



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2019

Programa de Doctorado en Educación

**Calidad de Vida y Educación de Mayores:
la influencia de los Programas Universitarios
para Mayores en el mantenimiento de la calidad
de vida.**

Análisis longitudinal

Liberto Macías González

Directora: M. Carmen Orte Socias
Tutor y director: Lluís Ballester Brage

Doctor per la Universitat de les Illes Balears

Agradecimientos

En primer lugar a mis directores, la doctora Carmen Orte y el doctor Lluís Ballester, por ser un ejemplo a seguir, no sólo como profesionales, sino también como personas. En el transcurso de este viaje, académico, me han guiado de muchas maneras, mostrándome en todo momento que el trabajo viene acompañado de satisfacción.

A Carmen por esa mirada delicada. Es la persona que me ofreció esa primera oportunidad (no sabía lo que hacía), esa oportunidad que todo estudiante espera en algún momento, y que al final se convierte en un camino lleno de aventuras bonitas, vivencias compartidas, sentidas, experiencias que se transforman en un elemento primordial en tu evolución como persona. La he conocido en tantas facetas distintas (como profesora, jefa, compañera,...) que resulta difícil resaltar una de ellas, ya que en todas existe algo a destacar. Gracias por esa cabeza generadora de ideas y hacerme partícipe de ellas.

A Lluís por esa sonrisa eterna. Sonrisa que te ofrece en todo momento, aunque pierdas de vista el camino, tiene esa habilidad de reconducir la situación y el camino aparece de nuevo y te hace continuar. Gracias por tu apoyo y ayuda incondicional.

A Marga Vives por esa constancia infinita. Esa constancia que desemboca en un buen hacer. Gracias por tu ánimo constante y ser uno de los puntos de inicio de este proceso académico.

A la Universitat Oberta per a Majors (UOM) por haberme posibilitado entrar en un mundo con un millón de sensaciones, un millar de emociones, y cientos de olores y sabores. Gracias por cada día de aprendizajes nuevos y enseñanzas de vida imprescindibles.

Al alumnado de la UOM por enseñarme tantas cosas, por dejarme ser parte de vosotros, de vuestras vidas, de vuestras experiencias. Los estudiantes acuden a la Universidad a aprender pero también son maestros para otros. Gracias por todos estos años compartidos, por las risas en los pasillos y las alegrías de

cuaderno y bolígrafo en la mano. Verdaderamente sois un ejemplo a seguir, os admiro y os respeto porque sois grandes.

A mis compañeros de la UOM, a los que están y a los que han estado, sin ellos todo hubiera sido diferente. Gracias por vuestro apoyo.

A los alumnos colaboradores y en prácticas que han estado en las aulas, ha sido toda una experiencia el haber podido recorrer esos pasillos juntos tantas tardes. Gracias por vuestro entusiasmo, sin esa actitud todo hubiera sido más difícil.

A los compañeros y compañeras de otras Universidades y programas para personas mayores (directores, coordinadores, técnicos,...), y al grupo GIFES por todos los buenos consejos, comentarios, sugerencias que durante todos estos años me han ido regalando.

A esa madre que lo ha dado todo para que esté donde estoy. Gracias por tu coraje y esa fuerza que demuestras en todo momento. A mi familia por esas palmaditas en la espalda en los momentos de bajón.

A Xavi, por comprender lo que significaba, e implicaba, esta aventura y no poner objeciones a nada, aunque eso implicase el dejar de hacer algunas cosas.

Al grupo de amigos que han sufrido el no poder estar presente en algunos momentos pero que lo han entendido. Gracias por vuestro aliento.

En definitiva a todas las personas que de alguna manera han formado parte de este proceso. Gracias por hacerme sentir acompañado, apoyado y comprendido.

Índice

Resumen	17
Resum	19
Abstract.....	21
Introducción.....	23
Primera parte: Calidad De Vida Y Educación De Mayores.....	43
1 Capítulo 1 Una Sociedad Que Envejece.....	45
1.1. El envejecimiento de la población	50
1.1.1. El proceso de envejecimiento a nivel europeo y mundial	54
1.1.2. El proceso de envejecimiento en España	59
1.1.3. La esperanza de vida	66
1.1.4. El envejecimiento de la población por Comunidades Autónomas	72
1.1.5. El envejecimiento de la población en las Illes Balears.....	76
1.2. Características de la población mayor	80
Resumen	94
2 Capítulo 2 Calidad De Vida	97
2.1. Evolución y conceptualización de la calidad de vida	103
2.2. Calidad de vida en las personas mayores.....	123
2.3. La intervención socioeducativa en las personas mayores	140
2.4. Educación de adultos mayores y calidad de vida	147
Resumen	170
3 Capítulo 3 Educación Dirigida A Las Personas Adultas Mayores.....	171
3.1. De la educación permanente al aprendizaje a lo largo de toda la vida	176
3.2. Aprendizaje a lo largo de toda la vida a nivel internacional.....	195
3.3. Aprendizaje a lo largo de toda la vida en España.....	225
Resumen	239
4 Capítulo 4: De Las Universidades De La Tercera Edad A Los Programas Universitarios Para Mayores	241
4.1. Las Universidades de la Tercera Edad en el mundo	249
4.1.1. Universidades de la Tercera Edad a nivel internacional	250
4.1.2. Asociaciones de Universidades de la Tercera Edad a nivel internacional	276
4.2. Las Universidades para la Tercera Edad en Europa	280
4.2.1. Universidades de la Tercera Edad a nivel europeo.....	280
4.2.2. Asociaciones de Universidades de la Tercera Edad a nivel europeo.....	298
4.3. Los Programas Universitarios para Mayores en España	300
4.3.1. Asociaciones de Programas Universitarios para Mayores en España	353

4.4. El PUM de la Universitat de les Illes Balears: <i>Univeristat Oberta per a Majors</i> (UOM)	355
4.4.1. Inicio y evolución del programa	355
4.4.2. Objetivos	360
4.4.3. Programas desarrollados en el marco de la UOM	362
4.4.4. Metodología y evaluación del programa.....	364
4.4.5. Perfil del alumnado	365
4.4.6. Profesorado participante.....	367
4.4.7. Evolución de la matrícula.....	367
Resumen	373
Segunda parte: La Influencia De Los Programas Universitarios Para Mayores En El Mantenimiento De La Calidad De Vida	375
5 Capítulo 5: Objetivos Y Planteamiento De Hipótesis	377
5.1. Objetivos de la investigación	380
5.2. Planteamiento de las hipótesis.....	381
6 Capítulo 6: Metodología De La Investigación	385
6.1. Diseño del estudio	389
6.2. Descripción de la muestra.....	390
6.2.1. Descripción de las muestras.....	390
6.2.2. Criterios de inclusión y de exclusión	396
6.2.3. Distribución de las muestras.....	397
6.2.4. Características de las muestras	401
6.3. Instrumentos de medida.....	404
6.3.1. Cuestionarios alumnado Diploma Sènior de la UOM	405
6.3.2. Relatos de vida y DAFO a alumnado del Diploma Sènior de la UOM	416
6.3.3. Panel Delphi y DAFO a profesionales de los PUM	419
6.4. Procedimiento	420
7 Capítulo 7: Resultados	423
7.1. Encuesta para el alumnado	425
7.1.1. Características sociodemográficas de la muestra.....	426
7.1.2. Comparaciones de las puntuaciones de la muestra con las puntuaciones de la población general de referencia	437
7.1.3. Comparaciones de las puntuaciones de las escalas en función del sexo	462
7.1.4. Comparaciones de las puntuaciones de las escalas en función de la edad (ANOVA)	467
7.1.5. Comprobación de las diferencias en función de la edad (Tukey B)	471
7.1.6. Comparaciones de las puntuaciones de las escalas en función del curso académico (ANOVA)	474
7.1.7. Comprobación de las diferencias en función de los cursos (Tukey B).....	478
7.1.8. Análisis de clúster (tipológico) entre todos los sujetos de la muestra	481
7.1.9. Satisfacción con los servicios sociales y sanitarios	493

7.1.10. Análisis cualitativo	495
7.2. Red Social	500
7.2.1. Relaciones perdidas	501
7.2.2. Relaciones ganadas	504
7.2.3. Sentimientos de soledad	507
7.2.4. Cambios en la red social en los últimos 5 años	511
7.2.5. La UOM influirá en el cambio	515
7.3. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	515
7.3.1. Teléfono Móvil.....	517
7.3.2. Ordenador (de sobremesa o portátil)	520
7.3.3. Conexión a Internet y Correo Electrónico	524
7.3.4. Cursos de Informática	528
7.4. Relatos de vida del alumnado UOM	531
7.4.1. Perfil biográfico.....	531
7.4.2. Reconstrucción de las Principales Trayectorias.....	533
7.4.2.1 Perfil biográfico: Cómo narraron su historia.....	533
7.4.2.2 Aspectos importantes de su vida.....	535
7.4.2.3 Trayectoria formativa y laboral.....	547
7.4.2.4 Relaciones sociales	554
7.4.2.5 Salud.....	558
7.4.2.6 Universitat Oberta per a Majors	561
7.5. DAFO Realizado al alumnado UOM.....	573
7.6. Acontecimientos Vitales Estresantes	581
7.7. Percepción de Satisfacción Subjetiva	586
7.8. Panel Delphi realizado a los profesionales de los PUM.....	590
7.9. DAFO realizado a los profesionales de los PUM	610
8 Capítulo 8: Discusión	623
8.1. Limitaciones de la investigación	625
8.2. Revisión de la literatura.....	627
8.3. Comprobación de hipótesis.....	651
9 Capítulo 9: Conclusiones	659
9.1. Conclusiones según los resultados obtenidos tras el análisis estadístico centrado en los cuestionarios que rellenó el alumnado	661
9.2. Conclusiones extraídas de las opiniones, comentarios y valoraciones por parte de la selección de alumnado.....	664
9.3. Conclusiones extraídas de las opiniones, comentarios y valoraciones por parte de los expertos de los Programas Universitarios para Mayores	666
9.4. Conclusiones generales.....	668
9.5. Propuestas de futuro	670
10 Capítulo 10: Referencias Bibliográficas.....	673

11 Anexos 705

Índice De Tablas

Tabla 1.1 Envejecimiento de la población mundial, 2015-2060 (millones de personas y porcentaje)	51
Tabla 1.2 Edad mediana (2015-2060) y diferencias	52
Tabla 1.3 Población de 65 y más años en algunos países del mundo, 2015-2060.....	52
Tabla 1.4 Población de 80 y más años en algunos países del mundo, 2015-2060.....	53
Tabla 1.5 Porcentaje de población de 65-79 años y 80 y más años en Europa, 2015-2018	54
Tabla 1.6 Porcentaje de población de 65 y más años en Europa, 2015 (*).....	56
Tabla 1.7 Evolución de la población mayor en España, 1900-2015 (proyección hasta el año 2065)	60
Tabla 1.8 Población mayor por grupo de edad y sexo 2018.....	62
Tabla 1.9 Evolución de la población mayor en España, 1991-2019	65
Tabla 1.10 Esperanza de vida al nacer y a los 65 años por países en la Unión Europea de los 28 (2015)	67
Tabla 1.11 Proyección de la esperanza de vida al nacer y a los 65 años en España (2015-2065)	68
Tabla 1.12 Población de 65 y más años por Comunidad Autónoma y sexo, 2016.....	73
Tabla 1.13 Población de 65 a 79 años por sexo y por isla, 2018.....	76
Tabla 1.14 Población de 80 y más años por sexo y por isla, 2018.....	76
Tabla 1.15 Población de 100 y más años por sexo y por isla, 2018.....	77
Tabla 1.16 Evolución de la población mayor en las Illes Balears, 1999-2018	77
Tabla 1.17 Población según sexo y grupos de edad, 2018	78
Tabla 1.18 Esperanza de vida al nacimiento por sexo en Balears, 1997-2007-2017	80
Tabla 1.19 Población de 65 y más años según su estado civil (2015)	85
Tabla 1.20 Población de 65 y más años según su estado civil y sexo (2015).....	85
Tabla 1.21 Estado civil de la población mayor de 65 años (2015).....	86
Tabla 1.22 Población de 65 y más años según su forma de convivencia (2015).....	86
Tabla 1.23 Población de 65 y más años según la regularidad en el contacto con sus hijos y nietos	91
Tabla 1.24 Población de 65 y más años según sus actividades de ocio y tiempo libre más frecuentes y las menos frecuentes	92
Tabla 4.1. Media de edad por cursos (1999-2018)	365
Tabla 4.2. Género por cursos (1999-2018)	366
Tabla 6.1. Descriptivos de la muestra del Primer curso.....	391
Tabla 6.2. Descriptivos de la muestra del Último curso	392
Tabla 6.3. Distribución de la muestra para entrevista y relato de vida	394
Tabla 6.4. Distribución de la muestra para entrevista y relato de vida por edad	394

Tabla 6.5. Relación de Universidades y PUMs participantes en el Panel Delphi	395
Tabla 6.6. Distribución de la muestra del primer curso	397
Tabla 6.7. Distribución de la muestra del último curso	398
Tabla 6.8. Resumen estadísticos descriptivos muestra profesionales.....	400
Tabla 6.9. Áreas de conocimiento a la que pertenece la muestra de profesionales	403
Tabla 6.10. Consistencia interna de las escalas del CUBRECAVI* (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007)	411
Tabla 6.11. Análisis de regresión (CUBRECAVI, 2007)*	411
Tabla 7.1a Número de alumnos por año académico del primer curso.....	427
Tabla 7.1b Número de alumnos por año académico del último curso	427
Tabla 7.1c Muestra perdida entre las dos cumplimentaciones del cuestionario.....	428
Tabla 7.2 Estadísticos descriptivos de la edad.....	429
Tabla 7.3 Grupos de edad de los participantes	429
Tabla 7.4 Sexo de los participantes.....	431
Tabla 7.5 Lugar de nacimiento de los participantes	432
Tabla 7.6 Estado civil de los participantes.....	433
Tabla 7.7 Estado de convivencia de los participantes.....	434
Tabla 7.8 Tabla de contingencia por Nivel de estudios (Excepto UOM)	435
Tabla 7.9 Situación laboral de los participantes	436
Tabla 7.10 Ejemplo puntuaciones de la muestra (se muestra una selección)	439
Tabla 7.11 Ejemplo puntuaciones de las dimensiones por grupo de edad	440
Tabla 7.12 Estadísticos de muestras relacionadas	441
Tabla 7.13a Diferencias entre las medias de los estadísticos de muestras relacionadas	443
Tabla 7.13b Diferencias entre las desviaciones típicas de los estadísticos de muestras relacionadas	443
Tabla 7.14 Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Salud para las muestras del Primer curso y el Último curso.....	445
Tabla 7.15 Satisfacción con el estado de Salud :	446
Tabla 7.16 Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Integración social para las muestras del Primer curso y el Último curso.....	446
Tabla 7.17 Satisfacción con la relación que tienen con la persona con la cual viven.....	448
Tabla 7.18 Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Habilidades funcionales para las muestras del Primer curso y el Último curso	448
Tabla 7.19 Consideración para valerse por sí mismo	449
Tabla 7.20 Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Actividades y ocio para las muestras del Primer curso y el Último curso.....	450
Tabla 7.21 Satisfacción con la forma de ocupar el tiempo.....	451
Tabla 7.22 Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Calidad ambiental para las muestras del Primer curso y el Último curso.....	452

Tabla 7.23 Satisfacción con la vivienda	453
Tabla 7.24 Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Satisfacción con la vida para las muestras del Primer curso y el Último curso	454
Tabla 7.25 Satisfacción con la vida	455
Tabla 7.26 Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Educación para las muestras del Primer curso y el Último curso	456
Tabla 7.27 Educación Nivel máximo de estudios terminados que se ha alcanzado	457
Tabla 7.28 Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Ingresos para las muestras del Primer curso y el Último curso	458
Tabla 7.29 Nivel de ingresos del núcleo familiar	459
Tabla 7.30a Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y sexo (estadísticos de grupo)	463
Tabla 7.30b. Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y sexo	464
Tabla 7.31a Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones (primer curso)	465
Tabla 7.31b. Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones (último curso).....	467
Tabla 7.32a Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y grupos de edad (Primer curso).....	468
Tabla 7.32b. Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y grupos de edad (Último curso).....	469
Tabla 7.33a Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones y edad (Primer curso).....	470
Tabla 7.33b. Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones y edad (Último curso)	470
Tabla 7.34 Puntuaciones de las dimensiones en las que no se observa relación entre los grupos por grupo de edad (Primer curso)	471
Tabla 7.35 Puntuaciones de la dimensión Ingresos por grupo de edad	472
Tabla 7.36 Puntuaciones de las dimensiones en las que no se observa relación entre los grupos por grupo de edad (Último curso)	473
Tabla 7.37a Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y curso académico (Primer curso).....	474
Tabla 7.37b. Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y curso académico (Último curso).....	475
Tabla 7.38a Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones.....	476
Tabla 7.38b. Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones.....	477
Tabla 7.39 Puntuaciones de las dimensiones en las que no se observa relación entre los grupos por curso académico (Primer curso)	478
Tabla 7.40 Puntuaciones de la dimensión Actividades y ocio por cursos académico	479
Tabla 7.41 Puntuaciones de las dimensiones en las que no se observa relación entre los grupos por curso académico (Último curso)	480
Tabla 7.42 Puntuaciones de la dimensión Ingresos por curso académico	481
Tabla 7.43a ANOVA para determinar las variables significativas a la hora de definir los grupos.	

.....	484
Tabla 7.43b. ANOVA para determinar las variables significativas a la hora de definir los grupos.	485
.....	485
Tabla 7.44a Dimensiones de los grupos resultantes del análisis de clúster. Número de casos en cada conglomerado (Primer curso)	485
Tabla 7.44b. Dimensiones de los grupos resultantes del análisis de clúster. Número de casos en cada conglomerado (Último curso)	485
Tabla 7.45a Características de cada uno de los grupos a partir de las puntuaciones de los conglomerados (Primer curso)	486
Tabla 7.45b. Características de cada uno de los grupos a partir de las puntuaciones de los conglomerados (Último curso)	486
Tabla 7.46a Centros de conglomerados finales por dimensiones, Primer curso	487
Tabla 7.47a Grupos de pertenencia (clúster) y porcentaje, Primer curso	487
Tabla 7.46b. Centros de conglomerados finales por dimensiones, Último curso	488
Tabla 7.47b. Grupos de pertenencia (clúster) y porcentaje, Último curso	488
Tabla 7.48a Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y sexo del Primer curso	488
Tabla 7.48b. Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y sexo del Último curso	489
Tabla 7.49a Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y grupos de edad del Primer curso	490
Tabla 7.49b. Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y grupos de edad el Último curso	491
Tabla 7.50a Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y año académico del Primer curso	492
Tabla 7.50b. Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y año académico del Último curso	493
Tabla 7.51 Satisfacción con los servicios sociales y sanitarios	494
Tabla 7.52 Frecuencia de utilización de los servicios sociales y sanitarios	494
Tabla 7.53 Componente más importante de la calidad de vida (primera opción)	496
Tabla 7.54 Componente más importante de la calidad de vida (primera opción) por sexo	497
Tabla 7.55 Componente más importante de la calidad de vida (cualquier opción)	498
Tabla 7.56 Componente más importante de la calidad de vida (cualquier opción) por sexo	498
Tabla 7.57 Valoración de la propia calidad de vida	499
Tabla 7.58 Valoración de la propia calidad de vida por sexo	500
Tabla 7.59 Resumen de las relaciones perdidas	502
Tabla 7.60 Relaciones perdidas por edad agrupada	502
Tabla 7.61 Relaciones perdidas por sexo	503
Tabla 7.62 Relaciones perdidas por lugar de nacimiento	503
Tabla 7.63 Relaciones perdidas por estado de convivencia	504
Tabla 7.64 Resumen de las relaciones ganadas	505

Tabla 7.65 Relaciones ganadas por edad agrupada	505
Tabla 7.66 Relaciones ganadas por sexo	506
Tabla 7.67 Relaciones ganadas por lugar de nacimiento	507
Tabla 7.68 Resumen de sentimiento de soledad	508
Tabla 7.69 Sentimiento de soledad	508
Tabla 7.70 Sentimiento de soledad por edad agrupada	509
Tabla 7.71 Sentimiento de soledad por sexo	509
Tabla 7.72 Sentimiento de soledad por lugar de nacimiento	510
Tabla 7.73 Sentimiento de soledad por estado de convivencia	511
Tabla 7.74 Resumen de cambios en la red social en los últimos cinco años	511
Tabla 7.75 Cambios en la red social en los últimos cinco años	512
Tabla 7.76 Cambios en la red social en los últimos cinco años por edad agrupada	512
Tabla 7.77 Cambios en la red social en los últimos cinco años por sexo	513
Tabla 7.78 Cambios en la red social en los últimos cinco años por lugar de nacimiento	514
Tabla 7.79 Cambios en la red social en los últimos cinco años por estado de convivencia	514
Tabla 7.80 Influencia de la UOM en el cambio	515
Tabla 7.81 Resumen de la disponibilidad, los usos y la frecuencia de uso del teléfono móvil ..	517
Tabla 7.82 Disponibilidad de teléfono móvil por sexo	518
Tabla 7.83 Uso de teléfono móvil por sexo	519
Tabla 7.84 Frecuencia de uso de teléfono móvil por sexo	519
Tabla 7.85 Resumen de disponibilidad y frecuencia de uso del ordenador	520
Tabla 7.86 Disponibilidad de ordenador (sobremesa o portátil)	521
Tabla 7.87 Disponibilidad de ordenador por nivel de estudios	522
Tabla 7.88 Frecuencia de uso del ordenador (cualquier tipo)	523
Tabla 7.89 Resumen de conexión a Internet Conexión a Internet	524
Tabla 7.90 Disponibilidad de conexión a Internet	524
Tabla 7.91 Disponibilidad de conexión a Internet por sexo	525
Tabla 7.92 Frecuencia de uso de la conexión a Internet	525
Tabla 7.93 Frecuencia de uso de la conexión a Internet por sexo	526
Tabla 7.94 Frecuencia de uso de la conexión a Internet por edad agrupada	526
Tabla 7.95 Disponibilidad de correo electrónico	527
Tabla 7.96 Disponibilidad de correo electrónico por sexo	527
Tabla 7.97 Frecuencia de uso del correo electrónico por sexo	528
Tabla 7.98 Resumen de realización de algún curso de informática	528
Tabla 7.99 Realización de algún curso de informática	529
Tabla 7.100 Realización de algún curso de informática por nivel de estudios	530
Tabla 7.101 Codificación de los participantes en las entrevistas	533
Tabla 7.102 Resumen perfil biográfico	535
Tabla 7.103 Resumen aspectos familiares	535

Tabla 7.104 Resumen trayectoria formativa y laboral	547
Tabla 7.105 Resumen de la participación en voluntariado y asociacionismo	552
Tabla 7.106a Resumen de relaciones sociales y contacto con otras personas I.....	554
Tabla 7.106b Resumen de relaciones sociales y contacto con otras personas II.....	555
Tabla 7.107 Resumen de la valoración del propio estado de salud.....	558
Tabla 7.108 Resumen sobre la Universitat Oberta per a Majors	561
Tabla 7.109 Puntuaciones obtenidas por los sujetos	583
Tabla 7.110 Resumen de situaciones elegidas	585
Tabla 7.111 Descripción de los resultados	588
Tabla 7.112 Evolución de los PUM.....	594
Tabla 7.113 Coeficientes de concordancias en la Evolución de los PUM.....	596
Tabla 7.114 Futuro de los PUM	598
Tabla 7.115 Coeficientes de concordancias en el futuro de los PUM	598
Tabla 7.116 Participación activa	602
Tabla 7.117 Coeficientes de concordancias en la Participación activa.....	604
Tabla 7.118 Rango promedio de la prueba W de Kendall.....	607
Tabla 7.119 Prueba W de Kendall para variables ordinales.....	608
Tabla 7.120 Frecuencias de la prueba Q de Cochran.....	608
Tabla 7.121 Prueba Q de Cochran para variables dicotómicas	609

Índice De Gráficos

Gráfico 1.1 Población de 65 años y más en algunos países del mundo, 2015 y 2060	55
Gráfico 1.2 Población de 65 a 79 años y mayor de 80 años en la EU-28, 2015(*)	57
Gráfico 1.3 Evolución de la población mayor en España, 1900-2065 (%).....	61
Gráfico 1.4 Pirámide de población, 2015	62
Gráfico 1.5 Pirámides de población, 2030	63
Gráfico 1.6 Pirámides de población, 2060	64
Gráfico 1.7 Pirámide de población en tres escenarios, 2016, 2031 y 2066.....	65
Gráfico 1.8 Evolución de la esperanza de vida al nacer	69
Gráfico 1.9 Evolución de la esperanza de vida a los 65 años	69
Gráfico 1.10 Esperanza de vida libre de discapacidad por edad y sexo. Total nacional, 2008...	71
Gráfico 1.11 Crecimiento absoluto proyectado por CCAA 2016-2031	74
Gráfico 1.12 Incremento de la población de 65 y más años, según Comunidad Autónoma, 2005-2015.....	74
Gráfico 1.13 Esperanza de vida saludable a los 65 años. Comparativa total nacional – CCAA, 2008.....	75
Gráfico 1.14 Pirámide de población. Illes Balears, 2018	79
Gráfico 4.1. Número de alumnos en los diplomas que se llevan a cabo en el campus	

universitario	368
Gráfico 4.2. Número de municipios participantes en el programa de La UOM als Pobles de Mallorca	369
Gráfico 4.3. Número de alumnos en los diversos programas de la UOM en Menorca	370
Gráfico 4.4 Número de alumnos en los diversos programas de la UOM en Menorca por municipio	370
Gráfico 4.5. Número de alumnos en los diversos programas de la UOM en Eivissa.....	371
Gráfico 4.6. Número de alumnos en el programa de la UOM en Formentera.....	372
Gráfico 7.1 Porcentaje de hombres y mujeres en la muestra del primer curso y del último curso	431

Índice De Cuadros

Cuadro 2.1 Relación de aspectos subjetivos y objetivos según Ardila	109
Cuadro 2.2 Factores objetivos y subjetivos en la calidad de vida según Fernández-Ballesteros	113
Cuadro 2.3 Dimensiones de la calidad de vida según varios autores	114
Cuadro 2.4 Indicadores objetivos y subjetivos por autores	126
Cuadro 2.5 Definición de calidad de vida por países.....	129
Cuadro 2.6 La familia y el apoyo social como factor influyente en la calidad de vida	131
Cuadro 2.7 Bienestar y satisfacción con la vida como factor influyente en la calidad de vida..	132
Cuadro 2.8 Resumen de las dimensiones y factores de la calidad de vida	135
Cuadro 3.1a El concepto de Educación Permanente	181
Cuadro 3.1b. Algunas consecuencias de la Educación Permanente	181
Cuadro 3.2 Visión restringida y visión ampliada de la educación.....	186
Cuadro 3.3 Relación de definiciones sobre el Aprendizaje Permanente en los países miembros	189
Cuadro 3.4 Principios de la Educación Permanente según algunos autores	192
Cuadro 3.5 Debilidades y Fortalezas de la Educación Permanente	194
Cuadro 3.6 Resumen cronológico de la Educación permanente y Aprendizaje a lo largo de la vida en Europa	221
Cuadro 4.1. Relación de actividades realizadas sobre los PUM	302
Cuadro 4.2. Acuerdos descritos en las conclusiones del V Encuentro Nacional de PUM	312
Cuadro 4.3. Razones que justifican la inclusión de este tipo de programas en la institución universitaria	315
Cuadro 4.4. Fines de los Programas Universitarios para Mayores	316
Cuadro 4.5. Modelos de estructura de un Plan de estudios.....	319
Cuadro 4.6. Conclusiones por áreas temáticas del VII Encuentro Nacional	322
Cuadro 4.7. Puntos importantes tratados, en varios Encuentros, sobre la Proyección Social de	

los PUM	326
Cuadro 4.8. Impacto de la formación universitaria en el alunando mayor	342
Cuadro 4.9. Resumen conclusiones de las áreas temáticas del XV Encuentro Nacional	346
Cuadro 4.10. Aspectos importantes del desarrollo de los Programas Universitarios para Mayores	348
Cuadro 4.11. Resumen de los diversos temas tratados en los Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Mayores	349
Cuadro 4.12. Programas de la UOM en Mallorca	357
Cuadro 4.13. Programas de la UOM en Menorca.....	359
Cuadro 4.14. Programas de la UOM en Eivissa	360
Cuadro 4.15. Programas de la UOM en Formentera	360
Cuadro 6.1. Resumen Objetivo–Metodología	388
Cuadro 7.1a Resumen muestra Primer curso UOM y Población de referencia	460
Cuadro 7.1b. Resumen muestra Último curso UOM y Población de referencia.....	460
Cuadro 7.2 Percepción del alumnado UOM de su calidad de vida por muestra estudiada	461
Cuadro 7.3 Resumen de la percepción de la vida	545
Cuadro 7.4 Resumen de lo que significan los hijos, los nietos y el proceso vital	546
Cuadro 7.5 Resumen de aspectos importantes sobre la trayectoria formativa y laboral.....	553
Cuadro 7.6 Resumen de aspectos relacionados con la situación de salud.....	560
Cuadro 7.7 Resumen de aspectos relacionados con la participación en la UOM	573
Cuadro 7.8 Resumen de los posiciones obtenidas en la Evolución de los PUM.....	596
Cuadro 7.9 Resumen de los posiciones obtenidas en el futuro de los PUM	599
Cuadro 7.10 Resumen de las posiciones obtenidas en las Políticas sociales	600
Cuadro 7.11 Resumen de las posiciones obtenidas en la Participación activa	604

Índice De Figuras

Figura 1 Ejes principales de la investigación	27
Figura 1.1 Edad a la que la gente empieza a ser considerada mayor.....	81
Figura 2.1 Multidimensionalidad de la Calidad de Vida: factores personales y socio-ambientales	112
Figura 2.2 Conceptualización de la Calidad de vida de Felce y Perry (1995)	117
Figura 2.3 Diagrama de flujos de la revisión sistemática de la literatura en español	160
Figura 2.4 Diagrama de flujos de la revisión sistemática de la literatura en inglés	169
Figura 3.1.....	233
La educación a lo largo de la vida como respuesta a las necesidades existentes.....	233
Figura 4.1. Enseñanzas universitarias específicas para personas mayores:	317
Figura 7.1 Componentes del análisis DAFO	574
Figura 7.2. Sistematización del procedimiento de realización del método Delphi.	592

Resumen

El trabajo de investigación «Calidad de Vida y Educación de Mayores: la influencia de los Programas Universitarios para Mayores en el mantenimiento de la calidad de vida. Análisis longitudinal» se orienta a estudiar al colectivo de personas mayores de 60 años que participan en un programa universitario para personas mayores, con la finalidad de conocer, por un lado, cómo influye en su desarrollo intelectual y personal y, por otro lado, en su calidad de vida.

La metodología utilizada para llevar a cabo la investigación se ha basado en tres ejes. Por un lado se ha utilizado el CUBRECAVI, un instrumento estandarizado y validado, para medir la calidad de vida en este colectivo concreto, y de este modo se ha podido obtener como valoran su propia calidad de vida al inicio del programa y una vez finalizado el proceso formativo. Además se tuvieron en cuenta algunos factores asociados, que influyen de manera positiva, a la calidad de vida como son la «red social» y las «TIC», mediante la cumplimentación de cuestionarios. Por otro lado, para conocer las aportaciones, de los profesionales que gestionan directamente este tipo de programas, se realizó un Panel Delphi y un DAFO. Y por último para comprender la experiencia vivida en primera persona, se realizaron «relatos de vida» a una selección de estudiantes, así como un DAFO con el mismo grupo. De esta manera se obtuvieron datos, e información, relevantes de tres fuentes importantes involucradas en el proceso formativo, utilizando diferentes metodologías para la obtención de estos datos.

Una de las conclusiones, que se pueden resaltar a nivel general, es que la participación de las personas mayores en este tipo de programas universitarios de formación, específica para ellos, fomenta un envejecimiento activo y en positivo, observándose beneficios tanto en el mantenimiento como en la mejora de la percepción de la calidad de vida.

Resum

El treball de recerca «Qualitat de Vida i Educació de Majors: la influència dels Programes Universitaris per a Majors en el manteniment de la qualitat de vida. Anàlisi longitudinal» s'orienta a estudiar al col·lectiu de persones majors de 60 anys que participen en un programa universitari per a persones majors, amb la finalitat de conèixer, d'una banda, com influeix en el seu desenvolupament intel·lectual i personal i, d'altra banda, en la seva qualitat de vida.

La metodologia utilitzada per a dur a terme la recerca s'ha basat en tres eixos. D'una banda s'ha utilitzat el CUBRECAVI, un instrument estandarditzat i validat, per a mesurar la qualitat de vida en aquest col·lectiu concret, i d'aquesta manera s'ha pogut obtenir com valoren la seva pròpia qualitat de vida a l'inici del programa i una vegada finalitzat el procés formatiu. A més es van tenir en compte alguns factors associats, que influeixen de manera positiva, a la qualitat de vida com són la «xarxa social» i les «TIC», mitjançant l'emplenament de qüestionaris. D'altra banda, per a conèixer les aportacions, dels professionals que gestionen directament aquest tipus de programes, es va realitzar un Panell Delphi i un DAFO. I finalment per a comprendre l'experiència viscuda en primera persona, es van realitzar «relats de vida» a una selecció d'estudiants, així com un DAFO amb el mateix grup. D'aquesta manera es van obtenir dades, i informació, rellevants de tres fonts importants involucrades en el procés formatiu, utilitzant diferents metodologies per a l'obtenció d'aquestes dades.

Una de les conclusions, que es poden ressaltar a nivell general, és que la participació de les persones majors en aquest tipus de programes universitaris de formació, específica per a ells, fomenta un envelliment actiu i en positiu, observant-se beneficis tant en el manteniment com en la millora de la percepció de la qualitat de vida.

Abstract

The research study «Quality of Life and Education for elders: the influence of University Programs for Seniors in maintaining quality of life. A Longitudinal Analysis» is geared towards studying the group of people over 60 who participate in a university program for seniors, with the aim of discovering how influences their intellectual and personal development on the one hand and their quality of life on the other hand.

The methodology used to carry out this research was based on three core axes. In the first place, CUBRECAVI, a standardized and validated instrument for measuring quality of life within this specific group that enabled us to obtain an assessment of how this group values their own quality of life at the beginning of the program and after the end of the training process. In addition, some associated factors that have a positive influence on quality of life, such as the "social network" and "ICT", were taken into consideration, through questionnaires. Secondly, in order to ascertain the contributions of the professionals who are directly involved in this type of program, a Delphi Panel and a SWOT was carried out. And finally, with a view to understanding the first-hand experience of the subjects, the "life stories" of a selection of students were compiled, as well as a SWOT with the same group. In this way, relevant data and information were obtained from three important sources involved in the training process, using different methodologies to obtain this information.

One of the conclusions, which can be highlighted on a general level is that the participation of elderly people in this type of university educational programs, specifically for them, encourages active and positive aging, with benefits being observed in both maintaining and improving the perception of quality of life.

Introducción

*«En verdad, Escipión y Lelio, las mejores armas de la vejez
son la formación y la práctica de la virtud que,
cultivadas a cualquier edad, cuando llegues
al final de una vida larga e intensa,
producen admirables frutos»*

Cicerón "De Senectute"

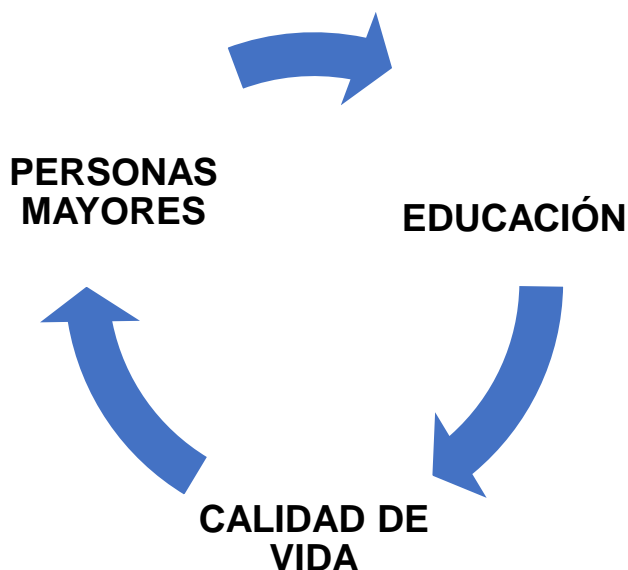
El contenido de la tesis doctoral «Calidad de Vida y Educación de Mayores: la influencia de los Programas Universitarios para Mayores en el mantenimiento de la calidad de vida. Análisis longitudinal» que tienen ustedes en las manos surge de la práctica diaria, de ese día a día en las aulas de la Universidad; de esos momentos compartidos entre el alumnado de 50 y más años con el resto de alumnos; de esas conversaciones espontáneas que surgen en los pasillos, o en la cafetería entre clase y clase; de ese intercambio intergeneracional que se produce en continuas situaciones cotidianas dentro del campus y que te hacen reflexionar sobre las muchas y diferentes maneras de pensar, entre muchas otras cosas más. Sin lugar a dudas es una de las vivencias más gratificantes de las que he podido disfrutar, con sus momentos buenos y otros no tanto, pero haciendo un balance los muy buenos han sido lo suficientemente numerosos para compensar el resto. Es curioso que hasta que no te encuentras inmerso en una tarea de esta índole no comprendes realmente lo estimulante que puede llegar a ser este mundo, el de la formación de adultos mayores. La experiencia de haber podido compartir con el alumnado mayor todo su proceso de enseñanza-aprendizaje me ha dado instrumentos para poder valorar, desde una posición más cercana, el tiempo dedicado a su formación, el entusiasmo depositado, el interés y las ganas de hacer, la gratitud en sus palabras y en sus gestos, en definitiva, han evolucionado, se ha producido en ellos un proceso de desarrollo personal, y yo al lado de ellos he sido testigo de ese crecimiento como individuos, como personas. Estoy seguro que las personas que se matricularon por primera vez a la Universidad, que vinieron ese primer día con esa sensación de incertidumbre, de no saber lo que se iban a encontrar, con esa mezcla de miedo y entusiasmo a la vez, de no saber si estarían preparados

o si encajarían allí, y aquellas personas que una vez acabado el ciclo formativo no quieren, de ninguna de las maneras, abandonar la Universidad, que han hecho un grupo de compañeros y de amigos que ya no piensan en medicinas sino a qué exposición vamos este fin de semana, o qué película vemos esta tarde, que programan un viaje porque en una asignatura han trabajado una obra de teatro y quieren ir a verla. Entre el primer ejemplo y el segundo ha pasado algo, no son la misma persona, algo ha cambiado en ellos, quizá el asistir al programa les ha ayudado a conocerse a ellos mismos, les ha posibilitado el crear y/o ampliar su red social de amistades, la dinámica de las clases universitarias les ha permitido estar más activos socialmente, quizá ha mejorado el autoestima y con ello su percepción de salud se ha modificado, entre muchas otras cosas. Por todo lo mencionado hasta ahora es el motivo que da sentido a esta tesis doctoral, a intentar demostrar que los programas educativos destinados a adultos mayores son beneficiosos para ellos como protagonistas de su propio proceso evolutivo, pero también para las personas que hacemos el camino junto a ellos.

26

La presente investigación se sustenta en tres ejes principales que marcarán un punto específico en el trabajo pero que a la vez se interrelacionarán entre sí para formar un único elemento que dará sentido a la tesis doctoral. Los tres ejes principales en los que nos basaremos serán: a) las personas mayores como individuos y colectivo, así como el envejecimiento de la población, b) la educación como elemento clave en las sociedades desarrolladas, así como la educación de manera más específica en las personas mayores, y c) la calidad de vida subjetiva como indicador del bienestar y satisfacción personal.

Figura 1
Ejes principales de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Como se ha mencionado anteriormente, cada uno de los ejes puede entenderse como un elemento único, y por separado, pero lo interesante es que la combinación de los diferentes elementos hace que el estudio de la gerontología educativa y social tenga sentido. La gerontología, como ciencia que estudia el proceso de envejecimiento de los individuos y de las poblaciones, posee un doble objetivo; por un lado conseguir añadir más años a la vida (punto de vista cuantitativo), y por otro lado mejorar la calidad de vida de las personas mayores (punto de vista cualitativo), es decir complementar esos años de vida añadidos pero en las mejores condiciones a todos los niveles. Como señalan Colom y Orte (2001) “desde una perspectiva educativa defendemos la denominación de Gerontología educativa y social o socioeducativa” (p.19), por un lado porque la acción educativa dirigida a este colectivo se debe concentrar en el contacto con los otros, y por otro lado debe realizarse en un contexto social. Como se ha podido apreciar la gerontología educativa y social, como disciplina, aún por un lado la parte educativa, factor importante en el adecuado desarrollo de la persona, que debe hacer énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando y facilitando un aprendizaje significativo dónde la persona mayor tenga la oportunidad de descubrir sus potencialidades; y por otro lado la parte

social, el compartir un mismo contexto, un lugar común donde se pone en valor la participación de las personas mayores en su entorno más próximo, produciéndose como consecuencia en la sociedad en general, y cómo esta participación puede afectar, o afecta, en el proceso de envejecimiento.

En referencia al **envejecimiento de la población** desde hace unas décadas se puede observar, y en todo estudio o informe sobre el tema se hace mención, que la población está cambiando a una velocidad constante y de manera progresiva. El creciente aumento de la esperanza de vida, el descenso de la natalidad, la transformación en la estructura de los hogares y de los modos de convivencia, el fenómeno de las prejubilaciones, la feminización del envejecimiento, entre otras cuestiones provoca que el proceso del envejecimiento de la población tenga un interés especial.

Las perspectivas de vida de las personas de 60 y más años en el año 1950 ya poco tienen que ver con las perspectivas de vida de las personas mayores con las que nos encontramos en el momento actual. Algunos de los cambios que se pueden mencionar y que son un elemento clave en esta transformación, son los que siguen:

- La cantidad de personas mayores en millones: que ha pasado de los 2.022.523 (7,2%) de personas de 65 y más años en el año 1950 a los 8.908.151 (19,1%) de personas de 65 y más años según el último Padrón municipal de habitantes (Abellán et. al, 2019), un 11,9% en estos cerca de 70 años.
- La cantidad de años de vida después de la jubilación: llegando a disfrutar en estos momentos de 25,2 años, por término medio. Se puede decir que se dispone de casi un tercio de una vida para poder realizar actividades que sean satisfactorias y enriquezcan a la persona. Nos encontramos con una esperanza de vida después de la jubilación muy alta (IMSERSO, 2017; Abellán, Ayala, Pérez y Pujol, 2018).
- Aunque la cantidad de mujeres siempre ha sido superior a las de los hombres, se debe resaltar que en el proceso de envejecimiento de la

población se observa una feminización que de cada vez se está haciendo más evidente. Los diversos estudios resaltan que la cantidad de mujeres mayores muy mayores irá en aumento, encontrándonos con porcentajes muy elevados de octogenarias y progresivamente también más centenarias (IMSERSO, 2017; Abellán et al., 2019).

- El estado de salud con el que llega el colectivo de personas mayores a edades avanzadas es muy superior en comparación con el estado de salud de décadas pasadas, y además se llega en mejores condiciones. Este hecho provoca que al tener una percepción muy buena de su estado de salud puedan realizar actividades de muy diversa índole y participar activamente en la sociedad.
- La sociedad en su conjunto está cambiando. A consecuencia de estas transformaciones se están produciendo modificaciones en las estructuras familiares más habituales hasta ahora. Las formas de convivencias mayoritarias de hace varias décadas nada tienen que ver con las actuales. En estos momentos nos encontramos con una diversidad de estructuras familiares que implican que los diversos actores cambien o modifiquen sus hábitos, sus maneras de pensar, etc., para poder adecuarse a los nuevos cánones sociales.
- La sociedad está inmersa en la era digital, el colectivo de las personas mayores son un colectivo vulnerable en este ámbito, por tanto la brecha digital que existe así como la brecha generacional se ha de romper o al menos minimizar en todo lo posible para poder convivir de una manera adecuada. La formación en las denominadas tecnologías de la información y comunicación (TIC) debe ser una prioridad si queremos una sociedad avanzada, en la que toda la ciudadanía sea participante de manera activa de la misma.
- La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida debe ser un eje fundamental en nuestra sociedad. Fomentar y facilitar la actualización de los conocimientos, la adquisición de nuevos, así como el consumo de cultura, ocio y todo aquello que haga que la sociedad en su conjunto sea

más culta debe tener un espacio propio y que se le otorgue el valor que merece desde todos los ámbitos.

Estos cambios mencionados, entre otros, están provocando que los distintos países, a nivel político, estén trabajando y apostando por medidas que contemplen el envejecimiento de la población no como un problema sino como un reto al que se debe hacer frente y apostar por una mejora en las condiciones de vida de este colectivo. Desde diversas instituciones, tanto a nivel nacional como internacional, se han involucrado en el estudio y desarrollo de acciones concretas dirigidas a las personas mayores y de esta manera tenerlas en cuenta y apostar por ellas. Haciendo un breve repaso de las últimas décadas se pueden destacar los siguientes hitos que han ido marcando el camino a seguir:

- Año 1992, el entonces Instituto Nacional del Servicios Sociales (INSERSO) publica el Plan Gerontológico Estatal. Dicho Plan sentó unas bases concretas de trabajo con la intención de promover una política social que ayudase a comprender la vida, así como las potencialidades del colectivo de las personas mayores y como señala Requejo (2000) “exigiendo un cambio de actitudes, de asegurar la igualdad de oportunidades, de garantizar las necesidades básicas y recuperar a los mayores como fuerza social al mismo tiempo que se contribuye a su bienestar” (p.90). Las áreas, o ámbitos de intervención, en las cuales el Plan hace hincapié son: a) pensiones, b) salud y asistencia sanitaria, c) servicios sociales, d) cultura y ocio, y e) participación (March y Orte, 1995, p.118). El Plan Gerontológico Estatal manifestó la necesidad de fomentar dentro del colectivo de las personas mayores la participación de éstos de una manera activa en la comunidad y en su entorno más cercano. Posteriormente, durante los años siguientes, se fueron realizando diferentes Planes Gerontológicos a nivel autonómico (País Vasco, 1990, Cataluña y Castilla León, 1995; Navarra, 1997; Madrid y Castilla la Mancha, 1998).
- Año 2002, tuvo lugar en Madrid la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento dónde se reconoció la labor de las personas mayores en

el sostenimiento social, económico y cultural de sus países. Como resultado de esta Segunda Asamblea se adoptó una «Declaración Política» y el «Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento» dónde se pedía, a los diferentes países, que se llevaran a cabo cambios en las actitudes, en las políticas y en las prácticas a todos los niveles para favorecer el gran potencial del envejecimiento en el siglo XXI (Naciones Unidas, 2002).

- Año 2011, el actual Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO, 2011) publica el «Libro Blanco del Envejecimiento Activo», una herramienta de trabajo con la finalidad de poder diagnosticar la situación real de las personas mayores. El manual se divide en cuatro bloques para tratar las siguiente áreas: 1) la población mayor en España, 2) aspectos más relevantes del Envejecimiento Activo, 3) retos más importantes del Envejecimiento Activo, y 4) conclusiones y líneas de acción.
- Año 2012, se declara «Año Europeo del Envejecimiento Activo y de las Relaciones Intergeneracionales» con el objetivo de sensibilizar a la sociedad sobre el valor del envejecimiento activo y sus diversas dimensiones, así como promover actividades que sirvan para luchar contra la discriminación por razón de edad, superar estereotipos y eliminar barreras.

31

Todas estas acciones que se han ido realizando desde diversas instituciones no hacen otra cosa que confirmar la relevancia que en estos momentos posee el colectivo de las personas mayores y la importancia que tendrán en un futuro inmediato. Debemos seguir en esta línea de trabajo, tanto a nivel nacional como internacional, ya que el proceso de envejecimiento de la población es un fenómeno a escala mundial donde todos los países, y según las proyecciones realizadas por las instituciones de referencia, confirman que los porcentajes de personas mayores, y muy mayores, alcanzarán cifras muy elevadas, en el caso de España en el año 2068 habrá más de 14 millones de personas mayores, un 29,4% de la población total (Abellán et al., 2019), y a nivel mundial se espera que el número de personas mayores se duplique para 2050 y triplique para

2100, pasando de 962 millones en 2017 a 2.100 millones en 2050 y 3.100 millones en 2100 (Naciones Unidas, 2017).

En cuanto a la **educación**, y la formación, son factores fundamentales en, y para, nuestra sociedad. Ya desde la antigüedad personajes como Confucio expresaban que «donde hay educación no hay distinción de clases», así como el filósofo griego Epicteto indicaba que «sólo las personas que ha recibido educación son libres». A través de estas conocidas citas se puede apreciar la relevancia que desde siempre se le ha otorgado a la educación, una educación que es para toda la vida. Tradicionalmente, la educación se ha enmarcado dentro de un determinado rango de edad, y al llegar a esa edad marcada ya no había posibilidad de seguir educándose. Con el paso del tiempo se han ido incorporando algunas intervenciones, fuera del ámbito reglado e institucional, con la finalidad de ir formando a las personas en determinados procesos vitales, como puede ser la educación de adultos para aquellos que no acabaron los estudios primarios o secundarios, la educación continua en la empresa a modo de reciclaje profesional, entre otros y diversos tipos. Desde hace relativamente pocos años un nuevo paradigma se ha impuesto en nuestra sociedad posibilitando un aprendizaje para todas las edades y en todos los espacios y contextos. Como expresó Malcom X «la educación es nuestro pasaporte para el futuro, porque el mañana pertenece a la gente que se prepara para él en el día de hoy». Por tanto, la educación ya no está limitada a una determinada edad sino que abarca todo el ciclo vital del individuo, porque independientemente de la edad cronológica que tengamos siempre tendremos un futuro ante nosotros.

La educación, en sí misma, ya es un valor. Una sociedad educada es más productiva, ofrece más oportunidades y posibilita mejores condiciones a sus ciudadanos. A su vez una persona educada, y formada, es más competente, posee más habilidades en general y tendrá más posibilidades de adaptarse a las nuevas situaciones que irán surgiendo de una manera más eficaz. Por tanto, la educación por sí sola ya produce un cambio significativo en la persona. Como señala el IMSERSO (2017) el nivel de instrucción condiciona nuestra forma de vida, en que actividades participamos y los valores que tenemos ante todo

aquellos que nos rodea. Debemos tener presente que las ideas, concepciones y modos de envejecer que poseemos como sociedad están determinados por unos mismos parámetros culturales. Naciones Unidas en el año 1991, en su Asamblea General, promulgó unos principios sobre las personas mayores para que los distintos países los integraran en sus políticas y programas, estos fueron: a) independencia (derecho a tener ingresos, alimentación, vivienda, medicamentos, educación y formación adecuada); b) participación (integración de las personas mayores en la sociedad a través de movimientos sociales y asociativos); c) cuidados (atención a la salud y el bienestar, disponibilidad de recursos, servicios sociales y calidad de vida); d) autorrealización (oportunidades para desarrollar su potencial); y e) dignidad (protección de su seguridad integral) (IMSERSO, 2008). Estos principios dieron paso a la preparación de nuevas reuniones y sirvieron de estímulo para la realización de investigaciones sobre el colectivo de las personas mayores con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida.

En estos momentos es impensable una educación para personas mayores en las que ellos no sean los principales protagonistas, es decir, la persona mayor ha de ser un agente activo en su propio desarrollo personal. Los programas educativo-culturales dirigidos a ellos deben ser la expresión propia de la cultura, una construcción y actualización constante del conocimiento. Cuando la educación entra en juego se ponen en marcha nuevas destrezas, habilidades y capacidades, que quizá hasta ese momento la persona mayor no sabía que poseía y la educación se ha convertido en el canal que ha posibilitado este cambio.

La OMS (2002) en su informe «Active ageing: A policy framework», señala que la educación y el aprendizaje son considerados como factores importantes, ya que facilitan la participación en la sociedad y permiten que los adultos puedan disfrutar de una calidad de vida positiva a medida que envejecen. Del mismo modo la UNESCO indica que la alfabetización es un derecho humano, base para el aprendizaje permanente y la mejora de la calidad de vida. El estudio de Alcañiz y Solé-Auró (2018), confirma que un nivel de educación superior, aparte

de otros muchos beneficios, posibilita un mejor estado socioeconómico, así como de una mejor calidad de vida relacionada con la salud durante la vejez. Siguiendo en el ámbito educativo uno de los objetivos de la Agenda de Educación 2030 (UNESCO) es el asegurar programas de alfabetización de alta calidad para ampliar los programas de habilidades y alfabetización de adultos, así como promocionar el uso de las TIC, sobretodo la tecnología móvil.

Continuando en la línea del fomento de las TIC señalar que formar o preparar a las personas mayores en esta área es un tema primordial y al que hay que darle prioridad, ya que la formación digital es esencial para una buena adaptabilidad y adecuación a la sociedad actual. Vivimos rodeados e inmersos en la era digital y es imprescindible hoy en día el conocimiento y manejo de las TIC en todas sus variantes y formatos (ordenadores, tabletas, teléfonos inteligentes, etc.). Su desconocimiento hará que la brecha digital, que de cada vez se va recortando, se afiance y separe mucho más a las generaciones. De ahí la importancia que se le debe dar a las actividades intergeneracionales. Fomentar este tipo de relaciones no sólo ayudará a que las diferentes generaciones se ayuden y se comprendan sino que se crearán unos lazos que nos harán crecer y seguir evolucionando como comunidad y sociedad. Esta vida en comunidad nos permitirá seguir consolidando y creando redes de apoyo hacia las personas mayores más vulnerables. Es necesario que los más mayores se sientan seguros y protegidos porque sólo si se sienten resguardados podrán continuar aportando su experiencia y participando en la comunidad. Por tanto, como dijo Nelson Mandela «La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo».

Como se ha mencionado anteriormente la educación y el aprendizaje contribuyen a una mejor **calidad de vida** y así lo aseguran multitud de estudios e informes de instituciones de referencia en temas de educación y envejecimiento. La OMS (2002) define la calidad de vida como:

La percepción individual de la propia posición en la vida dentro del contexto del sistema cultural y de valores en que se vive y en relación con sus objetivos, esperanzas, normas y preocupaciones. Es un concepto de

amplio espectro, que incluye de forma compleja la salud física de la persona, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, sus creencias personales y su relación con las características destacadas de su entorno. (p.78)

En la Encuesta Europea sobre Calidad de Vida (2016), herramienta que documenta las condiciones de vida y la situación social de los ciudadanos europeos, dónde se entrevistó a casi 37.000 personas de 33 países. Una de las conclusiones a la que llegaron fue:

Se ha producido una mejora general en la calidad de vida, y en algunos ámbitos se ha vuelto a los niveles anteriores a la crisis. Por ejemplo, desde la encuesta anterior los niveles de optimismo han subido, la satisfacción con los niveles de vida ha aumentado y los niveles de satisfacción vital y felicidad permanecen estables (EQLS 2016, s.p.).

A la pregunta sobre el grado de satisfacción con su vida en estos momentos, España puntúa un 7, misma puntuación que la media de la Unión Europea. Para poder comparar el valor que los españoles le damos a nuestra calidad de vida, la menor puntuación la obtiene Bulgaria y Grecia con un 4,9 y la mayor puntuación la obtiene Dinamarca con un 8,4. Por tanto, aquí podemos observar que la percepción que tenemos de nuestra vida es relativamente buena.

Al afirmar que la calidad de vida es un concepto de amplio espectro, se refiere a que está compuesto por distintos elementos, tanto objetivos como subjetivos, para el desarrollo vital de las personas. En nuestra investigación hemos seguido la línea marcada por Fernández-Ballesteros y hemos utilizado el CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007), cuestionario creado por las citadas autoras y validado con personas mayores españolas. Consideramos que el hecho de estar adaptado a personas de 60 y más años y la muestra proceder de un entorno próximo se ajustaría mejor a nuestro alumnado. También el hecho de ser un instrumento basado en el aspecto multidimensional de la calidad de vida facilitó su empleo como instrumento de una parte del estudio.

Este conjunto de factores añadido a una formación se verá reflejado en una

satisfacción con la vida debido a una interacción social adecuada, al descubrimiento de unas habilidades que son necesarias para el establecimiento de nuevas relaciones con otras personas. Esta interacción facilita que el nivel de actividad aumente, ya que la nueva red social motiva a la realización de actividades en las que quizá no se había tenido oportunidad de participar. Un nivel de formación alto empodera a la persona, mejorando de esta manera su autoestima y haciéndole consciente de sus potencialidades. El sentimiento de empoderamiento, y la mejora de autoestima, se reflejan en la salud, al sentirse mejor, comparte actividades con otras personas y se refuerza la autonomía personal y la independencia. La formación posibilita la actualización de conocimientos, ampliando los que ya se tenían o incorporando de nuevos, este factor motiva a la búsqueda de nuevos saberes y surge una necesidad de ampliar la cultura que uno posee. Al formarse y adquirir cultura a través del ocio, de la educación, etc., se da valor a cosas que quizá antes no se daba, se valora el entorno más cercano o próximo, se valora el patrimonio, se valora las actividades en grupo con las relaciones positivas que ello conlleva, etc. Todo este conjunto de elementos hace que la persona se sienta bien consigo misma, que se perciba como saludable, que considere que posee una buena calidad de vida. En estos momentos, las personas mayores llegan a la jubilación con un estado de salud muy bueno, muy por encima en comparación con el estado de salud de las personas mayores en décadas pasadas. Todos estos años de autonomía e independencia real deben ocuparse con actividades que realmente aporten aspectos positivos a la persona y a su desarrollo como individuos y como colectividad. La sociedad puede beneficiarse de toda la experiencia que este grupo de personas mayores educadas y formadas, pueden aportar, ampliando y consolidando todo tipo de redes solidarias y de voluntariado, sociales, de ayuda y apoyo familiar y comunitario.

A continuación daremos paso a describir como hemos articulado la tesis doctoral, exponiendo la división que se ha realizado en bloques y por capítulos con la finalidad de clarificar y formular una línea argumental a los contenidos planteados.

La investigación se ha dividido en dos grandes bloques diferenciados: una primera parte de revisión de la literatura y de fundamentación teórica que corresponde con el «Marco teórico de la investigación»; y una segunda parte, empírica, dónde se expone el planteamiento de la investigación, el análisis realizado, la descripción de los resultados, la discusión y las conclusiones, correspondiendo a la «Metodología de la investigación».

De esta manera el trabajo comienza con la primera parte, el marco teórico, denominada «Calidad de vida y educación en mayores», al que corresponden los capítulos del 1 al 4. En el capítulo 1 se realiza un análisis sociodemográfico dónde se exponen las bases del envejecimiento de la población, tratando la temática de lo más general, el envejecimiento de la población a nivel mundial, hasta llegar a lo más concreto, el estado actual del envejecimiento en las Illes Balears, sin olvidar el análisis de las características particulares y propias del colectivo de las personas mayores.

En el capítulo 2 se trata el tema de la calidad de vida acercándonos a la evolución y conceptualización del concepto, analizando sus diversos componentes y dimensiones, así como los diversos autores que defienden que la calidad de vida es un concepto multifactorial o multinivel. Aparte de analizar la calidad de vida a nivel general, se realiza un análisis de la calidad de vida centrada en la población de las personas de 60 y más años, con la finalidad de conocer de una manera más pormenorizada los aspectos que les caracterizan y aquellos elementos que los más mayores consideran de importancia al valorar su propia calidad de vida. Seguidamente se presenta el apartado sobre la intervención socioeducativa en las personas mayores donde se muestran las claves del progresivo aumento de oferta en actividades culturales y educativas destinadas a las personas mayores. Y se finaliza el capítulo con una revisión de la literatura, en bases de datos tanto en español como en inglés, sobre la calidad de vida y la educación en personas mayores. De esta manera conseguimos una triangulación de los tres elementos principales que tratamos en esta investigación y observar la posible relación existente entre la educación, las personas mayores y su percepción de calidad de vida.

La educación centrada en las persona mayores es abordada en el capítulo 3, dónde nos acercamos al concepto de educación permanente, realizando un análisis de su origen, características y evolución hacia lo que se conoce en la actualidad como aprendizaje a los largo de toda la vida, término más utilizado en Europa y que se está haciendo extensivo dentro del campo del estudio educativo. A continuación se realiza una revisión del estado del aprendizaje a lo largo de la vida a nivel internacional y a nivel de España, dónde se puede examinar la evolución que se ha producido y la importancia que instituciones relevantes y de referencia sobre temas de envejecimiento y de educación están otorgando al colectivo de las personas mayores y a su nivel de formación.

Finalmente, en esta primera parte, el capítulo 4 hace referencia al análisis de las iniciativas educativas para las personas mayores, realizando un repaso de la evolución de aquellas primeras Universidades para la Tercera Edad hasta llegar a los actuales Programas Universitarios para Personas Mayores. En el transcurso del capítulo realizaremos una revisión de las Universidades de la Tercera Edad a nivel mundial, debido a que es un fenómeno que se inició en Francia pero que se ha extendido por todos los países, en este apartado nos centraremos en los programas de los continentes de América, Asia y Oceanía. Seguidamente se realizará la revisión de las iniciativas en los distintos países europeos, dejando nuestro caso para tratarlo en el apartado siguiente y de manera individual, dónde se revisa y analiza el surgimiento del fenómeno en nuestro país y cómo ha evolucionado hasta la situación que nos encontramos en estos momentos. Y, para finalizar el capítulo realizamos un análisis del programa *Universitat Oberta per a Majors* (UOM), programa propio de la Universitat de les Illes Balears y al que pertenece la muestra que ha participado en esta investigación, acercándonos a sus objetivos, metodologías, tipologías de programas, perfil del alumnado, el profesorado, en definitiva todos aquellos aspectos que ayudarán entender este tipo de programa.

La segunda parte, la metodología de la investigación, denominada «La influencia de los programas universitarios para mayores en el mantenimiento de la calidad de vida», comienza con el capítulo 5 dónde se definen los objetivos y

se plantean las hipótesis que orientan la investigación, y en el capítulo 6 describimos las características metodológicas del estudio, centrándonos en el diseño de la investigación, la descripción de las muestras, indicando cuáles han sido los criterios de inclusión y exclusión de los participantes y señalando la distribución de las muestras utilizadas. Dentro de este apartado indicamos las características de los participantes, describimos los instrumentos que hemos utilizado para valorar la calidad de vida y su posible relación con el programa educativo en el que están participando, nuestras muestras, así como el instrumento utilizado con los profesionales de este tipo de programas, y el procedimiento seguido en todo el proceso.

La exposición de resultados se realiza en el capítulo 7, en el mismo se describe el análisis de los resultados obtenidos con nuestra investigación, por un lado se exponen las características sociodemográficas de las distintas muestras que hemos utilizado comparando los datos obtenidos con nuestras muestras con las puntuaciones del baremo de población general, realizando comparaciones en función del género, la edad y el curso académico. Se ha realizado un análisis clúster entre todos los sujetos de las muestras, así como el análisis de los datos cualitativos que se obtienen con el instrumento utilizado. A continuación se realiza el análisis de los datos obtenidos con el instrumento sobre la red social en las que se muestran los datos de aquellas relaciones perdidas, ganadas, el sentimiento de soledad y si se ha producido algún cambio en las relaciones sociales durante los últimos cinco años, así como si el programa educativo en el que están participando, o han participado, ha influido en este cambio en las relaciones sociales. Así mismo también se realiza un análisis sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dónde se muestran aquellos datos que hacen referencia a la disponibilidad y uso de telefonía móvil, ordenador, correo electrónico e Internet, así como el haber participado en cursos de formación relacionados con la informática. Seguidamente realizamos el análisis de los relatos de vida de la muestra de alumnado participante en el programa dónde tratamos cuestiones referentes a aspectos importantes de sus vidas y el entorno familiar, sus trayectorias formativas y laborales, sus relaciones sociales, su estado de salud y su participación en la UOM, con el

propósito de conocer de primera mano la experiencia personal de cada uno y analizar los diferentes perfiles que llegan al programa. Como complemento al análisis de los relatos de vida hemos realizado con la muestra un DAFO, así como el test de los acontecimientos vitales estresantes y el de percepción de satisfacción subjetiva, resultando datos que corroboran alguna de las dimensiones de calidad de vida evaluadas con el instrumento estandarizado sobre calidad de vida. Finalmente hemos realizado un Panel Delphi con profesionales que en estos momentos se están ocupando de dirigir, gestionar y/o coordinar este tipo de programas educativos, con el propósito de conocer sus diversas visiones sobre el estado de la cuestión, complementándolo con un DAFO, el cuál aporta información relevante que unida a los datos extraídos de los instrumentos estandarizados y de los relatos de vida del alumnado se observa una amplia perspectiva que se puede analizar de una manera holística y de esta forma tener un conocimiento extenso del funcionamiento de los PUM en nuestro país.

40

El capítulo 8 está destinado a la discusión que se estructura en tres apartados, el primero donde exponemos las limitaciones del estudio, el segundo en el que realizamos la comparación de los resultados obtenidos con otros estudios e informes de características similares al nuestro, donde hemos podido comprobar que los resultados obtenidos siguen una línea similar a otras investigaciones de semejantes características, y para finalizar, el tercer apartado corresponde a la comprobación de si las hipótesis propuestas se han confirmado.

Las conclusiones de la investigación se presentan en el capítulo 9 dónde se formulan las conclusiones divididas en tres apartados, según los resultados obtenidos tras el análisis estadístico de los cuestionarios, según las opiniones, comentarios y valoraciones del alumnado, y según las opiniones, comentarios y valoraciones de los expertos. Finalizando el capítulo con unas conclusiones a nivel general de toda la investigación, así como la exposición de propuestas de futuro.

Para finalizar, en el capítulo 10, se presentan las referencias bibliográficas

dónde aparecen todos los textos que han sido consultados y citados durante los diferentes capítulos que componen esta tesis doctoral. Se incluyen aquellas referencias web que se han ido consultando sobre todo al describir las Universidades de la Tercera Edad internacionales y europeas.

Para concluir presentamos un apartado de anexos dónde incluimos los cuestionarios utilizados (CUBRECAVI, Red social, TIC), incorporamos la escala del CUBRECAVI en función del sexo y en función de la edad, con una muestra de residentes en la comunidad de población mayor que hemos utilizado en la comparación de los resultados de nuestra muestra. En la memoria digital hemos incluido los perfiles de los participantes que han formado parte de la muestra, este perfil lo hemos extraído una vez introducidas las respuestas, de cada uno de los cuestionarios, en la versión en línea de corrección del cuestionario. Por otra parte también incluimos los diversos genogramas que corresponden con los participantes en las entrevistas y posterior relato vital.

En definitiva, la investigación que presentamos, a través de estas páginas, intenta ser una contribución al análisis, a la reflexión y al mejor entendimiento de los programas educativos dirigidos a las personas mayores, particularmente de los programas universitarios para personas mayores. También pretendemos profundizar en el conocimiento del perfil de aquellas personas que acceden a este tipo de estudios, es decir al alumnado sénior, para así conocer de primera mano si el hecho de participar en este tipo de actividades es beneficioso para el desarrollo general de la persona y como consecuencia en la mejora de su calidad de vida, sin olvidarnos de los profesionales que están al frente de este tipo de programas, ya que son los encargados de fomentar y facilitar todo este abanico, tan amplio, que ofrecen los PUM. Todo lo mencionado hasta este momento lo hemos llevado a cabo con el objetivo de aportar nuestro granito de arena al desarrollo científico del área de la educación y más concretamente en la educación para personas mayores.

Primera parte:

Calidad De Vida Y Educación De Mayores

Capítulo 1
Una Sociedad Que Envejece

*«No ha de ser dichoso el joven,
sino el viejo que ha vivido una hermosa vida»*

Epicuro de Samos

Nos encontramos ante una sociedad que cada vez es más longeva llegando a sobrepasar los 100 años de vida de una manera natural, situación impensable hace sesenta años. El cambio demográfico es una evidencia, revisando las cifras, se puede observar este proceso de transformación en la estructura demográfica, a qué se ha debido y cómo se ha extendido de forma tan acelerada. Esta situación no sólo se produce en España, sino que también se observa a nivel mundial. Según datos del análisis de 2017 del informe «Perspectivas de la Población Mundial», la expectativa es que el porcentaje de personas mayores de 60 años, se duplique para el año 2050 y sea del triple para el año 2100, pasando de 962 millones en 2017 a 2.100 millones en el 2050 y 3.100 millones en el 2100. A nivel mundial, el número de personas mayores crece de una manera más rápida que el número de personas más jóvenes (Naciones Unidas, 2017). Por tanto, se puede plantear que el envejecimiento de la población configura un proceso de cambio global. Este cambio global se expone en la teoría de la segunda transición demográfica (STD) defendida por diversos autores (Ariès, 1980; Van de Kaa, 1987; Lesthaeghe, 1994), a partir del año 1980. Esta STD plantea unas transformaciones sociales tales como el envejecimiento de la población, la inmigración, las nuevas formas de convivencia y de núcleos familiares. En el siguiente resumen se exponen las características demográficas y sociales de esta STD en los países occidentales (Lesthaeghe, 2014).

47

1. Matrimonio: se produce un descenso de los matrimonios, así como se da un incremento de la edad del primer matrimonio. De la misma manera, se produce un crecimiento de la convivencia fuera del matrimonio tradicional, así como un elevado número los divorcios.

2. Fecundidad: se produce una ampliación en la edad de maternidad, así como una contracepción eficiente. Se produce un crecimiento de la fecundidad fuera del matrimonio.
3. Antecedentes sociales: se da preponderancia a la autonomía individual, al hecho de realizarte como persona, al reconocimiento personal y al valor del empleo. Se produce una mayor igualdad de género tanto en la educación femenina, como en la autonomía económica de la mujer, la revolución sexual y el rechazo a una autoridad impuesta.

Este capítulo tratará de aportar una visión de la situación actual del envejecimiento de la población a diferentes niveles, mundial, nacional y regional, y de esta manera comprender el estado de la cuestión. Se revisará el envejecimiento de la población y esta transformación social que ha venido dada por la confluencia de diferentes factores producidos en un momento determinado, situación que ha provocado un constante crecimiento de la población mayor en nuestra sociedad. Al analizar el envejecimiento de la población, a nivel mundial y nacional, se tendrá en cuenta a los denominados *Babyboomers*, ya que durante los próximos años este grupo de población nacido entre los años 1958 y 1977, iniciarán su proceso de jubilación, produciéndose en ese momento un aumento considerable de población jubilada. El fenómeno anterior junto al descenso de la natalidad, y a los movimientos migratorios hará que el porcentaje del colectivo de las personas mayores sea considerablemente más elevado.

Una visión optimista del fenómeno del envejecimiento considera que, lo mencionado anteriormente, es una buena noticia debido a que el incremento de la población mayor se debe en cierta manera a los avances médicos y tecnológicos que se están produciendo en la sociedad, a un estilo de vida más saludable, a una mejor alimentación y unos hábitos alimentarios más consolidados, aspectos éstos que provocan que la calidad de vida de las personas en general, y mayores en particular, sea mejor. De esta manera la esperanza de vida es cada vez más elevada, hecho que provoca que la

expectativa de vida y el número de años vividos sea cada vez más alto, repercutiendo en un mejor estado de salud. De igual manera que existe una visión optimista, y positiva, de la situación también se puede analizar la situación desde una perspectiva no tan optimista, por tanto se debe tener presente que este cambio tan acelerado provocará problemas económicos y un desequilibrio en el sistema estatal de salud y de atención de los diferentes países, y por tanto provocará un cambio en la manera de funcionar que tienen, en estos momentos, las sociedades actuales.

Como señalan Limón y Ortega (2011) “el envejecimiento ya no es un proceso demográfico exclusivo de los países desarrollados. Todas las sociedades se caracterizan por ser partícipes de este fenómeno, teniendo en cuenta, claro está, que hay diferencias entre países, regiones y continentes” (p.226). Es un deber de todos los Estados, a nivel europeo y mundial, invertir recursos en promocionar todo tipo de investigaciones en temas gerontológicos. Solo con estudios e investigaciones en envejecimiento las sociedades serán capaces de prevenir las repercusiones de este constante y creciente envejecimiento de la población.

49

Fernández, Parapar y Ruiz (2010), en el segundo número de los cuadernos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), plantean cuáles son aquellos puntos críticos que afectan de manera directa, o indirecta, al colectivo de las personas mayores:

- Feminización de la vejez: no solo al hecho del mayor número de mujeres mayores respecto al número total de hombres, sino también a que éstas son la que normalmente se encargan de los cuidados familiares.
- Distribución de los centros de atención primaria: la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce la necesidad de que este tipo de centros sean accesibles y adaptados a las necesidades de las personas más mayores.
- Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): para resolver necesidades sociales y posibilitar una mejora en las

condiciones de vida de los grupos más vulnerables y afectados por la brecha digital.

- Nuevas estrategias y sistemas residenciales adaptados: es importante fomentar el mantenimiento del contacto con la familia y de su entorno más cercano y de referencia.
- Nuevos sistemas retributivos: fomentar un tipo de sistemas que potencien la seguridad económica del colectivo de los más mayores tras la jubilación.

Estos puntos críticos, o temas abiertos, se irán ampliando e irán apareciendo de nuevo, factor que completará, y complementará, las características definitorias del envejecimiento y de los elementos que lo envuelven.

1.1. El envejecimiento de la población

El envejecimiento de la población continúa siendo uno de los fenómenos más significativos de las sociedades desarrolladas, aunque en los países en vías de desarrollo y en los menos desarrollados también se puede apreciar esta transformación de una manera más lenta. Numerosos estudios ponen de manifiesto la relevancia social que en los últimos años está tomando el colectivo de las personas mayores, no sólo en nuestro país sino a nivel internacional.

En la tabla 1.1., se puede observar en una proyección hasta el año 2060, realizada por Naciones Unidas y citada en el informe de «Las personas mayores en España, 2016» publicado por el IMSERSO (2017), cómo aumentará el porcentaje de personas de 65 y más años en los diferentes continentes comparando el porcentaje con el mismo dato del año 2015. Se puede comprobar que a nivel mundial el aumento del envejecimiento será de 9,8 puntos, el resto de porcentajes se sitúan entre los 4,5 y los 10,5 puntos de diferencia entre el año 2015 y el 2060. A destacar el caso de España donde se aprecia una diferencia de 17,3 puntos, aspecto que se podría explicar al analizarse como un país aparte, ya que el conjunto de Europa se queda en unos 10,8 puntos. El caso que se debe remarcar por su bajo valor diferencial es el de África que se mueve en valores de 3,7 puntos de diferencia.

Tabla 1.1
Envejecimiento de la población mundial, 2015-2060 (millones de personas y porcentaje)

	Población total (millones)	2015		Población total (millones)	2060		Dif. %
		Población años millones	Población >65 %		Población años millones	Población >65 %	
Mundo	7.349	608	8,3	10.184	1.844	18,1	9,8
Países desarrollados	1.251	220	17,6	1.281	350	27,3	9,7
P. vías en desarrollo	6.098	387	6,3	8.903	1.493	16,8	10,5
Menos desarrollados	954	34	3,6	2.190	178	8,1	4,5
África	1.186	41	3,5	2.902	209	7,2	3,7
Asia	4.393	330	7,5	5.290	1.135	21,5	14,0
Europa	738	129	17,5	689	195	28,3	10,8
España	46	8	17,1	43	14	34,4	17,3
Latinoamérica/ Caribe	634	48	7,6	792	184	23,2	15,6
América del Norte	358	53	14,8	449	107	23,8	9,0
Oceanía	39	4	8,1	60	11	18,3	10,2

Fuente: United Nation: World Population Prospects: The 2015 Revision. Volumen I: Comprehensive tables 2015. Consulta realizada en mayo de 2018. (en IMSERSO, 2017)

En la tabla 1.2., se puede observar la edad mediana en 2015 y la proyección en 2060, así como la diferencia entre ambas con la finalidad de observar este incremento. La edad mediana es un indicador con el que poder conocer la distribución por edades de una determinada población, este dato mide la tendencia central, es decir aquella edad que divide la población en dos grupos iguales por debajo o por arriba de esa edad central.

Se puede observar que la edad mediana en el caso de España supera a la edad mediana de la Unión Europea en 2,3 años en el 2015, y 4,7 años en el 2060, obteniéndose una diferencia de 2,4 puntos. La diferencia más grande se observa en Latinoamérica y Caribe, que pasa de una edad mediana de 28,3 en el 2015 a una edad mediana de 43,1 en el 2060. Revisando la parte opuesta, se observa que la menor diferencia se da en América del Norte (una diferencia de 3,6 años), pasando de una edad mediana de 37,7 en el 2015 a una de 39,9 en el 2060.

Tabla 1.2
Edad mediana (2015-2060) y diferencias

	Edad mediana 2015	Edad mediana 2060	Diferencia %
Mundo	29,6	37,3	7,7
Países desarrollados	41,2	44,6	3,4
Países vías desarrollo	27,8	36,3	8,5
Menos desarrollados	19,7	28,4	8,7
África	19,4	26,7	7,3
Asia	29,7	41,7	12,0
Europa	40,9	45,8	4,9
España	43,2	50,5	7,3
Latinoamérica y Caribe	28,3	43,1	14,8
América del Norte	37,7	41,3	3,6
Oceanía	32,6	39,9	7,3

Fuente: United Nation: World Population Prospects: The 2015 Revision. Volumen I: Comprehensive tables 2015. Consulta realizada en mayo de 2018. (en IMSERSO, 2017)

Si se analizan de igual modo diferentes países se puede contemplar que el fenómeno del envejecimiento de la población es una situación común a la mayoría de países en mayor o menor medida. En la tabla 1.3., se puede comprobar el incremento de personas de 65 y más años en el 2060, se han incorporado las diferencias donde se aprecia con más facilidad el crecimiento que se espera. Se puede observar que en el caso de España el aumento esperado es el mayor, en comparación con el resto de países, pero si se fija la mirada al porcentaje de población mayor de 65 años en el año 2060 se puede observar que España se sitúa por debajo de Japón, pasando de ser el quinto país más envejecido en el año 2015 a ser el tercero en el año 2060, con valores muy similares a Italia y Alemania.

Tabla 1.3
Población de 65 y más años en algunos países del mundo, 2015-2060

	Población de 65 y más años 2015		Población de 65 y más años 2060		Diferencias
	Número (miles)	%	Número (miles)	%	
Japón	33.342	26,3	37.206	36,7	10,4
Italia	13.401	22,4	18.669	34,4	
Alemania	17.139	21,2	23.641	33,1	11,9
Francia	12.313	19,1	19.032	26,4	12,0
España	8.666	18,8	14.918	34,6	15,8
Reino Unido	11.494	17,8	20.090	26,0	8,2
Ucrania	6.861	15,3	8.067	24,8	9,5
EE. UU.	47.578	14,8	94.787	21,4	6,6

Federación Rusa	19.174	13,4	27.797	22,3	8,9
China	131.429	9,6	420.078	32,9	23,3
Brasil	16.305	7,8	62.978	26,7	18,9
Vietnam	6.299	6,7	28.990	25,6	18,9
México	8.214	6,5	38.526	23,2	16,7
Egipto	4.777	5,2	21.138	12,8	7,6
India	73.630	5,6	300.137	17,2	11,6
Indonesia	13.326	5,2	49.828	15,3	10,1
Bangladesh	8.007	5,0	40.681	20,1	15,1
Paquistán	8.487	4,5	36.569	11,0	6,5
Nigeria	4.986	2,7	21.802	4,6	1,9

Fuente: United Nation: World Population Prospects: The 2015 Revision. <http://esa.un.org/unpd/wpp>. Consulta realizada en mayo de 2018 (en IMSERSO, 2017)

En el caso de las personas de 80 y más años se puede observar que España se sitúa en el puesto número cuatro de los países con la población de más edad, junto a otros países de la antigua Europa, aunque sigue encabezando la lista Japón, y seguirá siendo así en al año 2060.

Tabla 1.4
Población de 80 y más años en algunos países del mundo, 2015-2060

	Población de 80 y más años				Diferencias
	2015		2060		
	Número (miles)	%	Número (miles)	%	
Japón	10.008	7,8	19.227	18,3	10,5
Italia	4.053	6,8	9.073	17,4	10,6
Francia	3.846	6,1	8.101	11,5	5,4
España	2.737	5,9	7.705	17,5	11,6
Alemania	4.757	5,7	9.358	13,6	7,9
Reino Unido	3.106	4,7	7.241	10,0	5,3
EE. UU.	12.018	3,8	32.941	8,3	4,5
Ucrania	1.464	3,4	1.795	6,3	2,9
Federación Rusa	4.145	3,1	6.170	5,6	2,5
Vietnam	1.890	2,0	9.058	8,1	6,1
China	23.168	1,6	95.631	11,1	9,5
Brasil	3.495	1,5	20.668	9,0	6,3
México	1.796	1,5	13.313	7,8	6,3
Bangladesh	1.347	0,9	11.791	5,5	4,6
India	10.371	0,9	50.989	3,1	2,2
Indonesia	1.935	0,7	13.290	3,1	2,4
Paquistán	1.194	0,6	5.284	1,7	1,1
Egipto	743	0,5	4.047	2,3	1,8
Nigeria	349	0,2	2.417	0,4	0,2

Fuente: United Nation: World Population Prospects: The 2015 Revision. <http://esa.un.org/unpd>. Consulta realizada en mayo de 2018 (en IMSERSO, 2017)

Como se ha podido comprobar España se sitúa en el cuarto puesto del ranking, tanto en personas de 65 y más años, como en personas de 80 y más años,

encontrándose entre los cinco primeros puestos cuatro países de la vieja Europa, pero eso sí liderados por un país no europeo, ya que Japón es el país más envejecido a nivel mundial, en estos momentos y lo será también en el año 2060, con diferencia respecto al resto.

1.1.1. El proceso de envejecimiento a nivel europeo y mundial

El proceso de envejecimiento de la población es un fenómeno que registran todos los países europeos. Como ya señalaba Salvà (2001) “el enfriamiento demográfico ha bajado del Norte de Europa y se va propagando progresivamente por todo el territorio de la Unión Europea” (p.159). Se puede decir que la mayoría de los países europeos coinciden en una serie de factores clave, como son la disminución de la tasa de natalidad, sobre todo el período que sigue al *Baby boom* de después de la II Guerra Mundial, así como el descenso de la mortalidad en el colectivo de los más mayores.

Según datos del informe «Population Reference Bureau» (PRB) (2017), la población mundial a mediados de 2017 era de unos 7,5 mil millones de personas. África representa 1,3 billones de personas, en comparación con 1 billón en la población americana, 3,1 billones en Asia, 745 millones en Europa (incluida Rusia), y 42 millones en Oceanía (Australia y Nueva Zelanda). China es el país más poblado con 1,4 millones de personas.

Tabla 1.5
Porcentaje de población de 65-79 años y 80 y más años en Europa, 2015-2018

	2015		2018	
	% población 65 a 79 años	% población 80 y más años	% población 65 y más años	% población 80 y más años
Unión Europea (28)	13,6	5,3	14,2	5,6
Eurozona (19)	13,9	5,7	14,4	6,0

Fuente: Año 2015: Eurostat. Consulta: junio 2017.

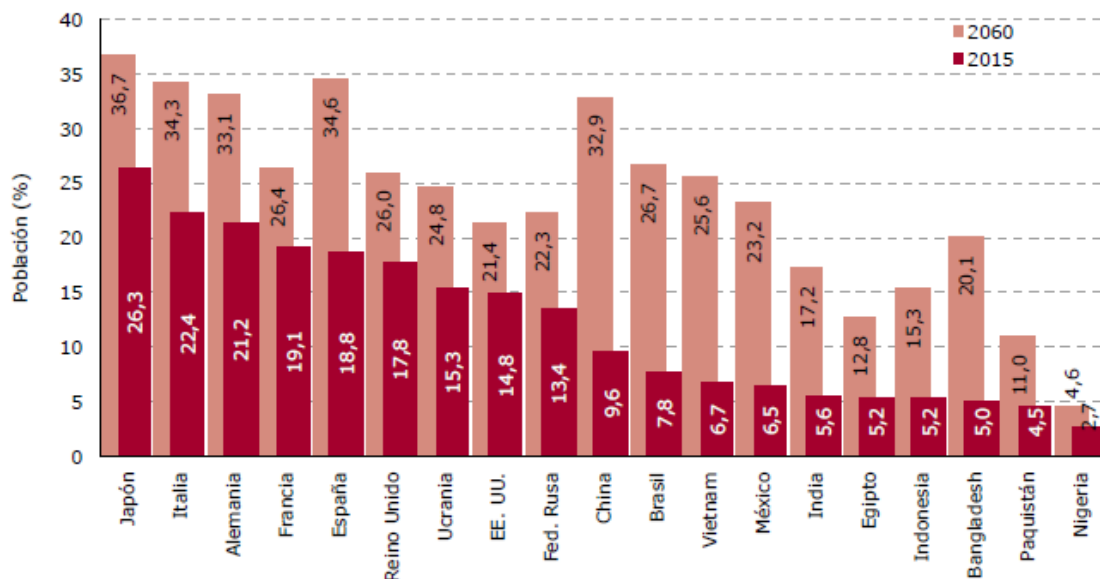
Año 2018: Idestat (<https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10081&lang=es>). Consulta: abril de 2019.

En la tabla 1.5., se muestra el porcentaje de personas de 65 y más años y de los mayores de 80 años, según Eurostat (2016), en el año 2015 y desglosado en la Unión Europea de los 28 y en la Eurozona. Así como el dato a fecha de 2018 en el que se puede observar que del 2015 al 2018 se ha producido un

crecimiento de 0,9 puntos porcentuales en la UE de los 28, y de 0,8 puntos porcentuales en la Eurozona de los 19.

Como se puede comprobar el porcentaje de personas mayores en Europa oscila entre el 18,9% y el 19,6%, siendo superior, en 2 puntos, al porcentaje de las personas mayores a nivel mundial.

Gráfico 1.1
Población de 65 años y más en algunos países del mundo, 2015 y 2060



Fuente: United Nation: World Population Prospects: The 2015 Revision. <http://esa.un.org/unpd/wpp>. Consulta realizada en mayo de 2018 (en IMSERSO, 2017)

Según el informe de Abellán et al. (2019) «Un perfil de las personas mayores en España, 2019. Indicadores estadísticos básicos», los países de la Unión Europea con la cifra más alta de personas mayores son Alemania (17,5 millones), Italia (13,5 millones), Francia (12,9 millones), Reino Unido (11,9 millones) y España (8,8 millones) como corresponde también a los países con más población, indicando que los más envejecidos en cifras relativas son Italia (22,3%), Alemania (21,2%), Grecia (21,5%) y Portugal (21,1%). El informe del IMSERSO (2017) señala que la comparación mundial del proceso de envejecimiento, realizada por Naciones Unidas, coloca a España entre los países más envejecidos del planeta (18,8% de población de 65 años y más en 2015), cifra muy similar a la estimación realizada por el INE (18,7%). Japón encabeza el ranking, como se ha podido comprobar en el gráfico 1.1., de países

con mayor proporción de población mayor (26,3%), seguido de Italia (22,4%) y Alemania (21,2%), Francia y Reino Unido presentan valores muy parecidos a España con porcentajes entre el 17,8 y 19,1%.

Las proyecciones de población apuntan a que en el año 2060, más del 32,0% de la población de los países citados anteriormente superará los 65 años. En el caso de Japón, el 36,7% de la población tendrá más de 65 años. Este dato ha ido cambiado respecto de las estimaciones realizadas en los años 2004, 2006 y 2008, etc., cuando se calculaba que en 2050 España sería el país más envejecido, ocupando el último lugar (IMSERSO, 2004), situándose en el tercer lugar (IMSERSO, 2006) o bajando un puesto y situándose en el cuarto lugar de los países con la población más mayor (IMSERSO, 2008, 2012a, 2015), actualmente España ocupa el quinto lugar (IMSERSO, 2017). En la proyección realizada para el año 2060, Japón sigue líder con un 36,7%, aunque pisándole los talones se sitúa España con un 34,6%, apenas 2,1 puntos porcentuales de diferencia.

56

Según datos del Eurostat, citado en el informe IMSERSO (2017) y mostrados en la tabla 1.6., España en el año 2015 se situaba en el puesto número 14 de los países de la Unión Europea de los 28 con una proporción de población de 65 y más años del 18,7%.

Tabla 1.6
Porcentaje de población de 65 y más años en Europa, 2015 (*)

	Población mayor de 65 años
Unión Europea (28)	19,2
Italia	22,0
Grecia	21,3
Alemania	21,1
Portugal	20,7
Finlandia	20,5
Bulgaria	20,4
Suecia	19,8
Letonia	19,6
Croacia	19,2
Lituania	19,0
Estonia	19,0
Malta	19,0
Dinamarca	18,8
España	18,7

Austria	18,5
Eslovenia	18,4
Hungría	18,3
Bélgica	18,2
Francia	18,2
Países Bajos	18,2
República Checa	18,1
Reino Unido	17,9
Rumanía	17,4
Polonia	16,0
Chipre	15,1
Eslovaquia	14,4
Luxemburgo	14,2
Irlanda	13,2

Fuente: Eurostat: Structure Indicators, <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>. (en IMSERSO, 2017)

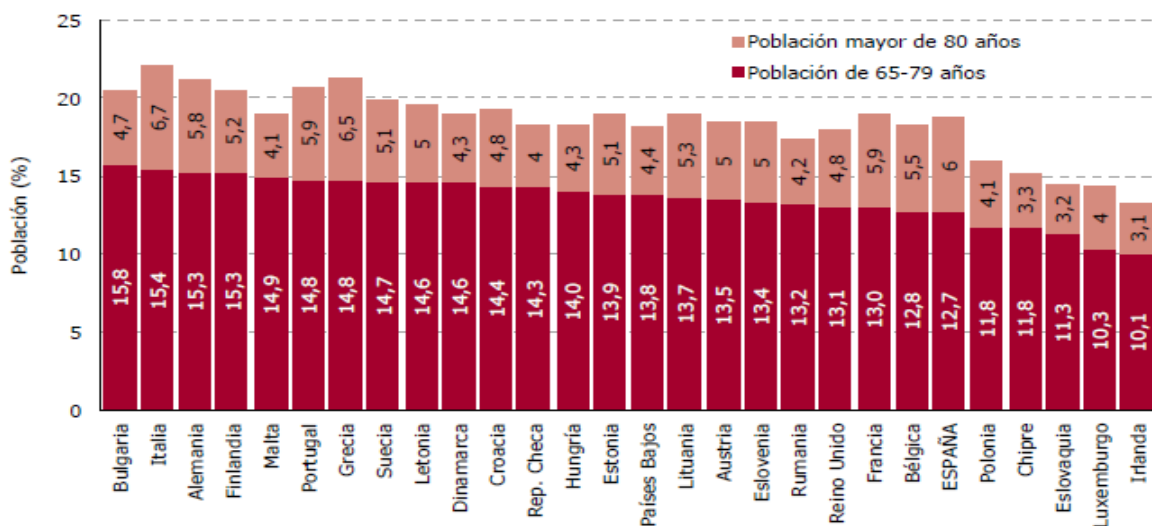
Consultado en mayo de 2018

(*) Datos a 1 de enero de 2016.

En el caso de los octogenarios, el país con más población mayor de 80 años, en el 2060, será Japón con un 18,3%, a continuación España con un 17,5, Italia con un 17,4% y Alemania con un 13,6%, seguido éstos de Francia con un 11,5% (IMSERSO, 2017). En el gráfico 1.2., se puede apreciar el porcentaje de personas de entre 65 y 79 años y aquellos de 80 y más años. Se puede observar el caso de España que pasa del sexto al tercer puesto con mayor porcentaje de octogenarios junto a Italia, Grecia, Francia, Alemania y Bélgica.

57

Gráfico 1.2
Población de 65 a 79 años y mayor de 80 años en la EU-28, 2015(*)



Fuente: Eurostat: Structure Indicators, <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>. Consulta: junio de 2017. En IMSERSO (2017) Consultado en mayo de 2018. (*) Datos al 1 de enero de 2016

Los factores determinantes que pueden dar explicación al proceso de envejecimiento de las estructuras demográficas, como expone Salvà (2001) serían las siguientes:

- a) Los primeros indicios de envejecimiento demográfico se detectaron a principios de los años 70. A partir de estos años es cuando se comienza a observar un descenso de las tasas de desarrollo demográfico que hasta ese momento se habían mantenido en una situación de constante crecimiento desde el siglo XVIII.
- b) La disminución de la fecundidad aparece como una causa importante en el proceso de envejecimiento de la población mundial, disminuyendo así el aporte de personas jóvenes y por tanto el incremento del porcentaje de personas mayores.
- c) El cambio hacia una situación de población más envejecida obedece, por una parte al descenso de la fecundidad, y por otra al decrecimiento de la mortalidad en los grupos de población de más edad.
- d) El punto anterior tiene una incidencia importante en el incremento de la esperanza de vida. Este descenso de la mortalidad, en los grupos de más edad, viene ligado a los cambios en los hábitos alimentarios y de vida, así como a los avances médicos y asistenciales.
- e) El acceso, de manera generalizada, a la educación permite llegar a un mayor nivel de información.
- f) La mejora de las condiciones económicas.

Tal como explican Carone, Eckefeldt, Giamboni, Laine y Summer (2016) la estructura de edad de la población de la Unión Europea se prevé que cambie drásticamente en las próximas décadas, debido a una longevidad creciente y aumento continuo de la esperanza de vida y unas bajas tasas de natalidad proyectadas, que darán lugar a una casi sin cambios, pero mucho más envejecida, población para 2060. Si se hace referencia a las personas mayores en Europa, el envejecimiento de la población se debe a cuatro factores demográficos:

- Primero, en toda la Unión Europea las tasas de fecundidad son (y seguirán siendo, según las previsiones) más bajas que la tasa de reemplazamiento natural de la población.
- Segundo, la reciente baja tasa de fecundidad, después de la explosión demográfica de posguerra y la inminente jubilación de esta generación, aumentará la tasa de dependencia durante varias décadas.
- Tercero, la esperanza de vida en el momento de nacer se ha incrementado en ocho años desde 1960 y se prevé que para 2050 aumentará en seis años más para los hombres y cinco para las mujeres.
- Cuarto, se prevé que hasta 2050 la inmigración neta será ingente pero, si bien ascenderá a casi 40 millones de personas, no bastará para compensar la baja fecundidad y la creciente esperanza de vida (Carone y Costello, 2006, p.28).

Como se ha podido comprobar en el transcurso de este apartado además de producirse el fenómeno de envejecimiento de la población de una forma generalizada en la sociedad europea, en determinados países, como es el caso de España, se produce de una forma más marcada. De esta manera el reto que se propone a la sociedad actual se debe abordar con planteamientos diferentes dependiendo del contexto social.

1.1.2. El proceso de envejecimiento en España

En España, según el Padrón Continuo del Instituto Nacional de Estadística (INE), recogido en el informe de Abellán et al. (2019), el 1 de enero de 2018 las personas de 65 y más años contabilizaban un 19,1% (8.908.151) del total de la población (46.722.980 personas). En cuanto al número de octogenarios, el porcentaje sigue aumentando representando en estos momentos un 6,1% del total de la población, y seguirán ganando peso como grupo entre la población mayor en un proceso de envejecimiento de los de más edad. En el informe del IMSERSO (2017) se puede apreciar que debido al incremento de la esperanza de vida el número de personas que llegarán a los 100 años irá en aumento,

contabilizándose en estos momentos, y como señalan Abellán et al. (2019), 11.229 personas de 100 y más años en España.

Seguidamente se recoge en la tabla 1.7., un resumen de la progresión del número de personas mayores desde el año 1900 hasta el 2015, y seguidamente se muestra una proyección hasta el año 2065. En la tabla se pueden observar los datos globales de las personas de 65 y más años y separados por grupo de edad, de 65 a 79 años y de 80 y más años. Se puede apreciar como el aumento se produce de manera progresiva hasta que a partir del año 2060 el número de personas mayores de 80 años superará al número de personas de entre 65 y 79 años.

Tabla 1.7
Evolución de la población mayor en España, 1900-2015 (proyección hasta el año 2065)

Años *	Total España	65 años y más		65 – 79 años		80 años y más	
	Absoluto	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
1900	18.618.086	967.774	5,2	852.389	4,6	115.385	0,6
1950	27.976.755	2.022.523	7,2	1.750.045	6,3	272.478	1,0
2001	41.116.842	7.037.553	17,1	5.404.513	13,1	1.633.040	4,0
2015	46.408.171	8.701.380	18,7	5.908.766	12,7	2.792.613	6,0
2020	46.943.952	9.265.370	20,2	6.400.607	13,9	2.864.762	6,2
2060	41.834.615	14.894.296	35,6	7.392.399	17,7	7.501.897	17,9
2065	41.290.170	14.291.368	34,6	6.821.701	16,5	7.469.667	18,1

*Las proyecciones de población (2020-2065) están calculadas a partir de la población a 1 de enero de 2016

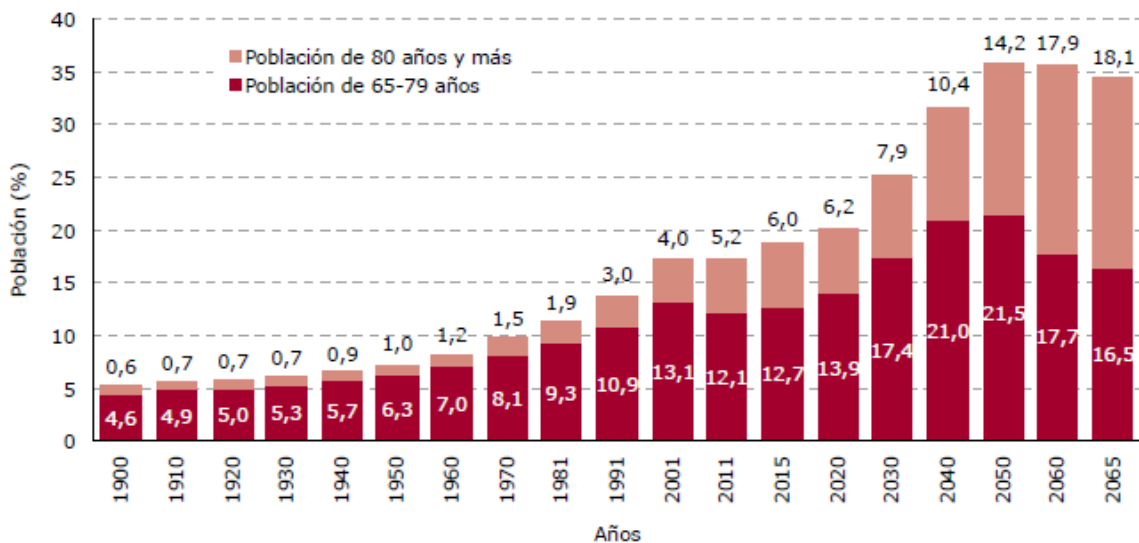
Fuente:

1900-2015: INE: INEBASE: «Cifras de población. Resultados nacionales de población según sexo y edad desde 1900 hasta 2015».

2020-2065: INE: INEBASE: «Proyección de la población 2020-2065. Resultados nacionales». (IMSERSO, 2017)

En el gráfico 1.3., se muestra la evolución de la población mayor desde el año 1900 hasta el 2065, en el que se puede apreciar el aumento del porcentaje de personas mayores de 65 años y del grupo de mayores de 80 años.

Gráfico 1.3
Evolución de la población mayor en España, 1900-2065 (%)



* Las proyecciones de población (2016-2065) están calculadas a partir de población a 1 de enero de 2016
 Fuentes:
 1900-2015: INE: INEbase: «Cifras de población. Resultados nacionales de población según sexo y edad desde 1900 hasta 2015».
 2016-2065: INE: INEbase: «Proyección de población 2016-2065. Resultados nacionales».

Como se puede comprobar en las proyecciones de población para la primera mitad del siglo XXI, éstas muestran que España seguirá envejeciendo, y sobre todo se comienza a ver un despegue de la población de edad avanzada, de las personas de 80 y más años, y se puede suponer que la situación seguirá manteniéndose de manera similar a lo largo de este siglo.

Si se observan y analizan los datos del número de personas mayores por edad y por sexo en el año 2018, se puede apreciar que la cifra de mujeres siempre es superior a la de los hombres, aumentando esta diferencia a medida que se avanza en edad. Esta situación, de superioridad en el número de mujeres respecto al de hombres, a medida que se va avanzando en años, la diferencia se va ampliando. Se puede comprobar que el grupo de edad en el que se agrupa el porcentaje mayor de mujeres respecto al porcentaje de hombres, es el de 80-84 años en la que se da una diferencia de 275.382 mujeres más que hombres. Resulta llamativo conocer el dato del número de personas mayores de 100 y más años, en el que una vez más las mujeres sobrepasan al número de hombres, triplicándose esta vez la cantidad de mujeres frente a la de

hombres, apreciándose 12.278 mujeres más frente a los 3.229 hombres, con una diferencia de 9.049. En la tabla 1.8., se puede observar la diferencia entre mujeres y hombres por grupos de edad.

Tabla 1.8
Población mayor por grupo de edad y sexo 2018

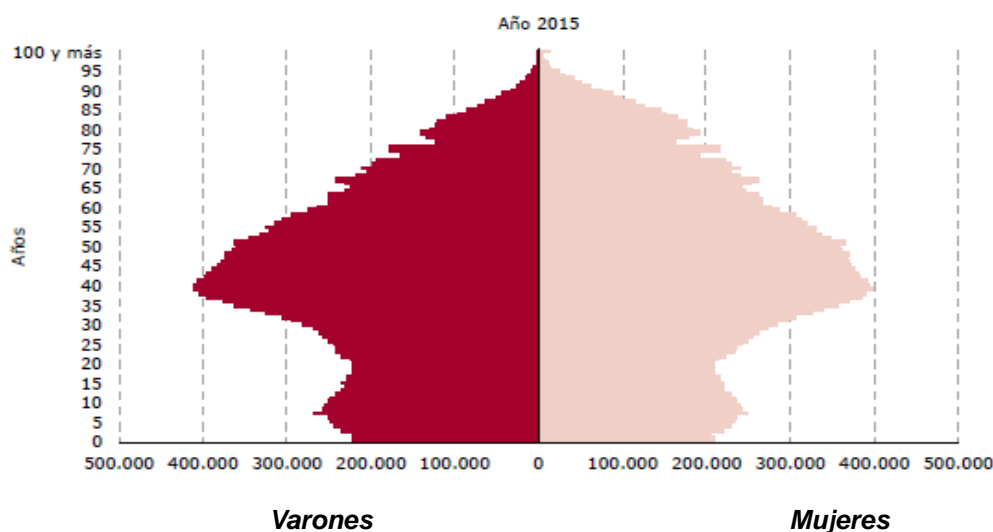
	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Diferencia
65-79 años	6.036.556	2.785.101	3.251.455	466.354
80-94 años	2.758.795	1.028.005	1.730.790	702.785
95-100 y más años	112.800	26.605	86.195	59.590

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Datos a 1 de enero de 2018. Consultado en abril de 2019.
Elaboración propia

Las pirámides de población ayudan a tener una visión panorámica de la situación, en este caso del estado poblacional distribuido por sexo y edad, se podría decir que es una foto fija del momento. Observando la pirámide de población se puede detectar en qué edad, o en qué edades, se acumula más población, y en el caso que aquí ocupa apreciar como el grupo de 65 y más años está situado dentro del panorama general. Seguidamente se muestran tres escenarios diferentes, uno que se localiza en la pirámide de población del año 2013, y dos escenarios que se han realizado a través de una proyección realizada por el IMSERSO (2015) a través del INE, de la situación de la población en el año 2030 y en el 2060.

62

Gráfico 1.4
Pirámide de población, 2015

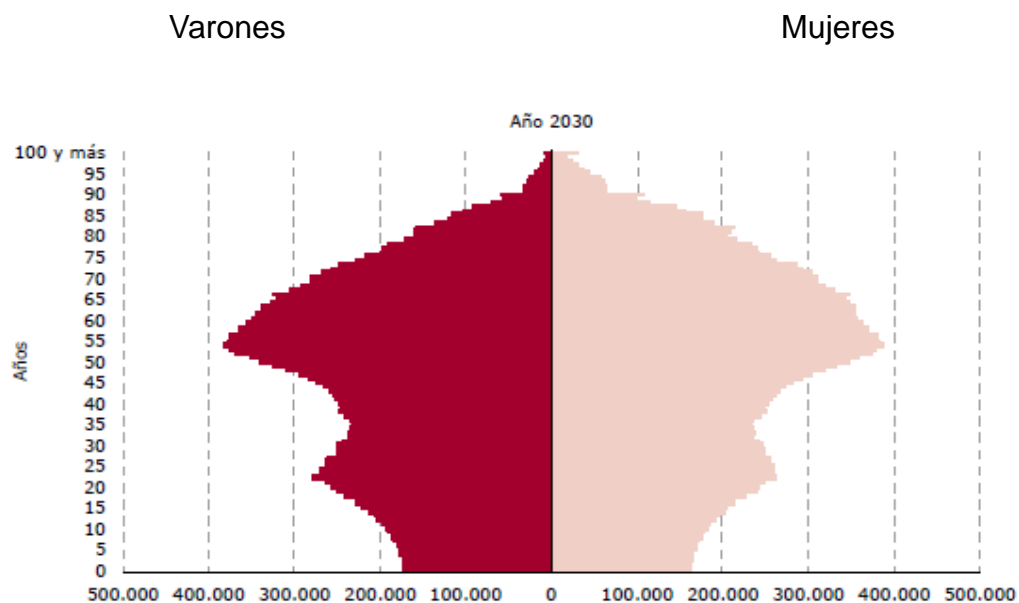


Fuente: INE: INEBASE. Revisión del Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2016.

Observando esta primera pirámide de población se aprecia como el grupo de edad que más población acumula es el de mujeres entre 35 y 49 años y en el grupo de los hombres en la franja de 35 a 39 años. Destacando que la franja que acumula más personas mayores en los dos géneros es de los 65 a los 69 años.

En el caso de la proyección del año 2030 se puede observar como los picos de edad más prominentes, tanto en mujeres como en hombres, corresponde a la franja de edades comprendidas entre los 50 y 55 años, escenario que cambiará en el año 2060 debido a que la franja de edad que acumulará la mayor parte del envejecimiento de la población será, tanto en mujeres como en hombres, entre los 80 y 85 años.

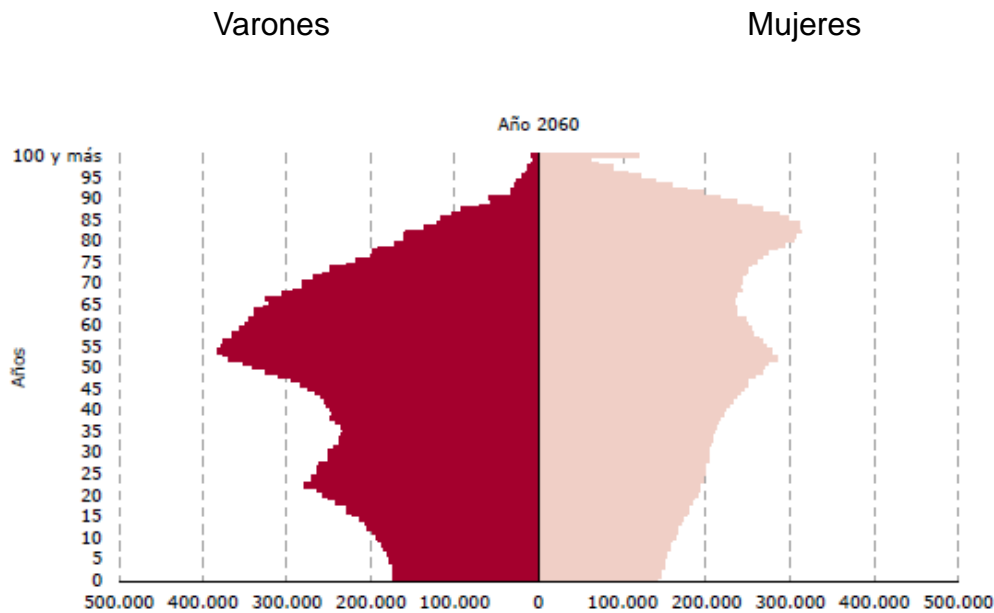
Gráfico 1.5
Pirámides de población, 2030



Fuente: INE: INEBASE. Proyecciones de población a largo plazo. 2016-2060.

Se puede apreciar como el diseño de cada una de las pirámides irá cambiando con el paso de los años, observándose como el grueso de población va pasando de la franja de los 35-45 años, en el 2013, a la franja de 50-60 años, en el 2030 y a la de 80-85 años en el año 2060.

Gráfico 1.6
Pirámides de población, 2060

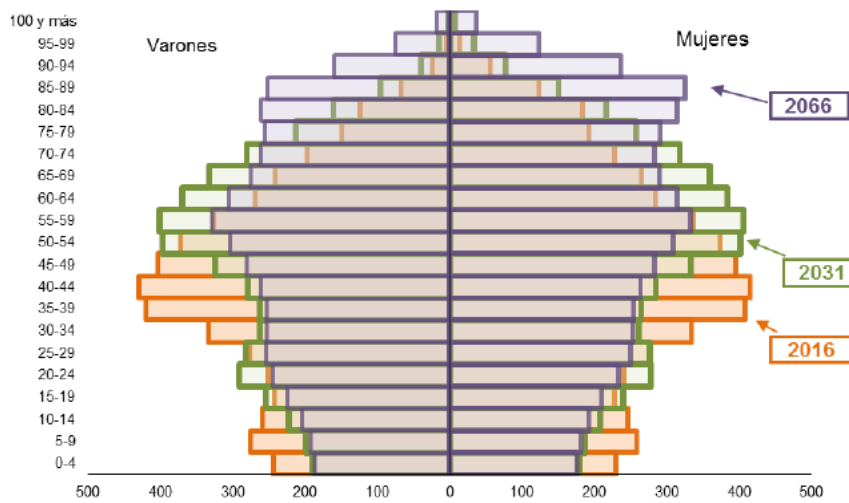


Fuente: INE: INEBASE. Proyecciones de población a largo plazo. 2016-2060.

64

En otra proyección realizada por el INE, incluido en un documento publicado como notas de prensa (28 de octubre de 2014) se han unificado tres pirámides de población en un mismo espacio, a modo de simulación, donde se puede observar la intensidad del proceso de envejecimiento de la población residente en España. En este caso se puede observar una pirámide, en color rojo, del año 2014, otra pirámide, en color verde, con una proyección para el año 2029 y la última, en color lila, para el año 2061. La pirámide de color verde que corresponde al año 2029 es muy similar a la mostrada anteriormente del año 2030, la que cambia significativamente es la que se muestra del año 2061, donde el grupo de edad predominante ha cambiado a la franja de edad de 85 a 89 años en el caso de las mujeres y de los 80 a los 84 en el caso de los hombres. En ambos casos en solo tres años se ha avanzado unos 10 años.

Gráfico 1.7
Pirámide de población en tres escenarios, 2016, 2031 y 2066



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE)

A modo de resumen en la tabla 1.9., se puede apreciar la evolución de la población española donde se observa un aumento de algo más de 3,5 millones de personas de 65 y más años, que corresponde a un incremento de 5 puntos porcentuales entre los años que van de 1991 a 2019.

65

Tabla 1.9
Evolución de la población mayor en España, 1991-2019

Años	España		
	Total Absoluto	65 y más años Absoluto	65 y más años Porcentaje
1991	38.872.268	5.370.252	13,8
2019	46.722.980	8.908.151	19,1
Diferencia	7.850.712	3.537.899	5,3

Fuente:

1991: INE: INEbase: «Cifras de población. Resultados nacionales de población según sexo y edad desde 1900 hasta 2015» (en IMSERSO, 2017) Consultado en mayo de 2018.

2019: Abellán et al. Consultado en abril de 2019.

En gran parte esta circunstancia de aceleración del proceso de envejecimiento va ligada, y se debe relacionar, con el aumento de la esperanza de vida. Este factor ha provocado que haya ido decreciendo la relación existente entre el número de jóvenes de menos de 15 años y el número de mayores de 65 y más años. Como señala Salvà (2001, p.161) “en 1900 esta relación era de 7 jóvenes de menos de 15 años por cada persona de 65 y más años. En 1985 la proporción se reduce a 1,5 jóvenes y en 1998 el número de personas mayores

supera al de los jóvenes siendo la relación de 0,93 jóvenes por cada persona mayor” de 65 años. En el 2017 nos encontramos 1.450.081 más de personas mayores que de menores de 15 años, 8.884.411 de mayores de 65 años frente a 7.434.380 de jóvenes de 15 años (INE, 2017).

Los factores que explican el envejecimiento de la población española, serían una caída acentuada y progresiva de la natalidad en estos últimos 50 años y un incremento significativo de la esperanza de vida, debido a varios factores como son la mejora en la sanidad, a los avances en la tecnología médica, las mejoras en las condiciones de vida y el descenso de la mortalidad. Una característica a resaltar, la cual se abordará más adelante, sería la feminización del envejecimiento, como se ha podido ir comprobando a lo largo de este apartado, a causa de los aspectos diferenciales entre géneros en el aumento de la esperanza de vida. Por tanto, el perfil de persona mayor en España sería una mujer, de edad media alta, en situación de viudedad, que vive sola, con bajo nivel de estudios y con mínimos ingresos económicos.

66

1.1.3. La esperanza de vida

Lluch (2016) señala que el incremento de la esperanza de vida es uno de las principales características, o cualidades, de la dinámica demográfica actual. Seguidamente se podrá observar que el crecimiento medio de la longevidad de la población durante el siglo pasado ha sido espectacular. Como señalan Abellán et al. (2019) la esperanza de vida al nacer, en estos momentos, se encuentra en los 85,7 años para las mujeres y en los 80,4 años para los hombres. Por tanto se puede afirmar que la esperanza de vida de la población española, tanto al nacer como a los 65 años, se encuentra entre las más altas de la Unión Europea.

En la tabla 1.10., se puede observar la esperanza de vida al nacer y la esperanza de vida a los 65 años en los países europeos de la unión de los 28 en el año 2015, así como la esperanza de vida media de la Unión Europea. A esta tabla se le ha incluido una columna con el dato de la diferencia entre la

edad del hombre y la edad de la mujer para posibilitar la reflexión y observar las diferencias en años según el país de origen.

Tabla 1.10
Esperanza de vida al nacer y a los 65 años por países en la Unión Europea de los 28 (2015)

	Esperanza de vida al nacer			Esperanza de vida a los 65		
	Hombres	Mujeres	Diferencia	Hombres	Mujeres	Diferencia
UE (28)	77,9	83,3	5,4	17,9	21,2	3,3
Alemania	78,3	83,1	4,8	17,9	21,0	3,1
Austria	78,8	83,7	4,9	18,1	21,3	3,2
Bélgica	78,7	83,4	4,7	18,2	21,6	3,4
Bulgaria	71,2	78,2	7,0	14,0	17,6	3,6
Chipre	79,9	83,7	3,8	18,4	20,8	2,4
Croacia	74,4	80,5	6,1	15,2	18,7	3,5
Dinamarca	78,8	82,7	3,9	18,0	20,7	2,7
Eslovaquia	73,1	80,2	7,1	15,0	18,8	3,8
Eslovenia	77,8	83,9	6,1	17,6	21,4	3,8
España	80,1	85,7	5,6	19,0	23,0	4,0
Estonia	73,2	82,2	9,0	15,5	20,7	5,2
Finlandia	78,7	84,4	5,7	18,3	21,9	3,6
Francia	79,2	85,5	6,3	19,4	23,5	4,1
Grecia	78,5	83,7	5,2	18,5	21,3	2,8
Hungría	72,3	79,0	6,7	14,5	18,2	3,7
Irlanda	79,6	83,4	3,8	18,4	21,0	2,6
Italia	80,3	84,9	4,6	18,9	22,2	3,3
Letonia	69,7	79,5	9,8	14,5	18,2	3,7
Lituania	69,2	79,7	10,5	14,1	19,2	5,1
Luxemburgo	80,0	84,7	4,7	18,9	21,8	2,9
Malta	79,7	84,0	4,3	18,7	21,6	2,9
Países Bajos	79,9	83,2	3,3	18,4	21,1	2,7
Polonia	76,5	81,6	5,1	15,7	20,1	4,4
Portugal	77,3	84,3	7,0	18,0	21,7	3,7
Reino Unido	79,2	82,8	3,6	18,6	20,8	2,2
Rep. Checa	75,7	81,6	5,9	15,9	19,4	3,5
Rumanía	71,5	78,7	7,2	14,5	18,0	3,5
Suecia	80,4	84,1	3,7	18,9	21,5	2,6

Fuente: EUROSTAT. 2015 (en Abellán, Ayala, Pérez y Pujol, 2018). Consultado en mayo de 2018, y elaboración propia (diferencias).

Como se puede observar en la tabla 1.10., tanto en la esperanza de vida al nacer (hombres y mujeres) como en la esperanza de vida a los 65 años (hombres y mujeres) España se sitúa entre los tres países con la edad más elevada. En el caso de las mujeres, la esperanza de vida al nacer, España se sitúa en primer lugar, con 85,7 años, dejando en segundo lugar a Francia con 85,3 años y a Italia con 84,9 años. En el caso de la esperanza de vida a los 65 años, tanto los hombres como las mujeres, se sitúan en segundo lugar, con

19,0 y 23,0 años respectivamente, quedando por encima en ambos casos Francia, con 19,4 y 23,5 respectivamente, y por debajo Italia, Luxemburgo y Suecia, con 18,9 en el caso de los hombres y en el caso de las mujeres, Italia con un 22,2.

Centrando la atención en España, en la tabla 1.11., se aprecia el incremento de la esperanza de vida desde el año 2015 hasta el 2065 siguiendo una progresión de cinco años. Desde el 2015 los hombres ganarán, al llegar al año 2065, 8,66 años, en el caso de las mujeres en el mismo período de tiempo ganarán 6,23 años, aunque vivirán hasta cerca de los 92 años. Contando los años que ganarán superados los 65 años, en el caso de los hombres será de 6,05 años, y en el caso de las mujeres será de 5,28 años, llegando a vivir más de 25 años a partir de la jubilación.

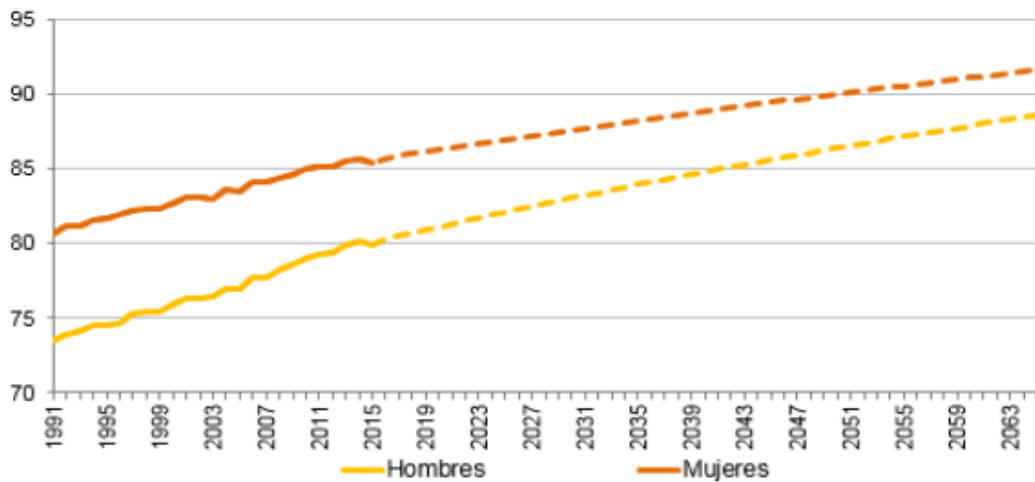
Tabla 1.11
Proyección de la esperanza de vida al nacer y a los 65 años en España (2015-2065)

Años	Esperanza de vida al nacer		Esperanza de vida a los 65	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
2015	79,94	85,41	19,08	22,97
2019	80,40	85,70	19,10	23,00
2021	81,31	86,41	19,72	23,55
2026	82,30	87,08	20,37	24,13
2031	83,23	87,74	21,01	24,70
2036	84,12	88,37	21,64	25,26
2041	84,97	88,98	22,27	25,80
2046	83,79	89,37	22,89	26,34
2051	86,57	90,14	23,50	26,36
2056	87,32	90,69	24,09	27,37
2061	88,04	91,22	24,68	27,86
2065	88,60	91,64	25,13	28,25

Fuente: Notas de prensa del Instituto Nacional de Estadística (20 de octubre de 2016) (<http://www.ine.es/prensa/np994.pdf>). Consultado en mayo de 2018. El año 2019: en Abellán et al. (2019), consultado en abril de 2019

A través de los siguientes gráficos, gráfico 1.8., y gráfico 1.9., se puede apreciar, de una manera global, la progresiva evolución que ha tenido, tiene y tendrá la esperanza de vida tanto en los hombres como en las mujeres y como pasa de 80,4 años a los 91,2 en el caso de las mujeres, y de los 73,4 a los 88,6 en el caso de los hombres (gráfico 1.8.) a través de un proyección hasta el año 2065.

Gráfico 1.8
Evolución de la esperanza de vida al nacer

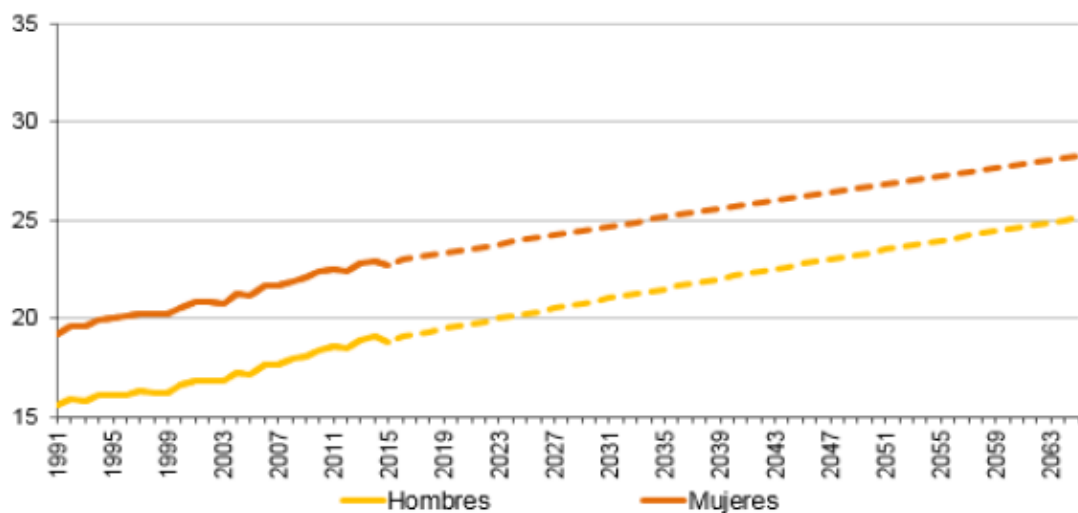


Fuente: Notas de prensa del Instituto Nacional de Estadística (20 de octubre de 2016) (<http://www.ine.es/prensa/np994.pdf>). Consultado en mayo de 2018.

En el gráfico 1.9., se puede comprobar el incremento de la esperanza de vida a los 65 años, pasando de unos 19,2 años en 1991 hasta los 28,2 años en el 2065 en el caso de las mujeres, y de unos 15,6 años a los 25,1 años en el caso de los hombres.

69

Gráfico 1.9
Evolución de la esperanza de vida a los 65 años



Fuente: Notas de prensa del Instituto Nacional de Estadística (20 de octubre de 2016) (<http://www.ine.es/prensa/np994.pdf>). Consultado en mayo de 2018.

El informe de las Naciones Unidas *La situación demográfica en el mundo 2014, informe conciso* concluye indicando que:

El envejecimiento de la población es una importante consecuencia de los cambios observados y previstos en la fertilidad y la mortalidad. El número de personas jóvenes ha crecido rápidamente en los últimos decenios, pero se espera que permanezca relativamente estable durante los próximos 35 años. Por el contrario, se espera que el número y la proporción de personas mayores continúen al alza en el futuro previsible. Se debe tener presente que el aumento de la esperanza de vida representa un triunfo para las sociedades pero que el envejecimiento de la población también plantea varios retos tanto a las familias, como a las comunidades y a las sociedades, a los cuales se les habrá de dar respuestas. Algunos de estos retos serán la seguridad económica en la vejez, la organización de los sistemas de atención a la salud y la solidez de los sistemas de apoyo familiar (Naciones Unidas, 2014, p.31).

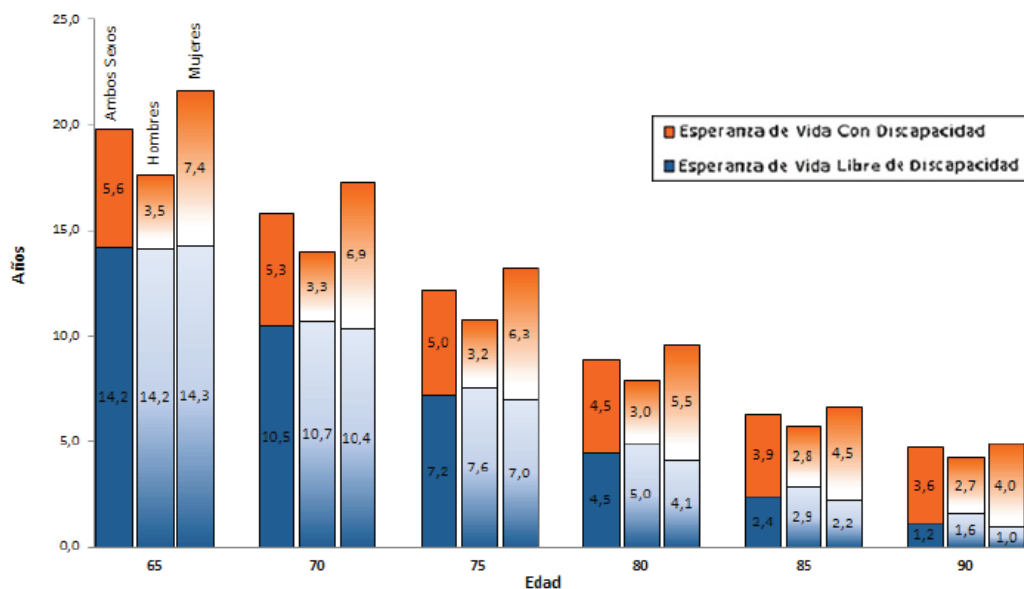
70 Aparte del crecimiento de la esperanza de vida y del descenso de la natalidad, se debe tener presente la jubilación de la llamada generación del *Baby-boom*, que irá produciendo grandes diferencias en la dimensión de los grupos de edad. Se debe tener en cuenta también los movimientos migratorios, aquella población extranjera que llegó a España para trabajar, como variables que afectan directamente a que la pirámide de población se ensanche en su parte central (IMSERSO, 2012a). En estos momentos la generación del *Baby-boom*, que corresponde a las personas nacidas entre los años 1958 y 1977, y que actualmente se encuentran en plena edad laboral, con edades comprendidas entre los 38 y los 57 años. En ese periodo nacieron casi 14 millones de niños, los cuales llegarán a la jubilación entorno al año 2024 (Abellán et al. 2019), por tanto, la tendencia del envejecimiento poblacional sigue su línea ascendente, como ya proyectó el IMSERSO en sus diferentes informes y las Naciones Unidas en la Segunda Asamblea Mundial sobre el envejecimiento celebrada en Madrid en el 2002.

Un concepto a tener presente es el de esperanza de vida libre de discapacidad, en el que se mide el número de años que se espera que una persona viva sin necesidad de ser ayudado por otra persona. La discapacidad como señalan

Pujol y Abellán (2013) es la dificultad para llevar a cabo aquellas actividades de la vida diaria:

- Levantarse y/o acostarse,
- Permanecer de pie o sentado,
- Andar y/o moverse dentro de la vivienda,
- Andar y/o moverse fuera de la vivienda,
- Desplazarse utilizando medios de transporte,
- Lavarse y/o peinarse,
- Controlar la necesidad de orinar o defecar y usar el váter,
- Vestirse,
- Comer,
- Realizar las compras cotidianas,
- Preparar comidas,
- Ocuparse de las tareas de la casa (Pujol y Abellán, 2013).

Gráfico 1.10
Esperanza de vida libre de discapacidad por edad y sexo. Total nacional, 2008



Fuente: Pujol y Abellán (2013)

Abellán et al. (2019) plantean un nuevo concepto, relacionado y muy similar al anterior pero al que se refieren, aportándole una connotación más positiva, como esperanza de vida saludable. La intención de los autores es añadir una

nueva dimensión de calidad a aquella cantidad de años que se tiene por vivir, teniendo presente las expectativas de salud (estados de salud buenos y no tan buenos). Este nuevo concepto se basa en dos dimensiones, la morbilidad crónica y la salud autopercebida.

Ello conlleva que uno de los nuevos objetivos de los investigadores del ámbito de las ciencias sociales y de la educación, al igual que otras ciencias y ámbitos de conocimiento, debe ser realizar estudios que permitan dar a conocer las variables que sean relevantes para la mejora de la calidad de vida de las personas mayores, observar la evolución que se genera en el colectivo, así como favorecer la adecuación a los nuevos escenarios de transformación cultural y socioeconómico (Orte, Macías y Vives, 2008).

1.1.4. El envejecimiento de la población por Comunidades Autónomas

Las comunidades autónomas, como señalan Abellán et al. (2019), con mayor porcentaje de personas mayores son Cataluña, Andalucía y Madrid, superando el millón de personas mayores cada una. En datos relativos, Asturias, Castilla y León, Galicia, País Vasco, Aragón y Cantabria son las que presentan proporciones más altas de personas mayores, por encima del 21,0%. En cambio las comunidades autónomas con porcentajes más bajos, por debajo del 16,0%, se encuentran Murcia y los dos archipiélagos, las Illes Balears y las Islas Canarias.

En la tabla 1.12., se puede observar el número de hombres y mujeres mayores de 65 años según su Comunidad Autónoma. Se puede distinguir que el número de mujeres es siempre superior al número de hombres en todas las Comunidades Autónomas, como ya sucedía a nivel nacional en su conjunto. Se ha incorporado a la tabla 1.12., una columna con la diferencia existente entre el número de mujeres, y el número de hombres, para visibilizar la mayor cantidad de mujeres de 65 y más años que hay respecto al número de hombres en cada una de las comunidades autónomas.

Tabla 1.12
Población de 65 y más años por Comunidad Autónoma y sexo, 2016

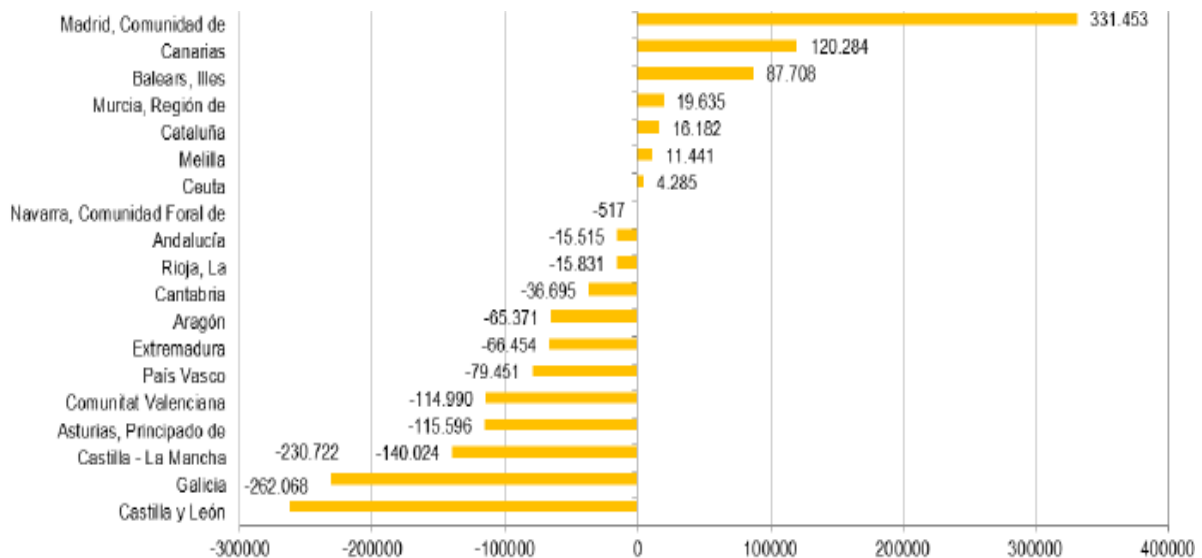
	65 años y más			Diferencia
	Absoluto	Hombres	Mujeres	
TOTAL ESPAÑA	8.657.705	3.717.697	4.940.008	1.222.311
Andalucía	1.369.259	591.328	777.931	186.603
Aragón	278.361	120.901	157.460	36.559
Asturias	254.575	105.116	149.459	44.343
Balears, Illes	168.457	74.210	94.247	20.037
Canarias, Islas	316.808	141.357	175.451	34.094
Cantabria	120.355	50.901	69.454	18.553
Castilla y León	598.328	262.029	336.299	74.270
Castilla La Mancha	378.271	167.358	210.913	43.555
Cataluña	1.379.277	588.855	790.422	201.567
Cdad. Valenciana	918.061	400.781	517.280	116.499
Extremadura	216.918	93.718	123.200	29.482
Galicia	661.310	280.073	381.237	101.164
Madrid	1.102.806	456.171	646.635	190.464
Murcia	221.141	96.520	124.621	28.101
Navarra	122.926	53.927	68.999	15.072
País vasco	469.466	198.738	270.728	71.990
Rioja, La	63.603	28.042	35.561	7.519
Ceuta	9.445	4.114	5.331	1.217
Melilla	8.338	3.558	4.780	1.222

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Consulta febrero 2017

En el gráfico 1.11., se observa el porcentaje de población de 65 años y más, apreciándose que las comunidades que ocupan los tres primeros puestos, en datos relativos, son Castilla y León, Asturias, ambas con un 24,4% y Galicia con un 24,3%, pudiendo incluir al País Vasco y Aragón, ya que también pasan del 21,0%, con un 21,4% y un 21,3% respectivamente. Por el otro extremo se encuentran Melilla y Ceuta, con un 10,4%, pudiéndose incorporar las Illes Balears con un 15,2% y las islas Canarias y Murcia con un 15,1% cada una, porcentajes que no superan el 16,0%.

Según las proyecciones realizadas, se puede decir que de mantenerse la evolución demográfica, en la mayoría de las comunidades autónomas, en los próximos 15 años, se perdería población. Los mayores descensos, en datos relativos, se darían en Asturias con un porcentaje de -11,1%, Castilla León con un -10,7% y Galicia con un -7,6%.

Gráfico 1.11
Crecimiento absoluto proyectado por CCAA 2016-2031

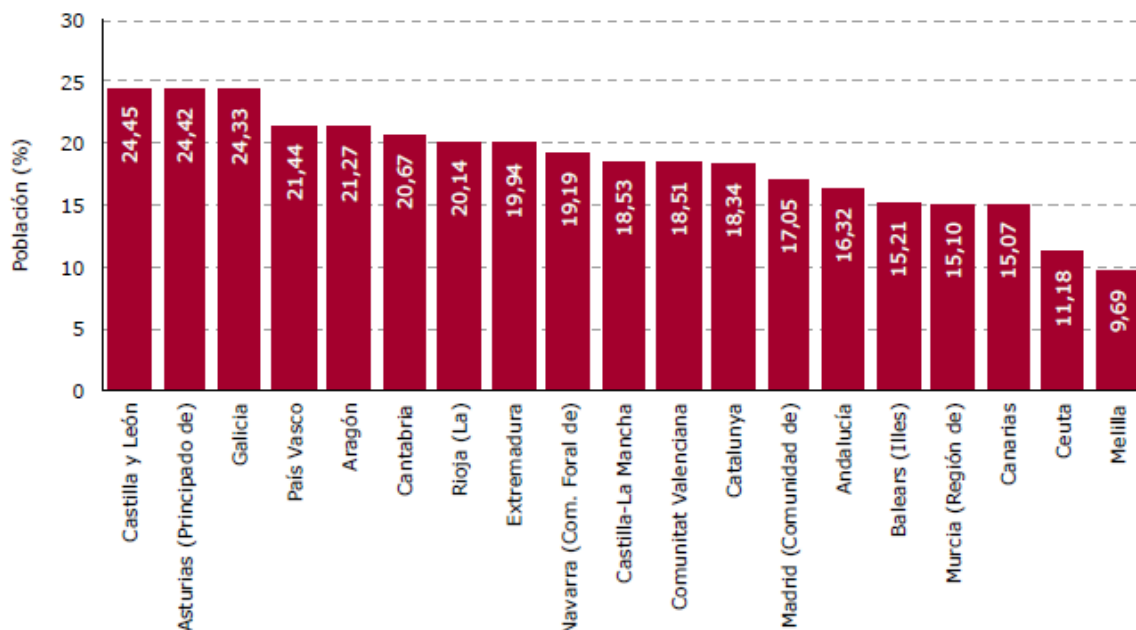


Fuente: Notas de prensa del Instituto Nacional de Estadística (20 de octubre de 2016) (<http://www.ine.es/prensa/np994.pdf>). Consultado en mayo de 2018.

Por el contrario, la población aumentaría, en el año 2031, en Murcia, Madrid, Islas Canarias, Illes Balears, Catalunya, Ceuta y Melilla (INE, 2016).

74

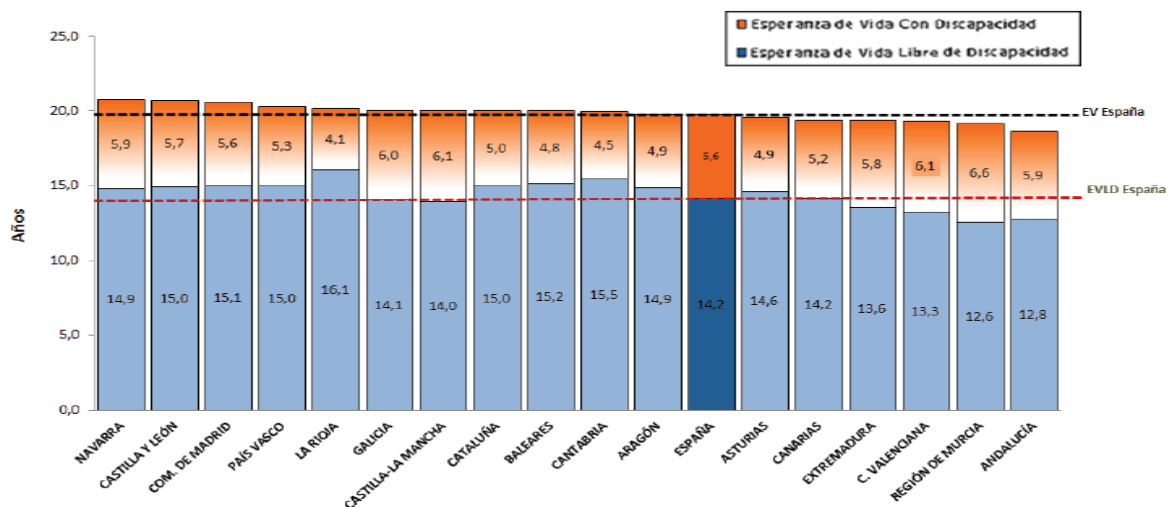
Gráfico 1.12
Incremento de la población de 65 y más años, según Comunidad Autónoma, 2005-2015



Fuente: INE: «Padrón municipal de habitantes» a 1 de enero de 2016 (en IMSERSO, 2017). Consultado en mayo de 2018

Por lo mencionado hasta el momento se debe hacer una reflexión, y aceptar que las sociedades están cambiando de una manera muy acelerada. Esta nueva situación, que se está produciendo, hace que la estructura en la que está basado ahora mismo el sistema pueda tambalearse, debido al gran número de personas mayores que necesitan cuidados especiales, ya que una elevada esperanza de vida puede llevar consigo más años de dependencia y/o enfermedades que requieran un cuidado intensivo de profesionales o de cuidadores informales, por eso es importante tener presente la esperanza de vida libre de discapacidad, o esperanza de vida saludable, que se ha tratado en el apartado anterior. En el siguiente gráfico, 1.13., se puede observar una comparativa de la esperanza de vida libre de discapacidad en las distintas Comunidades Autónomas.

Gráfico 1.13
Esperanza de vida saludable a los 65 años. Comparativa total nacional – CCAA, 2008



Fuente: Pujol y Abellán (2013)

Como se puede apreciar la Comunidad Autónoma que más años sin discapacidad vive es La Rioja, con 16,1 años, y sólo 4,1 años con algún tipo de discapacidad, superando los 20 años de vida a partir de los 65 años. En la posición contraria se encuentra la región de Murcia, cuya esperanza de vida libre de discapacidad es la segunda más baja, con 12,6, y la que acumula más años con algún tipo de discapacidad, con 6,6 años.

1.1.5. El envejecimiento de la población en las Illes Balears

En el caso concreto de las Illes Balears, y como está sucediendo en la mayoría, por no decir en la totalidad, de los países de nuestro entorno y en el conjunto del Estado español, presentan una tendencia hacia envejecimiento de la población (Lluch, 2016). Según datos del último padrón municipal de habitantes, a 1 de enero de 2018 (IBESTAT, 2018), éstas cuentan con 1.128.908 personas, de las cuales 561.803 son hombres y 567.105 mujeres, ocupando el puesto número 12 del ranking por Comunidades Autónomas en cuanto a población.

El número total de personas mayores de 65 años en las Illes Balears son 174.839 personas (125.636 de 65 a 79 años, y 49.203 de 80 y más años). A continuación se muestran unas tablas con los datos por sexo, franja de edad e isla para apreciar cómo está distribuida la población mayor de 65 años por el archipiélago balear.

Tabla 1.13
Población de 65 a 79 años por sexo y por isla, 2018

	Absoluto	65 a 79 años		Diferencia
		Hombres	Mujeres	
TOTAL BALEARS	125.636	59.447	66.189	6.742
Mallorca	100.279	47.044	53.235	6.191
Menorca	11.157	5.348	5.809	461
Eivissa	13.100	6.510	6.590	80
Formentera	1.100	545	555	10

Fuente: IBESTAT: «Revisión del Padrón municipal de habitantes» a 1 de enero de 2018 (consultado en abril de 2019). Elaboración propia.

Tabla 1.14
Población de 80 y más años por sexo y por isla, 2018

	Absoluto	80 y más años		Diferencia
		Hombres	Mujeres	
TOTAL BALEARS	49.203	18.129	31.074	12.945
Mallorca	40.123	14.527	25.596	11.069
Menorca	4.067	1.613	2.454	841
Eivissa	4.628	1.828	2.800	972
Formentera	385	161	224	63

Fuente: IBESTAT: «Revisión del Padrón municipal de habitantes» a 1 de enero de 2018 (consultado en abril de 2019). Elaboración propia.

Como se puede comprobar en las tablas anteriores (tabla 1.13. y tabla 1.14.) la isla con mayor población de personas de 65 y más años es Mallorca, seguida de Eivissa, Menorca y por último Formentera. En todas ellas el número de mujeres es superior, incluso en la isla de Formentera se encuentran 10 mujeres más de 65 a 79 años y 63 mujeres más de 80 y más años.

Un dato a destacar es la población de más edad, si extraemos el dato de las personas de 100 años y más, revisando el padrón municipal de habitantes, a 1 de enero de 2017, se muestra lo siguiente:

Tabla 1.15
Población de 100 y más años por sexo y por isla, 2018

	100 y más años			Diferencia
	Absoluto	Hombres	Mujeres	
TOTAL BALEARS	239	50	189	139
Mallorca	195	38	157	119
Menorca	18	4	14	10
Eivissa	25	8	17	9
Formentera	1	0	1	1

Fuente: INE: «Padrón municipal de habitantes» a 1 de enero de 2018 (elaboración propia). Consultado en abril de 2019

77

Como se puede apreciar, en el conjunto de las Illes Balears, hay 239 personas centenarias en su mayoría, como se ha comentado anteriormente, mujeres, produciéndose la mayor diferencia entre mujeres y hombres en la isla de Mallorca, dónde se encuentran 119 mujeres más que hombres.

Tabla 1.16
Evolución de la población mayor en las Illes Balears, 1999-2018

Años	Total		Illes Balears		80 y más años	
	Absoluto	%*	65 y más años Absoluto	%	Absoluto	%
1999	821.820	1,8	123.958	11,2	29.951	2,7
2005	983.313	2,1	134.696	12,1	35.499	3,2
2011	1.113.114	2,4	158.671	14,3	43.617	3,9
2017	1.115.999	2,4	171.103	15,4	48.733	4,3
2018	1.128.908	2,4	174.839	15,5	49.203	4,3

*Porcentaje sobre el total de España

Fuente:

INE: INEbase: «Padrón municipal de habitantes» a 1 de enero de 1999, 2005, 2011 y 2017 (consultado en mayo de 2018) y 2018 (consultado en abril de 2019). Elaboración propia.

IBESTAT: «Padrón municipal de habitantes» a 1 de enero de 1999, 2005, 2011 y 2017 (consultado en mayo de 2018) y 2018 (consultado en abril de 2019). Elaboración propia.

En la tabla 1.16., se puede apreciar la evolución de la población mayor en Balears, realizándose una comparación del año 1999 y el 2018 (pasando por varios años), de esta manera se puede observar que en el grupo de las personas de 65 y más años se ha producido un incremento de 4,3 puntos y en el caso de las personas de 80 y más años se ha producido un incremento de 1,6 puntos respecto al año 1999.

En el caso del reparto por sexo, hay más mujeres que hombres, como ya sucede a nivel nacional, con una diferencia de 19.687 mujeres más que hombres, en el año 2018. En la tabla 1.17., se puede apreciar esta diferencia.

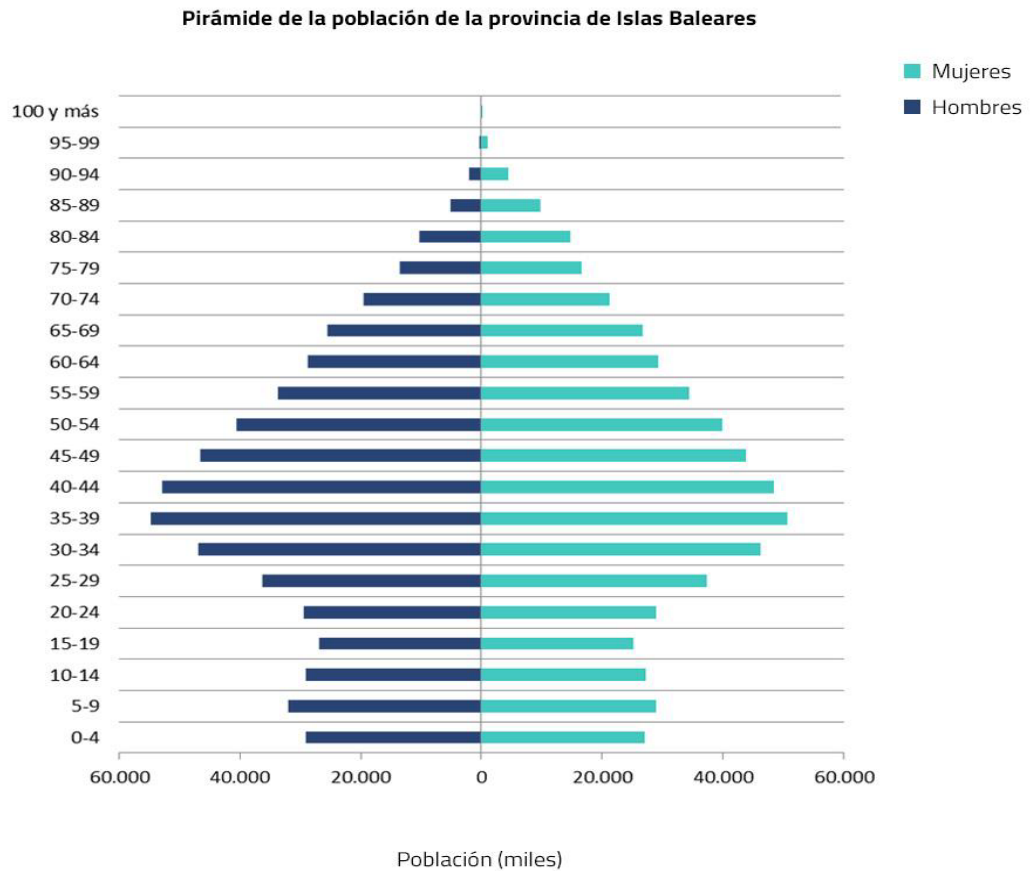
Tabla 1.17
Población según sexo y grupos de edad, 2018

Años	Total	65 y más años		Hombres	Mujeres
		Absoluto	%		
España	46.722.980	8.908.151	19,1	3.839.711	5.068.440
Balears	1.128.908	174.839	15,5	77.576	97.263

Fuente: INE: INEBASE: Revisión del Padrón municipal de habitantes a 1 de enero de 2018. Consultado en abril de 2019

Si se revisa la pirámide de población de las Illes Balears, del año 2018, se puede apreciar que el mayor grupo poblacional es el que se encuentra entre los 35 y 39 años. En la gráfica se puede observar como el número de mujeres es superior al de hombres produciéndose una mayor diferencia a partir del grupo de edad de 75-79 años. En el gráfico 1.14., se puede observar lo comentado.

Gráfico 1.14
Pirámide de población. Illes Balears, 2018



Fuente: Centro Internacional sobre el Envejecimiento (<https://cenie.eu/es/observatorio/demografia/islas-baleares>). Consultado en abril de 2019

En la tabla 1.18., se puede observar cómo ha ido aumentando la esperanza de vida con el paso de los años. La tabla muestra la evolución, por sexo, desde el año 1997 hasta el 2017, se ha incorporado la columna de la diferencia para que se pueda apreciar cómo, en este caso, se va acortando el número de años entre los hombres y las mujeres. En dicha tabla se ha podido apreciar que en total se han ganado 4,62 años, según el sexo se puede decir que los hombres han aumentado 5,63 años de esperanza de vida y en el caso de las mujeres 3,47 años de esperanza de vida, produciéndose una diferencia entre los sexos, en el año 2017, de 5,08 años, señalando que aunque los hombres han aumentado más años, son las mujeres las que viven más años.

Tabla 1.18
Esperanza de vida al nacimiento por sexo en Balears, 1997-2007-2017

Años	Total	Hombres	Mujeres	Diferencia
1997	78,28	74,73	81,97	7,24
2007	81,26	78,30	84,23	5,93
2017	82,90	80,36	85,44	5,08

Fuente: INE: INEBASE: Indicadores de Mortalidad. Consulta en abril de 2019

Una vez revisados estos datos sobre la población mayor de 65 años en las Illes Balears, se podría concluir que las características principales del envejecimiento en Balears, son las siguientes:

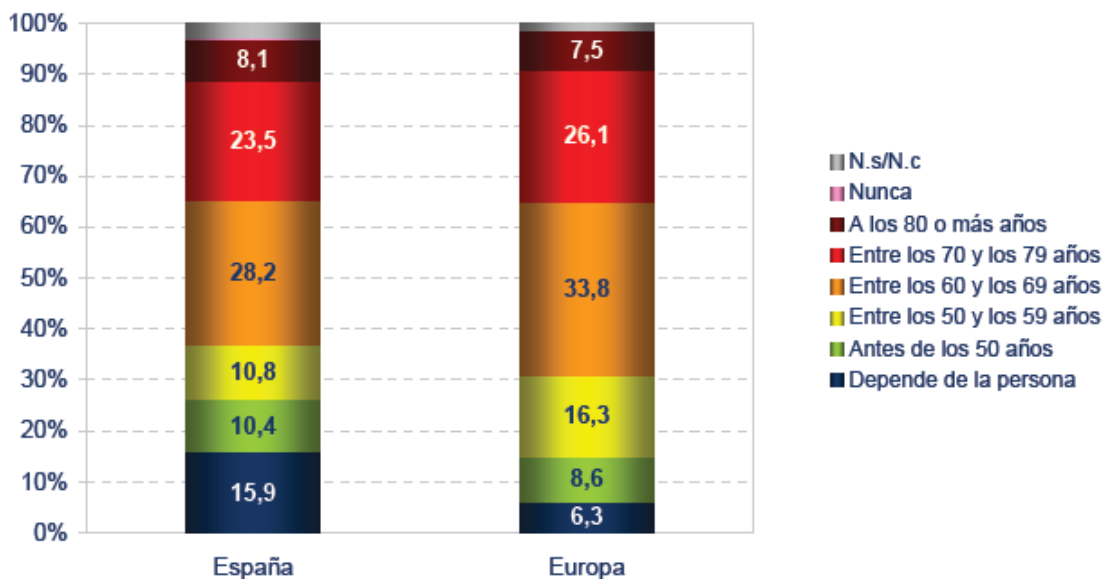
- Se ha producido un considerable incremento en el grupo de las personas de 65 y más años, cuyo peso relativo, sobre el total de la población, ha aumentado de manera significativa en las islas.
- Este incremento es debido al decrecimiento de la población menor de 15 años que ha provocado la baja tasa de natalidad, junto con el incremento de la esperanza de vida, o que ha hecho que el grupo de personas de 65 y más años sea de cada vez más elevado.
- Se ha producido un aumento importante del grupo de los más viejos, mayores de 80 y más años, fenómeno producido por la bajas tasas de mortalidad, encontrarse en mejores condiciones de salud y el incremento de la esperanza de vida.
- En las Illes Balears, al igual que a nivel nacional, se produce una feminización de la vejez, debida a una mayor mortalidad masculina a partir de los 50 años, aspecto que se va incrementando a medida que se va avanzando en edad.

1.2. Características de la población mayor

El envejecimiento de la población según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010a, s.p.) es el “resultado de una tendencia persistente de disminución de las tasas de fecundidad y aumento de la esperanza de vida”. Por su parte Naciones Unidas (2014, p.24) señala que “el envejecimiento de la población es inevitable cuando la vida se prolonga y la gente tiene menos hijos”, así como que el envejecimiento de la población, aunque es un fenómeno que se

produce de una manera más acentuada en Europa y menos intenso en América del Norte, se está produciendo, o se iniciará en poco tiempo, en todas las regiones del mundo. El informe del IMSERSO (2017) muestra que la mayoría de los organismos internacionales toman como edad de referencia a efectos estadísticos los mayores de 60 años, ya que a partir de esa edad se estima que la población entra en la etapa de senectud, situación que cambia en los países subdesarrollados donde la edad de jubilación no está regulada como en los países desarrollados. Miñano (2010), siguiendo en esa misma línea, en su trabajo señala que existen diversas concepciones del significado de persona mayor, pero que la más aceptada, o que más acuerdos genera, sería el grupo de personas que comprende entre los 60-65 años por la base (a veces incluso desde los 50 o los 55 años) y el final de la vida del individuo. Como indican Abellán y Esparza (2009) la respuesta mayoritaria, tanto en la población española como en la población europea, a la pregunta de a qué edad la gente empieza a ser considerada mayor, se puede apreciar que tanto en España (28,2%) como en Europa (33,8%) se encuentra en el rango de edad entre los 60 y 69 años.

Figura 1.1
Edad a la que la gente empieza a ser considerada mayor



Fuente: European Social Survey (ESS), 4ª oleada, 2008 (en Abellán y Esparza, 2009)

Nota: en el conjunto de Europa están incluidos: Alemania, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza.

Las personas mayores, tanto como colectivo como individuos que pertenecen a una misma sociedad, presentan una serie de características que les hacen particulares frente a otros grupos de población o frente a otros individuos. En este apartado es dónde se van a exponer aquellas características que los estudios e informes de instituciones relevantes en el tema y la literatura especializada resaltan como significativa en el momento de hablar de las personas mayores como colectivo.

Según datos ofrecidos por el Barómetro del Consejo de Investigaciones Científicas (CIS), del mes de marzo de 2008, hay diferentes aspectos que delimitan la entrada en la vejez. En relación a la pregunta sobre a qué edad se considera que una persona entra en la vejez el 25,1% considera que es a partir de los 70 años, y un 16,4% contesta que pasados los 65 años. Es curioso que un 24,9% de los consultados consideren que el momento de entrar en la vejez no depende de la edad. En cuanto a las razones para concluir que una persona ha entrado en la vejez, un 45,9% de la población considera que el principal factor que determina que una persona ha entrado en la vejez es el deterioro de la salud, seguido de la edad (30,0%), su aspecto físico (19,9%), el deterioro intelectual (19,7%). Estos dos últimos podrían incluirse dentro del deterioro de la salud entendiéndolo de una forma más genérica. Un poco más alejado aparece el “estar jubilada” con un 8,5% de las respuestas. Estos datos dan a entender que la representación social del proceso de envejecimiento concede mayor importancia a la situación de dependencia como aquella característica determinante del inicio de la vejez. Estudios llevados a cabo sobre la imagen social de la vejez, tanto realizados en la década de los años 90 (Ballester, Santiago y Sastre, 1996; Moñivas, 1998), como más actuales (Abellán y Esparza, 2009; IMSERSO, 2009, 2012b) señalan que la idea de vejez hace referencia al estereotipo social que se basa en la no productividad, en la entrada de un proceso de deterioro y de dependencia, así como de una pérdida de poder social. Los prejuicios por edad pueden afectar a la calidad de vida de las personas mayores reforzando el estereotipo negativo incluso entre el mismo colectivo de las personas mayores. El hecho de envejecer o hacerse mayor, va ligado a connotaciones negativas que hacen que la sociedad identifique este

proceso biológico como sinónimo de enfermedad, incapacidad o dependencia, es decir que se asocia a un periodo de pérdida a nivel individual y, también, a nivel social. Aunque es cierto que se da un proceso de pérdida durante el proceso de envejecimiento, a distintos niveles, no lo es que sea un proceso negativo y/o un periodo de inactividad o de no productividad. Lo que sucede es que se produce de diversas formas, el envejecimiento no se da de igual manera en todas las personas, ni a la misma velocidad, la persona se ha de adaptar a una nueva manera de vivir y afrontar su envejecimiento, haciéndolo lo más exitoso y satisfactorio posible.

En el informe del Centro Sociológico de Investigaciones Científicas (CSIC) «Una vejez activa en España» (Ramiro et al., 2012) destacan como características del perfil sociodemográfico de las personas mayores las siguientes seis, que se ampliarán aportando datos de otros informes. Las características son las que siguen:

- Aumento del grupo de los «viejos muy viejos». El citado informe describe que las mejoras producidas en el colectivo de personas mayores se traduce en la «colonización» de las edades avanzadas (Ibídem, 2012). En una entrevista para *más/NE* (24/03/2014), la catedrática de la UNED, Rosa Gómez comentó que “desde 1970 se ha producido una notable emergencia de población centenaria, como nunca en la historia”, además que en el caso concreto de España la vida más larga observada es de 114 años, edad a la que fallecieron un hombre y dos mujeres. A nivel mundial se puede observar, como señala el informe de Naciones Unidas (2014) que el porcentaje de personas mayores de 80 años, llamadas también muy mayores, en el 2014 era del 14%, esperando que ascienda al 19,0% en el año 2050. Por tanto, según el informe, citado anteriormente, en el año 2050 se contabilizarán unos 392 millones de personas mayores de 80 y más años, es decir, la cifra se triplicaría a la que tenemos en el momento actual.
- Feminización de la vejez. Una de las características del proceso de envejecimiento es el mayor número de mujeres en comparación con el

número de hombres de 65 o más años, es decir, la feminización de la población mayor. Como ya se ha mencionado anteriormente el número de personas de 65 y más años, según el Padrón Continuo del INE a 1 de enero de 2018, es de 8.908.151 personas, siendo las mujeres 5.068.440, un 32,0% más que los hombres, 3.839.711 (Abellán et al., 2019). Los datos aportados por el informe del IMSERSO (2015, p.37) son muy similares: “A principios del siglo XX, el número de mujeres mayores superaba al de varones en un 10,3%. En el año 2013 esta cifra había ascendido hasta el 34,0%”. Como se puede apreciar el aumento es significativo, ya que pasado un siglo se ha duplicado el porcentaje de mujeres sobre los hombres, en un 23,7%. Es de destacar que esta diferencia existente entre mujeres y hombres de 65 y más años es una tendencia a nivel mundial, y se debe tener presente que el hecho de tener más presencia femenina en los grupos de mayor edad puede tener implicaciones importantes para la propia calidad de vida de las mujeres más mayores (IMSERSO, 2015). El informe *Una vejez activa en España* (Ramiro et al., 2012) expone que esta feminización se debe a la menor mortalidad femenina en todas las edades y que hoy día las mujeres mayores son una décima parte de la población española. En el informe de Naciones Unidas (2014) se puede apreciar este mismo fenómeno a nivel mundial “en la práctica totalidad de los países, la población mayor está formada predominantemente por mujeres. (...) En 2014, había en todo el mundo 85 hombres por cada 100 mujeres en el grupo de personas mayores de 60 años, y 61 hombres por cada 100 mujeres en el de mayores de 80 años”.

- Estado civil. En general, las personas mayores de 65 años están casadas. Según los datos de la Encuesta continua de hogares del INE (2015), que aparecen en el informe del IMSERSO (2017):

Tabla 1.19
Población de 65 y más años según su estado civil (2015)

Descripción	Porcentaje
Población mayor casada	60,81%
Población mayor viuda	28,88%
Población mayor soltera	6,47%
Población mayor separada o divorciada	3,84%

Fuente: INE: INEbase: Encuesta continua de hogares, 2015

Por sexo / estado civil de la población mayor de 65 años.

Tabla 1.20
Población de 65 y más años según su estado civil y sexo (2015)

Descripción	Hombres	Mujeres
Población mayor casada	76,78%	48,48%
Población mayor viuda	12,31%	41,67%
Población mayor soltera	6,77%	6,25%
Población mayor separada o divorciada	4,14%	3,60%

Fuente: INE: INEbase: Encuesta continua de hogares, 2015

Los datos que presentan Abellán et al. (2019, p.29) son muy similares a los del IMSERSO (2017) donde exponen que “los cambios en el estado conyugal tienen impacto en muchos órdenes de la vida de los mayores: tipo de hogar, salud, ingresos, etc., donde el 60,5% de las personas mayores están casadas, siendo el 77,9% hombres; mientras que sólo el 47,3% son mujeres y el 42,2% son viudas”. El informe «Una vejez activa en España» (2012) ya aportaba datos muy similares a los citados anteriormente, donde más del 60,0% de las personas mayores están casadas en primer lugar y viudas en segundo lugar. Por tanto hay que resaltar que “gracias a la mejora de la supervivencia se está retrasando mucho el momento de la viudedad y por lo tanto aumenta el peso de los casados entre los viejos-jóvenes”, y concluyen comentando que las mujeres viudas son el grupo poblacional mayoritario en la vejez avanzada, factor que queda corroborado debido a que la esperanza de vida de las mujeres es superior a la de los hombres.

Tabla 1.21
Estado civil de la población mayor de 65 años (2015)

Soltero/a		Casado/a		Viudo/a		Separa./Divorcia.	
Absolutos (miles)	%	Absolutos (miles)	%	Absolutos (miles)	%	Absolutos (miles)	%
Ambos sexos							
530,3	6,47	5.055,6	60,81	2.400,7	28,88	319,0	3,84
Varones							
245,1	6,77	2.781,3	76,78	445,8	12,31	149,8	4,14
Mujeres							
293,3	6,25	2.274,3	48,48	1.954,8	41,67	169,2	3,60

Fuente: INE:INEbase: Encuesta continua de hogares, 2015

- Formas de hogar. Un indicador fundamental para conocer las diferentes formas de convivencia de las personas mayores en España es conocer el tamaño del hogar en el que habitan. Según el INE, del Censo de Población y Viviendas de 2011 se puede extraer que de las 7.933.755 personas de 65 o más años residentes en viviendas principales, el reparto es el siguiente (Abellán y Pujol, 2015):

Tabla 1.22
Población de 65 y más años según su forma de convivencia (2015)

Descripción	Porcentaje
Hogares unipersonales	22,37%
Hogares formados por dos miembros	49,44%
Hogares formados por tres miembros	17,10%
Hogares formados por cuatro o más miembros	11,09%

Fuente: INE: INEbase: Encuesta continua de hogares, 2015

Por tanto, como se puede apreciar casi la mitad de la población mayor convive con otra persona, independientemente de que sea su cónyuge, su hijo/a, u otro familiar. Seguido de aquel grupo de personas mayores que vive solo. En el informe «Una vejez activa en España» (2012) señalan que en primera opción predominan las parejas sin hijos, seguidas en segunda opción las personas que viven solas, y como tercera, aquellas que habitan con los hijos, independientemente si conviven con o sin su pareja, y por último otros tipos de convivencia. Como se puede comprobar el orden que sigue la relación de tipos de hogar en prácticamente idéntico al que aporta el informe de Abellán et al.

(2019, p.29) que concluyen señalando que “la forma de convivencia mayoritaria entre los hombres de 65 y más años es la pareja sola (sin hijos ni otros convivientes), y en el futuro se espera que aumente”, así como que en España la cantidad de mujeres mayores que viven solas supera a la de los hombres con un 28,8% frente a un 14,7%, una diferencia de 14,1%. Un estudio sobre este tema, de López y Díaz (2007) ya señalaba que el modelo tradicional de familia se está cambiando, como también lo está haciendo el hecho de que una persona al quedarse viuda se vaya a vivir con alguna de sus hijas, aspecto que refuerza el dato, 21,5%, de que cada vez hay más mayores que prefieren vivir en su propio hogar. Otro aspecto a tener presente es aquella parte de las personas de 65 y más años, que por decisión propia o por cuestiones relacionadas con discapacidades, van a vivir a Centros Residenciales, ya sea público como privado. Según el informe del IMSERSO (2017) y según datos aportados por las diferentes Comunidades Autónomas, la población atendida en los centros residenciales es de 297.220 personas de 65 y más años, de las cuales el 70,0% son mujeres y el 78,0% supera los 80 años. También se tendría que valorar otras opciones como pueden ser los Centros de Día, los Servicios de Atención Residencial que ofrece la posibilidad de alojamiento temporal o permanente, y las Viviendas adaptadas a las personas Mayores las cuales hay disponibles datos de su funcionamiento en trece Comunidades Autónomas, siendo un fenómeno en crecimiento.

- Nivel de estudios. Tradicionalmente el nivel de estudios de este grupo de población es bajo debido a la escasa instrucción de su juventud, ésta ha sido una de las características que ha distinguido a los mayores españoles, especialmente a las mujeres (Ramiro et. al., 2012). En el informe de Abellán y Pujol (2015) señalan que en los últimos 40 años ha disminuido sensiblemente, en España, el porcentaje de personas mayores de 65 años analfabetas, al mismo tiempo que ha aumentado el porcentaje de mayores con estudios secundarios y superiores. Abellán et al. (2018, 2019) indican que el bajo nivel de formación entre los mayores, incluidos los muy mayores, es el reflejo de situaciones de carencia de recursos, ya sean centros escolares, equipo de maestros, etc., y

condiciones de vida y de desarrollo que no les permitieron entrar o continuar en el sistema educativo, factor que coincide con el descrito anteriormente. Como comenta Álvarez (2012) en el informe «Por el fomento de la formación tras la jubilación», señala que el nivel educativo de las personas mayores en España se encuentra entre los más bajos de Europa, debido a que el 50,0% de los mayores de 75 años apenas sabe leer ni escribir, lo que repercute en una posible exclusión social. Además indica que el 38,7% de las mujeres y el 29,7% de los hombres mayores de 65 años saben leer y escribir, pero no tienen estudios. En el caso de los estudios primarios, el 17,8% de los hombres y el 14,6% de las mujeres de más de 65 años completaron sus estudios y sólo el 1,8% de las mujeres de esa franja de edad había cursado educación superior, frente al 5,3% de los hombres. Aún con todo lo descrito se debe señalar que como concluye el informe del CSIC (Ramiro et. al., 2012) que el analfabetismo está a punto de desaparecer en nuestros mayores. Hablando del futuro Abellán et al. (2018, 2019) señalan que las cohortes que alcancen la vejez estarán más formadas, y por lo tanto tendrán más recursos para afrontar situaciones problemáticas.

88

- Situación económica. Según Abellán et. al (2019) la posición económica de los mayores ha mejorado relativamente en los años de crisis económica; debido a que su tasa de riesgo de pobreza se sitúa en 14,8, inferior al resto de los españoles. Aún este dato, en el informe Mayores UDP (2015b, p.1), se indica que “cuatro de cada diez personas mayores (38,2%) afirman que en los últimos años su poder adquisitivo ha empeorado. Más de la mitad afirma que sigue igual (54,5%) y tan sólo el 6,3% de las personas mayores considera que ha mejorado”. Si el foco se pone en las expectativas que tienen nuestros mayores sobre el importe de las pensiones, “cuatro de cada diez mayores consideran que seguirán igual que ahora en los próximos años (41,4%), una de cada cuatro afirman que empeorará (25,8%) y un 20,3% afirman que mejorará”, si se compara con la media europea, la mayoría de las personas mayores cree que las pensiones en España son bajas (65,7%), mientras que

representan un 1,3% los que afirman que son más altas y un 7,7% los que aseguran que son iguales (IMSERSO, 2015). Abellán et al. (2019, p.27) señalan que “la mayoría de los españoles tiene la vivienda en propiedad (76,7%), alcanzando el 89,2% en la población de 65 y más años”, factor que también señala el informe del CSIC (Ramiro et. al, 2012), en el que se expone que el hecho de haber trabajado mucho durante su juventud y adultez ha provocado que hayan podido vivir en mejores condiciones que sus antecesores, pudiéndose jubilar en una mejor situación. Éste factor ha dado como consecuencia que por el hecho de haber podido tener sus viviendas habituales en propiedad, en el momento de entrada de la crisis muchos mayores han sido quienes en realidad han apoyado y ayudado a sus familiares más jóvenes.

Una vez analizadas las características que se señalan en el informe del CSIC (Ramiro et al., 2012), se podrían incluir algunas otras debido a la importancia que tienen dentro del colectivo, como puede ser la percepción subjetiva de la salud y la influencia en su vida cotidiana, el tipo de relación que mantienen con sus hijos y con sus nietos, así como las relaciones intergeneracionales que se producen, el uso que hacen de las TIC en su vida diaria, o conocer en qué tipo de actividades ocupan su tiempo libre o de ocio. Seguidamente se analizarán estas cuestiones.

- Estado de salud subjetivo. El informe de Abellán et al. (2019, p.23) señala que las percepciones negativas aumentan con la edad, es decir que a medida que la población envejece tiene una percepción de su propia salud que valoran a peor. Se debe tener en cuenta que el género es un factor diferenciador de la salud subjetiva, como indica el citado informe “el 52,3% de los hombres mayores autovalora bien o muy bien su estado de salud, mientras que sólo el 40,0% de las mujeres de esta edad considera su salud como buena o muy buena”, aspecto que resulta llamativo por los 12,3 puntos de diferencia que existen entre hombres y mujeres. El informe del IMSERSO (2017) aporta otros datos prácticamente iguales, 50,5% de los hombres mayores de 65 años frente

a un 39,3% de las mujeres de la misma edad lo valoraron de manera positiva. En el caso de las personas mayores de 85 y más años los porcentajes varían aunque siguen percibiendo su salud de manera más positiva los hombres que las mujeres (36,8% frente a 26,8%) estableciéndose una diferencia de 10 puntos entre los dos géneros. Según la Encuesta Nacional de Salud (2017) la percepción del estado de salud disminuye con la edad, a nivel nacional en la población entre los 65 y 74 años y en el grupo de 75 y más años, alcanza una diferencia de 15 puntos porcentuales respecto a otros grupos de población. En el caso de las Illes Balears y según la Encuesta de Salud Pública en Baleares (2007), de IBESTAT, las personas de 65 y más años valoran su salud como “regular” o “mala” las mujeres en un 50,7% y los hombres en un 49,1%. Aunque la Encuesta de Salud Pública en Baleares es del año 2007, con los datos más actuales a nivel nacional se puede decir que los datos son coincidentes y muestran situaciones similares. Como se indica en el informe de Abellán et al. (2018) la valoración del estado de salud de la persona viene condicionada por las enfermedades padecidas y por las características personales (sexo, edad, estado civil, familia y nivel de formación), socioeconómicas (ingresos y estatus social) o incluso residenciales (tipo y tamaño de hábitat y grado de satisfacción residencial con la propia casa y el entorno). Abellán y Ayala (2012) señalan que la educación y los problemas de salud están inversamente relacionados, es decir, que a mayor nivel de estudios mejor percepción de la salud, el 70,0% de las personas mayores de 65 y más años con estudios universitarios consideran que su salud es buena o muy buena, y sólo un 30,0% de las que son analfabetas o no terminaron los estudios primarios la califican así.

- Relaciones con los hijos y con los nietos. La encuesta que realizó el IMSERSO en 2010, en IMSERSO (2012) y citado en la revista 60ymás digital (31/10/2014), aborda la vinculación de las personas mayores con la familia. Una de las cuestiones que trata es la regularidad con que se producen los contactos, sean cara a cara, por teléfono o por correo

(postal o electrónico). Estos son los datos que se han aportado:

Tabla 1.23
Población de 65 y más años según la regularidad en el contacto con sus hijos y nietos

Regularidad en el contacto	Hijos	Nietos
Mantienen un trato diario	67,4%	37,4%
Varias veces a la semana	17,4%	27,0%
Al menos de una vez a la semana	6,6%	15,1%
Menos de una vez a la semana	1,6%	7,8%
No existe contacto	7,0%	12,7%

Fuente: Elaboración propia a partir del informe del IMSERSO (2012)

El informe del IMSERSO (2017) indica que alrededor del 20,6% de las personas mayores carecen de nietos y que entre quien los tiene, prácticamente todos guardan relación con ellos. El 79,7% de las personas mayores mantiene en la actualidad relación con sus nietos. En el caso de los bisnietos el 17,0% de las personas mayores tiene alguno, manteniendo relaciones de una manera habitual cuatro de cada cinco. En el informe del IMSERSO (2012) se señalaba que no se apreciaban grandes diferencias en la frecuencia con que los hombres y las mujeres mayores se relacionan con la familia, sea con los hijos, con los nietos, con los hermanos o con los cuñados, situación que seguramente se mantiene en el tiempo.

- Uso de las TIC. En el Informe Mayores UDP (2017) sobre mayores y apoyo social, señala que el 67,4% de las personas mayores de 65 años residentes en España nunca han utilizado Internet, siendo el 24,9% responde que accede de manera habitual, una vez o más al mes, y el 7,7% lo hace de una manera ocasional a Internet, la mayoría accede a Internet para intercambiar mensajes con familiares o amigos (SMS, WhatsApp) en un 78,5%, o para buscar información, leer la prensa, las noticias, en un 77,5%. En el grupo de personas que no utilizan la red lo justifican por el hecho de no disponer de los dispositivos apropiados y no tener conexión. En el Barómetro de la misma entidad (UDP, 2015a, p.1) se indica que “la gran mayoría de las personas mayores prefiere la

atención personal tanto para realizar gestiones con la Administración (70,0%), como con los bancos (81,3%). Representando un 7,7% y un 3,8% respectivamente los mayores que prefieren realizar esas gestiones por internet”. En IMSERSO (2017) se indica que Internet es una herramienta prácticamente universal entre los menores de 45 años, situación contraria entre las personas mayores de 65 años donde el porcentaje de usuarios de Internet es del 20,6%, aunque también afirman que “esta brecha se está cerrando con el tiempo (...) y que el incremento ha sido notable en tan solo un año” (Ibídem, p.448). A su vez Abellán et al. (2018) señalan que este hecho implica la existencia de una brecha digital entre los mayores y el resto de la población que se puede explicar por el nivel educativo que posee el colectivo de personas mayores. Se debe destacar que en 2007, 7 mayores de cada 100 utilizaban Internet, y en 2017, esta cifra ha aumentado a 47, siendo este cambio más considerable en las mujeres. En el caso de las Illes Balears el 36,3% de las personas mayores de 65 años dispone de Internet, situándose en una posición media en relación al resto de Comunidades Autónomas donde los porcentajes se sitúan entre el 51,5% y el 26,3%.

- Actividades de ocio y tiempo libre. En el informe del IMSERSO (2012) se señala que en el momento de la jubilación la mayoría de las personas inician alguna actividad nueva que no realizaba con anterioridad. La siguiente lista es la relación de actividades elegidas:

Tabla 1.24
Población de 65 y más años según sus actividades de ocio y tiempo libre más frecuentes y las menos frecuentes

Actividades más frecuentes
Deporte o ejercicio físico
Cursos de manualidades
Turismo
Salir con los amigos
Cultivar un huerto o jardín
Actividades menos frecuentes
Actividades culturales y sociales
Voluntariado

Aprender informática

Actividades religiosas y de apoyo a personas conocidas

Fuente: Elaboración propia a partir del informe del IMSERSO (2012)

Pero el informe también destaca que “cerca del 40,0% de las personas mayores dice no haber iniciado entonces ninguna actividad en especial: se trata de un porcentaje superior de mujeres que de hombres y que tiende a elevarse cuanto mayor sea el grupo de edad al que pertenecen”. En el caso de que si se hayan iniciado actividades nuevas en el momento de disponer de más tiempo libre, una vez llegada la jubilación sus características varían de unas personas mayores a otras: “los varones tienden más a practicar deporte, a cultivar un huerto y a aprender informática que las mujeres, ocurriendo al revés con las manualidades y las actividades de voluntariado social, religiosas o de ayuda a personas conocidas”. Datos de la Encuesta de Salud Pública de Baleares (2007), de IBESTAT, el 54,6% de los hombres de 65 y más años realiza algún tipo de actividad física en su tiempo libre, siendo el porcentaje de mujeres el 48,6%.

93

Como señala Orte y March (2011) las principales características de este grupo de población en cuanto a la salud, aspectos sociales, entre otros que aparecen en el estudio «Why population aging matters: a global perspective», se identifican nueve tendencias sobre los retos de futuro de la población mundial, que expuestas de manera muy reducida, son las que siguen:

1. La población a nivel mundial, de 65 y más años, de cada vez es mayor.
2. El aumento de la longevidad conlleva una mayor esperanza de vida.
3. El número de los llamados «viejos muy viejos» de cada vez es mayor.
4. Mientras que la población envejece el tamaño demográfico disminuye.
5. Las enfermedades crónicas no contagiosas se están convirtiendo en la principal causa de muerte.
6. Las estructuras familiares se están transformando.
7. Los patrones de trabajo y jubilación están cambiando.

8. El sistema de la Seguridad Social debe evaluar su mantenimiento.
9. Aparecen nuevos desafíos socioeconómicos.

Resumen

El envejecimiento de la población continúa siendo uno de los fenómenos característicos de las sociedades desarrolladas, aunque en los países en vías de desarrollo y en los menos desarrollados también se puede apreciar de una manera más lenta. Numerosos estudios, de cada vez más, evidencian la relevancia social que en los últimos años está tomando el colectivo de las personas mayores, no sólo en nuestro país sino a nivel internacional.

El proceso de envejecimiento de la población es un fenómeno que registran todos los países europeos. Se puede decir que la mayoría de los países europeos coinciden en una serie de factores clave, como son el descenso de la natalidad, sobre todo el período que sigue al Baby Boom de después de la Segunda Guerra Mundial, y de la mortalidad en el colectivo de los más mayores.

Los factores que explican el envejecimiento de la población española, son por un lado, una caída acentuada y progresiva de la natalidad en estas últimas décadas, y por otro, un aumento significativo de la esperanza de vida, debido a varios factores como son la mejora en la sanidad, a los avances en la tecnología médica, las mejoras en las condiciones de vida y el descenso de la mortalidad. Una característica a resaltar es la feminización del envejecimiento a causa de los aspectos diferenciales entre géneros en el aumento de la esperanza de vida. Por tanto, el perfil de persona mayor en España sería una mujer, de edad media alta, que vive con su pareja, con bajo nivel de estudios y con mínimos ingresos económicos.

Las características principales del envejecimiento en Balears, serían:

- Importante incremento en el grupo de las personas de 65 y más años, fenómeno que ha hecho que su peso relativo, sobre el total de la población, haya aumentado de manera significativa en las islas.

- Este incremento es debido al decrecimiento de la población menor de 15 años que ha provocado la baja tasa de natalidad, junto con el incremento de la esperanza de vida, han hecho que el grupo de personas de 65 y más años sea de cada vez más elevado.
- Incremento significativo del grupo de los más viejos, mayores de 80 y más años, fenómeno producido por las bajas tasas de mortalidad, encontrarse en mejores condiciones de salud y el incremento de la esperanza de vida.
- En las Illes Balears, al igual que a nivel nacional, se produce una feminización de la vejez, producida por un desequilibrio entre sexos, que se ha incrementado a medida que se va avanzando en edad.

Las características del colectivo de las personas mayores se pueden resumir en las siguientes:

1. Incremento del número de los «viejos muy viejos» (80 y más años).
2. Feminización de la vejez. En su conjunto hay más mujeres que hombres.
3. El estado civil mayoritario, por encima de cualquier otra situación es la de pareja casada.
4. El alto porcentaje de mujeres que viven solas.
5. La forma de convivencia, la mayoritaria es el núcleo familiar formado por dos miembros, independientemente que sea el conyugue, algún hijo, etc.
6. El nivel de estudios, en estos momentos sigue siendo bajo, aunque se está avanzando mucho en hacer que el analfabetismo se elimine del colectivo de las personas mayores.
7. Las mujeres se perciben con peor estado de salud que los hombres.
8. Los contactos que se mantienen entre los diferentes miembros de la familia son bastante frecuentes.
9. Cada vez más el uso de las TIC se está convirtiendo en algo habitual y cotidiano para el colectivo de las personas mayores.

10. Las personas mayores aprovechan su tiempo de ocio para hacer ejercicio físico, formarse y relacionarse con otras personas con similares inquietudes e intereses.

Capítulo 2

Calidad De Vida

«Todos los seres humanos desean tener una vida larga,
pero nadie quiere ser viejo»

Jonathan Swift

En este capítulo se realiza un repaso de lo que se entiende por calidad de vida, en todas sus dimensiones, desde el origen del término hasta como se conoce en estos momentos. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1948 definió la salud, como: “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 1948, p.100).

El término de calidad de vida es utilizado para hacer referencia a la gran parte de los ámbitos de los que se compone la vida cotidiana (desde el educativo al sanitario o desde el económico al político, etc.), es decir, se ha convertido en un concepto tan común que se puede encontrar referido a cualquier ámbito de nuestra vida diaria. Según Sancho y Vega (2004) de las escasas 100 referencias encontradas a finales de los años setenta, se ha pasado a encontrar más de 10.000 en los años noventa, y actualmente al escribir en algún buscador *concepto de calidad de vida* aparecen alrededor de 22.000.000¹ de resultados y si se escribe *calidad de vida*, aproximadamente, aparecen 198.000.000 resultados. Fernández-Ballesteros (2004) señala que:

En los años sesenta y primeros de la década de los setenta la calidad de vida se utiliza en las ciencias sociales (la psicología y sociología), en los años noventa es en las ciencias biomédicas donde parece encontrarse su máxima repercusión (biología y medicina). (p.30)

Santacreu, Bustillos y Fernández-Ballesteros (2016) en una revisión de las citas en la literatura en distintas, y diversas, bases de datos de ciencias médicas y de la salud y de ciencias sociales comprobaron el incremento producido de estudios vinculados con la calidad de vida en diferentes disciplinas científicas,

¹ Búsqueda realizada en el buscador Google. Se realizó la búsqueda “concepto de calidad de vida” y “calidad de vida” en el mes de abril de 2019

desde los años 70 hasta la entrada del siglo XXI. El incremento de citas, en la literatura específica, se puede resumir de la siguiente manera:

- Sociofile (publicaciones sociológicas), pasó de 11 citas a casi 300 citas.
- Psycinfo (publicaciones psicológicas): pasó de 8 citas a cerca de 600 citas.
- Pubmed (publicaciones del campo de la medicina y de la salud): pasó de 100 citas a más de 5.000 citas.

Como se recoge en Fernández, Macías y Orte (2009) la amplitud del concepto de calidad de vida hace que sea difícil encontrar una definición que se pueda adaptar a todos los colectivos y a todas las circunstancias que lo envuelven. Argumento similar el de Walker y Lowenstein (2009) que señalan que “dada la complejidad del concepto y la existencia de diferentes perspectivas disciplinarias, no es sorprendente que no haya acuerdo sobre cómo definir y medir la calidad de vida y ninguna teoría de la calidad de vida en la vejez” (p.62). De ahí la dificultad en encontrar una definición que pueda ser aceptada y consensuada por gran parte de disciplinas.

100

El concepto de calidad de vida ha ido cambiando en el transcurso del tiempo, se ha ido ajustando a los cambios que la sociedad ha ido generando, y de igual manera, se ha ido adecuando a las diferentes tipologías de los colectivos estudiados.

La calidad de vida es un concepto multidimensional, como indican Fernández-Ballesteros y Santacreu (2014), que implica tantos componentes como los que podemos encontrar en la vida misma. Las autoras señalan que, aunque muchos investigadores comparten la idea de una naturaleza multidimensional, es muy complicado llegar a una conformidad entre ellos sobre los componentes que la configuran, ideas ya expuestas anteriormente por Fernández-Ballesteros (1997), Brown, Bowling y Flynn (2004), Walker y Lowenstein (2009), entre otros.

Como ya se ha indicado con anterioridad, establecer una definición consensuada es algo complicado, y así se aprecia en el transcurso de estos

años, debido a que incorpora muchos factores asociados, como individuo pero también como colectividad, aspecto éste que dificulta llegar a un consenso entre todas las disciplinas. Se debe admitir que existe un aspecto en común, desde cualquier materia, que es llegar a conseguir un estado de bienestar total en la persona, independientemente de las características del colectivo. Alan Walker (2006) ya lo señala cuando afirma que la dificultad es que no existe consenso entre los investigadores, y tampoco existe un acuerdo sobre cuáles son, o deberían ser, las dimensiones de la calidad de vida que se tendrían que tomar en consideración en el momento de valorarla. En cualquier caso y tal como plantea Ávila (2013) los diferentes factores asociados se pueden agrupar dentro de estos cinco dominios principales:

1. Bienestar físico: la salud o la seguridad física,
2. Bienestar material: la privacidad, los alimentos, la vivienda, el transporte, las posesiones, etc.,
3. Bienestar social: las relaciones interpersonales con la familia, con las amistades, etc.,
4. Desarrollo y actividad: la educación, la productividad, y la contribución a la comunidad,
5. Bienestar emocional: la autoestima, al estado respecto a los demás, a la religión, etc. (s.p.).

101

Sin embargo, se debe tener presente que cada persona es diferente y esta diversidad hace que las respuestas a los distintos dominios sean individuales, es decir subjetivos, y por tanto estarán influenciadas por diversos factores tales como sociales, la edad, el empleo, factores materiales, incluso las políticas sanitarias, etc.

Como se ha ido comentando el concepto de calidad de vida es algo complicado de definir, la OMS (2002) formuló una definición a pesar de no existir un acuerdo en la definición del constructo. La definición, de calidad de vida, que propuso la OMS es la que sigue:

La percepción individual de la propia posición en la vida dentro del contexto del sistema cultural y de valores en que se vive y en relación con sus objetivos, esperanzas, normas y preocupaciones. Es un concepto de amplio espectro, que incluye de forma compleja la salud física de la persona, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, sus creencias personales y su relación con las características destacadas de su entorno. (p.78)

102 Como se puede observar, el concepto de calidad de vida hace referencia, sobre todo, al concepto de bienestar, cuyo objetivo principal es prestar interés a los ámbitos relacionados con el desarrollo, tanto económico como sociocultural, buscando la mayor simetría posible entre el número de habitantes y los bienes disponibles, así como la defensa del medioambiente como se irá viendo en el transcurso del capítulo. El rápido aumento del envejecimiento de la población en Europa ha despertado un gran interés en acciones dirigidas a ampliar el conocimiento y al desarrollo de políticas e intervenciones en el fomento de la salud y la calidad de vida en las personas mayores (ERA-AGE, 2010; Martínez-Martín et al., 2012). En este sentido surge una preocupación de los responsables políticos por las consecuencias del envejecimiento de la población. A raíz de los nuevos paradigmas surgidos a partir del Informe del Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento de Madrid 2002, como son «una sociedad para todas las edades» y el «envejecimiento activo», se intenta crear una visión positiva del envejecimiento poblacional proporcionándole un papel más significativo a las personas de más edad como agentes activos y protagonistas de su propio envejecimiento y de su propia calidad de vida (Walker, 2004; Walker, 2005b).

Haciendo referencia a la educación relacionada con la calidad de vida, que se tratará más adelante en este mismo capítulo, la OMS (2002) en un informe sobre el envejecimiento activo, titulado «Active ageing: A policy framework», ya destacaba que la educación y el aprendizaje son considerados como factores fundamentales, ya que facilitan la implicación activa en la sociedad y permiten que los adultos puedan disfrutar de una calidad de vida positiva según se va envejeciendo.

Por tanto, con la finalidad de conocer la relación existente entre calidad de vida y educación, a continuación se realiza una exposición sobre la evolución y conceptualización del término de calidad de vida para centrarse posteriormente en el colectivo de los más mayores. Seguidamente se hará referencia a la intervención socioeducativa en las personas mayores, señalando la relevancia de la educación en general, y del aprendizaje en particular, en este colectivo. El capítulo concluye con el análisis de los resultados de una búsqueda bibliográfica sistemática que aúna los términos de calidad de vida y de educación en las personas mayores, a nivel nacional e internacional.

2.1. Evolución y conceptualización de la calidad de vida

Conocer con exactitud cuándo se comenzó a utilizar el término de calidad de vida es algo complicado, ya que seguramente el interés por el conocimiento de la calidad de vida se remonta a mucho tiempo atrás. Lo que sí está más consensuado es cuando se comenzó a popularizar, o utilizar, el término de una forma más extensa.

103

Autores como Fernández-Ballesteros (1997); Walker (2005a); Walker (2005b), y colaboradores, han indicado que la Calidad de Vida es un concepto extremadamente complejo, abstracto y disperso, difícil de definir y que tiene un alto impacto en la investigación y la práctica. Como se ha hecho referencia al inicio del capítulo y según Fernández-Ballesteros (1997) los estudios sobre la calidad de vida se basan en diferentes áreas científicas: la ecología, la biología, la economía, la sociología o la medicina, entre otras disciplinas, y sus inicios se remontan a los años 30 en el contexto de las políticas sociales y de prestación de servicios, se comenzó a utilizar como una estrategia de mejora de la calidad en general, y así lo comparten otros autores (Gómez, Verdugo, Arias y Navas, 2008; Tonón, 2010; García, 2011). Díez Collado (1994) señala que el término de calidad de vida está relacionado con el de bienestar social, utilizado durante la II Guerra Mundial en Gran Bretaña. Otras autoras, como Botero y Pico (2007), afirman que los primeros escritos en aparecer el término de calidad de vida fueron los de un economista norteamericano en los años 50, en estudios de opinión pública, debido a la crisis económica provocada durante la II Guerra

Mundial, dónde se realizaba un análisis sobre los consumidores. Por tanto, se puede decir que a partir de finales de los años cincuenta y principios de los sesenta su uso se hizo más habitual, sobretodo en el ámbito medioambiental y en el de la conservación del medio urbano. En este momento surgió una preocupación importante en lo referente al bienestar del ser humano. Como comenta Arostegui:

Durante la década de los 50 y a comienzos de los 60, (...) la preocupación por las consecuencias de la industrialización de la sociedad hacen surgir la necesidad de medir esta realidad a través de datos objetivos, y desde las Ciencias Sociales se inicia el desarrollo de los indicadores sociales, estadísticos que permiten medir datos y hechos vinculados al bienestar social de una población. (Gómez-Vela y Sabeh, 2001, s.p.)

Santacreu et al. (2016) señalan que la calidad de vida surge como un nuevo concepto a finales de los años sesenta, en dos contextos científicos diferentes, por un lado en contextos sociopolíticos y por otro en ámbitos biomédicos, superando aquellos indicadores sociales más habituales como son el bienestar o la percepción de una buena salud frente a la enfermedad, y vinculados a objetivos sociopolíticos y de salud, siendo las medidas socioeconómicas los indicadores para evaluar el desarrollo y crecimiento de las poblaciones. Durante la década de los años sesenta el término aparece ligado, además de a fenómenos de la industrialización de las ciudades y de la sociedad de consumo, como se ha comentado un poco más arriba, a la ecología y a la salud. De este modo la calidad de vida se relaciona con conceptos modernos como contaminación ambiental, deterioro de las condiciones de vida, etc. (Medina y Carbonell, 2004; Orte y Vives, 2006), y se va convirtiendo en un concepto clave en el ámbito social, médico, de las ciencias psicológicas, así como en las políticas públicas y en la mente del colectivo de las personas mayores (Walker, 2005a; Walker, 2005b; Santacreu et. al., 2016).

Fernández-Mayoralas (2007), señala que el origen del concepto a nivel académico nace en torno al movimiento de los indicadores sociales, el cual fue desarrollado a partir de las actividades de la Escuela de Chicago. Wilson (1968)

señaló en su momento que era necesario explorar aspectos importantes, relacionados con los indicadores socioeconómicos, para la calidad de vida como podría ser la situación, o estado, de las personas, la igualdad del individuo, aspectos gubernamentales a nivel estatal y local, educación, crecimiento económico, cambio tecnológico, agricultura, condiciones de vida, salud y bienestar. Fernández-Mayoralas y Rojo (2005), siguiendo las tesis de Noll, indican que el concepto de calidad de vida surgió como una opción distinta a la sociedad, en ese momento cuestionada, de la riqueza y abundancia, la cual derivó del bienestar de las poblaciones basado en dimensiones materiales, hacia una concepción más compleja que incluía aspectos como la calidad del entorno, las relaciones sociales o la salud. García (2011), señala que mediante los indicadores sociales vinculados al bienestar psicosocial, y orientados a los componentes psicosociales, se comienza a popularizar el interés por el bienestar humano, y una definición que considera estos componentes es la que expone Ferran Casas (1996):

Las percepciones, aspiraciones, necesidades, satisfacciones y representaciones sociales que los miembros de todo conjunto social experimentan en relación a su entorno y la dinámica social en que se encuentran inmersos, incluyendo los servicios que se les ofrecen y las intervenciones sociales de las que son destinatarios y que emanan de las políticas sociales. (p.100)

105

De esta manera fue fundamental la elaboración de un grupo unificado de indicadores sociales para evaluar la calidad de vida. Y como señalan Fernández-Ballesteros y Santacreu (2014):

Evaluar la calidad de vida de una determinada población en relación con importantes decisiones políticas, de ahí el concepto de indicadores sociales como medidas de bienestar agregadas o representativas: estatus individual, igualdad individual, crecimiento económico, cambio tecnológico, la agricultura, las condiciones de vida y la salud y el bienestar. (p.44)

Como se puede observar, el sentido que en un principio se le dio al término de calidad de vida es diferente a como es entendido en estos momentos. Durante

su evolución el concepto ha ido cambiando y se ha ido adecuando a nuevas situaciones. Actualmente al hablar de calidad de vida se asocia, casi sin dudarlo, con temas relacionados, prácticamente, con la salud o con aspectos próximos al bienestar del individuo.

Desde la incorporación del término, a la comunidad científica, en el momento de definirlo se aprecian dos etapas o polémicas (Fernández-Ballesteros, 1997; Labra, Albuérne y Juanco, 1998; Walker, 2005a; Orte y March 2006; Orte y March, 2008; Vives, 2010; Fernández-Ballesteros y Santacreu, 2014):

- a) Calidad de vida entendida como aspectos objetivos de nivel de vida: conceptualización hecha hacia los años 60 – 70, donde se trataba de buscar índices objetivos para evaluar la calidad de vida en un ambiente determinado.
- b) Calidad de vida donde destacan los aspectos subjetivos: corriente surgida como crítica a la anterior, puesto que ésta no tenía en cuenta la satisfacción del individuo. De esta manera se destacaban los aspectos subjetivos del bienestar y la satisfacción personal con la vida.

Aparte de lo citado anteriormente otro elemento relacionado, y que causa un cierto distanciamiento, es la cuestión de si la calidad de vida ha de referirse necesariamente a un concepto ideográfico en el sentido de que es el sujeto quien ha de establecer cuáles son los elementos que intervienen en la calidad de su vida o más bien si puede ser establecida una calidad de vida general, es decir igual para todos los sujetos. Estas primeras aproximaciones proporcionan una definición de calidad de vida muy generalista. Ya en la década de los setenta, en 1974 apareció un estudio científico sobre calidad de vida en la revista monográfica americana *Social Indicators Research*. Un año después, en el 1975, es cuando el concepto se acercará al ámbito de la vejez y que se podrá apreciar en el siguiente apartado con mayor profundidad. Posteriormente, en 1977, el concepto de calidad de vida fue admitido por primera vez como encabezamiento en el *Index Medicus* (Labra et al., 1998; Vives, 2010) y en 1979 apareció el término en el *Sociological Abstracts*, aunque su uso no llegó a ser popular para los investigadores del ámbito de la salud, hasta la década de

los años 80, produciéndose entonces el arranque decisivo de la investigación alrededor del término (Gómez-Vela y Sabeh, 2001). Según estas mismas autoras el término calidad de vida se acogió como un concepto sensibilizador que ofrecía a los profesionales de distintas disciplinas un lenguaje común y que la persona pudiese lograr una mayor satisfacción con su vida. Si se centra la mirada en las diversas definiciones del término que analizaron Bobes, González, Bousoño y Suárez (1993) se puede observar que ya en los años setenta autores como Dalkey y Rourke definen la calidad de vida como un aquel sentimiento personal de bienestar, de satisfacción/insatisfacción con la vida o de felicidad/infelicidad.

En el año 1978, en la Conferencia de la Organización Mundial de la Salud, celebrada en Alma Ata, en sus diversas declaraciones se puede leer:

La Conferencia reitera firmemente que la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (Declaración I), y que la promoción y protección de la salud del pueblo es indispensable para un desarrollo económico y social sostenido y contribuye a mejorar la calidad de vida (Declaración III). (OMS, 1978, pp. 2-3)

107

En estas primeras definiciones ya se puede observar que se le está dando un cierto protagonismo tanto a las personas como a la percepción que éstas tienen de su estado, tanto físico, psicológico y social, dentro de un espacio propio. Shin y Jhonson consideran que calidad de vida es el hecho de poseer los medios adecuados para cubrir las necesidades personales, así como la posibilidad de participar en actividades que permitan el desarrollo personal y la autoactualización, y el hecho de equipararte con otros. Continuando con otras definiciones, se muestra la que realiza la *Encuesta sobre Calidad de Vida*, la cual concluye que la calidad de vida es el grado en que las condiciones de la sociedad posibilitan que las personas se desarrollen según unos valores predeterminados, facilitando una percepción de bienestar subjetivo de su existencia (Bobes et. al., 1993).

Como se puede apreciar las definiciones en este momento están muy relacionadas con el bienestar de la persona, ya se ha dejado un poco de lado el interés por evaluar el estado del medio ambiente, y se favorece más el hecho de evaluar las condiciones idóneas para que la persona se desarrolle como tal. Lehr (2004) señala que Hans Schaefer en el 1979, declaró:

Nuestra esperanza de vida depende de nuestro estilo de vida. La esperanza de vida no se refiere sólo a la duración, sino también a la calidad de esa vida. No sólo importa el número de años que se suman, sino cómo se llega a esa edad. (p.14)

En años sucesivos se seguirá en esta misma línea, manteniéndose en el proceso, tanto la persona como el contexto en el que éste se encuentra. En el año 1983, Lawton definió la calidad de vida como: “[...] la evaluación de aspectos personales y socioambientales (normativos) del sistema persona – ambiente de un individuo” (Fernández-Ballesteros et al. 1997, p.42). Según esta definición se puede advertir que los dos puntos de interés confluyen para convertirse en uno sólo. Si el análisis del concepto se inició evaluando el contexto (escenario, medioambiente, etc.) y más adelante al individuo para que se sienta satisfecho con su vida, en este momento los dos enfoques se unifican intentando evaluar aquellos aspectos personales y medioambientales que conforman el bienestar general de la persona.

A partir de este momento, principios de los años ochenta, las ciencias sociales empiezan a desarrollar indicadores para medir hechos vinculados al desarrollo y al bienestar social. El término va adquiriendo una definición integradora y más comprensiva, es el caso de la definición que presenta Ardila (2003) donde define la calidad de vida, como:

(...) un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el

ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida. (p.163)

En esta definición se pueden observar tanto aquellos elementos que hacen referencia a los aspectos subjetivos como a los objetivos, creándose una clasificación como la que sigue:

Cuadro 2.1
Relación de aspectos subjetivos y objetivos según Ardila

Aspectos SUBJETIVOS	Aspectos OBJETIVOS
Intimidad	Bienestar material
Expresión emocional	Relaciones armónicas con el ambiente
Seguridad percibida	Relaciones armónicas con la comunidad
Productividad personal	Salud objetivamente considerada
Salud percibida	

Fuente: Elaboración propia basada en Ardila (2003)

En esta concepción integradora se incluyen todas los ámbitos de la vida social y hace referencia a elementos objetivos y subjetivos, incorpora múltiples dimensiones, como señalan diversos autores citados por García (2011); Castellón y Romero, 2003; Cummins y Cahill, 2000; Fernández-Ballesteros, Kruse, Zamarrón y Caprara, 2009; Fernández-Ballesteros, Reig y Zamarrón, 2009; Gómez-Vela y Sabeh, 2009; Inga y Vara, 2006; Poon et al., 2010; Tonón, 2005; 2009 (p.22).

109

Por tanto, los componentes de la calidad de vida que, con mayor frecuencia, los expertos citarían y mencionarán en sus investigaciones, incluirán los siguientes:

- Cualidades ecológicas y ambientales.
- Recursos económicos.
- Aspectos biomédicos y de salud.
- Variables sociopolíticas y culturales.
- Aspectos psico-sociales a nivel individual.
- Componentes psico-conductuales (Fernández-Ballesteros y Santacreu, 2014, pp. 44-45).

Aunque seguirán surgiendo voces que dan más importancia a un aspecto sobre el otro, Varela (1996) señala que:

En primer lugar, existen ciertas condiciones de vida susceptibles de ser medidas a través de indicadores sociales «objetivos», (...). En segundo lugar, (...), este análisis resulta insuficiente si no se completa con la percepción y evaluación que las personas y grupos tienen de estas condiciones de vida, (...). Es fundamental, pues, reivindicar el estudio de la calidad de vida desde la perspectiva subjetiva de la experiencia (...). En definitiva, utilizar un enfoque predominantemente psicosocial. (s. p.)

Por tanto, es importante analizar el concepto desde una perspectiva subjetiva y desde una perspectiva objetiva, consiguiendo de esta manera un enfoque psicosocial, es decir un enfoque que pueda aunar los dos elementos clave de análisis, por un lado evaluar las condiciones de vida desde una parte cuantificable y medible, pero a la vez desde la parte de experiencia personal y de historia de vida del individuo. De esta manera se puede afirmar que el término de calidad de vida es multidimensional debido a toda la cantidad de áreas que tiene en consideración. Es, pues, como indican Bobes, Bousoño y González (1996), un concepto extenso, que incorpora una serie de dimensiones complejamente relacionadas, como son la salud física, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales y con el entorno, y las creencias religiosas. Es un concepto multidimensional que incorpora la percepción del individuo sobre éstos y otros aspectos de la vida (Herreros et al., 1996). Otra autora que defiende la multidimensionalidad del término, Rocío Fernández-Ballesteros (1997), expone que calidad de vida es un concepto complejo y que definirlo operacionalmente resulta algo difícil. Como señaló ella misma:

Desde una perspectiva semántica, el término **calidad** hace referencia a ciertos atributos o características de un determinado objeto (la vida), y a su vez, la **vida** supone una amplia categoría que incluye a los seres vivos. El problema de entrada es que la vida puede ser analizada desde distintas perspectivas y, por tanto, la calidad de vida ha de ser necesariamente multidisciplinar. (p.90)

Continuando con la referencia al carácter multidimensional del constructo de calidad de vida, los autores, Schallock y Verdugo (2007) apuntan que la calidad de vida es un estado de bienestar personal al que se desea llegar y que

destaca primero por sus múltiples dimensiones, segundo porque posee componentes objetivos y subjetivos, en tercer lugar por estar influenciada por factores personales y ambientales, y por último porque tiene propiedades éticas y émicas universales ligadas a la cultura. Fernández et al. (2009) también destacan la combinación de factores objetivos, es decir aquellos en los que la persona utiliza sus potencialidades, tanto intelectuales como físicos y emocionales, en las diferentes situaciones, y en la misma línea de los autores Delhey, Böhnke, Habich y Zapf que señalan que esta perspectiva se basa en la existencia de las conocidas como necesidades básicas, la satisfacción de las cuales determinará el bienestar del colectivo. Y por otro lado, se encuentran los factores subjetivos, esta perspectiva tiene que ver con la experiencia de los individuos sobre sus vidas y procesos de evaluación (en Noll, 2002).

Una definición influyente proveniente de un organismo internacional es, según varios autores como Fernández-Mayoralas (2007) o Ramírez (2007), la elaborada por el Grupo de Calidad de Vida de la OMS, que destaca el carácter multidimensional de la valoración al referir la calidad de vida a:

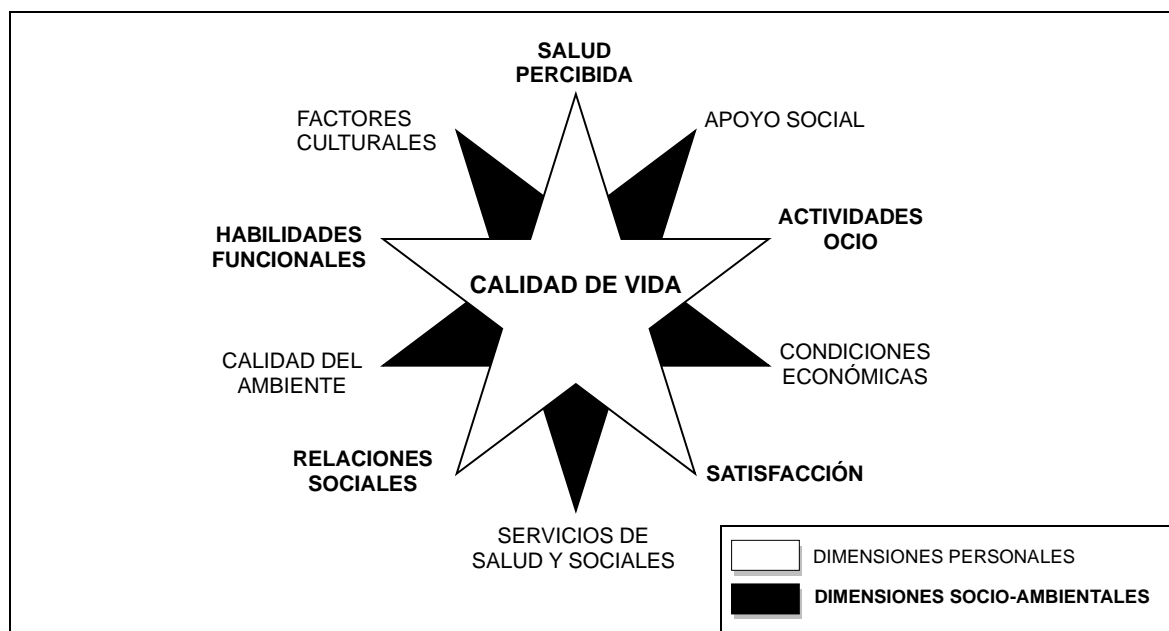
La percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno. (OMS, 1997, p.1)

La OMS destaca el carácter multidimensional, aunque también hace especial incidencia en los aspectos subjetivos del individuo, del término teniendo en cuenta tanto aspectos positivos como negativos en la valoración resultante. En la misma línea se encuentra Cummins (1997), que en una aproximación en la cual las dos perspectivas se complementan, ofrece una definición según la cual calidad de vida es un constructo que se define tanto objetivamente como subjetivamente, y señala que aquellos denominados dominios objetivos comprenderían medidas culturalmente relevantes de bienestar objetivo, y

aquellos denominados como dominios subjetivos comprenderían la satisfacción con las diferentes dimensiones consideradas por su importancia para la persona.

Fernández-Ballesteros, Zamarrón y Maciá (1996) defienden que la calidad de vida es un concepto multidimensional, característica que implica factores personales y socio-ambientales. En la Figura 2.1., se puede observar dicha relación:

Figura 2.1
Multidimensionalidad de la Calidad de Vida: factores personales y socio-ambientales



Fuente: Fernández-Ballesteros et. al. (1996)

Como se aprecia, en la Figura 2.1., las relaciones sociales o las actividades de ocio, por ejemplo, son factores personales y están relacionados con el apoyo social o las condiciones económicas de la persona. En este esquema separa los factores personales como son la salud, las de ocio, la satisfacción con la vida, las relaciones sociales y las habilidades funcionales, y las contrapone con los factores socio-ambientales, tales como el apoyo social, las condiciones económicas, los servicios sociales y sanitarios, la calidad ambiental y los factores culturales. Por tanto, con la combinación de los diversos factores personales y socio-ambientales se mide el nivel de calidad de vida global que tiene la persona.

Aparte de lo comentado en el párrafo anterior la calidad de vida debe contener aspectos subjetivos, como puede ser las valoraciones, juicios, sentimientos, entre otros, y objetivos, como son servicios o recursos con los que cuenta la persona, el nivel de renta, etc. La diferenciación entre la evaluación sobre aspectos objetivos y/o subjetivos es recogida también por Fernández-Ballesteros (1997, p.91), la cual considera que no se tiene que olvidar ninguna de las dos visiones a la hora de analizar la calidad de vida. Como expresa la misma autora: “la vida conlleva condiciones objetivas y la vida humana, desde luego, entraña la conciencia y, por tanto, la reflexión sobre ellas, es decir, un concepto subjetivo”.

Siguiendo el mismo modelo para exponer la característica de la multidimensionalidad de la calidad de vida, la citada autora hace lo mismo con los factores subjetivos y objetivos. Aquí se puede ver un resumen:

Cuadro 2.2
Factores objetivos y subjetivos en la calidad de vida según Fernández-Ballesteros

Factores SUBJETIVOS	Factores OBJETIVOS
Salud percibida	Calidad ambiental
Satisfacción social	Disponibilidad de servicios de salud y sociales
Necesidades culturales	Salud objetiva
Valoración del entorno	Apoyo social
Servicios de salud y sociales recibidos	Factores culturales

Fuente: Elaboración propia basada en Fernández-Ballesteros et al. (1996)

Se puede afirmar, según lo expuesto en las figuras 2.1., y en el cuadro 2.2., y como resumen, que la calidad de vida es considerada por la mayoría de los expertos como un concepto multidimensional que involucra múltiples dominios (salud, psicología, social y ambiental) y que a la hora de evaluarla se debe tener en cuenta que contiene componentes objetivos y subjetivos en sus distintas dimensiones (Vives, 2010; Santacreu, 2012). Walker (2005a, p.3) señala que la calidad de vida continúa siendo “un concepto bastante amorfo, de múltiples capas y complejo, con una amplia gama de componentes (objetivo, subjetivo, macro-social, micro-individual, positivo y negativo) que interactúan entre sí”. El mismo Walker y Lowenstein (2009) indican que dada la complejidad del concepto y la existencia de diferentes perspectivas disciplinarias, no es

sorprendente que no haya acuerdo sobre cómo definir y medir la calidad de vida y ninguna teoría de la calidad de vida en la vejez.

Las dimensiones que Schalock y Verdugo (2003) consideran como las más utilizadas se enumeran en la siguiente tabla, se han incluido las dimensiones recogidas por Fernández-Ballesteros en su cuestionario, así como a otros autores para poder realizar una comparativa de las mismas:

Cuadro 2.3
Dimensiones de la calidad de vida según varios autores

Dimensiones	Autor y año
<ul style="list-style-type: none"> • Bienestar físico y material • Relaciones con otras personas • Actividades sociales, comunitarias y cívicas • Desarrollo personal • Ocio 	Flanagan (1982)
<ul style="list-style-type: none"> • Bienestar psicológico • Calidad de vida percibida • Competencia conductual • Entorno objetivo 	Lawton (1991)
<ul style="list-style-type: none"> • Bienestar material • Salud • Productividad • Intimidad • Seguridad • Lugar en la comunidad • Bienestar emocional 	Cummins (1996)
<ul style="list-style-type: none"> • Salud • Integración social • Habilidades funcionales • Actividad y ocio • Calidad ambiental • Satisfacción con la vida • Educación • Ingresos • Calidad de los servicios sociales y sanitarios 	Fernández-Ballesteros y Zamarrón (1996)
<ul style="list-style-type: none"> • Salud física • Salud psicológica • Nivel de dependencia • Relaciones sociales • Entorno 	OMS (1997)

<ul style="list-style-type: none"> • Espiritualidad, religión, creencias personales 	
<ul style="list-style-type: none"> • Bienestar físico • Bienestar material • Bienestar social • Bienestar relativo a la productividad • Bienestar emocional • Bienestar referido a los derechos o aspectos cívicos 	Felce (1997)
<ul style="list-style-type: none"> • Calidad ambiental (vivienda, barrio y entorno) • Bienestar (empleo y trabajo doméstico, educación y salud) • Identidad cultural (participación, tiempo libre, ocio y relaciones sociales) 	Agaucil (2000)
<ul style="list-style-type: none"> • Bienestar emocional • Relaciones interpersonales • Bienestar material • Desarrollo personal • Bienestar físico • Autodeterminación • Inclusión social • Derechos 	Schalock y Verdugo (2003)
<ul style="list-style-type: none"> • Bienestar ambiental • Recursos económicos • Salud biomédica y subjetiva • Aspectos sociopolíticos y culturales • Aspectos psicosociales y psicoconductuales 	Bowling (2004)
<ul style="list-style-type: none"> • Dominios de la vida (salud, relaciones familiares, apoyo social, entorno residencial y situación económica, entre otros) • Experiencias • Sentimientos positivos y negativos 	Brown (2004)
<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones materiales de vida • Trabajo • Salud • Educación • Ocio e relaciones sociales • Seguridad física y personal • Gobernanza y derechos básicos • Entorno y medioambiente • Bienestar subjetivo 	Informe Stiglitz-Sen-Fitoussi* (2009) Eurostat** (2017)

Fuente: Elaboración propia a partir de Schalock y Verdugo, 2003; Fernández-Ballesteros y Santacreu, 2010, Martínez-Martín et al, 2012

*Comisión para la Medición del Progreso Económico y Social (Informe SSF, 2009) de la Unión Europea

***Final report of the expert group on quality of life indicators. 2017 edition*

Si se realiza un análisis de las dimensiones descritas por los diferentes autores anteriores, se puede apreciar que la más utilizada, casi por la totalidad es el bienestar físico, seguido por otras dos como son el bienestar emocional o psicológico y el bienestar material. Destacar también que, en menor grado pero coincidiendo varios autores, se encuentran las relaciones sociales, el lugar que se ocupa en la comunidad o en el entorno, las actividades cívicas y la productividad, así como más recientemente se tiene en cuenta los derechos básicos como persona que también se consideran importantes como dimensiones significativas en la valoración de la calidad de vida.

En cuanto a los modelos de calidad de vida, Bowling (2004) distingue ocho modelos diferentes, que incluyen:

1. Indicadores objetivos: nivel de vida, salud y longevidad, vivienda, características del vecindario (medidos a través de indicadores de coste de vida, tasas de mortalidad, prestación de servicios de salud, niveles de educación, estructura y densidad del vecindario, estructura e indicadores de desigualdad, etc.).
2. Indicadores subjetivos: satisfacción con la vida y bienestar psicológico, moral, cumplimiento individual, felicidad (medidos a través de indicadores de satisfacción con la vida, la moral, el afecto, la autoestima, etc.).
3. Satisfacción de las necesidades humanas: generalmente medida por indicadores de satisfacción subjetiva del individuo en la medida en que éstos se han cumplido.
4. Modelos psicológicos: hace énfasis en el crecimiento personal, la competencia y capacidad de adaptación, nivel de dignidad, percepción de la independencia, competencia social, control, autonomía, autoeficacia, adaptación y afrontamiento.
5. Salud y funcionamiento: centrado en la capacidad, física y mental, y la incapacidad, un estado de salud más amplio, escalas de depresión, etc.

6. Cohesión social y capital social: en forma de recursos personales, medido por los indicadores de las redes sociales, el apoyo, la participación en actividades y la integración comunitaria.
7. Ambientales: tienen que ver con el estudio del envejecimiento en el propio lugar de residencia y la importancia de diseñar permiten entornos internos y externos con el fin de promover la independencia y la participación social activa de las personas mayores.
8. Enfoques hermenéuticos enfatizando los valores, interpretaciones y percepciones del individuo: satisfacción, circunstancias y prioridades en la vida. Usualmente explorados a través de técnicas cualitativas o entrevistas individualizadas semiestructuradas (Bowling, 2004; Walker, 2005b, Walker y Lowenstein, 2009; Fernández-Ballesteros et. al., 2012).

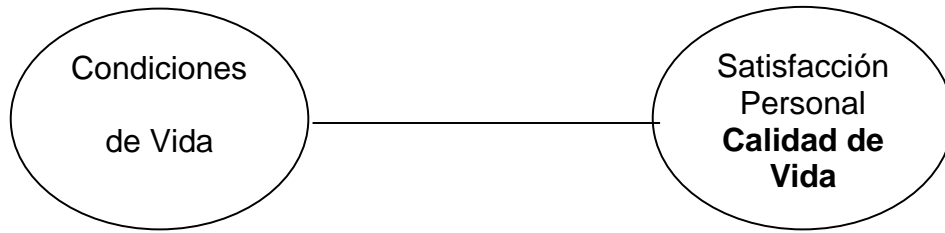
Gómez-Vela y Sabeh (2001) mencionan que otros autores que también han definido la calidad de vida proponiendo diversas conceptualizaciones son, Borthwick-Duffy que en el año 1992 propuso tres conceptualizaciones de calidad de vida, y un poco después Felce y Perry en el año 1995, añadieron una cuarta, quedando de la siguiente manera:

117

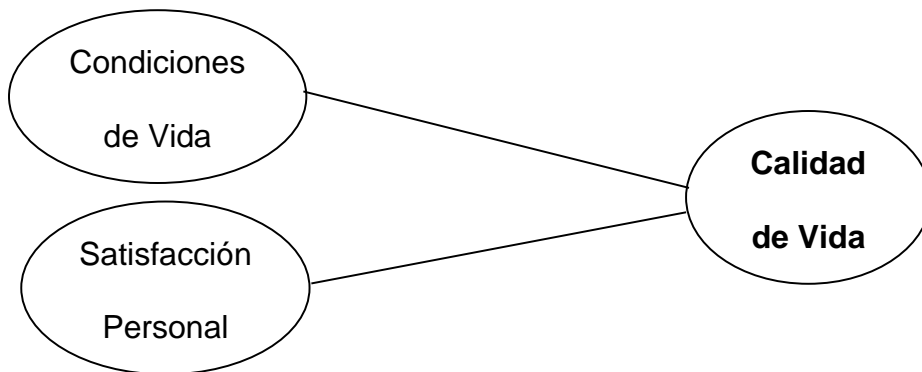
Figura 2.2
Conceptualización de la Calidad de vida de Felce y Perry (1995)



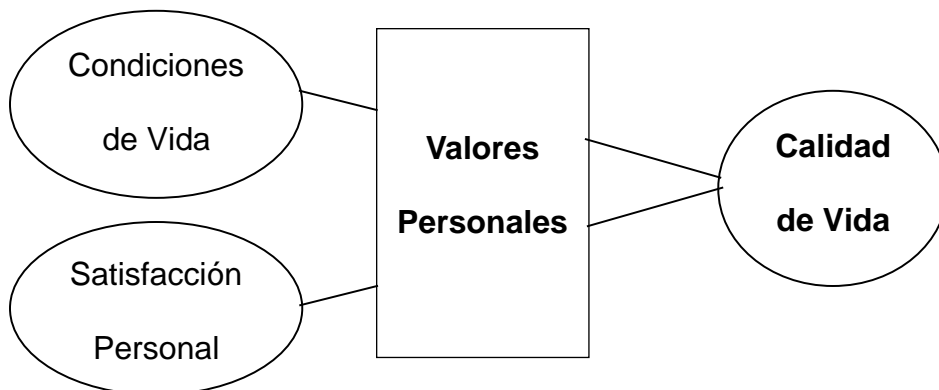
- Calidad de Vida en términos de Condiciones de Vida



- Calidad de Vida como Satisfacción con la Vida



- Calidad de Vida definida como combinación de las Condiciones de Vida y la Satisfacción



- Calidad de Vida definida como combinación de las Condiciones de Vida y la Satisfacción en función de una escala de importancia

Fuente original, Felce y Perry, 1995. Adaptada por Gómez Vela y Sabeh, 2001

Como se puede distinguir estas son las cuatro conceptualizaciones que es posible encontrarse relacionadas con la calidad de vida, según el esquema anterior:

1. Calidad de las condiciones de vida de una persona,
2. Satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales,
3. Combinación de componentes objetivos y subjetivos, es decir, calidad de vida definida como la calidad de las condiciones de vida de una persona junto a la satisfacción que ésta experimenta,
4. Combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales (Gómez-Vela y Sabeh, 2001).

Otros autores como Urzúa y Caqueo-Irizar (2012) aumentan esta lista de conceptualizaciones incluyendo alguna posibilidad más y repartiendo las diversas definiciones en seis apartados, los cuatro primeros corresponden a los mismos expuestos anteriormente por Felce y Perry y la aportación nueva es la quinta conceptualización, quedándose abierta una posibilidad donde se muestran una serie de clasificaciones que no encajan con ninguna de las anteriores conceptualizaciones. Así queda la propuesta de estos autores:

5. Calidad de vida = Condiciones de vida + Satisfacción con la vida, incluyendo la evaluación. La calidad de vida como resultado de la evaluación que la persona realiza de sus condiciones objetivas y del grado de satisfacción con cada una de ellas.
6. Otras clasificaciones. Otro tipo de clasificaciones que los autores no las pueden situar en ninguna de las anteriores.

A pesar de la complejidad del término y de la dificultad de llegar a un consenso, existe un acuerdo general sobre cinco dominios que contribuyen a la calidad de vida de la persona. En una revisión de ochenta artículos sobre el tema aunque reveló la existencia de poco acuerdo entre los diferentes autores, sí que se aprecia un punto de encuentro en que la calidad de vida debe cubrir las siguientes áreas: el bienestar físico, social, emocional y material, el crecimiento personal y la actividad (Walker y Lowenstein, 2009).

Es importante destacar, en este punto, que la calidad de vida aparte de estar relacionada con términos como satisfacción de vivir en libertad y bienestar, permitiéndole al individuo el poder conseguir los deseos que posibiliten hacerle sentir bien y los aspectos relacionados con la salud (Ors y Laguna, 1997, Reig y Ribera, 1992) o entendiéndola como un concepto de múltiples dimensiones, como se ha ido comentando hasta el momento, también la encontramos relacionada con otros conceptos hasta ahora no mencionados, como por ejemplo el de justicia y el de equidad (Blanco, 1998) o el de discapacidad (Reig y Ribera, 1992) abriéndose de esta manera el ámbito de estudio.

Por lo tanto, la calidad de vida, se debe entender como un concepto holístico, es decir general, del que forman parte elementos como la salud física, la salud psicológica, el nivel de independencia, las relaciones sociales del individuo, la relación con el ambiente que le envuelve, entre otros aspectos. Estos elementos se tienen que tener en cuenta dentro del ambiente de la persona, en su entorno, dentro de un contexto donde intervienen diversas variables, tanto culturales como aquellas experiencias individuales previas de la persona. A nivel social, la calidad de vida se relaciona directamente con una capacidad de poder adquirir y adaptarse a los cambios, cosa que permitirá a la persona vivir en ciertas condiciones de comodidad y bienestar, además de poder cubrir todas sus necesidades básicas. A nivel científico, y cómo ocurre con el apoyo social, se ve una relación entre los factores objetivos y los factores subjetivos que intervienen en la calidad de vida, a pesar de que hay una relación entre ellos. Los diferentes estudios no se ponen de acuerdo ni en la direccionalidad ni en la intensidad de la relación (O'Shea, 2003). Según el mismo autor anterior algunos de los factores estudiados son:

- a) Factores objetivos: salud, capacidades físicas, vivienda y un entorno adecuado, economía, nivel educativo, integración social...
- b) Factores subjetivos: salud, factores psicológicos tales como los rasgos de personalidad, percepción de la soledad, sentimiento de inutilidad, sentimiento de aislamiento, la propia estima y dignidad, felicidad, autoconcepto...

Muchos investigadores optan por evaluar los factores objetivos, puesto que son más sencillos de medir que los factores subjetivos y/o viceversa ya que consideran que los subjetivos son más aproximados a la percepción real de la persona. De igual manera se encuentra otro grupo de investigadores que optan por combinar elementos, como ya se ha comentado con anterioridad (Fernández-Ballesteros, 1997, 2011; Walker, 2005a, Walker, 2005b; Wetterguen et al, 2009; Michalos et al, 2012). Continuando con la misma idea de que el término de calidad de vida incluye elementos subjetivos y objetivos se encuentra Reyes, Triana, Mato y Acosta (2003) los cuales están en la línea de combinar estos dos tipos de factores. Siguiendo en la misma línea, y con el paso de los años, las preocupaciones en torno a la conceptualización y evaluación del concepto tuvieron un mayor carácter metodológico. Gómez-Velas y Sabeh (2001) concluyen que:

Superadas estas inquietudes, el siglo XXI se presenta como aquel en el que el término calidad de vida no sólo teñirá las intenciones y acciones de individuos que gozan cada vez de mayores posibilidades de elección y decisión y optan por una vida de mayor calidad, sino también las de los servicios humanos en general, que se verán obligados a adoptar técnicas de mejora de sus procedimientos, en la medida que existirá un grupo de evaluadores que analizará sus resultados desde criterios de excelencia como es el de calidad de vida (s. p.).

121

Como señala Fortuño (2008) se puede decir que en las últimas décadas el concepto de calidad de vida se ha convertido en un área de especial interés y aplicación en diferentes campos de servicios personales como la educación, la salud, entre muchos otros. Especialistas en la calidad de vida como Schalock y Verdugo (2003) y Fernández-Ballesteros (2004) coinciden en que la proliferación de definiciones, así como el incremento de la actividad investigadora sobre los aspectos que la conforman, es significativo a partir de los años 90.

Otra autora, Úrsula Lehr (2004), comenta que si se analiza el material publicado en los últimos 50 años, se puede observar una interesante evolución:

- década de los 60: se publican numerosos trabajos sobre el tema de la **“Satisfacción con la vida”**,
- años más tarde: el tema clave es el **“Envejecimiento satisfactorio”**,
- en la década de los 70, encontramos el concepto de **“Calidad de vida”**, teniendo en cuenta que sobre todo es presentado por médicos, y
- en los años 80 y siguientes la cuestión dominante es el **“Bienestar subjetivo”**.

Como menciona la propia autora la definición de estos cuatro conceptos es algo compleja ya que en ocasiones se solapan y este hecho dificulta la posible diferenciación.

1. Satisfacción con la vida: se reconoce como signo de envejecimiento satisfactorio.
2. Envejecimiento satisfactorio: una definición completa combinaría los siguientes elementos:
 - a) Supervivencia (longevidad),
 - b) Salud (ausencia de discapacidad), y
 - c) Satisfacción con la vida (felicidad).
3. Bienestar subjetivo: está compuesto por los elementos relacionados en los conceptos anteriores, por lo tanto, su definición es muy amplia.
4. Calidad de vida: la mayoría de descripciones de calidad de vida se basan en encuestas de bienestar y satisfacción con la vida, incluyendo tanto aspectos subjetivos como objetivos.

Resumiendo, como señalan Fernández-Ballesteros et al. (2012), desde un punto de vista integrador y en el que se encuentran implicados diversos factores y elementos de la vida humana, se está de acuerdo en que la calidad de vida se debe tratar como un concepto multidimensional que integra tanto condiciones objetivas como subjetivas, el cual puede ser considerado a diferentes niveles, es decir, tanto a nivel de colectivo como a nivel individual. Se reconoce que la calidad de vida es una sucesión de hechos o efectos que tienen como consecuencia un sentimiento de satisfacción o de felicidad con la vida y con uno

mismo (Fernández et al., 2009). No existe una única definición del concepto de calidad de vida, aunque hay una gran cantidad de investigadores que trabajan en la consecución de una conceptualización en la que se llegue a un acuerdo sobre la mejor definición, la cual recoja, de la mejor manera posible, una definición que englobe todos y cada uno de los factores y dimensiones que conforman la calidad de vida de las personas. Como señala Urzúa y Caqueo-Úrizar (2012) “pese a la gran cantidad de investigaciones que en la actualidad es posible encontrar sobre calidad de vida (...), aún es posible encontrar líneas de discusión que podrían afectar el desarrollo de esta área de estudio” (p.69). En la misma línea se encuentra Fernández-Ballesteros y Santacreu (2014) que señalan que “aunque la calidad de vida emerge como un concepto multidimensional o se considera en su mayoría como tal, muchos autores violan esta suposición al reducirla a uno de sus componentes (salud, bienestar/felicidad) o confundirla con otros conceptos (características de la personalidad)” (p.47).

Durante el desarrollo de este apartado se ha constatado que el ámbito de la salud ha sido de vital importancia en el estudio e investigación de la calidad de vida, aunque con el paso del tiempo se ha ido ampliando a otros elementos, no menos importantes para el individuo. Todos los elementos o factores que se han ido describiendo en el apartado no son aplicables a todos los colectivos por igual, ya que cada grupo de personas tiene unas características que lo definen como tal. En el siguiente apartado se podrá apreciar cómo se ha tratado, y se está tratando y analizando, el concepto de calidad de vida relacionado con un colectivo específico, el de las personas mayores.

123

2.2. Calidad de vida en las personas mayores

A pesar de que, son muchas las perspectivas desde las cuales podemos analizar la calidad de vida de las personas mayores (desde posiciones culturales, religiosas, filosóficas, políticas, socioeconómicas,...) lo cierto es que este término ha estado ligado a los fenómenos de la industrialización de las ciudades y de la sociedad del consumo por un lado, y por otro, a la ecología y a la salud (Reyes et al., 2003). Bazo (1998), indica que promover la calidad de

vida en la población que envejece es uno de los desafíos más urgente de las políticas sociales y de los servicios sanitarios y ésta tiene que ver tanto con la seguridad económica cómo con la inclusión social de forma activa de las personas mayores, las cuales tienen que comprender y saber envejecer, situación que se puede aplicar en la actualidad. En el campo de la gerontología, la calidad de vida es un constructo clave utilizado como concepto científico que se extiende en las disciplinas biomédicas y sanitarias, sociopolíticas y psicosociales (Fernández-Ballesteros et al., 2012).

Brown, Bowling y Flynn, en el año 2004, realizaron una revisión sistemática de la literatura inglesa sobre el tema de la calidad de vida en las personas mayores como parte de un proyecto europeo llamado FORUM, encargo realizado por el Foro Europeo sobre Investigación del Envejecimiento de la Población y el Grupo Europeo en Calidad de vida extensible a la calidad de vida en la vejez de Alan Walker, de la cuál surgió una distinción entre definiciones y una taxonomía de modelos de calidad de vida. Bowling (2004) distingue entre las definiciones macro (colectividad, objetiva) y micro (individual, subjetiva) de calidad de vida. Entre los primeros, incluye ingresos, empleo, vivienda, educación, y circunstancias ambientales; entre los últimos, incluye percepciones de la calidad de vida general, las experiencias y los valores de los individuos, y los indicadores asociados relacionados como el bienestar, la felicidad y la satisfacción con la vida (Bowling, 2004, Walker y Lowenstein, 2009). Como señalan Walker y Lowenstein (2009) los cambios en el desarrollo durante el proceso de envejecimiento sin duda, afectan a la calidad de vida de las personas. Estos cambios que se producen en la persona pueden tener efectos negativos en la calidad de vida objetiva, pero a la vez se producen cambios internos que pueden mejorar la calidad de vida subjetiva. Según Alan Walker y Van der Maesen (2004) existen tres limitaciones de la calidad de vida, estas son: a) su aparente naturaleza abierta, b) su orientación individualista, y c) su carencia de fundamentos teóricos. De ahí que sea tan complicado, para los investigadores y expertos, el poder llegar a un acuerdo sobre la definición y los componentes que deben configurar la calidad de vida, como ya se ha señalado en el apartado anterior.

Si centramos la atención en la definición que propuso Walker (2005a) en la que señalaba que la calidad de vida es un concepto bastante amorfo, de múltiples capas y complejo, con una amplia gama de componentes (objetivos, subjetivos, macro-social, micro-individual, positivos y negativos) que interactúan entre sí, y realizando un análisis de los componentes de esta definición se pueden extraer tres fuentes de variabilidad, que como señala Santacreu (2015), favorecen la diversidad de definiciones. Estos tres aspectos conceptuales, son:

- a) Multidimensional: no existe acuerdo sobre el número y tipo de indicadores que deben utilizarse para evaluar la calidad de vida.
- b) Naturaleza de sus indicadores: autores defienden el uso de indicadores objetivos, otros de indicadores subjetivos y otro grupo, la mayoría, consideran necesarios la unión de los dos.
- c) Multinivel: aplicable tanto a nivel micro (individual) como a nivel macro (colectividad). (p.20)

Pasando a analizar la importancia que, según la línea de trabajo de un grupo de investigadores, deben tener los factores objetivos y subjetivos de la persona en relación a la calidad de vida, Fernández-Ballesteros (1997) señaló, que se debe realizar la diferenciación entre temas relacionados con calidad de vida, como por ejemplo bienestar (individual y poblacional), felicidad, satisfacción con la vida, felicidad y envejecimiento con éxito. Por otro lado Pelechano (1999) relaciona la calidad de vida en personas mayores con el análisis de variables contextuales, psicológicas y emocionales. Compartiendo el análisis que realiza Vives (2010), esta autora señala que al igual que en la conceptualización de la calidad de vida en general, a la hora de hablar de calidad de vida en personas mayores, son múltiples las variables y factores que se analizan. Según esta misma autora continúa siendo la diferenciación entre indicadores objetivos e indicadores subjetivos un elemento común a la hora de definir la calidad de vida en personas mayores. Revisando las aportaciones de varios autores se ha realizado el siguiente cuadro resumen (cuadro 2.4.):

Cuadro 2.4
Indicadores objetivos y subjetivos por autores

Indicadores	Autor y año
<u>Indicadores objetivos:</u>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Salud. 2. Ambiente físico. 3. Calidad de la vivienda. 4. Otros indicadores materiales. 	
<u>Indicadores subjetivos:</u>	Aguado (2006)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienestar. 2. Felicidad. 3. Satisfacción con la vida. 	
Triangulación con la satisfacción global con el propio estilo de vida y el control sobre los recursos humanos y ambientales.	
<u>Combinación de 9 factores:</u>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienestar económico. 2. Salud. 3. Estabilidad política y Seguridad. 4. Vida familiar. 5. Vida comunitaria. 6. Clima y geografía. 7. Seguridad laboral. 8. Libertad política. 9. Igualdad de género. 	The Economic Index (2005)
(Algunos autores han rechazado esta aproximación al considerar que se basa sólo en aspectos subjetivos u objetivos sin relacionarlos entre ellos (Santacreu, 2015))	
Este autor se decanta por el término <u>necesidades</u> , relacionándolo con:	
<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de la identidad personal de la persona mayor. • La oferta de oportunidades que le permitan disfrutar de su intimidad e independencia. • El favorecer la libre elección en función de las capacidades e intereses. • La posibilidad de oportunidad de ocio y participación en el ambiente comunitario. 	Ramos (2002)
<u>Factores más comunes en la calidad de vida:</u>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienestar, satisfacción con la vida. 2. Competencia y salud. 3. Calidad de vida percibida. 4. Calidad de vida ambiental (objetiva). 	Fernández-Ballesteros (1993)

Fuente: *Elaboración propia a través de diversos autores*

Analizando el cuadro 2.4., se observa que se pueden identificar indicadores objetivos, como son los factores físicos relacionados con los servicios asistenciales, los factores materiales y los factores sociales implicados en las relaciones humanas y de participación en la comunidad y los factores de salud y que son detectados a través de diagnóstico médico. Por otra parte se pueden identificar indicadores subjetivos, aquellos que hacen referencia a la percepción que tiene el sujeto de sus propias condiciones, como son el bienestar, la satisfacción con la vida, la percepción de control, entre otros aspectos.

Otros autores, entre ellos Rubio, Aleixandre y Cabezas (1997) han realizado estudios sobre aquellos factores de la vida que son considerados por las propias personas mayores como sustanciales para la calidad de vida; encontrándose, como variables más significativas:

- las relaciones familiares y apoyos sociales,
- la salud general,
- el estado funcional, y
- la disponibilidad económica

127

Fernández-Ballesteros (1997) aporta también un listado de variables que considera vitales para definir calidad de vida en personas mayores:

1. Salud (tener buena salud);
2. Relaciones sociales (mantener relaciones con la familia y con los amigos);
 - a) Habilidades funcionales (valerse por un mismo);
 - b) La actividad (mantenerse activo);
 - c) Calidad en el propio contexto y domicilio (tener una buena y cómoda vivienda; calidad del medio ambiente);
3. Satisfacción con la vida (sentirse satisfecho con ellos mismos);
4. Oportunidades y de aprendizaje (tener la oportunidad de aprender cosas nuevas);
5. Condiciones económicas (tener una buena pensión y/o renta), y

6. Los servicios sociales y sanitarios (tener buenos servicios sociales y sanitarios).

Los autores Dulcey-Ruiz y Quintero (1999) señalan que el concepto de bienestar subjetivo y de satisfacción con la vida en la vejez puede ser considerado como un criterio de un envejecimiento exitoso. En el colectivo de las personas mayores, los diversos estudios han prestado especial atención a la influencia que tienen sobre la calidad de vida, las actividades de ocio y tiempo libre, el estado de salud física, y los servicios que reciben las personas mayores (Gómez-Vela y Sabeh, 2001). Según el documento sobre la mejora de la calidad de vida de las personas mayores dependientes (Sancho, Díaz, Castejón y Barrio, 2003), se ha desarrollado una amplia variedad terminológica para definir el concepto de calidad de vida, que incluye: vida satisfactoria, bienestar subjetivo, bienestar psicológico, desarrollo personal y varias representaciones de lo que debe ser una buena vida. El logro de la calidad de vida comportará, explícitamente e implícitamente, el sentido de mejora, de optimización, de toda una serie de variables que inciden en el ser humano (Orte y March, 2006).

128

Teniendo presente que calidad de vida es un concepto multidimensional, un autor importante tanto por su trayectoria profesional como por los numerosos estudios realizados sobre calidad de vida y calidad de vida en las personas mayores es Alan Walker. Revisando un proyecto EQUAL-AGE del autor, entre 1999 y 2004 investigó los factores que debían determinar la calidad de vida de las personas mayores en cinco países europeos: Alemania, Italia, Países Bajos, Reino Unido y Suecia. Tras la revisión que Walker realizó, comprobó que existía un amplio consenso entre los expertos nacionales sobre la gama de indicadores que constituyen el concepto, sobre todo en los dos países con los sistemas de información social más desarrollados, por ejemplo Suecia, debido a que disponían de muchos más datos e información que otros países. En cambio en otros países, como por ejemplo Italia, no hay distinción entre la calidad de vida de la población general y la calidad de vida de las personas mayores, lo que dificulta la posible comparación con otros países (Walker, 2005a; Walker, 2005b).

Seguidamente se exponen una serie de conclusiones, extraídas del proyecto citado, que se pueden considerar significativas y que hacen referencia al concepto que se está analizando. Sobre la definición de calidad de vida, los diferentes estudios, demuestran que las tendencias y debates científicos son similares. Aunque el estudio aborda muchos aspectos y es muy amplio, se comentan aquellas ideas que hacen referencia al estado de la definición y valoración de la calidad de vida, a la percepción de la salud física y mental, a la situación de la familia y el apoyo social y por último al bienestar y a la satisfacción con la vida.

Cuadro 2.5
Definición de calidad de vida por países

Países	Definición y valoración de calidad de vida
Alemania	<p><u>Definición:</u> Las tendencias y debates científicos sobre la definición de la calidad de vida son similares. El modelo HRQoL (calidad de vida relacionada con la salud) domina las propuestas actuales para la calidad de vida en la vejez. Existe consenso en la definición como combinación de calidad de vida y calidad de elementos sociales.</p> <p><u>Valoración:</u> Existen distintas propuestas para valorar la calidad de vida en la vejez según su definición (desde la psicología del desarrollo, desde una perspectiva de cohorte y desde la investigación biomédica y epidemiológica). Utilización de instrumentos predeterminados.</p>
Italia	<p><u>Definición:</u> El modelo HRQoL (calidad de vida relacionada con la salud) domina las propuestas actuales para la calidad de vida en la vejez. Propuesta que combina factores materiales, medioambientales, relacionales e individuales.</p> <p><u>Valoración:</u> Utilización de instrumentos predeterminados.</p>
Países Bajos	<p><u>Definición:</u> Las tendencias y debates científicos sobre definición de la calidad de vida son similares. El modelo HRQoL (calidad de vida relacionada con la salud) domina las propuestas actuales para la calidad de vida en la vejez. Disponen de un sofisticado modelo de calidad de vida que incluye relaciones causales.</p> <p><u>Valoración:</u> Apenas hay nada holandés en las mediciones de calidad de vida en gerontología. La mayoría son adaptaciones de otros países como Estados Unidos y Reino Unido (SEIQoL). Utilización de instrumentos predeterminados.</p>
Reino Unido	<p><u>Definición:</u> Las tendencias y debates científicos sobre definición de la calidad de vida son similares. El modelo HRQoL (calidad de vida relacionada con la salud) domina las propuestas actuales para la calidad de vida en la vejez.</p>

	<u>Valoración:</u> Poseen numerosos estudios científicos sobre esta materia. Utilización de instrumentos predeterminados. Ha desarrollado una perspectiva individual para las personas mayores en la valoración de la calidad de vida.
Suecia	<u>Definición:</u> Las tendencias y debates científicos sobre definición de la calidad de vida son similares. El modelo HRQoL (calidad de vida relacionada con la salud) domina las propuestas actuales para la calidad de vida en la vejez. País con una larga tradición en cobertura social y utilización de indicadores sociales. <u>Valoración:</u> Poseen numerosos estudios científicos sobre esta materia. Utilización de instrumentos predeterminados.

Fuente: Elaboración propia a partir de Walker (2004)

Con respecto a la valoración de la calidad de vida, está claro que el conflicto entre factores objetivos y subjetivos siempre está presente en los 5 países, y también que, en la práctica, son las llamadas “mediciones objetivas” las que se usan con más frecuencia.

Parece ser que Alemania, Suecia y Reino Unido son los países en los que se ha profundizado más en la evaluación de la calidad de vida de las personas mayores. Tanto Suecia como Reino Unido poseen numerosos estudios científicos sobre esta materia. En Alemania existen distintas propuestas para valorar la calidad de vida en la vejez según su definición. Las mediciones más utilizadas en los 5 países son instrumentos predeterminados. Reino Unido se distingue por haber desarrollado una perspectiva individual para las personas mayores en la evaluación de la calidad de vida. El modelo de calidad de vida relacionada con la salud (HRQoL) domina las propuestas actuales para la calidad de vida en la vejez en todos los países, y hay poco o ningún acuerdo sobre la forma exacta de medir o valorar la calidad de vida.

Salud física y mental

En los cinco países analizados por Walker en el estudio referenciado, existe acuerdo en que la salud es un factor determinante de la calidad de vida. Los diferentes informes nacionales muestran que la investigación gerontológica ha demostrado, una y otra vez, que, en primer lugar, existe una gran diferencia entre la valoración objetiva de la salud y la propia percepción. En segundo

lugar, la valoración subjetiva que la persona tiene de su propio estado de salud influye, de forma crítica, en la calidad de vida.

La investigación señala la importancia del estado de salud subjetivo para determinar de qué forma contempla el proceso de envejecimiento la persona mayor. La salud percibida subjetivamente es también un indicador fiable de la mortalidad, así como de la utilización de los servicios de asistencia sanitaria.

Resulta evidente que las relaciones personales, la ampliación y mantenimiento de las amistades son importantes para el bienestar y que la solidaridad intergeneracional familiar es un factor determinante de la calidad de vida en la vejez.

Cuadro 2.6
La familia y el apoyo social como factor influyente en la calidad de vida

Países	Familia y redes de apoyo
Alemania	Alta conexión entre integración social y apoyo, y esperanza de vida y calidad de vida. Lo fundamental en el bienestar asociado a la red de apoyo no es la disponibilidad o la frecuencia de los contactos, sino la cercanía percibida y el valor informativo de éstos.
Italia	La familia, a diferencia de los países del norte, es la principal fuente de apoyo tanto en relaciones sociales como en suministro de cuidados.
Países Bajos	Los amigos comienzan a ser importantes en el suministro de cuidados y apoyo. El mayor que vive con un compañero tiene más relaciones y un mayor intercambio de apoyos que los que viven solos.
Reino Unido	Un estudio en este país revela un reforzamiento de las relaciones entre hermanos al final de la vida, ha habido un incremento en las relaciones fraternales distantes.
Suecia	La familia sigue siendo fundamental en la vida de las personas mayores, pero los amigos comienzan a ser importantes en el suministro de cuidados y apoyo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Walker (2004)

La satisfacción con la vida se ha descrito como la expresión subjetiva de la calidad de vida, y se contempla en el ámbito gerontológico como un indicador de envejecimiento satisfactorio.

Cuadro 2.7
Bienestar y satisfacción con la vida como factor influyente en la calidad de vida

Países	Bienestar y satisfacción con la vida
Alemania	Los estudios muestran conclusiones contradictorias. Unos muestran que la calidad de vida aumenta con la edad, mientras que otros indican lo contrario.
Italia	Las relaciones familiares son las que proporcionan la fuente más importante de satisfacción con la vida de las personas mayores, independientemente de la edad o el sexo, y la salud y la situación económica las que causan más insatisfacciones.
Países Bajos	La mayoría de las personas mayores se siente feliz, aunque la proporción disminuye con la edad
Reino Unido	Índices relativamente elevados de satisfacción con la vida de las personas mayores y no existen diferencias importantes entre este grupo de edad y el de mediana edad.
Suecia	La actitud ante la vida, los lazos emocionales y la capacidad física son factores importantes que contribuyen al bienestar subjetivo. La personalidad aparece como el principal determinantes del bienestar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Walker (2004)

Como conclusión a su investigación Walker (2004) señala que aunque se han encontrado semejanzas y diferencias en los planteamientos seleccionados, los cinco estudios realizados por expertos están totalmente de acuerdo en que es necesaria una mayor investigación sobre la calidad de vida en la vejez en todas sus dimensiones fundamentales. En general en los cinco países, la calidad de vida relacionada con la salud es el enfoque más frecuente en gerontología (Walker, 2005a; Walker, 2005b). Los autores Medina y Carbonell (2004) también afirman que, en la actualidad, todavía no existe un consenso en la definición de calidad de vida y, por lo tanto, tampoco lo encontramos en lo referente a la calidad de vida en las personas mayores. La autora Úrsula Lehr (2004) en la misma línea de los anteriores autores señala que parece imposible dar una definición exacta de calidad de vida, envejecimiento satisfactorio, satisfacción con la vida y bienestar subjetivo, ya que considera que son conceptos que se solapan entre sí.

En el período de 2002 al 2004 Alan Walker (2006) lideró un proyecto europeo de investigación con dos objetivos principales, por un lado, crear un programa de investigación multidisciplinar y coordinado, que englobase distintos aspectos de la calidad de vida en la vejez, y por otro lado, contribuir al desarrollo de la

normativa política y de los ámbitos de aplicación, así como en el incremento de la calidad de vida de las personas mayores. En este proyecto conocido como FORUM se llevaron a cabo una serie de talleres científicos sobre tres temas: a) calidad de vida, b) salud y asistencia social, y c) genética, longevidad y demografía. Los contenidos del macro proyecto se organizaron en seis áreas genéricas:

1. Definición y medición de la calidad de vida (5 proyectos).
2. Diferencias en la calidad de vida (5 proyectos).
3. Tecnología y diseño del entorno (2 proyectos).
4. Envejecimiento saludable y activo (3 proyectos).
5. Redes familiares y de apoyo (5 proyectos).
6. Participación y actividad en la vejez (4 proyectos).

A pesar de disponer de una base teórica sobre la temática muy extensa, la aplicación al colectivo de las personas mayores no lo ha sido tanto. Seguidamente se expone un análisis de algunos resultados de estudios e investigaciones realizadas con el colectivo de personas mayores, según Yanguas (2006):

- a) Margaret y Paul Baltes ofrecen un modelo psicológico de competencia para el estudio del envejecimiento con éxito: la optimización selectiva con compensación (Baltes y Baltes, 1990).
- b) Las personas mayores afrontan razonablemente bien el envejecimiento y la vejez (Baltes, 1999). Aunque conscientes de los cambios negativos (pérdidas y disminuciones) en el desarrollo personal, los mayores continúan siendo eficaces en el mantenimiento de una sensación de control y de una visión positiva tanto del autoconcepto como del desarrollo personal (Baltes, 1999; Brandtstädter, Ventura y Greve, 1993).
- c) Existen diferentes estudios que avalan la teoría de que el comportamiento es la cuestión central para el envejecimiento de calidad (Reig, 2000);

- el estado de salud autoinformado se relaciona tanto con la morbilidad como con la mortalidad (Idler y Kassel, 1991; Idler y Benjamini, 1997; Kaplan, Goldberg, Everson *et al.*, 1996; Shapiro, 1982),
- que las personas felices viven más tiempo (Deeg y Van Zonneveld, 1989),
- que las personas infelices refieren un peor estado de salud y más problemas de salud (Argyle, 1997),
- que la felicidad afecta a la salud objetiva y subjetivamente y que la salud es uno de los predictores más potentes de felicidad (Argyle, 1997), especialmente de la felicidad de las personas mayores (Willits y Crider, 1988), o de bienestar psicológico (Okun, Stock y Haring, 1984). (pp.118-119)

Dejando a un lado los modelos anteriores las autoras Botero y Pico (2007) señalan que las necesidades, inquietudes e intereses relacionados con una vida de calidad irán cambiando en función de la etapa evolutiva, es decir, que la percepción de satisfacción se verá influenciada por variables ligadas a la edad. A su vez comentan que es importante tener en cuenta la relación existente entre la calidad de vida y la expectativa de incapacidad, es decir a mayor calidad de vida menor índice de incapacidad. En este sentido Fernández-Mayoralas (2007) señala que la calidad de vida en el colectivo de las personas mayores surge para describir aquellas circunstancias que definen al colectivo como un indicador de un envejecimiento satisfactorio. En estos últimos años, muchas de las investigaciones enmarcadas dentro de la gerontología han estudiado, o se han centrado en estudiar, aquellas dimensiones que componen el concepto de calidad de vida, implantándolo como un indicador del envejecimiento saludable (Fernández et. al., 2009).

Cuadro 2.8
Resumen de las dimensiones y factores de la calidad de vida

Tema Naturaleza	Población / Contexto	Individual
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Demografía</u> (tasas de envejecimiento, densidad ...) - <u>Factores físicos</u> (latitud, instalaciones residenciales, asistencia de protección ...) - <u>Factores económicos</u> (sistema de pensiones ...) - <u>Factores sociales</u> (redes sociales, disponibilidad de servicios sociales ...). - <u>Legislación sobre igualdad</u> - <u>Factores sanitarios</u> (esperanza de vida, sistema de seguridad sanitaria ...) - <u>Prevalencia de discapacidad / capacidad en la vejez.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Características demográficas</u> (edad, sexo, educación, SES ...) - <u>Condiciones físicas</u> (hogar, residencia, barrio ...) - <u>Factores económicos</u> (ingresos ...) - <u>Factores sociales</u> (apoyo familiar, redes sociales ...) - <u>Capacidades y actividad funcional</u> (ADL ...) - <u>Condiciones de salud</u> (historias clínicas, prescripciones, días de hospitalización ...) - <u>Aptitud física</u> (equilibrio, fuerza, IMC)
SUBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Cualquier percepción colectiva o social como los estereotipos sobre el envejecimiento</u>, los valores sociales (individualismo versus colectivismo), bienestar agregado, salud subjetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Condiciones subjetivas</u> como el bienestar, la satisfacción con la vida, la percepción de control, etc. - <u>Cualquier evaluación personal sobre sus condiciones</u> en la casilla 2 o sobre las condiciones externas en la casilla 1

Fuente: Fernández-Ballesteros y Santacreu (2014)

Vives (2010), siguiendo la misma línea de trabajo de Alan Walker, señala que el citado autor en uno de sus trabajos revisa el estado actual de los estudios de la calidad de vida en Europa, dónde se cuenta con una larga y amplia tradición de investigación gerontológica que ha sido pionera en muchos aspectos (Walker, 2005b). En dicho trabajo, considera que se deben tener en cuenta seis grupos de factores:

- Variables psicosociales: autocontrol y dominio cognitivo, así como el ajuste al entorno, las expectativas sociales, las comparaciones con los otros, el optimismo-pesimismo y la resiliencia son los elementos más significativos dentro de este grupo.
- Salud y estado funcional. La vinculación entre calidad de vida y salud ha sido ampliamente documentada en muchos de trabajos, pero tal y cómo

comenta el mismo Walker, tal vez la relación entre estos dos conceptos no sea tan fuerte en personas mayores como se tiene asumido, puesto que puede jugar un papel fundamental en la adecuación a las nuevas situaciones.

- Relaciones sociales, apoyo y actividad: Esta relación es también ampliamente conocida, de hecho, son los mismos mayores los que describen en entrevistas abiertas o en preguntas abiertas un “buen” matrimonio como uno de los elementos más importantes a sus vidas; y para otros el vecindario puede considerarse como un factor amortiguador de los acontecimientos estresantes.
- Circunstancias económicas e independencia. Walker cita estudios donde demuestran que este grupo de factores son los segundos más importantes, después de la salud, para las personas mayores (más que por los jóvenes); la valoración se entiende como tener los recursos suficientes como para poder satisfacer las necesidades vitales y tener una vida satisfactoria dentro de su entorno.
- Condiciones del entorno: relacionada con el anterior se encuentra la opción de poder elegir donde se quiere vivir; y, también se puede relacionar con las valoraciones altas que hacen las personas mayores sobre sus vecindarios. Los estudios que hablan de este grupo de factores analizan datos sobre su entorno, como por ejemplo las construcciones más usuales del barrio donde residen. Walker considera que la importancia de una buena casa y un vecindario apropiado aumenta cuando hay situaciones de enfermedad o de discapacidades crónicas.
- Actividades de ocio y movibilidades. Relacionados con la autonomía. Los aspectos objetivos y subjetivos de las actividades y de la movilidad fueron predictores de la satisfacción con la vida y el bienestar emocional. Para Walker, es uno de los grupos de factores más poco estudiados y que hay que potenciar.

En la «Declaración de Berlín sobre la Calidad de Vida de los Adultos Mayores», firmada por los expertos internacionales del Foro sobre el Envejecimiento que

tuvo lugar el 22 de julio de 2008, con motivo del XXIX Congreso Internacional de Psicología en Alemania, se concluyó que:

La calidad de vida abarca muchos aspectos individuales del funcionamiento, como la salud física y mental, el procesamiento cognitivo y la participación social. Además, la calidad de vida también se refiere a contextos y entornos adecuados, como el apoyo familiar, el acceso a servicios sociales y de salud, la estimulación y seguridad ambiental y una posición económica satisfactoria. (...). Por lo tanto, las discusiones sobre la calidad de vida en la vejez deben centrarse en cómo activar y promover recursos y potencialidades no utilizados (Fernández-Ballesteros et al., 2009).

Un ejemplo de las características que se deben promover y potenciar, serían:

- a) **Activar los recursos y el potencial de los adultos mayores:** existen muchas posibilidades para aumentar la calidad de vida mediante la participación social, ya sea a través del voluntariado o mediante nuevos formatos de participación que eviten la marginación de las personas mayores.
- b) **Promoción de la competencia:** la investigación del entrenamiento cognitivo ha demostrado que existe una enorme plasticidad de funcionamiento dentro de los límites biológicos.
- c) **Promoción de la salud mental y el funcionamiento autónomo:** la intervención psicológica ofrece una gama completa de métodos capaces de prevenir resultados negativos, fomentar la autonomía, mejorar la gestión de pérdidas, reducir conductas problemáticas en personas con trastornos relacionados con la demencia, y es capaz de modelar positivamente las posibles trayectorias de discapacidad a largo plazo.
- d) **Fortaleciendo las familias:** existe la necesidad de desarrollar e implementar intervenciones efectivas que fortalezcan la capacidad de la familia y de otras personas significativas para ofrecer apoyo y aliviar la carga de los cuidadores informales.

- e) **Diversidad étnica / cultural:** se necesitan más estudios e investigaciones sobre las diferencias étnicas y/o culturales de la población de mayor edad.
- f) **Necesidades de investigación:** mejorar la calidad de vida de las personas mayores requiere nuevas iniciativas y, en particular, estudios más experimentales e interdisciplinarios.
- g) **Capacitar a investigadores y profesionales para trabajar con adultos mayores:** es necesario mejorar la capacitación de jóvenes profesionales y científicos en los campos de investigación básica y aplicada del envejecimiento.

Como señala Walker (2005b), y éste y Mollenkopf (2007) desde la perspectiva crítica de entender la vejez en gerontología social sostiene que ésta es una construcción social con tres implicaciones cruciales para la calidad de vida en la investigación sobre el envejecimiento:

138

- En contra de los estereotipos, las definiciones de buena calidad de vida para las personas mayores, a nivel de salud y capacidad física, a menudo son similares a las de otros grupos de edad.
- Las personas mayores, como seres humanos, tienen derecho a determinar su propio sentido de la calidad de vida, es decir, éstas deben estar presentes en el proceso de definición y valoración de la calidad de vida.
- La calidad de vida en las personas mayores está influida tanto por factores sociales y económicos, como por las características individuales y biológicas.

En el transcurso de los diversos apartados del capítulo se ha podido constatar que la complejidad del concepto y el hecho de que haya diferentes perspectivas disciplinares, dificulta que se haya conseguido llegar a un acuerdo sobre cómo definir y evaluar la calidad de vida en las personas mayores, como señalan Walker y Mollenkopf (2007). Por tanto como conclusión se puede decir que la calidad de vida en las personas mayores se refiere a la tradición de la

investigación gerontológica sobre el envejecimiento con éxito, el envejecimiento positivo, y el envejecimiento saludable. Y como comentan Arun y Çevik (2011) la investigación relacionada con esta tradición utiliza comúnmente indicadores relacionados con la salud como sustitutos de la calidad de vida; éstos incluyen el estado de salud, bienestar psicológico, la moral y el apoyo social. En investigaciones recientes se confirma la naturaleza multifacética o multidimensional de la calidad de vida relacionada con la salud en las personas mayores (Alcañiz y Solé-Auró, 2018).

La calidad de vida en las personas mayores es un tema importante y al que se le debe dar su espacio propio. Debido a que el número de personas mayores, con el transcurso de los años, seguirá en progresivo aumento y que el número de octogenarios y de centenarios será muy elevado, hay que ser conscientes que este hecho tendrá repercusiones a nivel social en todos los ámbitos, y por tanto se debe estar preparado. Se debe apostar por un fomento del bienestar del colectivo de mayores, de conseguir vivir más años pero en buenas condiciones de vida y eso se consigue fomentando la participación activa de los mayores en la sociedad y apostando por aprovechar sus energías en el desarrollo del colectivo y de la sociedad en general.

139

A modo de conclusión, siguiendo lo señalado por Walker (2005b) y éste y Lowenstein (2009) se pueden destacar las siguientes ideas sobre la calidad de vida y sobre ésta y su relación con el envejecimiento:

1. Aunque no hay acuerdo unánime, la calidad de vida se debe considerar como un concepto dinámico y complejo, que debe tener presente tanto factores subjetivos como objetivos.
2. La calidad de vida de las personas mayores es el resultado de la combinación de diversas dimensiones de la vida de las personas, personales y socio-ambientales.
3. Algunos de los factores que determinan la calidad de vida de las personas mayores son similares a los de otros grupos de edad.

4. La calidad de vida de las personas mayores a menudo difieren entre los grupos del mismo colectivo, debido a los diversos contextos en el que se encuentren.
5. Las autoevaluaciones del bienestar psicológico y la salud son más fuertes que otro tipo de asociaciones entre la calidad de vida y el bienestar.

2.3. La intervención socioeducativa en las personas mayores

El crecimiento de la esperanza de vida de la población, el aumento progresivo del envejecimiento demográfico y la situación social, cultural y económica de la población mayor han provocado que de una manera continua se produzca, sobre todo en los países más desarrollados, un interés por la divulgación de la cultura y la formación hacia las personas mayores. Se ha producido, y se está generalizando, la apertura de una gran cantidad de instituciones, incluso las universidades, a este colectivo y se está apostando por desarrollar iniciativas formativas para el grupo de población de mayores de 50 años. Desde la aparición de las primeras ofertas educativas y culturales, allá por el año 1972 de la mano del doctor Pierre Vellas, se han elaborado diferentes propuestas y modelos de programas destinados al colectivo de los más mayores con un propósito de educación permanente, o a lo largo de toda la vida, y de mejora del nivel de salud física, mental, social, cultural y de la calidad de vida en general de las personas mayores.

Las investigaciones centradas en el estudio del envejecimiento, y el papel de las diversas actividades dentro de este proceso de bienestar y satisfacción, muestran que cada vez hay más conocimiento de lo valioso que es el aprendizaje para los adultos mayores. La educación, tradicionalmente, ha estado únicamente dirigida a un grupo determinado de edad, y una vez superada esta edad, la persona no podía seguir formándose o simplemente aumentando o actualizando sus conocimientos. Esta situación ha cambiado y sigue cambiando, como señalan Orte y March (2006), uno de los hechos más significativos que caracterizan la realidad social de los países más desarrollados es el proceso de generalización de la educación a todos los

sectores sociales. Compartimos las ideas de los autores anteriores al afirmar la existencia de una democratización de la educación que ha llegado a todos los ámbitos de la sociedad, y que ha hecho posible la idea del aprendizaje a lo largo de toda la vida, de la educación permanente que afecta a todos los grupos de personas, independientemente de la edad o de otras circunstancias personales. Como indica March (2008), uno de los grandes desafíos a los que se ha enfrentado el sistema educativo, desde su institucionalización legal y la consolidación del derecho a la educación para todos los ciudadanos, ha sido alcanzar verdaderamente una democratización educativa, siendo así posible la igualdad de oportunidades para el conjunto de la población. McAllister (2010), apoyando la tesis de Glendenning, afirma que la educación puede ya no estar vinculada exclusivamente a la gente más joven y hace hincapié en la necesidad de una mayor comprensión crítica del papel de la provisión de educación formal para los estudiantes de mayor edad, por tanto ya no es tan extraño ver en los diferentes centros educativos y culturales a alumnos no tradicionales hasta este momento.

141

El profesor Pierre Vellas, creador de la Universidad de la Tercera Edad en Francia, en 1972, planteó el tema de universidad y calidad de vida en las personas mayores. Por tanto, ya en su creación hace más de 40 años, Vellas (1974) fundamentó la creación de esta universidad en base a cuatro objetivos:

- a) Contribuir a la mejora física, mental y social de la calidad de vida de las personas mayores.
- b) Realizar un programa de educación permanente estrechamente relacionado con los demás grupos de edad.
- c) Llevar a cabo un programa de investigación gerontológico.
- d) Llevar a cabo programas de formación inicial y continua en materia gerontológica (Orte y March, 2006, p.28).

Como se puede comprobar, el interés no viene dado simplemente para organizar una serie de cursos para que los mayores pasen el tiempo, la finalidad va más allá, se persigue fomentar la participación activa y fomentar un

estilo de vida saludable, tanto a nivel físico y cognitivo como a nivel emocional y de relaciones, ya sean entre iguales como intergeneracionales.

La preocupación sobre temas relacionados con el ámbito gerontológico, y su relación con otros ámbitos, se va generalizando e incluso instituciones relevantes, como la UNESCO, empieza a preocuparse del envejecimiento alrededor del 1958, pero es en 1974 cuando en su 18ª Conferencia General hace referencia a la unión de envejecimiento y educación, y dota a ésta de contenido y presupuesto específico. Continuando en el ámbito internacional tenemos que hacer referencia a la 5ª Conferencia Internacional sobre Educación de Personas Adultas, organizada por la UNESCO que tuvo lugar en Hamburgo en julio de 1997. En este encuentro se definió la educación de adultos como:

Un conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas, el entorno social de las que 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 reconoce los enfoques teóricos y los basados en la práctica. (Declaración de Hamburgo, punto 3, p.11)

Como se puede apreciar, en la Declaración de Hamburgo se pusieron las bases para que la educación permanente o el aprendizaje a lo largo de la vida fuera toda una realidad. Michael Shinagel (2012) apunta que Groombridge en su artículo «Learning, education and later life» describe cinco razones del por qué la educación es fundamental para una población que envejece. Según este autor:

1. La educación promueve la autosuficiencia y la independencia de las personas mayores.
2. La educación permite a las personas mayores hacer frente de manera más eficaz a un entorno complejo y cambiante.
3. La educación por y para las personas mayores mejora su potencial para contribuir a la sociedad.
4. La educación anima a las personas mayores a comunicar sus experiencias entre sí y con otras generaciones.
5. La educación es fundamental para el aprendizaje permanente y la autorrealización. (p.22)

En resumen, el hecho de que las personas mayores participen en procesos educativos, aporta una serie de beneficios, tanto personales como grupales, que contribuyen a un bienestar general. Alguno de estos beneficios podrían ser que: aportan independencia, posibilitan la adaptación a los cambios, ayudan a descubrir sus potencialidades, como individuos y como pertenecientes a una colectividad, transmiten conocimientos entre sus iguales y a otras generaciones y se realizan como personas, es decir consiguen estar satisfechos con la vida. Como señalan los autores Martín y Requejo (2005) la educación en los mayores favorece un mejor ajuste y una mayor satisfacción vital y el mantenimiento de óptimos niveles de calidad de vida.

143

En relación a demostrar que la educación es importante enmarcada dentro del proceso vital de las personas, y en este caso específico de las personas mayores, las autoras Sonja Kump y Sabina Jelenc Krasovec (2007) de la Universidad de Ljubljana en Eslovenia, señalan que:

Además de la investigación antropológica, andragógica y sociológica, la investigación médica también ha demostrado que la educación tiene una influencia positiva en los adultos mayores. Esto se manifiesta en su salud, actividades sociales y su capacidad de obtener y conservar el poder y la influencia. (p.635)

Del mismo modo, Lin Yi-Yin, en la «Adult Education Research Conference», realizada en junio de 2011 en Toronto, en su exposición defendió que muchos estudios demuestran que el interés cognitivo y el deseo de aprender son la motivación principal de los estudiantes adultos mayores para aprender, ya sea en la educación no formal o la educación formal, sobre todo en el nivel universitario. Argumento que coincide con el de los autores australianos MacKean y Abbott-Chapman (2011) en cuya investigación mostraron que las motivaciones de las personas mayores para participar en actividades de ocio, como base de un aprendizaje informal, se fundamentaban en tres objetivos principales: a) participar en la elección de la actividad, b) disfrutar la compañía de los demás, y c) experimentar las sensaciones de bienestar producidas por la satisfacción y autorrealización. El análisis reveló que el uso positivo de este tipo de aprendizaje jugaba un papel importante en la autovaloración de su propio bienestar, ayudándoles a utilizar los conocimientos y las habilidades de toda una vida para hacer frente a los cambios, y aprender, de esta manera, estrategias para adaptarse de una manera exitosa a una nueva etapa dentro de su ciclo vital. Por tanto, concluyeron que la participación en este tipo de actividades tiene un efecto positivo sobre el bienestar de las personas mayores participantes. Para McAllister (2010), de la Universidad de Glasgow, el papel principal de la educación de adultos mayores es el permitir la estimulación mental y el mantenimiento de la salud física, a la vez que facilita interacciones sociales con otras personas. Continuando en la misma línea Jamieson (2012) comenta ideas de Walker sobre que “la participación en la educación es vista como un medio deseable de mantenerse mentalmente y físicamente bien y una parte importante de una estrategia de envejecimiento exitoso” (p.201). La misma autora, anteriormente citada (*Ibídem*), expresa que existen muy diversas formas que muestran como la educación para las personas mayores funciona, y señala una lista de sus beneficios en las que se incluyen la estimulación intelectual, dar sentido a la vida, un mayor conocimiento, confianza en sí mismo, y compromiso social. En la misma línea se encuentran los autores Criu y Ceobanu (2013) y Hung y Song Lu (2014) que coinciden en señalar que la participación de las personas mayores en procesos educativos, aparte de

mejorar a nivel de salud, de relaciones y de participación social, les ayuda a alcanzar el objetivo de un envejecimiento activo y la mejora de su calidad de vida.

Y en el caso de los adultos mayores que acceden a este tipo de actividades, ¿qué razones tienen?, ¿qué esperan encontrar?, ¿qué buscan realmente? Según una experiencia con alumnos mayores de Hong Kong, las cinco principales razones para participar en un programa de aprendizaje a lo largo de la vida, fueron: a) conocer a más gente, b) llenar el tiempo libre, c) aprender algo nuevo, d) hacer la vida más significativa, y e) desarrollar intereses personales y/o aficiones, que como se podrá comprobar más adelante es bastante similar a las razones que dan los alumnos de nuestro estudio.

La educación y su implicación en la mejora de la calidad de vida es un ámbito que está tomando mucho interés, y relacionado con el colectivo de las personas mayores aún más, por tanto compartiendo la idea de anteriores autores citados, es aquí donde debemos centrarnos y reflexionar sobre lo que puede hacer la educación para mejorar la calidad de vida de nuestras sociedades. Debemos tener en cuenta que “el concepto de educación permanente es considerado como una dimensión o ámbito específico de la calidad de vida” (Orte y March, 2006, p.29).

La educación de personas adultas y mayores aporta una serie de beneficios a sus participantes. Beneficios que provocan un desarrollo a nivel personal y a nivel colectivo a varios niveles, por un lado a nivel físico e intelectual, ya que se produce una percepción mucho mejor y más positiva de su estado de salud, así como que se aprecia una sensación de bienestar tanto consigo mismo como con sus iguales. Esta sensación de bienestar a su vez hace que la motivación aumente, hecho que provoca o puede ayudar a que la demanda de actividades socioeducativas destinadas a ellos también aumente, y como consecuencia de alguna manera se obliga a las instituciones a ofertar más y diversas actividades con la finalidad de fomentar el envejecimiento activo y positivo que toda persona desea.

Esta idea es la que señalan Martínez y Criado (2008) que exponen de la siguiente manera:

La creciente oferta y demanda de cursos formativos dirigidos a personas mayores muestra el interés por parte de las instituciones, entidades, etc., y de las personas implicadas, por asentar una línea orientada al envejecimiento activo a través de la autorrealización personal. En este sentido, el afán por adquirir conocimientos, aprovechando con ello las oportunidades que por circunstancias económicas, políticas o personales no se pudieron alcanzar. (p.35)

El Instituto Nacional de Educación Continua para Adultos (NIACE), organización educativa en Inglaterra y Gales, propone tres elementos a los que se refieren como el impacto de la participación en el aprendizaje permanente en la salud y el bienestar de la persona:

- La evidencia muestra que el aprendizaje puede ayudar a promover el bienestar, así como la protección contra el deterioro normal relacionado con la edad cognitiva.
- Cuando el aprendizaje se lleva a cabo en entornos sociales (como suele suceder), puede promover el bienestar indirectamente a través de las redes sociales.
- El aprendizaje ayuda a las personas mayores a responder positivamente a los cambios en su entorno y circunstancias, para seguir participando en la sociedad, y permanecer física y mentalmente activa (NIACE, 2009).

Y por tanto, propone dos retos de futuro:

- El acceso al aprendizaje a lo largo de toda la vida debe ser visto como un derecho humano. Las políticas públicas para el aprendizaje permanente deberían centrarse en mantener a las personas mayores saludables, activas, y como miembros contribuyentes de la sociedad.
- Revertir los estereotipos negativos hacia la vejez, la infrautilización del capital mental de las personas mayores y reconocerlo como un recurso en beneficio de la sociedad y para ellos mismos.

A nivel político, y sobre todo en Europa, se aprecia un cambio hacia la apertura de nuevas oportunidades dirigidas al colectivo de las personas mayores. A partir del Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento que se realizó en el 2002 se hace hincapié, sobre todo debido al incremento constante y progresivo de la población mayor, en la construcción de una sociedad para todas las edades y el fomento de un envejecimiento activo, paradigmas que pretenden crear una nueva perspectiva positiva sobre el envejecimiento y el papel tan importante que tienen las personas mayores como agentes activos de su propia calidad de vida (Walker y Lowenstein, 2009).

Como se ha podido comprobar, la importancia de la participación, de las personas mayores, en actividades educativas y socioculturales produce una serie de beneficios, tanto a nivel personal como a nivel de relación con otras personas, que hace que la persona se sienta mejor consigo misma y por ende con el resto de personas, produciéndose de esta manera una percepción positiva de su estado vital general, y por tanto una satisfacción con la vida. La participación activa en este tipo de actividades implica una mejora del bienestar personal y la calidad de vida a través de estas prácticas. Como indican Rodríguez, Rojo-Pérez, Fernández-Mayoralas y Prieto-Flores (2018) existe infinidad de actividades culturales y formativas, todas ellas con un fuerte componente social, como son la asistencia a programas culturales, visitas a museos y exposiciones, ir al teatro, conciertos, etc. Los propios autores señalan que “su vida activa se compone de actividades personales, culturales y sociales, de disfrute de tiempo libre, de participación en iniciativas sociales, y muestran nítidamente los beneficios que consiguen”. (p.75)

147

2.4. Educación de adultos mayores y calidad de vida

En este apartado se mostrará a través de la literatura especializada la relación que existe entre la educación y el aprendizaje como elementos importantes; y la consecución de una adecuada calidad de vida de las personas, en este caso las más mayores. Para elaborar este apartado se ha realizado una revisión de la literatura en las principales bases de datos de ciencias sociales y ciencias de la educación. Para la búsqueda de trabajos en español se han analizado las

bases de datos Redined e ISOC, y para completar la recogida de trabajos se ha realizado una búsqueda en el portal Dialnet, debido a su elevado contenido bibliográfico. Para la búsqueda de trabajos en lengua inglesa se han explotado las bases de datos EBSCO y ERIC. La revisión documental se realizó durante el mes de diciembre de 2016, realizando una actualización en el mes de junio de 2017.

La cadena de búsqueda utilizada fue la siguiente, dependiendo de la base a la que se accedió:

En las bases en español (Redined, ISOC y Dialnet) se siguió la siguiente cadena de búsqueda, *Calidad de Vida + Personas Mayores + Educación*, delimitando la búsqueda a los diez últimos años, entre los años 2005-2015, realizándose una actualización de la búsqueda siguiendo los mismos criterios durante el mes de junio de 2017. En una primera búsqueda aparecieron 254 documentos (98 en Redined, 10 en ISOC y 146 en Dialnet), una vez depurada la búsqueda, y seleccionados aquellos documentos que seguían los criterios de inclusión, es decir que fueran trabajos que hicieran referencia al colectivo de las personas mayores, a la calidad de vida de éstos y que estuvieran incluidos en un proceso educativo o formativo, quedaron 32 documentos, que una vez retirados aquellos estudios que se repetían en las diferentes bases, la búsqueda realizada aportó 23 documentos.

148

Para realizar el análisis de la bibliografía encontrada, primero de todo se realizó una separación entre aquellos trabajos que exponían estudios experimentales y aportaban datos, tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo, de aquellos otros que eran prácticamente descriptivos o en base prácticamente teórica, para poder realizar un análisis en igualdad de condiciones. De los 23 trabajos seleccionados, 16 han sido estudios experimentales y 7 han sido aportaciones teóricas.

En cuanto a los años de publicación, la distribución es la que sigue:

Años	2005	2007	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Núm.	4	2	2	2	4	1	2	1	3	2

Los estudios que se han seleccionado tras la búsqueda en las diferentes bases de datos citadas anteriormente en lengua española, son los que se muestran a continuación en la siguiente tabla, ordenada por año de publicación:

Trabajos experimentales	
1	Antelo, M. (2005). La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación universitario gerontológico. <i>Revista Galega do Ensino - ano 13 - núm. 47 – Novembro</i> , pp. 1255-1263
2	Martín, A.V., y Requejo, A. (2005). Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores. <i>Revista de Educación, núm. 338</i> , pp. 45-66
3	Solé, C., Triadó, C., Villar, F., Riera, M.A., y Chamarro, A. (2005). La educación en la vejez: razones para participar en programas educativos y beneficios que se obtienen. <i>Revista de Ciencias de la Educación núm. 203 julio-septiembre</i> , pp. 453-464
4	Montoro, J., Pinazo, S., y Tortosa, M.A. (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas educativos. <i>Revista Española de Geriatría y Gerontología, 42(3)</i> , pp. 158-166
5	Mingorance, Á.C. (2008). El tiempo libre de las personas mayores a través de la animación sociocultural representado como una “educación formal no escolarizada”. <i>Revista Iberoamericana de Educación, vol. 45, núm. 6</i> . Pp. 1-12
6	Villaplana, C. (2010). Relación entre Programas Universitarios para Mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. <i>Revista de Investigación Educativa, 28 (1)</i> , pp. 195-216
7	García, A.J. (2011). Variables psicosociales que inciden en la calidad de vida del alumnado participante en programas universitarios para mayores [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla
8	Lorenzo, J.A.; Rodríguez, A.; Gutiérrez, M.C. (2011). Educación y calidad de vida: los programas universitarios para mayores en España. <i>Revista de Ciencias de la Educación núm. 225-226 enero-junio</i> , pp. 29-50
9	Macías, L., Orte, C., y Ballester, Ll. (2013). Avaluació de la qualitat de vida en persones grans que fan un programa educatiu. En C. Orte: <i>Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2013</i> , pp. 173-193
10	Ortiz, A.M., Peñaherrera, M., y Almazán, L. (2013). La formación de personas mayores como favorecedora del envejecimiento y calidad de vida desde las percepciones del profesorado de la Universidad de Jaén. <i>Revista de Ciencias de la Educación núm. 234 abril-junio</i> , pp. 239-252

11	Moreno, P.A. (2014). La educación en adultos mayores: percepción de dificultades de aprendizaje y calidad de vida. <i>Enseñanza de las ciencias</i> , núm. 32.2, pp. 297-298
12	Carreira, L., y Puig, M. (2015). Universidad de la experiencia promoviendo calidad de vida: un análisis de las personas mayores en la Universidad de Barcelona. En J.J. Gázquez (Coord.) <i>Calidad de vida, cuidadores e intervención para la mejora de la salud en el envejecimiento</i> , Universidad de Almería
13	Escarbajal de Haro, A., Martínez de Miguel, S.M., y Salmerón, J.A. (2015). La percepción de la calidad de vida en las mujeres mayores y su envejecimiento activo a través de actividades socioeducativas en los centros sociales. <i>Revista de Investigación Educativa</i> , 33 (2), pp. 471-488
14	Pérez de Albéniz, A., Pascual, A.I., Navarro, M.C., y Lucas-Molina, B. (2015). Más allá del conocimiento: el impacto de un programa educativo universitario para mayores. <i>Aula Abierta</i> 43, pp. 44-60
15	Fernández-García, A., García, J.L., y Pérez-Serrano, G. (2016). Grado de satisfacción de los adultos con los Programas Universitarios. <i>Revista Complutense de Educación</i> , vol. 27 núm. 3, pp. 1021-1040
16	Fernández, I (2016). Educación de personas adultas y mayores: envejecimiento, aprendizaje y bienestar psicológico [Tesis doctoral]. Universidad de La Laguna (Tenerife)

150

Analizando los resultados de todos los estudios seleccionados se observa que las conclusiones a las que llegan son muy similares, independientemente del lugar de origen de los alumnos mayores y del tipo de institución que realiza las actividades educativas y culturales dirigidas a personas de 50 y más años.

A continuación se expone un resumen del análisis realizado:

Característica	Descripción
Perfil del alumnado:	<ul style="list-style-type: none"> En la casi totalidad de estudios el perfil que se describe como participante en actividades educativas es de: género femenino, con edad comprendida entre los 60 y 69 años, casada como situación civil, conviviendo con su cónyuge y con un nivel de estudios primarios (6) (9) o secundarios y en situación laboral de jubilación (1)* (3) (4) (7) (8) (13) (14) (15)* (16) *(1) en este caso el porcentaje de hombres es mayor que el de mujeres, 53,1% frente a un 46,9%, aunque se trate de una diferencia muy pequeña se debe destacar. En los diferentes trabajos pueden variar, ligeramente, los porcentajes aunque básicamente coinciden en el mismo perfil del alumnado participante en actividades educativas. *(15) en este caso el nivel de estudios mayoritario es el

	<p>de estudios superiores, aunque muy próximo al grupo de estudio secundarios (8,7 puntos de diferencia)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● No incluyen el perfil del alumno (2) (5) (11) (12) ● En el trabajo (10) la muestra son los docentes que imparten clase en los programas educativos para mayores.
<p>Percepción de la salud:</p>	<p>La percepción subjetiva de la salud que posee el alumnado de este tipo de actividades educativas es muy satisfactoria, y así lo reflejan los diferentes estudios analizados. En algunos casos exponiendo un dato porcentual como el 32,7% de los encuestados están “Muy satisfechos” (1); o más de 2/3 de la muestra la perciben “Normal” o “Muy buena” (4); en otro caso están “Muy satisfechos” con su salud el 27,5% y “Bastante satisfechos” un 62,6% (haciendo un total del 90,2%). En otros estudios comentan que se perciben con buena salud debido a que no tienen dolores y se encuentran bien, como por ejemplo en el (7) “Creer que tienen buena salud, duermen bien y de forma tranquila. Comprenden que su estado de salud depende en gran parte de ellos, por lo que procuran sentirse con mayor vitalidad y ganas de vivir, adquiriendo nuevos hábitos de vida más saludable”; o en el estudio (8) “los alumnos manifiestan menos dolores o síntomas que los encuestados del grupo control. Utilizan menos los servicios socio-sanitarios, 23,3%, que el grupo control. La percepción de buena salud y el grado de dependencia están directamente relacionadas con la calidad de vida”; y el (13) que se autoperciben de una manera positiva y valoran su estado “con una buena valoración de su proceso de envejecimiento”. En el estudio (15) los encuestados reconocen que “refuerza su autoestima, el sentirme mejor, más activo intelectualmente y más satisfecho”.</p>
<p>Integración social</p>	<p>Las instituciones donde se llevan a cabo los diferentes programas educativos se convierten en lugares de encuentro, de creación de nuevas amistades, generando de esta manera una función social positiva de promoción de la integración social, y de esta manera se refleja en algunos estudios. Se produce “un efecto positivo como ayuda a sobrellevar las pérdidas y crear nuevas redes de amistad” (4); “los alumnos del programa mantienen relaciones diversas en una proporción mayor con personas que no pertenecen a su entorno más cercano” (8), es decir con las nuevas amistades que han encontrado en las aulas; o como se expresa en el estudio (12) “entre las expresiones de bienestar promovidas por la actividad universitaria para las</p>

	<p>personas mayores se encuentran las oportunidades de ampliar las interacciones sociales”. En el caso del estudio (15) valoran positivamente “La cordialidad, el compañerismo, la convivencia, el ambiente de clase”, “el conocer a otras personas con intereses similares a los míos”.</p>
<p>Habilidades cognitivas y funcionales</p>	<p>A nivel de habilidades cognitivas, funcionales y actividades de la vida diaria, las valoraciones suelen ser muy altas y positivas. (1) “Muy buena” un 59,3% y “Buena” un 33,7%, haciendo un total del 93,0%; (4) “casi la totalidad de los alumnos no tiene dificultades a nivel funcional ni cognitivo”; (6) “los individuos que declaran tener miedo a perder la memoria y que participan en PUM experimentan un incremento en la probabilidad de satisfacción del 28,0%”; en el estudio (8) comparando la muestra con un grupo control “las habilidades funcionales de los alumnos están mejor conservadas”.; A la pregunta “Si pueden valerse por sí mismos” el 67,2% responden que “Muy bien” y el 29,0% que “Bien” (haciendo un total del 96,2%); y del estudio (12) se desprende que “el ejercicio intelectual permite el mantenimiento de la calidad de vida de este grupo, así como la preservación o potenciación de la autonomía personal”.</p>
<p>Motivaciones para participar</p>	<p>En cuanto a las razones que motivan a las personas mayores a participar en actividades educativas, o a matricularse a cursos, encontramos las siguientes razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <u>Desarrollo de nuevos conocimientos e interés per la cultura</u>: (2) 84,9% y 74,9% respectivamente; (4) 93,1%; (5) “Muy alta” motivación el 86,7%; (12) “voluntad de aprender. Además las personas que siguen actuando en tareas intelectuales conservan esta capacidad a lo largo de su vida”; (14) “posibilidad de acercarse a materias desconocidas y otras conocidas desde otros puntos de vista”, (15) “aprender cosas nuevas”. ● <u>Mantenerse activo mental y físicamente</u>: (3); (4) un 81,9%. ● <u>Conocer gente nueva</u>: (4) el 59,4%; (14) “haber ganado amistades”, (15) “compañerismo”. ● <u>Ocupar el tiempo libre</u>: (2) 64,9%; (3) “hacerlo de manera útil”. ● <u>Acceder a estudios que no se pudieron hacer</u>: (5); (14) ● <u>Creer como persona</u>: (3) (16) ● <u>Hacer algo nuevo</u>: (4) un 67,7%. ● <u>Mejorar la calidad de vida</u>: (4) un 65,6%. <p>Y como se desprende en la estudio (13) se observa la “elevada motivación que existe en esta área por parte de</p>

	<p>las participantes”.</p> <p>Los beneficios que tienen las actividades educativas en las personas mayores, son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <u>Ayudan a mantenerte activo (física y mentalmente)</u>: (2) un 90,5%; (5) físicos, un 29,1% y mentales, un 23,9%; (12) “promueven a mantener una vida activa y la conservación de su capacidad psicológica”; (13); (14) ● <u>Mejora del autoestima</u>: (2) un 80,3%; (3) “sentirse mejor con uno mismo y sentirse más útil”; (13); (14), (15), (16) ● <u>Relación con otras personas e incremento de amistades</u>: (2) un 79,7% y un 73,3% respectivamente; (3); (5) un 23,9%, (15) ● <u>Mejora de la calidad de vida</u>: (4); (5) “el 75% señala la gran influencia que ha tenido en su calidad de vida y el 17,0% bastante influencia” un 92,0%; (11) “los alumnos reconocen la influencia positiva que ejercen estos en su calidad de vida”. ● <u>Mejora a nivel general</u>: (5) “en un 97,4% ha existido influencia de las aulas culturales en su estado de ánimo”; (6) “la asistencia al PUM aumenta la probabilidad de considerar la jubilación como un periodo satisfactorio de la vida en un 91,1%. La participación en los PUM suaviza el efecto negativo de las discapacidades sobre la probabilidad de satisfacción en la jubilación”; (7) “manifiestan vivir y divertirse en ambientes más integradores”. <p>En general los programas son “de gran importancia social, sanitaria, cultural y educativo, constituyendo un elemento de envejecimiento activo” (12) y “los beneficios se pueden agrupar en tres bloques: mentales, físicos y psicológicos” (6). Bienestar psicológico (valoración en la autoaceptación, las relaciones positivas, la autonomía, el dominio del entorno, el crecimiento personal y el propósito en la vida) (16)</p>
Beneficios de los programas educativos	
Actividades y ocio	<p>Las actividades que más se repiten en los diferentes estudios analizados, son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <u>Lectura</u>: (1) un 93,0%; (7) “desde que asisten a la universidad leen más”; (9) un 83,6%. ● <u>Caminar y actividades deportivas</u>: (1) 86,0%; (7) excursiones y visitas culturales; (9) actividad física ocasional, 54,2%, y actividades cotidianas el 18,3%. ● <u>Escuchar la radio</u>: (1) un 80,3%; (9) un 89,3% (55,7% frecuentemente, y 33,6% de manera ocasional).
Calidad ambiental	<p>En general se muestran satisfechos con las condiciones de habitabilidad en las que se encuentran: (1) un 98,8%; (9) un 95,4%.</p>

	<p>En el estudio (8) no se encuentran diferencias significativas entre la muestra y el grupo control.</p>
<p>Satisfacción con la vida</p>	<p>La satisfacción con la vida que posee el alumnado de este tipo de actividades educativas es muy positiva, y así lo reflejan los diferentes estudios analizados: (1) “Satisfechos” con un 43,0% y “Bastante satisfechos” con un 54,7% (con un total del 97,7%); (6) “Buena” el 51,6% y “Muy buena” el 47,9% (con un total del 99,5); (9) “Muy satisfechos” el 30,5% y “Bastante” el 63,4% (con un total del 93,9%).</p> <p>Como comentarios se pueden destacar: (6) Existe una “correlación entre la satisfacción percibida y la calidad de vida, el 54,6% de los que están satisfechos tienen calidad de vida muy buena”; (7) “los mayores poseen, en general, un nivel de calidad de vida personal muy satisfactorio, que se traduce en una mejor identificación con sus necesidades, deseos, con lo que les agrada y desagrada”; (9) “tener una calidad de vida satisfactoria es valerse por sí mismos y mantener buenas relaciones familiares y sociales”.</p>
<p>Valoración del alumnado y del profesorado participante</p>	<p>Tanto el alumnado como el profesorado participante en los diferentes tipos de programas educativos valoran de manera positiva este tipo de actividad educativa a nivel general, a nivel particular también sucede algo similar, como puede verse a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <u>Valoración del profesorado:</u> (2) valoración positiva en un 82,7%, (15) “El buen ambiente reinante entre alumnos y profesores”, también valoran de manera muy positiva el “trato humanitario del profesorado” y su “atención y amabilidad”, valoran el alto grado de satisfacción con el profesorado, el alumnado y el programa. ● <u>Valoración de las relaciones que establecen:</u> valoración positiva en un 67,8% ● <u>Valoración de las posibilidades instructivas:</u> (5) un 86,7% “Muy satisfechos” y un 13,3% “Bastante satisfechos”, con un total del 100%; (7) “han descubierto que tienen posibilidades de aprender, aceptando mejor los cambios que supone ser mayor” ● <u>Valoración de la experiencia universitaria:</u> (4) “la vida universitaria parece convertirse en una actividad que ocupa gran parte de su tiempo de forma satisfactoria y no están dispuestos a dejarla”; (12) “las actividades son percibidas por los alumnos como herramientas que promueven la calidad de vida de sus vidas diarias”. <p>El estudio (10) basado en el equipo docente, estas son sus valoraciones hacia el programa educativo y el</p>

	<p>alumnado: “a) favorecen la autoestima y la motivación al sentirse útiles, validos y capaces de aprender y participar de forma activa en la sociedad; b) permiten que se expresen libremente y se escuchen unos a otros, compartiendo sus experiencias, inquietudes, problemáticas, pensamientos, discusiones, etc., c) previene la dependencia al tratar de concienciar a los mayores hacia un estilo de vida activo, aprendiendo a enfrentarse a los problemas, fomentando la movilidad y la comunicación con otras personas, estimulando el cerebro, entreteniéndolos, generando inquietudes, y enseñando a envejecer activamente”</p>
--	---

Conclusiones:

A continuación se han extraído unas conclusiones de cada uno de los trabajos analizados en las que se pueden observar aquellos puntos de confluencia entre la diversa oferta educativa que se ha mostrado:

- (1) El programa educativo es un medio de intervención eficaz de prevención clínica, psicológica, social, educacional y funcional para mejorar su calidad de vida.
- (2) Entre las alternativas para esta vida activa están precisamente las actividades formativas que hoy se proponen desde distintas instituciones y servicios.
- (3) La educación en las personas mayores contribuye en su autoestima, genera nuevos entornos de relación social y les ayuda a sentirse útiles y, por tanto, válidos. Permite mantener sus funciones cognitivas, sus intereses, interactuar con otras personas y sentirse productivos en la vejez.
- (4) Se trata de proporcionarles conocimientos y actividades que favorezcan la creatividad, expresividad, participación y, sobretudo, les ayude a incrementar su calidad de vida.
- (5) Ayudan a mejorar el «desarrollo integral de las personas en el seno de esta institución», llegando a experimentar una gran satisfacción, que se traduce en la mejora de algunos parámetros de su calidad de vida (salud mental, salud física, relaciones sociales, bienestar personal, etc.).
- (6) Se puede afirmar que la participación en PUM produce los mismos beneficios psicológicos, intelectuales y sociales que llevan a los individuos a afirmar que están satisfechos con su jubilación o que determinan un nivel de calidad de vida buena o muy buena. Los PUM ponen de relieve que la educación siempre debe perseguir el desarrollo de la autoestima y el afianzamiento de la dignidad personal.
- (7) El alumnado mayor posee unos indicadores de calidad de vida personal positivos. Los resultados confirman la relevancia de la calidad de vida en las personas mayores, sobretudo en contextos educativos a los que no han tenido acceso en etapas anteriores de sus vidas. Reflejan la importancia de fomentar los recursos personales y sociales de los mayores a través de actividades culturales y científicas que les posibilite responder a las nuevas demandas que la sociedad actual requiere.
- (8) Aquellos grupos que tienen mayor actividad intelectual y/o manual, en este caso a través de cursos formativos o educativos, suelen tener un nivel de

autonomía personal superior a los que no tienen ese nivel de actividad, lo que redundaría en una calidad de vida subjetiva, superior. Mediante las actividades que se desarrollan en todo programa educativo o formativo puede mejorarse o, por lo menos, mantenerse la calidad de vida.

(9) El participar de una manera activa y dinámica en el programa formativo facilita la percepción de bienestar físico y psicológico. El participar de manera voluntaria ya es un predictor del grado de salud que tienen las personas que se matriculan a este tipo de ofertas.

(10) El profesorado está de acuerdo en considerar los PUM como muy beneficiosos para las personas mayores que asisten por el mantenimiento de las relaciones sociales y de la actividad mental, junto con el sentimiento de utilidad. Envejecer de forma activa implica la participación y la contribución social activa de la persona mayor en todos los ámbitos. El programa, potencia y mantiene en las personas mayores distintas capacidades entre las que destacan la de aprendizaje, la cognitiva y la de interacción social.

(11) Los términos calidad de vida y envejecimiento activo se encuentran unidos al concepto de educación permanente, que permite que las capacidades superiores se desarrollen, así como el mantenimiento de las capacidades cognitivas, físicas, sociales, psicológicas y espirituales. La persona mayor mantiene la capacidad de aprendizaje y su desarrollo contribuye a un envejecimiento activo.

(12) Las actividades desarrolladas mantienen a los mayores activos y representan una forma de fomentar la salud de los participantes. Las actividades de educación permanente desarrolladas por la Universidad de la Tercera Edad son una herramienta eficaz para la valoración de las personas mayores, como ciudadano participativo y digno de una atención con calidad en todos los sectores sociales. La educación surge como ayuda para el refuerzo de la autonomía, integración social y mejora de las relaciones intergeneracionales, fomentando debates sobre cuestiones relacionadas con este grupo de edad y prejuicios relativos al envejecimiento.

(13) La participación en actividades socioeducativas de los centros les repercute positivamente tanto a nivel individual, mejorando su autoestima, como en una mejor disposición a la realización de actividades en su día a día; a nivel familiar, mejorando la manera que tienen de relacionarse con los miembros de la familia; y a nivel social, buscando el apoyo de los iguales, aumentando el nivel de sus redes sociales y ejercitando su ciudadanía y el sentimiento de integración social. Su participación en los centros les reporta la posibilidad de ampliar su red de relaciones sociales.

(14) Los alumnos obtienen de su participación mucho más que conocimiento, trasciende el ámbito educativo y alcanza todas las esferas relevantes de la persona. El programa fomenta la participación de los mayores en la sociedad, impulsa sus capacidades cognitivas y emocionales y, con ello, mejora la calidad de vida de las personas.

(15) Los adultos mayores experimentan una gran satisfacción al participar en los Programas Universitarios. La participación en este tipo de programas les ha servido para aprender más, abrirse a nuevos horizontes, conocer a gente nueva, así como el participar en esta experiencia le ha hecho sentirse útiles y reforzar su autoestima.

(16) Confirman 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.

Seguidamente se muestran los siete trabajos teóricos seleccionados, ordenados por año de publicación:

Trabajos teóricos	
1	Orte, C., y March, M.X. (2007). Envejecimiento, educación y calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa. <i>Revista Española de Pedagogía</i> , nº237 mayo-agosto, pp. 257-274
2	Orte, C., Macías, L., y Vives, M. (2008). Educació i persones grans: evolució i característiques de l'alumnat de la UOM (1998-2008). En C. Orte: <i>Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2008</i> , pp. 203-237
3	Cordero, P. (2010). Mayores, educación y calidad de vida. En A. Cabedo (Coord.) <i>La educación permanente: la Universidad y las personas mayores</i> , pp. 171-194. Universitat Jaume I: Castellón de la Plana
4	Orte, C., y March, M.X. (2011). La formació universitària de persones grans a Europa. Realitat actual i perspectives de futur. En C. Orte: <i>Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2011</i> , pp. 457-482
5	Vives, M. (2011). L'aprenentatge al llarg de la vida com a element clau dins l'envelliment actiu i la qualitat de vida.). En M.X. March: <i>Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2011</i> , pp. 238-264
6	Moreno, M.A., y Cruz, M.R. (2012). Promoción de la calidad de vida a través de los programas socioeducativos para mayores: Universidad de Mayores. En D. Cobos (Dir.) I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2012. Libro de actas, del 21 al 23de noviembre, pp. 1527-1538
7	De Cássia, R., y Andressa, P. (2015). Universidad abierta a las personas adultas mayores: espacio de pedagogía social, educación y empoderamiento. <i>Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"</i> Volumen 15, Número 3

157

Analizando los estudios que exponen el tema de estudio a nivel más teórico o de manera descriptiva, que se han seleccionado, se observa que los aspectos que abordan suelen ser coincidentes en la mayoría de los trabajos. Seguidamente se resumen de la siguiente manera:

Aspectos	Descripción
Envejecimiento de la población:	Prácticamente en todos los artículos se dedica un espacio para realizar una introducción en la que se expone como se encuentra la situación actual del envejecimiento de la población en general y del colectivo de las personas mayores en particular. Se expone el proceso del envejecimiento y el cambio demográfico que se está produciendo en la estructura social en este momento (1) (4) (6); el aumento de esperanza de vida como factor importante en este proceso (2) (6); el envejecimiento como un logro de la sociedad de los siglos XX y XXI (3) (7).
Envejecimiento activo:	Aunque en la parte de la explicación del envejecimiento de la población se puede haber citado el “envejecimiento activo”, en los trabajos que se ha tratado el concepto de una manera más extensa y profundizando en sus características e importancia para el desarrollo personal de la persona mayor, ha sido en los trabajos (1), (5) y (6).
Calidad de vida en las personas mayores	El término de “calidad de vida” aparece prácticamente en todos los trabajos seleccionados, aunque es tratado de manera diferente. Una parte de los trabajos se centran en exponer la conceptualización de la calidad de vida (1), (2), en otros se trata conjuntamente a otros aspectos como en el caso del trabajo (6) que lo utiliza unido a la educación permanente, o el (3) que lo analiza junto al colectivo de las personas mayores, y al envejecimiento activo (5).
Importancia de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida	Exponer el tema de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida como parte significativa para el bienestar de las personas mayores aparece en los trabajos (3) y (6) considerando la educación, y educación permanente, como un factor importante para la consecución de la calidad de vida, señalando los beneficios (4) y la importancia (5) del aprendizaje a lo largo de la vida para la persona como factor del envejecimiento activo. Así como señalar los diferentes modelos de educación de adultos mayores que actualmente podemos encontrar (1), o la importancia de las TIC (2) que contribuye a la calidad de vida de las personas mayores, (7) importancia del empoderamiento que obtienen los participantes en programas de educación y formación.
Los programas socioeducativos para mayores	Diferentes descripciones sobre los diversos tipos de programas educativos las encontramos en la casi totalidad de los trabajos seleccionados desde diferentes perspectivas, como por ejemplo, en el trabajo (2) se realiza un repaso desde el inicio de la primera

	<p>Universidad de la Tercera Edad (U3A) tanto a nivel internacional como a nivel de España, o la exposición de los PUM (1), (4), (6), describiendo sus objetivos, sus acciones a nivel europeo a través de los programas educativos europeos para el colectivo de mayores y propuestas de futuro para mejorar los programas actuales.</p> <p>(7) importancia a estos programas por la valorización que hacen de los mayores y la concienciación de la sociedad respecto al proceso de envejecimiento de la población.</p>
--	---

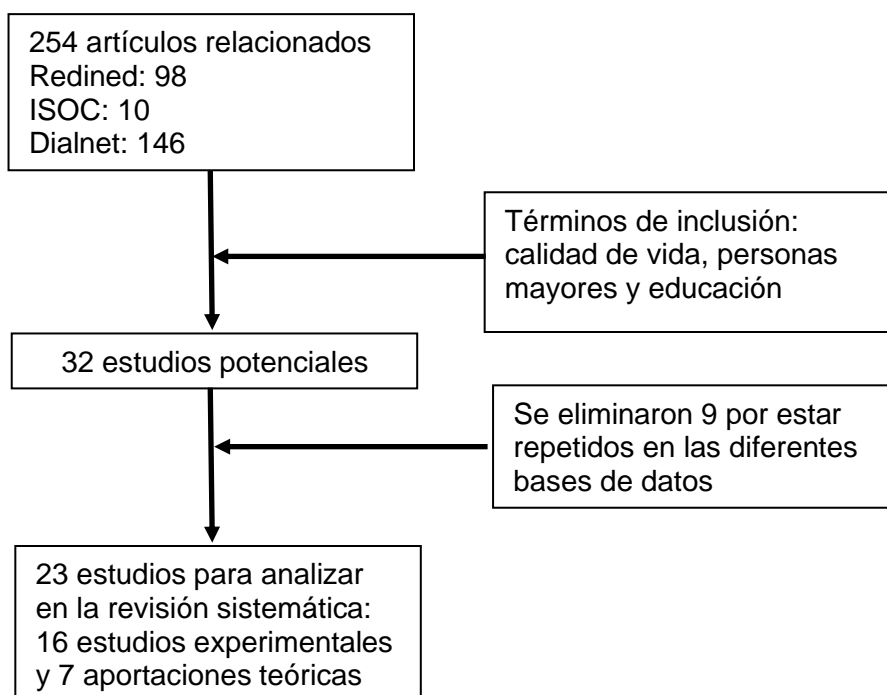
Como se ha podido apreciar los contenidos tratados en la casi totalidad de trabajos conceden a la educación y a los programas o actividades educativas una especial importancia en el bienestar de las personas mayores que participan en ellos, ya sea a nivel físico, cognitivo o social, vinculándolo a un envejecimiento positivo, activo y de éxito.

De todas las revistas que se han seleccionado a través de Redined, ISOC y Dialnet, indicar que casi la totalidad aparecen en el ranking de Scimago Journal (SJR), a continuación se indicará la revista y el cuartil en el que se encuentra (año 2016):

- Revista de Educación: Q2
- Revista de Investigación Educativa: Q2
- Enseñanza de las Ciencias: Q2
- Revista Complutense de Educación: Q2
- Revista Española de Geriátría y Gerontología: Q3
- Aula Abierta: Q3
- Revista Iberoamericana de Educación: Q4

A partir del siguiente diagrama de flujos se podrá ver de una manera más resumida el proceso seguido para la selección de la literatura de las bases de datos españolas.

Figura 2.3
Diagrama de flujos de la revisión sistemática de la literatura en español



En las bases de datos en inglés (ERIC y EBSCO) se siguió la siguiente cadena de búsqueda, *Quality of Life AND Older Adults AND Education*, y *Quality of Life AND Older People AND Education* dependiendo de la base a consultar, delimitando la búsqueda a los diez últimos años, entre el 2005-2015, realizándose una actualización de la búsqueda siguiendo los mismos criterios durante el mes de junio de 2017, para encontrar la literatura más reciente publicada sobre el tema de estudio. En una primera búsqueda aparecieron, siguiendo la cadena de búsqueda citada anteriormente, 121 documentos (84 en ERIC y 37 en EBSCO), una vez depurada la búsqueda, quedando sólo aquellos documentos que seguían los criterios de inclusión (que fueran trabajos que incluyeran los descriptores personas mayores, calidad de vida y educación) quedaron 29 documentos, y una vez retirados aquellos que se repetían en las diferentes bases, la búsqueda realizada aportó 24 documentos. Se realizó otra búsqueda en la se cambió el descriptor *Education* por *Lifelong Education* o *Lifelong Learning* por el uso que en países anglosajones se le da a este término. En esta búsqueda *Quality of Life AND Older Adults AND Lifelong Education/Learning*; se produjeron 15 resultados y 12 resultados

respectivamente, de los cuales muchos se eliminaron por no cumplir alguno de los criterios de inclusión y otros ya estaban incluidos en las búsquedas anteriores.

Para realizar el análisis de la bibliografía encontrada, primero de todo se separaron aquellos trabajos que se basaban en estudios experimentales y aportaban datos cuantitativos, de aquellos que eran prácticamente de base teórica, para poder realizar un análisis en igualdad de condiciones. De los 24 trabajos seleccionados, 15 son estudios experimentales y 9 son aportaciones teóricas.

En cuanto a los años de publicación, la distribución es la que sigue:

Años	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2014	2016	2017
Núm.	4	3	1	5	3	1	2	2	3

Procedencia de los artículos: USA con 8 trabajos, China con 4 trabajos, España con 4 trabajos, Australia e Italia con 2 trabajos y con 1 trabajo Eslovenia, Malta, Polonia y Reino Unido.

161

Los estudios que se han seleccionado tras la búsqueda en las diferentes bases de datos citadas anteriormente, son los que se muestran a continuación, ordenados por año de publicación:

1	Kump, S., y Jelenc Krašovec, S. (2007). Education: a possibility for empowering older adults. <i>International Journal of Lifelong Education</i> , 26:6, pp.635-649
2	Orte, C., March, M.X., y Vives, M. (2007). Social Support, quality of life, and university programs for seniors. <i>Educational Gerontology</i> , 33, pp.995–1013
3	Richeson, N.E., Boyne, S., y Brandy, E.M. (2007). Education for older adults with early-stage dementia: health promotion for the mind, body, and spirit. <i>Educational Gerontology</i> , 33, pp.723–736
4	Hebestreit, L. (2008). The role of the University of the Third Age in meeting needs of adult learners in Victoria, Australia. <i>Australian Journal of Adult Learning</i> , Vol. 48, No. 3, November, pp.547-565
5	Johnson, M.L., y Bungum, T. (2008). Aging adults learning new avocations: potential increases in activity among educated Baby-Bommers. <i>Educational Gerontology</i> , 34, pp. 970–996

6	Schaefer, J.L. (2010). Voices of older Baby Boomer students: supporting their transitions back into college. <i>Educational Gerontology</i> , 36, pp.67–90
7	Villar, F., y Triadó, C. (2010). Reasons for older adult participation in university programs in Spain. <i>Educational Gerontology</i> , 36, pp. 244–259
8	Jenkins, A. (2011). Participation in learning and wellbeing among older adults. <i>International Journal of Lifelong Education</i> , 30:3, pp.403-420
9	Leung, D.S.Y., y Liu, B.C.P. (2011). Lifelong education, quality of life and self-efficacy of Chinese older adults. <i>Educational Gerontology</i> , 37, pp.967–981
10	Hung, J.Y., y Lu, K-S. (2014). Research on the Healthy Lifestyle Model, Active Ageing, and Loneliness of Senior Learners. <i>Educational Gerontology</i> , 40:5, pp.353-362
11	Mackowicz, J., y Wnek-Gozdek, J. (2016). “It’s never too late to learn” How does the polish U3A change the quality of life for seniors?, <i>Educational Gerontology</i> , vol. 42, n. 3, pp. 186-197
12	Cattaneo, M., Malighetti, P., y Spinelli, D. (2016). The impact of University of the Third Age courses on ICT adoption. <i>Computers in Human Behavior</i> , nº63, 613-619 doi:10.1016/j.chb.2016.05.087
13	Yamashita, T, López, E.B., Soligo, M., y Keene, J.R. (2017). Older lifelong learners’ motivations for participating in formal volunteer activities in urban communities, <i>Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory</i> , vol. 67, n. 2, pp. 118-135
14	Strom, R.D., y Strom, P.S. (2017). Grandparent education for assisted living facilities, <i>Educational Gerontology</i> , vol. 43, n. 1, pp. 11-20
15	Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J., y Lucas-Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. <i>Universitas Psychologica</i> , nº16 (1), 198-208 doi: 10.11144/Javeriana.upsy16-1.eiee

162

Realizando un análisis de los resultados de todos los estudios seleccionados se observa que las conclusiones a las que llegan son coincidentes, independientemente del país de origen del programa, del alumnado, e incluso del tipo de institución que realiza las actividades educativo-culturales dirigidas a personas de más de 50 años. Aunque en el conjunto de los trabajos no se tratan los mismos aspectos seguramente debido a que cada país posee una estructura de su sistema educativo diferente y se organizan de manera distinta, sí que se observa que a nivel de resultados existen coincidencias.

A continuación se expone un resumen del análisis realizado:

Característica	Descripción
Perfil del alumnado:	<p>El perfil que se describe en los trabajos seleccionados es de: mujer, de edad comprendida entre los 60 y 69 años (4)* (9)* (14)*, situación civil casada, conviviendo con su pareja y con un nivel de estudios secundarios (2) (7) (10)</p> <p>Se puede variar en el porcentaje pero básicamente coinciden en el perfil del alumnado participante en actividades educativas</p> <p>(4)* En este caso la edad de los alumnos es más elevada que la media de la mayoría de estudios. En este caso la franja de edad es entre 70 y 75 años.</p> <p>(9)* le media de edad de este estudio es de 50.8 años</p> <p>No incluyen el perfil del alumno (1), (3), (5), (6), (8), (9) (14)* la muestra fue de 77 a 91 años</p>
Percepción de la salud:	(10) Se perciben a sí mismos como sanos.
Motivaciones para la participación	<p>(1) Los resultados de las tres investigaciones (1987, 1998 y 2004) muestran que los adultos mayores que participan en diversos programas de educación se inscriben en este tipo de programas, principalmente debido a su motivación intrínseca</p> <p>(4) a) Para ganar conocimiento, b) para la satisfacción personal, y c) juntarse con personas estimulantes.</p> <p>(5) varias ventajas para el aprendizaje de nuevas actividades (incluido el aumento de las oportunidades sociales, el desarrollo de las relaciones sociales, el aumento de la salud, el aumento de la longevidad, e incluso ha aumentado el nivel de instrucción = aspiraciones)</p> <p>(7) 4 Razones para la asistencia a cursos universitarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permanecer activo y llenar el tiempo de una manera positiva. - La función terapéutica que los cursos universitarios a los que asisten pueden tener. - Una motivación académica o la adquisición de nuevos conocimientos. - Conocer gente nueva, mantener contactos sociales, o la participación en actividades sociales. <p>(13) Participación en actividades de voluntariado como parte importante dentro de los planes de estudio de los programas de personas mayores.</p>
Barreras que impiden la participación	(1) Los resultados de las tres investigaciones (1987, 1998 y 2004) muestran que las barreras para participar en este tipo de programas era estar demasiado

	<p>ocupados y tener compromisos familiares y como tercera opción tener problemas de salud.</p> <p>(4) Razones para no unirse U3A: a) No ser consciente de la existencia de U3A, b) Pensar que era demasiado viejo para aprender, y c) Considerar que el lugar donde se realiza el programa no es el adecuado.</p> <p>(7) 4 Razones que la gente deje de asistir a un curso de la Universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La falta de motivación o interés en el aprendizaje. - Intereses intelectuales limitadas o pasividad. - La inseguridad y la falta de confianza en sí mismo. - La falta de información. <p>Además tienen deberes (familiares o personales) que les impiden invertir tiempo en los cursos universitarios. Por último, las enfermedades y los problemas de salud.</p> <p>(11) En Polonia existe una gran tradición en el cuidado de los nietos, factor que imposibilita, en muchas ocasiones, la participación en este tipo de programas.</p>
<p>Beneficios</p>	<p>(3) los participantes hicieron mejoras significativas en su auto-eficacia. Los propios participantes notaron una "crecimiento a través de la confianza" de la participación en este curso y destacó la importancia del apoyo social proporcionada a través de esta oportunidad educativa.</p> <p>(4) La gran mayoría (96,0%) de los encuestados indicaron que se habían beneficiado de la participación en U3A de alguna manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La U3A había contribuido a la inclusión social. - La participación en la U3A había aumentado su desarrollo intelectual. - La participación en U3A había aumentado su autoestima. - La mayoría de los encuestados consideran que la participación en la U3A ha hecho que mejore su memoria. - La participación mejora la salud. - La ventaja de relacionarse con personas de su misma edad. <p>(6) aumento de las oportunidades económicas y la mejora de la calidad de vida.</p> <p>(10) La participación también puede ayudar a mejorar la salud de la tercera edad (psicológica y biológica), la independencia, la participación social y los sentimientos de la vida social, la seguridad, así como ayudarles a alcanzar el objetivo de un envejecimiento activo y la mejora de su calidad de vida.</p> <p>(11) Influencia positiva en diversas áreas de la calidad de vida de las personas mayores.</p> <p>(12) La participación en programas de educación</p>

	<p>permanente promueve el aprendizaje de las TIC, y con ello favoreciendo la inclusión digital del colectivo de las personas mayores.</p> <p>(14) Desarrollo de una red social de apoyo en las instalaciones y la adquisición de habilidades de comunicación grupal.</p>
Actividades y ocio	<p>(5) las respuestas más frecuentes para las actividades en las cuales están involucrados actualmente son: caminar (64,3%), lectura (76,8%), escritura (57,1%), y viajar (57,1%).</p> <p>(13) Importancia del voluntariado por su efecto motivador hacia las actividades de aprendizaje.</p>
Satisfacción con la vida	<p>(9) a) tener un mejor nivel de autoeficacia y b) la voluntad de continuar con más estudios fueron los dos factores determinantes de la buena calidad de vida en las personas de 60 años y más.</p> <p>(13) El deseo de ayudar a otras generaciones más jóvenes o a otras comunidades, es una motivación para el desarrollo personal y la satisfacción con la vida.</p>

Conclusiones:

- (1) Las investigaciones que tienen que ver con el envejecimiento y el papel de las diversas actividades dentro de este proceso muestran que cada vez hay más conciencia de la importancia del aprendizaje y la educación para los adultos mayores.
- (2) Además de cumplir una función educativa y ampliar los conocimientos, los PUM, también cumplen funciones relacionadas con la salud física y psicológica específicamente vinculados al apoyo social. Por lo tanto, la reducción de estos programas a un enfoque puramente instructivo no sólo sería un error conceptual, sino que también pasaría por alto los efectos e impactos que estos programas tienen sobre las personas mayores en relación a su calidad de vida, sin importar cuánto conocimiento se adquiere.
- (3) De este estudio se desprende que proporcionar a los adultos mayores con demencia, en estadios leves, oportunidades educativas en un entorno normalizado, digno y no estigmatizado tiene la posibilidad de influir positivamente en su autoeficacia, en el estado de ánimo y en el estado mental.
- (4) Los resultados del estudio mostraron que los participantes se mostraron muy satisfechos con su pertenencia a U3A, que las actividades de aprendizaje hacen diferencias sustanciales en sus vidas y que los beneficios de participar en actividades U3A eran numerosos.
- (5) Tras la jubilación, el colectivo de personas mayores, pueden ser aptos para pasar su tiempo de ocio en un ambiente seguro, espacios propicios para la estimulación tanto física como intelectual. Incluso puede haber una afinidad hacia las instituciones de educación superior que a menudo albergan instalaciones y recursos para el crecimiento físico e intelectual.
- (6) Dando el apoyo adecuado, estos estudiantes adultos pueden, a través de su esfuerzo, cambiar la manera de ver la educación superior. Los graduados adultos mayores podrían convertirse en los mejores defensores de nuestra nación para el logro de la educación superior mejor y los beneficios

correspondientes a un aumento de las oportunidades económicas y de la mejora de la calidad de vida.

(8) La participación en actividades educativas como la música, las artes y las clases nocturnas produce una doble satisfacción, una por el hecho de disfrutar de este tipo de materias, y otra posiblemente porque les brindó la oportunidad de salir y socializar con otras personas con intereses similares.

(9) Los resultados del presente estudio demostraron que un nivel moderado de participación en el aprendizaje permanente puede ser una estrategia eficaz para mejorar el bienestar psicosocial de los estudiantes adultos sobre las medidas como la calidad de vida y la autoeficacia. Los estudiantes adultos que continuaron sus estudios obtuvieron una mejor calidad de vida, y la edad no fue un obstáculo que afecta a esta asociación.

(10) La participación en actividades educativas y los estilos de vida saludable de las personas mayores, especialmente los aspectos biológicos, psicológicos y sociales, afectan a su interés y motivación para la participación social.

(11) Participar en acciones educativas produce cambios en la calidad de vida en diferentes áreas (adaptación a los cambios, participación en la vida social, obtención y prestación de apoyo, actividad y educación permanente), aunque se ha demostrado que el acceso a las U3A aún no es accesible para el total del colectivo de las personas mayores debido a diversas circunstancias (distancia, ubicación, condiciones materiales, etc.).

(12) El aprendizaje permanente es importante para la calidad de vida de las personas mayores, principalmente porque las personas mayores hoy en día llegan a la jubilación en mejores condiciones de salud, físicas y mentales y, al mismo tiempo, la expectativa de vida después de la jubilación es mayor.

(13) Los resultados obtenidos sugieren que los programas de aprendizaje permanente posibilitan la incorporación de componentes de aprendizaje basados en el voluntariado dentro de sus planes de estudio, factor que facilita y promueve los beneficios del aprendizaje permanente entre las personas mayores.

(14) El programa demostró que las personas más mayores del grupo pudieron beneficiarse de una estrategia gratuita para la educación sobre el desarrollo familiar.

(15) La educación en las habilidades para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas, así como la capacidad para regularlas, tiene efectos beneficiosos a múltiples niveles sobre la salud física y psicológica de las personas y repercute en un mejor rendimiento académico.

Estos son los nueve trabajos de base teórica o descriptiva seleccionados, ordenados por año de publicación:

Trabajos teórico o descriptivos	
1	Trowbridge, R.H. (2007). Wisdom and lifelong learning in the twenty-first century. <i>London Review of Education</i> , Vol. 5, No. 2, July, pp.159–172
2	Mott, V.W. (2008). Rural Education for Older Adults. <i>New directions for adults and continuing education</i> , No. 117, Spring, pp.47-57

3	Principi, A., y Lamura, G. (2009). Education for older people in Italy. <i>Educational Gerontology</i> , 35, pp.246–259
4	Boulton-Lewis, G.M. (2010). Education and learning for the elderly: Why, How, What. <i>Educational Gerontology</i> , 36, pp. 213–228
5	Formosa, M. (2010). Lifelong Learning in Later Life: The Universities of the Third Age. <i>The LLI Review</i> , pp.1-12
6	Huang, C.H. (2010). The development of educational gerontology in Taiwan: an interpretive and critical perspective. <i>Educational Gerontology</i> , 36, pp. 968–987
7	Tam, M. (2011). Active ageing, active learning: policy and provision in Hong Kong, <i>Studies in Continuing Education</i> , 33:3, pp. 289-299
8	Villar, F., y Celdrán, M. (2012). Generativity in Older Age: A Challenge for Universities of the Third Age (U3A). <i>Educational Gerontology</i> , 38, pp.666–677
9	Merriam, S. B., y Kee, Y. (2014). Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. <i>Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory</i> , vol. 64(2), pp.128-144

Analizando los estudios, que se han seleccionado, y que exponen el tema a un nivel más teórico se observa que las cuestiones que abordan suelen ser coincidentes en aspectos generales. Seguidamente se recopila, a modo de conclusión, una idea de cada uno de los trabajos analizados, quedando de la siguiente manera:

167

Conclusiones

- (1) Los centros para el aprendizaje en la etapa de la jubilación pueden proporcionar un punto de partida ideal para esta etapa evolutiva.
 - (2) Los profesionales de la educación continua, y en referencia a los adultos de las zonas rurales, tienen el reto de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los adultos mayores rurales, al tiempo que facilita un envejecimiento exitoso y continuo de la calidad de vida.
 - (3) El tema de la educación no formal (en este caso las Universidades de la Tercera Edad) es muy importante para los estudiantes mayores. La comunidad científica está de acuerdo en que el aprendizaje permanente no se compone exclusivamente de itinerarios formales de educación, sino que también reconoce todas aquellas oportunidades que ofrece la educación no formal.
 - (4) Se necesita un nuevo paradigma de investigación que coloque el envejecimiento en sí mismo en el centro del debate y que incorpore a las propias personas mayores en el proceso de investigación. De esa manera, sería posible avanzar hacia una nueva y más inclusiva teoría del aprendizaje permanente que tendría relevancia para las sociedades que experimentan cambios demográficos. Por lo tanto, son necesarios más datos de las propias personas mayores sobre sus actitudes hacia el aprendizaje y por qué, cómo, y qué es lo que quieren aprender.
-

(5) El futuro es brillante para el movimiento de la Universidad para la Tercera Edad (en este caso Malta), especialmente ahora que más regiones y países están experimentando el fenómeno de tercera edad. Las Universidades para la Tercera Edad representan un esfuerzo en la mejora de la calidad de vida de las personas mayores por tratar aspectos como la longevidad de la población, y la lucha contra los estereotipos que asocian el envejecimiento con el deterioro físico y mental de las personas mayores.

(6) El desarrollo de la gerontología educativa en Taiwán ha sido influida por las tendencias internacionales, especialmente por los enfoques estadounidenses. Este hecho proporciona como una ventaja el hecho de globalizar y vincular el desarrollo de la gerontología educativa en Taiwán con la tendencia internacional. Pero sin embargo, una desventaja es que los estudios de gerontología educativa con enfoques y métodos americanos pueden no ser adecuados para el contexto de Taiwán.

(7) El gobierno de Hong Kong entiende que el aprendizaje es vital para el envejecimiento activo y ha defendido los beneficios del aprendizaje continuo entre las personas mayores para ayudar a mejorar su salud y calidad de vida a medida que envejecen.

(8) Las Universidades, como instituciones que desempeñan un papel importante en la educación de las personas mayores, deberían incluir y reflejar en sus programas, de oferta educativa, las preocupaciones y necesidades de las personas mayores. El colectivo de personas mayores necesitan programas académicamente desafiantes, específicos y competencias orientadas a mejorar la forma en que éstos pueden contribuir de una manera más eficaz en los contextos sociales en los que ya participan o están interesados en participar.

(9) El nivel de actividad y la integración social, se ha demostrado que está vinculado a la calidad de vida y al bienestar de la comunidad. Este bienestar de la comunidad puede ser promovido a través de la formación permanente para los adultos mayores.

168

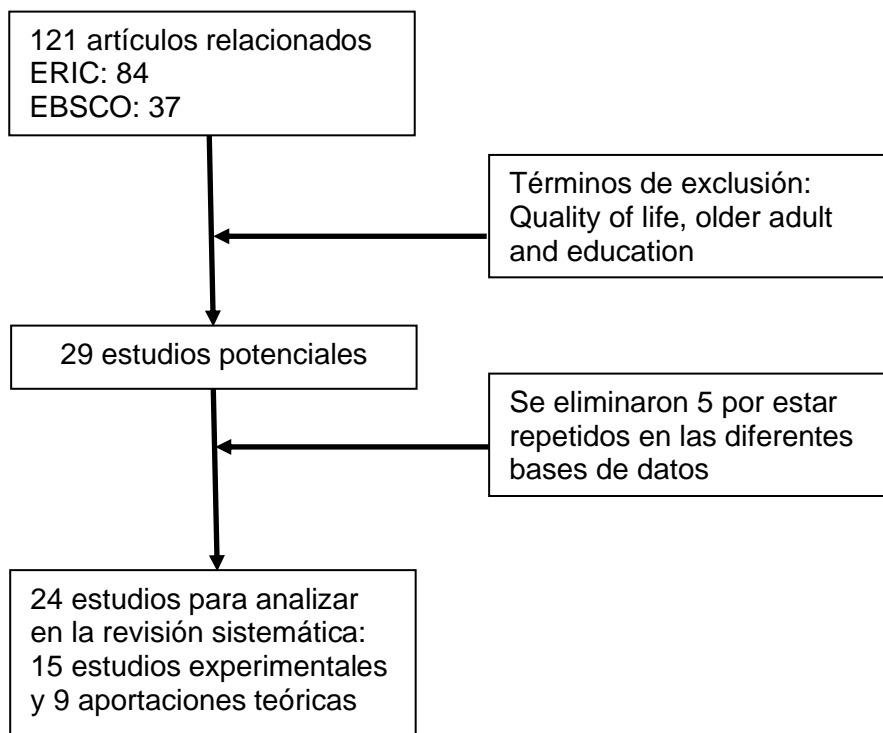
De todas las revistas que se han seleccionado a través de EBSCO y ERIC, indicar que casi la totalidad aparecen en el ranking Journal Citation Report (JCR) y Scimago Journal & Country Rank (SJR), a continuación se indicará la revista y el cuartil en el que se encuentra (año 2016):

- Computers un Human Behavior: Q1 JCR y SJR
- Revista de Educación: Q2 JCR y SJR
- International Journal of Lifelong Education: Q2 SJR
- Educational Gerontology: Q2/Q3 SJR y Q4 JCR
- Studies in Continuing Education: Q3 JCR y SJR
- London Review of Education: Q3 SJR
- Australian Journal of Adult Learning: Q4 JCR y SJR

- Universitat Psychologica: Q4 JCR y SJR

A partir del siguiente diagrama de flujos se podrá ver de una manera más resumida el proceso seguido para la selección de la literatura de las bases de datos en lengua inglesa.

Figura 2.4
Diagrama de flujos de la revisión sistemática de la literatura en inglés



Como se ha podido comprobar, una vez analizados los trabajos seleccionados, tanto en español como en inglés, los resultados y los temas tratados son similares independientemente del lugar donde se haya realizado el estudio. El proceso educativo y la importancia que se tiene del envejecimiento activo hacen que el aprendizaje a lo largo de toda la vida se esté convirtiendo en el eje fundamental de muchos de los programas educativos para adultos mayores que se están realizando en, prácticamente, todo el mundo. Como ha quedado patente, el perfil del alumnado que participa en este tipo de actividades o de oferta, es muy similar, por no decir idéntico, en programas a nivel nacional como en programas de otros rincones del mundo. Tanto las motivaciones: a) adquirir nuevos conocimientos, b) mantenerse activo y c) conocer gente, como los

beneficios aportados a los participantes: a) mantener una vida activa, b) mejorar autoestima y c) relación con otras personas, son comparables en la mayoría de programas y actividades educativas. En definitiva que la finalidad principal de los programas educativos va más allá de una simple transmisión de conocimientos, ya sean académicos o más divulgativos, sino que cumplen con una función social importante y de mejora del bienestar de un colectivo muy importante para nuestras comunidades, nuestras personas mayores.

Resumen

No existe una única definición del concepto de calidad de vida, aunque hay una gran cantidad de investigadores que trabajan en la consecución de una conceptualización en la que se llegue a un acuerdo sobre la mejor definición que englobe todos y cada uno de los factores y dimensiones que conforman la calidad de vida de las personas.

La calidad de vida en las personas mayores es un tema importante y al que se le debe dar su espacio propio. Debido a que el número de personas mayores, seguirá en aumento y que el número de octogenarios y de centenarios será muy elevado, hay que ser conscientes de que este hecho tendrá repercusiones a nivel social en todos los ámbitos, y por tanto se debe estar preparado. Se debe apostar por un fomento del bienestar del colectivo de mayores, de conseguir vivir más años pero en buenas condiciones de vida y eso se consigue fomentando la participación activa de los mayores en la sociedad y apostando por aprovechar sus energías en el desarrollo del colectivo y de la sociedad en general.

La importancia de la participación, de las personas mayores, en actividades educativas y socioculturales provoca una serie de beneficios, tanto a nivel personal como a nivel de relación con otras personas, que hace que la persona se sienta mejor consigo misma y por ende con el resto de personas de su entorno, produciéndose de esta manera una percepción positiva de su estado vital general, y por tanto una satisfacción con la vida.

Capítulo 3

Educación Dirigida A Las Personas Adultas Mayores

«Los individuos de nuestra especie permanecen hasta el final de sus días inmaduros, tanteantes y falibles, pero siempre en cierto sentido juveniles, es decir, abiertos a nuevos saberes»

Fernando Savater

Una sociedad educada es una sociedad que otorga valores a lo que hace. Nadie duda de la importancia que la educación posee dentro de nuestra sociedad, no simplemente porque forma profesionalmente a las nuevas generaciones, para el momento de su inserción laboral futura, sino porque además es un elemento de consolidación de los valores culturales de la sociedad, y es la que ofrece una actualización constante de los conocimientos que supone el avance y el progreso de la misma, aparte de que hace sentir, a los ciudadanos, más integrados en ella.

En un informe titulado *Por el fomento de la formación tras la jubilación*, realizado con motivo de la celebración del Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional, Álvarez (2012) señala que la Unión Europea ha identificado ocho competencias genéricas que las personas necesitan como ciudadanos. Estas competencias son:

- a) Comunicación en la lengua materna;
- b) Comunicación en lenguas extranjeras;
- c) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
- d) Competencia digital;
- e) Aprender a aprender;
- f) Competencias sociales y cívicas;
- g) Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y
- h) Conciencia y expresión culturales.

Como asegura el propio autor:

Cada una de estas competencias puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Muchas se solapan y entrelazan (...). La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. (p.25)

En este mismo documento se puede apreciar como la Comisión Europea enfatiza en la necesidad de garantizar el acceso de aquellos grupos que parten de una desventaja educativa causada por situaciones, sociales, culturales, personales o económicas y que necesitan de un soporte para que su potencial educativo se pueda desarrollar. Martínez y Criado (2008) señalan que la Comisión Europea establece “la adquisición y actualización continua de conocimientos, actitudes y competencias tienen la consideración de una condición indispensable para el desarrollo personal de toda la ciudadanía y de la participación en todos los ámbitos de la sociedad” (p.35). Por tanto a las personas mayores se les debe garantizar una formación permanente, dando así sentido a la educación a lo largo de toda la vida, a una educación y a un aprendizaje para todas las edades, para todos los ciudadanos y en cualquier contexto.

En el momento en el que nos encontramos la educación permanente debe ser entendida, y así lo indica Ortega (2006), como un enriquecimiento personal y cultural que permita al colectivo de los más mayores desarrollar su autonomía y espacio vital, evitando así el aislamiento social que se puede producir debido a la desactualización y desadaptación a los cambios sociales. Por tanto, cualquier edad es idónea para acceder a la formación y al conocimiento, puesto que las personas aprenden desde que nacen y durante todo su ciclo vital. De cada vez es más evidente, y así lo van demostrando las múltiples investigaciones al respecto, que la educación a lo largo de toda la vida se ha transformado en un factor importante, no sólo por la mejora en la calidad del propio envejecimiento,

factor del todo valioso, sino por posibilitar la participación activa en diversos ámbitos como el familiar, profesional y en otros entornos más amplios, como por ejemplo el político, el vecinal, etc. (Vives, Orte y Ballester, 2015).

En un estudio realizado sobre la motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores, Cuenca (2011; 2013) señala que el aprendizaje de las personas mayores se puede definir según las siguientes características:

1. El aprendizaje debe ser útil y que responda a aquellas necesidades personales, sociales y educativas que demanden las personas mayores.
2. Los intereses y las expectativas del alumnado mayor deben ser el eje principal de todo programa educativo.
3. Las personas mayores deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje.
4. El aprendizaje debe atender a fines comunes para todas las personas.
5. Será necesario partir de los conocimientos previos de los más mayores. La experiencia vivida es un mar de conocimientos, y por tanto se le debe dar el valor que merece.
6. La motivación y la autoestima son elementos fundamentales para conseguir el cambio, el perfeccionamiento y la mejora mediante el aprendizaje.

175

En este sentido el hecho de tener una elevada autoestima y una buena predisposición a descubrir cosas nuevas, representa una fuente de motivación intrínseca que proporciona valiosas oportunidades de aprendizaje a las personas mayores.

En el trascurso de este capítulo se expondrá qué se entiende por educación permanente, actualmente más conocido a nivel internacional, gracias a instituciones de prestigio que destinan sus esfuerzos al desarrollo y evolución del ámbito de la educación, como aprendizaje a lo largo de toda la vida, ya que han sido muchas las denominaciones que han ido apareciendo durante todos

estos años. El capítulo se divide en tres partes, una primera que contextualiza, a nivel más general, el concepto de educación permanente y su evolución hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, destacando aquellos hitos que son considerados significativos para el proceso evolutivo que se ha producido en el ámbito de la educación permanente. La segunda parte se dedica al aprendizaje a lo largo de la vida a nivel internacional, analizando la evolución que se ha seguido desde los inicios de la denominada educación de adultos hasta la concepción que se utiliza actualmente de una manera más normalizada, repasando aquellas aportaciones realizadas por instituciones relevantes como la UNESCO, la Unión Europea, la OCDE, el Banco Mundial, entre otras. Y por último se revisará la evolución de la educación permanente a nivel español, repasando aquellos logros que han hecho posible que actualmente se dé una importancia y un espacio destacado a este ámbito educativo, reconociéndolo como un elemento fundamental para el desarrollo personal de las personas y de la sociedad.

176

3.1. De la educación permanente al aprendizaje a lo largo de toda la vida

¿Qué se entiende por educación permanente?, a la educación permanente se le ha llamado de muy diversas maneras, Pérez Serrano (2001, s.p.) enumera una decena de nombres, como son “educación vitalicia, educación continua, educación recurrente, educación no formal e informal, desarrollo comunitario, educación popular, animación sociocultural, educación postescolar, educación para el ocio y el tiempo libre, aprendizaje permanente, educación a lo largo de la vida”, entre otras. Como se puede apreciar muchas de las denominaciones hacen referencia a diferentes espacios físicos o de tiempo, por tanto la idea fundamental es que la educación ya no está limitada a una fase o a un espacio de la vida concreto sino que contempla todo un cúmulo de experiencias desarrollado durante todo el proceso vital. La educación permanente ha estado presente a lo largo de nuestra historia, no es un concepto moderno, aunque sí que se ha ido ampliando y adaptando a los nuevos y cambiantes tiempos que se han vivido y se están viviendo.

Volviendo la vista atrás, a tiempos pasados, se puede apreciar que ya en la Grecia clásica, Platón planteaba la idea de que la educación se debía alargar hasta el final de la vida. En aquella época la esperanza de vida era muy corta, pero ya se vislumbraba el aprendizaje como un continuo, idea que ha ido evolucionando con el paso del tiempo. Esta idea de una educación continua, libre, etc., fue aceptada en un principio, aunque el problema se producía al no ser una educación accesible para todas las personas, ya que sólo podían acceder algunos privilegiados. Siglos más tarde, el pedagogo Comenio, en el siglo XVII, asociaba la educación a una continuidad durante todo el ciclo vital, incluso sostuvo que “cada edad está destinada al aprendizaje, de suerte que no hay otro fin del aprendizaje para el hombre que la vida misma” (Tünnermann, 1995, p.1), “integridad y universalidad” (Sarrate y Pérez de Guzmán, 2005, p.42).

Destacar en este punto que el promotor del aprender a lo largo de la vida fue el pedagogo danés Grundtvig (IMSERSO, 2011), nombre con el que se denominaron, durante un periodo de tiempo, a los programas de educación de adultos de la Unión Europea.

Un siglo más tarde, en el XVIII, Condorcet afirma en un Informe presentado a la Asamblea Nacional Francesa (1792) que “La instrucción debería abarcar todas las edades; no hay ninguna en la que no sea útil y posible aprender”, del mismo modo afirma que la educación “ha de asegurar a los hombres de todas las edades de la vida, la facilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos” (Sarrate y Pérez de Guzmán, 2005; Pérez Serrano, 2001, s.p.). Según indica Esteban (s.f.) la educación permanente nació entre los especialistas y los animadores de la educación de adultos, es decir de un grupo de profesionales que se encontraban fuera del sistema escolar y universitario tradicional, ofreciendo de esta manera la posibilidad de formarse en otros espacios y momentos.

A principios del siglo XX, en 1919, Lloyd George, en el Informe final del Comité para la Educación de Adultos del Ministerio de Reconstrucción Inglés, incorpora la expresión educación permanente en el sentido de una educación se prolonga

durante todo el proceso de la vida (Sarrate y Pérez de Guzmán, 2005). En este punto aparece el término educación permanente del inglés *lifelong education* y años más tarde, en el 1955, Kempfer en su obra *Adult education* expone de una manera amplia el concepto *lifelong education*. A partir de este momento y con la influencia de organizaciones internacionales como la UNESCO (que se creó en el año 1945), la OCDE, la Comisión europea, etc., se va trabajando sobre el concepto de la educación de personas adultas incorporando y/o ampliando aspectos nuevos que hacen que se avance hacia una educación para todos sin importar el tiempo ni el espacio, es decir sin que sea importante la edad cronológica de la persona ni el entorno donde se produzca este aprendizaje.

En el 1960 en la Conferencia Mundial de la UNESCO, celebrada en Montreal, en la cual se entrará en detalle más adelante, será donde por primera vez se coloque a la educación de adultos en el contexto de la educación, dándole de esta manera una importancia individual y tratándola con una identidad propia. En el año 1969 Paul Legrand escribe un artículo titulado «El significado de la Educación Permanente», artículo que tendrá gran calado entre los expertos, y dónde se señala la diferencia entre la educación de adultos y la educación permanente, dando a ésta última una mayor amplitud otorgándoles la capacidad de integrar a todo el sistema educativo. Al año siguiente, 1970, publicará su obra «Introducción a la Educación Permanente», considerada como la precursora por el Consejo de Europa, dónde plasmará aspectos importantes relacionados con la educación de adultos, la educación continua y la educación permanente, así como instaba a que la educación a lo largo de la vida se convirtiera en el concepto director de las políticas educativas. En sus recomendaciones concibe la educación como “un concepto 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 europea” (González, 2009; Pérez Serrano, 2001, s.p.). En palabras del propio Legrand:

Entendemos por educación permanente un orden de ideas, de experiencias y de realizaciones muy específicas, es decir, la educación en

plenitud de su concepción con la totalidad de sus aspectos y de los primeros momentos de la existencia hasta los últimos (en Requejo, 2003, p.53).

La autora Luisa M. Sotela (2007) realiza un análisis de esta obra de Legrand y destaca lo siguiente:

El autor refiere que la educación para que sea efectiva debe ser un proceso global y único, aspecto que se considera sumamente importante de tener presente en cualquier sistema educativo.

Considera que hay educación permanente verdadera si las personas desde niños reciben una educación justa, racional, inspirada en las necesidades de la vida, iluminada por las investigaciones y los datos de la sociología y psicología y la higiene física y mental. (pp.33-34)

En el 1972, en la conferencia de Tokio aparece la expresión «Aprender a lo largo de toda la vida», será a partir de aquí que la educación de adultos será considerada como necesaria y permanente (Pérez Serrano, 2001). Otro hecho importante, durante este año, es la presentación de uno de los textos considerados clave, se podría decir, referente al ámbito que se está exponiendo, es el informe titulado «Aprender a ser. La educación del futuro» (*Learning to be. The world of education today and tomorrow*) de la UNESCO, conocido como informe Faure, donde el autor expone que la *educación a lo largo de toda la vida* y la *sociedad del aprendizaje* son dos ideas fundamentales, la primera de ellas fue considerada la piedra angular de las políticas educativas; y la segunda, se consideró como una estrategia orientada a lograr el compromiso de toda la sociedad con la tarea educativa (Faure et al., 1973).

En 1976 tuvo lugar una de las conferencias organizadas por la UNESCO más importantes para el ámbito de la educación permanente, la Conferencia de Nairobi (Kenia), donde se anuncia que la educación de adultos se reconoce, enmarcada dentro de la educación permanente, como un elemento fundamental e indispensable de la educación en general. En este encuentro internacional se

determina el concepto de educación permanente (Requejo, 2003). Como se recoge en las actas de la Conferencia de Nairobi (1976), la definición que aparece en la recomendación específica que:

La expresión «educación de adultos» designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. (p.2)

Y a su vez, ésta se debe considerar como un subconjunto de la educación permanente:

180

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. (p.2)

En este sentido la educación permanente, tal y como aparece en la recomendación de la UNESCO, se debe alcanzar en todas las facetas de la vida, así como todos los ámbitos y áreas del conocimiento con el propósito que todas las personas puedan desarrollarse de una manera adecuada, tanto a nivel personal como a nivel de colectividad.

Como resumen de lo expuesto anteriormente sobre las recomendaciones referentes a la educación de adultos, en la Conferencia de Nairobi (1976), Requejo (2003) lo recoge y sistematiza la definición de Educación Permanente en los siguientes cuadros 3.1a. y 3.1b.

Cuadro 3.1a
El concepto de Educación Permanente

Educación permanente
1. Designa un proyecto
2. Global.
3. Encaminado a reestructurar el sistema educativo como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo.
4. En ese proyecto, el hombre es el sujeto de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y reflexión.
5. La educación permanente no se limita al período de escolaridad.
6. 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 .
7. Y debe contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.
8. Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, debe considerarse como un todo .

Fuente: Declaración de la Conferencia General de Nairobi (1976), en Requejo, 2003

Cuadro 3.1b.
Algunas consecuencias de la Educación Permanente

181

Y algunas de sus consecuencias
1. No es un sistema cerrado.
2. No está sectorizado.
3. Va más allá del sistema educativo y en consecuencia, más allá de las posibilidades de un Ministerio de Educación.
4. Es participativo, descentralizado e incardinado en las demandas sociales.
5. Es transescolar.
6. Es integral. Abarca todos los campos de formación, por lo que se responsabilizará a todas las instituciones implicadas y grupos sociales
7. Vinculación de los proyectos de formación con los proyectos de desarrollo en todos los ámbitos.
8. Vinculación de todos los procesos educativos entre sí.

Fuente: Declaración de la Conferencia General de Nairobi (1976), en Requejo, 2003

La educación permanente supone un paso más allá de un simple periodo de formación, sobrepasa al sistema educativo tradicional. La educación permanente es un proyecto que dura toda la vida, es cierto que se van pasando

por diferentes fases, unas más formales y otras que lo son menos, pero todas comprenden un recorrido global, que posibilita un desarrollo general de la persona, de sus capacidades, de sus habilidades, etc., donde el elemento fundamental es la persona, es decir, el protagonista del proceso educativo y formativo es el individuo, y se desarrolla en cualquier momento y en cualquier lugar, por este motivo es considerada integral, porque a cualquier edad es posible aprender y cualquier espacio es educativo, por tanto el proceso que seguirá la persona es un todo, donde se vinculan todos los elementos entre sí.

R. H. Dave, en la misma reunión de Nairobi, expuso las características que la educación permanente debería tener, y las resumió en tres:

- Es un proceso que dura toda la vida,
 - No se limita a la educación de adultos, y
 - Contempla la educación en su totalidad más allá de las diferentes etapas comprendiendo los modelos de educación formal, no formal e informal.
- (Requejo, 2003, p.21)

182

Acabando la década de los 70, y entrada la de los 80, los discursos establecidos en reuniones, foros, etc., sobre la educación permanente dejan de tratarse y se entra, por así decirlo, en un tiempo de silencio. Según Requejo debido básicamente a tres motivos, primero, a los factores socioeconómicos del momento donde por motivos de cambios a nivel económico los presupuestos para educación se redujeron; segundo, a las transformaciones que se estaban dando en la sociedad debido a la aparición de nuevos movimientos sociales, y tercero, a la crítica postmoderna que se generó hacia la educación permanente donde se pretendió priorizar una visión local frente a una universal.

Pasada esta época de silencio, se llega a los inicios de los 90 donde se podrá observar que mediante la elaboración de importantes informes y estudios, de instituciones de referencia en el ámbito educativo, servirán de base para que el debate sobre la educación permanente, y el nuevo concepto de educación a lo largo de la vida, vuelva a estar presente en las agendas de todos los países miembros. Se pueden destacar varios eventos que tuvieron lugar entre el año

1985 y 1987, como por ejemplo, la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos en París, donde se reconoce el derecho a aprender, así como en la reunión internacional de expertos llevada a cabo en Hamburgo, en el año 1987, donde se acuerda que la Educación Permanente es un concepto global y multidimensional. Ettore Gelpi que estuvo al frente de la Unidad de Educación Permanente de la UNESCO, durante veinte años, señala como características básicas de la educación permanente, las que siguen:

- a) está en relación a los diferentes periodos de la vida y a los tipos y niveles de las estructuras educativas (desde preescolar hasta la educación en la tercera edad);
- b) es un principio integrador de las estructuras educativas (educación formal y no formal);
- c) supone el desarrollo y apertura de una educación de adultos demasiado recortada;
- d) se trata de una *educación abierta* a través de los distintos medios de comunicación;
- e) su proyecto educativo está fundado sobre métodos pedagógicos activos;
- f) como una educación para el público, más o menos excluido de la educación institucional. (Requejo, 2003, p.54)

183

En el año 1990 se organizó la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia), cita importante puesto que es dónde se reconoce el valor que tiene la educación en la mejora de la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto (Pérez Serrano, 2001).

Más adelante, en el año 1992, Miguel Á. Escotet, miembro del comité consultivo de la UNESCO, en su trabajo *Aprender para el futuro*, y retomando las ideas ya expuestas en el Informe Faure (1972), indica que la misión de la educación permanente es enseñar a aprender, transmitir que el aprendizaje no tiene porque terminar en un momento determinado y preparar a las personas para que puedan seguir aprendiendo, una vez han finalizado su etapa de formación reglada o obligatoria. Según señala Requejo (2003) los siguientes principios básicos, son por los cuáles la educación permanente se debe regir:

1. Es un proceso que dura toda la vida.
2. Es un proceso en el que cualquier grupo social es susceptible de ser educado.
3. Es un proceso donde el espacio educativo debe ser universal.
4. Es un proceso integral e integrador.
5. Es un proceso dinámico y flexible.
6. Es un proceso ordenador del pensamiento.
7. Es un proceso innovador

El conocido como Informe Delors (1997) cuyo título «La educación encierra un tesoro» (*Learning: The Treasure Within*), dedica un capítulo completo a la educación a lo largo de la vida, traducción que no convence a muchos autores, ya que consideran que debería hacer referencia a aprendizaje a lo largo de la vida (López-Barajas, 2006). Aparte de este capítulo dedicado a la educación a lo largo de la vida, Delors (1996) expone los que para él son los cuatro ejes centrales de la educación, pilares que deben estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales para la persona. Éstos son:

1. Aprender a conocer: adquirir los instrumentos para la comprensión y el conocimiento.
2. Aprender a hacer: para poder influir sobre el propio entorno y facilitar la participación y el trabajo en equipo.
3. Aprender a vivir juntos: para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
4. Aprender a ser: proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (Delors, 1996, pp.95-96)

Otra institución europea, la OCDE, lanza el eslogan «Aprender a todas las edades» (*Lifelong Learning for all*), culminándose el año con la declaración a finales de 1995, por parte del Parlamento europeo, del *Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente* y la elaboración y publicación del «Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva», donde en su preámbulo aparece: “deben reforzarse las políticas de formación y aprendizaje, elementos fundamentales para la mejora

del empleo y la competitividad, y en especial la formación continua” (Comisión de las Comunidades Europeas (CCE), 1995, p.2). A pesar de que en el Libro Blanco no se habla expresamente de educación a lo largo de la vida, sí que tiene en cuenta el proceso formativo para adquirir nuevas competencias y habilidades para la vida, ya que uno de los propósitos que se plantea es promover la adquisición de nuevos y actualizados conocimientos, así como luchar contra la exclusión, entre otros.

Un año después, en 1997, tiene lugar la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos de la UNESCO en Hamburgo (Alemania) dónde se considera a la educación permanente más que un derecho:

Es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas. (Ireland y Spezia, 2014, p.218).

185

Recién entrados en el nuevo milenio, se organiza la Conferencia Mundial de Dakar, en el año 2000, que con el título «Educación para todos» se establecen los preceptos de la educación permanente. En un documento elaborado en 1997, que sirvió como preparación para el evento de Dakar, se realizó una comparativa entre la educación y alfabetización de niños y la educación y alfabetización de adultos, resultando el siguiente cuadro.

Cuadro 3.2
Visión restringida y visión ampliada de la educación

VISIÓN RESTRINGIDA Educación Niños	VISIÓN AMPLIADA Educación en Adultos
Educación dirigida a los niños.	Educación dirigida a toda la población (niños, jóvenes y adultos).
Entendida como una correlación de cursos académicos en el que superar un programa implica cambiar de nivel.	Debe aportar a la sociedad personas con espíritu crítico, participativas activamente y profesionales
La educación básica equivale a necesidades de aprendizaje.	La educación básica equivale a la enseñanza primaria o al nivel educativo preestablecido.
Sólo se reconoce como aprendizaje válido el adquirido en la escuela.	Se reconoce como válido a otros tipos de saberer independientemente del lugar y la época en que se hayan adquirido.
VISIÓN RESTRINGIDA Alfabetización Niños	VISIÓN AMPLIADA Alfabetización en Adultos
La alfabetización entendida como compensación a aquellas personas (jóvenes y adultos) que tuvieron deficiencias escolares de niños.	La alfabetización entendida como un desafío para afrontar de una manera adecuada el futuro al llegar a la adultez.
Objetivo: la adquisición de habilidades en lectoescritura.	Objetivo: posibilitar el seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.
Se asocia a un periodo específico en la vida de una persona. Al finalizar ese período no cabe otra alternativa que la de compensar oportunidades ya perdidas.	Entendida como un proceso de aprendizaje que dura y se perfecciona a lo largo de toda la vida. Se trata de aprovechar y validar todas las oportunidades de aprendizaje independientemente de cuándo, cómo y dónde se aprende.
Predominio del punto de vista de la institución escolar y de la administración, en todo lo referente a la definición de contenidos y métodos.	Es importante el punto de vista del adulto que demanda.

Fuente: Sanz Fernández (2000). Elaboración propia

Como se aprecia, el nuevo escenario está abierto a una educación para todos, sin importar la edad ni el espacio en el que se desarrolle el aprendizaje. El adulto es tratado por igual y es considerado como el protagonista de su propio proceso, con el propósito de desarrollarse como persona y adaptarse a los cambios que se van produciendo en su entorno.

De cada vez se está dando más importancia a la educación y al proceso de poder hacerlo durante todo el ciclo vital, es tan importante a nivel social y económico que Europa trata el tema como un objetivo clave y la Comisión europea comienza a formular estrategias, dirigidas a todos los Estados miembros de la Unión, para conseguir que el proceso educativo sea un proceso que se realice durante toda la vida. Y, ¿cómo lo hace?, pues acordando con los distintos países miembros que debían elaborar diferentes informes donde plasmasen cómo pondrían en marcha estas estrategias en cada uno de sus países respectivos. La Comisión europea elaboró un documento de trabajo, el «Memorándum sobre el aprendizaje permanente», en el que expresó que para pertenecer a la sociedad del conocimiento se debía producir un cambio en Europa y que ésta se debía convertir en la Europa de los ciudadanos mediante el aprendizaje permanente. Debido a que los actores principales son los propios ciudadanos y que el aprendizaje se debe dar durante toda la vida, se debe facilitar un proceso formativo que se realice a través de un aprendizaje formal, un aprendizaje no formal y un aprendizaje informal. En dicho Memorándum, la Comisión europea, señala seis mensajes clave, con sus seis objetivos a seguir (CCE, 2000):

187

1. Garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento.
2. Aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos.
3. Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida.
4. Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.
5. Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje.

6. Ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus propias comunidades y, cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.

La Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) se clausuró con la aprobación del «Marco de acción de Belém», con base en la *Declaración de Hamburgo* y la *Agenda para el Futuro* de 1997, el *Marco de acción de Belém* registra los compromisos de los Estados miembros y presenta una guía estratégica para el desarrollo mundial de la alfabetización y la educación de adultos bajo la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2010). El «Marco de acción de Belém» con el lema *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*, se afirma que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es un principio organizativo de todas las formas de educación.

Todo el sistema educativo está concebido para facilitar el aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida y la creación de oportunidades de aprendizaje formales, no formales e informales para personas de cualquier edad (...) El concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere un cambio de modelo que nos aleje de las ideas de enseñanza y capacitación y nos aproxime a las de aprendizaje, de una instrucción transmisora de conocimientos a un aprendizaje para el desarrollo personal, y de una adquisición de competencias especiales a un descubrimiento de más amplio espectro y la liberación y el dominio del potencial creador. Este cambio es necesario en todos los niveles .y en todas las modalidades de la educación, tanto en la educación formal como en la no formal y la informal (Unesco Education Strategy, 2014-2021, p.38).

En la misma línea, la Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice) investiga sobre la contribución de los sistemas educativos de los países miembros al aprendizaje a lo largo de la vida. En el siguiente cuadro 3.3., se presentan los aspectos que quince países miembros de la Unión Europea señalaron en dos informes realizados, uno en 1999 por el Ecotec y el otro en el año 2000 elaborado por Eurydice, sobre la definición de aprendizaje permanente, con el propósito de conocer si se establecía una definición

universal del concepto o si cada país entendía el aprendizaje permanente de una manera distinta, según sus particularidades concretas.

Cuadro 3.3
Relación de definiciones sobre el Aprendizaje Permanente en los países miembros

País	Definición de Aprendizaje Permanente. Informe ECOTEC (1999)	Definición de Aprendizaje Permanente. Informe EURYDICE (2000)
Alemania	<p>La definición incorpora la calidad de la educación general, también la formación profesional continua a lo largo del ciclo vital.</p> <p>Incluye la formación ocupacional y proporciona oportunidades para la participación social y política.</p>	<p>No existe ninguna definición oficial.</p> <p>Se considera un concepto que abarca una amplia gama y proviene de la política educativa y formativa.</p> <p>Plan de vida del cual los ciudadanos deben sentirse responsables.</p>
Austria	<p>Proceso que permite a los individuos, a la sociedad y al país un mayor desarrollo.</p>	<p>Se emplea con el sentido de formación continua, se refiere al desarrollo de la oferta educativa y formativa, a la mejora del acceso a los programas educativos y al aumento de la permeabilidad del sistema.</p>
Bélgica	<p>Se refiere al incremento de conciencia sobre la necesidad de adaptarse a las transformaciones económicas, sociales y tecnológicas.</p>	<p>No se dio ninguna definición oficial.</p> <p>El término se une a la educación y a la formación continua.</p>
Dinamarca	<p>Presenta la oportunidad a los individuos de volver al sistema educativo.</p>	<p>Significa que todos los individuos aprenden en todas las etapas de la vida. Es responsabilidad de cada uno el actualizar sus competencias y/o de adquirir nuevas.</p> <p>El concepto cubre todas las competencias, ya sean generales, ocupacionales o personales.</p>
España	<p>Se refiere más a la educación general que a la formación ocupacional.</p>	<p>No existe una definición formal, sino un marco de referencia para la reforma</p>

	Más recientemente se ha considerado la formación continua.	actual del sistema. La ley enfatiza la necesidad de asumir una dimensión más amplia, extendiéndose en el periodo vital de las personas.
Finlandia	Abarca el desarrollo individual y social de todo tipo y en todos los estadios. Incluye fomentar el desarrollo personal, los valores democráticos, la cohesión social y la vida en comunidad para promover la innovación, la productividad y el crecimiento económico.	Se aplica al período comprendido entre la infancia y la vejez, y a todos los entornos de aprendizaje, desde la educación formal, hasta lugares de aprendizaje menos formales.
Francia	Describe la educación permanente a lo largo de la vida de las personas.	Amplia idea de la formación continua.
Grecia	Existen múltiples definiciones. La más común es: método para la consecución de conocimientos y competencias actualizadas.	La definición otorgada es amplia, haciendo referencia a un concepto multidimensional que abarca tanto la formación formal como la no formal, principalmente en el nivel de adultos.
Holanda	Cubre la educación, la formación y el aprendizaje destinado a proporcionar a los ciudadanos y trabajadores, el conocimiento, competencias y actitudes necesarias para hacer frente a los transformaciones sociales y del mercado laboral.	Es toda actividad de aprendizaje útil, ya sea formal o informal, llevada a cabo de una forma continua con la intención de mejorar el conocimiento, competencias y habilidades.
Irlanda	Potencia la participación en el aprendizaje de todos los individuos, tomando en consideración la accesibilidad en la educación; las sinergias entre la vida y el aprendizaje.	Es toda actividad de aprendizaje útil, ya sea formal o informal, llevada a cabo de una forma continua con la intención de mejorar el conocimiento, competencias y habilidades.
Italia	Más relacionado con la educación general que con la formación ocupacional. Sobre todo concierne al	Se basa en la ampliación de la formación formal y no formal a todos los grupos de edad, reconociendo el papel de las instituciones de educación y

	aprendizaje para la población en general, especialmente aquellos que se encuentran fuera del mercado laboral.	formación, independientemente del sistema al cual pertenecen.
Luxemburgo	Permite a los individuos descubrir la necesidad de aprender.	No existe una definición oficial, pero el término hace referencia a los conceptos de formación ocupacional continua y formación y educación de adultos.
Portugal	Es un proceso continuo a través del cual los individuos pueden desarrollarse a sí mismos.	Posee un doble sentido: a) proceso educativo y formativo durante todo el ciclo vital y, b) marco de referencia para el desarrollo del sistema vinculado a los cambios en la economía y en la sociedad.
Reino Unido	Se relaciona con un aumento en el nivel de competencias de los trabajadores en respuesta a las necesidades organizacionales y tecnológicas. Posee una importante dimensión social y cultural.	No existe una definición formal, pero el concepto está relacionado con el compromiso de desarrollar una sociedad del aprendizaje en la que todos los individuos, independientemente de sus circunstancias, tienen expectativas de aprender y de actualizar sus competencias a lo largo de la vida.
Suecia	Es la educación y formación continua en trabajo y en la vida cotidiana, basada en el derecho de todos los ciudadanos a tener acceso a la educación.	Es un concepto multidimensional empleado para describir una actitud hacia el aprendizaje que va más allá del concepto de educación permanente y que cubre tanto los sistemas formales como informales.

Fuente: *The contribution of Community Funds, Initiatives and Programmes to lifelong learning. ECOTEC. Septiembre 2000 (en CIDEA, 2002)*

Como puede apreciarse, en la mayoría de países no existe una definición oficial sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, aunque se dan elementos comunes en casi la totalidad de la Unión Europea. Se puede observar que en las distintas definiciones aparecen los conceptos utilizados, por la Comisión europea, en los diversos informes elaborados durante estos años.

Como señalan los autores del estudio los consensos que se pueden apreciar, son:

- Las personas aprenden a lo largo de todas las etapas de su vida.
- Hace referencia a una extensa gama de competencias y habilidades, tanto generales y profesionales como personales.
- Los sistemas formales de educación y formación, así como las actividades no formales organizadas fuera de estos sistemas presentan una relevancia similar.
- Resulta necesaria la cooperación público-privada para cualquier estrategia de aprendizaje permanente.
- Se presta un especial interés a la necesidad de contar con una base sólida en el aprendizaje inicial, y sobre todo en despertar el deseo y la motivación por aprender.

A modo de resumen-conclusión de este apartado se detallan aquellos aspectos, rasgos, características o principios que se consideran más destacados de la conceptualización de la educación permanente. Partiendo de los principios que precisó Escotet (1992) se pueden resaltar algunos más que complementarán y actualizarán la educación permanente:

Cuadro 3.4
Principios de la Educación Permanente según algunos autores

Autor y año	Principios de la Educación Permanente
Escotet (1992)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es un proceso continuo a lo largo de toda la vida. 2. Todo grupo social es capaz de ser educado. 3. El espacio educativo es universal. 4. Es integral. 5. Es un proceso dinámico y flexible en sus modalidades, estructuras, contenidos y métodos. 6. Es un proceso ordenador del pensamiento. 7. Tiene un carácter integrador. 8. Es un proceso innovador
Pérez Serrano (2001)	<p>La siguiente autora aparte de los principios expuestos por Escotet amplía los principios para completar el concepto de educación permanente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es global. 2. Es una educación abierta. 3. Fomenta la calidad de vida. 4. Tiene un matiz prospectivo.

López-Barajas (2006)	<p>Para López-Barajas hay principios que comparte y los que considera que se debería incluir, son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La calidad de los procesos de las instituciones y las organizaciones. 2. La Educación Permanente contempla la riqueza de la diversidad. 3. La necesidad de la Educación Permanente plantea como nota diferencial que sea solidaria e inclusiva.
----------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Escotet (1992), Pérez Serrano (2001) y López-Barajas (2006)

Como se puede valorar, los diversos autores consideran y están de acuerdo, en primer lugar en que la educación permanente no se encuentra en un espacio determinado, como sucedía en el pasado, sino que cualquier espacio es educativo y las personas pueden aprender en los diversos entornos que tiene a su alcance, en segundo lugar en que no hay una edad para formarse, aprender más, etc., hoy en día está demostrado que la persona está aprendiendo cosas nuevas y socializando a cualquier edad con los beneficios personales que eso provoca, ya que se están actualizando durante toda la vida, cuya consecuencia repercutirá en su día a día, debido a que les ayudará a adaptarse a los cambios sociales que se generan, y en tercer lugar consideran que la educación permanente es integral, global y multidisciplinar, ya que en ella se engloban todas las facetas de la persona, todos los ámbitos de la vida, todas las áreas de conocimiento, a todo tipo de agentes e instituciones.

193

Todo lo mencionado anteriormente contribuirá a conseguir las finalidades más importantes de la educación permanente, que según López-Barajas (2006) son:

- a) Contribuir al bienestar individual, social, cultural y económico de las personas y de los pueblos.
- b) Mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.
- c) Fomentar la igualdad de oportunidades en todas las etapas de la continuidad del proceso educativo. (p.26)

Merino (2011) mediante un trabajo, sobre diversos aspectos de la educación a lo largo de la vida, intenta identificar una serie de debilidades y fortalezas del citado paradigma. En el cuadro 3.5., se puede apreciar el tema central y aquellas aportaciones a las cuales se han intentado identificar como debilidad o como fortaleza.

Cuadro 3.5
Debilidades y Fortalezas de la Educación Permanente

DEBILIDADES	FORTALEZAS
1. La educación es tanto un proceso de cambio y mejora de las personas como un agente de cambio social.	
La educación a lo largo de la vida requiere que la escuela abra sus puertas a la sociedad y a las nuevas exigencias educativas derivadas de la sociedad globalizada actual.	Se abrió el debate sobre si la escuela además de asumir la tarea tradicional de transmisión del conocimiento y aprendizaje, debería de asumir la tarea de educar para la convivencia.
2. La realidad de los centros de adultos está alejada de lo que la idea de educación a lo largo de la vida requiere.	
Crítica realizada a la afirmación de que los centros de adultos actuales no educan sino que entretienen.	Se pone de manifiesto el mal uso de la metodología de la animación sociocultural, allí donde en algunos centros ha sido muy positiva.
3. Es necesario recuperar el sentido profundo e integral de la palabra maestro, al tiempo que potenciar lo vocacional en el perfil de las profesiones educativas.	
Se criticó duramente el mecanicismo tecnológico predominante en los centros educativos actuales, frente a éste se reclamó la necesidad de desarrollar un modelo más humano	Se subrayó la necesidad de potenciar el factor vocacional en los maestros y profesores.
4. Se constató que la existencia en la escuela de nuevas profesiones no centradas en la trasmisión y aprendizaje de conocimientos empieza a ser una realidad	
Se continúa con el debate abierto en el tema número dos.	Se subrayó que la presencia de otras profesiones como animadores, educadores sociales, mediadores culturales, integradores, etc. en los centros es necesaria
5. Las dificultades organizativas que el cambio implica, significan un reto tan difícil como necesario	
Resistencias del propio sistema anclado en el modelo tradicional de la revolución industrial. Se constató que la sociedad globalizada actual está demandando otras funciones a la escuela.	Buscar cauces para que esta armonización no signifique detrimento de la tarea tradicional de la escuela centrada en la transmisión/desarrollo del conocimiento y en la formación

Fuente: *Elaboración propia a partir de Merino (2011)*

Para finalizar, y coincidiendo con Pérez Serrano (2001), sólo señalar que el objetivo final de la educación permanente consiste en que cada persona pueda tomar conciencia de que puede aprender a lo largo de toda su vida. Y como bien resume el Memorándum sobre el aprendizaje permanente:

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 (CCE, 2000).

3.2. Aprendizaje a lo largo de toda la vida a nivel internacional

La revisión del ámbito de la educación permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida a nivel internacional, se realizará mediante un análisis de varias instituciones de referencia en educación, como son la UNESCO, quien ha estado organizado conferencias desde el año 1949 hasta nuestros días, así como reuniones de preparación de estas conferencias y otro tipo de encuentros, siempre con la intención de dar significado a la educación en general y a la educación de adultos en particular. Como señala Requejo (2003) ‘la UNESCO tiene y ha tenido un papel importante en la historia y promoción de la educación de adultos, tanto desde el punto histórico como doctrinal que poco a poco se ha ido traduciendo en acciones prácticas innovadoras’ (p.210). Otra institución que ha trabajado y está trabajando en este ámbito es la Unión Europea, quien ha desarrollado y desarrolla informes, a través de una comisión específica, importantes para la evolución y avance de las acciones y la reflexión sobre una educación para todos, es decir a lo largo y a lo ancho de la vida. Tanto la UNESCO como la Unión Europea muestran puntos en común, aunque también se dan discordancias en lo que a política educativa se refiere. Como señala Sabán-Vera (2010):

En el caso de la UNESCO no es posible entender su acción en educación sin tener en cuenta los dos postulados que van a condicionar toda su labor educativa, es decir, la democratización de la educación y la educación permanente. Y en relación con la Unión Europea se sostiene que una

educación a lo largo de la vida es la base fundamental para la ciudadanía activa y la empleabilidad en la Europa del siglo XXI. (s.p.)

Como se puede apreciar, y más adelante se tratará el tema más en profundidad, cada institución le da un valor diferente a la educación aproximándola más o menos a razones económicas, políticas, culturales o educativas. Se podría decir que, la UNESCO y la Unión Europea, evolucionan en paralelo aunque se diferencian en el modelo en el que se basan para tratar la educación del momento, pero sin llegar a ser divergentes pudiendo ser complementarios. Finalmente se hará referencia a otras instituciones que han trabajado la educación permanente como son la OCDE o el Banco Mundial.

LA UNESCO

El informe «La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de la UNESCO» muestra la historia de las Conferencias Internacionales de dicha institución sobre la educación de las personas adultas, incluyendo claro está a los más mayores. Hasta estos momentos se han realizado seis conferencias internacionales, se les conoce como CONFINTEA seguido del número de la edición que se ha realizado.

En el año 1929, en la ciudad de Cambridge, se celebró la primera conferencia internacional sobre la educación de adultos bajo el auspicio de la Asociación Mundial de Educación de Adultos, fundada en el año 1918. Como señala Ireland (2014) la Asociación Mundial publicó el primer Anuario Internacional sobre Educación de Adultos, un volumen de 476 páginas con artículos escritos por autores de 26 países. El mismo autor indica que la conferencia duró una semana y asistieron representantes de 33 gobiernos y más de 300 interesados (Ibídem, p.32).

CONFINTEA I (EL SINOR)

La Primera Conferencia Internacional de la UNESCO titulada «Educación de Adultos», tuvo lugar en el International People's College de Elsinor (Dinamarca) del 19 al 25 de junio de 1949. Recién terminada la II Guerra Mundial, se

aprecian determinados valores políticos relacionados con la formación de adultos, como por ejemplo, el valor de la educación democrática, el equilibrio entre los derechos del individuo y los de la comunidad, el papel de la educación para que los ciudadanos cumplan con sus funciones económicas, sociales y políticas, etc. (Requejo, 2003). Esta primera CONFINTEA estuvo cargada de dificultades, dificultades que ahora con el paso de los años y habiendo realizado la sexta edición, después de algo más de 60 años, se percibe en cierto modo con alguna crítica, que se advierte superada. A este respecto Hely comenta: “La Conferencia de Elsinor marcó indudablemente un gran paso en la cooperación y la consulta internacionales en el campo especial de la Educación de Personas Adultas [...]” (Knoll, 2014, p.17). A esta primera edición asistieron 106 delegados en representación de 27 países, de los cuales 19 eran Estados miembros de la Unesco, y a 21 organizaciones internacionales (Ireland, 2014), como se puede observar en la conferencia mundial de Cambridge participaron más países que en la conferencia internacional de Elsinor.

El objetivo al cuál se pretendía llegar, no era otro, que lograr una descripción y análisis crítico de la educación de adultos en su totalidad, debido a su marginalidad respecto a otros tipos de educación o franjas etarias, dentro de las políticas educativas de cada uno de los países europeos.

Según el propio informe de la CONFINTEA I se pretendió agrupar los debates en torno a las características de la educación de personas adultas:

- Objetivos,
- Contenidos,
- Instituciones y problemas de organización. Métodos y técnicas,
- Colaboración internacional en el acampo de la educación de personas adultas.

El trabajo de estos debates, que se llevaron a cabo, durante la conferencia, produjeron “reflexión e introspección especializada e instructiva, y una expectativa positiva de que los medios de la educación de personas adultas podían utilizarse para responder a preocupaciones sociales futuras” (Knoll,

2014, p.17). Sin duda estos espacios para el debate pusieron de manifiesto la diversidad y la multiplicidad de experiencias que existían sobre la educación de adultos, y por tanto la dificultad de llegar a acuerdos o consensos, por lo que se decidió establecer una declaración de principios en la que la Unesco (1949) especificaba que “la tarea de la educación de adultos es satisfacer las necesidades culturales y las aspiraciones de los adultos en toda su amplitud y diversidad” (Ireland, 2014, p.34).

Pese a las críticas surgidas, Hely señala que “no cabe duda de que la conferencia internacional de Elsinor supuso un gran avance en la cooperación y consultas internacionales en el campo específico de la educación de adultos” (Ídem).

CONFINTEA II (MONTREAL)

La Segunda Conferencia Internacional se llevó a cabo en la Universidad McGill en Montreal (Canadá) el 22 de agosto de 1960, once años después de la primera conferencia de Elsinor. En esta ocasión, y con más de una década transcurrida, el tema y las preocupaciones fueron diferentes. El tema que se escogió como eje principal de la conferencia fue *La Educación de Adultos en un mundo en transformación*, y aquí se inicia el camino hacia el concepto de Educación Permanente. Se pone el énfasis en lo social, la acción cultural y una educación de adultos para fomentar la paz y la comprensión en el mundo (Ortega, 2006). Esta segunda conferencia internacional incrementó el número de participantes, hecho que refuerza la importancia de la educación de adultos. Hely expone que “el aumento de la cantidad de países representados, de 25 en 1949 a 51 en 1960, es en parte una medición del nivel de reconocimiento que estaba ganando la importancia de la educación de personas adultas entre los gobiernos nacionales” (Knoll, 2014, p.20).

La CONFINTEA II se centró en los siguientes temas:

- El cambio tecnológico y la educación profesional de personas adultas;
- La liberalización de la educación técnico-vocacional y profesional;
- La desunión moral en el mundo;

- La deseuropeización del mundo;
- La obsolescencia de la guerra. (Ídem)

En Montreal se indicarán como formas de educación activa para adultos la asociación cooperativista, los grupos de discusión, los clubes de libros, y las actividades de desarrollo comunitario, etc. (Requejo, 2003).

En su discurso final, el presidente de la conferencia, Roby Kidd, hizo énfasis en la necesidad de reconocer la educación como un proceso que continúa a lo largo de toda la vida y que es, al mismo tiempo, un derecho de todos y responsabilidad de la humanidad (Ireland, 2014), siguiendo la misma línea Requejo (2003) señala que “es precisamente la evolución que se distingue en la sociedad la que plantea la necesidad de un cambio de mentalidad, de una “educación para la vida a una educación continua a lo largo de toda la vida”. (pp.211-212)

Pasados algunos años, y ya aproximándose la nueva cita en Tokio, el hecho de que los 125 países miembros de Naciones Unidas se pusieran de acuerdo para dedicar el Año Internacional a la Educación, brindó la oportunidad para crear la unidad de educación permanente como un elemento separado de la educación de adultos (Pérez Serrano, 2001).

199

CONFINTEA III (Tokio)

La Tercera Conferencia Internacional, se realizó del 25 de julio al 7 de agosto de 1972, doce años después de la segunda conferencia de la Unesco, y tuvo lugar en Tokio. El tema que se eligió como eje vertebrador de la CONFINTEA III fue *La Educación de Adultos en el Contexto de la Educación a lo Largo de Toda la Vida*. Como señala Ireland (2014) se debe recordar y tener presente que esta conferencia se llevó a cabo el año de la publicación del famoso Informe Faure «Aprender a Ser», documento que tuvo mucha influencia en el debate sobre la educación a lo largo de toda la vida. La participación en esta ocasión fue en aumento, con la asistencia de 300 delegados de 82 Estados miembros y 3 Estados no miembros, junto con representantes de cuatro organizaciones de la

ONU y observadores de una organización intergubernamental y de 37 ONG internacionales.

Los objetivos fijados para la conferencia, son los siguientes, aunque muy similares a algunas ediciones anteriores:

- a) Examinar las tendencias en la educación de adultos durante la última década,
- b) Analizar las funciones de la educación de adultos en el contexto de la educación a lo largo de la vida,
- c) Revisar las estrategias para el desarrollo educativo en relación con la educación de adultos. (Ireland, 2014, p.39)

La conferencia se centró en los siguientes aspectos:

- Conceptos cambiantes;
- Legislación;
- Financiación;
- Personal (incluida la profesionalización);
- Instituciones;
- Métodos y técnicas;
- Investigación en educación permanente de adultos;
- Cooperación internacional (Knoll, 2014).

Esta tercera conferencia sirvió para plantear, debatir y discutir sobre aspectos importantes de la política educativa, en este caso específico de personas adultas, desde una perspectiva mundial. Aunque el trabajo llevado a cabo fue muy interesante, lamentablemente no trascendió de los foros propios creados para la conferencia, ya que no se tuvieron previstas estrategias de seguimiento de todas las acciones en las que se estuvieron trabajando (Knoll, 2014). No será hasta la siguiente cita, la que se organizó en París, dónde se establecerán unas normas de seguimiento para tener en cuenta todas las iniciativas que se van tomando. Aunque el mérito de la conferencia de Tokio fue la de tratar de extraer las mejores consecuencias para llevarlas a la práctica (Requejo, 2003). A pesar de todo se puede considerar a la edición de Tokio muy productiva, a

nivel de informes y documentación, que contribuyó a avanzar en el trabajo y discusión sobre la educación de adultos desde el punto de vista de la educación a lo largo de la vida y sobre el significativo papel del aprendizaje en ese proceso.

La educación de adultos ya no se percibe como un proceso formal y se transforma en un proceso funcional, es estos momentos es entendida como un poderoso instrumento de innovación y de transformación (Ortega, 2006).

Un momento en el tiempo que se debe resaltar es el año 1976, año que se realizó un evento importante, la XIX Conferencia General de la Unesco en Nairobi (Kenia), conferencia en la que se aprueba la definición de educación de adultos y su relación con la educación permanente, el autor Ortega (2006) señala lo siguiente al respecto:

La expresión Educación de Adultos designa la totalidad de procesos organizados de la educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean o no formales, ya sea que se prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas y profesionales o les da una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. (p.103)

201

Tras esta definición podemos destacar algunos aspectos interesantes respecto al concepto de educación permanente:

- implica muchas modalidades de educación, de las más formales a las menos formales
- aparecen distintos objetivos, ya sean para mejorar aptitudes y competencias, como adquirir conocimientos,
- dirigido a distintas dimensiones de la persona y de la realidad social,

- intervienen y son protagonistas distintos agentes,
- tienen cabida diversas metodologías,
- se tienen en cuenta las necesidades y demandas de los participantes.

Otra autora, Pérez Serrano (2001), señala otro texto con el que queda claro que el concepto de educación permanente surge a partir de la recomendación de Nairobi:

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 este proyecto, el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión... 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 pueden 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 su forma, deben considerarse como un todo. (s.p.)

202

Por tanto, se puede decir que la educación de adultos es considerada como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente en el cual la persona es el agente de su propia educación. (Requejo, 2003; Ortega, 2006).

Ireland (2014) explica que el informe final de la CONFINTEA III señala que las personas adultas quieren aprender cosas concretas en diferentes momentos de sus vidas y que por tanto se les debe ayudar a aprender por sí mismas, y deja claro que:

[...] «a lo largo de la vida» no significa que las personas deban participar en actividades de aprendizaje organizado desde la cuna hasta la tumba, sino que desde los dos o tres años hasta el final de la vida debe ofrecerse acceso a oportunidades de aprendizaje. (p.39)

La Conferencia Internacional de Tokio concluyó con 33 recomendaciones, muchas de las cuales continúan siendo actuales más de cuarenta años después, aspecto que es interesante ya que son las bases de todo el trabajo posterior y lo que se tiene como referente en estos momentos.

CONFINTEA IV (PARÍS)

La siguiente cita, la Cuarta Conferencia Internacional, tuvo lugar en París en el año 1985, trece años después de la última conferencia. La CONFINTEA IV se realizó del 19 al 29 de marzo. Comparando la participación de Tokio con París, se puede decir que el aumento fue significativo, pasando de 364 asistentes en Tokio, a 841 participantes en París. A la cita acudieron representantes de 122 Estados miembros y 59 ONG internacionales acreditadas, aparte de otros representantes destacar que acudieron 40 ministros (Knoll, 2014; Ireland, 2014). En esta ocasión, el tema que se decidió como eje central de la conferencia fue *El derecho de la Educación de Adultos: aspectos y tendencias*, es una proclama por un nuevo derecho, el derecho a aprender a lo largo de toda la vida, que como indica Requejo (2003, p.213) “derecho que debe, sobre todo, promoverse para los grupos que presentan mayores situaciones de marginación (mujeres, jóvenes, personas de edad, minorías, trabajadores migrantes, etc.)”, y como indica Ortega (2006, p.106) “el derecho a aprender es: el derecho a saber leer y escribir, el derecho a formular preguntas y reflexionar, el derecho a la imaginación y a la creación, el derecho a interpretar el medio circundante y ser protagonista de la historia, el derecho a tener acceso a los recursos educativos, el derecho a desarrollar las competencias individuales y colectivas”.

203

Como se aprecia hay una estrecha relación entre Tokio y París, y de ahí se pudieron extraer recomendaciones que poco a poco se han ido adoptando, aunque esta CONFINTEA IV no ha tenido mucha repercusión. Herman Müller-Solger, miembro de la delegación alemana, describe sus impresiones inicialmente positivas de la siguiente forma:

En los diversos documentos, la cuestión adquirió [...] una cantidad de nuevos énfasis. Si el papel económico, social y cultural es visto como la tarea central de la educación permanente, puede observarse que contrariamente a lo que sucedió en Tokio, donde se dio particular importancia al papel cultural de la educación de personas adultas, el énfasis se encuentra ahora en el papel económico y, hasta cierto punto, social de la educación de personas adultas. (Knoll, 2014, p.24)

En resumen, y como expone Knoll, se podría decir que la conferencia de París no fue particularmente bien planeada o estratégicamente exitosa en la historia de las Conferencias Internacionales de la Unesco.

En el año 1996, un año antes de la celebración de la CONFINTEA V en Hamburgo, se publicó el Informe de la Comisión Internacional de Educación sobre la *Educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, *La Educación encierra un tesoro*, el cual dedica el capítulo quinto a la educación a lo largo de la vida. Como señala Pérez Serrano (2001) el informe alude a la transformación del concepto de educación e invita a que la educación ocupe un lugar cada vez mayor en la vida de las personas. Delors (1996) subraya el aprendizaje a lo largo de la vida, y destaca la importancia de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Las recomendaciones que Delors (1996) aporta para un aprendizaje a lo largo de la vida, son:

El concepto de educación a lo largo de la vida es la clave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación básica 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.

Con este nuevo rostro, la educación permanente se concibe como algo que va mucho más allá de lo que hoy ya se practica, a saber, las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversación y promoción profesionales de los adultos. Ahora se trata de que ofrezcan a

todos la posibilidad de recibir educación, y ello con fines múltiples, tanto si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal como de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, comprendidos los de formación práctica.

En resumen, la “educación a lo largo de la vida” debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad (p.126)

CONFINTEA V (HAMBURGO)

Si la CONFINTEA IV no tuvo mucha repercusión y existe la percepción de que no estuvo bien planteada, en la quinta conferencia fue todo lo contrario. La Quinta Conferencia Internacional tuvo lugar en el centro de convenciones (Congress Centrum) de Hamburgo (Alemania), del 14 al 18 de julio de 1997, con el tema de *Educación de personas adultas y los desafíos del siglo XXI*. En esta ocasión asistieron 1.507 personas, entre ellas 41 ministros, 15 viceministros y 3 subministros, 729 representantes de 130 Estados miembros, 2 miembros asociados, 2 Estados no miembros, 478 representantes de ONG, 237 representantes de fundaciones, entre otros (Ireland, 2014). Mientras que la conferencia de París fue ritualista y confusa, la de Hamburgo fue visionaria y clara (Ídem). Se debe tener en cuenta que gracias a los medios de comunicación y difusión, utilizados en el momento de la preparación y realización de la conferencia, posibilitó una producción de documentación e informes más elevada que en otras ediciones gracias a Internet (UNESCO, s.f.; Requejo, 2003). Esto es así y existen dos documentos que dejan patente el nivel intelectual y aplicación práctica de los debates abiertos en los foros de la CONFINTEA V y de su preparación. La conferencia finalizó con dos documentos:

- La declaración de Hamburgo.
- La agenda para el futuro.

Sobre los temas objeto de estudio, la conferencia elaboró 27 conclusiones y los temas que se trataron durante la conferencia y que estructuraron el eje central de las sesiones, fueron los siguientes:

- Aprendizaje de personas adultas y democracia: los desafíos del siglo XXI;
- Mejorar las condiciones y la calidad del aprendizaje de personas adultas;
- Asegurar el derecho universal a la alfabetización y a la educación básica;
- Aprendizaje de personas adultas, igualdad y equidad de género y empoderamiento de las mujeres;
- Aprendizaje de personas adultas y el cambiante mundo laboral;
- Aprendizaje de personas adultas en relación con el medioambiente, la salud y la población;
- Aprendizaje de personas adultas, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnología de la información;
- Aprendizaje de personas adultas para todos: los derechos y aspiraciones de diferentes grupos;
- El aspecto económico del aprendizaje de personas adultas;
- Aumentar la solidaridad y la cooperación internacional (Knoll, 2014, p.26).

206

Ya en la conferencia de París se realizó una mención especial a los colectivos más vulnerables y en riesgo de situaciones de marginación. En Hamburgo se continúa en esta línea y reciben un reconocimiento especial dos colectivos concretos:

- a) Las mujeres, con las cuales se comprometen a impulsar su capacitación y autonomía, y promover la igualdad efectiva entre géneros.
- b) Las personas mayores, a las cuales reconociendo el incremento significativo del colectivo a nivel mundial y la valiosa contribución que puede hacer al desarrollo de la sociedad, es importante el posibilitarles el poder aprender en igualdad de condiciones que al resto de la población (Requejo, 2003).

Se puede decir que la CONFINTEA V colocó a la educación de personas adultas en el inicio del camino hacia el siglo XXI, ya que posibilitó la generación de ideas para iniciar este proceso de reconocimiento. Hamburgo se llevó a cabo al final de un largo ciclo de conferencias que promovió la comunidad

internacional durante la década de los años noventa, empezando con *Cumbre Mundial de la Infancia* (Nueva York, 1990) y la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (Tailandia, 1990), considerada esta última como un evento notable, ya que en ella se reconoce el valor de la educación para contribuir a mejorar la vida de las personas, en particular, y de la sociedad, en general, y se establecen metas concretas para la educación escolar de niños, de jóvenes y de adultos (Pérez Serrano, 2001; Ireland, 2014).

Como conclusión señalar que la Declaración de Hamburgo, a partir de las recomendaciones de Nairobi (1976) y de la idea de que la educación supone una intervención social para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas, que ya se concretó en los acuerdos llegados en Jomtien (1990), define la educación de adultos como:

[...] 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, la educación no formal y el espectro de la educación informal y ocasional existentes en una sociedad multicultural, donde los estudios basados en la teoría y la práctica deben ser reconocidos (MEC/SEF 1998, 89). (Ireland, 2014, p.48)

207

Aun así, llegando a consensos concretos, el balance intermedio de la Conferencia Internacional de Hamburgo haciendo referencia al trabajo que los Estados deben hacer en sus políticas nacionales, determinó que:

[...] hemos llegado a la conclusión de que, pese a los compromisos adoptados en 1997 con la Declaración de Hamburgo y La Agenda para el Futuro, la educación y el aprendizaje de adultos no han recibido la atención merecida en las principales reformas educativas ni en las recientes medidas adoptadas a escala internacional para eliminar la pobreza, lograr la igualdad entre los géneros, suministrar educación para todos y fomentar el desarrollo sostenible. Nuestro balance intermedio [...] ha revelado,

efectivamente, una regresión preocupante en este campo. (Ireland, 2014, p.49)

Como se aprecia en la CONFINTEA V se avanza mucho en el trabajo sobre la educación para todos y a lo largo de la vida, aunque queda mucho trabajo por delante en el que los Estados deben implicarse para hacer posible los acuerdos logrados en las distintas conferencias. Ortega (2006) señala que en Hamburgo se ratifica que, en el momento de la conferencia y preparación de la misma, a la educación de adultos se le asigna el desarrollo de un papel determinante en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

CONFINTEA VI (BELÉM)

La Sexta Conferencia Internacional, y por ahora la última realizada, se celebró en el Centro de Convenciones Hangar, en Belém, del 1 al 4 de diciembre de 2009. En esta ocasión asistieron 1.125 representantes de 144 países, entre ellos 55 ministros y viceministros y 16 embajadores y delegados pertenecientes a la Unesco. El tema escogido para esta ocasión fue *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. La conferencia se estructuró en dos ejes principales, uno fue la articulación de la educación y del aprendizaje, y el otro fue el énfasis en la implementación de políticas públicas. Es interesante resaltar que los acuerdos firmados en ediciones anteriores no quedan guardados y olvidados sino que se van complementado en las ediciones siguientes, por eso en la CONFINTEA VI se refuerza el concepto de educación de adultos que ya se presentó en Nairobi (1976) y que se profundizó en Hamburgo (1997), y en estos momentos en el Marco de Acción de Belém (2009) se hace énfasis en la amplitud del concepto de aprendizaje y de educación de adultos, como señala Ireland (2014) “componente significativo del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que implica un continuo que va desde la educación formal a la no formal e informal”. (p.52)

Knoll, tras su revisión de las Conferencias Internacionales de la Unesco, señala unas observaciones finales, aclara que aunque han pasado muchos años desde

la primera conferencia se han producido unos temas que se han ido trabajando durante todos estos años. Estos temas recurrentes, son los que siguen:

- Alfabetización universal;
- Creación de la paz y la cooperación internacional;
- Aceptación de los valores democráticos fundamentales;
- Expansión de las oportunidades de aprendizaje para todos los grupos etarios;
- Igualdad de derechos entre los géneros;
- Demanda por el desarrollo sustentable (Knoll, 2014).

La CONFINTEA VI concluyó con la aprobación del Marco de Acción de Belém. Para finalizar esta parte de las aportaciones de la Unesco al ámbito de la educación permanente o de la educación a lo largo de la vida destacar una de las afirmaciones que aparece en el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos:

En las sucesivas CONFINTEA se ha reiterado la contribución esencial de los datos y la investigación para ayudar a refinar las políticas, evaluar los resultados y mejorar los programas. Durante la preparación de este primer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos resultó evidente que, tras casi 50 años desde las primeras invocaciones sobre la necesidad de disponer de mejor información e investigación, persisten importantes lagunas en la base de conocimientos sobre la educación de adultos. (Ireland, 2014, p.31)

En el transcurso de las distintas CONFINTEA se ha podido comprobar la evolución del propio concepto de educación de adultos y su relación que este tiene con la educación permanente (Sabán-Vera, 2010). Por tanto, aunque se ha mejorado mucho en este campo, se debe seguir trabajando, aunando esfuerzos y sobretodo participando todos los Estados de manera conjunta con el propósito de conseguir un objetivo importante para todos los ciudadanos.

LA UNIÓN EUROPEA

La Unión Europea, con el objetivo de facilitar el acceso a la sociedad del conocimiento de todos los ciudadanos europeos, inicia un trabajo exhaustivo en el ámbito de la educación que se va concretando en diferentes estrategias y acciones que conllevan la aplicación en los diferentes países miembros. Como señala Requejo (2003) en el contexto de la Unión Europea se deben destacar dos momentos en lo que a políticas de educación de adultos se refiere. Por un lado el momento de ir diseñando el marco teórico de política educativa e instaurando las acciones para el desarrollo de éstas, y por otro lado, una segunda etapa que coincide con la firma del Tratado de la Unión Europea, conocido como el Tratado de Maastricht, en el 1992, donde se avanza considerablemente y se inicia el reconocimiento de la educación de adultos, ya que mediante los artículos 126 «La comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y si fuese necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística» (Arriazu, 2011, p.87), y 127 se sentaron las bases jurídicas de la política educativa en Europa (Sarrate y Pérez de Guzmán, 2005).

210

Las políticas educativas de la Unión Europea han ido evolucionando de una manera progresiva según las demandas sociales y estructurales de los Estados miembros. Haciendo un repaso por la cronología más representativa, y como indica el profesor Arriazu (2011), cabría distinguir entre cuatro grandes momentos específicos que impulsaron o condicionaron la educación en Europa:

1. **La institucionalización de la educación y la emergencia de los Programas Sectoriales:** en el año 1971 se aprueba la Resolución de Ministros de Educación donde se acuerda la cooperación de los Estados miembros en el ámbito de la enseñanza. En el año 1973 con la aprobación de la segunda Resolución, se pone en funcionamiento el Comité de Educación guiado por el “Informe Janne” (1973) sobre todo en los ámbitos de la formación profesional y educación

permanente. En el año 1976 se pone en marcha el primer Programa de Acción en Materia Educativa.

2. Los primeros Programas Sectoriales que aparecen son PETRA y EUROTECNET (destinados a formación profesional y las nuevas tecnologías) o JUVENTUD EN EUROPA (destinados a incentivar el aprendizaje de las lenguas europeas), así como los programas HANDINET o HELIOS (destinado a alumnos con necesidades educativas especiales). Igualmente aparecen las primeras instituciones europeas en materia educativa como el Centro Europeo de Desarrollo de la Educación y Formación Profesional (CEDEFOP), el Centro Universitario Europeo de Florencia (1976) o la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE) en el año 1980.
3. **El reconocimiento jurídico y los Programas Integrados:** tras la aprobación del Tratado de Maastricht (1992) y bajo las recomendaciones estratégicas de varios informes, *El Libro Blanco: Enseñar y Aprender. Hacia una Sociedad Cognitiva* (1995) y el *Informe Delors* (1996) la política educativa europea se ve redefinida sustancialmente.
4. Aparecen los Programas Integrados que cubren tres ámbitos: SOCRATES I (Educación) compuesto por tres subprogramas Erasmus, Lingua y Comenius, LEONARDO DA VINCI (Formación Profesional), y JUVENTUD (Cultura y programa que cogía el testigo de su antecesor Juventud en Europa). Estos programas estuvieron en marcha hasta 1999, contando con la posibilidad de iniciar una segunda fase una vez evaluados los resultados obtenidos.
5. **La Estrategia de Lisboa:** se fijó un plazo de diez años (2000-2010) para revitalizar y reconvertir la educación europea en una estructura competitiva de calidad que fuera capaz de afrontar los retos de la Sociedad del Conocimiento. En las conclusiones de la Presidencia, en la Disposición Quinta se puede leer: “La Unión se ha fijado un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la

economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo”, así como la Disposición Vigésimo Quinta “Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la Sociedad del Conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo” (Consejo de Lisboa 23 y 24 de 2000).

6. **El Espacio Europeo de Educación Superior:** la Declaración de Bolonia (1999) fijó un plazo de diez años para rediseñar el modelo universitario:

- adoptar un sistema de titulaciones basado en dos ciclos (grado y posgrado),
- adoptar el ECTS como unidad de medida,
- fomentar la movilidad,
- incrementar la calidad de la educación superior, y
- promover la dimensión europea de educación superior.

212

Aunque en este breve repaso no ha aparecido el programa europeo destinado a personas adultas, se debe destacar que la Unión Europea, durante los años 2007-2013, se ocupó de la educación de adultos a través del subprograma denominado GRUNDTVIG (OAPPE, s.f.), que formaba parte del programa sectorial Sócrates, el cual tenía como objetivo mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos, incluyendo todo tipo de enseñanzas, ya sean formales, no formales e informales. Las acciones que incluía este programa Grundtvig, fueron:

- Asociaciones de aprendizaje,
- Ayudantías Grundtvig,
- Formación continua del personal de educación de personas adultas,
- Proyectos de voluntariado para personas mayores,
- Seminarios Grundtvig,
- Visitas e intercambios, y
- Visitas preparatorias.

Por tanto, el programa Grundtvig se centraba en todo tipo de educación de adultos en el marco no profesional. La finalidad era responder a las necesidades de actualización de conocimientos, posibilitar el desarrollo de las habilidades y competencias de los adultos para que se adapten a los cambios de la sociedad. En estos momentos la Unión Europea ha sustituido la estructura general de los programas europeos unificándolos todos en el conocido como Erasmus+ a partir del 2014.

El interés de la Unión Europea, en los años 90, por el ámbito de la educación permanente o aprendizaje a lo largo de la vida, se mueve por la preocupación por el elevado desempleo que sufrían sobre todo los trabajadores menos cualificados. Ser consciente de esta realidad hizo que la Comisión de la Unión Europea organizase una serie de Congresos Europeos, una Conferencia Paneuropea y el Congreso Mundial de Hamburgo, para tratar el tema de la educación de las personas adultas:

- **Conferencia de Atenas** (Grecia, 1994): con el título *La educación de adultos instrumento de desarrollo de los recursos humanos en la Unión Europea del 2000*. Como señala Requejo (2003) esta conferencia destacó la necesidad de los Estados miembros a asumir el reto de la educación de adultos debido a los cambios en los distintos contextos, el laboral, el político, el social. Tiana et al. (2015) destacan la promoción en la elaboración de proyectos, de programas de intercambio de formadores, redes de programas, etc., y de realizar estudios sobre el plan europeo.
- **Conferencia de Dresde** (Alemania, 1994): con el título *La educación de adultos para vivir y trabajar en Europa*. Se trata la dimensión de la educación de adultos en los ámbitos social, profesional, cultural y político, aunque aún muy relacionado con el mundo laboral, con el fin de poder vivir y trabajar todos juntos (Requejo, 2003; Tiana et al., 2015).
- **Conferencia de Madrid** (España, 1995): con el título *Organización de un Sistema Integrado de educación de adultos*. Los autores anteriores señalan que en las conclusiones de la conferencia se declara la

necesidad de considerar a las personas adultas los actores principales de su proceso formativo y por tanto se deben diseñar los espacios propicios para que se desarrolle realmente su aprendizaje a lo largo de la vida. Un rasgo común, con las anteriores conferencias, es el hecho de perseguir la consecución de una Europa unida, fomentando valores democráticos, conocimiento de las lenguas de la unión, etc.

- **Conferencia de Florencia** (Italia, 1996): con el título *Hacia una sociedad del saber: orientaciones para una política de educación en la edad adulta*.
- **Conferencia Paneuropea sobre Educación y la Formación de Adultos** (Barcelona, 1997): en esta conferencia se proponen cinco temas de reflexión que sirven de avance para la preparación del encuentro de Hamburgo poco tiempo después:
 1. Derechos y responsabilidades intelectuales de los ciudadanos.
 2. El derecho de la democratización de la educación y la formación de adultos.
 3. La educación y la formación de adultos en las economías de transición.
 4. La creatividad de los agentes y de las nuevas cuestiones sociales.
 5. Nuevas posibilidades de expresión: los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información. (Requejo, 2003).

Como señala el mismo autor “la educación de adultos es necesaria para el desarrollo económico, pero el objetivo más importante es crear una sociedad donde toda la gente pueda utilizar sus habilidades y recursos y participar en el proceso democrático”. (Requejo, 2006, p.122)

- **Congreso Mundial de Hamburgo** (Alemania, 1997).

La Comisión Europea, en el año 1995, define el aprendizaje a lo largo de la vida de la siguiente manera:

El aprendizaje a lo largo de la vida es el desarrollo del potencial humano a través de un proceso sustentador continuo que estimula y faculta a los

individuos para adquirir todos los conocimientos, valores, destrezas y comprensión que requieran a lo largo de toda su vida y aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en todos los roles, circunstancias y entornos. (IMSERSO, 2011, pp.283-284)

Como se puede apreciar los aspectos que definen el aprendizaje a lo largo de la vida y que se deben destacar, son: a) es un proceso que se realiza durante todo el ciclo vital, b) es multidimensional, c) es flexible y diverso en cuanto a contenidos y técnicas, y d) debe estar conectado a los intereses, experiencias y conocimientos de las personas.

Con la publicación de «El Libro Blanco: Enseñar y Aprender. Hacia una Sociedad Cognitiva» (1995) se pone el énfasis en las recomendaciones y propuestas sobre varios objetivos prioritarios como por ejemplo promover la adquisición de nuevos conocimientos, es decir que todas las personas deben tener acceso a medios de aprendizaje adaptados a sus necesidades (Monclús y Sabán-Vera, 2015) como uno de los objetivos más relacionados con el tema de este estudio.

215

El 1996 es el año elegido por el Consejo de Ministros y el Parlamento Europeo para declararlo Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente (Monclús y Sabán-Vera, 2015). Esta iniciativa refleja de una manera clara el acuerdo entre los diferentes países comunitarios sobre la necesidad de incrementar y hacer más persistente la actividad educativa. Uno de los retos que se plantearon dentro de las políticas de educación y formación fue el garantizar a todas las personas el acceso permanente a la formación.

Años más tarde, en el 2000, se celebró una conferencia en Évora (Portugal), dónde se siguió insistiendo y haciendo hincapié en el desarrollo de las nuevas capacidades básicas para el empleo y la sociedad en general.

El Consejo Europeo de Lisboa, en marzo de 2000, reconoció el papel fundamental de la educación como elemento a incluir en las políticas socioeconómicas (Declaración de Copenhague, 2002). En el citado Consejo se elaboraron unas reflexiones básicas y se realizaron propuestas para la década

2000-2010, dónde se establecieron como elementos clave de la estrategia los siguientes puntos:

- el desarrollo de una educación y formación para todos y a lo largo de la vida,
- la promoción de la empleabilidad y la integración social a través de la inversión en conocimientos y competencias de los ciudadanos,
- la creación de una sociedad de la información, y
- la promoción de la movilidad.

Meses más tarde, en el Consejo Europeo de Feira, se pidió a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, fijar estrategias coherentes y medidas prácticas para promover el aprendizaje permanente. En noviembre, la Comisión a través del Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente propuso a los Estados miembros la realización de un debate sobre como impulsar el aprendizaje permanente en todos los ámbitos de la sociedad. El Memorándum propone seis mensajes clave con sus objetivos:

216

1. Nuevas competencias básicas para todos.

Objetivo: garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento

2. Más inversión en recursos humanos.

Objetivo: aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos para dar prioridad al capital más importante en Europa: sus ciudadanos.

3. La innovación en la enseñanza y el aprendizaje.

Objetivo: desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida.

4. Valorar el aprendizaje.

Objetivo: mejorar significativamente las maneras en que se entiende y se valora la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.

5. Redefinir la orientación y el asesoramiento.

Objetivo: lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje.

6. Acercar el aprendizaje al hogar.

Objetivo: ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus propias comunidades y, cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación. (CCE, 2000).

217

El documento europeo evidencia que el aprendizaje permanente valora todo el aprendizaje como un proceso continuo e prolongado durante todo el ciclo vital. Como señalan Monclús y Sabán-Vera (2015):

Se aprende mientras se vive, ya sea de forma continua o periódica. Sin embargo, propone una nueva expresión no sólo a lo largo sino «a lo ancho de la vida». Con ello pretende, de forma plástica, señalar la amplitud del aprendizaje, que puede llevarse a cabo en múltiples ámbitos de nuestra vida y en cualquier etapa de ella” (p.104)

De aquí la importancia de la educación y formación durante todo el proceso vital, desde el inicio de la vida hasta el final de la misma, en cualquier momento y en cualquier lugar.

En el año 2006, el anexo de una recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa, titulado «Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo», indica que:

El aprendizaje permanente se ha convertido en una necesidad para todos los ciudadanos. Necesitamos mejorar nuestras aptitudes y competencias a lo largo de toda nuestra vida, no solo para realizarnos personalmente y ser capaces de participar activamente en la sociedad en que vivimos, sino también para poder tener éxito en un mundo laboral en constante evolución. (UE, 2006a, p.1)

También en el año 2006 se crean los Programas de Aprendizaje Permanente (Lifelong Learning Programs) como sustitutos de los primeros programas integrados (Sócrates y Leonardo da Vinci) para aplicarlos y tenerlos en marcha en el periodo de tiempo 2007-2013. El objetivo principal de este tipo de programas es contribuir, mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, y se pueden destacar algunos objetivos específicos como a) contribuir al desarrollo de un aprendizaje permanente de calidad y promover elevados niveles de calidad; b) apoyar la realización de un espacio europeo del aprendizaje permanente; c) reforzar la contribución del aprendizaje permanente a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal; d) favorecer una mayor participación en el aprendizaje permanente de personas de todas las edades, incluidas las que tienen necesidades especiales y las pertenecientes a grupos desfavorecidos, independientemente de su nivel socioeconómico; entre otros (UE, 2006b, p. 327/48). Como señalan Monclús y Sabán-Vera (2015):

La política del aprendizaje permanente tiene una triple dimensión:

- a) El aprendizaje permanente y la innovación tecnológica.
- b) El aprendizaje permanente y la inclusión social.
- c) El aprendizaje permanente y la ciudadanía activa.

Destacando la importancia de la coherencia y la complementariedad con el resto de políticas y programas de acción de la Unión Europea. (p.106)

En una Recomendación conjunta del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006a) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente se especifica lo siguiente:

Que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y atender, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto nacional, regional o local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias. (p. L394/11)

En el año 2000, tras el Consejo Europeo de Lisboa, aparece un nuevo concepto: la idea de una sociedad basada en el conocimiento. El horizonte, cara al año 2010, será convertir a la Unión en esa sociedad global basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo. Como señalan Monclús y Sabán-Vera (2015) “la educación y la formación se convierten en herramientas pragmáticas que garanticen el pleno empleo, la cohesión social y la ciudadanía activa”. (p.113)

219

Aunque en los inicios la Unión Europea priorizaba la promoción de la educación de adultos desde una perspectiva más profesionalizadora y de adquisición de habilidades y competencias para el empleo, actualmente la situación es algo diferente, debido al rápido y progresivo envejecimiento de la población europea, el cual implica que todos los ciudadanos tengan la necesidad de estar constantemente en proceso de adquisición de nuevos conocimientos y de actualización de los que ya poseían.

LA OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), fundada en el año 1960, es un organismo de cooperación internacional, cuyo objetivo es coordinar políticas económicas y sociales. La OCDE utiliza un concepto nuevo para diferenciarse de la UNESCO y aparece el concepto de Educación Recurrente utilizado por la Comisión Sueca U'68 como una estrategia para el aprendizaje permanente, y como señala Bajo Santos (2009) “los ideales humanistas inspiradores de la educación permanente y la

educación a lo largo de toda la vida de la UNESCO son sustituidos, en el seno de la OCDE, por la educación «recurrente» (p.539). La OCDE se apodera del eslogan *Aprender a todas las edades (Lifelong Learning for All)* e incorpora en el concepto de aprendizaje permanente una visión holística, la cual engloba todas las modalidades de formación: en las escuelas y en las instituciones de formación profesional, de formación superior y de adultos, en el hogar, en el trabajo, en la sociedad, etc. La OCDE se centra en argumentos económicos, considerando que la educación permanente debe dar respuesta a los cambios económicos, tecnológicos y demográficos, en este sentido la OCDE centró el debate en la relación entre educación y economía, impulsando así una alternancia entre educación/formación y trabajo, retornando a la educación en el momento que fuese preciso (Bajo Santos, 2009). El autor Jarvis (2014) señala que la OCDE, en 1973, planteó el debate sobre la educación continua, dónde se planteaba que ésta debía ser una estrategia de educación para toda la vida.

220

Una de las críticas realizadas a la OCDE es el reduccionismo que ha hecho de la educación permanente o a lo largo de la vida a cuestiones de empleabilidad, competitividad, adaptabilidad a las nuevas tecnologías, eficiencia productiva, etc. (Bajo Santos, 2009), dejando a un lado a todas aquellas personas que buscan en la educación la satisfacción del aprender por el placer de aprender.

EL BANCO MUNDIAL

En un informe que publicó en el año 1999, trata el ámbito de la educación para personas adultas, y se centra en el contexto de los problemas y las oportunidades de la sociedad del conocimiento. Dan importancia a la generación de conocimiento como clave para el desarrollo de la sociedad, y proponen tres tipos de políticas que se tendrían que implantar:

1. Para adquirir conocimiento,
2. Para absorber conocimiento, y
3. Para comunicar el conocimiento. (Requejo, 2003).

A modo de resumen, la siguiente cronología servirá para destacar las que pueden considerarse como las fechas clave del aprendizaje a lo largo de la

vida. (Pérez Serrano, 2001; CIDEA, 2002; Sarrate y Pérez de Guzmán, 2005; Requejo, 2003, 2006; Sabán-Vera, 2010; Arriazu, 2011; IMSERSO, 2011):

Cuadro 3.6
Resumen cronológico de la Educación permanente y Aprendizaje a lo largo de la vida en Europa

Año	Acontecimiento
1919	Aparece el término de Educación Permanente (Lifelong Learning).
1949	I Conferencia Mundial de la UNESCO en Elsinor (Dinamarca).
1955	Kempfer publica su obra <i>Adult education</i> , donde expone el concepto de educación permanente.
1960	II Conferencia Mundial de la UNESCO en Montreal (Canadá), por primera vez se sitúa a la educación de adultos en un contexto más global de la educación.
1970	Paul Legrand publica la obra <i>Education permanente</i> , dentro del marco del Año Internacional de la Educación de Naciones Unidas. En la Conferencia de la UNESCO presenta el informe <i>Una introducción al aprendizaje a lo largo de toda la vida</i> . A partir de este informe la UNESCO crea la Comisión Internacional para el Desarrollo Educativo.
1972	III Conferencia Mundial de la UNESCO en Tokio (Japón) La Comisión Intencional para el Desarrollo Educativo publica el informe <i>Aprender para ser. El mundo de la educación en el presente y en el futuro</i> , conocido como el Informe Faure. El informe recomienda que los contextos formales e informales en los que se produce el aprendizaje deban estar interrelacionados.
1973	La OCDE publica el informe <i>La educación permanente: una estrategia para un aprendizaje a lo largo de toda la vida</i> . Se debate sobre el aprendizaje permanente y su relación con las demandas de la economía global y la competitividad. La Unión Europea publica el <i>Informe Janne</i> , donde se trata el concepto del aprendizaje permanente.
1976	Conferencia de Nairobi, se proclama que en el contexto de la educación permanente se reconoce a la educación de adultos como un elemento específico indispensable de la educación.
1982	I Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento de la ONU (Viena) se reconoció la dimensión educativa en la vejez y la importancia de la educación en diversas dimensiones que afectan directamente a la calidad de vida de la persona, como la salud o el ocio.
Década años 80	Momento de silencio, por motivos de la recesión económica y los recortes en gasto público. El trabajo se reactivará a partir de los años 90.
1985	IV Conferencia Mundial de la UNESCO en París (Francia).
1995	La Unión Europea publica el Libro Blanco sobre la educación y la

formación, *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, con los objetivos: a) fomentar la adquisición de nuevos conocimientos; b) acercar la escuela a la empresa; c) luchar contra la exclusión; d) conocer las lenguas de la Unión, y e) invertir en educación de adultos.

Se crean los programas sectoriales, como Sócrates. A partir de aquí los programas europeos se van ampliando a todos los colectivos.

1996 Informe Delors (*La educación encierra un tesoro*), la finalidad de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. La educación permanente debe ofrecer al individuo la capacidad de dirigir su destino y otorgarle medios para lograr un equilibrio entre trabajo, aprendizaje y vida activa.

La Comisión europea declara el *Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente*. A partir de aquí se produce un reconocimiento al ámbito de la educación de adultos, y un impulso a las políticas educativas con el consiguiente desarrollo de la educación a nivel europeo y local. Se reconoce que la educación y la formación son factores de progreso social.

Publicación del Libro Verde *Vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas*, y del Plan de acción *Aprender en la sociedad de la información. Plan de acción para la iniciativa europea de educación (1996-1998)*. Ambas publicaciones resaltan los cambios tecnológicos que se están produciendo y afectan al mundo contemporáneo.

1997 V Conferencia Mundial de la UNESCO en Hamburgo (Alemania).

2000 La comisión Europea publica el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, que establece seis mensajes clave para sentar los pilares de la participación en la sociedad.

El Consejo Europeo de Lisboa fijó como objetivo estratégico convertir a Europa en 2010 en la sociedad más competitiva y dinámica, basada en el conocimiento.

2001 La Comunicación de la Comisión Europea *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, retomó la importancia del aprendizaje permanente.

2002 II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento (Madrid). El secretario general de la ONU, en su discurso habla de la importancia de la educación para el colectivo de las personas mayores y de esta manera poder aprovechar el potencial que tienen.

2004 La Constitución Europea declara, en sus artículos 2 y 74.1, que toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.

2006 La Comunicación de la Comisión Europea *Nunca es demasiado tarde para aprender*, destaca la importancia del aprendizaje de personas adultas como componente clave del aprendizaje

	permanente.
2007	La Comunicación de la Comisión Europea estableció el Plan de Acción el Aprendizaje de Adultos (<i>Action Plan on Adult Learning</i>), titulado <i>Siempre es buen momento para aprender</i> , definiendo acciones concretas en cinco ejes prioritarios, con el objeto de aumentar la participación en formación permanente de las personas adultas.
2009	VI Conferencia Mundial de la UNESCO en Belém (Brasil).
2009	Informe mundial Sobre el aprendizaje y la Educación de Adultos (UNESCO).
2010	La Comunicación de la Comisión Europea <i>Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador</i> , establece entre sus siete iniciativas emblemáticas la <i>Agenda de nuevas cualificaciones y empleos</i> , para modernizar los mercados laborales y potenciar la autonomía de las personas mediante el desarrollo de capacidades a lo largo de su vida.
2013	Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos: Repensando la Alfabetización (UNESCO).
2014	Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible en Aichi-Nagoya (Japón).
2016	Publicación de la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos de la UNESCO.
2017	Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria (UNESCO).
2017	Revisión a medio plazo 2017 de la CONFINTEA VI, para preparar la VII Conferencia Mundial de la UNESCO con el título <i>El poder del aprendizaje de adultos: Visión 2030</i> , celebrada en Suwon (República de Corea).

Fuente: Elaboración propia

El Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (2017) es un documento donde encontrar argumentos concluyentes sobre cómo la educación de adultos fomenta el desarrollo sostenible, comunidades más saludables, mejores trabajos, unos ciudadanos más activos, opinión política, cohesión social, diversidad y tolerancia hacia los otros, con los beneficios que esto conlleva para la vida social y comunitaria. En el informe se pone de manifiesto que las mujeres mayores son el grupo de población más vulnerable, ya que el 63,0% de ellas tienen un bajo nivel de competencias en alfabetización. Por tanto, proponen una línea de trabajo dirigida a las mujeres debido a que educar a las mujeres tiene un impacto positivo sobre las familias y

la educación de los niños, en el desarrollo económico, en la salud y en la participación cívica en todos los ámbitos de la sociedad.

Como conclusión señalan los beneficios del aprendizaje a nivel individual y a nivel de sociedad:

- Beneficios personales del aprendizaje:
 - Alfabetización y aritmética básica.
 - Competencias prácticas (TIC, etc.).
 - Competencias para la vida (resiliencia, confianza, resolución de problemas, etc.).
 - Aprendizaje cultural (artes, ética, espiritualidad, etc.).
- Beneficios para las comunidades y sociedades:
 - Cohesión social e integración.
 - Capacidad social (confianza interpersonal e institucional, conexiones sociales, etc.).
 - Participación en actividades sociales, cívicas y políticas.
 - Tolerancia de la diversidad y relaciones sociales más pacíficas y cohesivas.
 - Comunidades de aprendizaje (economías éticas, conciencia ecológica y sostenibilidad medioambiental, etc.) (UNESCO, 2017).

224

Como se ha podido apreciar y como se comentó al inicio del apartado, las diferentes instituciones internacionales han abordado el tema de la educación permanente y del aprendizaje a lo largo de la vida desde diferentes planteamientos pero que se han podido complementar aunque el enfoque dado por parte de cada institución priorice aspectos diferentes entre sí.

Para finalizar el apartado se incluye una aportación de la UNESCO que aparece en la Estrategia de Educación a medio plazo para el periodo 2014-2021, donde se pretende sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda la vida.

Todo el sistema educativo está concebido para facilitar el aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida y la creación de oportunidades de aprendizaje formales, no formales e informales para personas de cualquier edad... El concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere un cambio de modelo que nos aleje de las ideas de enseñanza y capacitación y nos aproxime a las de aprendizaje, de una instrucción transmisora de conocimientos a un aprendizaje para el desarrollo personal, y de una adquisición de competencias especiales a un descubrimiento de más amplio espectro y la liberación y el dominio del potencial creador. Este cambio es necesario en todos los niveles y en todas las modalidades de la educación, tanto en la educación formal como en la no formal y la informal (UNESCO Education Strategy 2014-2021).

3.3. Aprendizaje a lo largo de toda la vida en España

Para revisar el caso de España, en concreto, se realizará una revisión de aquellos hitos o logros que son considerados importantes para enmarcar la evolución que se ha producido dentro del ámbito de la educación permanente en nuestro país.

225

Esta revisión histórica se remontará al año 1857 donde, según comentan Medina, Llorent y Llorent (2013), la implantación de la Ley Moyano abrió la puerta a la educación de adultos, donde éstos podían acudir a los cursos que se impartían en las escuelas de noche y de domingo (artículos 106 y 107 del Título I) (Requejo, 2003). La creación de este tipo de clases se originó con la finalidad de proporcionar una instrucción básica y laboral a las clases obreras (Sarrate y Pérez de Guzmán, 2005). A partir de aquí diversas instituciones como la iglesia, las organizaciones obreras y otras asociaciones pusieron en marcha actividades y cursos destinados a un alumnado adulto, así como las universidades populares. Se crean los «Ateneos científicos y literarios» en diferentes ciudades destinado a la clase burguesa, pero la clase obrera también crea sus propios ateneos de acuerdo con las necesidades de los trabajadores y como señala Requejo (2003, p.232) “atendiendo principalmente a tres tipos de actividades: a) formación compensatoria (acceso a instrumentos culturales: lectura, escritura, etc.); b) formación y «concienciación de clase»; y c) carácter

lúdico a través de diferentes actividades”. Destacar el importante y significativo papel que tuvo, a partir del 1876, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) creada y promovida por Giner de los Ríos en un contexto universitario. La ILE ante su preocupación por la educación popular, desarrolló diversas actividades de formación en el ámbito de la promoción cultural de las clases más necesitadas (ibídem). Ésta a partir de 1919 ya promulgaba el principio de una educación continuada, identificando las barreras que la educación de la época contenía y señalando la idea de la educación *en todas las edades de la vida* (Fernández, 2000). En año 1903 se crea la primera Universidad Popular por iniciativa de Blasco Ibáñez, con el objetivo de difundir la cultura, a partir de aquí, poco a poco las Universidades Populares se van extendiendo a otras ciudades españolas (Requejo, 2003). Ya entrados en el siglo XX, se aprobaron varios Decretos que hacían referencia a la educación, en general, y a la de adultos, en particular, como por ejemplo, en 1906 el Decreto que regulaba las actividades de educación de adultos, en 1922 el Decreto para eliminar el analfabetismo y en el 1931 el Decreto que regulaba el Patronato de Misiones Pedagógicas que promovían una educación de adultos más innovadora (Fernández, 2000, Requejo, 2003; Medina et al., 2013).

226

La Guerra Civil (1936-1939) fue un época de ruptura dónde se quebró el continuo de experiencias educativas y de acción social, que se habían estado realizando en el campo de la educación de adultos durante la mitad del siglo XVIII hasta la II República, época que mostró una especial preocupación por conseguir que la educación respondiera a las características, necesidades e intereses del adulto y de su entorno (Sarrate y Pérez de Guzmán, 2005). En 1954 se crean las enseñanzas de adultos organizada en diferentes modalidades (Ortega, 2006). En el año 1963 se crea la Campaña Nacional de Alfabetización, con el propósito de dar una educación básica. Esta campaña durará diez años, hasta 1973, dónde se legisla el fin del analfabetismo y dando por acabada la campaña anterior (Medina et al., 2013). Es a partir de este momento cuando se inicia el programa de educación de adultos con el fin de ofrecer a este colectivo una enseñanza semejante a la Educación General Básica.

En el año 1970, se publica la Ley General de Educación y por primera vez aparece en la legislación española la expresión «Educación Permanente» (artículos 43,44 y 45 dedicados exclusivamente a la educación permanente de adultos), y supuso el impulso de la educación de adultos en España, ya que regulaba de una manera formal este tipo de enseñanzas (Ortega, 2006). Como indica Pérez Serrano (2001) el concepto de educación permanente quiere configurar todo el sistema educativo en su conjunto y atender a la población que necesita adquirir niveles culturales a los que no tuvo acceso en su momento. Con esta Ley se intenta hacer un proyecto global de educación a lo largo de la vida y se buscan alternativas en las ideas que se estaban trabajando en instituciones relevantes a nivel mundial, como la UNESCO, el Banco Mundial y los expertos internacionales. La nueva Ley define la educación de adultos como el conjunto de oportunidades que se ofrecen para completar su formación en función de los varios planos de la vida: personal, profesional, social. La Ley propone establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelación, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de la educación permanente (Fernández, 2000). En el 1976, seis años después de la aprobación de la Ley, aún no se había abierto ningún centro a nivel estatal que impartiera enseñanzas para las personas adultas de manera exclusiva. Se tuvo que esperar hasta el año 1979 cuando a través de diferentes Órdenes Ministeriales se pusieron en funcionamiento los primeros centros de Educación Permanente para Adultos. (Requejo, 2003). Durante los años 70 se crean e inician diferentes modalidades de educación, de sus diferentes ciclos, a distancia como la UNED² (1972), INBAD (1975) y CENEBAD (1979), mencionando también Radio ECCA que supuso un gran impulso de la educación de adultos tanto formal como no formal a través de los cursos y actividades que llevaba a cabo (ibídem).

227

En los años ochenta se abre la discusión sobre la educación permanente siguiendo la misma línea en la que se estaba trabajando en Europa desde hacía

² UNED (Universidad Nacional Educación a Distancia)
INBAD (Instituto Nacional de bachillerato a Distancia)
CENEBAD (Centro Nacional de Educación Básica a Distancia)

varios años, produciéndose un aumento cualitativo y cuantitativo de la oferta de educación de adultos (Ortega, 2006). En el año 1986 se publica el Libro Blanco de la Educación de Adultos, publicación que se establece como un punto de inflexión significativo. En su punto 1.2., señala que “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”. Las directrices que sigue son (Sarrate y Pérez de Guzmán, 2005):

“Facilitar una educación integral que permita la integración de las áreas de conocimiento, las actividades educativas y la formación con el medio social.

Asociar las cuatro áreas de conocimiento preferenciales (para el trabajo, para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicos, para el desarrollo personal y para la formación general).

Basar el diseño curricular en un sistema modular o en unidades formativas que se adapten a las formas de pensamiento y de conducta de los adultos.

Conceder el principal protagonismo al proyecto de base territorial, que atenderá las demandas de una comarca, un distrito o una zona determinada.

Necesidad de priorizar la coordinación de las acciones de los ministerios implicados”. (p.50)

A pesar de plasmar las directrices a seguir, no todas las medidas se llevaron a cabo quedando algunas en meras intenciones y conservando algunas otras en normativas posteriores.

Durante el transcurso de los años ochenta, los Centros destinados a la Educación de Personas Adultas se desarrollaron en gran medida, se dotaron de espacios propios y se ampliaron extraordinariamente en contenidos y horarios. Comenzó a aumentar el número de adultos mayores que participaban en actividades educativas y se generaron nuevas ofertas de actividades en estos ámbitos. Surgieron programas todavía vigentes hoy, como las Aulas de la Tercera Edad, entidades y programas de voluntariado, iniciativas intergeneracionales, multitud de propuestas en Centros Sociales, Cívicos y

Casas de Cultura, y los Programas Universitarios para Mayores (IMSERSO, 2011).

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE), Ley Orgánica aprobada el 3 de octubre de 1990, abrió la puerta al desarrollo de las directrices expuestas en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, publicado un año antes, donde alude a la educación permanente como el principio inspirador de todo el sistema educativo (Fernández, 2000; Pérez Serrano, 2001; Ortega, 2006). En el preámbulo y en el artículo 2 de la Ley se señala el carácter permanente de la educación, indica que “la educación será permanente, y así lo proclamaba la Ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo” (preámbulo de la LOGSE) y “el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente” (LOGSE, artículo 2). En el título tercero de la Ley se recogen las propuestas del Libro Blanco de la Educación de Adultos, “el sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional” (LOGSE, artículo 51.1). Los objetivos de la educación de adultos especificados en la Ley coinciden con los de la *Educación Integral* del Libro Blanco de 1986:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b) Mejorar la cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica (LOGSE, artículo 51.2).

Como señala Pérez Serrano (2001; 2015) de todo lo indicado puede desprenderse que la idea de la educación permanente es la que orienta, dirige y guía nuestro sistema educativo.

Ya en el nuevo milenio y en sintonía con los esfuerzos que se venían llevando a cabo en la Unión Europea, en España se intenta crear un espacio de aprendizaje permanente y acercarse de cada vez más a las acciones que se

desarrollan en otros países europeos. En el año 2001, se realizó un debate a nivel nacional sobre los seis mensajes clave propuestos en el «Memorándum de la Comisión Europea» (2000), y contó con la participación de las comunidades autónomas (administraciones públicas y privadas a nivel nacional, autonómico y local), los agentes económicos y sociales, y otros organismos relevantes y comprometidos con la educación, la formación permanente y con la implantación de la cultura del aprendizaje. Como señala el MECD (2000) en la presentación de la publicación del debate sobre el Memorándum:

El aprendizaje permanente habrá de permitir a todos adquirir y mejorar sus cualificaciones y actualizar de forma constante los conocimientos, competencias y aptitudes que garanticen su realización en el plano personal y profesional. Asimismo, será el mejor instrumento para evitar que las cualificaciones se erosionen ante los rápidos cambios sociales y tecnológicos que se producen en el mundo y para asegurar la protección social y la igualdad de oportunidades para todos los individuos. (MECD, 2000, p.13).

230

Por tanto, como ha quedado expuesto, el desafío de España, a partir de este debate, se dirigió a promover el acceso universal al conocimiento y llegar a conseguir una verdadera sociedad del aprendizaje, donde todas las personas puedan aprender y actualizar sus competencias a lo largo de toda su vida.

En la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), en el año 2002, en el título III de la Ley (Del aprendizaje permanente: enseñanzas para las personas adultas) se insiste en que la educación es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida, como se aprecia en el objetivo general, que dice así: “La educación permanente tiene como objetivo ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades y conocimientos para su desarrollo personal o profesional” (BOE, 24/12/2002). Aunque no dedica ningún espacio específico para el desarrollo de este tipo de educación a lo largo de la vida, sino que solo la contempla a un nivel muy genérico.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, estructura y organiza el sistema educativo español en sus niveles no universitarios, y ya en su preámbulo señala:

La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad (...) De acuerdo con los principios rectores que inspiran la Ley, la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida (...) el título I dedica una especial atención a la educación de personas adultas, con el objetivo de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional (Preámbulo de la LOE).

Aparte en el Título Preliminar, la Ley dedica un artículo completo al aprendizaje a lo largo de la vida. El capítulo II se titula *La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida*, y su artículo 5, señala los seis puntos siguientes:

231

1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.
2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.
3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.
4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de

competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.

5. El sistema educativo debe facilitar y las Administraciones públicas deben promover que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente.
6. Corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas (LOE, artículo 5).

Aunque la LOE (2006) mejora respecto a su antecesora, LOCE (2002), en materia de tratamiento y visibilización de la educación como un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida, sigue tratando a los adultos de una manera genérica sin entrar en las diversas características de este grupo tan heterogéneo, y sin hacer referencias a la formación de los adultos más mayores.

232

Con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013, no cambia mucho la cosa, ya que en el preámbulo se hace una pequeña referencia que dice: “La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona” (BOE, 9/12/2013). Aparte de este párrafo en el preámbulo el resto queda igual, sin ninguna modificación o ampliación, que su antecesora la LOE (2006).

La educación permanente, o educación a lo largo de la vida, se debe considerar como una herramienta de desarrollo personal y social de todos los colectivos que forman parte de la sociedad. Todas las personas, independientemente de la edad, no deben renunciar a su derecho de disfrutar de una ciudadanía activa, y esto se consigue incorporando a su bagaje personal y social aquellas competencias necesarias y básicas para vivir y, en el caso de los más jóvenes, trabajar en la nueva sociedad del siglo XXI. La educación a lo largo de la vida debe dar respuestas a las necesidades existentes en la sociedad. Sarrate y

Pérez de Guzmán (2005) proponen una serie de necesidades a las que la educación a lo largo de la vida debería dar cobertura, éstas son:

- Posibilitar el acceso de todas las personas a la educación.
- Proporcionar oportunidades.
- Facilitar formación inicial y continua a formadores y profesores.
- Fomentar el aprendizaje en las organizaciones.
- Crear una cultura del aprendizaje.
- Establecer una conexión entre la educación, la formación y el trabajo.

Figura 3.1.
La educación a lo largo de la vida como respuesta a las necesidades existentes



Fuente: Sarrate y Pérez de Guzmán (2005)

Por tanto, para poder cubrir estas necesidades se deben establecer una serie de estrategias, en nuestro caso a nivel nacional que atiendan dichas necesidades. Como ya se ha visto en el apartado anterior desde la Unión Europea se considera que los esfuerzos deben ir dirigidos a:

1. Facilitar las competencias clave a todos los ciudadanos.
2. Crear entornos de aprendizaje abiertos y atractivos, especialmente entornos flexibles que utilicen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
3. Concentrar esfuerzos en los grupos desfavorecidos.

4. Aplicar referencias y principios europeos comunes que faciliten la movilidad, la correspondencia de cualificaciones y el reconocimiento de aprendizajes. (Instituto de Formación y Estudios Sociales (IFES), 2005, p.55)

En nuestro país, a nivel político e institucional, ya se ha ido avanzando y en el año 2011 el Ministerio de Educación presentó un Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente, que se basó en el Plan de Acción 2007 de la Comisión Europea sobre el Aprendizaje de Adultos *Siempre es un buen momento para aprender*, y de la Agenda Europea Renovada para el aprendizaje de adultos en el período 2012-2014; con una serie de objetivos, ejes estratégicos y medidas a conseguir entre la presentación del Plan y el año 2020. Los ejes estratégicos presentados en el *Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente* fueron los siete siguientes (no se incluirán las medidas a adoptar, solamente se especificará la medida que hace una referencia más próxima al colectivo de los adultos más mayores):

234

- Eje estratégico 1: Desarrollar mecanismos que faciliten la reincorporación de la población adulta al sistema educativo para obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Eje estratégico 2: Generalizar el reconocimiento de competencias profesionales, como mecanismo para aumentar la cualificación de la población activa, en particular la de los trabajadores poco cualificados.
- Eje estratégico 3: Establecer nuevas vías de acceso a la Formación Profesional, y hacer compatible el trabajo y el estudio para los jóvenes que lo abandonan prematuramente.
- Eje estratégico 4: Reforzar la actualización y la adquisición de nuevas competencias profesionales para afrontar con éxito el cambiante mercado laboral.
- Eje estratégico 5: Promover el acceso de las personas adultas al Bachillerato, a la Formación Profesional y a la Universidad.
- Acción 15: Potenciar el aprendizaje permanente en las Universidades. (...) Esta oferta de las Universidades ha de ser flexible, sin que necesariamente conduzca a una titulación oficial. En particular las

universidades han establecido en las últimas dos décadas programas para mayores de 50 años dirigidos al fomento de la inclusión y cohesión social para todas las edades, al tiempo que fomentan la solidaridad intergeneracional (...).

- Eje estratégico 6: Ofrecer educación y formación, formal y no formal, a personas en riesgo de exclusión social como estrategia de apoyo a la superación de situaciones de pobreza y marginación.
- Eje estratégico 7: Difundir entre la ciudadanía las posibilidades de la formación permanente.
- Eje estratégico 8: Establecer mecanismos para la mejora de la calidad y la evaluación periódica de la implementación de las políticas relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida, con participación de todos los agentes implicados (ME, 2011).

Como se aprecia en el Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente ya se contempla de manera concreta los estudios y programas específicos dirigidos a personas de 50 años y más. Como señala Bru (2006a) una de las maneras de reducir, considerablemente, las desigualdades y prevenir la marginación es teniendo la posibilidad de adquirir un nivel elevado de educación y aprendizaje continuo. “El aprendizaje permanente abarca globalmente la oferta y la demanda de oportunidades de aprendizaje, y valora los conocimientos y las aptitudes adquiridos en todas las esferas de la vida moderna, y que son relevantes para moverse en la sociedad de hoy” (p.226).

235

En 2013, el Ministerio de Educación y Cultura siguiendo esta misma línea afirmaba que:

Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. (Moreno, 2015, p.119)

En el actual Plan Estratégico de Aprendizaje a lo Largo de la Vida del 2015 (MECD, 2015), como propuestas de futuro se concretan tres, seguidamente se presenta un resumen:

1. La mejora de la participación y la calidad del aprendizaje permanente.
2. Una actuación global e integrada que permita flexibilizar el acceso a la formación y garantizar la permanencia exitosa en el sistema formativo de las personas adultas.
3. La cualificación o recualificación de las personas para que puedan volver a integrarse en el mercado laboral.

Aunque se puede observar que la idea principal de la educación permanente o aprendizaje a lo largo de la vida está centrada en cualificar, recualificar o profesionalizar, si que el primer propósito que indican es el de mejorar el nivel de participación y la calidad de este tipo de enseñanzas, señalando al inicio de las propuestas:

236

Entendiendo la formación como un proceso ilimitado en el tiempo y en el grado a alcanzar, es objetivo de las Administraciones educativas aumentar la formación de los ciudadanos. Para conseguirlo, resulta necesario adecuar las ofertas formativas a las necesidades personales, sociales y laborales de los adultos mediante la mejora de la participación y la calidad del aprendizaje permanente. (MECD, 2015, p.25)

Centrando la atención y dando mayor importancia al colectivo de personas mayores, se realizará un descripción de aquellos aspectos más relevantes en el surgimiento de la educación permanente o educación a lo largo de la vida.

El aprendizaje de personas mayores se comienza a considerar de manera científica en la década de los años 70 (Gómez, 2008), en el momento en que la educación es considerada como importante en cualquier etapa de la vida. En el año 1973 se crea la primera Universidad para la Tercera Edad en Francia y a partir de este momento el fenómeno se comienza a expandir por la mayoría de países europeos y del resto del mundo creando más Universidades para la

Tercera Edad y programas destinados a ofrecer formación y reconocer las necesidades de este grupo de población. A España el fenómeno llegará en la década de los 90.

A nivel nacional, en el año 1993, el INSERSO editó el Plan Gerontológico que planteaba propuestas de actuación para el colectivo de las personas mayores (o tercera edad en ese momento) centrándose en cinco áreas: pensiones, salud y asistencia sanitaria, servicios sociales, cultura y ocio, y participación. Las propuestas de actuación que se incluían se basaron en las perspectivas de la educación social: a) la educación especializada, b) la animación sociocultural y el ocio, y c) la educación de adultos y la animación socioeconómica. Dentro de las diversas perspectivas ya se incluyeron algunas acciones que ha repercutido de manera positiva en el colectivo de los más mayores, como por ejemplo:

- Acceso de los mayores a los bienes culturales.
- Propiciar el aprovechamiento de la riqueza cultural de los mayores.
- Fomentar la participación social y política de las personas mayores.
- Facilitar el acceso a cursos de formación primaria, media y superior a las personas mayores interesadas.
- Realización de cursos de preparación a la jubilación en la Administración y en las Empresas.
- Fomentar el asociacionismo de los mayores que deseen poner a disposición de la sociedad sus conocimientos y experiencias mediante la realización de actividades formativas dirigidas a jóvenes, asesoramiento de empresas, etc. (March y Orte, 1995).

237

Como se ha podido observar en el Plan Gerontológico ya incorporaba medidas concretas para atender la falta de oportunidades en educación y de acceso a la cultura. Es a partir de este momento que, tanto a nivel internacional como nacional, se inicia un periodo de organización de eventos y actividades destinadas a reconocer al colectivo de las personas mayores como una parte importante de la sociedad actual, en ese momento, y debido al progresivo envejecimiento también en un futuro. Como hitos importantes a destacar en los

sucesivos años sería destacar el año 1999 dónde la Asamblea General de la ONU lo aprobó como *Año Internacional de las Personas de Edad*, celebrándose, a partir de ese año, cada día 1 de octubre como el *Día Internacional de las Personas de Edad*. Y el año 2002 que se celebró en Madrid la «Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento» (Naciones Unidas, 2002). De este encuentro surgieron varios documentos, uno fue el «Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento» y otro fue una «Declaración Política y el Plan de Acción Internacional sobre Envejecimiento de Madrid» con el objetivo de diseñar una política internacional sobre el envejecimiento de la población para el siglo XXI. Sus recomendaciones concretas fueron dar prioridad a las personas de edad y al desarrollo, promoviendo, de esta manera, la salud, el bienestar, la protección de un entorno propicio y el apoyo.

En el 2011, el IMSERSO editó el «Libro Blanco sobre el Envejecimiento Activo» donde dedica todo un capítulo, el séptimo, a la educación a lo largo de la vida, dividiendo el capítulo en tres apartados: A) Aprendizaje a lo largo de la vida; B) Ámbitos o entornos para desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida; y C) Aprendizaje a lo largo de la vida y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El Libro Blanco se ha convertido en una herramienta útil para conocimiento y buen desarrollo de las acciones destinadas a las personas mayores.

Otra fecha importante y a la que se le debe dar valor es el año 2012, año en el que el Consejo y el Parlamento de la Unión Europea lo declaró como «Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional», con la finalidad de sensibilizar a la población sobre la contribución de las personas mayores a la sociedad, así como promover medidas que generasen mayores y mejores oportunidades para el colectivo. Durante el año, a través del IMSERSO, se promocionaron actividades e iniciativas para conmemorar el año y dar visibilidad al gran potencial de las personas mayores.

Desde los diferentes Programas Universitarios para Mayores y a través de la Asociación AEPUM se participó muy activamente en las actividades del Año

Europeo organizando foros, encuentros, intercambios, actividades académicas y lúdicas, entre otras muchas. Por tanto el trabajo que se realiza mediante la educación de los adultos mayores no es otra cosa que el reconocer todo el potencial que tienen y que a través de la experiencia de vida que poseen pueden generar espacios para compartir entre iguales y con generaciones más jóvenes. Como señala Gómez (2008, pp. 7-8) “la educación en la tercera edad supone el reconocimiento de la calidad de vida y la autonomía de las personas mayores, (...) permitiendo el reconocimiento de la competencia y validez de este grupo social”.

Así que se puede concluir que los programas educativos dirigidos a las personas más mayores deben entenderse como parte de la educación a lo largo de la vida, y como indica Bru et al., (2015):

Esta forma de entender la educación lleva a la ruptura de las fronteras del espacio y de la edad en relación al acceso a la educación: ya no existe ninguna edad ni un espacio único de educación. Cualquier edad es buena para acceder a la educación y cualquier espacio puede ser educativo. Donde la segunda y tercera oportunidad son tan buenas y valiosas como la primera. (p.242)

239

Resumen

En el transcurso del capítulo se realiza un análisis de lo que se entiende por educación permanente y de su evolución, pasando por una decena de denominaciones como educación vitalicia, educación continua, educación recurrente, educación no formal e informal, desarrollo comunitario, educación popular, animación sociocultural, educación postescolar, educación para el ocio y el tiempo libre, aprendizaje permanente, hasta llegar a la denominación más conocida, en estos momentos, de aprendizaje a lo largo de la vida, sobre todo desde una perspectiva más internacional.

A lo largo del análisis se profundiza en la revisión del concepto que se realiza desde las instituciones más relevantes a nivel internacional, como son la UNESCO a través de las conferencias que desde 1949 han ido organizando

con la intención de dar significado a la educación en general y a la educación de adultos en particular, la Unión Europea con las políticas orientadas a la mejora educativa en todas las áreas, la OCDE, y el Banco Mundial.

Sin olvidar la evolución de la educación permanente a nivel español, revisando aquellos logros que han hecho posible que actualmente se contemple un espacio destacado dentro de este ámbito educativo, reconociéndolo como un elemento importante para el desarrollo personal de las personas y de la sociedad.

Capítulo 4:
De Las Universidades De La Tercera Edad A Los Programas
Universitarios Para Mayores

*«La educación no es la respuesta a la pregunta.
La educación es el medio para encontrar
la respuesta a todas las preguntas»*

William Allin

El acceso, generalizado y universal, a la educación superior de la población de personas de 50 y más años es un elemento significativo tanto en la persona que accede a los programas educativos como para la propia institución que oferta este tipo de estudios. Según datos de la Asociación de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM, s.f.) en el año académico 2018-2019 se matricularon, en todas las universidades que forman parte de dicha asociación, un total de 63.146 alumnos, quedando una proporción de 35,0% hombres frente a un 65,0% de mujeres. Como señalan las autoras Orte, Touza y Holgado (2006) el movimiento surgió en un momento, y sumido dentro de un contexto social, en el que el fenómeno del envejecimiento de la población se estaba produciendo en unas situaciones muy determinantes, donde confluyendo unas condiciones de salud, de recursos y servicios, de perspectivas de vida, de disponibilidad de tiempo y libertad en la toma de decisiones muy amplia para este colectivo.

243

Seguidamente se realizará un análisis del fenómeno de las Universidades de la Tercera Edad (UTA / U3A) y de los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUM), con el propósito de conocer cómo se originó el surgimiento de este tipo de actividad, u oferta, educativa y poder, de esta manera, analizar su trayectoria y evolución, debido a que llevan en marcha, aproximadamente, algo más cuatro décadas desde la primera iniciativa.

Dentro del fenómeno del movimiento educativo de personas mayores se puede situar un primer momento, referencia principal en todos los estudios y análisis que se realizan sobre esta temática, que pertenece a la puesta en marcha de la primera iniciativa de Universidad, destinada exclusivamente al colectivo de para personas mayores, en Francia. El nacimiento y desarrollo de la primera

Universidad para la Tercera Edad (UTA, iniciales en francés) se realiza en la *Université des Sciences Sociales* de Toulouse el 23 de febrero de 1973. El Consejo de la *Unité de Enseignement et de Recherche «Etudes Internationales te Développement»* crea la *Université du Troisième Âge*, bajo la dirección del profesor en Derecho Internacional Pierre Vellas (Orte y Vives, 2006, AEPUM, 2012). El profesor Vellas realizó un estudio que fue el que desencadenó el diseño de una escuela de verano para personas jubiladas. El programa que se diseñó estaba formado por conferencias de diversas temáticas, conciertos de música, visitas y salidas guiadas por expertos, así como de otras actividades culturales. Los objetivos para desarrollar esta primera, e inédita, experiencia fueron:

[...] estudiar el proceso de envejecimiento, dar acceso a las personas mayores al patrimonio cultural, estudiar el problema del envejecimiento y realizar investigaciones para su mejora, sensibilizar a la sociedad sobre la realidad de hacerse viejo y dar formación para realizar nuevas actividades hacia este colectivo. (Vellas; 1974, p.180)

244

Vellas pretendía repetir esta experiencia al verano siguiente, pero debido al éxito conseguido, y al interés manifiesto de los estudiantes que participaron en esta primera edición, se impuso el diseñar un programa de cursos, algo más estructurados, impartidos por profesorado universitario en el campus, durante el curso académico siguiente (Orte y Vives, 2006).

Debido a este éxito, en el año 1975, se crea la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), con objetivos tales como promover el intercambio de experiencias, fomentar la creación de nuevas UTA, ser la interlocutora cualificada en temas relacionados con el envejecimiento y participar en investigaciones. En esta primera experiencia de la AIUTA formaron parte universidades de Francia, Bélgica, Suiza, Polonia, Italia, Suecia, Alemania, Gran Bretaña y Estados Unidos, agrupando a más de 3.000 experiencias educativas con característica similares. (AEPUM, 2012).

En el caso de España, el nacimiento de este modelo de oferta educativa llegará un poco más adelante, como señala AEPUM (2012), el 12 de septiembre de 1978, a propuesta de la Subdirección General de la Familia. En ese momento se firmaron varios convenios con diversas entidades culturales privadas para fomentar estudios universitarios para las personas mayores. A partir de ese momento se organizaron dos jornadas en las que a modo de reunión se inició el fenómeno de las Aulas de la Tercera Edad. Las primeras experiencias fueron las siguientes:

- En octubre de 1978 se celebraron las I Jornadas Nacionales de Aulas de la Tercera Edad en Santiago de Compostela.
- En septiembre de 1979 se celebraron las II Jornadas Nacionales de Aulas de la Tercera Edad en Murcia.

Pasados unos años, en el año 1982 comenzaron a funcionar las *Aules de Formació per a Persones Adultes de Catalunya* (AFOPA), que desarrollaban, y siguen desarrollando, programas educativos, sobretodo se llevan a cabo conferencias, bajo la tutela de diferentes universidades catalanas (Blázquez, 2005; Orte et al., 2006).

245

A principios de los años 90, se inicia en España un nuevo planteamiento, se propone permitir la entrada a la Universidad a las personas mayores, es decir abrir la puerta de la Universidad a un colectivo de personas que hasta ahora no tenían esa posibilidad, pero sin crear centros diferentes como las universidades populares o las aulas de la tercera edad. Se trataba de proyectos educativos y culturales destinados a la población mayor, amparados o enmarcados en la institución universitaria y con el apoyo de entidades e instituciones nacionales y autonómicas de tipo social, así como en algunos casos de tipo educativo (Orte y Vives, 2006). No se trataba de Universidades de mayores o de Tercera edad, como aquellas primeras iniciativas en Francia, sino de programas reconocidos oficialmente por la institución universitaria, y/o títulos propios aprobados por los mecanismos oficiales que ofrecerían las Universidades, tanto públicas como privadas. Como señala Blázquez (2005) y Blázquez y Holgado (2011), el hecho

de posibilitar la entrada de las personas mayores a la institución universitaria suponía entender y aceptar un cambio interno en la misma institución de educación superior. La Universidad ha de asumir que: a) se puede aprender a cualquier edad y posibilitar un espacio para el aprendizaje de los más mayores; b) que la formación universitaria ya no es únicamente profesionalizadora, sino que también es el vehículo de transmisión y difusión de conocimientos y facilitadora de otros tales como las TIC para que todos los ciudadanos se adapten a los constantes cambios sociales, y c) que la Universidad ha de ser abierta e intergeneracional puesto que la educación es un proceso que se extiende durante todo el proceso vital, finalidad que explicitan la mayoría de programas universitarios para mayores.

La denominación de Programas Universitarios para Mayores (PUM) fue debatida y consensuada por los representantes de estos programas y se respetó la propuesta del Ministerio de que sólo se calificasen, o designasen, universidades a aquellos centros reconocidos como tales. Una definición inicial de lo que se entiende PUM, se recoge en Palmero (2011) y es la compilación de extractos de varios autores expertos en la temática (Ballester, Orte, March y Oliver, 2005; Bru, 2002; Cabedo y Escuder, 2003; Colom y Orte 2001; Jiménez y Palmero, 2007; Jiménez Eguizábal, 2008; March, 2004; Orte, Ballester y Touza, 2004; Orte y Gambús, 2004; Orte, 2006; Palmero, 2008). Los PUM son:

Programas educativos que las universidades ofrecen a personas mayores de cincuenta años para proporcionarles los aprendizajes y competencias necesarias para acceder a la cultura como una fórmula de crecimiento personal, un espacio intergeneracional para vivir y convivir proactivamente en el marco de las sociedades sujetas a las incertidumbres de la complejidad, a los retos de la globalización y a las expectativas del desarrollo sostenible, y una vía de participación solidaria en la sociedad, incrementando su calidad de vida y promoviendo el envejecimiento activo.
(p.278)

Las primeras iniciativas tuvieron su surgimiento a principios de la década de los 90. La Universidad de Alcalá Henares fue la primera que en 1991 abrió la

Universidad a las personas mayores, más adelante Universidad Pontificia de Salamanca, en el 1993, diseñó y preparó diversos cursos enmarcados en su universidad. Dos años más tarde, en 1995, la Universidad de Granada fue la que siguió los pasos de las universidades anteriores. A partir de estos momentos comienzan a eclosionar una diversidad de programas en la mayoría de Universidades españolas. En el mes de noviembre del año 1996, en la Universidad de Granada, se organizó el Primer Encuentro de Programas Universitarios para Mayores, que ya se detallará más adelante, con el objetivo de poner en común, entre las diferentes Universidades, aquellas experiencias tan novedosas que estaban apareciendo dentro de sus instituciones. (AEPUM, 2012).

Las Islas Baleares no han sido una excepción, más bien al contrario, la *Universitat de les Illes Balears*, mediante su programa *Universitat Oberta per a Majors* (UOM), forma parte de estos inicios, así como de su desarrollo y evolución. En abril del 2018 se celebró el vigésimo (20º) aniversario de su creación.

247

Consolidadas las primeras iniciativas se crea la Asociación de Programas Universitarios de Mayores (AEPUM), asociación que en la actualidad cuenta con 46 universidades asociadas. Todas las universidades socias desarrollan algún tipo de formación para mayores dentro del ámbito de la educación superior (Martínez y Criado, 2008, AEPUM, 2012).

A partir de la primera experiencia, citada anteriormente, en Francia, comenzaron a surgir iniciativas similares en otros países, apareciendo de esta manera varios modelos de Universidad de la Tercera Edad, uno el denominado como modelo francés y otro conocido como el modelo británico. A continuación se describen las características de cada uno de estos modelos:

1. **Modelo Francés:** conocido como UTA (*Université du Troisième Âge*), este modelo se puede datar en el año 1968, cuando se aprobó la legislación que exigía a las universidades francesas proporcionar una educación permanente. En 1973, el profesor Pierre Vellas, en la

Universidad de Ciencias Sociales de Toulouse diseñó una Universidad de Verano para jubilados locales. En el año 1975 la UTA se extendió a otros lugares de Francia, facilitando así, la participación a todos los jubilados, ya que no se exigían exámenes y la cuota de matrícula era mínima. La metodología se basaba básicamente en la realización de conferencias de temas variados, cursos, talleres, excursiones, entre otras actividades. Entre los años 1970 y 1980, el movimiento de las UTA se fue extendiendo a otras universidades europeas en Bélgica, Suiza, Italia, Polonia y España en la Europa continental, e incluso al otro lado del Atlántico llegando hasta Sherbrooke en Quebec (Canadá) y San Diego en California (Estados Unidos) (Swindell y Thompson, 1995; Leung, Lui y Chi, 2006, Swindell, 2009, Shinagel, 2012).

2. **Modelo Británico:** conocido como U3A (*University of the Third Age*), este modelo, denominado *Cambridge* o *Británico*, se desarrolló en el Reino Unido con el propósito de cambiar el enfoque que hasta el momento tenían las UTA. En julio del año 1981, al llegar a la Universidad de Cambridge, cambió el nombre para evidenciar este enfoque diferente. Este modelo se caracteriza por adoptar una metodología de enseñanza basada en la autoayuda, es decir se fundamenta en una enseñanza de participación entre iguales sin la necesidad de la figura del profesor. Todos los participantes son expertos jubilados en alguna temática y, de esta manera se anima a los mayores a transmitir sus habilidades y sus conocimientos con el resto de compañeros (Leung et al., 2006). Este modelo ha tenido éxito en las universidades de Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda (Swindell y Thompson, 1995, Swindell, 2009, Shinagel, 2012).

Dada existencia de estos dos modelos, con el tiempo surgió un modelo híbrido que tomó características de los dos modelos ya existentes, apareciendo otro tipo de estructura, el conocido como:

- 3. Modelo mixto (o híbrido):** reúne aspectos de cada uno de los modelos anteriores, suelen ser propuestas organizativas que contemplan aspectos de las Universidades Populares (formación permanente, animación sociocultural, etc.) y las Universidades para las Personas Mayores (universidad abierta, de extensión cultural, etc.), por tanto comparte cualidades de las dos tradiciones (Orte et al., 2006).

Como señala Formosa (2012a) desde la aparición del movimiento UTA, éste se ha transformado en un éxito a nivel mundial, ya que ha llegado a todos los continentes y se ha extendido por multitud de ciudades de todos los países. Se debe comentar que no en todos los lugares se ha mantenido la misma estructura debido a que ésta se ha adaptado a las características propias del entorno social y cultural, y a la influencia recibida de otros países.

Al comienzo del nuevo milenio, solamente China tenía unos 19.300 centros con cerca de 1,81 millón de miembros (Thompson, 2002). En 2009, Australia y Nueva Zelanda tenían 211 (64.535 miembros) y 60 (10.154 miembros) UTA respectivamente (U3A Online, 2009). En Reino Unido aparecen 731 centros con un total de 228.873 miembros en el mismo año (The Third Age Trust, 2009). (Formosa, 2012a, p.114)

249

A partir del conocimiento de estos modelos o tradiciones, a continuación se realizará un análisis del movimiento de la Universidad de la Tercera Edad a nivel Internacional, a nivel europeo y finalizar con la aparición de los Programas Universitarios para Mayores a nivel nacional y local.

4.1. Las Universidades de la Tercera Edad en el mundo

Como se ha señalado en anteriormente el fenómeno de la educación de las personas mayores, y en concreto el movimiento de las Universidades para la Tercera Edad, se ha extendido por todo el mundo, llegando a casi la totalidad de países. A continuación se llevará a cabo un análisis de las actividades educativas que se realizan en los diferentes países con la intención de mostrar cómo surgieron, las diversas programaciones de actividades, así como la

evolución del fenómeno en los diferentes continentes. Se analizará también la aparición de diversas Asociaciones de Universidades para la Tercera Edad, fenómeno que ha ayudado a la consolidación, difusión y posterior conocimiento de este tipo de iniciativas educativas.

4.1.1. Universidades de la Tercera Edad a nivel internacional

El orden que se seguirá, para la exposición de los diferentes programas por países, será alfabético según el nombre del continente al que pertenece el país, quedando de la siguiente manera:

- África:
 - Nigeria
 - Sudáfrica
- América del Norte:
 - Canadá
 - Estados Unidos
- América Central y del Sur:
 - Argentina
 - Bolivia
 - Brasil
 - Colombia
 - Costa Rica
 - Cuba
 - Chile
 - Ecuador
 - Guatemala
 - México
 - Panamá
 - Perú
 - República Dominicana
 - Uruguay
 - Venezuela
- Asia:
 - China
 - Hong Kong
 - India
 - Japón
 - Nepal

- Singapur
- Oceanía:
 - Australia
 - Nueva Zelanda

Se debe señalar que en algunos casos ha sido complicado el acceso a la información, por tanto en ciertos aspectos la información será algo básica sin entrar en muchos detalles. La búsqueda de información de los diversos programas en los distintos países se ha realizado a través de las webs de la Red Internacional de Universidades de la Tercera Edad, compuesta por 34 países, y en algunos casos, por las webs propias de sus programas. Todas ellas serán indicadas en el correspondiente apartado.

ÁFRICA

Nigeria

U3A Nigeria se creó el 1 de julio de 2007 con 35 miembros, en estos momentos ya cuentan con más de 840 miembros. El Dr. Charles Isreal Afolabi J. P. es su fundador y director ejecutivo.

251

La U3A Nigeria se ocupa de la educación y formación: desarrollo de carrera profesional, creación de empleos, investigación, promoción de la lengua, y la difusión de la formación profesional. La U3A, a través de programas intergeneracionales, pretende romper con la política de segregación de las personas mayores con el propósito de garantizar una sociedad de todas las edades y el intercambio de conocimientos entre las personas mayores y los jóvenes. La U3A se está esforzando en asegurar que las personas mayores tengan la oportunidad de transmitir sus saberes a la nueva generación, ya que las personas mayores son consideradas como recursos importantes. En Nigeria consideran que cuando una persona mayor muere desaparece, con esa persona, una biblioteca, y por esta razón la U3A pretende, tratar en lo posible, que sus mayores no mueran sin haber transmitido sus experiencias y habilidades.

Las actividades que se pueden desarrollar, organizadas y estructuradas en grupos, en la U3A Nigeria, son actividades: de educación turística, de oración, de lengua (ya que tienen muchos idiomas), de medio ambiente, de cultura y patrimonio, de investigación, de asesoramiento, de biblioteca e información, de historia y política, de deporte y recreación, de prevención de accidentes, de artes (manualidades, escritura, música, narrativa), entre otros temas (myu3a, 2015; worldu3a, 2014).

Sudáfrica

U3A Sudáfrica consiste en pequeños grupos de personas mayores que se reúnen en casas particulares para estudiar y discutir de un tema en particular bajo la guía de un moderador (líder). No se precisan requisitos para la admisión, sólo deben pagar una cuota anual para participar, con esta cuota se costean los gastos para las excursiones, visitas, fotocopias, etc. No se les hace entrega de ningún certificado o diploma, ya que consideran que la U3A se realiza por el placer de aprender.

252

Las actividades son tipo talleres, salidas en grupo, etc. La forma de poder ser miembro, está abierta a todos, independientemente de la raza, la religión, la política o las circunstancias económicas. La organización tiene como objetivo dirigirse a los que están jubilados. La mayoría de las actividades se realizan durante el día, de lunes a viernes, en un horario que se adapte a los espacios de tiempo libre disponible de los miembros del grupo. La manera en que organizan el programa y la metodología del curso es por consenso entre todos los miembros participantes en esa actividad. La U3A Sudáfrica está estructurada según el modelo Cambridge, o Británico.

En estos momentos hay U3A funcionando en las siguientes ciudades de Sudáfrica: Benoni, Bloemfontein, Cape Town y suburbios (Central Cape Town, Athlone, Atlantic Seaboard, Blaauwberg, False Bay, Tygerberg), Durban, East London, George-Wilderness, Grahamstown, Greyton, Helderberg (Somerset West), Howick, Johannesburg, Joburg East, Joburg North, Knysna, Overberg

(Hermanus), Paarl, Plettenberg Bay, Port Alfred, Port Elizabeth, Pretoria, Waterfall Hills (Kyalami).

El primer ejemplo local del modelo del Reino Unido se puso en marcha en Cabe Town (Ciudad el Cabo) en febrero de 2000 por Sylvia y Arthur Schrire. La respuesta fue todo un éxito. La U3A de Cabe Town, actualmente, cuenta con más de 8.000 miembros, y a nivel nacional se cuenta alrededor de 11.000 miembros comprendidos en las 26 U3As de todo el país. La mayoría de U3As tienen un grupo lingüístico, un grupo de escritura creativa y otros grupos de interés. Ofertan también materias relacionadas con temática científica y tecnológica, historia y por supuesto todas las disciplinas acabadas en «ogía». Muchas de las actividades sociales y culturales, como la observación de pájaros y apreciación del vino, también están en oferta (u3asafrica, s.f.).

AMÉRICA DEL NORTE

Canadá

253

En Canadá se debe hacer la distinción entre la parte de país que es francófona y la parte anglófona. En el primer caso, Sherbrooke, Quebec y Montreal son importantes centros de actividad de U3A. En estas U3As como tales no existen; la situación es muy similar a la que se encuentra en los EE.UU., donde las actividades U3A se ejecutan bajo diferentes nombres (por ejemplo LLI, Ollis). Existe una federación o red, aunque han mostrado poco interés en las actividades internacionales (Swindell, 2009). A continuación se expondrán dos ejemplos de U3A en Canadá:

- **Montreal U3A**

Comenzó en el año 1990, y en el año 2010 ya sumaban más de 800 miembros entre 55 y 95 años. Entre las actividades que desarrollan se incluyen grupos de aprendizaje en varios temas, como la historia del arte o las ceremonias del té de todo el mundo. Son sesiones de dos horas una vez por semana, con una duración de 10 semanas repartidas en tres trimestres (otoño, invierno y primavera), se realizan sobretodo conferencias, salidas sociales y visitas a

lugares de interés (jardín botánico, ecomuseo), entre otras actividades (myu3a, s.f.).

- **Sherbrooke U3A**

Comenzó su andadura en el año 2007 a raíz de una reunión en la que se expuso el tema de la educación a lo largo de toda la vida. A dicha reunión acudieron alrededor de 60 personas y se inscribieron unas 35 al curso que se estaba organizando. Sherbrooke U3A está dirigido exclusivamente por voluntarios, no existe personal remunerado. Se utiliza la figura del tutor, muchos tutores son expertos en su tema, ya que se han dedicado a ello profesionalmente, y ahora enseñan a otros compañeros. Otros simplemente son entusiastas que están dispuestos a compartir el conocimiento de su *hobby*, pasatiempo o búsqueda intelectual (sherbrookeu3a, s.f.).

Estados Unidos

254

El movimiento de las Universidades para la Tercera Edad, aunque se han extendido por todo el mundo, en Estados Unidos no han aflorado con fuerza imponiéndose otros modelos con algunas diferencias respecto a los que funcionan en Europa, Asia o América Latina. En Estados Unidos a medida que avanza el tiempo van apareciendo diversas modalidades de programas. Las que se muestran a continuación son las de más éxito: el primer programa que surgió, fue en el año 1962 y organizado por el *Institute for Retired Professionals* (IRP) bajo el patrocinio de la *New School for Social Research* en Nueva York, se trataba de un programa creado por un grupo de maestras jubiladas con el propósito de disponer de un lugar de encuentro para personas interesadas en la interacción social e intelectual dentro de un entorno académico. El IRP es el modelo que han seguido muchos institutos similares en los Estados Unidos (Shinagel, 2012). Otro modelo que aparece, años más tarde, es el conocido como *Elderhost*, fundado en el año 1975 por Marty Knowlton y David Bianco, en cinco universidades y colegios de New Hampshire, el cual se basaba en un programa de aprendizaje que ofrecía a mayores de 50 años, estancias de una o dos semanas en centros educativos en los Estados Unidos y también en el

extranjero, y que contaba con unos 300.000 participantes al año (Manheimer, 2002). Durante los cinco primeros años esta modalidad se extendió a lo largo de 50 estados, llegando en 1985 a poseer 950 programas. En el año 2010 el programa cambio de nombre conociendo actualmente como *Road Scholar* (es.viva.read, s.f.).

Aunque son programas que presentan características diferenciadas, todos comparten aspectos con la UTA del modelo francés y la U3A del modelo británico (Shinagel, 2012). En el año 1988 se creó la Red del Instituto Elderhostel (EIN) con el objetivo de ayudar a los colegios y a las universidades a establecer y desarrollar nuevos institutos, proporcionar recursos y servicios a los institutos ya creados y dar a conocerlos al colectivo de los adultos mayores (roadscholar, s.f.).

Otro tipo de programa que apareció es Estados Unidos en el 1977 es el conocido como *Osher*, pertenecientes a la Fundación Bernard Osher, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas a través de la educación superior y las artes. La Fundación apoya una red de aprendizaje permanente en el marco del *Osher Lifelong Learning Institutes (OLLIS)*, a la cual pertenecen 130 instituciones (schugurenky.faculty.asu.edu, 2002).

255

En el año 2000, la Fundación comenzó a tener presente programas dirigidos específicamente a un alumnado más mayor. El interés de muchos estudiantes mayores, sobretodo jubilados, es el aprender por el placer de aprender, sin necesidad de examinarse, ni ser evaluado, sino por ampliar sus conocimientos. En 2004, se estableció un Centro Nacional de Recursos para los Institutos Osher (Osher NRC) en la Universidad del Sur de Maine, que se mudó años más tarde a la Universidad de Northwestern en 2014. El Osher NRC es un centro de excelencia independiente sin dotación, con la misión de conectarse a la red de Institutos Osher, colaborar con ellos, consultar con ellos sobre prácticas efectivas, y celebrar sus éxitos (Talmage, Hansen, Knopf y Thaxton, 2018).

En una revisión de 66 OLLIS llevada a cabo por Talmage et al. (2018) se comprobó que algunos de los temas que más interesaban en las

investigaciones realizadas en los OLLIS, son: a) el envejecimiento saludable, tanto a nivel cognitivo como a nivel físico, destacando los beneficios cognitivos del aprendizaje permanente, b) las reacciones positivas producidas en la persona mayor (satisfacción, compromiso y transformación), c) capacitación digital de los estudiantes mayores, se les ha enseñado habilidades informáticas, Internet, redes sociales y formas de comunicación, d) importancia a las dinámicas de aprendizaje intergeneracional, y e) los beneficios sociales y comunitarios de aprendizaje permanente

Como señala el doctor Manheimer (2002):

La educación para mayores en Estados Unidos está configurada en su mayor parte por la demanda del consumo y por el aumento del número de organizaciones educativas sin ánimo de lucro, más que por instituciones estatales o gubernamentales. Detrás de esta demanda hay una nueva generación de jubilados más acomodada, con mayor nivel cultural, y más sana que cualquier otra generación anterior en la historia de Estados Unidos. (p.111)

256

Como se puede observar el propósito de este tipo de programas, en Estados Unidos, es posibilitar el acceso a actividades culturales a una sección de la población que por sus características propias están demandando un tipo de iniciativas que hasta entonces no existían o no se ofrecían.

AMÉRICA CENTRAL Y DEL SUR (AMÉRICA LATINA)

En el caso de América Latina los programas de educación de mayores surgieron de una necesidad sociocultural y psicológica. Las primeras experiencias latinoamericanas, de educación superior no formal para personas mayores, aparecieron alrededor del año 1984 (Yuni, 2012). El colectivo de las personas mayores, en su mayoría, suelen disponer de más tiempo libre, tienen una predisposición positiva para participar en grupos de discusión, espacios de esparcimiento, interés por actualizarse y participar activamente de la vida de la sociedad (Lampert, 2002). Ante esta realidad, distintas personas y órganos se

organizaron, planificaron e implantaron programas educativos y culturales para atender las necesidades, aspiraciones y expectativas de este colectivo.

Generalmente los participantes son personas de 50 y más años que se inscriben para adquirir conocimientos nuevos. Los requisitos son la edad y que sepan leer y escribir. En la mayoría de países latinoamericanos, en las universidades públicas, no se suelen pagar tasas teniendo en cuenta que los programas para personas mayores no están muy extendidos. En cambio en las universidades privadas sí que se deben abonar tasas y son algo elevadas, existiendo excepciones.

A continuación se describirán algunos de los programas que se llevan a cabo en países Latinoamericanos y El Caribe. El orden seguido será el alfabético:

Argentina

Argentina se puede considerar el primer país latinoamericano en desarrollar este tipo de programas universitarios para personas mayores, destacando el trabajo pionero de la Universidad Nacional de Entre Ríos, que estableció un departamento específico para estudiantes de mediana y tercera edad, a partir de aquí, nueve universidades argentinas organizaron Universidades de la Tercera Edad siguiendo la estructura del modelo francés (Swindel y Thomsom, 1995). Las universidades públicas se replantearon fuertemente su compromiso con la sociedad a través del departamento de extensión universitaria. Las transformaciones que se iban produciendo en el país, como la democratización, las mejoras en las condiciones de vida y derechos básicos del colectivo de mayores y la necesidad de una formación y educación superior posibilitaron que la institución universitaria apostara por este tipo de iniciativas (Yuni, 2012). En este periodo de tiempo transcurrido el 70,0% de las universidades públicas han puesto en marcha programas de educación no formal para personas mayores, como oferta institucional propia. En los últimos años tanto las universidades privadas como públicas han empezado a ofrecer educación para personas mayores de clase media. Si bien las universidades públicas ofrecen la mayoría de los programas universitarios, la mayor parte de éstos se autofinancian con el

pago de las matrículas de los estudiantes mayores. En general, los PUM, no reciben ningún tipo de financiación por parte de sus propias universidades. Todos los programas de Argentina se entienden como un currículo abierto, donde cada estudiante puede optar y crear su propio itinerario formativo dentro de una diversidad de alternativas que ofrece el programa, no hay ciclos y no son estudios reglados. Los participantes que toman parte en estos programas están motivados por el deseo de adquirir nuevos y actualizados conocimientos que se les había negado en años anteriores, la necesidad de desarrollar nuevas relaciones sociales entre iguales, y el deseo de elaborar un nuevo proyecto de vida (Swindel y Thomsom, 1995).

En general, las instituciones argentinas organizan las actividades por áreas de conocimientos (Salud y calidad de vida, Tecnología, Desarrollo cultural, artístico y expresivo) que concentran una serie de cursos que poseen cierta gradualidad, ya que se ofrecen diferentes niveles para profundizar en una temática determinada. De esta manera, llegado a cierto nivel, donde se considera que los participantes ya poseen las herramientas y han adquirido las habilidades necesarias dentro de un campo de conocimiento, se les propone pasar a otros espacios más centrados en la producción, la transmisión y la aplicación de lo aprendido en las aulas universitarias. A través de una dinámica variada, que combina la impartición de talleres, apoyados en todo momento de la figura del tutor, pertenecientes éstos al programa, se establecen propuestas formativas que pueden estar relacionadas con voluntariados, proyectos intergeneracionales o proyectos de producción cultural (Yuni, 2012).

Bolivia

La **UNI3 en Bolivia** se inició en el año 2008 en La Paz, el proyecto piloto funcionó muy bien y al año siguiente comenzó la primera promoción promovida, y fomentada, por la Pastoral Universitaria Arquidiocesana (PUNA), cuyo objetivo era que los mayores pudieran obtener una formación como promotores sociales y aprender, de esta manera, a ayudar o dar servicio a otras personas, mayores o no. El ciclo, que se oferta, tiene una duración de cuatro años, la primera promoción comenzó con 60 matriculados y en el año 2012 aumentó la

participación a 220 matriculados a los cursos. Las clases se realizan un día a la semana, en este caso son los sábados, y el único requisito es que las personas que se inscriban deben tener los 60 años cumplidos. La Universidad Católica Boliviana (UCB) tiene pensado crear y abrir centros para la Tercera Edad en las ciudades de Cochabamba, Santa Cruz, Tarija y El Alto (Cordova, 2012).

Brasil

En Brasil la historia del desarrollo de los PUM es distinta. Las universidades más importantes del país, Universidad de San Pablo y Universidad de Campinas, crearon núcleos interdisciplinarios de estudios sobre el envejecimiento. Los PUM se convirtieron en una forma de “reclutamiento” de importantes cantidades de personas mayores quienes, bajo la forma ética de la reciprocidad de beneficios, podían ser estudiados como sujetos de investigaciones y experimentos científicos y, a cambio, accedían a actividades educativas (Yuni, 2012). En Brasil, a partir de los años 60, nacieron los primeros programas destinados a mayores por iniciativa del Servicio Social y Comercio, y a partir de 1980, comenzaron a desarrollarse las primeras iniciativas en las universidades (Lampert, 2002). En ese marco se dio un impulso muy grande a los PUM, pero ahora se llevan a cabo con una finalidad de extensión, y expansión, con un fuerte apoyo financiero de los gobiernos, tanto locales como regionales. Con este apoyo se ha obtenido un notable incremento de la cantidad de PUM en todo el territorio (más de 200 instituciones funcionaban en 2009). En la escena latinoamericana el modelo brasileño se destaca por el fuerte énfasis en la investigación, asociada a las actividades de educación no formal.

259

Colombia

El proyecto de **UTE en Colombia**, lo presentó Pro-Vida en septiembre del año 1990 en el XV Congreso Internacional de la Asociación Internacional de Universidades para Adultos-Mayores. La Universidad de la Tercera Edad se lleva a cabo en cuatro universidades colombianas: Universidad de la Sabana, Universidad Santo Tomás, Universidad San Buenaventura, y Universidad del

Sur (Unisur). Los estudiantes cursan durante dos cursos y un semestre la carrera profesional que escogieron en una entrevista previa. Las materias que pueden cursar son: Lingüística y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Filosofía, Arte y Decoración, Derecho, Contabilidad, Economía, Ciencias Agrarias, Ingeniería de Alimentos, Gerontología, Informática, Administración y Promoción de la Comunidad. Como requisito se encuentra el de la edad, deben ser mayores de 50 años y pasar una entrevista personal, a modo de orientación para el estudio (prensa digital, 1991).

Costa Rica

Costa Rica, es uno de los países con más envejecimiento poblacional de Latinoamérica (Yuni, 2012). Por su relativo bienestar socio-económico y su estabilidad democrática se le llama la Suiza de Centroamérica. Una de sus notas distintivas en el ámbito iberoamericano es que ha sido el país que más temprano institucionalizó la gerontología como disciplina académica y la atención a las personas de edad avanzada como un área destacada de políticas públicas. Otra característica es que todas las universidades (públicas y privadas) que operan en el territorio han logrado articular acciones de formación de grado, de postgrado y de formación de personas mayores. Como indica Rapso (2011) el interés por ofrecer alternativas educativas a las personas mayores surgió tras la I Asamblea Mundial del Envejecimiento celebrada en Viena, en el año 1982. Unos años más tarde, en 1985, en la Universidad de Costa Rica se crea el *Programa Integral sobre el Envejecimiento*, fortaleciendo de esta manera el compromiso de la universidad pública con la sociedad. El programa se enmarca, como señala la autora:

[...] en la orientación de la educación permanente, concebida como un proceso que dura toda la vida, donde las personas adquieren y acumulan conocimientos y habilidades en su vida cotidiana. Se trata de buscar un nuevo marco en el que las personas puedan seguir aprendiendo, alternando las actividades cotidianas con la vuelta al sistema educativo informal. (p.1078)

En lo que se refiere a los PUM, la organización curricular es flexible, se inscribe en los principios de la educación permanente y en la función extensión universitaria. Un aspecto original de la experiencia costarricense es que le dan mucha importancia a las actividades intergeneracionales y a la interacción con las carreras de grado y posgrado. Puede señalarse que la experiencia de Costa Rica revela la importancia de que los PUM estén articulados en la estructura de las universidades con las funciones de docencia e investigación; y a nivel extrauniversitario con el Estado y las diversas organizaciones de la sociedad civil que atienden a las personas mayores.

Cuba

Un modelo, el de Cuba, muy interesante, y que se distingue claramente de los demás países latinoamericanos. Inició sus actividades en el 2000, impulsado por la Universidad de La Habana en colaboración con la Central de Trabajadores de Cuba (CTC) en la atención sindical de los jubilados y la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) en su misión de capacitación a educadores, con el propósito de actualizar el conocimiento científico-técnico y cultural, así como mejorar la imagen social de las personas mayores en el país.

261

A partir de la puesta en marcha de la primera Cátedra del Adulto Mayor en la Universidad de La Habana, el Ministerio de Educación Superior propuso que en las nueve universidades, con que cuenta Cuba, se crearan estos servicios de educación no formal. Este fuerte apoyo y reconocimiento estatal se vincula a la rápida expansión e implantación territorial que ha permitido que en el año 2010 funcionaran 694 aulas y programas universitarios, no sólo en las ciudades sino también en zonas rurales, con unos 90.000 participantes.

El modelo curricular consiste en un año de formación intensiva (llamado el curso de la cátedra) con un fuerte peso en contenidos vinculados a la comprensión del proceso de envejecimiento individual y social, y al tratamiento de temas significativos para las personas mayores (salud, sexualidad, vínculos familiares, nutrición, historia social, etc.). Al finalizar el año de curso los alumnos mayores tienen que hacer una investigación, una especie de tesina, en la que

deben desarrollar algunos de los temas que más les hayan interesado y tienen que exponerlo en un acto público. En diez años se han graduado 80.000 personas mayores, lo que es un indicador positivo de su impacto social.

En términos curriculares el primer ciclo es de carácter cerrado y tiene cierta uniformidad en todo el país. Sobre la base de la propuesta curricular de la Universidad de La Habana, estructurada a partir de módulos de aprendizaje, cada institución puede adaptarlos de acuerdo a sus propias características y a las necesidades de la población a la que van destinadas las diversas propuestas. Finalizado el ciclo básico los adultos mayores pueden incluirse en lo que se denomina ciclos de especialización abierta, en los que los graduados del ciclo de formación se involucran en proyectos de investigación, donde abordan temas puntuales que les interese: problemas ambientales, conflictos familiares, historia local. Otra característica relevante de la experiencia cubana es que todos los que trabajan como profesores de la cátedra son voluntarios, muchos de ellos fueron alumnos que finalizaron el primer ciclo y a partir del interés que les despertó esta actividad, se convirtieron en profesores de otros alumnos mayores (Orosa, 2011; Yuni, 2012).

262

Chile

El Centro de Estudios Universitarios para la Tercera Edad de la Universidad Mayor, se creó en el año 2007. Se trata de la primera institución que ofrece este tipo de formación en Chile. Una institución creada para ofrecer sus servicios a las personas mayores, gracias a una metodología educativa especialmente diseñada para conseguir que sus estudiantes mayores puedan mejorar y actualizar sus conocimientos, así como participar en nuevas experiencias.

El U3E incluye escuelas de Salud (cursos de salud general, así como de entrenamiento de la memoria, yoga, etc.), Idiomas (cursos de inglés, italiano, etc.), Emprendimiento (cursos de preparación para la jubilación), Educación y Cultura (talleres de autobiografía, cursos de arte, etc.), Digital (cursos y taller de informática, Internet, etc.) entre otros temas, tanto con clases presenciales como a través de Internet. Aparte de lo mencionado hasta ahora, también se

imparte lo que se conoce como el Diplomado Sénior en Cultura y Patrimonio de Chile, que está dirigido especialmente a estudiantes mayores extranjeros. Este programa, es un curso en línea que, consta de una primera parte teórica donde se enseña sobre la cultura e historia de Chile, y de una segunda parte, que es práctica, y se realiza un viaje de 15 días al país con todo incluido para experimentar personalmente lo aprendido durante el curso (prensa digital, 2010).

Otra institución chilena que ofrece cursos específicos para este colectivo es la Universidad Católica de Chile (UC), a través de su Programa Adulto Mayor dirigido a personas mayores de 50 años. Dentro de la oferta que ofrece hay actividades como talleres de informática, navegación por Internet, taller de fotografía digital, así como también se han incluido nuevas materias como las redes sociales, que enseñan a utilizar Twitter y Facebook (adultomayor, s.f.).

Ecuador

En Ecuador se encuentra el programa universitario de la Escuela Politécnica del Ejército en Quito. El programa está compuesto de cuatro niveles, en dos años del cual deben superar el 70,0% de la asistencia. Las materias que pueden cursar son: fotografía, gastronomía, nutrición, salud, medicina ancestral, estimulación de la memoria, horticultura y arte floral, entre otras materias.

Guatemala

EDUCON (Programa de Educación Continua) aparece en el año 2000, como respuesta a aquellas necesidades de desarrollo de las comunidades del Altiplano, es un programa de educación no formal, y la formación se basa en áreas como: educación, medioambiente, agricultura, liderazgo, emprendimiento, administración, psicología, turismo, tecnologías de la información y salud. Tiene como objetivo brindar oportunidad de formación y capacitar a las personas con pocas posibilidades de acceso a la educación. El programa atiende a un gran número de personas con diferentes niveles de formación. Dentro de EDUCON, el Programa Universidad Para Todos, comienza su andadura en el 2003, con el

objetivo de posibilitar el intercambio entre profesionales y la comunidad del Altiplano. La convocatoria es abierta, dando lugar a que puedan participar todos los miembros de la comunidad (Joj et al, 2011). A continuación se citan algunos proyectos, y cursos que se ofrecen, a modo de ejemplo de lo que se hace en Guatemala, sobretodo en la parte rural:

- Establecimiento de Viveros Forestales en catorce comunidades del departamento de Sololá (2004).
- Curso de diplomado sobre Derechos Humanos para líderes y lideresas del departamento de Sololá (del 2004 hasta 2010).
- El programa de fortalecimiento de las capacidades empresariales para la mujer.
- Proyecto de fortalecimiento del poder civil y municipal.
- Proyecto Centro de Desarrollo Rural, capacitación en mejores prácticas para el desarrollo ambiental rural responsable.
- Programa de Certificación en Buenas Prácticas Administrativas y Gerenciales para Organizaciones Productivas Rurales.
- Proyecto Desarrollo empresarial en comunidades rurales agrícolas.

Como señalan los mismos autores la educación es la herramienta que debe beneficiar la creatividad, la tolerancia, la solidaridad y la participación responsable en el proyecto de país (ídem).

México

El caso de México, aunque geográficamente esté situado en América del Norte, lo trataremos en este apartado como perteneciente a un país Latinoamericano.

La **UNI3 en la Ciudad de México** está presente en dos campus: campus de Cumbres y campus de Mixcoac. En ellos se realizan actividades de diversa índole, éstas ayudan y facilitan el desarrollo y la mejora de las habilidades físicas, emocionales e intelectuales en el grupo de mayores. Las actividades que se pueden realizar son: administración de negocios, informática e idiomas (inglés, francés e italiano), desarrollo humano, programación neurolingüística

(relación lenguaje y cerebro), hidroponía (método de cultivo industrial de plantas), cursos de autoestima, de sexualidad en la vejez, de nutrición, de creación literaria, etc. También se imparten talleres, como por ejemplo, pintura al óleo, cocina en microondas, tanatología, yoga, redes sociales, entre otros. Para la realización de los cursos, talleres y materias se debe pagar una inscripción anual y por cuatrimestre dependiendo del curso o material que se desee realizar. La edad mínima para poder matricularse es la de 55 años y valerse por sí mismos, en el caso de matricularse a algún taller de actividad física, los alumnos deben presentar un electrocardiograma (adultomayorpleno, 2013).

Panamá

La Universidad del Trabajo y de la Tercera Edad (UTTE) se creó, en Panamá, en el 1999 con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad de vida de la población de edad avanzada panameña. Depende del Vicerrectorado de Extensión, el cual se encarga de promover, desarrollar y difundir el conocimiento, mediante distintas propuestas y actividades académicas, científicas y culturales, en estrecha relación con todos los sectores de la sociedad. Con esta UTTE las personas mayores que no pudieron estudiar, por diversas circunstancias, en su momentos tienen la oportunidad de obtener un título universitario o simplemente capacitarse en algún área cultural que le interese.

265

En la UTTE se ofrecen diversas disciplinas, mediante cursos libres, con una duración de tres meses y los alumnos no han de pagar ninguna mensualidad (Universidad de Panamá, s.f.).

Perú

En las universidades privadas de Perú, ha aparecido en los últimos años, un modelo de Programa Universitario para Mayores diferenciado. En la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Perú se lleva a cabo el programa de la Universidad de la Experiencia (UNEX) para

personas mayores de 50 años. Éste se inicia en el año 2000 como un espacio de aprendizaje a lo largo de toda la vida, de socialización con otros mayores e integración a la vida universitaria. En la UNEX son más de 900 personas mayores que, como alumnos y alumnas, han vivido y viven la experiencia universitaria.

La Pontificia Universidad Católica del Perú ha sido la primera organización de Latinoamérica en desarrollar un programa universitario de currículum estructurado. Los estudiantes mayores realizan un recorrido formativo prefijado, a través de una serie de cursos, que se organizan en un ciclo formativo. La orientación de las universidades que los acogen, hace que en los PUM no sólo se impartan contenidos científicos o técnicos, sino también cursos de formación humanística y religiosa. Una nueva oferta de la UNEX, la constituye el Programa de Preparación para la Jubilación, cuyo propósito se orienta a habilitar a aquellas personas mayores que se encuentran en el final de la etapa laboral. Se enseña al alumnado a analizar sus fortalezas, dificultades, recursos personales y los del entorno, que los prepare para afrontar con éxito este proceso de transito de la vida laboral a la jubilación. Al mismo tiempo les proporciona conocimientos que les permita desarrollar competencias para elaborar un proyecto de vida futura, que pueda responder a sus necesidades, intereses y expectativas.

A partir del año 2011, la UNEX amplía su cobertura a otros núcleos de población para favorecer la participación de otras personas mayores interesadas y que residen en otros municipios.

El conocimiento de la UNEX se amplía a Perú, América Latina y Europa, con la publicación de la revista digital *Palabras Mayores*, desde el año 2008. Esto contribuye a fortalecer lazos con iniciativas y experiencias universitarias similares, con los profesionales que trabajan con personas mayores en programas similares y con el público interesado en general. Es importante destacar la participación de la UNEX en la Red Latinoamericana de Investigación sobre el envejecimiento (*Latin American Research Network on Ageing-LARNA*) promovida por el Oxford Institute of Ageing (OIA) de la

Universidad de Oxford. En esta línea, en el 2011 se organizó y desarrolló en la Pontificia Universidad Católica de Perú, el III Encuentro LARNA.

En el caso de Perú, llama la atención que las universidades públicas no desarrollan en ningún caso programas para personas mayores (unex, s.f.).

República Dominicana

La **UTE en la República Dominicana** es creada como un Programa Universitario para Personas Mayores el 30 de enero de 1989. La UTE nace siendo una institución de Educación Superior donde la persona mayor encuentra espacio y tiempo para demostrar que cualquier edad es buena para aprender. En el 1992, la UTE, adquiere personalidad jurídica y se le permite emitir títulos académicos de manera legal como en el resto de las universidades dominicanas.

De cada vez más, la UTE en la República Dominicana, cuenta con más participantes que demuestran su crecimiento y su desarrollo. La UTE promueve la educación de grado, la educación permanente, la investigación y la divulgación científica, dentro del marco de una sociedad en desarrollo.

267

La metodología que se sigue permite que la persona mayor lidere su propio aprendizaje en función de la mejora integral a través de la participación activa, libertad individual, suma de aprendizajes y conocimientos, intereses propios y flexibilidad. La unión de todos estos elementos estratégicos provoca que el aprendizaje del estudiante mayor se oriente hacia una toma de conciencia de sus propios conocimientos y experiencias previas, características éstas que provocan en la persona mayor la capacidad de orientar sus aprendizajes en beneficio de la comunidad y del propio país (ute, s.f.).

Uruguay

La **UNI3 Uruguay** (Montevideo), se crea en abril de 1983. Según informaciones encontradas a través de la Red Latinoamericana de Gerontología (RLG, 2004) la UNI3 es una universidad abierta, laica, gratuita y universal. Se creó como una

réplica de la UIN3 de Ginebra, institución modelo que funciona en la Universidad de Suiza. Está abierta a todas las personas sin excepción, no existe ningún límite para el ingreso, así como tampoco se exigen requisitos de estudios previos. El propósito principal consiste en reivindicar el derecho de toda persona mayor a ser, participar de manera activa, contribuir al desarrollo de la comunidad, dar y recibir, tomar decisiones, aumentar su red social con nuevas amistades, hacer más rica, digna y armoniosa su vida. Pasados unos años, en el 1986, se crean las primeras filiales UNI3 en varios municipios de Uruguay, teniendo en funcionamiento, en el año 2000, 18 UNI3 en el país. Uruguay implicado en la educación permanente ha organizado y participado de manera activa en encuentros con la finalidad de promocionar este tipo de estudios:

- a) I Encuentro Interamericano de Universidades Abiertas UNI3 (1992, Costa de oro).
- b) II Encuentro Interamericano de UNI3 (1993, Artigas).
- c) IV Encuentro Latinoamericano de Universidades Abiertas UNI3 (1996, Paso Severino).
- d) I Encuentro Nacional de Universidades Abiertas UNI3 (1997, Durazno).
- e) II Encuentro Nacional de UNI3 (1998, Soriano).
- f) III Encuentro Nacional de Universidades Abiertas UNI3 (2000, Montevideo).
- g) VII Encuentro Internacional de Universidades Abiertas UNI3 (2001, Montevideo)

Venezuela

La **UNI3 de Venezuela Metropolitana**, creada en el mes de septiembre de 2008, es una organización no gubernamental que promueve el voluntariado. Es universal y está abierta a todas las personas, no existen diferencias religiosas, políticas, sociales o racionales. Es una institución que promueve la educación no formal de las personas mayores, como mecanismo que permitirá reivindicar el derecho que tienen a ser, participar, crear y contribuir como protagonistas al desarrollo de su comunidad, dar y recibir, tomar decisiones, cultivar nuevas

amistades, promover el encuentro intergeneracional y hacer más digna, plena, sana y feliz su vida. Los valores que propicia, son la solidaridad, responsabilidad, igualdad, y honestidad.

En la UNI3 se propone una educación permanente y no formal de las personas mayores, y para participar en ella no es necesario presentar ningún tipo de certificación de estudios previos. Las áreas temáticas que los alumnos pueden cursar son las siguientes:

- Salud: Plantas medicinales y alimentación, Terapias alternativas, Rejuvenece tu cerebro y Yoga.
- Autoconocimiento: Desarrollo humano, Grupos de encuentro y Técnicas de motivación para la salud.
- Cultura: Conociendo nuestra historia, Creando con las manos, Escritura creativa, Oratoria, Pintura, Teatro, Música y danza.
- Ecología y Medioambiente: La persona mayor: promotora de la conciencia ambiental.
- Tecnología de la información: Informática y Manejo de aparatos electrónicos.

269

A nivel general, en el conjunto de Latinoamérica, y como señalan Swindel y Thompson (1995), existen UTEs siguiendo el modelo francés en Venezuela, en Brasil, en Chile, en Colombia, en Uruguay, en Ecuador, en México y en República Dominicana, y existen U3As siguiendo el modelo británico en Bolivia, en Brasil, en Ecuador, en Paraguay, y en Argentina. La selección que se ha realizado de estos países se basa en que en ellos se puede apreciar una diversidad de modelos organizacionales y, de ningún modo, implica que estos sean los únicos países en los que se ha desarrollado la educación no formal universitaria orientada a las personas mayores ya que, seguramente, en todos los países se están realizando importantes avances en esta materia. Como se ha mencionado, anteriormente, algunos países no aparecen por la dificultad de encontrar la información publicada (Orta, s.f.).

Seguidamente se expondrán aquellas características que son comunes y que comparten, una gran parte de, los PUM Latinoamericanos: (Yuni, 2012)

- Se basan en los principios de la educación permanente y se desarrollan vinculados a las áreas de extensión universitaria. Predomina una organización curricular abierta y flexible similar al modelo de las Aulas para Mayores. A excepción de Cuba, en el resto de los países no hay una orientación de carácter nacional que regule a los PUM.
- Los diferentes y diversos modelos organizacionales se vinculan a las influencias que han recibido las instituciones pioneras en cada país. Un ejemplo puede observarse en las universidades privadas de orientación católica donde predomina un modelo de PUM similar en varios países, otro ejemplo podría ser el de Argentina, ya que en su estructura se observa la influencia del modelo de la UTE de Toulouse impulsado por Vellas.
- El perfil de participante de los PUM en Latinoamérica está constituido por mujeres de nivel educativo medio-alto.
- Algo generalizado en la mayoría de programas es el elevado grado de reconocimiento social e institucional de la acción de los PUM, aunque este aspecto de reconocimiento no se traduce en apoyos económicos de instituciones públicas y privadas.
- Existe una fuerte implicación por parte de los PUM latinoamericanos con la integración social de la persona mayor. Participar en la universidad no implica sólo acceder a nuevos conocimientos y tecnologías, sino que tiene que ser una oportunidad para facilitar la integración social del mayor a través de nuevos roles sociales. La universidad aparte de formarlos debe empoderarlos para la inclusión, participación e integración social.

270

ASIA

La Alianza de Asia y el Pacífico como grupo, se formó tras una conferencia celebrada en India en el año 2010. Los países de Asia y la franja del Pacífico,

en cierta manera no se veían representados en la AIUTA con sede en Francia, ya que ésta fomenta el modelo francés, el modelo más desarrollado en Europa. Otro aspecto que destacaron fue la variedad de países que participaban en programas basados en conferencias que seguían el modelo británico, y otros países que adoptaban un sistema mixto. Por este hecho se decidió formar la Alianza con una estructura propia y que se caracteriza por el inmenso trabajo que desarrollan a través de teleconferencia. Las reuniones del grupo se realizan semanalmente o cada dos semanas, dependiendo de las actividades, mediante la instalación FlashMeeting del sistema de teleconferencia UK Open University. Los participantes son Australia, Nepal, Japón, Sudáfrica, Singapur y la India, además de dos organizaciones basadas en Internet y la World Online U3A.

A continuación se pasará a describir los diferentes modelos de U3A que se pueden encontrar en los países de Asia y del Pacífico.

China

El movimiento se inició, en China, en la década de los años 80. El gobierno, el Partido Comunista de China, preocupado por los intereses de su población de más edad y debido al aumento de la esperanza de vida creó una Oficina para tratar aquellos temas relacionados con las personas mayores. Con el apoyo del gobierno y la colaboración de otras entidades se comienzan a crear las Universidades para la Tercera Edad, y la Asociación China de Universidades para la Tercera Edad (CAUA), ejerce un papel fundamental en el desarrollo de este tipo de iniciativas. Se destacan siete tipos de cursos: 1) cuidado de la salud, 2) ejercicio físico, incluyendo el Taichí, 3) cursos de literatura, historia, geografía y lenguas extranjeras, 4) habilidades para las finanzas, la cocina y la jardinería, 5) artes, como la caligrafía, la pintura, la música y el baile, 6) aficiones como los viajes, la fotografía y el coleccionismo de sellos, y 7) temas relacionados con la política. Estos cursos tienen una duración diferente dependiendo del curso que se realice llegando a durar como máximo tres años. Como señala Swindell (2009) todos estos esfuerzos están proporcionando inspiración a las personas mayores para aprender más y para tener una calidad de vida mejor. En el año 2004, China fue el país encargado en organizar el

Congreso Internacional de la AIUTA, que se celebró en Shanghái y asistieron más de 200 delegados de 20 países diferentes. Destacar que en 2004, en China ya existían 28.000 Universidades para la Tercera Edad llegando a 2,3 millones de miembros (ibídem).

Hong Kong

El aprendizaje permanente o la educación de personas mayores en Hong Kong se inició en el año 1984. Según datos del Consejo de Servicios Sociales de Hong Kong, en el año 1999, había matriculadas más de 28.800 personas mayores en alguno de los centros que ofertaban cursos para adultos mayores, aunque estiman que estas cifras irán aumentando debido al progresivo, acelerado y significativo proceso de envejecimiento de la población. Hong Kong tiene una población que envejece rápidamente, y se prevé que se duplique en los próximos 25 años (Leung et al., 2006).

272

En una investigación realizada en Hong Kong sobre la experiencia de aprendizaje de 190 mayores matriculados a cursos en centros de educación de adultos mayores, constataron que las cinco razones que los participantes señalaban como las principales para matricularse a curso de educación permanente, fueron: 1) conocer a otras personas, 2) ocupar el tiempo libre, 3) aprender cosas nuevas, 4) hacer la vida más significativa, y 5) desarrollar intereses personales y aficiones. Como se puede apreciar, las cinco razones principales que los mayores de Hong Kong apuntaban para matricularse a los programas de educación de mayores, corresponde a una motivación intrínseca, como se recoge en estudios similares de otros países, como puede ser España. Otro aspecto a señalar, extraído de los estudios señalados anteriormente, es que los datos indican que aquellos mayores que poseen un nivel educativo más elevado se matriculan para ocupar su tiempo libre, aunque también lo hacen para adquirir habilidades que no poseían, como pueden ser las tecnológicas y las lingüísticas. Las autores del artículo, siguiendo la tesis de Williamson (1997) señalan que el aprendizaje permanente podría promover resultados positivos para la salud y el bienestar de la persona mayor.

India

La primera Universidad de la Tercera Edad India se inició en el año 2007 en Rewa (Madhya Pradesh) y en menos de dos años, el número de Universidades de la Tercera Edad, aumentó en más de 40 en todo el país. La Sociedad India de Universidades de la Tercera Edad (ISU3A) se creó en el 2008 con el objetivo principal de movilizar, organizar y capacitar a las personas mayores para que aprendieran y de esta manera conseguir una vida sana, activa y productiva. Más del 60,0% de la población indígena reside en las zonas rurales, la ISU3A está concentrando muchos esfuerzos en difundir las Universidad de la Tercera Edad entre los aldeanos más mayores. La ISU3A es una red de organizaciones que trabajan a favor de las personas mayores de 50 años de la India, difundiendo el concepto y las experiencias de otras Universidades de la Tercera Edad a nivel mundial fomentando, de esta manera, el envejecimiento activo. La ISU3A ha organizado dos Conferencias Internacionales en la India:

- *World U3A Conference on Lifelong Learning and Ageing with Dignity.* Organizado por Mahatma Gandhi ChitraKoot Gramodaya Vishwavidyalaya y la ISU3A, celebrada en la Universidad de Chitrakoot, Uttar Pradesh, en el año 2010.
- *Third U3A International Conference.* Organizado por la ISU3A y celebrada en Chinmaya ViBhooti, cerca de Pune, en el año 2012. (Swindell, 2009)

273

La ISU3A se extiende y trabaja en cinco zonas, llegando a un total de 35 ciudades:

- Zona Norte: Haryana, Punjab, Himachal Pradesh, J & K, Chandigarh y Delhi.
- Zona Central: U.P., Bihar, Chhatisgarh, Jharkhand, Sikkim y Uttaranchal.
- Zona Este: Arunachal Pradesh, Assam, Manipur, Meghalaya, Mizoram, Nagaland, Tripura y West Bengal.
- Zona Oeste: Goa, Gujarat, Madhya Pradesh, Maharashtra, Rajasthan, Andaman & Nikobar, Dadra & Nagar Haveli y Daman & Diu.

- Zona Sur: Andhra Pradesh, Karnatake, Tamilnadu, Kerela, Orissa, Lakshadeep y Pondichery (u3aindia, 2015).

Algunos ejemplos de programas, son:

- **Delhi Sénior U3A**: la Confederación de Asociaciones de Personas de Edad en Delhi es un órgano que coordina a 110.000 miembros. Las actividades que se organizan e imparten van desde actividades sociales, culturales y espirituales a conferencias, mesas redondas y actividad física (myu3a, s.f.).
- **Bhavana U3A** en Lucknow, se creó en el año 2008, y cuenta con algo más de 75 miembros que se reúnen cada mes. Las actividades que se desarrollan se dividen en temas relacionados con las TIC, ocio, empoderamiento de la mujer, área de salud y temas culturales y espirituales (myu3a, s.f.).
- **Rewa U3A** pertenecen unos 100 miembros. Los estudios que ofrecen son de fitness, sociología, economía doméstica, psicología, espiritualidad y TIC (myu3a, s.f.).

274

Japón

U3A Osaka es un proyecto de *Age Concern Japan*, que fue iniciado por la señora Akiko Tsukatani MBE, quién durante 35 años fue directora comercial en el Consulado General Británico, responsable de urbanismo, cuestiones ambientales y de construcción, incluida la atención de las personas mayores. Japón se enfrenta a un gran reto; ya que más del 25,0% de su población tiene 65 años o más y han encontrado en el modelo británico de U3A, basado en grupos de autoayuda, como la mejor manera de cumplir con las responsabilidades del país hacia la mejora de la atención de las personas mayores.

En septiembre de 2014, ya tenían alrededor de 550 miembros, aunque el crecimiento sigue en aumento. Las actividades que llevan a cabo son:

caligrafía, informática, conversación en inglés, creación de jardines de flores, confección de tejido, pintura, plegado de papel y muchos otros (myu3a, 2016).

Nepal

El movimiento de las **U3A en Nepal** se inició en el año 2006. En el mismo año se creó un Consejo de U3A en Nepal y en el año 2008 se registró como ONG. El objetivo del Consejo de U3A es fomentar las U3A por todo el país, así como la cooperación y la coordinación con otros países y otras Universidades de la Tercera Edad en todo el mundo. Las actividades que se pueden destacar en el movimiento de la educación de personas mayores en Nepal son: a) organización de programas de debate, b) apoyo a talleres relacionados con la educación, c) formación de nuevos grupos, y d) asistencia técnica para apoyar a las actividades universitarias (myu3a, 2013).

Singapur

La **U3A Singapur** se creó en el año 2012 después de que en 2011 se celebrase la II Conferencia Internacional de U3A en dicho país. Han pasado de 20 miembros, al inicio de la U3A, a tener 300 miembros.

275

El objetivo principal es el aprendizaje permanente para las personas mayores a través de la U3A, adoptando un modelo de aprendizaje basado en la comunidad y el intercambio de aprendizaje entre sus miembros.

La U3A Singapur es miembro de la dirección de la Alianza de U3A de Asia y el Pacífico (myu3a, s.f.).

OCEANÍA

Australia y Nueva Zelanda

Como se ha comentado anteriormente el modelo británico se extendió con éxito en países como Australia y Nueva Zelanda. En Australia las U3A aparecieron en el año 1984, y pasado algunos años, en 1989, llegaron a Nueva Zelanda. Las U3A se extendieron de una manera muy rápida debido al impulso que los

colectivos de jubilados le dieron a los programas educativos en cada una de las zonas donde se desarrollaron, recordando que el modelo británico no depende de ninguna universidad para el diseño y creación del programa educativo, sino que depende de los propios participantes. En el año 2013 había 250 U3As independientes en Australia con 85.000 miembros y actualmente en Nueva Zelanda se pueden encontrar 80 U3As con más 10.000 miembros. Las diferentes U3As aunque funcionen de manera independiente éstas han creado redes de apoyo a las U3As entre los diferentes Estados de Australia, como Victoria, Nueva Gales del Sur, Australia del Sur y Queensland, y lo mismo sucede con diversas ciudades de Nueva Zelanda, como son Auckland, Christchurch y Wellington. Se debe indicar que en el año 1998 se creó la primera U3A virtual que ofrecía cursos en línea llegando de esta manera a todas aquellas personas mayores que no podían acceder de manera presencial a la oferta formativa (Swindell, 2009).

4.1.2. Asociaciones de Universidades de la Tercera Edad a nivel internacional

276

A continuación expondrá la información de diferentes Asociaciones de UTEs o U3As, que han ido apareciendo a partir de la expansión de las UTE / U3A por todos los continentes.

AIUTA (Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad)

La **AIUTA**, creada en Toulouse por Pierre Vellas en el año 1975, con los objetivos siguientes:

1. Promover los intercambios de experiencias entre los alumnos de las Universidades de la Tercera Edad.
2. Suscitar la creación de nuevas Universidades de la Tercera Edad en los cinco continentes.
3. Aspirar a ser reconocida cada vez más como interlocutora representativa de las Universidades de Tercera Edad en los grandes debates sobre la problemática del envejecimiento.

4. Participar en la tarea de investigación realizada en el campo del envejecimiento de las personas y de la sociedad.

La AIUTA reúne a más de 30.000 Universidades de la Tercera Edad de los cinco continentes. Su acción, durante algo más de cuatro décadas, contribuye en la defensa del colectivo de las personas mayores a través de la educación a lo largo de la vida (educación permanente) por medio de los intercambios universitarios y, sobre todo, de las innovaciones en los campos de la educación y la investigación científica con el propósito de que cada persona encuentre su lugar en la sociedad. La AIUTA convoca un congreso bianual donde los profesionales y participantes aprovechan para reunirse y debatir sobre la educación de mayores a nivel mundial. Los principales países representados en la AIUTA son, por orden alfabético, Alemania, Australia, Brasil, Canadá, EE.UU., Chile, China, Colombia, Costa Rica, Croacia, Francia, España, Grecia, India, Italia, Nigeria, Polonia, Portugal, los Países Bajos, el Reino Unido, Eslovaquia, Suecia, Senegal y Suiza (aiu3a, s.f.).

277

RUA (Red Latinoamericana de Universidades Abiertas UNI3)

La RUA UNI3, fundada oficialmente en el año 1995 en el marco del III Encuentro Latinoamericano de Universidades Abiertas, está compuesta por personas mayores de los siguientes países Latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, México, Perú, Uruguay y Venezuela. Los objetivos de la RUA, son:

1. Defender los principios filosóficos de las UNI3.
2. Capacitar a directivos y animadores socioculturales.
3. Intercambiar y conocer ideas, proyectos, trabajos desarrollados, etc.
4. Llegar al mayor número de personas mayores que participen en algún programa de educación permanente.

Entre las funciones de la RUA UNI3, se encuentra:

1. Reunir principios y responder, de forma conjunta, a las demandas de la educación permanente (educación no formal).

2. Afianzar vínculos entre las instituciones existentes en el continente.
3. Promover la creación de instituciones similares, siempre que cumplan los fines y principios que sustenta la RUA UNI3.
4. Actualizar y asesorar a las instituciones que la componen, en todos los avances que se produzcan en la Educación Permanente, a través de intercambios intelectuales que favorezcan al enriquecimiento.
5. Desarrollar nuevas estrategias metodológicas enmarcadas en la educación no formal, que permitan un acceso más dinámico y efectivo al colectivo de las personas mayores.
6. Generar un fluido intercambio de información entre todos los miembros de la Red.
7. Favorecer la creación de vías de comunicación en los que todos los integrantes de la Red puedan dar a conocer sus aportaciones de una forma continua y simultánea.

278 Como se ha podido observar, durante el desarrollo de este apartado, los modelos que se siguen son muy diversos, no tanto dentro del mismo contexto geográfico, sino entre distintos continentes. Se debe mencionar que aunque los modelos que siguen, siempre teniendo de base el modelo francés de Vellas o el modelo británico de Cambridge, sean diferentes a nivel estructural y organizacional, todos poseen elementos y características comunes que les hacen seguir un eje general que los identifica como programas de educación o formación permanente para personas mayores.

Entre aquellos elementos comunes y característicos que presentan toda esta cantidad de programas que se han ido presentando, se pueden señalar los siguientes:

1. El objetivo principal de todos los programas, en mayor o menor medida, es la preocupación por la educación permanente, por garantizar una sociedad para todas las edades, por capacitar, desarrollar e incrementar las habilidades del colectivo de las personas mayores.

2. La casi totalidad de programas, por no decir todos, se basan o tienen como base de desarrollo inicial uno de los modelos de Universidad de la Tercera Edad (UTE o U3A). En los continentes, y países, que se han descrito, el modelo francés se puede apreciar en una parte de Canadá (Quebec), en algunas partes de Argentina, Brasil y Ecuador, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay, México, Venezuela. En cambio el modelo británico se aprecia más en países africanos y asiáticos, como son Sudáfrica, China, India, Japón, etc., sin dejar de lado a América de Norte, EE.UU que siguen una estructura propia y una parte de Canadá, así como Australia y Nueva Zelanda y algunos países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, entre otros).
3. La estructura como PUM (lo más similar al modelo que se tiene en España) lo siguen algunos países de América Latina. Se debe comentar que el seguir o adoptar un modelo u otro depende mucho de los países que han influido en un momento determinado. En este caso los países que promueven un modelo similar a los PUM, son: Cuba, Panamá, Perú, República Dominicana, entre otros. Son programas que han nacido en el seno de la Universidad y se desarrollan dentro de la misma institución de educación superior.
4. Aunque los requisitos, en algunos casos varía, son prácticamente los mismos. La edad de acceso, para participar en el programa, se sitúa entre los 50 y 60 años, no se exige titulación aunque en algunos casos se realiza una entrevista personal. En el pago de cuotas o tasas hay diferencias entre los diversos países, hay algunos que la administración pública se ocupa de los gastos, en otros casos, los alumnos han de pagar una cuota semestral o anual y en otros y en otros no han de pagar nada debido a que las clases son llevadas a cabo por profesorado voluntario y por tanto no se genera gasto.

Como se observa existen diferencias, pero se producen muchas más semejanzas, y no queda duda que todos los programas, independientemente del país que lo organice, trabajan por una finalidad mejorar la calidad de vida de

la población mayor a través de la promoción, desarrollo y difusión del conocimiento (uni3rua, 2016).

4.2. Las Universidades para la Tercera Edad en Europa

Realizada la panorámica a nivel mundial del movimiento de la educación dirigida a las personas mayores, se ha podido advertir la existencia, o coexistencia, de diferentes tipos de iniciativas en los diversos países comentados, pero se ha de destacar que aunque gran parte están estructurados de diferente manera, prácticamente todos persiguen el mismo objetivo. A continuación se realizará un análisis de las actividades educativas que se realizan en los diferentes países pertenecientes a Europa.

4.2.1. Universidades de la Tercera Edad a nivel europeo

El orden que se seguirá, para la exposición de los diferentes programas por países europeos, será el alfabético según el nombre del país, siendo el que sigue:

- Europa:
 - Alemania
 - Austria
 - Bélgica
 - Bielorrusia
 - Eslovaquia
 - Eslovenia
 - España (se tratará aparte en el siguiente apartado)
 - Francia
 - Finlandia
 - Holanda
 - Italia
 - Malta
 - Noruega
 - Polonia
 - Portugal
 - Reino Unido
 - República Checa
 - Rusia

- Suecia
- Suiza

Se debe señalar, como en el apartado anterior, que en algunos casos ha sido difícil el acceso a la información, por tanto en ciertos aspectos la información será algo básica sin entrar en muchos detalles. La búsqueda de información de los diversos programas en los distintos países se ha realizado a través de las webs de la Federación Europea de Estudiantes Mayores, por la Red Internacional de Universidades de la Tercera Edad, y en algunos casos, por las webs propias de sus programas. Todas ellas serán indicadas en el correspondiente apartado.

Alemania

Las Universidades para la Tercera Edad (UTA o U3A) no existen bajo esa denominación, aunque hay una serie de organizaciones que trabajan en la misma línea preocupándose por el bienestar de las personas mayores. La formación continua científica y académica para personas mayores en Alemania, como señala Stadelhofer (2002), está integrado principalmente en las instituciones de estudio superiores como son las universidades, los institutos de ciencias de la educación, los politécnicos, éstos abrieron sus puertas a los estudiantes mayores a finales de los años 70 del siglo pasado. La misma autora señala que:

[...] las distintas universidades e institutos técnicos y pedagógicos que han abierto sus puertas a adultos mayores, no todos del mismo modo pero si dentro del mismo marco, el de la formación permanente académico general. A pesar del que el término “Estudios para Mayores” no conlleva un estándar obligatorio, se refiere en general a las personas mayores de 50 años. (Stadelhofer, 2002, pp.94-95)

Los objetivos que principales de estos programas, son:

1. Dar la posibilidad a les estudiantes mayores de participar en programas educativos.

2. Fomentar los programas y actividades intergeneracionales.
3. Contribuir al desarrollo de nuevos modelos curriculares y didácticos.

- **Universidad de Ulm**

La Universidad de Ulm fundó en marzo de 1994, el Centro para la Investigación de la Educación Continua (ZAWiW), dirigido por la señora Carmen Stadelhofer, y se creó debido a la gran demanda de una formación interdisciplinaria destinada específicamente a personas mayores. Las principales tareas del centro son el desarrollo de programas educativos innovadores para adultos mayores, así como fortalecer el sentido del aprendizaje mediante la investigación. Los objetivos del ZAWiW, son:

1. Promover del diálogo entre la ciencia y la ciudadanía.
2. Promover del diálogo entre las generaciones en temas sociales clave y la participación social.
3. Cualificar a las personas mayores para las nuevas tareas y ámbitos de actividad de la sociedad, la economía y la ciencia.
4. Promover el autoaprendizaje con el apoyo de las TIC.
5. Desarrollar del uso y beneficios de las TIC para las personas mayores y para las organizaciones de educación de los adultos mayores.
6. Establecer una red de recursos existentes en el ámbito de la formación científica.
7. Ejecutar los resultados de la investigación y el desarrollo de los cursos en el campo de la gerontología.

La directora de la ZAWiW, también es la coordinadora de la *International Network Learning in Later Life - LiLL* (Red Europea de Aprendizaje en la Tercera Edad), que está en contacto con instituciones de educación de personas mayores de 18 países europeos (uni-ulm, s.f.). Siete instituciones de educación de personas mayores de Alemania son miembros del EFOS (*European Federation of Older Students / Federación Europea de Estudiantes Mayores*):

1. Akademie ZAWiW, Ulm
2. Berliner Akademie für weiterbildende Studien e.V.
3. Seniorenkolleg an der TU Chemnitz
4. Dresdner Seniorenakademie Wissenschaft und Kunst, Dresden
5. Kontaktstudium nach Beruf und Familie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel e.V.
6. fgs - Verein zur Förderung des Gasthörer- und Seniorenstudiums an der Universität zu Köln e.V.. Köln
7. Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg

(efos-europa, s.f.).

Austria

En el año 1978 se inauguraron las universidades austríacas para personas mayores con o sin nivel universitario. En algunas universidades austríacas se instalaron oficinas especiales de asesoramiento para los estudiantes de más edad.

283

La **Universidad de Graz** en 1986 fundó el Departamento de Asuntos Intergeneracionales (antiguo Departamento de Estudiantes Mayores) en la Asociación Austriaca de Estudiantes Karl-Franzens-Universität Graz. Es el único departamento para los asuntos intergeneracionales en las universidades austríacas, contando con 490 estudiantes 40plus inscritos en la Universidad de Graz. Desde el año 1988 la doctora Rosemarie Kurz asumió la dirección de programa.

El departamento intergeneracional hace hincapié en la integración social de las personas mayores, así como en la solidaridad entre generaciones. Lo que se pretende es empoderar a los estudiantes mayores y abordar el envejecimiento, el racismo, el sexismo, la brutalidad y la discriminación de cualquier tipo.

Se organizan conferencias, seminarios y eventos como la Academia del Lunes, Academia de Verano, Té Internacional, etc. Otro tema es el trabajo de relaciones públicas y forzando el intercambio de la vida pública y las ciencias.

En 2014 ya había 1.800 estudiantes 40plus inscritos en estudios regulares, que representan el 6,0% del número total de estudiantes de Karl-Franzens-Universität Graz. Los jóvenes y los mayores se encuentran y pueden contrarrestar una "segregación de la vejez" ya creciente.

La cooperación está dirigida a organizaciones de personas mayores, instituciones de carácter público y entidades interesadas en el aprendizaje a lo largo de la vida y en aquellas cuestiones que hacen referencia a la solidaridad entre las generaciones. Muchas investigaciones científicas han sido llevadas a cabo por estudiantes de mayores en diferentes ramas científicas. La opinión pública tomó nota de las múltiples cuestiones del envejecimiento y de la importancia de la solidaridad intergeneracional (generationen-en, s.f.).

Bélgica

Bélgica fue uno de los primeros países en los que se produjo la expansión de las UTAs tras la creación de las mismas en Francia. Se pueden destacar dos UTAs muy activas en el país, por un lado se encuentra Louvain-la-Neuve, y por otro Namur (Swindell, 2009).

Debido a la dificultad en encontrar información de las dos Universidades, se expondrá con más detenimiento una de ellas, en este caso la de Namur.

La **UTA de Namur** tiene como objetivo principal ofrecer una amplia gama de actividades educativas, culturales y deportivas que ayuden a mantener aquellas habilidades y capacidades activas en cada uno de los participantes. La UTA de Namur tiene más de 4.000 miembros entre todas sus sedes. Sus programas se expanden a ocho provincias: Andenne, Bièvre, Ciney, Couvin, Dinant, Eghezée, Gembloux, Jemeppe-sur-Sambre.

Destacar que la UTA de Namur es miembro de la AFUTAB (Asociación Francófona de Universidades de la Tercera Edad de Bélgica) y de la AIUTA (Asociación Internacional de Universidades para la Tercera Edad). Namur ha colaborado con Universidades de otros países en proyectos europeos intergeneracionales (utan, s.f.).

Bielorrusia

La **U3A Bielorrusia** inició su andadura en el 2013, y en estos momentos llegan a 1.327 estudiantes de 60 y más años, colaboran 123 profesores voluntarios y tienen 19 programas educativos.

Las actividades que desarrollan, son: idiomas (inglés, alemán, francés, español, italiano, polaco, japonés), cursos de informática (uso de tabletas, teléfonos inteligentes con sistemas operativos Android y iOS, Photoshop, etc.), historia local, salud escolar, psicología, periodismo, moda y estilo, jardinería, ejercicios terapéuticos, entre otras actividades (myu3a, s.f.).

Eslovaquia

La **UTA** bajo los auspicios de la Universidad Comenius fue fundada en la primavera de 1990 como la primera institución de este tipo en Eslovaquia, abriendo sus puertas al primer grupo de estudiantes (235) en octubre de ese mismo año. La UTA es un departamento de la Universidad Comenius en el Centro de Formación Permanente y colabora con las Facultades de Economía de la Universidad Comenius, la Universidad Técnica de Arquitectura de Bratislava y la Universidad de Agricultura de Eslovaquia en Nitra.

285

La UTA, dirigida por Nadezda Sharapova, presidenta de la EFOS (European Federation of Older Students) (Swindell, 2009), organiza cursos sobre todo para los jubilados, prejubilados y trabajadores que se encuentran cerca de la jubilación, por lo general para las personas mayores de 50 años y que se hayan graduado en secundaria. Se ofrece a los estudiantes tres cursos de un año.

La UTA ofrece más de 35 tipos de estudios. El profesorado se reparte entre personal docente e investigador de la Universidad Comenius y otras universidades colaboradoras, así como conferenciantes invitados de áreas específicas y profesores visitantes del extranjero. El programa consta de 3 horas de clases cada 14 días. En el primer año los estudiantes reciben una introducción a los diversos contenidos. En el segundo y tercer año que asisten a los cursos de su elección y pueden inscribirse en materias especializadas,

como son: arqueología, economía, historia del arte, teología, filosofía, historia de Eslovaquia, historia de América, turismo, historia del teatro, yoga, música, medicina, farmacia, informática, psicología, derecho, periodismo, horticultura y jardinería, astronomía, gerontología y monumentos en Bratislava. Además de las conferencias y seminarios se realizan excursiones, mesas redondas, visitas a otras universidades, reuniones informales y viajes temáticos. El interés en este tipo de estudios está en constante aumento, así lo muestra el número de inscritos en los cursos, algo más de 1.800 estudiantes en 46 grupos diferentes.

La Universidad de la Tercera Edad en la Universidad Comenius es miembro de la AIUTA, la EFOS, y la EURAG (Federación Europea de Personas Mayores).

Otra U3A en Eslovaquia es la que pertenece a la Universidad de Zilina, la cual llega a más de 200 participantes. Los contenidos que se pueden cursar son: filosofía, psicología, informática, arte, medios de comunicación, sociedad, historia de la ciudad de Zilina, aparte de otras actividades artísticas como decoupage, pintura sobre vidrio, batik, así como discusión sobre literatura (cdv.uniba, s.f.).

286

Eslovenia

En Eslovenia las primeras iniciativas de educación destinadas exclusivamente a personas mayores se remontan al año 1984. En 1986, por iniciativa de Ana Krajnc, los voluntarios de la Asociación Eslovena de Educación de Adultos establecieron las bases para lo que se conoce como UTA, y que actualmente funciona como una asociación independiente (Kump y Jelenc Krasovec, 2007).

La **UTA de Eslovenia** es un movimiento educativo, destinado a personas de 50 y más años, en su mayoría jubilados, y también para trabajadores de edad avanzada sin empleo, basado en el aprendizaje conjunto. El objetivo principal es el de facilitar el acceso a la cultura y a la educación al colectivo de mayores y contribuir con ello al cambio de percepción social y económica de las personas mayores. Entre los objetivos específicos se destacan impulsar el desarrollo de la educación de las personas mayores para hacerlos ciudadanos más activos,

investigar aspectos vinculados a la educación de las personas mayores y de esta manera aumentar la conciencia pública sobre el colectivo, y diseñar nuevos programas educativos para la personas mayores.

La UTA en Eslovenia abarca a 35 universidades de todo el país, con más de 17.000 adultos mayores matriculados. El número de participantes va en aumento cada año, lo que demuestra el interés de los adultos mayores por la educación y el aprendizaje. Los contenidos que pueden cursar, son: historia del arte, arte clásico y arqueología, música, historia de Eslovenia, literatura, psicología, astronomía, caligrafía, informática, idiomas, etc. (Kump y Jelenc Krasovec, 2007). Cada universidad organiza círculos de estudio, conferencias, y algunos de ellos también universidades de verano, campamentos educativos, viajes de estudio, etc. (Zarnes, s.f.).

Francia

Pierre Vellas sostuvo que la finalidad de la UTA, que él mismo diseñó, era investigar, sin ninguna idea preconcebida, cómo las universidades podrían mejorar la calidad de la vida de las personas mayores. Estos cuatro objetivos, como señala Formosa (2012a), son los que pretendía alcanzar con la organización de la primera UTA:

1. Mejorar la calidad de vida de las personas mayores.
2. Diseñar un programa de educación permanente para las personas mayores que favoreciese las relaciones intergeneracionales.
3. Coordinar programas de investigación gerontológica.
4. Realizar programas de educación básica y permanente en gerontología.

La expansión del modelo creado por Vellas comenzó rápidamente, las segundas UTAs que se crearon fueron en la *Université de Nice Sophia-Antipolis*, en Niza, y en la *Université Louis Pasteur* en Estrasburgo. Cuatro años después ya había creadas 25 UTAs similares en Francia. En el año 1975 se crea la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), y

cinco años más tarde, en el año 1980, se funda la Unión Francesa de Universidades para la Tercera Edad (UFUTA). La Universidad de Toulouse, la pionera, mantendrá su interés en la mejora de la investigación científica para prevenir el envejecimiento en todas sus dimensiones, así como diseñará un plan de estudios de formación para jóvenes estudiantes y profesionales de la gerontología (Chamahian, 2006).

Pasado un tiempo y observando que el perfil de las personas, que accedían a este tipo de formación, estaba cambiando se decidió dar un giro a la denominación de la UTA para que la edad no fuera un aspecto discriminatorio y en muchas Universidades de Francia se comenzó a denominar Universidad de Tiempo Libre (UTL) o Universidad para Todas las Edades (UTA). De esta manera en el año 1990, pasó a denominarse Unión Francesa de Universidades para Todas las Edades (UFUTA). Lo mismo sucedió en la UTA de Niza, en 1991, y el UTA de Estrasburgo, en 1995, que pasó a denominarse Universidad de Tiempo Libre (Ibídem).

288

A nivel general los estudiantes de las UTAs tienen una amplia selección de cursos sistemáticos básicos y avanzados. Participan en una gran variedad de conferencias, seminarios y clases dedicadas a temas actuales. Las universidades ofrecen clases de creación cultural, historia natural, cocina, actividades físicas, ejercitación de la memoria y arte. Asimismo ofrecen dentro de su oferta de estudios visitas a museos y otras instituciones culturales, tanto dentro como fuera del país (Gil, Ochoa y Nowacka, 2013).

- **Université du Troisième Âge de Toulouse**

El objetivo principal es mejorar las condiciones de vida de las personas mayores a través del aprendizaje y la investigación. Las actividades que se llevan a cabo, entre el mes de septiembre y el mes de junio, son las siguientes: conferencias-debate, grupos de lectura, taller de dibujo y artes plásticas, taller de conversación en inglés, visitas guiadas, taller de español, taller de informática, senderismo (dos veces al mes), ciclo de genealogía, gimnasia y

taichí (dos veces al mes) y disponibilidad de la biblioteca de la Universidad (ut.capitole, s.f.).

- **Université Lumière Lyon 2**

Los objetivos son difundir conocimientos y habilidades para todos los estudiantes mayores, independientemente de su nivel de formación, así como asegurar la transmisión del conocimiento, tanto dentro como fuera de la Universidad, y organizar de manera multidisciplinar todas las acciones desarrolladas en la Universidad y a la vez dando apoyo a la cohesión social.

Las clases se organizan de lunes a sábado por la mañana, del mes de octubre al mes de junio o durante todo el año. Los contenidos están basados en cinco ejes:

1. Arte, cultura y civilización
2. Sociedad, religión y secularismo
3. Tecnología de Información y Comunicación
4. Asistencia Social, Discapacidad y Salud
5. Economía, territorios y desarrollo

289

La materias o asignaturas que se pueden cursar, son: antropología, arte y civilización, cine, geografía, historia del arte, historia y la civilización, idiomas (inglés, alemán, árabe, español, italiano, ruso, sumerio, etc.), literatura, musicología, filosofía, prácticas artísticas (coro, dibujo, pintura, etc.), psicología, ciencias políticas, sociología y turismo (uta.univ-lyon2, s.f.).

Finlandia

La **UTA de Helsinki** formó parte de la *Open University* hasta el año 2016. Fue fundada en el 1985. La UTA es un punto de encuentro para el conocimiento científico y la experiencia de vida de sus participantes. Su objetivo principal es introducir los resultados más actualizados de la investigación sobre las personas mayores y ofrecer al colectivo de las personas mayores

oportunidades de realizar estudios académicos. Los principios generales en los que se basa, son:

1. El aprendizaje a lo largo de la vida.
2. Formación académica universitaria.
3. Planificación cooperativa en el diseño del plan de estudios.

La oferta educativa de la que disponen consiste en: ciclo de conferencias multidisciplinar, seminarios, aprendizaje en línea, investigación, publicaciones y excursiones. La UTA de Helsinki se extiende también en Jyväskylä, Joensuu, Kuopio, Laponia, Oulu, Tampere, Turku y Vaasa (avoin.helsinki, s.f.).

Holanda

La **Senioren Academie** en Groningen (en la provincia de Drenthe), también se puede encontrar otro programa en una ciudad más pequeña, llamada Emmen, situada en la misma provincia, es una fundación sin ánimo de lucro que trabaja de manera profesional en el ámbito de la educación superior. La organización no recibe ningún tipo de subvención aunque la Universidad le permite el uso de sus aulas para la impartición del programa. En el año 2004, entre Groningen y Emmen, se matricularon cerca de 4.500 personas en los diferentes programas. Se ofrecen cursos que en su mayoría son de 10 semanas, programa de conferencias, conferencias más excursiones, viajes y seminario con un grupo de estudiantes mayores de la Universidad de Oldenburg en Alemania, entre otras actividades.

En Groningen disponen de tres programas por año: 1) en otoño, 2) en invierno-primavera, y 3) en verano. En los programas de otoño y de invierno-primavera se ofrecen unos 30-35 cursos más un ciclo de 3 a 5 conferencias. Los contenidos son muy diversos: arqueología, historia de la cultura, economía, filosofía, historia general, religiones, musicología, psicología, sociología, escritura, teatro, teología y ciencias. El equipo docente de todos los cursos y conferencias son de la Universidad de Groningen, maestros, profesionales de la temática, profesorado de otras universidades del país incluso de la parte

flamenca de Bélgica. Una actividad que funciona muy bien es la intergeneracional que llevan a cabo los estudiantes mayores matriculados con los alumnos jóvenes matriculados a estudios de grado (myu3a, s.f.).

Italia

Las U3As se han desarrollado en Italia desde 1980, y se han multiplicado por iniciativa de los centros culturales, sindicatos, grupos de voluntarios, asociaciones, a diferencia de muchos países europeos, donde han sido promovidas por las propias Universidades. En Italia al menos existen dos grandes asociaciones de U3As: la UNITRE y la FEDERUNI, ambas con sede en Turín. Forman parte de las asociaciones en gran medida aquellas universidades e instituciones interesadas en el aprendizaje permanente (Swindell, 2009).

- **UNITRE** (Asociación Nacional de Universidades de la Tercera Edad)

La *Università della Terza Eta* (UNITRE) se fundó en el año 1975 en Turín. Se trata de una asociación de promoción cultural y social que tiene carácter nacional y se encuentra dividida en sedes locales. En la actualidad tiene 230 grupos en toda Italia. La UNITRE es aconfesional y sin ánimo de lucro. El propósito que persiguen es educar, formar, informar, hacer prevención mediante la educación permanente, fomentar el envejecimiento activo y promocionar la investigación gerontológica. Las actividades que se imparten en las diversas sedes, son: reuniones de estudio, cursos y talleres sobre temas específicos, actividades de voluntariado, entre otras (unitre, s.f.).

- **FEDERUNI** (Federación Italiana de Universidades de la Tercera Edad)

Fundada en 1982 en Turín, con el objetivo de ofrecer apoyo cultural y científico, a través de reuniones de estudio, conferencias y otras iniciativas culturales, esencialmente mediante publicaciones sobre la situación del colectivo de las personas mayores. De esta manera, la Federación se convierte en un lugar de reflexión para mejorar la calidad de vida de las personas mayores y para desarrollar herramientas útiles para la preparación de los maestros. La

FEDERUNI reúne a más de 250 Universidades con más de 60.000 estudiantes y 4.250 profesores (fereduni, s.f.).

Malta

La **UTA en Malta** se creó en el año 1993. Es la única institución que atiende de manera exclusiva a los intereses de aprendizaje de las personas mayores. En el curso 2009-10 se matricularon al curso 643 personas de 60 y más años, 198 hombres y 445 mujeres (Formosa, 2012b).

La UTA de Malta está ubicada en el edificio de la vieja Universidad de La Valetta, también existe una sede en la isla de Gozo. Aproximadamente en Malta hay 650 alumnos y en Gozo unos 40. Entre las actividades que se ofertan se encuentra un programa completo de conferencias multidisciplinar de ocho semanas de duración. El programa se desarrolla durante todos los días por las mañanas, de 9 a 11 horas, teniendo disponible un grupo nocturno que se lleva a cabo dos días por semana de 17 a 19 horas, en Sliema (myu3a, s.f.).

292

Noruega

En Noruega se pueden encontrar 11 U3A. Cada una de ellas tiene su propia estructura organizativa y se financian mediante las cuotas de los socios, en su mayoría han sido creadas por iniciativas locales. Algunas de las U3A están afiliadas a una entidad denominada *Folkeuniversitetet*, una especie de organización de educación de personas mayores, que introdujo el concepto de U3A en Noruega en el año 1982. La oferta educativa va desde cursos y conferencias, hasta excursiones y viajes (u3a, 2015).

En 1993 apareció una organización independiente denominada *Pensjonistuniversitetet Nedre Romerike* que actúa en el área geográfica de Nedre Romerike, al norte de Oslo, en la cual en el año 2006 ya había alrededor de 500 miembros afiliados (Swindell, 2009).

Polonia

La **UTA de Wrocław** (Breslavia) fue fundada en 1976. El Dr. Aleksander Kobylarek (pedagogo y andragogo, profesor en la Universidad de Wrocław) fue el director de la UTA hasta el año 2006. La UTA no sólo pretende el desarrollo académico, sino también el intelectual, el bienestar psicológico y físico de las personas mayores, así como la creación de relaciones entre generaciones, así como la cooperación con otras UTAs en Polonia y en el extranjero. Los estudiantes son mayores de 60 años.

Las actividades en las que se pueden matricular son: cursos de idiomas (siete idiomas extranjeros), clases de informática, ejercicio físico, talleres de desarrollo personal, clases de metodología de investigación social, clases experimentales, entre otras actividades. Aparte de estas clases más académicas, también se ofrecen otro tipo de actividades como son pintura, coral, teatro, baile, cabaret, talleres de escritura creativa, bordado, ajedrez y artes tradicionales. Las clases son impartidas tanto por profesorado de la universidad como por los propios estudiantes de la UTA.

293

La UTA de Wrocław (Breslavia) es miembro de la Federación Europea de Estudiantes Mayores (EFOS). Han participado en proyectos europeos (Grundtvig y Leonardo da Vinci), y han colaborado con instituciones de Austria, Países Bajos, Turquía, España, Portugal, Eslovaquia, Alemania, Francia, Italia, Hungría, Finlandia e Inglaterra. (uni.wroc, s.f.).

Portugal

El modelo que sigue la Universidade Sênior en Portugal es el británico o Cambridge, aunque con algunas variantes que se han realizado para adaptarlo al contexto. Marta Loureiro (2016), señala que las Universidades Sênior repartidas en todo el país, incluidas las islas, contabilizan más de 400, siendo más de 50 mil los estudiantes participantes. En el año 2005 se creó la Red de Asociaciones de Universidades de la Tercer Edad – RUTIS (Associação Rede de Universidade da Terceira Idade), con el objetivo de aunar el mayor número

de universidades sénior portuguesas y reflejar, de esta manera, la experiencia de buenas prácticas en el envejecimiento activo y saludable.

- **Universidade Sénior Contemporânea do Porto:** es una institución dedicada a actividades de ocio para aquellas personas motivadas para un aprendizaje permanente, adquiriendo conocimientos teóricos y prácticos de múltiples áreas del saber. Las materias que pueden cursarse, son: idiomas, ciencias sociales, salud, TIC e Internet, danza, coro, teatro, conferencias, entre otros contenidos (usc, s.f.).

Reino Unido

Como ya se ha mencionado, el modelo británico o Cambridge de U3A, se inició en el año 1981 cuando un grupo de jubilados se organizaron para crear un espacio en el que poder compartir experiencias y aprender los unos de los otros. Debido a la falta del apoyo necesario, por parte de las instituciones universitarias y de las autoridades de educación para personas mayores, el propio grupo inició la andadura reuniéndose en casas particulares. En el año 2009 ya se habían creado 870 U3A que atendían a 295.813 participantes (Gil et al., 2013).

La U3A británica concibió el programa SCE (Comité permanente para la Educación). Tiene por finalidad coordinar las actividades de las universidades británicas e intercambiar información entre sus estudiantes. La mayor parte de estas acciones tienen lugar en internet.

En Irlanda la educación de mayores se agrupa en un movimiento educativo para personas mayores llamado Federación de Asociaciones de Jubilación Activa (FARA). El término U3A no se utiliza en Irlanda aunque el modelo educativo es muy similar al modelo de autoayuda británico. Hay un total de 80 asociaciones afiliadas con un total de 8.000 miembros.

En la web «<http://myu3a.org>» se pueden visitar 59 U3A de todo el Reino Unido, con la distribución siguiente: 50 U3A en Inglaterra, 2 U3A en Irlanda del Norte; 2 U3A en Escocia y 5 U3A en Gales. En la citada página web se pueden conocer

las diferentes actividades que se imparten en cada una de las U3A del Reino Unido. A modo de ejemplo se expondrá la información de una U3A de cada zona del país:

- **U3A de Brighton & Hove** (Inglaterra)

Fundada en 1985, en estos momentos cuenta con 350 miembros. Forman parte de la Red de U3A Sussex, que organiza jornadas de estudio para los miembros de toda la región. Entre los contenidos que pueden cursar se encuentran: historia local, arte, música, idiomas (francés, alemán, italiano, español), informática, literatura inglesa, club de lectura, tragedia griega, turismo, canto, fotografía digital. Complementado con un grupo que organiza un excelente programa de salidas y eventos (myu3a, s.f.).

- **U3A de Down** (Irlanda del Norte)

Después de cinco años cuentan con casi 200 miembros que pueden realizar las actividades siguientes: arte, lectura, baile, informática, conciertos, manualidades, cine, senderismo, historia, ópera, poesía, scrabble, canto, taichí, teatro, viajes, turismo, página web, enología. Pueden utilizar Downpatrick Golf Club (que tiene un curso descrito como una de las joyas ocultas de golf), aunque también se pueden utilizar otras salas. La U3A permite a sus participantes disponer de una vida social activa, así como mantener sus mentes y cuerpos en forma (myu3a, s.f.).

- **U3A de East Lothian** (Escocia)

A día de hoy cuentan con más de 600 miembros, con grupos de aprendizaje y de ocio muy activos. Entre las actividades destacan: arte, ciencias, historia, idiomas, música, informática, juegos, actividad física y visitas educativas (myu3a, s.f.).

- **U3A de Swansea** (Gales)

Se creó en los años 90 llegando a un acuerdo con la Universidad de Swansea que les presta una sala acondicionada sin coste para la U3A. Ahora mismo cuenta con más de 700 miembros y más de 40 grupos. Realizan conferencias semanales organizadas por los miembros de la U3A a las que asisten entre 150 y 200 participantes. El Rector de la Universidad de Swansea suele ofrecer una conferencia cada año. Las actividades que pueden realizar son: grupos de conversación (francés, italiano, alemán y español), astronomía, grupos de discusión (política, religión, etc.), grupo de investigación, coral, jardinería, senderismo, Taichí y grupos de lectura (swanseau3a.wildapricot, s.f.).

República Checa

En la República Checa, en los años 80 del siglo pasado, se fundó la **Academia de la Tercera Edad** con la finalidad de fomentar el envejecimiento activo mediante la educación superior donde participaba un club de jubilados y la Cruz Roja Checoslovaca. Más adelante empezaron a surgir las U3A organizadas desde las Universidades y sin el apoyo de la Cruz Roja.

Destacar varios programas de U3A en la República Checa:

- **Czech University of Life Sciences Prague** (U3A de Praga)

Ofrece cursos organizados como ciclos de conferencias, están estructurados con una duración de 1 o 2 años divididos en semestres, por tanto el alumno puede cursar 2 ó 4 semestres. En cada semestre se incluyen entre 10 y 13 conferencias, más excursiones o visitas como una actividad complementaria. El alumnado matriculado puede hacer uso de las instalaciones de la Universidad como cualquier otro alumno tradicional, las bibliotecas, el comedor, la piscina, los laboratorios, Internet, etc. Al acabar el curso el alumnado participante recibe un certificado de los estudios realizados (ivp.czu, s.f.).

- **Universidad Masaryk de Brno**

Es un programa de formación continua con la finalidad de educar a las personas jubiladas. El objetivo principal es abrir fuentes de conocimiento profundizando en él, así como introducir nuevos descubrimientos inaccesibles para las personas mayores. La Universidad Masaryk ofrece cursos desde el año 1990 y es considerada una de las más exitosas. La U3A en la Universidad Masaryk de Brno puso en marcha una intensa cooperación con el Seniorenkolleg de la Universidad de Leipzig en 2009, y desde entonces han ido realizado visitas e intercambios. Los alumnos que se han graduado del programa básico, pueden seguir su formación asistiendo a la *U3A Graduate* donde pueden elegir entre cuatro áreas de conocimiento: Humanidades, Salud e higiene, Ciencias naturales y Ciencias sociales (u3v.muni, s.f.).

- **Asociación de Universidades de la Tercera Edad de la República Checa**

La Asociación se constituyó en el año 1993 estableciéndose como una organización sin ánimo de lucro. Los objetivos principales son: 1) estimular y apoyar la creación de Universidades de la Tercera Edad en Universidades de la República Checa y 2) organizar reuniones y talleres para intercambiar conocimientos y experiencias con otras iniciativas similares. La Asociación es miembro de la AIUTA, de EFOS y la Red Europea de Información para las U3A de la Universidad de Ulm.

Rusia

El **Instituto de Personas Mayores en Blagovéshchensk** (ciudad fronteriza con China), se fundó en 2008 gracias a una donación municipal. El instituto posibilita estudios de lenguas extranjeras, psicología, 'culturología' (una especie de humanidades) e historia de las Bellas Artes. Desde 2009 también se imparten talleres sobre el manejo de ordenadores y de Internet. La media de edad de los estudiantes es de 63 años.

Suecia

La **Uppsala Senioruniversitet** (UTA Uppsala) comenzó sus actividades en 1979 con el apoyo de una organización de estudios llamada Universidad Popular de Uppsala (*Folkuniversitetet*) y la Universidad de Uppsala. La Universidad de la Tercera Edad es una asociación independiente y neutral en cuanto a partidos políticos y afiliación religiosa. Es miembro de la AIUTA y también de la EFOS. Las actividades que llevan a cabo son: conferencias, grupos de estudio (aproximadamente 70 grupos por semestre), visitas de estudio y visitas a teatros y museos (aproximadamente 20 visitas por año). Cada 14 días desde el mes de septiembre a mayo la Universidad de la Tercera Edad ofrece una conferencia especial (alrededor de 20 conferencias por año). Las conferencias especiales son gratuitas para los miembros, el resto de actividades se pagan por semestre, por viaje o por visita. La UTA cuenta actualmente con unos 2.600 miembros de más de 58 años (usu, s.f.).

298

Suiza

La **U3A de Berna** fue fundada en 1983, ofrece a sus miembros un amplio programa de conferencias y otros eventos durante dos semestres (otoño y primavera). Se ofrece sobre todo en forma de presentaciones individuales con las discusiones posteriores. La casi totalidad de las conferencias son impartidas por profesorado de la Universidad de Berna. La UTA está abierta a todas las personas mayores de 60 años, o que estén prejubiladas (*seniorenuni.unibe*, s.f.).

4.2.2. Asociaciones de Universidades de la Tercera Edad a nivel europeo

EFOS (European Federation of Older Students at Universities)

La **EFOS** se puso en marcha en el año 1990, a iniciativa de un profesor de la Universidad de Innsbruck, con el propósito de crear una red de personas afines al movimiento de la educación superior de personas mayores de Bélgica y Suiza. Más tarde se estableció una organización europea, llegando a ser 8 países miembros: Alemania, Bélgica, Gran Bretaña, Países Bajos, Polonia,

República Checa, Suecia y Suiza. Los diferentes miembros se reúnen cada medio año para intercambiar experiencias y discutir proyectos comunes.

Los objetivos de la EFOS, son:

1. Fomentar los estudios académicos de las personas mayores, junto con los estudiantes más jóvenes, tanto en las academias especiales como en las universidades para personas mayores.
2. Fomentar proyectos conjuntos para estudiantes mayores de toda Europa.
3. Fomentar y garantizar el acceso de las personas mayores a la educación académica incluyendo a aquellas personas que no posee ningún título.
4. Representar los intereses de la educación académica para las personas mayores en la sociedad y la política.
5. Fomentar aquellas organizaciones nacionales autónomas que comparten los mismos objetivos.
6. Identificar las posibilidades de uso de las habilidades y conocimientos de los estudiantes mayores en beneficio de la ciencia y la sociedad.
7. Cooperar con otras organizaciones internacionales que apoyan el aprendizaje permanente.

299

Como se ha podido observar, durante el desarrollo de este apartado dedicado a los programas en Europa, los modelos que se presentan siguen una línea muy clara de la tendencia que les ha influido en el momento de crear sus UTAs o U3As. Al igual que ha sucedido en el apartado anterior, aunque los modelos sean diferentes, las finalidades y objetivos que se persiguen son prácticamente los mismos o muy similares. Si se atiende a las descripciones que cada programa hace de sí mismo se puede comprobar que todos dirigen sus esfuerzos hacia un mismo punto. Independientemente de cómo han surgido, o hayan sido creados, los diversos programas, todos señalan que trabajan a favor, de:

1. Una formación continua científica y académica para las personas mayores.
2. Fomento de la educación y formación permanente.
3. Movimiento educativo para personas mayores basado en el aprendizaje continuo.
4. La institución universitaria como punto de encuentro entre el conocimiento científico y la experiencia de vida de las personas mayores.

Como se aprecia, aunque se exprese de maneras diferentes, la esencia es la misma, la realización y desarrollo de programas que fomenten los tres pilares de la Universidad, la docencia, la investigación y la transferencia, o difusión, de conocimientos. En el caso de Europa, se aprecia una similitud entre los diferentes países, sobre todo en aquellos en que los programas han surgido auspiciados por las universidades, ya que se observa en ellos una estructura muy similar en elementos como materias a cursar, años académicos, edad de entrada y actividades que desarrollan, como por ejemplo las actividades intergeneracionales, que son muy relevantes en muchos de ellos y así lo describen es sus programaciones.

Como se mencionó anteriormente, salvando las diferencias se producen muchas más semejanzas, y no queda duda que todos los programas, independientemente del país que lo organice, trabajan por una finalidad mejorar la calidad de vida de la población mayor a través de la promoción, desarrollo y difusión del conocimiento (efos-europa, s.f.).

4.3. Los Programas Universitarios para Mayores en España

En el apartado anterior se ha visto como la educación permanente, a nivel mundial, es un hecho y que desde las administraciones públicas, tanto internacionales como nacionales, se van involucrando cada vez más en aunar esfuerzos para mejorar y llevar la educación de los más mayores a todos los lugares.

Como se ha comentado anteriormente, el movimiento de los PUM en España surgió en la década de los 90 del siglo pasado, aunque previamente ya habían aparecido algunas iniciativas que aproximaron al colectivo de los más mayores a actividades socioculturales. Para conocer y revisar la historia y evolución de los PUM en España se realizará mediante un análisis de los diversos Encuentros Nacionales que se han ido realizando desde los inicios del movimiento PUM y a través de los cuales se han ido plasmando las bases que han dado lugar a la consolidación, mejora y expansión de los PUM en todas la Comunidades Autónomas y en prácticamente la totalidad de las Universidades españolas, tanto públicas como privadas.

Con la aparición de los PUM, en todo el territorio nacional, surge la necesidad de organizar encuentros, jornadas, seminarios, entre otro tipo de actividades, con el propósito de crear un espacio de intercambio en el cual los responsables de los diferentes programas que estaban en marcha, de aquellos que empezaban a formarse y de aquellos que tenían en mente lanzarse a implementarlos en su universidad de origen, tuvieran la oportunidad de verse y compartir las experiencias que estaban realizando en sus respectivas universidades. Los *Encuentros Nacionales*, y más tarde los *Seminarios de Trabajo* se han convertido en un punto de encuentro y reflexión de profesionales donde se posibilita el debate sobre el día a día de los diversos programas y se comparten aquellos aspectos que pueden ser útiles para la mejora del programa, conociendo tanto las dificultades detectadas, como los éxitos cosechados y que pueden ayudar en la tarea a otra institución con las mismas características.

Desde la organización del primer Encuentro Nacional, en el año 1996, se han realizado muchas y diversas actividades que se destacan a continuación:

Cuadro 4.1.
Relación de actividades realizadas sobre los PUM

Actividad	Número de actividades realizadas
Encuentros Nacionales AEPUM	16 Encuentros Nacionales desde 1996 hasta 2018.
Seminarios de trabajo AEPUM	10 Seminarios de trabajo desde 2005 hasta 2018.
Jornadas de trabajo Xarxa Vives	5 Jornadas de trabajo desde 2016 hasta 2019
Simposium y seminarios (nacionales e internacionales)	5 desde 1998 hasta el 2010. <ul style="list-style-type: none"> • Un Simposio Internacional en el 2003. • Un seminario Nacional en el 2002. • Tres seminarios Internacionales en el 1998, 2008 y 2010.
Jornadas	20 Jornadas desde 2005 al 2017. Se incluyen: <ul style="list-style-type: none"> • Jornadas técnicas, científicas, etc. • Jornadas sobre Asociacionismo en los PUM. • Jornadas organizadas por una universidad determinada sobre una temática relacionadas con los PUM.

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web AEPUM

302

Como se puede apreciar el trabajo que se lleva realizado desde las primeras experiencias hasta estos momentos es considerable. Seguidamente se expondrá un análisis de cada uno de los Encuentros Nacionales, a través de la página web de la Asociación Estatal de PUM (AEPUM) y de las actas publicadas en los diversos encuentros que se han realizado. El propósito de este análisis es disponer de una panorámica de la creación, evolución y mantenimiento de los PUM, ya que a medida que el fenómeno iba creciendo, el trabajo intenso realizado en los Encuentros ha ayudado a ir consolidando este tipo de programas en el marco universitario y en el marco de la educación de personas mayores en España.

El **I Encuentro Nacional de PUM** se llevó a cabo en Granada, del 21 al 23 de noviembre de 1996 y fue organizado de manera conjunta por tres Universidades: Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Pontificia de Salamanca y Universidad de Granada. Estas tres Universidades son las que iniciaron este tipo de programas en sus respectivas instituciones. Los contenidos que se trabajaron en ese *I Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*, en el que participaron 15 universidades españolas

y 4 organizaciones de tipo cultural, fueron los siguientes (sólo se han incorporado aquellos aspectos que se han considerado importantes para la exposición del capítulo sobre el desarrollo y buen funcionamiento de los programas):

PRIMERO CLASIFICAR

Se elaboró una clasificación de los diferentes tipos de actividades educativas y socioculturales destinadas a las personas mayores. La clasificación quedó como sigue:

1. Las Agrupaciones, Asociaciones de Difusión Cultural, de Formación Permanente, etc.
2. Las Aulas, Agrupaciones y Asociaciones de Extensión Universitaria, que cuentan con convenios con la institución universitaria.
3. Los Programas Universitarios para Personas Mayores, en las propias universidades.

303

Con esta clasificación se estableció que tipo de instituciones y centros disponían de una oferta para personas mayores y que actividades se podían realizar en cada una de las instituciones, con la intención de no solapar las ofertas y clarificar el tipo de oferta de cada uno de los centros. Se concluyó que todas las opciones anteriores no eran contrapuestas sino que, las diferentes actividades deben permitir a la persona mayor elegir la que mejor atienda a sus intereses, aspiraciones, necesidades y posibilidades, ampliándose así la oferta de actividades a disfrutar por los propios mayores.

PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

La identidad universitaria de los PUM fue un aspecto muy importante en este Encuentro y debía quedar marcada para así poder ir avanzando con una idea más clara de lo que significaba ser y pertenecer a un PUM. Se acordó que los PUM deben ser estrictamente universitarios, por tanto todos deberían seguir un mismo modelo, compartir unas normas concretas y tener una serie de características comunes (forma, duración, contenido, etc.), para así permitir la

coordinación de los criterios a tener presentes y prevenir aquellas confusiones que pudieses surgir en un futuro.

FOMENTO DEL ASOCIACIONISMO

Se debería promover desde los distintos PUM, las asociaciones universitarias para el alumnado mayor. Así se formaría un nexo de unión entre la Universidad y los propios alumnos, y este vínculo les permitirá desarrollar aptitudes y destrezas, así como que les ayudará a proyectarse socialmente.

CONTACTO CON LA ADMINISTRACIÓN

Se decidió que se redactarían y enviarían diferentes escritos, a las Administraciones competentes, explicando el movimiento de los PUM con el objetivo de sensibilizar y conseguir la atención de éstas, resaltando el carácter solidario, institucional e intergeneracional que tienen estos programas.

En este Encuentro Nacional se iniciaron los primeros pasos para avanzar en la educación de las personas mayores. Al finalizar el mismo se llegó a los acuerdos siguientes:

1. Se le debe de dar la importancia que merece al fenómeno de la educación superior de las personas mayores, y del mismo modo todas las ofertas que posibiliten este tipo de formación. Así como consensuar una estructura y metodología común.
2. Ha de quedar claro que los PUM son programas estrictamente universitarios, con todas las ventajas e inconvenientes que esto supone.
3. Surge el debate de la importancia del alumnado, a través del movimiento asociativo de los propios estudiantes.
4. Es importante involucrar en el trabajo, que se está empezando, a todas las instituciones que puedan aportan elementos sustanciales a

los PUM que están en marcha y a los que están comenzando a crearse.

El ***II Encuentro Nacional de PUM*** se llevó a cabo en Madrid, del 20 al 21 de noviembre de 1997 y fue organizado por la Universidad de Alcalá de Henares, como se acordó un año antes en el anterior Encuentro Nacional. Los contenidos que se trabajaron en ese *II Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*, en el que participaron 19 universidades españolas, asistiendo 10 universidades nuevas respecto al primer Encuentro, fueron los siguientes temas (sólo se han incorporado aquellos aspectos que se han considerado importantes para la exposición del capítulo sobre el desarrollo y buen funcionamiento de los programas):

CARÁCTER EDUCATIVO Y CULTURAL DE LOS PUM

Se consideró de vital importancia que la Universidad, como institución perteneciente y parte de la sociedad, tenía el derecho y la obligación de ofertar programas de educación superior al colectivo de las personas mayores, y de esta manera expresar el carácter educativo, formativo y enriquecedor que supone para los alumnos mayores la existencia de estos estudios, y la necesidad social de los mismos.

305

PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

Se acordó que la denominación de este tipo de estudios debía ser común y representativa, por tanto se sugirió utilizar el nombre de *Programas Universitarios de/para Mayores*, o similares, no utilizando la denominación *Universidad de Mayores*, evitando de esta manera posibles confusiones.

Como la divulgación de los programas era algo esencial, se solicitó al IMSERSO que posibilitara la publicación de una guía informativa de los PUM con todos los detalles que se consideraron necesarios para dar a conocer este tipo de estudios.

CONTACTO CON LA CRUE

Se consideró esencial la posibilidad de proponer a la CRUE la creación de una comisión que se ocupara de los problemas académicos que iban surgiendo en la medida que se iban implementando nuevos PUM.

En este segundo Encuentro Nacional se siguieron trabajando temas ya iniciados el año anterior sobre la educación de las personas mayores, y se abrieron nuevos frentes. Al finalizar el mismo se llegó a los acuerdos siguientes:

1. Se sigue reivindicando, para que sea unánime entre todos los agentes implicados, el carácter educativo y cultural de los PUM, y de que es un programa nacido desde el seno de la Universidad.
2. Se llegó a un acuerdo, de manera consensuada, a una denominación común de los distintos y diversos programas que están empezando a crearse. Independientemente de que cada Universidad los denomine de una manera determinada, al referirse de manera genérica se les conocerá como PUM.
3. Se mantiene el debate sobre el involucrar en el trabajo a todas las instituciones que puedan aportar elementos sustanciales a los PUM, y se plantea realizar contactos con la CRUE, como principal institución universitaria.

El **III Encuentro Nacional de PUM** se llevó a cabo en Salamanca, del 5 al 6 de febrero de 1999 y fue organizado por la Universidad Pontificia de Salamanca. Los contenidos que se trabajaron en ese *III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*, en el que participaron 21 universidades españolas, asistiendo 6 universidades nuevas respecto a encuentros anteriores, fueron los siguientes (no se exponen todos, se ha realizado una selección atendiendo a aquellos aspectos que se han considerado importantes para la exposición del capítulo sobre el desarrollo y buen funcionamiento de los programas):

FINANCIACIÓN

Un tema importante que se trató fue el de la financiación, por tanto, con la vista puesta en el futuro de los PUM, era necesario encontrar nuevas vías de financiamiento, para que de esta manera se pudiera garantizar la continuación de este tipo de programas.

Y, ¿DESPUÉS QUÉ?

En vista de la gran aceptación de los PUM y a la participación en ellos por parte del alumnado mayor, se debía responder, de alguna manera, a las nuevas inquietudes de los estudiantes mayores, ya que querían continuar formando parte de la Universidad. Las propuestas que se destacaron, fueron:

1. Potenciar la autonomía del aprendizaje de los mayores.
2. Integrar a los estudiantes mayores en otras actividades universitarias como podrían ser en proyectos de investigación que las diferentes universidades tuvieran en marcha, etc.
3. Favorecer el asociacionismo, como ya se indicó en el primer Encuentro, aspecto que contribuiría a un gesto de generosidad por parte del alumnado mayor, ya que de alguna manera podrían retornar a la sociedad todos los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas en la Universidad.

307

ESTUDIOS MÁS ALLÁ DEL CAMPUS UNIVERSITARIO

Un elemento que se consideró muy importante fue tener presente a las personas mayores de las zonas rurales y la importancia de llevar la cultura y la formación más allá de la urbe, ya que son las zonas con más dificultades para acceder a la cultura y a una educación permanente.

En este tercer Encuentro Nacional se abrieron temas que no se habían tratado hasta ese momento y se profundizaron en otros. Estos temas fueron los siguientes:

1. La financiación fue considerado un aspecto importante para el buen desarrollo de los programas en un futuro. Se reflexionó, y quedó pendiente para trabajar más en profundidad, en cuáles son las mejores opciones de financiación de este tipo de programas y garantizar de esta manera su mantenimiento y realización futura.
2. El alumnado vuelve a aparecer en el debate. A estas alturas los primeros programas ya llevan algunos años funcionando, van apareciendo los primeros elementos a tener en presente y unificar criterios. Los estudiantes no quieren dejar la Universidad. Se trabajó en una serie de propuestas que pudiesen facilitar que el alumnado mayor continuase formando parte de la institución universitaria.
3. Las personas mayores de las zonas rurales también debían poder acceder a este tipo de programas. Se trató este tema para establecer la mejor manera para poder hacer llegar los PUM a las zonas rurales y hacerla extensiva a todos los mayores independientemente de su lugar de residencia.
4. Aparte de trabajar los temas de los puntos anteriores se continuó con el debate del reconocimiento institucional de los PUM y de una estructura unificada y común entre todos, así como del reconocimiento del aspecto social que conlleva el participar en este tipo de programa.

El *IV Encuentro Nacional de PUM* se llevó a cabo en Sevilla, del 6 al 8 de abril de 2000 y fue organizado por la Universidad de Sevilla. El trabajo que se realizó en ese *IV Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores e Iberoamericano*, en el que participaron 29 universidades españolas, asistiendo 6 universidades nuevas respecto a encuentros anteriores, y 16 universidades de otros países, 9 de Argentina, 6 de Portugal y 1 de Brasil, fue sobretodo hacer hincapié en la idea de que era necesario la creación de una plataforma, a modo de red, en la que tuvieran cabida todos los programas que existían hasta ese momento e incorporar a los que iban creándose. Por primera vez se organizó conjuntamente el Encuentro Nacional con el Iberoamericano, y gracias a esta conjunción se pudo constatar que la situación que se estaba viviendo en

España no era algo puntual de nuestro territorio, si no que al otro lado del océano atlántico, el colectivo de las personas mayores tenían las mismas necesidades e intereses que las de nuestro país, salvando las distancias. El trabajo realizado durante los días del Encuentro se resume de la siguiente manera:

A NIVEL NACIONAL

En el ámbito español, se llegó al acuerdo de que era imprescindible la creación de un comité preparatorio el cual pudiese trabajar en los siguientes aspectos:

- a) Proponer el reglamento de la Red Nacional de Programas Universitarios para Mayores.
- b) Propiciar en debate sobre el alcance, la evaluación y otros elementos definitorios de los PUM.
- c) Preparar el *V Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Mayores* que se realizaría en el año 2001 en la Universidad de La Laguna (Tenerife).

309

A NIVEL IBEROAMERICANO

En el ámbito Iberoamericano, al igual que el nacional, se acordó la creación de un comité preparatorio para:

- a) Proponer el reglamento de la Red Latinoamericana de Programas Universitarios para Mayores.
- b) Facilitar la información sobre los PUM y las conclusiones de los cuatro Encuentros Nacionales, celebrados hasta el momento, a los rectores de las Universidades Iberoamericanas con el fin de conseguir su respaldo institucional a este tipo de Programas.
- c) Preparar el *II Encuentro Iberoamericano de Programas Universitarios de Mayores* que tendría lugar en el año 2002 en alguna universidad de Latinoamérica.

EL CRECIMIENTO DE LOS PUMS

Durante el debate se constató la necesidad de poner al día, de actualizar, la guía de los PUM que en ese momento estaban funcionando en España, modificando o completando los datos que se considerasen necesarios, e incluyendo la ficha de los nuevos programas que iban creándose, y para coordinar estas modificaciones se nombraría una Comisión que llevaría el seguimiento de este trabajo de actualización.

En este cuarto Encuentro Nacional y primer Encuentro Iberoamericano que se trataron temas específicos referentes a los programas de los distintos territorios, así como a otros temas que podían ser comunes. Estos temas fueron los siguientes:

1. Encuentro Nacional: se mantenía el debate sobre los aspectos definitorios que debían tener los PUM, así como todos aquellos elementos que estaban implicados, tanto en la organización como en el buen desarrollo de los PUM. Se avanzó algo más en la propuesta de creación de una Red Nacional que pudiese aunar todas aquellas experiencias que estaban apareciendo a nivel nacional, y a la vez servir de plataforma y portavoz para impulsar este tipo de programas.
2. Encuentro Iberoamericano: se abrió el debate de crear una Red Latinoamericana de PUM, similar a la iniciada por las Universidades españolas, para tener más peso en el momento de ir creando programas en los diversos países que formases parte de la Red. Para facilitar el trabajo, desde España se decidió aportar las actas y conclusiones de los Encuentros Nacionales anteriores y de esta manera ya tendrían una base por donde comenzar.
3. Comunes: En el transcurso de las jornadas de intercambio del Encuentro se presentaron diversos trabajos que hacía referencia a los diferentes programas que estaban funcionando o estaban iniciándose, pudiendo de esta manera comparar y llegar a acuerdos con la intención de unificación y mejora de los mismos.

El **V Encuentro Nacional de PUM** se realizó en Tenerife, del 5 al 7 de abril de 2001 y la Universidad de La Laguna fue la encargada de organizarlo. Los contenidos que se trabajaron en ese *V Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*, en el que participaron prácticamente el mismo número de universidades españolas que en la anterior edición, fueron los siguientes:

COMISIÓN NACIONAL DE LOS PUM

Se constituyó una Comisión Nacional de Programas Universitarios para Mayores con la intención de que fuese el órgano que coordinase los PUM que se estaban creando por todo el territorio nacional.

La Comisión estaba formada por diez personas, 9 representantes de las diversas universidades y 1 representante del IMSERSO. Las universidades pertenecientes a la Comisión fueron: Universidad de Alicante, Universidad Complutense de Madrid, Universitat de les Illes Balears, Universidad de La Laguna, Universidad de Murcia, Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Sevilla.

Las funciones de dicha Comisión, serían:

1. Preparación de una nueva edición del Encuentro Nacional para el año 2002, posibilitando la participación, en el mismo, de las asociaciones de alumnos mayores, con el propósito de poder conocer la visión de los estudiantes mayores como participantes activos en los programas.
2. Confección de un documento en el cual se reflejasen y se recogiesen las posiciones de los PUM ante la nueva ley, en ese momento, de universidades.
3. Solicitar formalmente la integración, en dicha Comisión, del Ministerio de Educación y así hacerle partícipe en el movimiento de los PUM.

EN LOS PUM SE DEBERÍA TRABAJAR

Para posibilitar un trabajo unificado entre todos los PUM, se especificaron una serie de aspectos a tener presentes en los diversos programas:

- Poner de manifiesto la dimensión universitaria de los PUM, destacando la formación científica y humanista de los mismos.
- Estimular, de alguna manera, al profesorado universitario participante en los PUM. Así se podría dar impulso a investigaciones y estudios enmarcados en este tipo de programas con la intención de conocer en detalles los distintos aspectos que envuelven a estos programas.
- Potenciar el intercambio, de alumnado y profesorado, con instituciones europeas similares a los PUM, a través de acciones como el programa Grundtvig, programa de aprendizaje de personas mayores de la Unión Europea.
- Favorecer, desde los diferentes PUM, el aprendizaje y el uso de las tecnologías digitales en todas sus vertientes y variantes.
- Favorecer los procesos de evaluación de los programas como una manera de mejorar la calidad de los mismos.
- Reconocer el carácter social de los PUM, debido a los beneficios reportados a las personas mayores participantes en ellos.

312

Aparte de las conclusiones, a nivel general, que se extrajeron del trabajo realizado durante los días del Encuentro Nacional se debatieron otros aspectos relacionados con el alumnado y con el asociacionismo. En el cuadro 4.2., se pueden observar los elementos más significativos a los que se llegó:

Cuadro 4.2.
Acuerdos descritos en las conclusiones del V Encuentro Nacional de PUM

Acuerdos resultantes en el V Encuentro Nacional de PUM	
ACUERDOS SOBRE EL ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none">• Solicitud de reconocimiento oficial una vez cursado y finalizado el ciclo, y que éste posibilite el acceso a estudios reglados sin otro requisito. Posibilitar, dentro de lo posible, la asistencia a cursos monográficos y/o diversificados.• Participación oficial en la toma de decisiones (asignaturas, profesorado, etc.).

	<ul style="list-style-type: none"> ● Regulación de los planes de estudio de una manera más estructurada (ciclo de tres cursos como mínimo). ● Presencia del alumno mayor en los órganos de gobierno de la Universidad (con voz y voto).
ACUERDOS SOBRE LAS ASOCIACIONES DE ALUMNOS MAYORES	<ul style="list-style-type: none"> ● Es necesario que los estudiantes se organicen en asociaciones de alumnado mayor. ● Las asociaciones deben ser independientes en sus propuestas y actos. ● Que éstas tengan oportunidad de formar una federación que les represente.
ACUERDOS SOBRE LA FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE ALUMNOS MAYORES	<ul style="list-style-type: none"> ● Necesidad de que todas las asociaciones creadas a partir de los PUM se integren en dicha Federación Nacional de PUM. ● Formar parte en la formación y desarrollo de los PUM. ● Formar parte de los órganos de gobierno de las universidades con PUM.

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web de la AEPUM (aepumayores.org)

En este quinto Encuentro Nacional se fue avanzando en la concreción y definición de los que debían ser los PUM. Estos temas abordados fueron los siguientes:

1. Se configuró la Comisión Nacional de PUM que sería la encargada de la coordinación de los diferentes PUM que estaban funcionando hasta el momento, unos 32 programas hasta la fecha, y sería la portavoz del conjunto de los PUM.
2. Se trataron algunos puntos que ya aparecieron Encuentros anteriores como: la importancia de potenciar la dimensión universitaria de los PUM, la importancia de los procesos evaluativos para la mejora de los programas, favorecer la utilización de las TIC entre el alumnado, así como fomentar la investigación y los estudios sobre los programas, entre otros temas.
3. Se plasmaron algunos acuerdos, que se abordaron, sobre el alumnado mayor, el asociacionismo de estudiantes mayores y la puesta en marcha de una federación de asociaciones de alumnos mayores.

El **VI Encuentro Nacional de PUM** se organizó en Alicante, del 15 al 17 de abril de 2002 en la Universidad de Alicante. El tema central del *VI Encuentro Nacional de PUM* en Alicante giró sobre «*Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*». Durante los días en que se realizó el Encuentro Nacional se trabajó sobre la preparación de un modelo en el que se pudiese enmarcar claramente este tipo de programas. La intención era intentar conseguir una estructura lo más similar posible entre toda la diversidad de programas que estaban apareciendo por todo el territorio nacional. Como señala Concha Bru (2002), directora del PUM de la Universidad de Alicante:

La Comisión Nacional de PUM ha venido trabajando desde el V Encuentro [...] en La Laguna (Tenerife), y cuyos primeros frutos han sido recogidos en la recientemente aprobada LOU que los recoge en el Título Preliminar, artículo 2 y en su Título IV y en los que define como objetivo nuevo para las Universidades la elaboración y aprobación de planes de estudios y establecimiento de las enseñanzas específicas de formación a lo largo de toda la vida. (p.18)

314

MODELO MARCO DE LOS PUM

Debido a la significación que tiene el envejecimiento de la población y el crecimiento progresivo y constante que se ha producido, se está produciendo y seguirá en el futuro. Dentro de este contexto el tema central que se trató en esta sexta edición del Encuentro Nacional se mantuvo en torno a la preparación de un marco común en el que quedase reflejada la filosofía de los PUM y las características que deberían tener para conseguir un modelo que aglutinase todos aquellos aspectos que hacen referencia a los PUM. La idea de elaborar una estructura común fue sobre todo para:

- a) potenciar el desarrollo y contenido futuro de los PUM,
- b) establecer unas pautas comunes que condujesen al reconocimiento de este tipo de programas de educación superior por parte de la Administración competente, asegurando el apoyo y la promoción de los mismos, y

- c) consolidar estos programas como necesidades, tanto sociales como educativas básicas, hacia el colectivo al que iban destinados.

La filosofía de estos programas se enmarca en el paradigma de la educación a lo largo de toda la vida y éstos deben tener en cuenta:

1. Las necesidades y los intereses de las personas mayores, que acceden a estos programas, para conseguir que sea una experiencia satisfactoria.
2. Las características tanto del colectivo de las personas mayores como del aprendizaje de este mismo colectivo.
3. Las diversas realidades socioculturales y territoriales que existen.
4. Aunque sean estudios universitarios, con una calidad y un rigor en los contenidos, se deben valorar como un programa de desarrollo personal y no tanto como un elemento profesionalizador.

Aparte de las finalidades de los programas y de la elaboración de un marco común, es fundamental conocer cuáles son las razones que justifican que este tipo de programas tengan cabida en la estructura universitaria. Como expone Concha Bru (2002, p.20), y así lo hizo en su ponencia plenaria en el Encuentro Nacional, son varias las razones que pueden justificar esta inclusión en la estructura propia de la Universidad. Estas razones quedan resumidas en la cuadro 4.3.:

315

Cuadro 4.3.
Razones que justifican la inclusión de este tipo de programas en la institución universitaria

<p>Razones de índole SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Manera de saldar una deuda social con un colectivo que, por diferentes circunstancias, fue privado de realizar estudios superiores. ● La Universidad debe abrir sus espacios a las personas mayores como una oferta educativa y cultural.
<p>Razones de índole EDUCATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La diseminación del conocimiento y la difusión de la cultura deben ayudar a conseguir una mayor justicia social hacia el colectivo de los más mayores. ● La cultura, la educación y la formación facilitan actitudes y conductas proactivas de participación, pertenencia, apoyo y satisfacción personal,

	generando bienestar personal y social.
Razones de índole DEMOGRÁFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Los PUM pueden contribuir de manera decisiva a adelantar el “reemplazo generacional” que previsiblemente se producirá en las universidades españolas en los próximos años.
Razones de índole ECONÓMICA	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas de 50 y más años serán las que podrán contribuir a mantener buena parte de las estructuras económicas y de financiación. • Las políticas de la UE tienden a alargar la etapa laboral, por tanto retrasan la entrada a la jubilación, obligando a las personas a que se mantengan activas, profesionalmente, más años.

Fuente: Elaboración propia partir de Bru (2002)

Aparte de las razones, expresadas anteriormente, los objetivos de los PUM se pueden articular desde una doble perspectiva, por un lado se encuentra el carácter social, y por otro el carácter educativo y formativo. En el cuadro 4.4., se pueden apreciar los aspectos más destacables de cada uno (Ibídem, p.23):

Cuadro 4.4.
Fines de los Programas Universitarios para Mayores

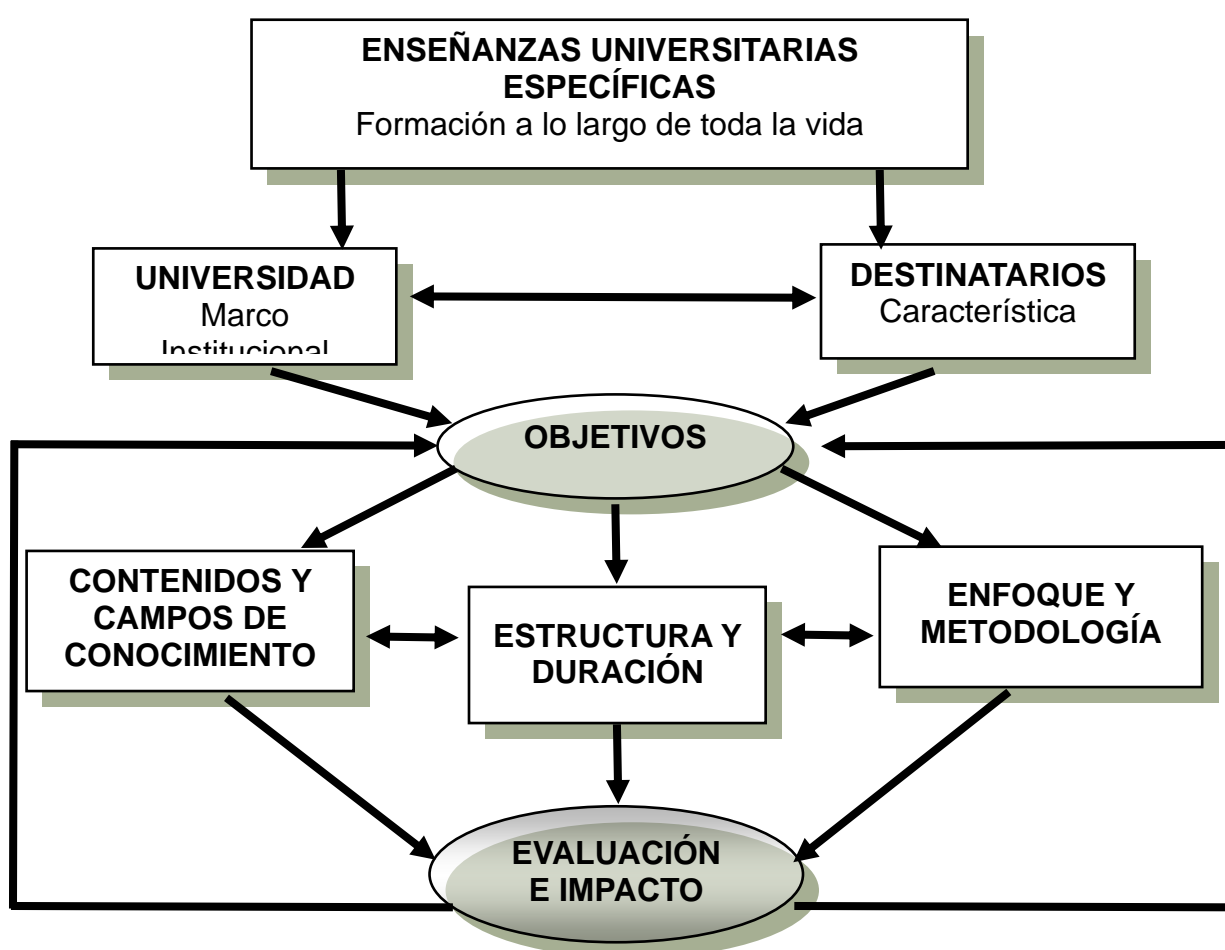
Objetivos SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la calidad de vida a través del conocimiento y las relaciones personales que se establecen en la Universidad. • Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales. • Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración con otras instituciones. • Fomentar el desarrollo del asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extra-universitario, entre el alumnado participante.
Objetivos FORMATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo. • Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores. • Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener un mayor provecho de las ofertas de ocio (culturales, físicas, intelectuales,...) en la sociedad. • Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida. • Facilitar el acceso a otros estudios universitarios.

Fuente: Elaboración propia partir de Bru (2002)

Con la idea de establecer unas directrices generales y básicas para que cada Universidad plantee su plan de estudios, a continuación se muestra un esquema que sirvió para concretar las enseñanzas.

En la figura 4.1., se presentan los aspectos a tener presentes a la hora de tomar decisiones sobre las enseñanzas específicas de mayores:

Figura 4.1.
Enseñanzas universitarias específicas para personas mayores:



317

UNIVERSIDAD: son las Universidades, como instituciones educativas de enseñanza superior, las que hacen la oferta de estos programas:

- Será un programa de educación superior, presentado por una Universidad.
- Deberá estar aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno.

- Será dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la Universidad.

Como señala Bru (2002):

Debe tratarse de un Programa Formativo Superior, presentado por una Universidad (pública/privada) en cuanto Institución definida por la Ley Orgánica de Universidades (2001), en su artículo 34. Debe ser aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno. Y deber ser dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la Universidad, que se hace responsable de su desarrollo, seguimiento, evaluación, reforma y actualización y de acuerdo a las normas de ordenación académica de la Universidad. (p.27)

DESTINATARIOS: en general, son personas jubiladas o prejubiladas, en buenas condiciones físicas y mentales, que desean emplear su tiempo en seguir aprendiendo y permanecer activos intelectualmente.

OBJETIVOS: los objetivos que se plantearon en un inicio, fueron:

- Diseñar una programación académica estable.
- Equiparar la duración del programa según el calendario académico.
- Adecuar la carga lectiva en el programa.
- Evaluar las competencias alcanzadas por el alumnado.
- Garantizar un nivel formativo y entregar el título pertinente.

CONTENIDOS Y CAMPOS DE CONOCIMIENTO: los contenidos deberán estar enmarcados en las siguientes áreas de conocimiento:

1. Humanidades y Ciencias Sociales.
2. Ciencias Jurídicas y Económicas.
3. Ciencias de la Tierra y Medio Ambiente.
4. Ciencias Biosanitarias.
5. Ciencias Tecnológicas.

ESTRUCTURA Y DURACIÓN: la estructura será similar a otras titulaciones universitarias, deberán organizarse en materias obligatorias, que cursarán todos

el alumnado del programa, y materias optativas, entre las que el alumnado podrá elegir las que determine cada Universidad, además de incluir actividades complementarias de carácter sociocultural que complementarán la oferta académica de estos programas. La duración de las materias será de entre 20 y 30 horas.

ENFOQUE Y METODOLOGÍA: las materias deben adecuarse tanto a los objetivos como a las características de los destinatarios, sin olvidar el carácter universitario de estos programas.

EVALUACIÓN E IMPACTO: la evaluación ha de ser un instrumento imprescindible para regular los procesos formativos y acreditar los conocimientos alcanzados por el alumnado, y debe incorporar los mecanismos de modificación de los propios programas con la intención de mejorar la calidad de los mismos.

MODELO DE PLAN DE ESTUDIOS

319

Durante el Encuentro Nacional se trabajó y se expuso una configuración de plan de estudios, basada en los diferentes PUM que estaban en marcha y que sirviera como modelo para los PUM que se creasen a partir de ese momento. El Plan de estudios debería seguir esta estructura mínima (cuadro 4.5.):

Cuadro 4.5.
Modelos de estructura de un Plan de estudios

DURACIÓN MÍNIMA	Tres cursos académicos. Como mínimo 400-450 horas en total.
TIPO DE ASIGNATURAS	Tres tipos: obligatorias, optativas y actividades complementarias. Duración: al menos 20 horas.
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Tres cursos académicos. <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 Técnicas.
EVALUACIÓN	Incorporación de: <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial.

	<ul style="list-style-type: none">- Evaluación procesal.- Evaluación de resultados.
--	--

Fuente: Elaboración propia partir de Bru (2002)

Al acabar este primer ciclo básico, se expuso que sería importante dar la posibilidad de completar estos estudios con un segundo ciclo, de este modo se podría dar continuidad a la formación que había iniciado el grupo de estudiantes mayores en las aulas universitarias e innovar con otro tipo de actividades que se les pudiera ofrecer, y así hacer efectivo el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Como posible oferta, se valoraron diferentes opciones, como por ejemplo:

1. Posibilitar la asistencia y la participación en las asignaturas oficiales, o estudios reglados, de las diferentes titulaciones que se ofrezcan en cada una de las Universidades.
2. Posibilitar que el alumnado mayor participe en investigaciones conjuntamente con equipos de investigación propios de la Universidad, fomentando la participación activa del alumnado mayor, ofreciéndoles de esta manera un nuevo campo de actuación.

320

Relacionado con lo anterior, el alumnado mayor cuando comienza en la Universidad no quiere dejar de asistir a las clases, sus ganas de aprender y su deseo de sentirse bien en su nuevo rol de estudiante universitario es uno de los elementos que les caracteriza. Como aseguró el doctor Miguel Guirao (2002), creador del PUM en la Universidad de Granada:

Los PUM tienen el problema de que «crean dependencia»; los alumnos mayores no quieren abandonar la universidad por muchos años que dure su «carrera», y eso no se puede remediar alargándola sin fin. Es un problema real, porque la vuelta a la situación preuniversitaria de soledad, de no valoración personal y de tristeza por pérdida de la orientación social, reproduciría esta situación enfermiza con más gravedad. Hay que ser creativos en las soluciones. (p.59)

PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

En cuanto a la participación del alumnado mayor en la Universidad, se llegó a una serie de conclusiones:

- Los PUM deben incentivar la participación del alumnado mayor a través de ofertas atractivas debido a los beneficios que éstos aportan a las personas que se matriculan aparte de darles visibilidad.
- Facilitar dos tipos de participación: la reglada (más normativa y regida por una estructura más rigurosa) y la relacional (según aquellos intereses y motivaciones que muestren los estudiantes, aquí entrarían las actividades intergeneracionales, las de voluntariado, entre otras).
- La participación como alumnado universitario implica que debe ser en su totalidad, por tanto, debe ser una participación administrativa, vinculada a la estructura académica y en los mecanismos generales de la universidad.
- Favorecer la constitución de asociaciones de estudiantes. De esta manera se les permite compartir intereses, articular un sentimiento de pertenecer a un mismo grupo, y posibilita el desarrollo de generación de actividades.

321

En este sexto Encuentro Nacional se estuvo trabajando en la elaboración de un modelo que enmarcase al conjunto de los PUM. Estos puntos principales tratados fueron:

1. Detallar las razones que justifican de los PUM (de índole social, educativa, demográfica y económica), así como las finalidades (fines sociales y fines formativos).
2. Se elaboró un plan de estudios mínimo, con la finalidad de que todos los PUM tuvieran una misma estructura académica.
3. Por primera vez el alumnado mayor tuvo un espacio de participación en el Encuentro, por tanto se abrió el debate sobre los tipos de participación que los alumnos mayores debían de tener en la Universidad.

El **VII Encuentro Nacional de PUM** se llevó a cabo en Madrid, del 2 al 4 de octubre de 2003, y organizado por el conjunto de Universidades de la Comunidad de Madrid y se realizó en San Lorenzo de El Escorial. El tema central del VII Encuentro Nacional de PUM en El Escorial giró sobre «*Políticas Sociales, Educativas y Financiación de la Formación Universitaria de Personas Mayores y su Proyección Social*». El trabajo durante el Encuentro se centró sobre las siguientes tres secciones, a través de ponencias plenarias y panel de expertos:

1. Políticas sociales, educativas y otros aspectos de la formación universitaria para las personas mayores.
2. Proyección social de la formación universitaria de las personas mayores.
3. Proyección social en el entorno universitario de las personas mayores.

322

En el momento de redactar las conclusiones que se extraían de las jornadas de trabajo se elaboraron en los siguientes cuatro grupos que se muestran en el cuadro 4.6.:

Cuadro 4.6.
Conclusiones por áreas temáticas del VII Encuentro Nacional

POLÍTICAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none">● Se destacaron las mejoras personales, sociales y sanitarias que proporciona este tipo de formación universitaria a las personas mayores que acceden a ella.● Enmarcada en el paradigma de la formación a lo largo de toda la vida y del aprendizaje permanente.● El apoyo de las Administraciones públicas es necesario para que las personas mayores que lo deseen no sean excluidas por motivos económicos o de otra índole.
POLÍTICAS EDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none">● Es necesario que, desde la Administración pública competente, se elabore una regulación básica de la formación universitaria dirigida a personas mayores.● Se debería regular la formación universitaria para personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecimiento de enseñanzas universitarias para personas mayores por parte de las propias Universidades en el marco de la autonomía universitaria. ● Incorporar la investigación y la evaluación como instrumentos y medios imprescindibles para la formación universitaria de personas mayores.
<p>FINANCIACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Búsqueda de una financiación estable integrada en los presupuestos universitarios. ● Búsqueda de autofinanciación y co-financiación, implicando a las diferentes Administraciones públicas (central, autonómica y local), así como a otras instituciones públicas o privadas. ● Financiación a través de las tasas universitarias, acompañadas de un sistema de becas como para el resto de las enseñanzas.
<p>PROYECCIÓN SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Búsqueda de cauces de participación e implicación de las personas mayores en los procesos sociales. ● Fomento de las relaciones interpersonales e intergeneracionales en el marco universitario. ● Proyección de las personas mayores en la sociedad (asociacionismo, voluntariado, participación en organizaciones representativas, etc.). ● Asumir mayores cuotas de responsabilidad y de participación en las organizaciones políticas, sindicales, sociales, etc. ● Proyección de la formación universitaria para las personas mayores en el ámbito rural, evitando así su exclusión. ● Búsqueda plural de fórmulas que favorezcan un envejecimiento activo a través de la formación, del ocio y de la cultura.

Fuente: Elaboración propia partir de la página web de la AEPUM (aepumayores.org)

En este séptimo Encuentro Nacional, y una vez ya con un modelo marco elaborado, se estuvo trabajando en las políticas que tendrían que regular este tipo de programas y la financiación para poder garantizar una continuación de los programas. Se ocupó un espacio de las jornadas de trabajo para seguir debatiendo sobre la proyección social que implica la participación en los PUM. Se puede destacar lo siguiente:

1. Políticas sociales: tendrían que reflejar los beneficios, tanto personales como sociales, que comporta el participar de manera activa en los PUM. Se considera importante la implicación de las Administraciones públicas, y de otras entidades privadas, con la intención de poder llegar a todo el colectivo de mayores.
2. Políticas educativas: se tendría que regular este tipo de programa para personas mayores y dar el valor que merece a la educación a lo largo de toda la vida.
3. Financiación: en el tercer Encuentro Nacional (Salamanca, 1999) ya se debatió sobre este tema, en este momento se reclamaba una búsqueda de financiación, cofinanciación y/o autofinanciación para poder continuar con la labor que los PUM están desarrollando a nivel individual y social.
4. Proyección social: este es un tema que se ha ido tratando prácticamente en casi la mayoría de los Encuentros, desde la participación de los mayores, el voluntariado, el asociacionismo, las relaciones intergeneracionales, etc.

324

El VIII Encuentro Nacional de PUM se llevó a cabo en Coreses (Zamora), del 15 al 17 de noviembre de 2004, y fue organizado por el Programa Interuniversitario de la Experiencia, en el que se incluyen las 8 Universidades de Castilla y León. El tema central del VIII Encuentro Nacional de PUM en Zamora giró sobre «Las personas mayores y la Universidad: una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la toda la vida». En el Encuentro Nacional se trabajó en torno a estos tres ejes:

1. El aprendizaje a lo largo de toda la vida.
2. Proyección social.
3. Apertura de la Universidad a las zonas rurales.

Como señaló Salvador Ordóñez (2006) en la ponencia de inauguración del Encuentro Nacional “las Universidades tienen un nuevo marco de competencias para, en la medida de sus posibilidades, ofertar PUM” (p.20), y especificaba diversas áreas de actuación, como son a) la formación a través de

adecuaciones del sistema para incorporar a los mayores a las aulas, así como fomentar la investigación gerontológica; b) la cultura y la actividades recreativas a través de la extensión universitaria; c) el aprovechamiento del voluntariado; y d) concebir la Universidad como pieza clave en el desarrollo económico y social. Como señala el mismo autor “aprovechar su caudal de experiencias y conocimientos para incorporarlos a la sociedad del conocimiento, a la vez que se integran socialmente”.

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN EL MARCO UNIVERSITARIO

En el panel de expertos se trató el tema del aprendizaje a lo largo de la vida y varios autores intentaron clarificar los diferentes conceptos relacionados con la educación durante todo el ciclo vital. Como indicó Arnay (2006):

A menudo los conceptos de aprendizaje permanente (también aprendizaje continuo) y aprendizaje a lo largo de la vida se toman como sinónimos. Sin embargo, creemos que existen diferentes matices que entran a formar parte del papel que en ellos debe jugar la universidad del S.XXI. (p.356)

325

Siguiendo la misma línea Castaño (2006) señaló citando el apartado 6.2., sobre el aprendizaje permanente que aparece en el Informe *Tendencias 2003 - Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*.

La Educación Continuada, la Educación de Adultos y el Aprendizaje Permanente tiene unos intereses comunes: la flexibilidad de acceso a los cursos ofrecidos (incluyendo estudiantes sin titulación superior o incluso de educación secundaria) y sus esfuerzos por dar respuesta a los diversos perfiles y circunstancias de los estudiantes. (p.361)

El posible acceso de las personas mayores a la educación superior provocaría que la Universidad como institución cambiara de una manera sustancial. Como comenta Longworth:

La universidad del S.XXI habrá de convertirse en una universidad universal, abierta a todos, cualesquiera que sean sus orígenes, sus cualificaciones o su edad. Para crear el tipo de sociedad en que aprender

sea algo natural y omnipresente, éste es el camino que ha de seguir la universidad tradicional. (Arnay, 2006, p.357)

Por tanto, los PUM han de posibilitar que la institución universitaria cambie su estructura y la acerque a la sociedad general, convirtiéndose en un espacio para la innovación y transformación educativa.

Las conclusiones que se extrajeron de las jornadas de trabajo en este eje, fueron las siguientes:

1. Adecuar los PUM a las experiencias y conocimientos del alumnado mayor, dentro del entorno cultural, social y político en el que viven.
2. Evaluar a los PUM como forma de mejorar su calidad.
3. Introducir la investigación como un recurso prioritario en los PUM. Este tipo de actividad mejoraría su autoestima, haciéndoles más partícipes de su aprendizaje.
4. Integrar asignaturas oficiales en los PUM, con lo cual se conseguiría potenciar las relaciones intergeneracionales.

326

PROYECCIÓN SOCIAL

En cuanto al eje principal de «Proyección Social», con el cuadro 4.7., se pueden observar aquellos puntos que se han ido trabajando en varios Encuentros Nacionales:

Cuadro 4.7.
Puntos importantes tratados, en varios Encuentros, sobre la Proyección Social de los PUM

«Proyección social» en la Universidad	«Proyección social» fuera de la Universidad
a) Potenciar las relaciones intergeneracionales en el ámbito universitario.	a) planificar y apoyar la creación de programas y actividades que fomenten las relaciones intergeneracionales .
b) fomento del asociacionismo para el desarrollo y mejora de la actividad y de la participación de las personas mayores en la vida universitaria y como canalización para otras	b) Establecer cauces de colaboración como asociaciones universitarias con otras unidades de las propias universidades y con todo tipo de instituciones públicas y privadas para

actividades de carácter social y cultural.	la realización de iniciativas sociales, culturales y educativas.
c) Formación y prácticas para el voluntariado . Canalización de iniciativas desde la Universidad con todo tipo de instituciones (públicas y privadas).	c) Implicación tanto desde un plano individual como colectivo en acciones relacionadas con el voluntariado /Cruz Roja, ONG's, Nuevos Movimientos Sociales (NMS), etc.)
d) Participar en investigaciones universitarias integrándose en equipos de investigación, tanto en temas relacionados con los propios mayores como con otros de diverso tipo.	d) Promover las participación en organizaciones como partidos, sindicatos, representación en las diversas administraciones, etc., para garantizar que los derechos relacionados con las personas mayores se cumplan y no quedar excluidos socialmente, económica y culturalmente.

Fuente: Lorenzo (2006, p.384)

Las conclusiones que se extrajeron de las jornadas de trabajo en este eje, fueron las siguientes:

1. Implicación de los estudiantes mayores en actividades de voluntariado.
2. Las TIC y su implantación como medio de acceso y difusión de la cultura.
3. Fomentar el apoyo a los colectivos con menores oportunidades de acceso a la formación universitaria.
4. La participación de la mujer supone un cambio en el rol tradicional de éstas en nuestra sociedad.
5. Los PUM, además de mejorar la autoestima de los alumnos que participan en ellos y de estimular sus capacidades cognitivas contribuyen a evitar la exclusión de los mismos.

327

APERTURA A LAS ZONAS RURALES

Aproximar la formación y la cultura al ámbito rural es una inquietud que se ha tratado en varios Encuentros Nacionales y que cada vez se va interiorizando la importancia de que los PUM lleguen a todos los lugares. Blázquez (2006) comenta que “nuestro alumnado rural lo demanda [...]”. Se puede y se debe optimizar la experiencia y la sabiduría campesina, a pesar de que vivimos en un

mundo en el que la consideración del ámbito rural continúa siendo bastante baja” (p.401), por tanto es importante tener presente aquellas necesidades e intereses de las personas mayores de las zonas más alejadas de la urbe y tener en cuenta las diversas realidades socioculturales y territoriales. Algunas de las conclusiones que señaló Bru (2006b) en su intervención sobre la apertura de los PUM al ámbito rural, fueron:

Sensibilizar a la comunidad universitaria que otra Universidad es posible y que ha de ser igualmente responsable de su formación y servicios en áreas más locales, b) las TIC deben ser consideradas como herramientas para acercar los programas de formación a lo largo de toda la vida a los ámbitos más alejados, y c) contar con la participación activa y el apoyo de los propios mayores para difundir la cultura, como protagonistas, en las zonas rurales. (p.417)

Las conclusiones que se extrajeron de las sesiones de trabajo en este eje, fueron las siguientes:

328

1. Exigencia de un esfuerzo e imaginación al programar y acercar la cultura y la universidad a las zonas rurales.
2. La participación en los PUM es la mejor manera de lograr la igualdad de oportunidades.
3. Utilizar las TIC para vincular las zonas rurales a los PUM.
4. Aprovechar la experiencia de los alumnos mayores para fomentar que sean agentes de desarrollo y progreso en su entorno rural y familiar.
5. Voluntariado como vía de proyección social.

El IX Encuentro Nacional de PUM se realizó en Aguadulce (Roquetas de Mar, Almería), del 18 al 20 de septiembre de 2006, organizado por la Universidad de Almería. El tema del Encuentro giró en torno al lema «Mayores en la universidad: derecho, necesidad, satisfacción». Los objetivos que se marcaron en esta edición, fueron estos tres:

1. Profundizar en el análisis del fenómeno de acceso de los mayores a la Universidad, en el contexto sociodemográfico y de autorrealización

y mejora de la calidad de vida de la población mayor y el envejecimiento activo.

2. Cumplir normas y expectativas de nivel internacional, nacional y autonómico respecto a los mayores.
3. Atender las demandas del alumnado para conseguir actividades satisfactorias y de enriquecimiento personal. (AEPUM)

Durante el Encuentro se trabajó bajo tres ejes principales: a) Derecho; b) Necesidad; y c) Satisfacción. Algunas de las conclusiones que se extrajeron una vez acabado el Encuentro, son las que siguen:

DERECHO

- Se constata que todos los agentes implicados en los PUM comparten la necesidad de regular, de alguna manera, estas enseñanzas.
- Se emplaza a los responsables políticos que introduzcan este tipo de enseñanzas en la reforma de la Ley Orgánica de Universidades.
- Se propuso la creación de una comisión mixta, entre las universidades y las administraciones educativas, con la intención de estudiar y proponer formas para adoptar esta regulación.
- Es necesario el reconocimiento interno de los programas en las propias universidades en donde se imparten.

329

NECESIDAD

- La necesidad prioritaria a cubrir, con este tipo de programas, es la educativa.
- Se observa necesaria la participación de las instituciones públicas, así como entidades privadas.
- Se debe garantizar desde la administración pública, estatal y autonómica, la financiación de este tipo de programas, independientemente de que cada universidad busque otras vías de financiación.

SATISFACCIÓN

- Se ha evidenciado que el nivel actual de satisfacción, de todos los agentes implicados, es elevado.
- La participación de los alumnos en este tipo de programas satisface sus necesidades mejorando su calidad de vida.
- Los alumnos demandan una mayor adaptación organizativa y metodológica de los programas a sus características peculiares.

A nivel general, durante el desarrollo del Encuentro, se sigue trabajando y debatiendo el tema del reconocimiento institucional y la regulación a nivel legislativo que se ha ido tratando en ediciones anteriores

El **X Encuentro Nacional de PUM** se llevó a cabo en Burgos, del 5 al 7 de mayo de 2008, y fue organizado por la Universidad de Burgos. El tema central del X Encuentro Nacional de PUM en Burgos giró sobre «*Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*» (Palmero, 2008). Los ejes temáticos que se trabajaron fueron los siguientes:

- a) Políticas socioeducativas.
- b) Metodologías.
- c) Innovaciones.

En el desarrollo del Encuentro se trabajaron estos tres ejes ligados al tema principal de la formación universitaria de los adultos mayores como elemento importante para la promoción de la autonomía personal de los participantes en los PUM.

Los ponentes que intervinieron en las sesiones plenarias coincidieron en mostrar el momento tan singular que se estaba viviendo, y aún hoy, en el marco sociodemográfico de nuestro entorno más cercano. Como señala Mayán (2008) en su conferencia inaugural del Encuentro:

Esta dinamización social del proceso educativo viene determinada por varios factores: la mayor esperanza de vida, el desarrollo del ocio personal y colectivo como extensión social de la calidad de vida y la compatibilización de la enseñanza aprendizaje con el área laboral, la familia, el propio ocio, hacen que se flexibilicen los sistemas educativos en este entorno cambiante. (p.43)

De igual modo el ponente de la conferencia de clausura del Encuentro, Martí March (2008) resalta que:

Uno de los fenómenos sociales más significativos del siglo XX, y que continuará durante el siglo XXI, ha sido el aumento de la esperanza de vida de la población y, por consiguiente, el aumento de la población mayor y un envejecimiento progresivo de la sociedad. (p.49)

Por tanto como ya se ha ido señalando, a lo largo de este trabajo, el envejecimiento de la población es un hecho que de cada vez se incrementará, situación que está provocando un cambio en la sociedad que implica tener presente, en todos los ámbitos, a un colectivo que se está convirtiendo en uno de los más numerosos. Como señala March (ibídem) que uno de los retos de las sociedades desarrolladas debe ser dar respuesta al incremento de la calidad de vida de los mayores, así como al incremento de su autonomía personal, retrasando de esta manera los procesos de dependencia, sin olvidar la mejora de la autoestima de los mayores muy ligada a la percepción positiva de la calidad de vida.

Por tanto, se debe considerar la educación como esa herramienta que ayudará a la persona mayor a conseguir esa calidad de vida y esa promoción de la autonomía personal que se debe tener para disfrutar de un proceso de envejecimiento en positivo y activo. Mayán (2008) comenta que toda intervención dirigida a personas mayores es parecida a cualquier otra intervención educativa y señala que “Se diferencia de las otras: en la experiencia de estas personas; en las necesidades, demandas y expectativas; en el tiempo libre y de ocio; en las condiciones físicas, psíquicas, culturales y sociales” (p.44). Los dos autores mencionados también indicaron en sus

intervenciones la importancia de una educación a lo largo de la vida, ya que nunca es tarde para aprender cosas nuevas y ningún lugar es inapropiado para seguir adquiriendo conocimientos. Como indica March (2008):

La educación de las personas mayores, desde la perspectiva de las universidades, debe plantearse como una nueva respuesta de dichas instituciones universitarias a los nuevos retos y demandas sociales, a la existencia de un nuevo grupo social y a la posibilidad de educar a lo largo de toda la vida. (p.58)

Siguiendo la misma línea se encuentra Mayán (2008) que señala que:

La Universidad inmersa en este cambio social tiende a reformar el sistema educativo utilizando las NNTT, no sólo en su enseñanza reglada de sus planes de estudio, sino que también deberá incluir entre sus objetivos la formación y aprendizaje, no solo de la juventud y en un tiempo limitado, sino que los diferentes factores antes señalados hagan necesario una formación permanente a lo largo de la vida de las personas. (p.43)

332

No se debe perder de vista que otra manera de prevenir la dependencia y de promocionar la autonomía personal es la de participar activamente de la sociedad, y este aspecto también se obtiene, o se facilita, participando en los PUM, como se ha podido apreciar en trabajos llevados a cabo en otros Encuentros anteriores.

Las conclusiones a las que se llegó, una vez trabajados los diferentes ejes principales, fueron las siguientes:

POLÍTICAS EDUCATIVAS

- La Universidad como institución debe adecuarse a los cambios sociales y tecnológicos, a la integración social, a la ciudadanía activa, al desarrollo personal y a la intergeneracionalidad. Una sociedad como la nuestra debe aprovechar experiencia acumulada de sus ciudadanos.
- Se reafirma que las universidades deben abrir su oferta a otros sectores de población con ofertas no formales, abiertas y flexibles, con programas

de formación específica para personas mayores de 50 años y/o posibilitando el acceso a los estudios universitarios oficiales.

- Es necesario consolidar y definir criterios básicos de ordenación, regulación, reconocimiento, metodologías de las universidades para los mayores.
- Es necesaria la coordinación y comunicación entre los PUM y las Asociaciones de alumnos, esto daría una mayor visibilidad y conocimiento de los mismos por parte de toda la sociedad.

METODOLOGÍAS

- Los alumnos de los PUM utilizan cada vez más los distintos recursos tecnológicos (móvil, informática, Internet) evitando de esta manera la exclusión social.
- Se debe utilizar una metodología activa, participativa e interdisciplinaria, globalizando en lo posible todas las áreas de conocimiento, así como combinar la atención individualizada con dinámicas grupales y colectivas.
- El alumnado mayor ha manifestado un interés significativo en el momento de cursar o conocer determinadas materias de ciencias y tecnologías en las que en un principio manifestaban un escaso interés.

333

INNOVACIONES

- Las TIC facilitan el acceso rápido al conocimiento, favoreciendo la participación activa e inclusión de las personas mayores en la sociedad actual.
- Se confirma la necesidad de facilitar herramientas específicas que se integrarán en portales educativos que se adapten a las características propias de las personas mayores.
- Las experiencias que se vienen realizando en este campo se han constatado como "buenas prácticas" que favorecen el aprendizaje y mejora la calidad de estas enseñanzas.

El **XI Encuentro Nacional de PUM** se realizó en Lleida, del 26 al 28 de mayo de 2010, en la Universidad de Lleida. El tema central del XI Encuentro Nacional de PUM en Lleida giró sobre «*Evaluación y calidad en los programas universitarios para mayores: procesos, aplicaciones y finalidades*». En esta edición giró en torno al tema central la calidad de los programas y la evaluación de los mismos. Una de las sesiones plenarias, trató el tema de la calidad de la educación superior y propuso ocho desafíos que tendría que superar la sociedad y los gobiernos para desarrollar esta educación superior de calidad, la cual requiere recursos, tiempo y decisiones adecuadas para invertirlos de la mejor manera posible. Los desafíos planteados son los que siguen, según Del Arco (2012):

1. Determinar bajo qué estándares cabe entender la calidad de la educación superior.
2. Realizar una programación apropiada de la educación superior para considerar a todos los miembros de la comunidad universitaria.
3. La comparabilidad de la educación superior.
4. Orientación hacia los resultados de aprendizaje.
5. La búsqueda de la excelencia.
6. Desarrollo de sistemas de información.
7. La transparencia y la rendición de cuentas.
8. Desarrollo de sistemas de garantía de la calidad.

Otra ponente, esta vez de la Universidad de Granada, Argente del Castillo (2012) señala tres pasos a seguir para incorporar un sistema de calidad de los PUM, como se ha realizado en su propia universidad. Los tres pasos que ellos realizaron, son:

- Primer paso: la documentación. Exigencia de un manual de calidad.
- Segundo paso: la planificación.
- Tercer paso: la certificación.

En cuanto a la evaluación de los programas Yuni (2012) planteó cuatro criterios significativos para evaluar este tipo de programas tan relevantes en la educación y en el envejecimiento. Estos cuatro criterios son los que siguen:

1. La articulación creativa de las prácticas que realizan los programas con el imaginario institucional y social que hay acerca de la vejez.
2. La generatividad en la dinámica institucional y en el sentido último que tiene este dispositivo.
3. Las concepciones implícitas de educabilidad y aprendizaje que subyace a la orientación de las estrategias metodológicas, pedagógicas y organizacionales para la promoción del envejecimiento activo.
4. La incidencia de los PUM en la resignificación identitaria de los adultos mayores como sujetos individuales y como sujetos sociales.

Analizando estos aspectos, los sistemas de calidad y la evaluación de los PUM, se plantearon una serie de preguntas cuyas respuestas serán, sin duda, muy interesantes en el buen desarrollo de este tipo de programas. Algunas de las cuestiones planteadas por Jiménez-Eguizábal (2012) a modo de crear un espacio para la reflexión, son:

¿Tienen todos los participantes en los PUM las mismas necesidades o expectativas?

¿Qué estrategias pueden ser viables cuando las necesidades o expectativas son contradictorias entre dos grupos de interés diferentes o incluso dentro del mismo grupo de interés?

¿Son capaces los profesores, gestores y responsables políticos de entender las necesidades o expectativas de los diferentes alumnos en los PUM?

¿Y, si no se ponen los recursos adecuados, cómo se pueden cubrir las necesidades o expectativas?

Por último, ¿somos capaces, en el contexto de los PUM, de medir la calidad para todos los actores?

Las conclusiones a las que se llegó, una vez trabajados los diferentes ejes principales, fueron las siguientes:

GESTIÓN DE LA CALIDAD

- Los PUM de calidad deben aportar resultados aceptables, contar con infraestructuras adaptadas, crear un clima de trabajo satisfactorio, ofrecer un proceso educativo con garantías de reconocimiento y de manera especial, transmitir valores. Sus funciones básicas son las de reforzar el desarrollo personal, la autonomía y la participación; cumplir expectativas compensando desequilibrios y propiciar nuevas modalidades de encuentro.
- Necesidad política de procurar medidas que permitan resolver aquellas diferencias entre todos los grupos que intervienen.
- Destacar el papel relevante de los actores en la calidad de los programas.

336

PROCESOS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

- Se destaca la relevancia de la evaluación y el desarrollo de indicadores que midan la eficacia de los programas en general, y de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.
- Surge la necesidad de utilizar aquellas herramientas de medida, ya disponibles y estandarizadas, y el diseño de nuevos instrumentos ad hoc, con la intención de mejorar la evaluación de los PUM.
- Las evaluaciones realizadas a los PUM (programa en general) reflejan un alto grado de obtención de los objetivos y de satisfacción de los participantes.

APLICACIONES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD

- La movilidad de estudiantes entre distintas universidades con programas

de mayores, y de uso de herramientas TIC, se plantean como indicadores emergentes de la calidad.

- Los PUM deben ser incluidos dentro de los planes generales de calidad, aplicándoles los mismos criterios que al resto de titulaciones universitarias.
- Se debe potenciar el diseño, desarrollo y evaluación de metodologías que potencien la construcción del conocimiento, el trabajo autónomo y cooperativo, de igual manera que en otras titulaciones oficiales.
- Por el grado de satisfacción generado se deben implementar actividades de participación conjunta entre jóvenes y mayores. Este tipo de intercambios fomentan el aprendizaje, el conocimiento mutuo y es una manera de erradicar estereotipos.

El **XII Encuentro Nacional de PUM y IV Congreso Iberoamericano de Universidades de Mayores** se llevó a cabo en Alicante, del 27 al 30 de junio de 2011, y fue organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. El tema central del XI Encuentro Nacional de PUM en Alicante giró sobre *«Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores»*.

337

La conferencia plenaria se centró sobre todo en los PUM como programas que favorecen un aprendizaje permanente, un aprendizaje a lo largo de toda la vida. El sistema educativo ha cambiado y está cambiando, la educación ya no es algo específico de una etapa vital, sino que es un proceso compuesto por muchas etapas que se van complementado a lo largo de todo el ciclo vital de una persona. Como señala el ponente “se deben sentar las bases para «aprender a aprender» y para «aprender a lo largo de toda la vida»” (Lorenzo, 2011, pp.24-25). Durante su intervención destacó varios aspectos a modo de conclusión, los cuales puede ayudar a abrir debates y reflexiones sobre los PUM y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las ideas, muy resumidas, son las siguientes:

- a) Tener conocimiento de la sociedad presente: sociedad global, sociedad del conocimiento, sociedad de la información y de la comunicación, uso generalizado TIC, envejecimiento activo y calidad de vida, relaciones intergeneracionales, sociedades multiculturales, etc.
- b) Las Universidades están viviendo una serie de cambios importantes, por un lado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por el otro, el Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente.
- c) Los PUM han demostrado su eficacia y su interés (incremento de participantes y de universidades que ofertan este tipo de programas).
- d) Este tipo de programas han estado acompañados de algunos problemas estructurales, algunos resueltos y otros, pendientes aún de soluciones.
- e) Se puede asegurar que estos programas están consolidados en las Universidades, aunque requieren pleno reconocimiento en éstas.
- f) La realidad del mundo actual y las propias características de las personas mayores, requieren una revisión de los planes de estudio, metodologías, materiales y recursos, etc.
- g) Es necesario el fomento de la investigación y de la innovación en los propios programas (Ibídem).

338

En la misma línea Concha Bru (2011) señala que “el fenómeno de crecimiento y desarrollo de esta demanda se enmarca en la formación a lo largo de toda la vida y en los criterios que la definen, donde el individuo es el centro de la acción del proceso educativo” (p.430), por tanto en estos momentos, cualquier momento es óptimo para aprender, para conocer, para actualizarse, para saber, la edad no es, y no debe ser una barrera para no avanzar. La Universidad, como institución, ha cambiado, ha visto como su estructura rígida se ha tenido que variar debido a que se han dado nuevas situaciones dentro de su territorio y ha tenido que adaptarse a los nuevos actores. Como comenta Holgado (2011):

A lo largo de estos años observando la evolución de los programas universitarios en diferentes universidades españolas he verificado que estos favorecen tanto a la institución universitaria como a las personas mayores. A los mayores porque van a disponer de una oferta a la que muchos no pudieron acceder durante años, y a la que otros quieren volver

después de algún tiempo. A la Universidad porque estos “nuevos” alumnos mayores dan a la universidad un nuevo dinamismo e ilusión. *“La Universidad, qué paradoja, ha rejuvenecido por admitir en sus aulas a los mayores”* les decía un profesor. (p.692)

El panel de expertos se centró mayoritariamente en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y en la cooperación internacional en la educación permanente, dando voz de esta manera a aquellos programas de universidades latinoamericanas y españolas. Tratando el tema del aprendizaje a lo largo de toda la vida, Orte (2011) señala la importancia de este tipo de aprendizaje, durante todo el ciclo vital, debido a los beneficios que aporta tanto a nivel individual, como a nivel social, comenta que “potencia la ciudadanía activa y contribuye en la mejora del bienestar a nivel de salud y social, fomentando la toma de decisiones eficientes” (p.1107). Los autores Joj et al. (2011) de Guatemala consideran que la capacidad humana y su creatividad es lo que caracteriza y define al desarrollo en el futuro, y señalan que “la educación debe favorecer la creatividad, la tolerancia, la solidaridad y la participación responsable en el proyecto de país”. (p.1063)

339

En cuanto al tema de la cooperación internacional entre programas o entre instituciones, Marisol Rapso (2011) de la Universidad de Costa Rica entiende la cooperación internacional como un intercambio y enriquecimiento mutuo de las partes que participan en la misma “en la búsqueda de compromisos de trabajo acordes con el bienestar de las organizaciones y universidades implicadas” (p.1077). Por otro lado Teresa Orosa (2011), de la Universidad de La Habana (Cuba), considera evidente la importancia de la cooperación internacional en relación al fortalecimiento de los programas de mayores, ya que se ha podido intercambiar experiencias de las diferentes partes, aspecto que sin lugar a dudas, ha ayudado a fortalecer resultados.

El ***XIII Encuentro Nacional de PUM*** se llevó a cabo en Valencia, del 19 al 21 de junio de 2013, y fue organizado por la Universidad de Valencia. El tema central del XI Encuentro Nacional de PUM en Valencia giró sobre «*Nuevos tiempos, nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores*». El

Encuentro se vertebro sobre tres líneas temáticas principales, en las cuales se reflexionó, se debatió y se trabajaran estas ideas:

- a) Integración de los PUM en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la Formación a lo Largo de la Vida.

La primera parte del Encuentro se expuso el debate sobre aquellas implicaciones que tendría el EEES en los estudios universitarios de las personas mayores, y como se podrían integrar al mismo este tipo de programas unido, como no podría ser de otra manera, al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La ponente de la conferencia plenaria que enmarcaba este punto planteó una serie de interrogantes que quedaron en el aire para la reflexión de los participantes. La primera pregunta fue si los PUM son percibidos como Educación Superior. Como ella misma señaló, evidentemente es un sí para todos aquellos que están implicados en programas de este tipo, pero indica que no está tan claro en normativas europeas que cuando se refieren al aprendizaje a lo largo de la toda la vida, el término está muy centrado en capacitar de habilidades a los adultos para una reincorporación laboral aspecto que no encaja con la filosofía y objetivos de los PUM. Como la propia autora comenta:

[...] Y es en esta parte de la formación a lo largo de la vida donde encontramos otro momento de ambigüedad, porque indudablemente somos enseñanza de adultos, pero cuando entramos en los planes y proyectos que en ese espacio se generan volvemos a constatar que la reinserción laboral y la adquisición de perfiles profesionales más polivalentes están en los objetivos y contenidos. (Argente del Castillo, 2013, p.18)

A continuación señala que es importante y necesario definir el propio espacio de los PUM a nivel local y nacional para coincidir con la idea que se tiene fuera de nuestro territorio.

- b) Enseñanza, organización y reconocimiento de los PUM.

El segundo gran eje que se trabajó durante el Encuentro fue el de las enseñanzas, organización y reconocimiento de los PUM, un tema que se ha ido trabajando en la casi totalidad de Encuentros, con el propósito de ir dando forma y estructura a este tipo de programas. El ponente de este eje propuso una serie de retos que los PUM deben consolidar. Algunos de estos retos ya se indicaron en una reunión de asociaciones de alumnos de PUM celebrada en Madrid en el año 2012. Los retos son los que siguen:

- El reconocimiento institucional de los PUM, tanto por parte de las Administraciones Educativas (Estatal y Autonómicas) como de las propias Universidades.
- El reconocimiento académico de la formación recibida en estos programas, y de la educación no formal que pueden impartir las universidades, a pesar de la existencia del EEAP y del EEES.
- El reconocimiento de esta formación para que, en determinadas condiciones, sirva de acceso directo a otros estudios de la universidad de carácter oficial a las personas mayores interesadas.
- La creación de estructuras organizativas y académicas con pleno reconocimiento universitario, al igual que Centros y Departamentos o su inclusión en algunas de las existentes.
- La identificación y el reconocimiento (I+R) de la labor docente en igualdad de condiciones que el resto de las enseñanzas universitarias.
- La integración de los estudiantes mayores en los mecanismos de participación de la vida universitaria como el resto de los estudiantes de estudios oficiales. (Lorenzo, 2013, p.83)

341

El propio autor señaló que se debe ir trabajando por esta línea para que los PUM tengan el reconocimiento que se propone y se merece.

c) Impacto de los PUM en la Universidad y en la Sociedad.

El tercer eje trabajado, tema que también se ha tratado en varios Encuentros celebrados, es el del impacto, a todos los niveles, de este tipo de programas. La autora encargada de introducir este tema realizó una síntesis de aquellos

impactos en los diferentes ámbitos personales, comunitarios y éticos de la formación universitaria de personas mayores. El resumen es el siguiente (cuadro 4.8.):

Cuadro 4.8.
Impacto de la formación universitaria en el alunando mayor

PERSONALES	Físicos: los PUM favorecen no solo la adquisición, el recuerdo y la transferencia de conocimientos, sino también la modificación de actitudes y comportamientos. Psíquicos: además de comprobar cómo se ralentiza significativamente la pérdida de memoria, mejoran considerablemente su autoestima y su capacidad cognitiva.
COMUNITARIOS	Sociedad: Las personas mayores que tienen inquietud por formarse, obtienen una capacitación que les permite colaborar, de forma más cualificada, en beneficio y desarrollo de la comunidad participando como voluntarios en numerosos ámbitos. Universidad: la incorporación del mayor a la universidad ha modificado la propia vida cotidiana de los Centros y Facultades donde los mayores aprenden. Familia: la mayoría de las personas mayores desempeñan en la familia un papel activo y responsable que dista mucho de la imagen de persona desvinculada, frágil y dependiente que en ocasiones se nos quiere transmitir.
ÉTICOS	Desde las instancias de la ética individual y social, no resulta exagerado afirmar que el mayor que aprende en la universidad puede ser considerado como una de las mejores mediaciones para la vivencia y transmisión de los valores fundamentales, debido a la experiencia, sentido común y madurez que dan los años

Fuente: Elaboración propia a partir de Palmero (2013, pp. 144-148)

El XIV Encuentro Nacional de PUM se realizó en Granada, del 27 al 29 de mayo de 2015, y fue organizado por la Universidad de Granada. El tema central del XIV Encuentro Nacional de PUM en Granada giró sobre «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».

Sobre el nuevo perfil del alumnado mayor que participa en los PUM, la ponente que realizó la ponencia de clausura, señala una serie de características que distintivas de aquellos primeros alumnos que comenzaron los diversos programas para mayores, allá por los años 90 del siglo pasado. Como indica Argente del Castillo (2015), los alumnos de los PUM se han rejuvenecido, el nuevo alumnado que se matricula posee un nivel de estudios superior y el interés de participar es por volver a la universidad y ya no tanto por cumplir el sueño de estar en una aula universitaria, el grado de exigencia del alumnado se ha incrementado demandando otro tipo de enseñanzas más específicas, se puede decir que son menos participativos que generaciones anteriores. En definitiva y como señala la misma Concha (2015):

Los nuevos perfiles de nuestros alumnos nos demandan cambios y de hecho ellos son una prueba de que los cambios se vienen produciendo y aunque queda una tarea amplia que realizar, se debe de hacer desde lo ya construido, si no nos veremos obligados como Sísifo, a subir la piedra cada curso, como si empezáramos de cero en cada encuentro, congreso, seminario o jornada. (p.566)

343

El grupo de estudiantes, pertenecientes a diversas asociaciones de alumnos, también tuvo su espacio en el que pudieron exponer sus percepciones. A continuación se muestra un resumen de las conclusiones a las que llegaron:

1. Dan importancia al asociacionismo como forma de conseguir objetivos para todos los implicados, así como mecanismo de difusión de la cultura y el conocimiento.
2. Se pone en valor la posibilidad de colaborar en eventos organizados por los diferentes PUM y a la inversa.
3. Valoran la participación de los estudiantes como algo positivo aunque ha bajado la implicación respecto a años anteriores.
4. Las actividades que realizan los estudiantes mejoran las relaciones sociales, a la vez que mejora la salud psicológica de los participantes.
5. Señalan tres dificultades que se deben superar: a) baja participación; b) económicas; y c) infraestructuras.

6. Desde algunas asociaciones se demanda mayor participación en el diseño de la oferta académica de los programas.

Las líneas temáticas que se siguieron durante el desarrollo del Encuentro fueron:

- a) ¿Qué debe mantenerse, ya que ha funcionado bien, de la oferta académica y estructura de los PUM elaborados en los orígenes?
- b) ¿Qué perciben nuestros alumnos sobre la oferta actual de los PUM?
- c) ¿Qué nuevas demandas educativas, investigadoras y de servicio a la Sociedad de los alumnos mayores no están todavía incorporadas de manera generalizada en nuestra oferta formativa?

Las conclusiones de las distintas líneas de trabajos, son:

QUE MANTENER DE LA OFERTA ACADÉMICA Y ESTRUCTURA DE LOS PUM ELABORADOS EN LOS ORÍGENES

344

- Satisfacción generalizada del profesorado que imparte o ha impartido clase en los PUM, debido a la actitud positiva y participativa del alumnado mayor.
- El alumnado mayor es un colectivo que abandera el lema de «aprender por aprender».
- Aprovechar el tiempo disponible del alumnado mayor para desarrollar la creatividad.
- Fomentar una visión más cultural de las materias que componen los PUM y no tanto la visión disciplinar.
- Fomentar las áreas de investigación y de actividades intergeneracionales por los beneficios que conllevan a ambas partes.
- Poner en valor la importancia de los PUM en la educación en España.

PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA OFERTA DE LOS PUM

- Grandes posibilidades para los PUM debido al desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

- Es necesaria una estructura estable, en la medida de lo posible, en todos los PUM.
- El futuro de los PUM estará asegurado si logra conseguir: a) una estabilidad y adaptación a la demanda social y al marco de EEES; b) un reconocimiento social y político; y c) un control de la calidad académica.
- Es necesario un desarrollo legislativo, sobre este tipo de programas, en las universidades.

NUEVAS DEMANDAS EDUACTIVAS, INVESTIGADORAS Y DE SERVICIO A LA SOCIEDAD DE LOS ALUMNOS MAYORES

- Reflexión sobre los procesos de aprendizaje del adulto y la institucionalización definitiva de los PUM.
- Importancia de incentivar la investigación sobre la vejez.
- Modelo de aprendizaje basado en cuatro principios de organización: a) una Universidad que aprende y centrada en el estudiante; b) trabajo en equipo y colaboración; c) lidera y potencia a su personal; y d) comprometida ética y socialmente.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por ser: a) continuo en el tiempo; b) integral; c) global; d) democrático; e) dinámico; f) flexible; y g) que fomente la calidad de vida.
- Importancia de la adaptación a las TIC en todas sus modalidades.

345

El **XV Encuentro Nacional de PUM** se llevó a cabo en Santiago de Compostela, del 12 al 14 de junio de 2017, y fue organizado por las tres Universidades Gallegas (Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela y Universidade de Vigo). El tema central del XV Encuentro Nacional de PUM realizado en Santiago de Compostela giró en torno a «Los Programas Universitarios para Mayores como elemento estratégico en la formación para toda la vida».

Las líneas temáticas que se trabajaron durante el transcurso del XV Encuentro Nacional fueron:

- a) Educación Permanente en el ámbito universitario.
- b) Internacionalización y participación.
- c) La responsabilidad social en el ámbito universitario de los programas de mayores.

Realizando un cuadro resumen de todo lo trabajado durante esos días, se pueden destacar los siguientes aspectos que aparecen en el cuadro 4.9.

Cuadro 4.9.
Resumen conclusiones de las áreas temáticas del XV Encuentro Nacional

Educación permanente en el ámbito universitario	<ul style="list-style-type: none">• Los PUM son un espacio idóneo para el fomento de las relaciones interpersonales e intergeneracionales.• Las áreas formativas que mayoritariamente interesan al alumnado mayor son en general, las humanidades y las ciencias sociales.• El alumnado reclama una mayor oferta en materias de TIC.• La experiencia docente en un PUM es destacada como una de las experiencias más gratificantes en el ámbito universitario.• La introducción de metodologías participativas con herramientas como el debate, se ha puesto de relieve como elemento clave para potenciar el aprendizaje en los PUM.• Las importantes transformaciones y cambios que se están produciendo en el perfil del alumnado, ha conllevado una importante reestructuración de la programación desde los PUPM.
Internacionalización y participación	<ul style="list-style-type: none">• Las acciones de internacionalización tienen consecuencias directas sobre: el alumnado (incremento de las competencias básicas y específicas, aumento de la autoestima, etc.); el profesorado (reciclaje continuo, intercambio de experiencias, herramientas, innovación educativa, etc.); y las universidades (estrategia de innovación docente, mejora directa de la calidad de la enseñanza y de la investigación en los PUM).• La educación es el motor del bienestar de un país. Al promover la creación de un nuevo ciudadano, más libre, autónomo y creativo.• Tratar de llevar estos programas al mundo rural, dado la escasez de servicios que este entorno

	<p>tiene.</p> <ul style="list-style-type: none">• Tratar de conseguir que estos estudios sean reconocidos por las administraciones educativas competentes.• Es una evidencia el crecimiento de las líneas de investigación y de los proyectos de internacionalización de los PUM.
<p>La responsabilidad social</p>	<ul style="list-style-type: none">• La responsabilidad social universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables.• Los PUM son más que una mera transmisión de contenidos didácticos en el aula, como lo demuestran algunas iniciativas en el ámbito de la educación física y alimenticia de las personas mayores o su apuesta por el voluntariado como una labor desinteresada pero precisamente por ello con un grandísimo valor en cuanto al compromiso, a la actividad y sobre todo a la utilidad de esos mismos sujetos.• Aquellas funciones que desarrollan ciertas acciones de voluntariado o de proyección social en el marco las universidades de mayores y que se proyectan sobre el entorno social cobran cada día más importancia.• Importancia de las asociaciones universitarias de estudiantes de mayores, ya que pueden colaborar a incrementar acciones de responsabilidad social entre universidad y sociedad.

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web de la AEPUM (aepumayores.org)

Como se ha podido observar y constatar durante la exposición de los temas que se han tratado durante las XV ediciones de Encuentros Nacionales, todas las aportaciones que han servido para debatir, compartir, reflexionar y poner en práctica, sirven, como señala la autora Holgado (2013), de referencia para conocer aquellos retos que preocuparon en su momento para iniciar los diversos PUM que comenzaban a diseñarse, pero también sirven para valorar todo el trabajo realizado y reconocer los retos de futuro. Siguiendo el análisis de las repercusiones de los PUM, realizada por Adoración Holgado, finalizaremos

realizando un análisis de los diferentes temas que se han tratado durante estos quince Encuentros con la finalidad de tener una foto fija de aquellos puntos que se han considerado significativos en el desarrollo de los PUM.

Cuadro 4.10.

Aspectos importantes del desarrollo de los Programas Universitarios para Mayores

Repercusiones en la UNIVERSIDAD

La evolución de la aceptación e integración de los PUM por la institución universitaria ha pasado por diferentes fases:

- a) Identificación por los propios responsables de su identidad como oferta universitaria diferente de otras ofertas para personas mayores.
- b) Al extenderse esta oferta de estudios a más universidades se fueron aceptando, en algunos casos con “reservas” con expresiones a veces paternalistas y poco afortunadas como “algo anecdótico” incluso “simpático”. Ciertamente que algunos profesores, no muchos rehusaron dar clase en el Programa, pero también, desde el principio, hubo autoridades y profesores que defendieron esta propuesta formativa como universitaria.
- c) Dos décadas después hemos conseguido que estos Programas sean, no sólo aceptados, sino también valorados en las Universidades.
- d) Actualmente parece que está aceptado que los PUM son una oferta educativa que, como la educación en todos los niveles, pretende mejorar a las personas en su totalidad.

Repercusiones en el ALUMNO

En los Encuentros Nacionales de estos programas siempre se ha permitido la participación del alumnado y han participado en todos. En nueve de los 14 Encuentros se explicitan algunas conclusiones sobre este tema, y en todos, se realizaron reflexiones y propuestas sobre los principales protagonistas de estas enseñanzas, enmarcada en estos temas:

- a) Participación y satisfacción de los alumnos: se debe señalar que el tipo de alumnado que participa en los PUM, es un alumnado con gran interés en seguir formándose y que desea seguir vinculado a la Universidad curso tras curso.
- b) Las Asociaciones. ¿...Y después qué?: a partir de la creación de Asociaciones de alumnos y posteriormente Federaciones de asociaciones de alumnos y exalumnos se observa la capacidad de este tipo de alumnado para gestionar su formación en el marco universitario y su proyección más cualificada en la sociedad.

Tras repasar la historia de los PUM en España, a través de la descripción de los diversos Encuentros Nacionales que se han llevado a cabo hasta el momento, seguidamente se realizará el análisis de aquellos temas que más se han tratado en el transcurso de estos 20 años de Encuentros. Para este análisis se seguirá la estructura que utilizó la autora Holgado (2013) para describir la relevancia de los temas que se han ido tratando en los diversos Encuentros Nacionales desde que se iniciaron en el año 1996, y se incorporarán aquellos encuentros que se han realizado con posterioridad y de esta manera se utilizarán los mismos ítems. Los 13 ítems con los cuales se trabajaran, son:

1. Programas educativos y Reconocimiento institucional.
2. Programas sociales y Proyección social.
3. Financiación.
4. Programa común.
5. Metodologías.
6. Evaluación.
7. Relaciones intergeneracionales.
8. Programas en el ámbito rural.
9. Investigación e Innovación.
10. Participación y Satisfacción de los alumnos.
11. Asociaciones de alumnos.
12. AEPUM y antecedentes.
13. Relaciones internacionales.

349

En el siguiente cuadro se expondrán los diferentes temas que más se han tratado durante las 15 ediciones de Encuentros Nacionales de PUM.

Cuadro 4.11.
Resumen de los diversos temas tratados en los Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Mayores

Tema	
1	<p>Programas educativos y Reconocimiento institucional</p> <p>El tema del reconocimiento como programa educativo e institucional se ha tratado en todos de Encuentros. En la casi la totalidad, en 10 de los 15, se ha abordado como tema prioritario, y en el resto, en 5, se ha realizado aportaciones importantes al respecto.</p>

2 Programas sociales y Proyección social	El tema de la consideración como programa social, con los beneficios que eso conlleva, y la proyección social, se han abordado de manera prioritaria en 3 de los Encuentros, El Escorial (2003), Zamora (2004) y Valencia (2013), destacándose una parte importante del mismo para trabajar el tema. En otros Encuentros, unos 8, se han realizado aportaciones importantes al respecto o se han realizado reflexiones para futuras ediciones.
3 Financiación	El tema de cómo ha de ser la financiación de los PUM, si por parte de las administraciones públicas o por entidades privadas o por la Universidad, etc., se ha tratado de manera prioritaria en 2 ediciones, Salamanca (1999) y El Escorial (2003), formando parte importante de trabajo del Encuentro, aunque en otras ediciones, unas 3, también se ha debatido sobre el tema en cuestión.
4 Programa común	El tema de crear un programa común siguiendo una estructura, sino igual, similar en todas las Universidades se ha abordado de manera prioritaria en 4 ediciones, coincidiendo todas en las primera ediciones y destacando la edición de Alicante (2002) donde el Encuentro giró en torno a la creación de un Modelo Marco de los PUM y donde se establecieron las bases de lo que en estos momentos conocemos como PUM en la mayoría de Universidades españolas. En otras ediciones, en 3 más, se han realizado aportaciones al tema.
5 Metodologías	El tema de la metodología ha sido un aspecto que se ha trabajado en un número elevado de las ediciones, por ser un tema importante en el buen desarrollo y funcionamiento de los PUM, pero la edición que basó su Encuentro en este punto fue la de Burgos (2008) debido a que gran parte del Encuentro se dedicó a trabajar sobre esta área temática.
6 Evaluación	El tema de la evaluación es similar al anterior, se ha trabajado en la mayoría de ediciones realizando aportaciones y produciendo reflexiones sobre el tema, pero la edición que giró sobre el tema de la evaluación fue el Encuentro de Lleida (2010) en el que se trabajó la evaluación de programas y la evaluación de la calidad de los programas, dando, de esta manera, un paso más.

7 Relaciones intergeneracionales	El tema de las relaciones intergeracionales se podría decir que es un aspecto transversal que se ha tratado en muchas ediciones, no de manera prioritaria pero si haciendo aportaciones y reflexiones. Se puede destacar que en el Encuentro de Alicante (2011) se trabajó este tema de una manera más desarrollado dando importancia a este tipo de relaciones que se producen, de manera natural en el contexto universitario.
8 Programas en el ámbito rural	El tema de acercar los PUM al ámbito rural es un aspecto importante pero no se ha trabajado mucho en el transcurso de las 15 ediciones. Se ha priorizado en 2 ocasiones, una en Salamanca (1999) donde por primera vez se puso sobre la mesa el acercar la Universidad a las zonas más alejadas de la urbe, y en Zamora (2004) donde el tema ocupó una parte prioritaria en la temática del Encuentro.
9 Investigación e Innovación	El tema de la investigación y la innovación se ha tratado sobre todo en las últimas ediciones, se han realizado muchas aportaciones a lo largo de los distintos Encuentros, pero se puede destacar que un trabajo intenso se realizó en Burgos (2008) y Alicante (2011).
10 Participación y Satisfacción de los alumnos	La participación y satisfacción del alumnado ha sido un tema que se ha abordado en la mayoría de los Encuentros. De una manera destacada se puede mencionar el trabajo llevado a cabo durante las ediciones de Almería (2006) y Granada (2015) donde una parte importante del Encuentro respondía a esta área.
11 Asociaciones de alumnos	El tema del fenómeno del asociacionismo por parte del alumnado mayor ha sido tratado en varios Encuentros, sobre todo en las primeras ediciones, donde se debatía mucho sobre la pregunta ¿y después qué?, es decir, una vez que el alumno ha finalizado el programa que hace o que puede hacer. Como un tema prioritario se trabajó en 2 Encuentros, en Granada (1996) el primer Encuentro que se realizó, ya a estas alturas existía una promoción de estudiantes mayores que había o estaban a punto de finalizar sus estudios en la Universidad, y otra vez poco después en Salamanca (1999). El tema se volvió a abordar en otras ediciones pero ya no de forma

	<p>prioritaria debido a que la gran mayoría de programas disponía de una Asociación de alumnos e incluso se creó una Federación de asociaciones de alumnos, que se suelen reunir en encuentros organizados por ellos mismos.</p>
12 AEPUM y antecedentes	<p>El tema de la AEPUM se ha abordado sobre todo al inicio debido a que en los primeros Encuentros se trabajó la idea de organizar una Comisión de trabajo que posteriormente pasó a ser una estructura más organizada a modo de Asociación. Se trabajó de manera prioritaria en las ediciones de Sevilla (2001) y Tenerife (2002), siendo en el 2004 cuando se crea la AEPUM. En ediciones posteriores se ha tratado temas relacionados con la Asociación con aspectos relacionados con proyectos, estudios e investigaciones que han surgido en el marco de la Asociación.</p>
13 Relaciones internacionales	<p>El tema de las relaciones internacionales se ha abordado en 2 ocasiones, en Sevilla (2000) y Alicante (2011), que son los 2 Encuentros que han coincidido con la celebración del Encuentro Iberoamericano. En Sevilla tuvo lugar el I Encuentro Iberoamericano de Universidades de Mayores, y en Alicante se celebró la IV edición del mismo. Se aprovecharon estas ediciones para poner en común los trabajos que se estaban llevando a cabo en cada uno de los países. En otras ediciones posteriores se ha tratado el tema pero vinculado al área de la investigación e innovación con la participación de programas europeos y las relaciones entre alumnado de otros países.</p>

Fuente: Elaboración propia

Aparte de los 13 ítems expuesto y analizado en el cuadro anterior se podría incorporar uno más, el denominado Espacio Europeo de Educación Superior y el Aprendizaje a lo largo de toda la vida, que es un tema que se ha trabajado sobre todo en los últimos Encuentros y que se le debe reconocer la importancia debido a que este punto ha hecho cambiar la concepción de los PUM, hasta un momento determinado en el tiempo, para adaptarlos a la visión de Europa y de esta manera participar de manera activa en iniciativas comunitarias.

4.3.1. Asociaciones de Programas Universitarios para Mayores en España

AEPUM (Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores)

La **AEPUM** se constituye por universidades públicas y privadas, así como otras entidades con personalidad jurídica que pretendan entre sus fines la formación universitaria para mayores. Entre sus fines se encuentra el fomentar los programas educativos para personas mayores en el ámbito universitario, contribuyendo al desarrollo formativo y cultural del colectivo de personas mayores.

La Asociación para el cumplimiento de sus fines tratará de:

1. Promover nuevas estructuras educativas, formativas y culturales relacionadas con las personas mayores.
2. Procurar la colaboración y presencia de la Asociación en las actividades universitarias de carácter científico, académico o cultural.
3. Establecer cauces de colaboración entre las Federaciones y Asociaciones de Alumnos Mayores y las Universidades.
4. Convocar Congresos, Encuentros Nacionales, Seminarios Científico u otros eventos.
5. Organizar Congresos, Encuentros e intercambios internacionales.
6. Concertar con las Administraciones Públicas estudios y proyectos que sean de interés para la formación permanente en el ámbito de los programas para mayores y la formación permanente.
7. Colaborar con las Administraciones Públicas y entidades privadas que tengan por objeto la formación de las personas mayores.
8. Participar en programas europeos destinados a fines análogos a los de la Asociación.
9. Conseguir procedimientos estables de financiación para la formación universitaria de personas mayores y la formación a lo largo de la vida.
10. La ejecución de acciones encaminadas a favorecer las innovaciones educativas en la formación permanente y a lo largo de la vida.

11. El apoyo a las acciones encaminadas a reforzar la colaboración internacional, especialmente con aquellos países europeos y latinoamericanos que cuentan con redes o universidades con educación universitaria destinadas a personas mayores.
12. La promoción de actividades y redes destinadas a favorecer las relaciones intergeneracionales.
13. El estímulo para la publicación de trabajos científicos, estudios, monografías y tesis doctorales, realizadas en el ámbito de las personas mayores.
14. Promover el establecimiento de sistemas de becas y ayudas.
15. Impulsar y realizar publicaciones para su edición con carácter periódico (como el boletín de la AEPUM y el portal web «www.aepummayores.org») o circunstancial (investigaciones y documentos), acerca de temas y cuestiones relacionados con los fines de la Asociación, así como colaborar en publicaciones periódicas y otros medios de difusión que puedan contribuir al mayor conocimiento recíproco de la Universidad y la Asociación.
16. Atender actividades no citadas expresamente que estén implícitas en los fines de la entidad. (aepum, s.f.)

354

La AEPUM está integrada por 46 universidades, repartidas por las comunidades autónomas de: Andalucía (9); Madrid (5); Castilla-León (6); Cataluña (6); Cantabria (1); Galicia (3); Canarias (2); Comunidad Valenciana (5); Murcia (2); La Rioja (1); Castilla-La Mancha (1); Extremadura (1); País Vasco (1); Principado de Asturias (1); Baleares (1) y la UNED (1). Su acción abarca a más de 63.000 alumnos mayores de 50 años que desarrollan actividades formativas en los centros asociados.

Para alcanzar los fines señalados, la Asociación tiene como objeto el fomento y desarrollo del diálogo y comunicación entre las Universidades, las Administraciones Públicas y entidades privadas, y ha considerado por ello imprescindible la existencia de una página web institucional que contribuya al acercamiento entre los diversos colectivos interesados en la educación a lo

largo de toda la vida, y permita la información transparente y colaboración eficaz entre los miembros y socios honoríficos de la AEPUM (aepum, s.f.).

4.4. El PUM de la Universitat de les Illes Balears: *Univeristat Oberta per a Majors* (UOM)

En este apartado se describirán las características del PUM que se lleva a cabo en la *Universitat de les Illes Balears*. Los puntos que se expondrán de manera pormenorizada corresponden a los siguientes:

1. Inicio y evolución del programa.
2. Objetivos.
3. Programas desarrollados en el marco de la UOM.
4. Metodología y evaluación.
5. Perfil del alumnado.
6. Profesorado participante.
7. Evolución de la matrícula.

355

4.4.1. Inicio y evolución del programa

Durante el curso académico 1997-98 dos profesores de la *Facultat d'Educació*, del departamento de *Ciències de l'Educació* de la *Universitat de les Illes Balears*, diseñaron el programa conocido como *Universitat Oberta per a Majors* (UOM) uniéndose de esta manera al movimiento que se estaba iniciando en otras universidades españolas basado en abrir una "línea de reflexión y trabajo entorno a la educación de mayores desde la universidad" (Orte, Vives y Macías, 2004). Al no existir precedentes, ni en la Comunidad Autónoma ni en la propia Universidad, se tenía que diseñar un programa que con el paso del tiempo se consolidase y se convirtiera en el referente de la educación de adultos mayores en Baleares. Como comenta uno de sus creadores, el catedrático Marti X. March:

La propuesta que se presenta a continuación quiere ser la primera respuesta a estas nuevas necesidades socioculturales de este sector de población, y hace falta que sea entendida con una perspectiva

experimental y de progresividad. Por lo tanto esta propuesta es el primer paso de un proyecto que quiere ir más lejos, teniendo en cuenta la realidad sociológica, demográfica, económica y cultural de las Islas Baleares. Además la misma realidad turística y la existencia de grupos de personas mayores de otros países europeos implicarán la profundización en este proyecto. En cualquier caso, la propuesta que se presenta tiene vocación de llegar a todas las Islas Baleares, a través de los medios técnicos que sean necesarios. (Ibídem, p.233)

El primer programa se puso en marcha en forma de experiencia piloto en el campus universitario de la UIB, durante el curso académico 1997-98, concretamente en el mes de abril. En un primer momento el programa fue diseñado y presentado para personas mayores de 65 años y con estudios primarios o equivalentes. Pasado un tiempo se revisó el requisito de la edad y, por motivos de la elevada demanda de aquellos potenciales alumnos, se aprobó rebajar la edad de entrada al programa a los 55 años, más adelante sucedió lo mismo y se pudieron matricular mayores de 50 años, situación que se ha generalizado a casi la mayoría de los PUM a nivel nacional.

356

Debido al éxito de la experiencia piloto, expresado por todos los agentes implicados, es decir, por el alumnado, profesorado, organización y colaboradores, se planteó la realización de un diseño de proyecto global y un plan de estudios para ponerlo en marcha durante el curso académico 1999-2000.

La UOM desde sus inicios formó parte del *Vicerektorat d'Extensió Universitària i Activitats Culturals* hasta el año 2003, a partir de este año pasó a denominarse *Vicerektorat de Projecció Cultural* hasta el año 2013. En el curso académico 2008-09 se creó la *Oficina de Programes Universitaris per a Persones Majors de la UOM* donde los diferentes programas y actividades dirigidas a las personas mayores se enmarcaban dentro de esta oficina, aunque sin dejar de formar parte del vicerrectorado correspondiente. A partir del curso académico 2013-14 el vicerrectorado pasó a llamarse *Vicerektorat de Cultura, Projecció Social i Seus universitàries* pasando a denominarse *Vicerektorat de Projecció*

Cultural i Universitat Oberta a partir del año 2014. Actualmente, y desde el año 2017, el vicerrectorado se denomina *Vicerectorat de Projecció Cultural, Universitat Oberta i Seus Universitàries*.

Se debe mencionar que desde el primer programa, estos estudios han estado subvencionados, tanto por entidades públicas como por entidades privadas, este hecho facilitó desde el principio que las personas mayores con inquietudes hacia la adquisición de conocimientos pudieran acceder al programa independientemente de los ingresos que tuvieran.

Para que la exposición de la evolución del programa resulte más visual y sencilla de entender, se realizará mediante tablas en las cuales se expondrán los diferentes planes de estudios de los diplomas y certificados de la UOM, en cada una de las islas del archipiélago balear, así como sus cambios más significativos que se han ido realizando durante la dicha evolución:

Cuadro 4.12.
Programas de la UOM en Mallorca

Tipos de programas	Cursos académicos	Número de horas	Frecuencia	Lugar de impartición
Programa experimental	1997-98	32 horas	1 curso académico	Campus universitario
Como señalan los creadores del programa (ídem) con este programa piloto se pusieron las bases de todos los programas de la UOM, mostrando así una diversidad de temas de acuerdo con la filosofía de potenciar y ayudar al alumnado a conocer y tener habilidades para manejarse y formar parte del mundo y el momento en el que les ha tocado vivir. De la misma manera se pusieron en marcha los itinerarios culturales unidos a la teoría, con la voluntad de generar cohesión interna entre los alumnos y también con el equipo del programa.				
Primer programa	1998-2000		1 curso académico	Campus universitario
Diploma Sènior de la UOM	2000-2005	425 horas + Actividades culturales	3 cursos académicos	Campus universitario
	2005-2008	480 horas + Actividades culturales		

	2008-actual.	500 horas + Proyecto final + Actividades culturales		
<p>El <i>Diploma Sènior de la UOM</i> ha evolucionado con el paso de los años incorporando más horas al programa, pasando de las 425 horas del primer plan de estudios a las 500 horas actuales. La estructura de las asignaturas se ha mantenido, ya que continúa habiendo un porcentaje de materias obligatorias y otro porcentaje de materias optativas, incorporando como novedad, en la reforma del último plan de estudios, la realización de un proyecto final de diploma como requisito para obtener el título o el certificado.</p>				
Diploma Sènior Superior de la UOM	2004-2009	320 horas	2 cursos académicos (con dos itinerarios a elegir)	Campus universitario
Diplomas de Especialización	2009-actual.	100 horas	1 curso académico (con dos diplomas a elegir)	Campus universitario
<p>El <i>Diploma Sènior Superior</i> surgió como demanda de los alumnos mayores que habían finalizado los estudios del <i>Diploma Sènior</i> y deseaban continuar estudiando en la Universidad. Se diseñó un ciclo superior de 2 cursos (cuarto y quinto) con dos itinerarios a elegir: a) humanidades y b) ciencias sociales y jurídicas. En el curso 2009-10 se aprobaron los <i>Diplomes d'especialització</i> que tienen una duración de 100 horas y se renuevan los diplomas cada dos años, de esta manera los alumnos pueden ir cursando aquellos diplomas que más les interesen sin tener un final de ciclo determinado.</p>				
La UOM als Pobles de Mallorca	1999-2000	Ciclo de 2 conferencias	Una conferencia semanal	Centros universitarios municipales
	2000-2011	Ciclo de 6 conferencias		
	2011-actual.	Ciclo de 5 conferencias		
<p>La evolución del programa de <i>La UOM als Pobles de Mallorca</i> se puede analizar a través de los municipios a los que ha llegado, aspecto que se tratará más adelante. En este momento destacar que la variación en el número de conferencias se debió a temas de presupuesto y financiación.</p>				
La UOM als Barris de Palma	2007-2009 2014-actual	Ciclo de 6-5 conferencias	Una conferencia semanal	Asociaciones de personas mayores
International Summer Senior	2008-2013	Conferencias, talleres, visitas,	Una semana completa	Campus universitario

University		actividades culturales y sociales		
La UOM al centre Flassaders	2014-actual.	Ciclo de 5 conferencias	Una conferencia semanal	Centre Cultural

Cuadro 4.13.
Programas de la UOM en Menorca

Tipos de programas	Cursos académicos	Número de horas	Frecuencia	Lugar de impartición
Certificat Sènior	1999-2004	80 horas + Actividades culturales	1 curso académico	Sede universitaria de Menorca en Alaior
Títol Sènior	2004-2009	100 horas		
La UOM a Menorca	2009-actual.	50 horas		
Certificat Sènior	2001-2007	40 horas + Actividades culturales	1 curso académico	Centro municipal universitario en Ciutadella
La UOM a Menorca	2007-actual	50 horas		
La UOM a Menorca	2009-actual.	50 horas	1 curso académico	Centro municipal en Maó
<p>La evolución más significativa, en el caso del programa en Menorca, se observa en el programa de Alaior, debido a que es el primer municipio, y donde se ubica la Sede universitaria de Menorca, en el que se realizó el programa. En el curso académico 1999-2000 se puso en marcha el primer programa en la <i>Seu universitaria de Menorca</i>, en Alaior, en el curso 2001-02 se inició en el <i>Centre Municipal universitari</i> de Ciutadella, y en el curso 2009-10 se incorporó el municipio de Maó.</p> <p>A partir de la incorporación de Maó, el programa se unificó en las tres sedes, realizándose un único programa de contenidos de 50 horas de duración en cada uno de los municipios.</p>				
La UOM als Pobles de Menorca	2013-2014	Ciclo de 3 conferencias	1 curso académico	Centros municipales
	2014-2015	Ciclo de 4 conferencias		
	2015-actual.	Ciclo de 5 conferencias		

Cuadro 4.14.
Programas de la UOM en Eivissa

Tipos de programas	Cursos académicos	Número de horas	Frecuencia	Lugar de impartición
Certificat Sènior	1999-2004	80 horas + Actividades culturales	1 curso académico	Sede universitaria de Eivissa y Formentera
Títol Sènior	2004-2009	100 horas		
La UOM a Eivissa	2009-actual.	50 horas		

La evolución del programa de Eivissa coincide con el de la sede de Alaior (Menorca), ya que en las dos islas se iniciaron a la vez y los cambios se han ido realizando de igual manera.

La UOM als Pobles d'Eivissa	2007-actual.	15 horas	1 curso académico	Centros municipales
	2017-actual.	Ciclo de 3 conferencias	1 curso académico	Centro municipal y Clubs de jubilados

Cuadro 4.15.
Programas de la UOM en Formentera

Tipos de programas	Cursos académicos	Número de horas	Frecuencia	Lugar de impartición
La UOM a Formentera	2008-2014	Ciclo de 6 conferencias	1 curso académico	Centro municipal y Clubs de jubilados
	2014-actual.	Ciclo de 7 conferencias		

Como se ha podido observar la evolución en el conjunto de la UOM se ha ido realizado en el transcurso de los años y de esta manera se ha ido adaptando a los cambios que se han ido generando en la sociedad y en el perfil del alumnado mayor.

4.4.2. Objetivos

Los objetivos que se plantearon en el diseño del programa (curso académico 1997-98) fueron los siguientes: (ibídem, p.234)

1. Abrir la Universidad con una oferta específica para personas mayores.

2. Fomentar la participación de los mayores en la sociedad actual.
3. Potenciar otra percepción e imagen de las personas mayores.
4. Divulgar los diferentes campos del conocimiento y de la cultura.
5. Posibilitar el intercambio de conocimientos y experiencias entre las personas mayores.
6. Hacer posibles las relaciones intergeneracionales.

Con el paso de los años el programa se ha ido adaptando, a través de cambios en el plan de estudios, a los cambios que se iban produciendo en la sociedad y por ende en los alumnos que accedían al programa. Debido a estos cambios en el plan de estudios algunos objetivos se ampliaron, otros se reformularon y otros se añadieron. Los objetivos que configuran el programa actualmente, son:

1. Consolidar el proceso de apertura de la Universitat de les Illes Balears al colectivo de las personas mayores de las Illes Balears iniciado en el 1998.
2. Fomentar la participación de las personas mayores dentro de la Universitat de les Illes Balears.
3. Posibilitar el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la construcción de una auténtica sociedad del conocimiento.
4. Incrementar el nivel educativo de este grupo de población.
5. Contribuir al envejecimiento activo, competente y exitoso, y a la mejora de la calidad de vida de las personas mayores.
6. Fomentar el conocimiento y las relaciones intergeneracionales.
7. Desarrollar la capacidad, de este colectivo, de leer e interpretar la realidad de nuestro tiempo.
8. Continuar potenciando el rol del alumnado universitario mayor como un modelo participativo de referencia para el colectivo de personas mayores y para la sociedad en general.
9. Continuar las relaciones establecidas con la Administración y las instituciones que trabajan con las personas mayores y otras organizaciones educativas y culturales de la comunidad.

10. Potenciar los programas educativos de aprendizaje permanente para persona mayores abriendo una línea europea entorno a este tipo de acciones para adultos (uom.uib, s.f.).

4.4.3. Programas desarrollados en el marco de la UOM

La UOM, desde que iniciara su andadura en el año 1998, se ha ido adaptando a los diferentes cambios que se han ido produciendo, tanto en el perfil de su alumnado como en los cambios sociales que repercuten en el día a día.

A continuación se expondrán los programas que en estos momentos se están desarrollando desde la UOM, en cada una de las islas del archipiélago balear, y al final se señalarán aquellos programas que se realizaron durante un tiempo y que por diversas circunstancias se dejaron de hacer en el marco de la UOM o de manera definitiva.

Curso académico 2017-2018 en la isla de Mallorca:

362

- **Diploma Sènior de la UOM;** título propio de la *Universitat de les Illes Balears*. Consta de 3 cursos académicos con un total de 500 horas y 30 créditos ECTS, 160 horas los dos primeros cursos y, un tercer curso de 180 horas, repartidas en asignaturas obligatorias, optativas i talleres o materias complementarias.
- **Diploma d'Especializació de la UOM;** título propio de la *Universitat de les Illes Balears*. Consta de 1 curso académico con un total de 100 horas y 8 créditos ECTS. En estos momentos están en marcha dos diplomas de especialización y los contenidos se renuevan cada dos años.
- **La UOM als Pobles de Mallorca;** ciclo de 5 conferencias de temas diversos y de interés general de todos los ámbitos de conocimiento. Destinado a las personas mayores de las zonas rurales de Mallorca.
- **La UOM al centre Flassaders, Palma;** ciclo de 5 conferencias de temas de interés general estructuradas bajo un eje temático central. Destinado a las personas mayores del centro de Palma.
- **La UOM als Barris de Palma;** ciclo de 5 conferencias de temas de

interés general de todos los ámbitos de conocimiento. Destinado a las personas mayores de las barriadas de Palma.

Curso académico 2017-2018 en la isla de Menorca:

- **La UOM a Menorca;** certificado de 60 horas de duración, que incluye clases teóricas y actividades prácticas, y que se desarrolla en tres municipios de Menorca: Alaior, Ciutadella y Maó.
- **La UOM als Pobles de Menorca;** ciclo de 5 conferencias de temas diversos y de interés general de todos los ámbitos de conocimiento. Destinado a las personas mayores de las zonas rurales de Menorca.

Curso académico 2017-2018 en la isla de Eivissa:

- **La UOM a Eivissa;** certificado de 60 horas de duración, que incluye clases teóricas y actividades prácticas, y que se desarrolla en Vila (Eivissa).
- **La UOM als Pobles d'Eivissa;** certificado de 15 horas de duración y se desarrolla en cuatro municipios d'Eivissa, Sant Antoni de Portmany, Sant Josep de sa Talaia y Santa Eulària des Riu. En el pueblo de Sant Joan de Labritja se realiza un ciclo de 3 conferencias, junto a Sant Mateu, Sant Jordi y Jesús (núcleos de población pertenecientes a los pueblos anteriores).

363

Curso académico 2017-2018 en la isla de Formentera:

- **La UOM a Formentera;** Ciclo de 7 conferencias que se lleva a cabo en tres núcleos de población de Formentera (Sant Francesc de Formentera, Sant Ferran de ses Roques i el Pilar de la Mola).

Los programas que estuvieron en marcha durante un tiempo y que por diversas circunstancias se reconvirtieron o se dejaron de hacer en el marco de la UOM, son:

- **Diploma Sènior Superior**, título propio de la *Universitat de les Illes Balears*. Constaba de 2 cursos académicos con un total de 320 horas, 160 horas cada curso, divididos en dos itinerarios, uno de Humanidades y otro de Ciencias Sociales y Jurídicas, repartidos en asignaturas obligatorias, optativas y talleres o materias complementarias. El *Diploma Sènior Superior* fue sustituido por los *Diplomes d'especialització de la UOM*.
- **La UOM als Barris de Palma**; ciclo de 5 conferencias de temas diversos y de interés general de todos los ámbitos de conocimiento. Destinado a las personas mayores de diferentes barriadas de Palma. El programa constaba de 4 ciclos diferentes en cuatro centros, club o asociaciones de personas mayores de cuatro barrios con unas características concretas. Este programa se dejó de realizar, y actualmente se ha retomado y se ha puesto en marcha con alguna variación en su organización.
- **Universitat Internacional d'Estiu per a Gent Gran (International Summer Senior University)**; semana de actividades socioeducativas y lúdico-culturales destinada a personas mayores de diferentes países europeos. La lengua vehicular del programa es el inglés, aspecto que fomenta las relaciones entre alumnos de otras universidades europeas. Este programa actualmente se lleva a cabo desde el departamento de *Pedagogia i Didàctiques Específiques*.

364

4.4.4. Metodología y evaluación del programa

La metodología que se sigue en el transcurso del curso se centra en la participación e implicación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Las clases compaginan la transmisión de conocimientos teóricos por parte del equipo docente con clases prácticas a través de las diferentes actividades relacionadas con los contenidos (visitas, clases en el laboratorio, mesas redondas, debates, etc.).

El método de evaluación que se sigue en el programa se realiza mediante diferentes pruebas evaluativas (trabajos individuales, trabajos grupales, examen

tipo test, preguntas breves o a desarrollar, comentario de texto, etc.) que se puedan realizar sobre los diferentes contenidos trabajados en clase, como vía de profundización del estudiante, en el caso *del Diploma Sènior, Diploma Sènior Superior y Diploma d'Especialització* de la UOM. En el resto de programas no existe la obligatoriedad de realizar ninguna prueba de evaluación, aunque en alguna ocasión se les ha planteado la posibilidad de realización de algún tipo de trabajo práctico. En todos los programas se exige la asistencia al 80,0% de las horas lectivas para obtener el diploma o certificado acreditativo del curso.

4.4.5. Perfil del alumnado

El perfil del alumnado de la UOM ha ido cambiando a medida que el programa se ha ido consolidando y adaptando a los cambios producidos en la sociedad. Hay características que se han mantenido o han cambiado de una manera muy leve y otras que sin duda han dado un gran cambio.

A través de los siguientes cuadros se presentarán tres momentos para que se pueda apreciar la evolución del perfil del alumnado que ha participado en el programa en estos años de su historia. Se presentarán en el cuadro la media de edad y el género de aquellos programas con los que se pueda hacer una comparativa, es decir, el cuadro sólo comparará aquellos programas que se iniciaron en el origen de la UOM (Diploma Sènior, Certificat Alaior y Certificat Eivissa).

365

Tabla 4.1.
Media de edad por cursos (1999-2018)

Año académico	1999-2000	2007-08	2017-18
Diploma Sènior	68,0	65,0	69,0
Certificat Alaior	66,0	68,5	70,5
Certificat Eivissa	69,0	70,6	79,5

Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias académicas

Como se puede apreciar en la tabla 4.1., la media de edad ha ido cambiando con el paso del tiempo, aunque se puede decir que se mantiene estable con

alguna variación. Se observa que en el caso del Diploma Sènior se observa que hay una bajada de la media de edad entre el curso 1999-2000 y el 2007-08, esto puede ser debido al hecho de que en el curso 2007-08 se produjo un cambio de edad, de 55 a 50 años, para participar en la UOM. Años más tarde se vuelve a observar un aumento en la media de edad, debido seguramente a que se ha producido un acceso a los cursos de personas de edades más avanzadas, creándose grupos muy variados, respecto a edades. Los casos de las islas, Menorca y Eivissa, puede decirse que son parecidos entre sí, las medias de edad son muy similares produciéndose un aumento en la media de edad con el paso de los años, este aspecto se puede explicar debido a que en el programa de las islas, tanto en Alaior como en Eivissa, suele ser un alumnado fidelizado y como el programa cada año es diferente el mismo alumando se sigue matriculando, y por tanto los participantes son cada vez de edades más avanzadas. En el caso de Eivissa, una explicación para la diferencia de casi 9 puntos, puede ser debida a que un alumno es centenario y por tanto la media de edad aumenta en su conjunto.

366

Tabla 4.2.
Género por cursos (1999-2018)

Año académico	1999-2000	2007-08	2017-18
Programa			
Diploma Sènior	Mujeres: 64% Hombres: 36%	Mujeres: 70% Hombres: 30%	Mujeres: 67% Hombres: 33%
Certificat Alaior	Mujeres: 59% Hombres: 49%	Mujeres: 82% Hombres: 18%	Mujeres: 69% Hombres: 31%
Certificat Eivissa	Mujeres: 74% Hombres: 26%	Mujeres: 88% Hombres: 12%	Mujeres: 81% Hombres: 19%

Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias académicas

El caso del género es característico de casi la totalidad de los PUM. Aunque se aprecian variaciones, en la tabla 4.2., la feminización de los programas es evidente y aunque el porcentaje de hombres se aproxima en algunos casos, en ningún momento ha superado al porcentaje de las mujeres.

4.4.6. Profesorado participante

El profesorado que participa en el programa es PDI de la *Universitat de les Illes Balears* de los diferentes departamentos que la conforman:

- Departamento de Biología
- Departamento de Biología Fundamental y Ciencias de la Salud
- Departamento de Ciencias Históricas y Teoría de las Artes
- Departamento de Ciencias Matemáticas e Informática
- Departamento de Derecho Privado
- Departamento de Derecho Público
- Departamento de Economía Aplicada
- Departamento de Economía de la Empresa
- Departamento de Enfermería y Fisioterapia
- Departamento de Filología Catalana y Lingüística General
- Departamento de Filología Española, Moderna y Clásica
- Departamento de Filosofía y Trabajo Social
- Departamento de Física
- Departamento de Geografía
- Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación
- Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas
- Departamento de Psicología
- Departamento de Química

367

Así como de los diversos institutos y escuelas adscritas:

- IMEDEA (Instituto Mediterráneo de Estudios Avanzados)
- IFISC (Instituto de Física Interdisciplinar y Sistemas Complejos)
- IUNICS (Instituto Universitario de Investigación en Ciencias de la Salud)
- CEP (Centro de Estudios de Postgrado)

También participan en el programa otros expertos y especialistas en la temática que se está realizando en algunas materias, aunque en este momento no están dando clase en la Universidad, pero que por su trabajo específico le hacen idóneo para impartir la temática.

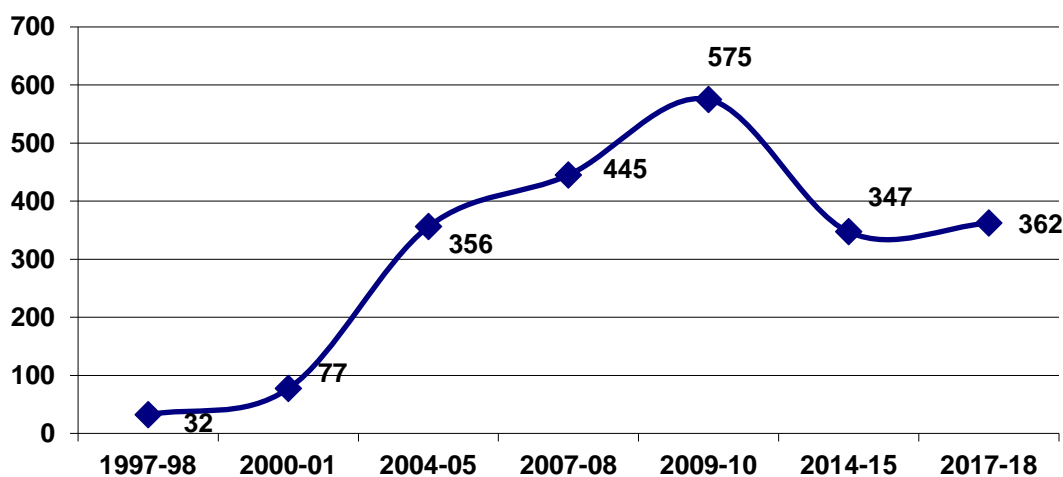
4.4.7. Evolución de la matrícula

A continuación, y para que resulte más clarificador, y mediante datos estadísticos, se puede observar la evolución que se ha producido en todos los

programas que engloba la UOM desde el primer programa. En la primera gráfica se muestran en número de alumnos en diferentes momentos de la historia del programa:

- 1997-98: Programa piloto de la UOM
- 2000-2001: Inicio del *Diploma Sènior* de la UOM
- 2004-2005: Inicio del *Diploma Sènior Superior* de la UOM
- 2007-2008: Estudio publicado
- 2009-2010: Inicio de los Diplomas de Especialización
- 2017-2018: Último curso académico

Gráfico 4.1.
Número de alumnos en los diplomas que se llevan a cabo en el campus universitario



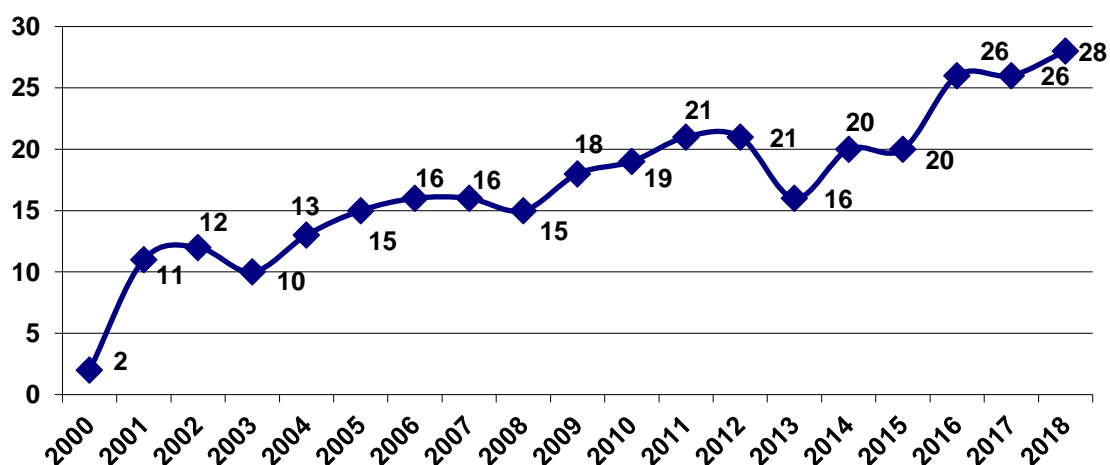
Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias académicas

La evolución del alumnado, como se puede observar, es positiva a medida que van avanzando los años. El aumento tan elevado en el curso 2004-05 corresponde a la puesta en marcha del *Diploma Sènior Superior* y por tanto se contabilizan los alumnos del *Diploma Sènior* y los alumnos matriculados a cuarto de humanidades y a cuarto de ciencias sociales y jurídicas. En el curso 2007-08 ya se tenían siete grupos de alumnos en los diferentes cursos. El aumento de matriculaciones en el curso 2009-10 corresponde a la implantación de los dos primeros *Diplomes d'especialització* y manteniendo el quinto curso del *Diploma Sènior Superior* para posibilitar el cierre del ciclo de los alumnos

que el curso anterior habían cursado cuarto curso o tenían alguna asignatura pendiente para acabar quinto curso, por tanto se contabilizan los alumnos de *Diploma Sènior*, *Sènior Superior* y Diplomas de especialización. En estos momentos se tiene una matrícula moderada en los diplomas de la UOM.

En el programa de *La UOM als Pobles de Mallorca* se puede observar un progresivo aumento en la participación de los municipios de la isla de Mallorca. En sus inicios fueron 2 los pueblos que se animaron a participar y a apostar por este programa, en estos momentos se llega a 26 municipios en el curso 2015-16 incluyendo a municipios que han participado en casi la totalidad de las ediciones, otros que lo dejaron durante un tiempo y otros que han iniciado su participación en este último curso académico.

Gráfico 4.2.
Número de municipios participantes en el programa de La UOM als Pobles de Mallorca

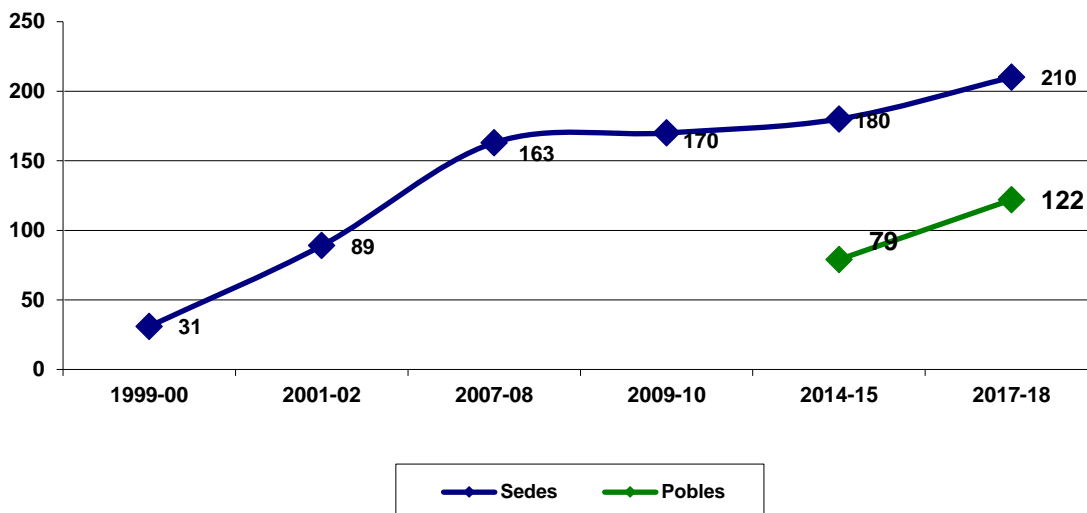


Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias académicas

En la siguiente gráfica que corresponde con el programa de la UOM en la isla de Menorca se muestra el número de alumnos en diferentes momentos de la evolución del programa:

- 1999-2000: Inicio del programa en la sede de Alaior
- 2001-2002: Incorporación al programa de la sede de Ciutadella
- 2007-2008: Estudio publicado
- 2009-2010: incorporación al programa de la sede de Maó
- 2017-2018: Último curso académico

Gráfico 4.3.
Número de alumnos en los diversos programas de la UOM en Menorca

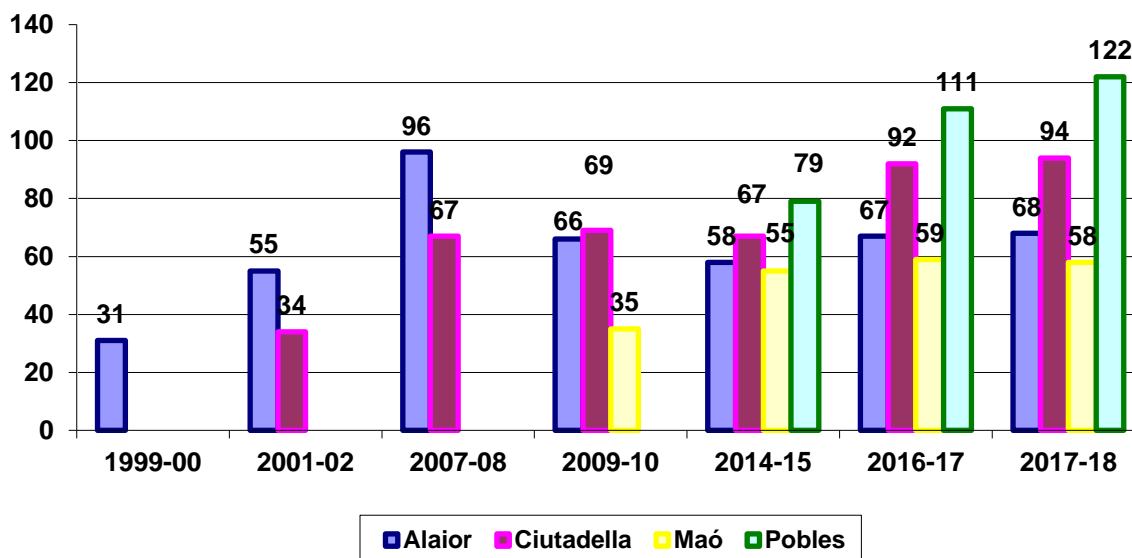


Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias académicas

A continuación se puede observar separado por municipios según el momento en que se inició el programa en cada una de las sedes.

370

Gráfico 4.4
Número de alumnos en los diversos programas de la UOM en Menorca por municipio



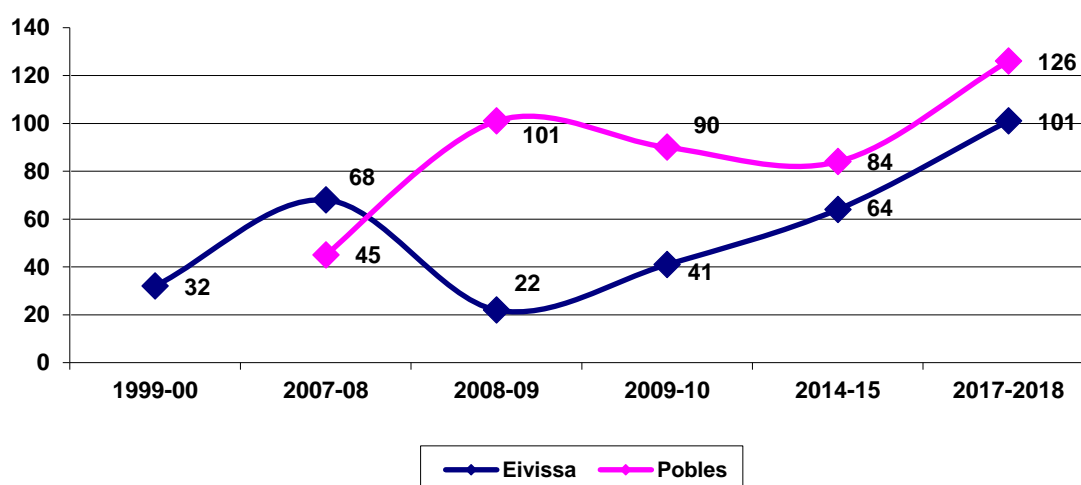
Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias académicas

Como se puede observar la evolución en la participación de los alumnos ha sido positiva. Comentar la bajada de alumnos de Alaior (2007-08) en relación al número de alumnos del 2009-10, el hecho se explica ya que al incorporarse una

sede nueva, la de Maó, los alumnos que se desplazaban a Alaior que pertenecían a ese municipio o cercanos se matricularon al programa en la sede de Maó. El número de alumnos del programa de *La UOM als Pobles de Menorca* es tan elevado, en relación a las otras sedes, ya que corresponde a la suma de los cinco municipios que conforman el programa.

En el caso del programa de Eivissa se puede observar que el aumento de la matrícula cambió a negativo en el curso 2008-09 en el programa de la sede, pero en cambio en los pueblo fue en aumento. A partir de ese momento en la sede se fue aumentando el número de matriculados y en los pueblos se fue estabilizando.

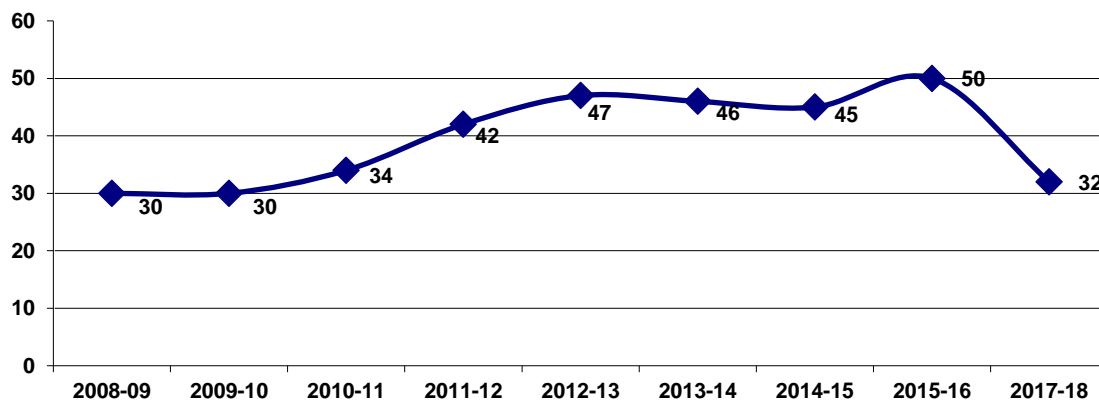
Gráfico 4.5.
Número de alumnos en los diversos programas de la UOM en Eivissa



Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias académicas

En el caso del programa de Formentera se puede observar que en el transcurso de los años ha ido aumentando el número de participantes, así como el número de núcleos de población donde se imparte el programa. En estos momentos el número de asistentes está estabilizado.

Gráfico 4.6.
Número de alumnos en el programa de la UOM en Formentera



Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias académicas

Como se ha podido comprobar la evolución y el crecimiento de la UOM a lo largo de estos 18 años de vida ha sido espectacular. Los programas se han ido creando a medida que se iban expandiendo por todo el territorio geográfico del archipiélago balear, llegando a casi la totalidad de los municipios. Con esta expansión se ha conseguido que la UOM sea realmente un programa universitario para personas mayores de las Illes Balears, debido a que está presente en cada una de las islas que conforman el archipiélago y sus residentes tienen la posibilidad de participar en un curso, de una determinada hora de duración, o un ciclo de conferencias.

372

Si en el año 2004, Orte et al. (2004), señalaban que la Universidad tenía que incluir dentro de sus objetivos la divulgación cultural y la formación continua desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y en el 2008, Orte et al, indicaron que la educación es un valor de presente y de futuro muy importante que tiene repercusiones en la mejora de la calidad de vida y el bienestar percibido del alumnado participantes. En estos momentos, sin duda, se puede afirmar que este tipo de programas educativo culturales ofrece una magnífica posibilidad de descubrir, y elaborar, un proyecto propio común con otros compañeros, de similares características, obteniendo de esta manera unos beneficios importantísimos para el desarrollo como persona.

Resumen

El acceso, generalizado y universal, a la educación superior a personas mayores de 50 años es un elemento significativo tanto en la persona que accede a los programas educativos como para la propia institución que los acoge. El movimiento, de la educación de adultos mayores o personas mayores, surgió en un momento en el que el fenómeno del envejecimiento de la población se estaba produciendo en unas condiciones de salud, de recursos y servicios, de expectativa de vida y de disponibilidad de tiempo y libertad de decisión muy amplia para este colectivo.

A partir de los dos modelos de Universidad de la Tercera Edad, el modelo francés y el modelo británico, se han ido expandiendo múltiples experiencias por todo el mundo. Aunque cada país desarrolla sus programas de una determinada manera, lo que provoca que exista mucha diversidad, en el fondo todos poseen elementos y características comunes que les hacen seguir un eje general que los identifica como programas de educación o formación permanente para adultos mayores. Se ha podido comprobar que todas las experiencias, independientemente del país en la que esté enmarcada, trabajan con un objetivo que es mejorar la calidad de vida de la población mayor a través de la promoción, desarrollo y difusión del conocimiento.

373

En el caso de España, y más concretamente el de las Illes Balears, es similar, ya que sus programas están enmarcados dentro de la Universidad, como institución de educación superior, y se pretende fomentar la participación de las personas mayores en la Universidad haciendo, de esta manera, posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la construcción de una auténtica sociedad del conocimiento.

Segunda parte:

La Influencia De Los Programas Universitarios Para
Mayores En El Mantenimiento De La Calidad De Vida

Capítulo 5:

Objetivos Y Planteamiento De Hipótesis

«Uno empieza a ser joven a la edad de sesenta años»

Pablo Picasso

La calidad de vida, y su percepción positiva, es un elemento clave para el buen desarrollo de las personas y, en este caso, para un envejecimiento activo, positivo y satisfactorio, entre otros conceptos que se han utilizado y se siguen utilizando para denominar que este proceso biológico se realice de una manera significativa.

El constante y progresivo aumento de personas mayores, a nivel mundial, hace obligatorio tener muy presente a este colectivo y activar todo tipo de acciones, políticas e intervenciones para poder atender de manera satisfactoria las demandas de este grupo tan importante a la vez que numeroso. Con este estudio se pretende conocer una parte más dentro de este grupo de personas y hacer una aportación que pueda ayudar a otro tipo de investigaciones y a la vez completar las ya existentes, aportando valor al colectivo de las personas mayores y a la temática del estudio.

379

Se debe mencionar que el colectivo con el que se ha realizado la investigación tiene unas características muy concretas, y así se observará cuando se analice la muestra, cuyas particularidades se pueden apreciar en el capítulo dedicado a los Programas Universitarios para Mayores (PUM). Aparte de las particularidades de la muestra, se debe tener en cuenta la calidad de vida, y ésta asociada a la educación, factores importantes para un envejecimiento activo y en positivo.

A lo largo del capítulo se exponen el objetivo general de la investigación que relaciona la participación en un programa educativo y el hecho de la percepción subjetiva de una buena calidad de vida, así como otros objetivos específicos. Para alcanzar los objetivos propuestos se ha optado por una modalidad de investigación «ex post facto» y de carácter descriptivo, ya que permitirá evaluar las diversas dimensiones relacionadas con la calidad de vida y la influencia de

otros factores; comparativo, ya que permitirá determinar si se producen diferencias entre la muestra y el baremo de población general y entre las muestras en cada una de las fases del estudio; y longitudinal prospectivo, ya que se analizan tres promociones de estudiantes distintas. Para comprobar los objetivos, se plantean una serie de hipótesis que, teniendo en cuenta el desarrollo integral de las personas mayores, su percepción de la calidad de vida, se han relacionado con otras variables para así poder conocer de una manera más amplia el fenómeno que se está estudiando. De esta manera se ha analizado en una primera fase a un grupo de alumnado de la *Universitat Oberta per a Majors* (UOM), de tres promociones diferentes, al iniciar el programa educativo, y en una segunda fase a este mismo grupo de alumnado UOM tres años después, una vez finalizado el programa educativo. Dentro de esta segunda fase se ha realizado una consulta, a través de un Panel Delphi y un DAFO, a profesionales que en este momento llevan a cabo tareas de gestión en un PUM, así como un análisis cualitativo, con una selección de alumnado UOM, a través de relatos de vida y un DAFO. Una vez descritas las hipótesis y planteadas, se analizará el diseño de la muestra de investigación en cada una de las fases, en una primera parte se analizan las muestras utilizadas, se exponen cuáles han sido los criterios de inclusión y de exclusión de los participantes en la investigación, la distribución de las muestras y las características de las mismas.

380

5.1. Objetivos de la investigación

El objetivo general del estudio es comprobar si la percepción subjetiva de calidad de vida, de tres promociones de estudiantes del *Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors* (UOM), se ha mantenido o se ha modificado en el transcurso de tiempo que ha durado el proceso formativo y cuáles han sido los factores que se asocian a este posible cambio.

La posibilidad de conocer con más exactitud el estado general, en nueve dimensiones de la calidad de vida, del alumnado mayor de la Universitat de les Illes Balears, facilitaría la planificación, en un futuro, de actuaciones en el marco del programa educativo que les proporcionen una mejora en su calidad de vida.

Por tanto, se pretende tener una visión amplia, a modo de fotografía panorámica, de la calidad de vida y de la educación en personas mayores, y por esta razón se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la calidad de vida percibida de los alumnos del *Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors* (UOM), al inicio de su proceso educativo, al matricularse a primer curso y al final de su proceso educativo, al terminar el tercer curso.
2. Conocer las características personales, sociales, y demográficas relacionadas con la calidad de vida de los participantes en el programa educativo de las tres promociones de estudiantes mayores.
3. Comprobar que cambios se producen en relación a la calidad de vida en los estudiantes mayores participantes en el programa.
4. Comprobar la influencia de las TIC en la adaptación a los cambios sociales, así como la generación de una nueva red social y/o ampliación de la ya existente, tanto dentro de la Universidad como fuera de ella.
5. Conocer, a partir de la experiencia directa de participantes en el *Diploma Sènior de la UOM*, si este tipo de programas les implica algún tipo de beneficio que mejore su bienestar
6. Analizar la percepción que tienen los profesionales de los PUM sobre la relevancia de este tipo de programas en el desarrollo de las personas mayores.

381

5.2. Planteamiento de las hipótesis

Una vez revisada la literatura sobre temas de calidad de vida y los programas educativos dirigidos a personas mayores se plantea la siguiente hipótesis principal:

El alumnado de 60 y más años, participante en el *Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors*, muestra una percepción subjetiva de calidad de vida superior a la percepción de calidad de vida de su grupo de edad general, produciéndose un mantenimiento de los niveles de

satisfacción con la vida durante todo el proceso educativo, e incluso aumentándose esta percepción de buena calidad de vida.

Se ha de que tener en cuenta, como ya se ha mencionado anteriormente, que las personas mayores matriculadas en la *Universitat Oberta per a Majors* (UOM) tienen unas características concretas y el alumnado que participa en el *Diploma Sènior de la UOM* posee, a nivel general, una buena salud física y psicológica, cómo se demuestra en estudios precedentes con muestras similares como puede ser el de Vives (2010).

Se entiende que el alumnado muestra una percepción subjetiva de calidad de vida superior, cuando al compararlo con la percepción subjetiva de calidad de vida de la población mayor general puntúa por encima en todas las dimensiones de calidad de vida.

Se considera que esta percepción buena de calidad de vida se mantiene o aumenta, al comparar las puntuaciones al inicio del programa, es decir como percibían su calidad de vida al empezar la UOM, y como la perciben al finalizar el programa. Analizando los factores concurrentes, se podrán detectar cuáles de éstos influyen en que se perciban igual de bien o mejor que cuando empezaron su proceso educativo en la Universidad.

Aparte de controlar las diferentes dimensiones que valoran la calidad de vida, es importante detectar aquellos factores que son facilitadores de una mejor adaptación a su entorno y a los cambios, por esta razón también se intenta comprobar si la creación de nuevas redes sociales o ampliación de las mismas, y el aprendizaje y uso de las TIC son significativas en la percepción de una mejor calidad de vida.

A partir de esta primera hipótesis y teniendo en cuenta todo lo comentado, se derivan las siguientes subhipótesis:

En relación a la percepción subjetiva de la calidad de vida:

- a) Existen diferencias significativas entre la percepción subjetiva de calidad de vida al inicio del programa y al finalizar el mismo.
- b) El hecho de haber participado en el *Diploma Sènior de la UOM* ha producido cambios significativos en la percepción subjetiva de calidad de vida.

En relación a la red social y a las TIC:

- a) Se han producido cambios significativos positivos en la red social, del alumnado, según el sexo, grupo de edad, lugar de nacimiento y estado de convivencia, durante el proceso educativo.
- b) Los PUM favorecen la creación o ampliación de redes sociales, así como la alfabetización digital con los compañeros de clase.
- c) Se han producido cambios significativos positivos en el uso de las TIC, por parte del alumnado, según el sexo, grupo de edad, y nivel de estudios, durante el proceso educativo.

383

En relación a la visión de los profesionales:

- a) Los profesionales involucrados en los PUM los valoran como un tipo de programa positivo para las personas mayores en las diversas áreas de la vida.

Capítulo 6: Metodología De La Investigación

*«En el futuro que nos aguarda está en cuestión el sentido de nuestra vida,
no sabemos quiénes somos si ignoramos lo que seremos:
reconozcámonos en ese viejo, en esa vieja»*

Simone de Beauvoir “La Vejez”

En una segunda parte se describe el procedimiento utilizado para el desarrollo de la investigación, en sus diferentes fases:

- Para el análisis cuantitativo, de la percepción subjetiva de la calidad de vida por parte del alumnado; se realiza la descripción del instrumento de medida exponiendo las dimensiones del cuestionario y las aplicaciones del mismo, así como su fiabilidad y validez. De igual manera se describe el cuestionario sobre la red social del alumnado y el uso y conocimiento que tienen de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como los ítems que incluyen.
- Para el análisis de la visión que tienen los profesionales de otros PUM, se describe el procedimiento utilizado para recopilar los datos a los expertos a través de un Panel Delphi, así como la descripción del método DAFO. 387
- Para el análisis cualitativo de la experiencia de vida de una selección representativa del alumnado de los distintos cursos y promociones, a través de una entrevista y trabajando los relatos de vida y describiendo datos obtenidos a través del test de los Acontecimientos Vitales Estresantes y la percepción de satisfacción subjetiva basada en la Teoría de las Discrepancias Múltiples (TDM). Igualmente se describe el DAFO que se realizó con el alumnado que había participado en los relatos de vida.

Previo a la investigación se realizó un estudio piloto con una selección de alumnado para comprobar si las indicaciones y los ítems eran claros, sobre todo el cuestionario sobre el uso de las TIC's, y de esta manera comprobar si el tiempo para su cumplimentación era adecuado. Se detectaron algunos ítems

que causaban alguna dificultad en el momento de cumplimentar el cuestionario, se revisaron y modificaron.

Una vez descrito todo el procedimiento seguido, se pasará a la exposición y comentario de los resultados obtenidos. Una vez analizados todos los resultados a través de los diferentes procedimientos, tanto del alumnado como de los profesionales, se ha dedicado un apartado a la discusión de éstos, donde se incluyen aquellas dificultades y limitaciones que se han dado en la investigación. Por último, se ha considerado necesario finalizar el trabajo con las propuestas de futuro, y el apartado de conclusiones para finalizar.

Con la finalidad de clarificar lo expuesto anteriormente, a continuación se describen los objetivos del estudio junto a la metodología que se seguirá en cada uno de ellos.

Cuadro 6.1.
Resumen Objetivo–Metodología

Objetivo	Metodología
1. Para conocer la percepción subjetiva de la calidad de vida por parte del alumnado al inicio del programa y a la finalización del mismo. Comprobar si se ha producido un mantenimiento o algún cambio significativo en la misma. Así como examinar la posible influencia de la generación de una nueva red social y la utilización de las TIC en el cambio.	1. Aplicación de un cuestionario estandarizado, el CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007), al alumnado matriculado al inicio y finalización del programa. Al mismo tiempo, aplicación de un cuestionario sobre la Red social (Vives, 2010), así como otro sobre el uso de las TIC.
2. Para comprobar la visión de los profesionales, sobre la evolución y buen desarrollo de los PUM, que están gestionando programas similares al de este estudio.	2. Aplicación de un Panel Delphi y realización de un DAFO.
3. Para describir diferentes experiencias de vida que complemente y refuerce los posibles cambios generados con la	3. Realización de entrevistas semiestructuradas y análisis de relatos de vida, cumplimentación del test de Acontecimientos Vitales

participación en el programa.

Estresantes (Holmes y Rahe, 1967), y la percepción de la satisfacción subjetiva basada en la Teoría de las Discrepancias Múltiples (Michalos, 1985), así como la realización de un DAFO.

Fuente: Elaboración propia

6.1. Diseño del estudio

La presente investigación es un estudio multi-método que pretende captar diversos aspectos de la realidad, con perspectivas complementarias, de ahí que utilicemos diversas metodologías, que pasamos a exponer.

El estudio consta de dos periodos o fases en el tiempo. Por un lado se encuentra el análisis de la calidad de vida subjetiva de un muestra de alumnado del primer curso del Programa Universitario para Mayores, *Universitat Oberta per a Majors*, de la Universitat de les Illes Balears de tres cursos académicos consecutivos, a través de un cuestionario estandarizado. Por otro lado se encuentra el análisis de la calidad de vida subjetiva de la misma muestra, identificando una pérdida de sujetos, una vez que han finalizado su proceso formativo, es decir pasados tres cursos académicos. A su vez se realiza un análisis de relatos de vida y de un DAFO de una selección de alumnado representativo de estas tres promociones estudiadas, así como un análisis de una consulta realizada a expertos en este tipo de programas a través de un Panel Delphi y un DAFO.

En el proceso de recogida de datos de las muestras de alumnado se tuvieron en cuenta las condiciones ambientales para una adecuada administración de las pruebas, de la misma manera durante la realización de las entrevistas y las pruebas con los profesionales se llevaron a cabo a través de correo electrónico. Se insistió en el carácter voluntario y anónimo de la participación, así mismo, se les indicó que la información obtenida sería confidencial pues los datos no podían ser asociados a los participantes.

Los datos de las diversas pruebas se introdujeron al programa informático SPSS a través de la cual se han calculado los estadísticos descriptivos de las variables (medias, desviaciones típicas, porcentajes o intervalos de confianza del 95,0%) y se han empleado las técnicas estadísticas (pruebas t, ANOVA o correlaciones).

Finalmente, al alumnado participante en esta investigación, una vez presentado y defendido el trabajo final, se les informará y se les dará la oportunidad de conocer los resultados obtenidos en el presente estudio.

6.2. Descripción de la muestra

6.2.1. Descripción de las muestras

Tal y como se ha descrito en el inicio de este capítulo se pretende comprobar varias cosas:

390

- En un primer momento, la percepción subjetiva de la calidad de vida del alumnado mayor de 60 años que han participado en el Programa Universitario para Personas Mayores de la *Universitat de les Illes Balears* conocido como *Universitat Oberta per a Majors* (UOM). En tres promociones diferentes y consecutivas, 2009-2012; 2010-2013 y 2011-2014, contestando el mismo cuestionario al inicio del primer curso y al finalizar el tercer curso del *Diploma Sènior de la UOM*.
- En un segundo momento, la visión de los profesionales que son responsables de diferentes PUM sobre la evolución y el futuro de los mismos, la participación activa del alumnado matriculado, así como el envejecimiento activo y las políticas sociales que favorecen a este tipo de programas.
- En un tercer momento, descripción y análisis de diferentes experiencias de vida de una selección del alumnado participante donde se muestra los diversos perfiles de personas que llegan a la UOM, partiendo de un eje común y encontrándose en un espacio compartido.

ALUMNADO

Análisis cuantitativo del alumnado:

Población:

El estudio se llevó a cabo sobre una muestra voluntaria de alumnado de 60 y más años, del *Diploma Sènior de la UOM*, durante dos periodos de tiempo distintos. Un primer período al iniciar el programa (primer curso) y un segundo período al finalizar el programa (tercer curso). La recogida de datos se realizó en el transcurso de tres promociones de estudiantes, 2009-2012, 2010-2013 y 2011-2014. La muestra en cada uno de los periodos es la que sigue:

1. Alumnado del primer curso del *Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors* de los cursos 2009-10, 2010-11 y 2011-12. Participantes con una edad comprendida entre los 60 y los 84 años. Se ha obtenido una media de edad de 65,50 años, y una desviación típica de 4,469. Los datos son los siguientes:

Tabla 6.1.
Descriptivos de la muestra del Primer curso

N	Válidos	131
	Perdidos	0
Media		65,50
Mediana		65,00
Moda		63,00
Desviación típica		4,469
Mínimo		60,00
Máximo		84,00

Fuente: elaboración propia

2. Alumnado del tercer curso del *Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors* de los cursos 2011-12, 2012-13 y 2013-14. Participantes con una edad comprendida entre los 60 y los 82 años. Se ha obtenido una media de edad de 67,34 años, y una desviación típica de 4,760. Los datos son los siguientes:

Tabla 6.2.
Descriptivos de la muestra del Último curso

N	Válidos	71
	Perdidos	0
Media		67,34
Mediana		66,00
Moda		66,00
Desviación típica		4,760
Mínimo		60,00
Máximo		82,00

Fuente: elaboración propia

Muestra empírica:

1. En la primera parte del estudio, donde se indica primer curso, cumplimentaron el cuestionario 162 alumnos de manera voluntaria en el momento de iniciar el programa educativo. De estos 162 cuestionarios, se excluyeron 31 cuestionarios debido a que correspondían a alumnado menor de 60 años, contabilizándose 131 cuestionarios válidos para el estudio, es decir que cumplían los requisitos y estaban cumplimentados en su totalidad. Los cuestionarios válidos quedaron repartidos de la siguiente manera: 74 mujeres (56,5%) y 57 hombres (43,5%), obteniéndose un porcentaje de cuestionarios válidos del 80,86.
2. En la segunda parte del estudio, donde se indica último curso, cumplimentaron el cuestionario 73 alumnos de manera voluntaria en el momento de finalizar el programa educativo. De estos 73 cuestionarios, se excluyeron 2 cuestionarios debido a que correspondían a alumnado menor de 60 años, contabilizándose 71 cuestionarios válidos para el estudio, es decir que cumplían los requisitos y estaban cumplimentados en su totalidad. Los cuestionarios válidos quedaron repartidos de la siguiente manera: 40 mujeres (56,3%) y 31 hombres (43,7%), obteniéndose un porcentaje de cuestionarios válidos del 97,26.

Análisis:

El análisis de datos fue realizado a través de un único archivo de datos, utilizando el programa estadístico IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 20.0 para Windows para la primera parte del estudio y el IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 21.0 para Windows en la segunda parte del estudio.

Análisis cualitativo del alumnado:

Las muestras, en este caso nos hemos basado en un muestreo estructural o por cuotas, como señalan Ballester y Nadal (2014) y Ballester, Nadal y Amer (2017) se han de “definir las unidades de muestreo a partir del análisis de la estructura del universo de referencia”, por tanto hemos seleccionado la muestra de una manera aleatoria, garantizando de esta manera la mejor representatividad del universo muestral. Esta parte del estudio se realizó mediante la técnica de entrevista semiestructurada, con la finalidad de realizar relatos de vida; trabajando sobre diversas áreas de sus vidas, como la familiar, la formativa y laboral, las relaciones sociales, la salud y la experiencia como participantes activos en la UOM. Con la intención de poder completar la información aportada en las entrevistas se diseñó un DAFO que los participantes cumplimentaron, aportando de esta manera una visión más clarificadora de sus experiencias en la participación en el programa de la UOM.

393

Población:

Se realizó un muestreo estructural por cuotas, dividiendo la muestra en tres grupos:

1. Género
2. Edad
3. Promoción académica (2009-2012; 2010-2013; 2011-2014)

La muestra se compone de 12 participantes repartidos en 6 hombres y 6 mujeres, divididos en dos rangos de edad, de 60 a 70 y de 71 y más, de cada una de las tres promociones académicas estudiadas.

Muestra empírica:

Para llevar a cabo esta parte del estudio se seleccionaron a 12 alumnos, según promoción, edad y género. En el siguiente cuadro se muestra la distribución que se realizó:

Tabla 6.3.
Distribución de la muestra para entrevista y relato de vida

Promoción	60-70 años		71 y más		Total
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
2009-2012	1	1	1	1	4
2010-2013	1	1	1	1	4
2011-2014	1	1	1	1	4
Total	3	3	3	3	12

Fuente: *Elaboración propia*

394

De esta manera se obtuvieron, de cada una de las promociones de alumnos, un hombre de 60 y 70 años, una mujer de 60 y 70 años, un hombre de 71 y más años y una mujer de 71 y más años, formando un total de 6 hombres y 6 mujeres, en representación de las tres promociones, dos rangos de edad y los dos géneros.

Tabla 6.4.
Distribución de la muestra para entrevista y relato de vida por edad

Promoción	60-70 años		71 y más	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
2009-2012	70	65	81	77
2010-2013	68	64	85	80
2011-2014	67	61	78	89

Fuente: *Elaboración propia*

Análisis: El análisis de datos fue realizado con el programa NVivo 11 para Windows. NVivo es un software destinado a investigaciones con metodología cualitativa o mixta.

PROFESIONALES

Esta parte del estudio se realizó mediante un Panel Delphi en el que se trataron los temas: a) evolución de los PUM, b) el futuro de este tipo de programas, c) las políticas sociales en relación a los programas de mayores, y d) la participación activa de los alumnos. Con la finalidad de completar la recogida de información se diseñó un DAFO, que se ampliará más adelante.

La petición de colaboración y participación en el estudio se realizó a las 44 universidades socias (sin incluir la Universitat de les Illes Balears) en la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM) con la intención de conseguir una respuesta lo más diversa posible a nivel de diferentes programas, así como conseguir una distribución geográfica amplia debido a las características definitorias de cada una de las Comunidades Autónomas. En una primera ronda contestaron al cuestionario 20 profesionales de 19 universidades, un porcentaje de respuesta del 43,18%. De estas 19 universidades, la persona responsable del PUM de una de las universidades no completó el cuestionario y al comunicárselo y solicitarle la cumplimentación completa ya no volvió a responder. Otra persona responsable de PUM de otra universidad contestó diciendo que no contestaría el cuestionario.

395

De esta manera las Universidades que participaron, y los PUM correspondiente a dichas Universidades, fueron:

Tabla 6.5.
Relación de Universidades y PUMs participantes en el Panel Delphi

UNIVERSIDAD	PROGRAMA DE MAYORES
Universidad de Alicante	Universidad Permanente
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	Programa Interuniversitario de la Experiencia
Universitat Autònoma de Barcelona	La Universitat a l'Abast
Universidad de Burgos	Programa Interuniversitario de la Experiencia
Universidad de Cantabria	Programa Senior
Universidad Pontificia de Comillas (Madrid)	Universidad de Mayores
Universidad de Deusto	DeustoBide
Universidad de Extremadura	Programa Universitario de Mayores

Universidad de Granada	Aula Permanente de Formación Abierta
Universitat Jaume I (Castellón)	Universitat per a Majors
Universidad de La Laguna (Tenerife)	Universidad para Mayores
Universidad de las Palmas de Gran Canarias	Peritia et Doctrina
Universitat de Lleida	Programa Sènior
Universitat Politècnica de València	Universitat Sènior
Universidad Pontificia de Salamanca	Programa Interuniversitario de la Experiencia
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	UNED Senior
Universidad de Valladolid	Programa Interuniversitario de la Experiencia

Fuente: Elaboración propia a partir del Panel Delphi

Los profesionales, que finalmente contestaron el cuestionario, fueron 18, de una de las Universidades respondió, al cuestionario, la persona responsable de la dirección del programa y la persona responsable de la coordinación del mismo. Por pertenecer a una de los programas con más trayectoria se consideró oportuno tener en cuenta la experiencia de los dos perfiles, aunque pertenecieran a la misma institución, por el hecho de tener en consideración sus criterios y experiencia profesional.

6.2.2. Criterios de inclusión y de exclusión

ALUMNADO

Alumnado participante en la aplicación del cuestionario y las entrevistas semiestructuradas para el relato de vida y DAFO:

Criterios de inclusión en la muestra:

- Estar matriculado y ser estudiante del *Diploma Sènior* de la UOM.
- Haber cursado el *Diploma Sènior* de la UOM completo durante las promociones 2009-2012, 2010-2013 y 2011-2014.
- Tener 60 o más años.
- Participación voluntaria.

Criterios de exclusión de la muestra:

- Abandonar el *Diploma Sènior de la UOM* antes de finalizar el programa.
- Estar matriculado y ser estudiante del *Diploma Sènior de la UOM* y ser menor de 60 años.

PROFESIONALES

En el caso de los profesionales participantes en el Panel Delphi y en el DAFO:

Criterios de inclusión de la muestra:

- Ser responsable o trabajar en un Programa Universitario para Mayores en el momento de la consulta.

Criterios de exclusión de la muestra:

- No pertenecer o estar vinculado a un Programa Universitario para Mayores en el momento de la consulta.

397

6.2.3. Distribución de las muestras

A continuación, se presenta la distribución de la muestra según los diversos grupos de participantes y fases de los que consta la investigación.

ALUMNADO

El número total de la muestra distribuida según el año de cumplimentación y el curso en el que estaban matriculados, divididos por género, queda de la siguiente manera.

Tabla 6.6.
Distribución de la muestra del primer curso

Año académico	Hombres	Mujeres	Total	%
2009-2010	20	21	41	31,30%
2010-2011	19	24	43	32,82%
2011-2012	18	29	47	35,88%
Total	57	74	131	100%
%	43,51%	56,49%	100%	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.7.
Distribución de la muestra del último curso

Año académico	Hombres	Mujeres	Total	%
2011-2012	11	19	30	42,25%
2012-2013	14	8	22	30,99%
2013-2014	6	13	19	26,76%
Total	31	40	71	100%
%	43,66%	56,34%	100%	

Fuente: Elaboración propia

La presente investigación corresponde a un estudio poblacional con casos excluidos. Se ha trabajado con dicho supuesto partiendo de los cálculos establecidos a partir de los estudios realizados anteriormente por la profesora Margalida Vives (2010) y de los datos disponibles sobre la distribución de variables clave de estudio.

El total de matriculados en cada primer curso del *Diploma Sènior de la UOM* de los años académicos 2009-2010 (88), 2010-2011 (72) y 2011-2012 (85), corresponde a un total de 245 matriculados. El número total de cuestionarios cumplimentados fue de 162 y el número de cuestionarios válidos para el análisis han sido 131, correspondientes al 53,46% de la población total de los matriculados. El total de matriculados en cada tercer curso del *Diploma Sènior de la UOM* de los años académicos 2011-2012 (61), 2012-2013 (46) y 2013-2014 (67), corresponde a un total de 174 matriculados. El número total de cuestionarios cumplimentados fue de 73 y el número de cuestionarios válidos para el análisis han sido 71, correspondientes al 40,80% de la población total de los matriculados.

Como se puede observar, se ha producido una pérdida de muestra, desde la primera aplicación (al iniciar el programa) hasta realizar la segunda aplicación (al finalizar el programa). Los motivos que pueden explicar este hecho es que en cada una de los cursos ha habido una pérdida de alumnado, muy similar en cada una de las promociones, lo que implica que del número de estudiantes que iniciaron el programa y los que han acabado varíe. La pérdida de alumnado por curso, es la siguiente:

- Promoción 2009-2012: iniciaron el programa 88 personas y cursaron el tercer curso 61, se produjo una pérdida de 27 alumnos (30,68%).
- Promoción 2010-2013: iniciaron el programa 72 personas y cursaron el tercer curso 46, se produjo una pérdida de 26 alumnos (36,11%).
- Promoción 2011-2014: iniciaron el programa 85 personas y cursaron el tercer curso 67, se produjo una pérdida de 18 alumnos (21,17%).

Del total de alumnos de las tres promociones, 245 alumnos, finalizaron o cursaron el tercer curso 174, produciéndose una pérdida de 71 alumnos (28,97%).

Se debe tener presente que la participación en el estudio era totalmente voluntaria, así que el cuestionario fue cumplimentado por aquel alumnado interesado en participar y no por el total de estudiantes matriculados a los distintos cursos.

De los 12 participantes en los relatos de vida y DAFO, la distribución que se realizó se puede ver en la tabla 6.3. (página 394). Para la selección de la muestra, a la cual se le solicitaría colaboración para participar en el estudio, se intentó cubrir los diferentes rangos de edad con la finalidad de disponer de un grupo lo más variado posible, sin tener en cuenta otros factores solamente el género y la edad. De cada una de las promociones se seleccionó a un alumno hombre y a una alumna mujer de entre 60 y 70 años y de 71 en adelante. En cuanto al primer rango de edad, de 60 a 70 años, se intentó conseguir un alumnado que cubriese todo el rango, y en el caso de rango de edad de 71 y más años se intentó conseguir el alumnado más mayor para obtener una distancia generacional entre los dos grupos de estudiantes, ya que como se realizaría un relato de vida, se consideró que la diferencia generacional sería un factor favorable en el momento del análisis de las entrevistas.

La selección de los participantes se realizó al azar, revisando el listado de clase con las edades, se fue seleccionando a los candidatos, según lo mencionado anteriormente, y solicitando al seleccionado/a su participación.

En total se entrevistó a seis alumnos y a seis alumnas, correspondientes a un total de cuatro de cada una de las promociones estudiadas, divididos en dos grupos de edad, de 60 a 70 años y de 71 y más años.

PROFESIONALES

Los participantes en el Panel Delphi y DAFO fueron 18 profesionales de 17 Universidades españolas.

La muestra por género quedó repartida de la siguiente manera: 12 mujeres (66,7%) y 6 hombres (33,3%), con edades comprendidas entre los 30 y los 70 años, siendo el grupo mayoritario el que se concentra en el rango de 41-50 años (33,3%), seguido de la franja de edad comprendida entre los 51 y 60 años (27,8%). Del total de profesionales 13 (72,2%) correspondían a cargos de dirección, 4 (22,2%) a cargos de coordinación y 1 (5,6%) a puestos de técnicos de los diversos programas. La media en años, gestionando o trabajando en el PUM, fue de 9,38 años (con una desviación de 5,510), y la media en años, en que conocían el PUM de su Universidad, aunque no lo gestionaran, fue de 12,61 años (con una desviación de 5,381). Hay que tener en cuenta que en la selección de Universidades se encuentran algunas que fueron pioneras en el diseño y puesta en marcha de los PUM con 22 ó 23 años, y otras Universidades que implantaron sus PUM más recientemente con 6 ó 7 años de antigüedad. Del conjunto de los profesionales el 55,6% imparte clase en su PUM, y el 44,4% no imparte clase y sólo realiza tareas de dirección y/o gestión del mismo.

Tabla 6.8.
Resumen estadísticos descriptivos muestra profesionales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	18	30	70	51,28	11,600
Grupo edad	18	1	4	2,56	1,042
Sexo	18	1	2	1,67	,485
Cargo profesional	18	1	3	1,33	,594
Tiempo en el cargo	18	3	22	9,38	5,510
Años conocimiento programa	18	6	22	12,61	5,381
Imparte clase en el programa	18	1	2	1,44	,511
N válido (según lista)	18				

Fuente: Elaboración propia

6.2.4. Características de las muestras

ALUMNADO

Teniendo presente que este estudio quiere comprobar si las personas mayores de 60 años que inician un proceso de aprendizaje participando, en este caso, en el programa universitario para mayores que oferta la UIB, éste le es favorable en la mejora o mantenimiento de su calidad de vida. Se plantea un doble objetivo, por un lado conocer el estado de la persona mayor, en todos los aspectos, al inicio del programa educativo, y así poder comprobar la valoración que en ese momento tienen ellos de su propia calidad de vida, es decir, como autovaloran o perciben su propia calidad de vida. Y por otro lado, conocer si al final del proceso educativo (al terminar el tercer curso) se había producido un mantenimiento, en la percepción de su calidad de vida, o se había ocasionado algún cambio significativo en alguna de las dimensiones que sustenta la calidad de vida, realizando una valoración del proceso a nivel de grupo, complementándolo con los datos sobre las redes sociales y el uso de las TIC en su vida diaria.

401

Se debe remarcar que la muestra del estudio la configuran el alumnado mayor de 60 años; si bien la población de referencia, para la que está dirigido el cuestionario, es a partir de 65 años, porque es el grupo de edad en que se espera que los cambios sean significativos. Por lo tanto, se consideró, en este estudio, su aplicación a partir de los 60 años debido a que como el mismo grupo de alumnado tendría que volver a cumplimentar el cuestionario pasados tres o cuatro años, dependiendo del curso académico en el que cada alumno finalizase el programa, de esta manera ya estaría más próximos a la edad de referencia y serviría para poder prever cuáles son las tendencias de cambio en la población (universo de referencia) de 65 y más años.

En total, el alumnado de la UOM evaluado, cuestionarios válidos, forman un grupo de 202 (131+71) personas; un grupo muy heterogéneo, tal y como se puede ver en la primera parte del análisis estadístico; tanto por la edad (existe una diferencia de 24 años entre el más joven y la persona con más edad), como

por otras variables, como son la situación socioeconómica, el estado civil, el nivel de estudios, la experiencia profesional y, consecuentemente, las experiencias vividas, etc.

Como se refleja en estudios realizados sobre motivación hacia el aprendizaje en personas mayores (Sancho, Blasco, Martínez-Mir y Palmero, 2002; Mas, Macías, Orte y Fernández, 2008; Cuenca, 2011), y por nuestra propia experiencia el motivo principal de matricularse en los programas que oferta la Universidad para personas mayores puede ser por diversas razones, existe una parte del alumnado que siente la necesidad de seguir activos debido a que durante su trayectoria laboral no han dejado de realizar actividades y tras la jubilación mantienen esta necesidad de actividad en su día a día, necesidad de no parar ni reducir la marcha. También se encuentra otra parte del alumnado que desean ocupar el tiempo disponible realizando alguna cosa totalmente diferente a lo que han estado haciendo durante toda su vida laboral. Hay alumnos que tienen intereses muy concretos y quieren matricularse a una o varias asignaturas muy específicas, otros que por el hecho de acompañar a algún amigo o familiar que quiere asistir a estos programas ellos también acaban matriculándose, se da el caso de aquellos alumnos que se matriculan con la intención de conocer a gente nueva para ampliar su red social, etc. El factor que no cambia es el hecho de matricularse de manera voluntaria; el alumnado mantiene vivo el gusto por aprender, el placer de estudiar y descubrir cosas nuevas a la vez que comparte con otros iguales. Esto implica un alto grado de motivación, tanto por los aspectos académicos en sí mismos como por los aspectos sociales ligados a éstos. Las relaciones y los lazos que se forman van más allá del simple compañerismo, se crean vínculos de amistad e incluso sentimentales, por consiguiente es un factor muy significativo en la experiencia vital del alumnado participante.

PROFESIONALES

El conjunto de profesionales, que actualmente están al frente de los PUM, es muy heterogéneo y provienen de disciplinas muy diversas. En la siguiente tabla

se puede comprobar las áreas de conocimiento de los responsables que ha participado en el estudio:

Tabla 6.9.
Áreas de conocimiento a la que pertenece la muestra de profesionales

Disciplina	%
Ciencias de la Educación, Pedagogía y Psicopedagogía	44,4%
Derecho	11,2%
Geografía	11,2%
Psicología	11,2%
Filología clásica	5,5%
Historia del arte	5,5%
Sociología	5,5%
Turismo	5,5%

Fuente: Elaboración propia

Muchos profesionales han pasado, durante estos veinticinco años de vida de los programas, pero muchos otros se han mantenido y continuado desde prácticamente los inicios. Entre todos se ha ido tejiendo la estructura de lo que son los PUM en la actualidad, ha sido un trabajo en equipo siempre liderado por profesionales que tenían en la cabeza, de manera muy clara, la filosofía de hacia dónde debía dirigirse la educación de las personas mayores. En el capítulo que trata sobre los PUM se describe todo este trabajo llevado a cabo desde la AEPUM y desde los diversos programas para el buen desarrollo de los PUM.

403

Aparte de ser un grupo heterogéneo a nivel de disciplinas académicas, factor que posiblemente ha ayudado a analizar el fenómeno desde puntos de vista diferentes, también es un grupo diverso a nivel de edades, ya que el rango de edad es muy amplio (el participante más joven tiene 37 años y el más mayor 70 años), posibilitando las diferentes visiones que da la experiencia profesional y la vivida, pero también la frescura y las ganas de hacer, en fin de un equipo multidisciplinar e intergeneracional.

En el estudio se ha podido aprovechar todas estas características:

- Profesionales de muy diversas disciplina académicas como gestores de los PUM.

- Profesionales de muy diversas edades como gestores y técnicos de los PUM.
- Profesionales de diferentes Comunidades Autónomas, y con colectivos muy específicos según el ámbito geográfico donde se situaba el PUM.

6.3. Instrumentos de medida

En este punto se exponen los diversos instrumentos que se han utilizado en las distintas fases de las que ha constado este estudio. Se seguirá la siguiente estructura:

1. Cuestionarios utilizados:
 - A) CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007): cuestionario para valorar la calidad de vida de los participantes matriculados en el primer y en el tercer curso del *Diploma Sènior de la UOM*.
 - B) Cuestionario sobre las redes sociales del alumnado matriculado en el primer y en el tercer curso del *Diploma Sènior de la UOM*.
 - C) Cuestionario sobre el conocimiento y utilización de las TIC por parte del alumnado matriculado en el primer y en el tercer curso del *Diploma Sènior de la UOM*.
2. Guión de la entrevista utilizada para, posteriormente, realizar los 12 relatos de vida.
3. Panel Delphi con los diversos profesionales de 17 programas educativos para mayores de otras Universidades españolas.
4. Método DAFO realizado con los 12 alumnos participantes y con los profesionales consultados de los diversos PUM.
5. Test de Acontecimientos Vitales Estresantes (Holmes y Rahe, 1967) a los 12 alumnos participantes.
6. Percepción de la satisfacción subjetiva, basada en la Teoría de las Discrepancias Múltiples (Michalos, 1985) a los 12 alumnos participantes.

6.3.1. Cuestionarios alumnado Diploma Sènior de la UOM

A) **CUBRECAVI** (Cuestionario Breve de Calidad de Vida):

El instrumento de medida que se seleccionó para la valoración de la calidad de vida de la muestra del estudio fue el CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007). Es un instrumento que a través de sus dimensiones ofrece una panorámica de la calidad de vida de las personas mayores muy variada. Cada dimensión está formada por una o varias preguntas, se añade un área para indagar el propio concepto de calidad de vida del sujeto y una pregunta sobre la valoración subjetiva y global de calidad de vida, es decir, que aporta datos de elementos objetivos pero también de aquellos subjetivos tan importantes para conocer cómo se sienten ellos y qué importancia le dan a los diversos elementos de la vida. Además, es un instrumento que se ha creado en España, contando con validación para población española: circunstancias sociodemográficas, culturales, etc. son consideradas, lo que no pasa en otros instrumentos creados en otra parte del mundo.

405

Dimensiones del cuestionario:

El CUBRECAVI está compuesto por 21 elementos agrupados nueve áreas:

1. SALUD:

Esta escala explora tres aspectos sobre la calidad de vida relacionada con la salud:

- Salud subjetiva. Se refiere al nivel de satisfacción que el sujeto manifiesta con respecto a su estado de salud. Se evalúa mediante la pregunta “¿Se siente usted satisfecho con su actual estado de salud?”. Las alternativas de respuesta son cuatro: “Mucho”, “Bastante”, “Algo” y “Nada”.
- Salud objetiva. Muestra la frecuencia con que el participante ha tenido dolores o molestias últimamente. Se presenta un listado de 22 síntomas físicos frecuentes en el colectivo de las personas mayores y se solicita al

sujeto que indique con qué frecuencia (“Nunca”, “Algunas veces”, “Bastantes veces” o “Muchas veces”) han estado presentes durante las últimas semanas.

- Salud psíquica. Muestra la frecuencia (“Nunca”, “Casi nunca”, “A veces” o “Frecuentemente”) con la que el sujeto ha presentado recientemente alguno de los 3 problemas psicológicos más comunes en las personas mayores: a) sentirse deprimido o angustiado, b) tener problemas de memoria, y c) estar desorientado o perdido.

La puntuación de la escala Salud se obtiene calculando la media aritmética de las tres subescalas descritas (subjetiva, objetiva y psicológica).

2. INTEGRACIÓN SOCIAL:

Esta escala reúne tanto aspectos objetivos como subjetivos de las relaciones sociales de las personas mayores y de su red de apoyos. Se examina:

- Satisfacción con la convivencia. Aspecto muy relevante de las relaciones sociales de las personas mayores y de su nivel de integración. Cuando el sujeto evaluado vive acompañado se le pregunta cómo de satisfecho se encuentra con la relación que mantiene con la persona con quien convive. Las alternativas de respuesta son tres: “Satisfecho”, “Indiferente” e “Insatisfecho”.
- Frecuencia de las relaciones sociales. Frecuencia de los contactos sociales que el sujeto mantiene con determinadas personas relevantes, vecinos y amigos. De ofrecen cuatro alternativas de respuestas (“Todos los días o casi todos los días”, “Una vez a la semana”, “Una vez al mes” o “Nunca o casi nunca”).
- Satisfacción con las relaciones sociales. Se solicita al sujeto que valore cómo de satisfecho está con las relaciones que mantiene con: su cónyuge, sus hijos, sus nietos, otros familiares, vecinos y amigos. Tres alternativas de respuesta: “Satisfecho”, “Indiferente” e “Insatisfecho”.

3. HABILIDADES FUNCIONALES:

Identifica el grado de independencia que tiene el sujeto para desenvolverse en su vida diaria y las dificultades concretas que puede tener. Se evalúa a través de dos subescalas:

- Autonomía funcional. Se pide al sujeto que valore globalmente su nivel de independencia mediante la pregunta: “¿Cómo considera usted que puede valerse por sí mismo?”. Las alternativas de respuesta son: “Muy bien”, “Bien”, “Regular” y “Mal”.
- Actividades de la vida diaria. Se pregunta cuánta dificultad tiene para realizar actividades como: cuidar su aspecto físico, hacer tareas domésticas, caminar o realizar tareas fuera de casa. Hay cuatro alternativas de respuesta: “Ninguna”, “Alguna”, “Bastante” y “Mucha”.

4. ACTIVIDAD Y OCIO:

En qué actividades ocupa el tiempo y el grado de satisfacción que le produce la realización de dichas actividades. Examina el nivel de actividad física del sujeto y con qué frecuencia realiza actividades relacionadas con el ocio.

407

- Nivel de actividad. Se explora mediante la pregunta: “¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor su nivel de actividad diaria?”. Las alternativas de respuesta son cinco, desde “Casi completamente inactivo” a “Entrenamiento físico varias veces a la semana”.
- Frecuencia de las actividades. Mediante un listado de doce actividades, se solicita al sujeto que indique con qué frecuencia realiza cada una de ellas: leer libros o periódicos, visitar amigos o parientes, ver la televisión, escuchar la radio, caminar, jugar con otras personas a juegos recreativos, cuidar niños, hacer manualidades (coser, hacer ganchillo o punto, etc.), hacer recados o gestiones, ir de compras y viajar. Las opciones de respuesta son: “Frecuentemente”, “Ocasionalmente” y “Nunca”.

- Satisfacción con las actividades. El sujeto ha de realizar una valoración del nivel de satisfacción que le produce su forma de ocupar el tiempo. Las alternativas de respuesta son tres: “Satisfecho”, “Indiferente” e “Insatisfecho”.

5. CALIDAD AMBIENTAL:

Evalúa el nivel de satisfacción del sujeto con relación a una serie de aspectos objetivos de su vivienda, así como su satisfacción general con la misma.

- Satisfacción con los elementos ambientales. Se evalúa mediante la pregunta: “¿Qué grado de satisfacción tiene usted con los siguientes aspectos de la vivienda donde vive?”. Estos aspectos se refieren al ruido, la temperatura, la iluminación, el mobiliario y las comodidades. Las alternativas de respuesta son: “Satisfecho”, “Indiferente” e “Insatisfecho”.
- Satisfacción general con la vivienda. Se evalúa con la pregunta: “¿Qué grado de satisfacción tiene usted con su vivienda?”. Las alternativas de respuesta son tres: “Satisfecho”, “Indiferente” e “Insatisfecho”.

6. SATISFACCIÓN CON LA VIDA:

Se evalúa con la pregunta: “¿En qué medida está usted satisfecho, en términos generales, con la vida?”. Las alternativas de respuesta son cuatro, “Mucho”, “Bastante”, “Algo” y “Nada”.

7. EDUCACIÓN:

Recoge el nivel de estudios máximo que el sujeto ha alcanzado. Se ofrece un listado con diferentes niveles de estudios que va desde “Menos de estudios primarios, no sabe leer” a “Estudios universitarios o superiores” para que se pueda identificar ajustadamente el nivel educativo del sujeto.

8. INGRESOS:

Esta escala trata de obtener información sobre los recursos económicos de los sujetos preguntando directamente por la cuantía total de ingresos mensuales (incluye los ingresos por cualquier concepto: pagas, pensiones, retribuciones, ayudas, sueldos, etc.). El nivel de ingresos se clasifica en nueve categorías desde “Hasta 300€” a “Más de 2.700€”.

9. SERVICIOS SOCIALES Y SANITARIOS:

Esta escala evalúa con qué frecuencia utiliza el sujeto los servicios sociales y sanitarios y su nivel de satisfacción con los mismos.

- Frecuencia de utilización de servicios. Se le pregunta: “¿Con qué frecuencia utiliza usted los servicios sociales y sanitarios que le ofrece la comunidad?”. Las alternativas de respuesta son: “Frecuentemente”, “Ocasionalmente” y “Nunca”.
- Satisfacción con la utilización de servicios. Se le pregunta: “¿En qué medida está usted satisfecho con los servicios sociales y sanitarios que utiliza?”. Las alternativas de respuesta van de “muy satisfecho” a “Nada satisfecho”.

409

Cada escala se evalúa mediante una o varias cuestiones y se ofrecen puntuaciones independientes para cada una de las anteriores escalas.

Las dos últimas áreas del CUBRECAVI (20 y 21) no se agrupan en ninguna de las nueve áreas mencionadas anteriormente. Son elementos adicionales que permiten:

- Examinar las preferencias del propio sujeto con respecto a los componentes que más valora de la calidad de vida.
- Obtener una valoración global subjetiva de la calidad de vida realizada por el propio sujeto.

Aplicación del cuestionario

El CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007) ha sido construido con el objetivo de ofrecer una medida útil y breve de la calidad de vida a un nivel de primera discriminación.

Se puede utilizar esencialmente con tres finalidades diferentes:

- a) En primer lugar para realizar una comparación, mediante baremos, de la calidad de vida de un determinado sujeto con un grupo normativo. Así, por ejemplo, es posible valorar el nivel de calidad de vida de un determinado sujeto en comparación con una muestra representativa de población española.
- b) En segundo lugar, para comparar (en términos de puntuaciones directas o normativas) a una persona mayor antes y después de un determinado evento. Así, por ejemplo, se puede comparar la calidad de vida de un sujeto antes de incorporarse a un programa de ayuda a domicilio, educativo, etc. y después de su incorporación.
- c) En tercer lugar, se puede utilizar en diseños de grupo, permitiendo la comparación de sujetos que viven en distintas residencias, que participan en distintos programas o que tienen distintos tipos de pensiones, etc.

Se ha elegido este cuestionario por varias razones:

- Es un cuestionario sencillo.
- Está adaptado al colectivo de las personas mayores.
- Es multidimensional y valora tanto aspectos objetivos como subjetivos.
- La muestra de referencia empleada es española y por tanto sus características son similares a la muestra del estudio.
- Los niveles de fiabilidad y validez son altos.

Fiabilidad y validez

Para estudiar la fiabilidad (consistencia interna) de las escalas del CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007) se calculó el índice alfa de

Cronbach. Dado que algunas escalas cuentan con un solo ítem (Satisfacción con la vida, Ingresos y Educación), se calculó este índice solo en las escalas que contienen 2 o más elementos (Salud, Integración social, Actividad y ocio, Habilidades funcionales y Calidad ambiental).

Tabla 6.10.
Consistencia interna de las escalas del CUBRECAVI* (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007)

Componente	N	Alfa**
Salud (5)	919	0,70
Integración social (3)	370	0,31
Actividad y ocio (3)	955	0,74
Habilidades funcionales (5)	521	0,92
Calidad ambiental (2)	996	0,78

Fuente: manual del CUBRECAVI (2007)

* Los números que están entre paréntesis al lado de cada escala corresponden al número total de elementos que dicha escala incluye

** Alfa de Cronbach

Los índices de consistencia interna son adecuados (en el manual indica moderados), entre 0,92 y 0,70, en todas las escalas a excepción de Integración social que es muy baja, 0,31 (en este caso por tener una fiabilidad muy baja no se podrán hacer comentarios con seguridad). Destacar el alto nivel de consistencia de la escala de Habilidades funcionales, con un 0,92. El resto de escalas obtienen índices de consistencia interna moderados.

En lo referente a la validez, los resultados de los análisis de regresión de los realizados muestran que Salud, Actividad y ocio y Calidad ambiental son las escalas del CUBRECAVI que mejor predicen la Satisfacción con la vida de las personas mayores que viven en la comunidad, explicando el 26% de la varianza total del nivel de satisfacción con la vida. Otro aspecto importante que se contempla en los análisis de regresión es la relevancia que aparece entre la Salud y la Actividad o el ocio a la hora de explicar la Satisfacción con la vida.

Tabla 6.11.
Análisis de regresión (CUBRECAVI, 2007)*

Escala	Beta	t	Significación
Salud	0,38	6,19	0,001
Habilidades funcionales	-0,01	-0,17	NS
Actividad y ocio	0,19	3,06	0,002

Calidad ambiental	0,13	2,22	0,028
Educación	0,02	-0,39	NS
Ingresos	0,10	1,56	NS
Integración social	0,03	0,51	NS
R = 0,51			
Varianza explicada = 26%			

Fuente: manual del CUBRECAVI (2007) NS: No significativo

Según el manual del CUBRECAVI (2007) estos resultados indican que el cuestionario permite predecir un criterio subjetivo de calidad de vida; es decir, si la persona mayor se siente satisfecha con la vida.

B) Red social

Para el análisis de la red social, del estudio, se utilizó un cuestionario que fue elaborado por la doctora Margalida Vives y creado a través de la consulta de numerosos cuestionarios y la consulta a un grupo de expertos con la finalidad de elaborar un instrumento final, que fue el instrumento que utilizó para la realización de su tesis doctoral (Vives, 2010). El cuestionario sobre la red social fue administrado conjuntamente con el CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007) y los participantes lo cumplimentaron de manera individual y de forma voluntaria. Aunque se entregó, para su cumplimentación, el cuestionario completo, en este estudio sólo se han explotado las cuestiones relacionadas con la red social. Se escogió este cuestionario, para valorar las redes sociales del alumnado UOM, porque era un instrumento creado para una muestra similar a la de este estudio y posibilitaba una comparación, posterior, de los resultados obtenidos.

Dimensiones del cuestionario:

El cuestionario está compuesto por 2 grandes bloques, uno de los bloques destinado a la red social del sujeto, y otro bloque destinado al apoyo social. Los ítems de cada uno de los bloques son las siguientes:

1. RED SOCIAL:

En este bloque se planteaban preguntas relativas a cuatro aspectos:

- **Pérdida y ganancia de relaciones sociales**, con preguntas como “En el último año, ¿cuántas relaciones con las personas de su entorno, que considera importantes, piensa que ha perdido (o ganado)?”. Las alternativas de respuesta son cinco “Bastantes”, “Algunas”, “Pocas”, “Ninguna”, y “NS/NC”. Tras esta respuesta se realizaba la siguiente pregunta “¿De dónde eran estas relaciones perdidas (o ganadas)?”, siendo las alternativas de respuestas, las siguientes “Del trabajo”, “De la familia”, “Del grupo de amigos”, “De alguna asociación o club”, “De la UOM”, “De otro grupo”.
- **Sentimiento de soledad**, a través de la pregunta “¿Se encuentra solo/a? Las alternativas de respuesta son cinco “A menudo”, “A veces”, “Pocas veces”, “Casi nunca”, y “NS/NC”.
- **Mantenimiento de su red social respecto del pasado y del futuro**, con la pregunta “¿Cree que su red social ha cambiado desde hace 5 años?” haciendo referencia al pasado, y “¿Cree que su red social cambiará de aquí a 5 años?” haciendo referencia al futuro. Las alternativas de respuesta son cuatro “Sí, ha aumentado”, “Sí, ha disminuido”, “No, sigue igual”, y “NS/NC”, haciendo referencia al pasado, y “Sí, aumentará”, “Sí, disminuirá”, “No, seguirá igual”, y “NS/NC”, haciendo referencia al futuro.
- **Influencia de la UOM en el cambio**, con la pregunta “¿Cree que la UOM influirá en este cambio?”. Las alternativas de respuesta son cinco “Sí, aumentará el grupo de amigos”, “Sí, aumentará el grupo de compañeros”, “No, disminuirá los amigos que tengo”, “No, no afectará”, y “NS/NC”.

413

2. APOYO SOCIAL:

En este segundo bloque, se plantean cuestiones relacionadas con la recepción, percepción, demanda y prestación de apoyo emocional, instrumental y material. Este bloque, al no ser abordado en el estudio, no

se desarrollará la explicación de manera pormenorizada sobre sus dimensiones.

Se debe mencionar que aunque se administró, al alumnado, el cuestionario completo, solamente se ha analizado el que hace referencia a la red social. Este cuestionario se ha utilizado para la realización y presentación de varios trabajos en congresos y otros foros (Vives, Macías y Orte, 2013; Vives, Macías, Orte y Prieto, 2014; Vives, March, Orte y Macías, 2014; Vives et. al., 2015).

C) Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Se elaboró un cuestionario que fue repartido al alumnado del primer y tercer curso, del *Diploma Sènior de la UOM*, de las distintas promociones estudiadas, conjuntamente con el CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007), los participantes lo rellenaron individualmente y de manera voluntaria. El cuestionario fue elaborado por las personas que en el momento de su elaboración pertenecíamos a la Oficina para Programas Universitarios de la UOM (Orte, Mas, Fernández y Macías). En un primer momento se realizó una primera versión del cuestionario consensuada por todos los miembros y se realizó una prueba piloto para comprobar si todas las preguntas estaban bien formuladas y los participantes entendían todos los ítems de una manera adecuada. Una vez revisado los resultados de la prueba piloto, se hicieron algunas modificaciones en el redactado de algunos ítems y se redactó la versión definitiva que es la que se entregó al alumnado participante para su cumplimentación.

Dimensiones del cuestionario:

El cuestionario se compone de 25 ítems repartidos de la siguiente manera. El primero es una pregunta genérica para conocer qué recursos tecnológicos dispone, el sujeto, en su casa (TV, DVD, telefonía, ordenadores, cámara digital, etc.). A partir de ahí, el cuestionario se centra en averiguar de manera más

específica el uso que hacen éstos, sobre todo, de tres de ellos: 1- telefonía móvil, 2- ordenadores y 3- conexión a Internet y correo electrónico.

Los ítem del 2 al 5 hacen referencia a la telefonía móvil. En concreto, interesa conocer para qué suelen utilizar el teléfono móvil y con qué frecuencia, además de hacer énfasis en el uso de los SMS (mensajes cortos de texto) como forma de comunicación, antes de la irrupción de las aplicaciones tipo Whatsapp. Los 19 ítems (del 6 al 24) siguientes engloban preguntas acerca del uso del ordenador y de Internet. En cuanto al uso del ordenador se plantean preguntas que recogen información sobre la frecuencia de uso del ordenador, para qué suelen utilizarlo, si lo usan solos o en compañía, a qué lugares acuden a utilizarlo, si han realizado algún curso de informática en otras instituciones y qué tipo de cursos les gustaría realizar, y si utilizan el ordenador como herramienta para sus estudios. En relación a la conexión a Internet se presentan siete ítems que indagan acerca de si disponen de conexión a la red en su propia casa o si se desplazan a otros lugares para conectarse, sobre la frecuencia de uso, aparte de preguntar sobre qué contenidos suelen visitar con mayor frecuencia y por qué tipo de páginas suelen navegar más asiduamente. Además, se incluyen dos ítems acerca de la disponibilidad y frecuencia de consulta del correo electrónico.

415

Se ha incorporado un último ítem, el 25, para conocer la familiaridad que los sujetos poseen respecto al vocabulario utilizado normalmente en el ámbito de las TIC. Se presenta un listado con 18 términos diferentes, como Chat, Blog, E-mail, Web, entre otros, en el que el sujeto debe señalar si conocen o no su significado.

Este cuestionario, con diferentes muestras, ha sido utilizado para realizar y presentar trabajos a diversos congresos y otros foros (Fernández, Macías, Mas y Orte, 2008; Fernández et al., 2009; Macías, Orte y García-Paredes, 2012; Macías, Vives, Orte y Sánchez, 2013).

6.3.2. Relatos de vida y DAFO a alumnado del Diploma Sènior de la UOM

La obtención de datos cualitativos se ha realizado, a través de historias de vida basadas en relatos únicos en paralelo, a una selección de 12 participantes en el estudio. Los relatos de vida es un instrumento de estructura muy cercano a las entrevistas en profundidad, aunque con algunas características propias. Como señalan Meneses y Cano (2008) con los relatos de vida se ha pretendido recoger una cantidad determinada de historias de vida, o relatos de vida, que puedan servir de ejemplos de la muestra de sujetos que se pretenden analizar. Lo importante de esta técnica es que la muestra de los participantes pertenezca en su totalidad al colectivo que se vaya a estudiar.

Una de las características a resaltar de esta técnica es que permite categorizar la información y establecer comparaciones a través del conjunto de todas las entrevistas realizadas a los participantes que provienen del mismo universo de estudio. Se debe señalar que según los intereses del estudio la entrevista se puede referir a todo su ciclo vital o a una parte concreta de sus vidas. En este estudio las entrevistas se han basado en todo el ciclo vital, haciendo hincapié en algunas áreas que se exponen a continuación:

416

La entrevista se ha estructurado en cinco grandes bloques temáticos:

1. IDENTIFICACIÓN Y FAMILIA:

Para conocer aquellos aspectos relacionados con sus núcleos familiares en la infancia y en la actualidad, así como qué aspectos consideran cómo lo mejor y peor de la relación de pareja, que elementos destacarían como los más importantes de sus vidas y cuáles le causan más preocupación, cómo se describirías y que han aprendido o les han enseñado la vida.

2. TRAYECTORIA FORMATIVA Y LABORAL:

Se exponen aquellos aspectos relacionados con las oportunidades, o no, que tuvieron para realizar estudios, cuál fue el primer empleo, que

podieron aprender de los diferentes empleos por los que pasaron, como les cambio la vida a partir de la jubilación y si en estos momentos participan de manera activa en la sociedad.

3. RELACIONES SOCIALES.

Para conocer hasta qué punto tienen y mantienen una red familiar y social lo suficientemente amplia para poder cubrir las posibles necesidades que puedan requerir en algún momento de su vida próxima.

4. SALUD:

Para conocer aquellos elementos relacionados con su estado actual de salud, si padecen alguna enfermedad, si han sido operados o visitado el centro de salud recientemente, si toman medicamentos de manera crónica, así como conocer cómo valoran su estado de salud en la actualidad.

417

5. EXPERIENCIA EN LA UOM:

Se exponen aquellos aspectos que hacen referencia a la participación del programa universitario para mayores, cómo lo conocieron y que les hizo matricularse al programa, cómo fue el inicio del curso y cómo se sentían al finalizar el ciclo formativo, también realizaron una valoración del programa y expusieron qué opinión tienen sobre los posibles beneficios de la UOM, así como que pensaba u opinaba su familia de que estuviesen en la Universidad.

Tras la entrevista los participantes realizaron tres actividades:

- **Acontecimientos Vitales Estresantes (AVE):** En 1967 los psiquiatras Thomas Holmes y Richard Rahe examinaron los registros médicos de más de 5.000 pacientes como una forma de determinar si los eventos estresantes podían causar enfermedad. A los pacientes se les solicitó que ordenaran una lista de 43 eventos de vida, basados en un registro relativo, se encontró una correlación positiva de 0.1 entre sus eventos de

vida y sus enfermedades (Suárez, 2010). El alumnado participante contestó a la lista de 43 eventos vitales, de Holme y Rahe (1967), que les había sucedido en los últimos 12 meses. Con esta actividad se quería comprobar el nivel de estrés al que estaba sometido el alumnado en su vida cotidiana y si se podría ver reflejado en la percepción de su estado de salud y su satisfacción con la vida. La investigación en el tema considera a esta escala que es un buen instrumento para la detección de problemas psicosociales.

- **Percepciones de Satisfacción Subjetiva:** A través de la Teoría de las Discrepancias Múltiples (TDM) de Michalos (1985), dicha teoría pretende explicar el por qué las personas son felices o están satisfechas con su vida como un todo, en decir, en su trabajo, con las personas con las que conviven, los ingresos, la salud, entre otras áreas de la vida. El cuestionario que ha respondido el alumnado participante se centra en preguntas sobre la Autonomía, la Situación de salud, la Situación familiar y social, los Recursos y las Expectativas. Con la cumplimentación de este cuestionario, se quería comprobar si las respuestas que habían dado, tanto en el CUBRECAVI como en la entrevista, se situaban en la misma línea de respuesta, es decir que ayudaría a demostrar que el alumnado participante en la UOM se encuentra en buenas condiciones tanto física como psicológicamente, y su satisfacción con la vida y su percepción de su propia calidad de vida es buena.
- **DAFO:** a través de este método se pretende detectar aquellas estrategias de atención preferente, aquellas de reorientación, aquellas preventivas y las de mejora, según las percepción y experiencia de participación del alumnado seleccionado. Los participantes tuvieron que identificar, en la medida de lo posible, tres aspectos relativos a:
 - **D:** Qué dificultades encontraron durante su proceso formativo.
 - **A:** Qué aspectos les resultaron más costosos durante la participación en el programa.
 - **F:** Qué aspectos destacarían del programa.
 - **O:** Qué áreas de la vida han mejorado tras la participación en el

programa.

Al analizar toda la información expresada en el DAFO, por parte del alumnado participante en el programa, se elaboró un informe con los resultados.

6.3.3. Panel Delphi y DAFO a profesionales de los PUM

El trabajo con los profesionales se llevó a cabo mediante el método del Panel Delphi, y se basó en una consulta repetida y sistemática, mediante un cuestionario que cumplimentaron y comentaron, que posteriormente se analizó. Se llevó a cabo el Panel Delphi con profesionales de los PUM para conocer el punto de vista y las percepciones de aquellos profesionales que están comprobando día a día los aspectos beneficiosos y aquellas dificultades que se producen, así como el proceso de evolución y consolidación de este tipo de programas.

Previo al envío de la petición de participación a los profesionales, se elaboró el cuestionario y se realizó una primera prueba piloto, a dos compañeras, para detectar posibles cuestiones mal planteadas o que no se entendiesen lo suficientemente bien. Se identificaron algunas cuestiones que eran susceptibles de mejora y se modificaron para una mejor comprensión del cuestionario.

419

Se envió la carta de petición de participación adjuntado el cuestionario, que trataba los siguientes temas:

- Evolución de los PUM.
- Futuro de los PUM.
- Políticas sociales relacionadas con el envejecimiento activo.
- Participación activa del alumnado mayor

Con el fin de poder complementar la información expuesta en el Panel Delphi se realizó un DAFO con los mismos expertos y de esta manera reforzar los resultados, debido a que el DAFO aportaba más libertad para comentar de una manera pormenorizada aquellos aspectos que quería resaltar y así expresar

sus opiniones. El análisis DAFO permite determinar cuatro enfoques clave en el éxito o en el fracaso del programa. Se aprovechó el envío del cuestionario para el Panel Delphi para incorporar un DAFO con los profesionales, en el cual tuvieron que identificar aspectos relacionados con:

- **D:** qué dificultades deben hacer frente los PUM.
- **A:** a qué obstáculos se han de enfrentar los PUM en un futuro próximo.
- **F:** qué aspectos son los más significativos de los PUM en estos momentos.
- **O:** qué cambios se producirán en el entorno de los PUM.

Al analizar toda la información expresada en el DAFO, por parte de los profesionales de los PUM, se elaboró un informe con los resultados.

En el momento de analizar los resultados de cada una de las técnicas se expondrá en qué consisten cada una de ellas y que características metodológicas poseen para que sean útiles en nuestro trabajo.

420

6.4. Procedimiento

ALUMNADO

- Cuestionario:

El cuestionario fue administrado al alumnado en dos momentos temporales diferentes. Un primer momento al iniciar el primer curso del *Diploma Sènior de la UOM*; y otro momento al finalizar el tercer curso del *Diploma Sènior de la UOM*. En cada uno de estos momentos se les hizo entrega del cuestionario elegido, el CUBRECAVI, con el fin que lo rellenara. Una vez entregado, se revisó para comprobar que todos los ítems estuvieran contestados y en el caso de que faltase alguno por contestar se contactó con el alumno y se terminó de rellenar, en el caso que estuviese de acuerdo en contestar la pregunta. De manera conjunta al CUBRECAVI se incluyó un cuestionario relativo a la red social que se basaba exclusivamente en los tipos de relaciones que el alumnado inmerso en el proceso formativo había podido ganar, mantener o

perder. Y, al final, un pequeño cuestionario con ítems relacionados con el conocimiento y uso de las TIC.

De esta manera, se obtuvo información de cada una de las promociones estudiadas, al inicio y al final de la misma, utilizando el mismo instrumento de medida.

- Relatos de vida:

Del total de los 12 participantes se produjeron dos bajas, uno de los estudiantes que dejó el programa formativo y no lo terminó, debido a que se marchó de Mallorca y se mudó a vivir con una de sus hijas a la península, y una alumna que abandonó el programa formativo por temas de salud y ya no se volvió a reincorporar. Estos dos participantes fueron sustituidos por otros compañeros con similares edades y respetando el género y la promoción.

Con los participantes se organizó un calendario de citas para realizar las entrevistas. Los lugares en dónde se realizaron las entrevistas fueron en espacios de la Universidad y/o en sus casas particulares. Las sesiones de entrevistas fueron sesiones únicas que oscilaron entre 1 y 2 horas. En el transcurso de las entrevistas se trataron los siguientes temas:

- Identificación, familia y elaboración del genograma.
- Trayectoria formativa y laboral.
- Relaciones sociales.
- Salud.
- Experiencia en la UOM.

Aparte de las entrevistas se realizó un DAFO con cada uno de los participantes, en el cual tuvieron que identificar, en la medida de lo posible, tres aspectos relativos a Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. En el mismo momento se aprovechó para pasar la escala de acontecimientos vitales estresantes (AVE) de Holmes y Rahe (1967) y el cuestionario de percepciones de satisfacción subjetiva basado en la teoría de las discrepancias múltiples (TDM) de Michalos (1985), con la finalidad de poder correlacionar las

respuestas obtenidas con aquellas respuestas dadas, tanto en el CUBRECAVI como en las entrevistas realizadas para los relatos de vida.

PROFESIONALES

Se envió a las Universidades socias de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), de las cuales contestaron 19 profesionales de 18 Universidades distintas. Finalmente uno de los cuestionarios se tuvo que desechar por no estar rellenado de manera completa, se le dio un aviso para que lo enviase completado pero no hubo respuesta.

De los 18 cuestionarios, completados de manera correcta, se extrajeron las respuestas y se realizó un primer informe en el que se mostraban los resultados. Dicho informe se volvió a enviar, realizándose de esta manera una segunda ronda, a los participantes para que revisasen los resultados obtenidos y sugiriesen o comentasen posibles variaciones con el objetivo de llegar al mayor consenso posible. Una vez recopilado el cuestionario de la segunda ronda se realizó un informe final con las conclusiones del Panel Delphi y del DAFO.

Capítulo 7: Resultados

«Los árboles más viejos, dan los frutos más dulces»

Proverbio alemán

Una vez finalizado el trabajo de campo se ha procedido a la introducción, depuración y preparación de los datos obtenidos, para así poder realizar el análisis estadístico y cualitativo.

Para el análisis estadístico, de la parte cuantitativa, se ha utilizado una base de datos y los programas estadísticos IBM SPSS Statistics 20 (SPSS/IBM, Chicago, IL, USA) en la primera fase (cuestionarios contestados por el alumnado al inicio del programa) y el IBM SPSS Statistics 21 (SPSS/IBM, Chicago, IL, USA) en la segunda fase (cuestionarios contestados por el alumnado al finalizar el programa). En ambos casos se ha utilizado el creador de perfiles del cuestionario CUBRECAVI, se ha realizado de manera *on line* desde la página web de TAE ediciones. De la misma manera para el análisis de contenido, de la parte cualitativa, se ha utilizado una base de datos y el programa de análisis NVivo 11 para Windows (análisis de las entrevistas).

425

A continuación, para la exposición de los resultados, se seguirá la misma estructura de exposición que se ha seguido en el capítulo de metodología. Primero se analizarán los resultados obtenidos a través de los cuestionarios contestados por el alumnado (CUBRECAVI, red social y TIC), en segundo lugar los resultados obtenidos a través de los relatos vitales a la selección del alumnado, aparte de los acontecimientos vitales estresantes, la percepción subjetiva de satisfacción y del DAFO y tercero, los resultados obtenidos con el instrumento pasado al grupo de los profesionales (Panel Delphi y DAFO).

7.1. Encuesta para el alumnado

Dentro de este apartado se expondrán los resultados obtenidos de la cumplimentación de las pruebas estandarizadas, a las muestras del alumnado seleccionado, siguiendo el siguiente esquema:

- 7.1.1 Características sociodemográficas de la muestra.
- 7.1.2 Comparaciones de las puntuaciones de la muestra con las puntuaciones de la población de referencia.
- 7.1.3 Comparaciones de las puntuaciones de las escalas en función del sexo.
- 7.1.4 Comparaciones de las puntuaciones de las escalas en función de la edad.
- 7.1.5 Comprobación de la diferencia en función de la edad.
- 7.1.6 Comparaciones de las puntuaciones de las escalas en función de los cursos académicos.
- 7.1.7 Comprobación de las diferencias en función de los cursos académicos.
- 7.1.8 Análisis de clúster entre todos los sujetos de la muestra.
- 7.1.9 Análisis cualitativos.

7.1.1. Características sociodemográficas de la muestra

426

La muestra la conformaron 235 cuestionarios cumplimentados por los estudiantes de 60 y más años del programa del Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors (UOM) de la UIB de tres promociones diferentes, 2009-2012, 2010-2013 y 2011-2014, cumplimentando el cuestionario al iniciar el programa y de nuevo al finalizar el mismo. De estos, se excluyeron 33 cuestionarios por el hecho de ser menor de 60 años. En los casos en los que se encontró con alguna pregunta incompleta se realizó un nuevo contacto con el alumno y se terminó de cumplimentar. Por lo que la muestra final quedó configurada por 202 cuestionarios.

En la tabla 7.1a y 7.1b se puede observar la agrupación de la muestra por año académico y por primer y último curso.

Tabla 7.1a
Número de alumnos por año académico del primer curso

Primer curso		
Año académico	Frecuencia	Porcentaje
2009-2010	41	31,3
2010-2011	43	32,8
2011-2012	47	35,9
Total	131	100,0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.1b
Número de alumnos por año académico del último curso

Último curso		
Año académico	Frecuencia	Porcentaje
2011-2012	30	42,3
2012-2013	22	31,0
2013-2014	19	26,8
Total	71	100,0

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en las tablas 7.1a., y 7.1b., se ha recogido el número de alumnos participantes de cada uno de los grupos que iniciaron el primer curso y los que finalizaron el tercer curso del *Diploma Sènior de la UOM*. Como indica la tabla 7.1a en el año académico 2009-2010 cumplimentaron el cuestionario y cumplían los requisitos de inclusión 41 alumnos, que corresponde al 46,59% del curso. Al curso siguiente, en el año académico 2010-2011 participaron 43, que corresponde al 59,72% del curso, y por último en el año académico 2011-2012 contestaron al cuestionario un total de 47 alumnos, correspondiente al 55,29% del grupo clase.

En la tabla 7.1b se indica que en el año académico 2011-2012 cumplimentaron el cuestionario y cumplían los requisitos de inclusión 30 alumnos, que corresponde al 53,58% del curso. Al curso siguiente, en el año académico 2012-2013 participaron 22, que corresponde al 52,38% del curso, y por último en el año académico 2013-2014 contestaron al cuestionario un total de 19 alumnos, correspondiente al 34,254% del grupo clase.

Tabla 7-1c
Muestra perdida entre las dos cumplimentaciones del cuestionario

Año académico	Primer curso	Último curso	Muestra perdida
2009-2010	41	30	11
2010-2011	43	22	21
2011-2012	47	19	28
Total	131	71	60

Fuente: *Elaboración propia*

En la tabla 7.1c se muestra el número de alumnado que se ha perdido de la primera cumplimentación, al inicio del programa, a la última en el momento de finalizar el programa. Como ya se explicó, en un apartado anterior, la pérdida de muestra se pudo deber al abandono o pérdida que se produce con el paso del tiempo, y también por no finalizar el *Diploma Sènior de la UOM* en el año que acababa su promoción.

EDAD

428

En un primer momento se realizaron cinco grupos de edad, correspondientes a de 60 a 64 años, de 65 a 69 años, de 70 a 74 años, de 75 a 79 años y de 80 y más años. En el momento de la extracción de los datos para optimizar mejor los resultados a obtener y habiéndose observado que los alumnos mayores de 80 años que habían entregado el cuestionario eran muy pocos se optó por agregar el grupo de mayores de 80 años al grupo anterior, al de 75 a 79 quedando agrupados en cuatro grupos, siendo el último grupo de 75 y más años.

Los estadísticos descriptivos de la edad de los sujetos, indican, como se puede observar en la tabla 7.2., muy poca variabilidad que queda evidenciada en la poca diferencia entre la media y la mediana de la distribución. Esto nos lleva a establecer que el valor de la edad media es de 65,50 años, siendo el grupo de edad de 60 a 64 el más elevado y el de 80 y más años sea el más pequeño en el caso del primer curso, y una media de 67,34 años, siendo el grupo de edad de 65 a 69 años el más elevado y el de 80 y más años el más pequeño. Se ha de tener presente que de la primera vez que se pasó el instrumento a la segunda vez en cumplimentar el cuestionario pasaron 3 años, posiblemente este factor ha hecho que la media de edad, y el grupo de edad en la que encaja, cambie con el paso del tiempo.

Tabla 7.2
Estadísticos descriptivos de la edad

Edad		Primer curso	Último curso
N	Válidos	131	71
	Perdidos	0	0
Media		65,50	67,34
Mediana		65,00	66,00
Moda		63,00 ^a	66,00
Desviación típica		4,46934	4,760
Mínimo		60,00	60,00
Máximo		84,00	82,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Elaboración propia

La distribución por grupos de edad la podemos ver en la tabla 7.23., como se puede observar el grupo más numeroso es el de edades comprendidas entre los 60 y los 64 años, con un 50,4%, estando muy cerca el grupo de 64 a 69 años, con un 32,1%, haciendo un total de 82,5%, resultando el grupo de mayores de 70 años de un 17,6%, en el caso del primer curso. Analizando el último curso se observa que el grupo de edad más numeroso es el de 65 a 69 años con un 46,5%, estando muy cerca del grupo anterior con un 29,6%, resultando un total de un 76,1%, contabilizando al grupo de mayores de 70 años con un 23,9%. Como se aprecia los grupos de edad han cambiado debido al mismo proceso natural de envejecimiento de la población.

429

Tabla 7.3
Grupos de edad de los participantes

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
60-64	26	40	66	5	16	21
	19,9%	30,5%	50,4%	7,0%	22,5%	29,6%
65-69	18	24	42	15	18	33
	13,7%	18,3%	32,1%	21,1%	25,4%	46,5%
70-74	10	5	15	7	5	12
	7,6%	3,8%	11,5%	9,9%	7,0%	16,9%
75-79	3	4	7	3	1	4
	2,3%	3,1%	5,3%	4,2%	3,1%	5,6%
80 y +	0	1	1	1	0	1
	0,0%	0,8%	0,8%	1,4%	0,0%	1,4%
Total	57	74	131	31	40	71
	43,5%	56,5%	100,0%	43,7%	56,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

SEXO

Como se puede comprobar en la tabla 7.4., son mayoría las mujeres las que están matriculadas al *Diploma Sènior de la UOM* con respecto a los hombres en todos los cursos. En el total del ciclo analizado sucede el mismo fenómeno. Realizando una revisión por curso académico, la distribución es la siguiente:

Alumnado de primer curso:

- En el curso 2009-2010 el porcentaje de mujeres es de **66%** frente a un 34% de hombres.
- En el curso 2010-2011, el porcentaje de mujeres es de **61%** frente a 39% de hombres.
- En el curso 2011-2012, el porcentaje de mujeres es de un **65%** frente a un 35% de hombres.

Alumnado de último curso

- En el curso 2011-2012 el porcentaje de mujeres es de **61%** frente a un 39% de hombres.
- En el curso 2012-2013, el porcentaje de mujeres es de 45% frente a **55%** de hombres.
- En el curso 2013-2014, el porcentaje de mujeres es de un **65%** frente a un 35% de hombres.

Extrayendo el porcentaje de los tres cursos, tanto al inicio del programa como al final del mismo, el porcentaje de mujeres y hombres es muy similar en ambos casos, siendo el porcentaje de mujeres de un 56,5% y el de hombres un 43,5%, en el primer curso, y de un 56,3% de mujeres y un 43,7% de hombres, en el último curso. Por tanto aquí queda reflejado que el alto grado de mujeres en el programa es algo común y que se produce en cada uno de los cursos.

En cuanto a la distribución por sexo en la muestra del estudio, en la tabla 7.4., se puede observar el porcentaje de mujeres y de hombres pertenecientes a la muestra de estudio, que son prácticamente idénticos.

Tabla 7.4
Sexo de los participantes

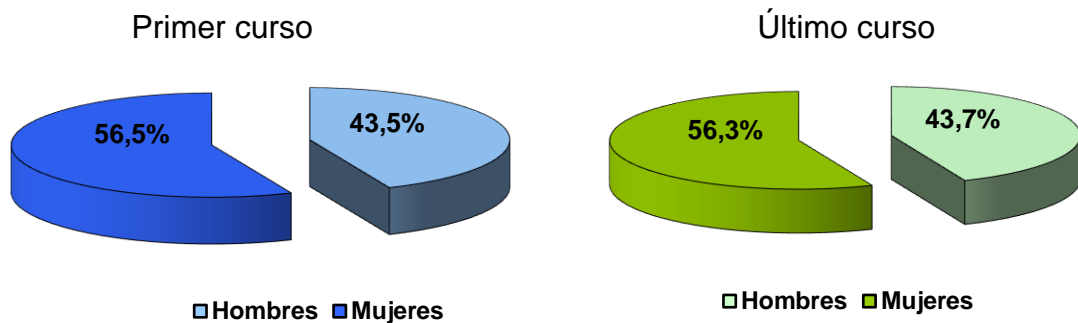
	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Sexo	57	74	131	31	40	71
	43,5%	56,5%	100,0%	43,7%	56,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Los alumnos participantes en el primer curso fueron 74 mujeres, que representan el 56,5% del total y 57 hombres, que corresponde al 43,5% del total de la muestra.

En el caso del último curso fueron 40 mujeres, que representan el 56,3% del total y 31 hombres, que corresponde al 43,7% del total de la muestra del estudio.

Gráfico 7.1
Porcentaje de hombres y mujeres en la muestra del primer curso y del último curso



Fuente: Elaboración propia

Por tanto las muestras del estudio, en ambas casos, también reflejan esta feminización de la participación en el programa, fenómeno que es extensible a otros programas de similares característica a este.

LUGAR DE NACIMIENTO

En la muestra del estudio, tanto en la muestra del primer curso y como del último curso, casi la totalidad de los participantes son nacidos en Mallorca, en un 68,7% y un 71,8% respectivamente, seguido de los que han nacido en otra comunidad autónoma con un 24,4% y un 22,5% del total de la muestra respectivamente. Señalar que en ambos casos el porcentaje de mujeres que han venido de otra comunidad autónoma es más elevado que el porcentaje de

hombres en la misma situación, siendo este muy similar, un 29,7% y un 30% respectivamente. Así como un pequeño porcentaje, en ambas muestras, de personas que han nacido en otro país.

Tabla 7.5
Lugar de nacimiento de los participantes

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Mallorca	44	46	90	25	26	51
	33,6%	35,1%	68,7%	35,2%	36,6%	71,8%
Otra isla de	1	0	1	1	0	1
Baleares	0,8%	0,0%	0,8%	1,4%	0,0%	1,4%
Otra CCAA	10	22	32	4	12	16
	7,6%	16,8%	24,4%	5,6%	16,9%	22,5%
Otro país	2	5	7	1	2	3
	1,5%	3,8%	5,3%	1,4%	2,8%	4,2%
NS/NC	0	1	1	0	0	0
	0,0%	0,8%	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	57	74	131	31	40	71
	43,5%	56,5%	100,0%	43,7%	56,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

ESTADO CIVIL

El perfil evaluado sugiere que el estado civil mayoritario del alumnado participante, en ambos casos, es el estar casado (en su defecto ser pareja de hecho, no especificado en el cuestionario) con un 60,3% en el primer curso y un 64,8% en el último curso. En este caso el porcentaje de personas viudas y el de separadas o divorciadas es el mismo en ambos casos, un 15,3% y un 15,5%, aspecto significativo debido al elevado porcentaje de personas separadas y divorciadas, posiblemente se debe a que de cada vez el alumnado participante es más joven y se van adaptando a las nuevas formas de convivencia. En último lugar encontramos a las personas solteras.

Tabla 7.6
Estado civil de los participantes

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Soltero	2	8	10	1	2	3
	1,5%	6,1%	7,6%	1,4%	2,8%	4,2%
Casado/ P.hecho	44	35	79	27	19	46
	33,6%	26,7%	60,3%	38,0%	26,8%	64,8%
Separado/ Divorciado	5	15	20	2	9	11
	3,8%	11,5%	15,3%	2,8%	12,7%	15,5%
Viudo	4	16	20	1	10	11
	3,1%	12,2%	15,3%	1,4%	14,1%	15,5%
NS/NC	2	0	2	0	0	0
	1,5%	0,0%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	57	74	131	31	40	71
	43,5%	56,5%	100,0%	43,7%	56,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En este caso existe una asociación significativa entre el estado civil de los participantes y el sexo de la muestra, tanto en la muestra del primer curso como en la muestra del último curso.

- Primer curso: $\chi^2 (4) = 16,904$ ($p=0,002$) $p<0,05$
- Último curso: $\chi^2 (3) = 12,605$ ($p=0,006$) $p<0,05$

433

Observándose que las mujeres puntúan siempre por encima que los hombres, en ambas muestras, en todas las opciones de respuesta excepto en la de Casado/Pareja de hecho, que en este caso son los hombres los que puntúan por encima de las mujeres.

ESTADO DE CONVIVENCIA

En las personas evaluadas, el porcentaje de personas que viven en pareja (sin especificar si están casados o son pareja de hecho) es de un 46,6%, en el primer curso, y del 52,1%, en el último curso, que si le sumamos el porcentaje de las que viven en pareja y con sus hijos obtenemos un 61,9% y el 66,2% respectivamente. El porcentaje de las personas que viven solas es muy similar, en ambos casos, con un 24,4% y un 25,4% respectivamente. Y el resto, 13,1%

y 7,8% respectivamente lo hacen de otras formas como puede ser con hermanos, con nietos, con otros familiares, etc.

Tabla 7.7
Estado de convivencia de los participantes

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Solo	9 6,9%	23 17,6%	32 24,4%	3 4,2%	15 21,1%	18 25,4%
Pareja	30 22,9%	31 23,7%	61 46,6%	20 28,2%	17 23,9%	37 52,1%
Pareja e hijos	16 12,2%	4 3,1%	20 15,3%	8 11,3%	2 2,8%	10 14,1%
Padres	0 0,0%	2 1,5%	2 1,5%	0 0,0%	1 1,4%	1 1,4%
Hijos	0 0,0%	9 6,9%	9 6,9%	0 0,0%	4 5,6%	4 5,6%
Nietos	0 0,0%	1 0,8%	1 0,8%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
Hermanos	0 0,0%	3 2,3%	3 2,3%	0 0,0%	1 1,4%	1 1,4%
Otros familiares	0 0,0%	1 0,8%	1 0,8%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
Amigos	1 0,8%	0 0,0%	1 0,8%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
NS/NC	1 0,8%	0 0,0%	1 0,8%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
Total	57 43,5%	74 56,5%	131 100,0%	31 43,7%	40 56,3%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, en la tabla 7.7., el porcentaje de las personas que viven solas, el 24,4%, es similar a la suma de los participantes que se encuentran en el estado civil de soltería y viudedad, con un 22,9% en el caso del primer curso. En el caso del último curso, los datos son similares, las personas que viven solas son el 25,4%, y la suma de las personas solteras y viudas es de un 19,7%.

En este caso, como en el expuesto anteriormente, existe una asociación significativa entre el estado de convivencia de los participantes y el sexo de la muestra, tanto en la muestra del primer curso como en la muestra del último curso.

- Primer curso: $\chi^2 (9) = 29,634$ ($p=0,001$) $p<0,05$
- Último curso: $\chi^2 (5) = 16,975$ ($p=0,005$) $p<0,05$

Es de destacar que la mujer es la que convive, de manera mayoritaria, con otros familiares y otras situaciones (con los padres o alguno de ellos, sola con algún hijo/a, con nietos, hermanos u otros familiares), en cambio el hombre mayoritariamente convive con su pareja o con su pareja más hijo/os, no produciéndose otra situación distinta en el núcleo familiar. En las dos muestras, primer curso y último curso, sucede lo mismo.

NIVEL DE ESTUDIOS

Como se puede apreciar el nivel de estudios, en ambos casos, es decir en el primer curso y en el último curso, corresponde al bachiller elemental y en porcentajes muy similares, un 30,5% y un 32,9% respectivamente.

Tabla 7.8
Tabla de contingencia por Nivel de estudios (Excepto UOM)

435

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Menos estudios primarios (leer)	1	2	3	0	0	0
	2,8%	1,5%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Estudios primarios completos	11	14	25	6	4	10
	8,4%	10,7%	19,1%	8,5%	5,6%	14,1%
FP primer grado	3	0	3	1	0	1
	2,3%	0,0%	2,3%	1,4%	0,0%	1,4%
FP segundo grado	1	0	1	1	1	2
	0,8%	0,0%	0,8%	1,4%	1,4%	2,8%
Bachiller elemental EGB	12	28	40	7	16	23
	9,2%	21,4%	30,5%	9,9%	22,5%	32,4%
Bachiller superior	8	14	22	8	13	21
BUP/COU	6,1%	10,7%	16,8%	12,7%	18,3%	30,0%
Estudios grado medio	11	11	22	3	3	6
	8,4%	8,4%	16,8%	4,2%	4,2%	8,5%
Estudios universitarios	10	5	15	4	3	7
	7,6%	3,8%	11,5%	5,6%	4,2%	9,9%
Total	57	74	131	31	40	71
	43,5%	56,5%	100,0%	43,7%	56,3%	100,0%

Elaboración propia

En este caso no existe una asociación significativa entre el nivel de estudios de los participantes y el sexo de las muestras, aunque la distancia es muy

pequeña, y sólo se da en la muestra del primer curso, dándose una relación tendencial:

$$[\chi^2 (7) = 12,399 (p=0,088) p<0,05]$$

SITUACION LABORAL

De igual modo pasa con la situación laboral y el sexo, no existe una asociación significativa entre ambas, aunque la distancia es muy pequeña, dándose solamente en la muestra del primer curso. Se puede decir que existe una significación tendencial:

$$[\chi^2 (6) = 10,975 (p=0,089) p<0,05]$$

Como se aprecia en la tabla 7.9., el porcentaje de participantes en situación de jubilación y prejubilación, corresponde al 75,6%, aumentando en 8,9 puntos en el último curso, llegando en este caso a los 84,5%. Obteniéndose el mismo porcentaje de las personas que aún se encuentran en situación laboral activa y los que son amas de casa en ambas muestras, con un 7,6% el primer curso y un 5,6% el último curso. Esta bajada de las personas en activo (del 8,4% al 5,6%) y el aumento de las personas en situación jubilación (del 57,3% al 71,8%) se puede deberse a que con el paso de los años desde que cumplimentaron el primer cuestionario hasta al cumplimentación del segundo han finalizado su etapa laboral y han pasado a situación de jubilación.

436

Tabla 7.9
Situación laboral de los participantes

	Primer curso			Tercer curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
En activo	5 3,8%	6 4,6%	11 8,4%	1 1,4%	3 4,2%	4 5,6%
En paro	2 1,5%	5 3,8%	7 5,3%	0 0,0%	2 2,8%	2 2,8%
Prejubilado	13 7,9%	11 8,4%	24 18,3%	3 4,2%	6 8,5%	9 12,7%
Jubilado	36 27,5%	39 29,8%	75 57,3%	27 38,0%	24 33,8%	51 71,8%
Ama casa	0 0,0%	10 7,6%	10 7,6%	0 0,0%	4 5,6%	4 5,6%
Discapacidad	1	2	3	0	0	0

Otros	0,8%	2,7%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%
	0	1	1	0	1	1
Total	0,0%	1,4%	0,8%	0,0%	1,4%	1,4%
	57	74	131	31	40	71
	43,5%	56,5%	100,0%	43,7%	56,3%	100,0%

PERFIL GENERAL DE LOS ALUMNOS

Resumiendo los datos que se han descrito hasta este momento, el perfil de la muestra de nuestra investigación:

- Entre el alumnado del primer curso del *Diploma Sènior de la UOM* de los cursos 2009, 2010 y 2011, predomina la mujer (56,5%), de entre 60 y 64 años (50,4%), nacidas en Mallorca (68,7%), casadas (60,3%) y que viven con su pareja (46,6%). El nivel educativo es el de bachiller elemental (30,5%) y en situación de jubilación (57,3%).
- Entre el alumnado del último curso del *Diploma Sènior de la UOM* de los cursos 2012, 2013 y 2014, predomina la mujer (56,3%), de entre 65 y 69 años (46,5%), nacidas en Mallorca (71,8%), casadas (64,8%) y que viven con su pareja (52,1%). El nivel educativo es el de bachiller elemental (32,9%) y en situación de jubilación (71,8%).

437

Como se aprecia el perfil del participante es prácticamente igual, únicamente ha cambiado el grupo de edad, se debe tener en cuenta desde la primera cumplimentación del cuestionario y la última cumplimentación del mismo pasaron tres años, por tanto el grupo mayoritario ha pasado de ser del grupo de 60-64 años al grupo de 65-69 años. En el resto de características en la muestra de último curso el porcentaje ha aumentado respecto al porcentaje del primer curso.

7.1.2. Comparaciones de las puntuaciones de la muestra con las puntuaciones de la población general de referencia

Se presenta una comparación de las puntuaciones obtenidas de las muestras, es decir las puntuaciones del alumnado de 60 y más años que cursó el primer curso del *Diploma Sènior* de la UOM, durante los cursos académicos 2009-

2010, 2010-2011 y 2011-2012, y el tercer curso del *Diploma Sènior* de la UOM, durante los cursos académicos 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014; Obteniendo de esta manera una muestra de tres promociones consecutivas, de estudiantes mayores de 60 años, que se sitúan entre los cursos académicos 2009-2010 y 2013-2014. Estas puntuaciones se han obtenido a través del CUBRECAVI (2007) y refleja las puntuaciones obtenidas en ocho dimensiones de la calidad de vida distintas, vinculadas todas ellas a la percepción de una determinada calidad de vida. Estas ocho dimensiones son: 1) Salud; 2) Integración social; 3) Habilidades funcionales; 4) Actividades y ocio; 5) Calidad ambiental; 6) Satisfacción con la vida; 7) Educación; y 8) Ingresos.

Las puntuaciones obtenidas de las muestras de alumnado serán comparadas con el baremo de las puntuaciones de la población de referencia que aporta el cuestionario utilizado. En el manual del CUBRECAVI (2007) se incluye el baremo tanto para la población de referencia que vive en la comunidad, como la población de referencia que vive en centros residenciales. El baremo se ha obtenido en un amuestra representativa de la población española mayor de 65 años compuesta por 1.014 personas. El 50% de la muestra (N=507; 59 mujeres) residía en su propio domicilio o en el domicilio de algún familiar; y la otra mitad (N=507; 61% mujeres) vivía en una residencia. El análisis estadístico del baremo se ha realizado por grupos de edad y sexo.

Para extraer las puntuaciones de las muestras, de alumnado, estudiadas se ha realizado la misma distribución por grupos de edad que han realizado las autoras del cuestionario. Por tanto, se dividieron ambas muestras en 5 grupos con los siguientes rangos de edad: 1) de 60 a 64 años; 2) de 65 a 69 años; 3) de 70 a 74 años; 4) de 75 a 79 años; y 5) de 80 y más años. En las muestras de este estudio, a diferencia de las muestra de referencias del cuestionario, se ha incorporado el rango de de edad de 60 a 64 años, ya que como se explicó anteriormente al ser un estudio longitudinal, al llegar al final del ciclo formativo gran parte de este grupo de edad ya tendría cumplido los 65 años.

Una vez divididas las muestras por grupos de edad se extrajeron las puntuaciones directas de todos los rangos edad y de las ocho dimensiones de

calidad de vida que componen el cuestionario y se obtuvo la media de dichas puntuaciones directas, que son las que se compararán con las puntuaciones que aporta el baremo de referencia. Las puntuaciones del baremo de referencia, en cada una de las muestras de este estudio, varían de la muestra del tercer curso respecto a la muestra del primer curso, debido a número de sujetos que se incluyen en cada una de ellas.

Un ejemplo de obtención de las puntuaciones de la muestra a estudiar es la que sigue. En la tabla 7.10., se pueden observar las diferentes dimensiones que evalúa el cuestionario (las columnas) y los sujetos, en este caso pertenecientes al rango de edad de 65 a 69 años, seguido de la puntuación directa (PD) y el percentil (PC) correspondiente a esa puntuación.

Tabla 7.10
Ejemplo puntuaciones de la muestra (se muestra una selección)

65-69 años		Salud	Integr. Social	HH Func.	Activ. Ocio	Calid. Amb.	Satisf. Vida	Educ.	Ingres.
AAP-2010	PD	3,98	2,85	4	3,39	3	4	3,5	3,5
H-65	PC	99	80	99	99	70	95	80	99
ACA-2011	PD	3,42	2,77	3,88	2,39	3	3	3,5	3,5
H-65	PC	99	80	99	60	70	60	80	99
AAG-2009	PD	3,52	2,93	4	2,82	3	4	0,5	2,5
M-66	PC	90	99	90	90	70	95	35	65
ACV-2009	PD	3,38	3,1	4	2,88	3	3	3	3,5
M-66	PC	99	99	99	90	70	60	80	90
AMBP-2010	PD	3,54	2,56	3,5	3,58	2,84	3	2,5	2,5
M-67	PC	99	60	99	99	20	60	80	65
CBE-2011	PD	3,5	2,5	4	2,7	3	3	1	2,5
M-67	PC	99	50	99	90	70	60	80	65
AOP-2011	PD	2,73	2,81	3,75	2,12	2,84	3	1	2,5
M-68	PC	90	80	99	40	20	60	80	65
CVH-2010	PD	2,71	1,81	3,75	1,67	2,92	3	3,5	3
H-68	PC	90	10	99	10	30	60	80	65
BBI-2009	PD	3,66	3	3,5	2,82	2,84	3	3,5	3,5
H-69	PC	99	99	99	90	20	60	80	99
GMG-2011	PD	3,17	3	4	2,82	3	4	1	4
H-69	PC	99	99	99	90	70	95	80	99

Fuente: Elaboración propia

De esta manera se incorporan a todos los sujetos que corresponden al mismo rango de edad y al final se obtiene las medias, de la puntuación directa (PD), obtenida en el análisis estadístico de las respuestas al cuestionario.

Para realizar la comparación de las dos muestras, la de los estudiantes UOM y la de la población de referencia, se ha elaborado esta tabla dónde se incluyen las puntuaciones de todas las dimensiones de calidad de vida, que evalúa el cuestionario, y las dos muestras a comparar:

Tabla 7.11
Ejemplo puntuaciones de las dimensiones por grupo de edad

65 a 69	Medias	
Dimensiones	Muestra UOM	Baremo referencia estatal
1-Salud	3,32	2,30
2-Integración Social	2,82	2,55
3-HH Funcionales	3,83	2,52
4-Actividad y Ocio	2,81	2,34
5-Calidad Ambiental	2,95	2,87
6-Satisfacción Vida	3,3	2,95
7-Educación	2,94	0,86
8-Ingresos	3,02	1

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizada la cumplimentación con los datos, para cada uno de los grupos de edad, se introdujeron en la matriz del programa SPSS, para así obtener la Media, la Desviación típica de cada una de las dimensiones estudiadas.

En la tabla 7.12., se muestran los resultados y se puede afirmar que la calidad de vida, en cada una de las dimensiones estudiadas, de los participantes en el estudio, es mejor que la calidad de vida del baremo de la población de referencia, en ambos momentos del tiempo, es decir al inicio y al final del programa educativo, observándose la suficiente distancia entre las medias para llegar a ser un dato significativo.

Tabla 7.12
Estadísticos de muestras relacionadas

Primer curso		Media	N	Desviación típica	Error típico. de la media	Último curso		Media	N	Desviación típica	Error típico. de la media
Dim 1	Baremo Salud	2,2892	131	,02436	,00213	Dim 1	Baremo Salud	2,2861	71	,02616	,00310
	UOM Salud	3,3355	131	,38309	,03347		UOM Salud	3,4037	71	,36644	,04349
	Baremo Integ Social	2,5402	131	,02370	,00207		Baremo Integ Social	2,5375	71	,02556	,00303
Dim 2	UOM Integ Social	2,8300	131	,35152	,03071	Dim 2	UOM Integ Social	2,9313	71	,25889	,03071
	Baremo H. Funciona	2,5064	131	,03000	,00262		Baremo H. Funciona	2,5017	71	,03359	,00399
Dim 3	UOM H. Funciona	3,7819	131	,33007	,02884	Dim 3	UOM H. Funciona	3,8061	71	,32779	,03890
	Baremo Activ y Ocio	2,3164	131	,05587	,00488		Baremo Activ y Ocio	2,3072	71	,06610	,00784
Dim 4	UOM Activ y Ocio	2,8201	131	,40498	,03538	Dim 4	UOM Activ y Ocio	2,8651	71	,44262	,05253

Primer curso		Media	N	Desviación típica	Error típico. de la media
Dim 5	Baremo	2,8634	131	,01507	,00132
	C. Ambient UOM	2,9060	131	,24753	,02163
	C. Ambient				
Dim 6	Baremo	2,9176	131	,07089	,00619
	Satisf. Vida UOM	3,2443	131	,59603	,05208
	Satisf. Vida				
Dim 7	Baremo Educación	,8360	131	,05708	,00499
	UOM Educación	2,5496	131	1,00548	,08785
Dim 8	Baremo Ingresos	,9705	131	,06507	,00568
	UOM Ingresos	2,7977	131	1,03176	,09015

Fuente: Elaboración propia

Último curso		Media	N	Desviación típica	Error típico. de la media
Dim 5	Baremo	2,8611	71	,01695	,00201
	C. Ambient UOM	2,9542	71	,11519	,01367
	C. Ambient				
Dim 6	Baremo	2,9069	71	,07788	,00924
	Satisf. Vida UOM	3,5352	71	,50231	,05961
	Satisf. Vida				
Dim 7	Baremo Educación	,8293	71	,06181	,00734
	UOM Educación	2,6028	71	,92071	,10927
Dim 8	Baremo Ingresos	,9596	71	,07386	,00877
	UOM Ingresos	2,6831	71	1,14405	,13577

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, en la tabla 7.12., todas las medias pertenecientes a la muestra de alumnado de la UOM son más elevadas que las medias pertenecientes a la muestra de referencia. Comparando las medias de las dimensiones, sólo de la muestra de UOM, se puede apreciar que al finalizar el programa son, en todas las dimensiones, más elevadas que al iniciar el programa exceptuando la dimensión de Ingresos que en la última muestra da una media algo más baja. Las diferencias resultantes en cada una de las dimensiones son las siguientes:

Tabla 7.13a
Diferencias entre las medias de los estadísticos de muestras relacionadas

		Primer curso	Último curso
Dimensión 1	Salud	1,04626	1,11761
Dimensión 2	Integración Social	0,28985	0,39380
Dimensión 3	HH. Funcionales	1,27550	1,30437
Dimensión 4	Actividades y Ocio	0,50366	0,55789
Dimensión 5	Calidad Ambiental	0,04267	0,09310
Dimensión 6	Satisfacción Vida	0,32664	0,62831
Dimensión 7	Educación	1,71359	1,77352
Dimensión 8	Ingresos	1,82725	1,72352

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla 7.13a., las dimensiones que más diferencias muestran son la de Ingresos, Educación y Habilidades funcionales en el caso del primer curso, coincidiendo las mismas dimensiones en la muestra del último curso, aunque en este caso la de Educación se sitúa por delante de la de Ingresos. Las que indican menos distancia entre ellas, aunque siempre es la muestra del estudio la que está por encima, es la de Calidad ambiental en ambos casos (al inicio y al final del proceso educativo).

Tabla 7.13b
Diferencias entre las desviaciones típicas de los estadísticos de muestras relacionadas

		Primer curso	Último curso
Dimensión 1	Salud	0,3587	0,3403
Dimensión 2	Integración Social	0,3245	0,2333
Dimensión 3	HH. Funcionales	0,3001	0,2942
Dimensión 4	Actividades y Ocio	0,3491	0,3765
Dimensión 5	Calidad Ambiental	0,2325	0,0982
Dimensión 6	Satisfacción Vida	0,5251	0,4244
Dimensión 7	Educación	0,9484	0,8589
Dimensión 8	Ingresos	0,9667	1,0702

Fuente: Elaboración propia

En cambio en la tabla 7.13b., se aprecia que las diferencias de las desviaciones típicas concentran en las dimensiones de Ingresos y Educación en los primeros lugares, produciéndose un cambio respecto a las medias y apareciendo en tercer lugar la dimensión de Satisfacción con la vida en las dos muestras, tanto en la del primer curso como en la del último curso. Las que indican menos distancia entre ellas, de igual manera que en las medias, es la de Calidad ambiental en ambas muestras.

A continuación y de manera correlativa se irán comentando los resultados obtenidos para cada una de las ocho dimensiones que componen el CUBRECAVI. Se ha realizado la prueba t para muestras relacionadas, esta prueba compara las medias de dos variables de un solo grupo, con este procedimiento se calcula las diferencias entre los valores de las dos variables de cada caso y contrasta si la media difiere de 0. De esta manera se podrá comprobar si hay diferencias entre las distribuciones de dos poblaciones a partir de dos muestras relacionadas, es decir que los componentes de cada muestra se parezcan entre sí lo más posible por lo que hace referencia a un conjunto de características que se consideran relevantes.

444

Además, de la comparación para cada una de las dimensiones, se analizan los resultados de la satisfacción del alumnado en cada una de ellas, realizando el análisis diferenciado por sexo.

Dimensión 1: SALUD

En la primera dimensión, en la que han contestado a aspectos relacionados con la salud, como son la salud subjetiva, la salud objetiva y la salud psíquica, los resultados han sido los siguientes:

Tabla 7.14
Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Salud para las muestras del Primer curso y el Último curso

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig (bilateral)
		Media	Desviación típica	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior			
Primer curso									
Par 1	PDBAR Salud PDSalud	-1,04626	,38146	,03333	-1,11220	-,98032	-31,392	130	,000
Último curso									
Par 1	PDBARS alud PDSalud	-1,11761	,36194	,04295	-1,20328	-1,03194	-26,018	70	,000

Fuente: *Elaboración propia*

La tabla 7.14., muestra la prueba t con un alpha de 0,05 (nivel de significación del 95%) y se puede observar que en la:

- Muestra del **Primer curso** la diferencia entre las medias es de -1,04626 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -1,11220 y -0,98032, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -31,392 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
- Muestra del **Último curso** la diferencia entre las medias es de -1,11761 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -1,20328 y -1,03194, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -26,018 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.

- Primer curso: $t = -1,04626$ (p=0,000) $p < 0,05$
- Tercer curso: $t = -1,11761$ (p=0,000) $p < 0,05$

Dado que el p-valor es menor, en las dos muestras, que 0,05 se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y por tanto no existe igualdad entre las variables produciéndose diferencias entre ellas, observándose una diferencia significativa.

Como se observa en la tabla 7.15., el grado de satisfacción con el estado actual de salud de la muestra del estudio es muy bueno, en ambos casos, obteniendo un 62,6% en el caso del primer curso y 62% en el caso del último curso, con la respuesta de estar “Bastante” satisfecho con su actual estado de salud. Obteniendo un 90,1% y un 93% respectivamente, si se unen las respuestas “Bastante” y “Mucho”, obteniendo un incremento en la satisfacción, de 2,9 puntos porcentuales una vez finalizado el *Diploma Sènior de la UOM*.

Tabla 7.15
Satisfacción con el estado de Salud :

Se siente usted satisfecho con su actual estado de salud

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Mucho	24,6%	29,7%	27,5%	29,0%	32,5%	31,0%
Bastante	66,7%	59,5%	62,6%	67,7%	57,5%	62,0%
Algo	7,0%	9,5%	8,4%	3,2%	7,5%	8,4%
Nada	1,8%	1,4%	1,5%	0,0%	2,5%	1,4%

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 2: INTEGRACIÓN SOCIAL

En la segunda dimensión, en la que han contestado a aspectos relacionados con la integración social, como la satisfacción con la convivencia, la frecuencia de relaciones sociales y la satisfacción con éstas, los resultados han sido los siguientes:

Tabla 7.16
Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Integración social para las muestras del Primer curso y el Último curso

	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig (bilateral)
				Inferior	Superior			
Primer curso								
Par 2 PDBARIntSocial PDIntSocial	-,28985	,35194	,03075	-,35068	-,22901	-9,426	130	,000
Último curso								
Par 2 PDBARIntSocial PDIntSocial	-,39380	,25960	,03081	-,45525	-,33236	-12,782	70	,000

Fuente: Elaboración propia

La tabla 7.16., muestra la prueba t con un alpha de 0,05 (nivel de significación del 95%) y se puede observar que en la:

- Muestra del **Primer curso** la diferencia entre las medias es de -0,28985 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -0,35068 y -0,22901, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -9,426 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
 - Muestra del **Último curso** la diferencia entre las medias es de -0,39380 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -0,45525 y -0,33236, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -12,782 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
- Primer curso: $t = -0,28985$ (p=0,000) $p < 0,05$
 - Tercer curso: $t = -0,39380$ (p=0,000) $p < 0,05$

En ambos casos dado que el p-valor es menor, en las dos muestras, que 0,05 se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y por tanto no existe igualdad entre las variables produciéndose diferencias entre ellas, observándose una diferencia significativa.

Como se observa en la tabla 7.17., el grado de satisfacción de la muestra del estudio con la relación que mantienen con la persona con la cual viven es de un 67,2%, en el caso del inicio del programa, siendo de un 73,2% en el final del programa, aumentando un 6% el grado de satisfacción desde que se inició el programa hasta que lo finalizaron.

En ambos casos son los hombres los que muestran mayor satisfacción en un 73,7% y un 90,3% respectivamente, en comparación con las mujeres que se sitúan en porcentajes alrededor del 60%, teniendo en cuenta que el porcentaje de mujeres que viven solas es mucho más elevado que el número de hombre en ambos casos. Se puede destacar que en el caso del último curso ningún

hombre señala que se sienta “Insatisfecho” o “Indiferente”, en comparación con los datos del inicio del programa en el que un 7% de los hombres contestó que estaba “Insatisfecho” con la relación que mantenía con la persona con la cual convivía en ese momento.

Tabla 7.17

Satisfacción con la relación que tienen con la persona con la cual viven

En qué medida está satisfecho con la relación que mantiene con la persona con quien vive

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Satisfecho	73,7%	62,2%	67,2%	90,3%	60,0%	73,2%
Indiferente	1,8%	2,7%	2,3%	0,0%	1,4%	1,4%
Insatisfecho	7,0%	2,7%	4,6%	0,0%	2,5%	1,4%
Vivo solo	17,5%	32,4%	26,0%	9,7%	35,0%	23,9%

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 3: HABILIDADES FUNCIONALES

En la tercera dimensión, en la que han contestado a aspectos relacionados con las habilidades funcionales, tales como la autonomía funcional y las actividades de la vida diaria (AVD), los resultados han sido los siguientes:

448

Tabla 7.18

Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Habilidades funcionales para las muestras del Primer curso y el Último curso

	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Diferencias relacionadas		95% Intervalo de confianza para la diferencia	t	gl	Sig (bilateral)
				Inferior	Superior				
Primer curso									
Par 3	PDBA RHHF unc PDHH Func	-1,27550	,32477	,02838	-1,33163	-1,21936	-44,951	130	,000
Último curso									
Par 3	PDBA RHHF unc PDHH Func	-1,30437	,32377	,03842	-1,38100	-1,22773	-33,946	70	,000

Fuente: Elaboración propia

La tabla 7.18., muestra la prueba t con un alpha de 0,05 (nivel de significación del 95%) y se puede observar que en la:

- Muestra del Primer curso la diferencia entre las medias es de -1,27550 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -1,33163 y -1,21936, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -44,951 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
 - Muestra del Último curso la diferencia entre las medias es de -1,30437 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -1,38100 y -1,22773, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -33,946 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
- Primer curso: $t = -1,27550$ (p=0,000) $p < 0,05$
 - Tercer curso: $t = -1,30437$ (p=0,000) $p < 0,05$

Como en los casos anteriores, dado que el p-valor es menor, en las dos muestras, que 0,05 se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y por tanto no existe igualdad entre las variables produciéndose diferencias entre ellas, observándose una diferencia significativa.

449

En la tabla 7.19., se aprecia que el grado de independencia para realizar todo tipo de actividades es muy bueno, el 67,2% de la muestra en el primer curso, y de un 78,9% en el último curso (11,7% de diferencia entre inicio y final del programa), puntuando en ambos casos las mujeres por encima de los hombres. Sumando las dos respuestas en positivo, es decir “Muy bien” y “Bien”, consideran que pueden valerse por sí mismos en un 96,2% y en un 100% respectivamente, obteniendo un pleno la muestra que ha finalizado el *Diploma Sènior de la UOM*. Destacar que en la muestra que ha finalizado el programa no hay nadie que se valore de manera “Regular” en comparación del 3,1% de la muestra del inicio del programa.

Tabla 7.19

Consideración para valerse por sí mismo

Cómo considera usted que puede valerse por sí mismo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Muy bien	56,1%	75,7%	67,2%	71,0%	85,0%	78,9%
Bien	38,6%	21,6%	29,0%	29,0%	15,0%	21,1%
Regular	5,3%	1,4%	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%
NS/NC	0,0%	1,4%	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 4: ACTIVIDADES Y OCIO

En la cuarta dimensión, en la que han contestado a aspectos relacionados con las actividades y el tiempo de ocio, como el nivel de actividad, la frecuencia de las actividades y la satisfacción con dichas actividades, los resultados han sido los siguientes:

Tabla 7.20

Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Actividades y ocio para las muestras del Primer curso y el Último curso

	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig (bilateral)	
				Inferior	Superior				
Primer curso									
Par 4	PDBARA ctivOcio PDActiv Ocio	-,50366	,40881	,03572	-,57433	-,43300	-14,101	130	,000
Último curso									
Par 4	PDBARA ctivOcio PDActivO cio	-,55789	,43900	,05210	-,66180	-,45398	-10,708	70	,000

Fuente: Elaboración propia

La tabla 7.20., muestra la prueba t con un alpha de 0,05 (nivel de significación del 95%) y se puede observar que en la:

- Muestra del **Primer curso** la diferencia entre las medias es de -0,50366 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -0,57433 y -0,43300, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -14,101 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
- Muestra del **Último curso** la diferencia entre las medias es de -0,55789 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -0,66180 y -

0,45398, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -10,708 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.

- Primer curso: $t = -0,50366$ (p=0,000) $p < 0,05$
- Tercer curso: $t = -0,55789$ (p=0,000) $p < 0,05$

Una vez más, en ambos casos, dado que el p-valor es menor, en las dos muestras, que 0,05 se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y por tanto no existe igualdad entre las variables produciéndose diferencias entre ellas, observándose una diferencia significativa.

En la tabla 7.21., se puede apreciar que el grado de satisfacción con la manera de ocupar el tiempo es muy similar tanto al inicio del programa como en su finalización, con un 90,1% y un 91,5% respectivamente, aumentando el nivel de satisfacción al final del *Diploma Sènior de la UOM* en 1,4 puntos porcentuales. Por tanto la muestra del estudio está muy satisfecha con las diferentes actividades que realizan en su tiempo libre, en este último caso siendo los hombres los que se sienten más satisfechos con lo que hacen en comparación con las mujeres, resultado contrario a lo que sucede al inicio del programa, se puede señalar que los hombres al finalizar el programa valoran de manera diferente, y de manera más positiva, las actividades realizadas durante su tiempo de ocio.

451

Tabla 7.21
Satisfacción con la forma de ocupar el tiempo

Qué grado de satisfacción, en términos generales, tiene usted con la forma con que ocupa el tiempo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Satisfecho	89,5%	90,5%	90,1%	96,8%	87,5%	91,5%
Indiferente	7,0%	5,4%	6,1%	0,0%	10,0%	5,6%
Insatisfecho	3,5%	4,1%	3,8%	3,2%	2,5%	2,8%

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 5: CALIDAD AMBIENTAL

En la quinta dimensión, en la que los participantes han contestado a aspectos relacionados con la calidad ambiental, tales como la satisfacción con los elementos ambientales y la satisfacción general con la vivienda, los resultados han sido los siguientes:

Tabla 7.22
Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Calidad ambiental para las muestras del Primer curso y el Último curso

	Media	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig (bilateral)
		Desviación típica	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
Primer curso				Inferior	Superior			
Par 5 PDBAR CalAmb PDCalAmb	-,04267	,24544	,02144	-,08510	-,00025	-1,990	130	,049
Último curso								
Par 5 PDBAR CalAmb PDCalAmb	-,09310	,11697	,01388	-,12078	-,06541	-6,707	70	,000

Fuente: Elaboración propia

La tabla 7.22., muestra la prueba t con un alpha de 0,05 (nivel de significación del 95%) y se puede observar que en la:

- Muestra del **Primer curso** la diferencia entre las medias es de -0,04267 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -0,08510 y -0,00025, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -1,990 y junto a éste su p-valor que es de 0,049.
- Muestra del **Último curso** la diferencia entre las medias es de -0,09310 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -0,12078 y -0,06541, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -6,707 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.

- Primer curso: $t = -0,04267$ (p=0,049) $p < 0,05$

- Tercer curso: $t = -0,09310$ (p=0,000) $p < 0,05$

En este caso, en la muestra del primer curso se observa que el p-valor es inferior al 0,05, pero muy próximo a éste, rozándolo con un 0,049, y por tanto no existe igualdad entre las variables produciéndose diferencias entre ellas, observándose una correlación significativa. En el caso de la muestra del último curso también se rechaza la hipótesis de igualdad de medias, por tener un p-valor inferior a 0,05, y por tanto no existe igualdad entre las variables produciéndose diferencias entre ellas, observándose una diferencia significativa.

En la tabla 7.23., observamos que el grado de satisfacción con la propia vivienda es muy alta, con un 95,1% y un 97,2% del total de la muestra respectivamente, señalando que al inicio del programa había un 2,3% que no estaban satisfechos con la vivienda en la que vivían y al finalizar el programa no hay grado de insatisfacción, obteniendo mayor puntuación los que señalan que están “Satisfechos” con su vivienda.

Tabla 7.23
Satisfacción con la vivienda

Qué grado de satisfacción tiene usted con su vivienda

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Satisfecho	96,5%	94,6%	95,4%	100%	95,0%	97,2%
Indiferente	0,0%	4,1%	2,3%	0,0%	5,0%	2,8%
Insatisfecho	3,5%	1,4%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: *Elaboración propia*

Dimensión 6: SATISFACCIÓN VIDA

En la sexta dimensión, en la que han contestado a aspectos relacionados con la satisfacción con la vida, respondiendo a la pregunta directa en qué medida está satisfecho con la vida, los resultados han sido los siguientes:

Tabla 7.24
Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Satisfacción con la vida para las muestras del Primer curso y el Último curso

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig (bilateral)
		Media	Desviación típica	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior			
Primer curso								
Par 6	PDBAR SatisfVid PDSatisf Vida	-,32664	,59346	,05185	-,42922 - ,22406	-6,300	130	,000
Último curso								
Par 6	PDBARS atisfVid PDSatisf Vida	-,62831	,50301	,05970	-,74737 - ,50925	-10,525	70	,000

Fuente: *Elaboración propia*

La tabla 7.24., muestra la prueba t con un alpha de 0,05 (nivel de significación del 95%) y se puede observar que en la:

- Muestra del **Primer curso** la diferencia entre las medias es de -0,32664 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -0,42922 y -0,22406, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -6,300 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
 - Muestra del **Último curso** la diferencia entre las medias es de -0,62831 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -0,74737 y -0,50925, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -10,525 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
- Primer curso: $t = -0,32664$ (p=0,000) $p < 0,05$
 - Tercer curso: $t = -0,62831$ (p=0,000) $p < 0,05$

En ambos casos dado que el p-valor es menor, en las dos muestras, que 0,05 se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y por tanto no existe igualdad entre las variables, observándose una diferencia significativa.

Como se puede observar en la tabla 7.25., el grado de satisfacción, en términos generales con la vida es muy elevada en los dos períodos de tiempo, siendo el porcentaje de los que han contestado que están “Bastante” satisfechos con su vida un 63,4%, que sumados con los que han contestado que “Mucho”, un 30,5%, hace un total de 93,9% del total de la muestra en el inicio de programa. En el caso de los que han finalizado el programa se sitúa por delante el porcentaje de los que han contestado “Mucho” como nivel de satisfacción en un 52,1% y un 47,9% los que se sienten “Bastante” satisfechos (invirtiéndose las respuestas respecto al inicio del programa), haciendo un total del 100% de satisfacción con la vida. En ambos casos se puede observar que las mujeres puntúan más elevado en la respuesta de “Bastante” satisfechas, siendo los hombres los que mayoritariamente responden a la opción de “Mucho” para valorar su satisfacción con la vida.

Tabla 7.25
Satisfacción con la vida

En qué medida está usted satisfecho, en términos generales, con la vida

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Mucho	33,3%	28,4%	30,5%	61,3%	45,0%	52,1%
Bastante	63,2%	63,5%	63,4%	38,7%	55,0%	47,9%
Algo	1,8%	5,4%	3,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Nada	1,8%	1,4%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%
NS/NC	0,0%	1,4%	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 7: EDUCACIÓN

En la séptima dimensión, en la que han contestado a aspectos relacionados con el nivel educativo de cada uno de los alumnos participantes en el programa, los resultados han sido los siguientes:

Tabla 7.26
Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Educación para las muestras del Primer curso y el Último curso

	Media	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig (bilateral)
		Desviación típica	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
Primer curso				Inferior	Superior			
Par 7 PDBA REduc ac PDEduc cac	-1,71359	1,00104	,08746	-1,88662	-1,54056	-19,593	130	,000
Último curso								
Par 7 PDBAR Educac PDEduc ac	-1,77352	,92589	,10988	-1,99267	-1,55437	-16,140	70	,000

Fuente: Elaboración propia

La tabla 7.26., muestra la prueba t con un alpha de 0,05 (nivel de significación del 95%) y se puede observar que en la:

- Muestra del **Primer curso** la diferencia entre las medias es de -1,71359 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -1,88662 y -1,54056, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -19,593 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
 - Muestra del **Último curso** la diferencia entre las medias es de -1,77352 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -1,99267 y -1,55437, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -16,140 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
- Primer curso: $t = -1,71359$ (p=0,000) $p < 0,05$
 - Tercer curso: $t = -1,77352$ (p=0,000) $p < 0,05$

Como en dimensiones anteriores, en ambos casos, dado que el p-valor es menor, en las dos muestras, que 0,05 se rechaza la hipótesis de igualdad de

medias y por tanto no existe igualdad entre las variables, observándose una diferencia significativa.

Como se aprecia en la tabla 7.27., el nivel de estudios de la muestra en ambos casos es muy similar, obteniendo la máxima puntuación los que han cursado y obtenido el bachillerato elemental con un 30,5% y un 32,9% respectivamente. Por tanto, el nivel educativo de los participantes en cada una de las muestras es muy similar. Se ampliará algo más en el apartado de las características sociodemográficas de la muestra.

Tabla 7.27
Educación Nivel máximo de estudios terminados que se ha alcanzado

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
Menos de estudios primarios (sabe leer)	1,8%	2,7%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Estudios primarios completos	19,3%	18,9%	19,1%	20,0%	10,0%	14,3%
FP primer grado	5,3%	0,0%	2,3%	3,3%	0,0%	1,4%
FP segundo grado	1,8%	0,0%	0,8%	3,3%	2,5%	2,9%
Bachiller elemental EGB	21,1%	37,8%	30,5%	23,3%	40,0%	32,9%
Bachiller superior BUP/COU	14,0%	18,9%	16,8%	26,7%	32,5%	30,0%
Estudios grado medio	19,3%	14,9%	16,8%	10,0%	7,5%	8,6%
Estudios universitarios o superiores	17,5%	6,8%	11,5%	13,3%	7,5%	10,0%

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 8: INGRESOS

Y por último, en la octava dimensión, en la que han contestado a aspectos relacionados con el nivel de ingresos del núcleo familiar, los resultados han sido los siguientes:

Tabla 7.28
Prueba de muestras relacionadas de puntuaciones de Ingresos para las muestras del Primer curso y el Último curso

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig (bilateral)
		Media	Desviación típica	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Primer curso									
Par 8	PDBAR Ingreso PDIngresos	-1,82725	1,02595	,08964	-2,00459	-1,64991	-20,385	130	,000
Último curso									
Par 8	PDBARI ingreso PDIngresos	-1,72352	1,14530	,13592	-1,99461	-1,45243	-12,680	70	,000

Fuente: Elaboración propia

La tabla 7.28., muestra la prueba t con un alpha de 0,05 (nivel de significación del 95%) y se puede observar que en la:

- Muestra del **Primer curso** la diferencia entre las medias es de -1,82725 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -2,00459 y -1,64991, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -20,385 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
 - Muestra del **Último curso** la diferencia entre las medias es de -1,72352 y que el límite aceptable está comprendido entre los valores -1,99461 y -1,45243, por tanto la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo y se puede decir que las medias son diferentes. El estadístico t que vale -12,680 y junto a éste su p-valor que es de 0,000.
- Primer curso: $t = -1,82725$ (p=0,000) $p < 0,05$
 - Tercer curso: $t = -1,72352$ (p=0,000) $p < 0,05$

En ambos casos, dado que el p-valor es menor, en las dos muestras, que 0,05 se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y por tanto no existe igualdad entre las variables produciéndose diferencias entre ellas, observándose una diferencia significativa.

En la tabla 7.29., se puede comprobar que el nivel económico de la muestra del estudio es bastante alto, ya que el 28,1% tienen unos ingresos “De 1.600 a 2.100€” y el 21,9% de “Más de 2.700€” al mes, haciendo un total del 50% de la muestra en el caso del inicio del programa, coincidiendo en los mismos tramos en el último curso, aunque con valores algo más pequeños, un 21,4% para ingresos “De 1.600 a 2.100€” y un 20% para ingresos de “Más de 2.700€”, con un total del 41,4% del total de la muestra (dándose una diferencia del 8,6%). Como se observa, una gran parte de la muestra tiene un poder adquisitivo bueno.

Tabla 7.29
Nivel de ingresos del núcleo familiar
Podrías decirme los ingresos mensuales que, por todos los conceptos, entran en el hogar

	Primer curso			Tercer curso		
	Hombre	Mujer	%	Hombre	Mujer	%
De 301 a 450€	1,8%	2,8%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%
De 451 a 600€	0,0%	1,4%	0,8%	0,0%	2,5%	1,4%
De 601 a 900€	3,6%	8,3%	6,2%	6,7%	10,0%	8,6%
De 901 a 1200€	5,4%	15,3%	10,9%	0,0%	20,0%	11,4%
De 1201 a 1600€	7,1%	19,4%	14,1%	13,3%	17,5%	15,7%
De 1601 a 2100€	33,9%	23,6%	28,1%	33,3%	12,5%	21,4%
De 2101 a 2700€	16,1%	13,9%	14,8%	10,7%	15,0%	15,7%
Más de 2700€	32,1%	13,9%	21,9%	26,7%	15,0%	20,0%
NS/NC	0,0%	1,4%	0,8%	3,3%	7,5%	5,7%

Fuente: Elaboración propia

A nivel general se observa que al finalizar el programa la muestra ha mejorado en casi la totalidad de las dimensiones, la única que ha obtenido unas puntuaciones más bajas ha sido la dimensión de ingresos, que aunque ha puntuado menos, los valores se sitúan en los mismos rangos de ingresos, aspecto que se puede entender debido a que la situación económica de este colectivo y a la semicongelación de las pensiones.

El siguiente cuadro servirá de resumen de lo visto hasta ahora en este apartado. En los cuadros 7.1a. y 7.1b., se observan las ocho dimensiones de calidad de vida analizadas, junto con los datos de t, el p-valor, si existe o no una correlación significativa entre las muestras, y si se observan diferencias entre ellas, correspondientes a las muestras del Primer curso y del Último curso respectivamente.

Cuadro 7.1a
Resumen muestra Primer curso UOM y Población de referencia

	Dimensiones	t	p-valor	Correlac. Significat.	Existen Diferenci.
Dim. 1	Salud	-31,392	0,000	SI	SI
Dim. 2	Integración Social	-9,426	0,000	SI	SI
Dim. 3	HH. Funcionales	-44,951	0,000	SI	SI
Dim. 4	Actividades y Ocio	-14,101	0,000	SI	SI
Dim. 5	Calidad Ambiental	-1,990	0,049	SI	SI
Dim. 6	Satisfacción Vida	-6,300	0,000	SI	SI
Dim. 7	Educación	-19,593	0,000	SI	SI
Dim. 8	Ingresos	-20,385	0,000	SI	SI

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 7.1b.
Resumen muestra Último curso UOM y Población de referencia

	Dimensiones	t	p-valor	Correlac. Significat.	Existen Diferenci.
Dim. 1	Salud	-26,018	0,000	SI	SI
Dim. 2	Integración Social	-12,782	0,000	SI	SI
Dim. 3	HH. Funcionales	-33,946	0,000	SI	SI
Dim. 4	Actividades y Ocio	-10,708	0,000	SI	SI
Dim. 5	Calidad Ambiental	-6,707	0,000	SI	SI
Dim. 6	Satisfacción Vida	-10,525	0,000	SI	SI
Dim. 7	Educación	-16,140	0,000	SI	SI
Dim. 8	Ingresos	-12,680	0,000	SI	SI

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en ambas muestras, inicio y final del proceso educativo, se produce una asociación estadísticamente significativa entre las muestras así como se observan diferencias entre las mismas.

En el cuadro 7.2., se muestra un resumen de las respuestas mejor valoradas a las preguntas realizadas para valorar la percepción subjetiva que tiene el alumnado de las dos muestras estudiadas de las ocho dimensiones de calidad de vida que evalúa el cuestionario utilizado.

Cuadro 7.2**Percepción del alumnado UOM de su calidad de vida por muestra estudiada**

Dimensiones	Primer curso	Último curso
Grado de satisfacción con su actual estado de salud	Bastante (62,6%)	Bastante (60,0%)
En qué medida está satisfecho con la relación que mantiene con la persona con quien vive	Satisfecho (67,2%)	Satisfecho (73,2%)
Cómo considera que puede valerse por sí mismo	Muy bien (67,2%)	Muy bien (78,9%)
Grado de satisfacción con la manera de ocupar el tiempo libre	Satisfecho (90,1%)	Satisfecho (91,5%)
Grado de satisfacción con su vivienda	Satisfecho (95,4%)	Satisfecho (97,2%)
En qué medida está usted satisfecho con la vida	Bastante (63,4%)	Mucho (52,1%)
Nivel máximo de estudios terminados alcanzados	Bachiller elemental (30,5%)	Bachiller elemental (32,5%)
Ingresos mensuales de todo el núcleo familiar	De 1.601€ a 2.100€ (28,1%)	De 1.601€ a 2.100€ (21,4%)

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en el cuadro-resumen, las dos muestras tienen una percepción muy similar en cada uno de los momentos en que contestaron el cuestionario, produciéndose una mejora en cada una de las dimensiones en las respuestas del Último curso con respecto a las respuestas efectuadas en el Primer curso.

En la dimensión de **salud**, el último curso puntúa un 0,6% menos en la respuesta de *Bastante*, pero puntúa 3,5% más en la respuesta de *Mucho*, observándose de esta manera una mejora en la percepción del estado de salud.

En la dimensión de **integración social**, se observa una mejora del 6%, que responde *Satisfecho*, en el último curso respecto al inicio del programa educativo.

En la dimensión de **Habilidades funcionales**, se observa una mejora del 11,7%, contestando que *Muy bien*, en el último curso respecto al inicio del programa educativo.

En la dimensión de **Actividades y ocio**, se produce una mejora, mostrándose *Satisfechos* un 1,4% de las respuestas efectuadas sobre la manera en la que ocupa el tiempo libre o de ocio.

En la dimensión **Calidad ambiental**, se produce una mejora, mostrándose *Satisfechos* un 1,8% de las respuestas efectuadas sobre su satisfacción con la vivienda en la que vive.

En la dimensión **Satisfacción con la vida**, se observa una mejora sustancial, cambiando la opción de respuesta de *Bastante* (Primer curso) a *Mucho* (Último curso) obteniendo un 21,6% más de respuesta que valoran como Mucho su satisfacción con la vida.

En la dimensión **Educación**, se observa que en ambas muestras el nivel de estudios se sitúa en el Bachiller elemental o EGB, acercándose mucho al nivel de Bachiller superior o BUP/COU.

En la dimensión **Ingresos**, se observan que ambas muestras se encuentran en los mismo rangos, puntuando como opción mayoritaria la franja de ingresos que va de 1.601€ a 2.100€ mensuales por núcleo familiar.

7.1.3. Comparaciones de las puntuaciones de las escalas en función del sexo

A continuación se mostrarán los estadísticos resumen en cada grupo de cada una de las muestras: N (tamaño), media, desviación típica y el error estándar de la media.

Tabla 7.30a
Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y sexo (estadísticos de grupo)

	SEXO	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
PCSalud	Mujer	74	96,07	8,772	1,020
	Hombre	57	97,19	6,125	,811
PCIntegSocial	Mujer	74	84,28	23,044	2,679
	Hombre	57	75,11	26,639	3,528
PCHHFuncion	Mujer	74	97,73	6,067	,705
	Hombre	57	98,21	2,569	,340
PCActivOcio	Mujer	74	84,58	19,595	2,278
	Hombre	57	81,47	21,227	2,812
PCCalAmbient	Mujer	74	55,81	24,495	2,848
	Hombre	57	55,96	23,057	3,054
PCSatisfVida	Mujer	74	66,89	21,046	2,447
	Hombre	57	70,70	19,831	2,627
PCEducación	Mujer	74	80,07	8,955	1,041
	Hombre	57	82,54	9,697	1,284
PCIngresos	Mujer	74	72,38	18,867	2,193
	Hombre	57	77,46	21,110	2,796

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la tabla 7.30a., en la muestra del primer curso, en lo que se refiere a las relaciones sociales las mujeres están puntuando por encima que los hombres, con una media de 84,28 frente a una media de 75,11 respectivamente. Este hecho puede ser debido a que la mujer es la que más contactos realiza con los familiares (hijos, nietos, etc.) al igual que con el vecindario y otros grupos (amistades, compañeros, etc.).

Destacar que las mujeres están puntuando por encima en la dimensión Actividades y ocio (84,58 frente 81,47) siendo el hombre el que puntúa por encima en el resto de dimensiones (Salud, Habilidades funcionales, Calidad ambiental, Satisfacción con la vida, Educación e Ingresos). No deja de ser curioso que las mujeres se desmarquen en las dimensiones de Integración social y Actividades y ocio.

En cambio en la muestra del último curso, se observa que las mujeres puntúan más en las dimensiones de Integración social (86,03 frente a 83,19), Calidad ambiental (59,50 frente a 56,13), y Educación (81,43 frente a 81,00). El resto de

dimensiones (Salud, Habilidades funcionales, Actividades y ocio, Satisfacción con la vida e Ingresos) están dominadas por los hombres.

Tabla 7.30b.
Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y sexo

SEXO	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	
PCSalud	Mujer	40	96,63	8,442	1,335
	Hombre	31	98,13	2,705	,486
PCIntegSocial	Mujer	40	86,03	17,266	2,730
	Hombre	31	83,19	19,109	3,432
PCHHFuncion	Mujer	40	97,65	3,255	,515
	Hombre	31	98,71	1,616	,290
PCActivOcio	Mujer	40	84,08	21,407	3,385
	Hombre	31	85,81	17,383	3,122
PCCalAmbient	Mujer	40	59,50	20,121	3,181
	Hombre	31	56,13	22,461	4,034
PCSatisfVida	Mujer	40	75,75	17,634	2,788
	Hombre	31	82,58	17,023	3,057
PCEducación	Mujer	40	81,43	5,068	,801
	Hombre	31	81,00	10,705	1,923
PCIngresos	Mujer	40	70,74	23,358	3,693
	Hombre	31	77,00	20,828	3,741

Fuente: Elaboración propia

Como se observa se ha producido un aumento de las dimensiones dominadas por las mujeres, de una muestra a la otra, pasando de dominar en dos dimensiones al iniciar el programa educativo, a dominar en tres dimensiones al finalizar el programa. Produciéndose una mejora en las dimensiones Calidad ambiental y Educación.

A continuación la prueba de Levene nos ofrece información sobre la homogeneidad de varianzas, es decir cuando el p-valor es significativo ($p < 0,05$) se deberá dudar de la homogeneidad de varianzas.

Tabla 7.31a
Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones (primer curso)

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
PCSalud	2,125	,147	-,826	,411	-1,125	1,363	-3,822	1,572
PCIntegSocial	2,031	,157	2,111	,037	9,179	4,347	,577	17,780
PCHHFuncion	1,310	,254	-,561	,576	-,481	,858	-2,178	1,216
PCActivOcio	1,162	,283	,868	,387	3,107	3,581	-3,977	10,192
PCCalAmbient	,194	,661	-,037	,971	-,154	4,209	-8,481	8,173
PCSatisfVida	,264	,608	-1,053	,294	-3,810	3,618	-10,967	3,348
PCEducación	4,916	,028	-1,513	,133	-2,476	1,636	-5,714	,761
PCIngresos	4,371	,039	-1,450	,150	-5,078	3,502	-12,007	1,851
								1,963

Fuente: Elaboración propia

En este caso (tabla 7.31a., primer curso) la prueba de Levene no es significativa en la mayoría de las dimensiones analizadas, por lo que asumimos la homogeneidad de varianzas. Por tanto, se puede concluir que no se produce asociación entre el sexo y las diversas dimensiones (“Salud”, “Habilidades funcionales”, “Actividades y ocio”, “Calidad ambiental”, “Satisfacción con la vida”, “Educación” e “Ingresos”) ya que la media de mujeres y hombres no son estadísticamente diferentes al nivel de significación alfa = 0,05). Exceptuando la dimensión “Integración social” que al comparar las puntuaciones del baremo de la población de referencia con las puntuaciones de la muestra del primer curso, resulta una diferencia significativa ya que no supera el 0,05, resultando que:

$$t = 2,11 \quad (p = 0,037) \quad p < 0,05$$

Como se puede comprobar hay una diferencia significativa en la dimensión de integración social relacionada con el sexo. Esta dimensión es la que se valoran las relaciones, tanto familiares como sociales que mantienen los participantes en el estudio. Los participantes tenían que valorar su satisfacción con la convivencia de su pareja y otras personas que formaban parte del núcleo familiar. Seguidamente tenían que valorar la frecuencia de las relaciones sociales y la satisfacción con éstas, valoraban su relación con el cónyuge, con sus hijos, con sus nietos, con sus amigos y con sus vecinos. Se observa que la

satisfacción con la persona con la que conviven (con su pareja en la mayoría de los casos) es muy satisfactoria con una diferencia significativa de un 0,001:

$$[\chi^2 (4)= 18,907 (p=0,001) p<0,05]$$

Del mismo modo la relación que mantienen con sus hijos también resulta una diferencia significativa con un 0,015:

$$[\chi^2 (3)= 10,514 (p=0,015) \quad p<0,05]$$

En el siguiente caso (tabla 7.31b., muestra del último curso) la prueba de Levene no es significativa en la totalidad de las dimensiones analizadas, por lo que asumimos la homogeneidad de varianzas. Por tanto, se puede concluir que no se produce asociación entre el sexo y las diversas dimensiones (“Salud”, “Integración social”, “Habilidades funcionales”, “Actividades y ocio”, “Calidad ambiental”, “Satisfacción con la vida”, “Educación” e “Ingresos”) ya que la media de mujeres y hombres no son estadísticamente diferentes al nivel de significación alfa = 0,05). Aunque se produce una significación tendencial en la dimensión de “Habilidades funcionales”, ya que al comparar las puntuaciones de los baremos de la población de referencia con las puntuaciones de la muestra del último curso, resulta una tendencia que se sitúa muy ceca al 0,05, resultando que:

$$t= 1,65 (p=0,078) \quad p>0,05 \text{ con una diferencia de } 0,028$$

Tabla 7.31b.
Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones (último curso)

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
PCSalud	3,603	,062	,953	,295	1,504	1,420	-1,351	4,359
PCIntegSocial	,085	,772	-,654	,521	-2,831	4,385	-11,600	5,937
PCHHFuncion	13,355	,000	1,659	,078	1,060	,591	-,122	2,242
PCActivOcio	1,504	,224	,366	,708	1,731	4,605	-7,455	10,918
PCCalAmbient	1,688	,198	-,665	,514	-3,371	5,138	-13,645	6,903
PCSatisfVida	2,385	,127	1,643	,104	6,831	4,138	-1,432	15,093
PCEducación	1,392	,242	-,221	,839	-,425	2,083	-4,634	3,784
PCIngresos	,065	,799	1,174	,238	6,263	5,257	-4,228	16,753

Fuente: Elaboración propia

Como se puede comprobar hay una significación tendencial en la dimensión de habilidades funcionales relacionada con el sexo. Esta dimensión es la que trata de identificar el grado de independencia para llevar a cabo las actividades de la vida diaria como son realizar las tareas domésticas, caminar o llevar a cabo tareas fuera de casa, y aquellas dificultades específicas que pudiera tener la persona.

467

7.1.4. Comparaciones de las puntuaciones de las escalas en función de la edad (ANOVA)

El análisis de varianza (ANOVA) de un factor nos sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. Esta prueba es una generalización del contraste de igualdad de medias para dos muestras independientes. Se aplica para contrastar la igualdad de medias de tres o más poblaciones independientes y con distribución normal.

A continuación, en las tablas 7.32a. y 7.32b., se mostrarán los estadísticos descriptivos de las puntuaciones de cada una de las dimensiones por grupo de edad, de 60 a 64 años, de 65 a 69 años y de 70 o más años, en cada una de las muestras, primer curso y último curso.

Tabla 7.32a
Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y grupos de edad (Primer curso)

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
PCSalud	De 60 a 64 años	62	97,34	5,304	,674	95,99	98,69	70	99
	De 65 a 69 años	46	96,35	9,098	1,341	93,65	99,05	40	99
	De 70 o más años	23	94,87	10,029	2,091	90,53	99,221	60	99
PCIntegSocial	De 60 a 64 años	62	79,23	24,851	3,156	72,91	85,54	10	99
	De 65 a 69 años	46	81,39	27,161	4,005	73,33	89,46	10	99
	De 70 o más años	23	80,96	21,546	4,493	71,64	90,27	40	99
PCHHFuncion	De 60 a 64 años	62	98,42	2,229	,283	97,85	98,99	90	99
	De 65 a 69 años	46	97,54	7,402	1,091	95,35	99,74	50	99
	De 70 o más años	23	97,43	3,488	,727	95,93	98,94	90	99
PCActivOcio	De 60 a 64 años	62	84,71	18,208	2,312	80,09	89,33	10	99
	De 65 a 69 años	46	81,67	23,591	3,478	74,67	88,68	9	99
	De 70 o más años	23	82,35	19,116	3,986	74,08	90,61	30	99
PCCalAmbient	De 60 a 64 años	62	57,42	22,756	2,890	51,64	63,20	10	70
	De 65 a 69 años	46	56,52	23,211	3,422	49,63	63,41	10	70
	De 70 o más años	23	50,43	27,713	5,778	38,45	62,42	10	70
PCSatisfVida	De 60 a 64 años	62	68,39	21,516	2,733	62,92	73,85	15	95
	De 65 a 69 años	46	70,43	18,494	2,727	64,94	75,93	15	95
	De 70 o más años	23	65,22	22,130	4,614	55,65	74,79	15	95
PCEducación	De 60 a 64 años	62	82,45	6,421	,816	80,82	84,08	80	99
	De 65 a 69 años	46	81,09	9,160	1,351	78,37	83,81	35	99
	De 70 o más años	23	77,74	14,545	3,033	71,45	84,03	35	99
PCIngresos	De 60 a 64 años	62	74,45	23,366	2,968	68,52	80,39	30	99
	De 65 a 69 años	46	78,83	18,270	2,694	73,40	84,25	30	99
	De 70 o más años	23	66,48	7,089	1,478	63,41	69,54	65	99

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.32b.
Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y grupos de edad (Último curso)

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
PCSalud	De 60 a 64 años	21	98,14	2,707	,591	96,91	99,38	90	99
	De 65 a 69 años	33	98,15	3,615	,629	96,87	99,43	80	99
	De 70 o más años	17	94,53	12,001	2,911	88,36	100,70	50	99
PCIntegSocial	De 60 a 64 años	21	87,57	13,204	2,881	81,56	93,58	60	99
	De 65 a 69 años	33	83,00	19,823	3,451	75,97	90,03	20	99
	De 70 o más años	17	84,82	19,988	4,848	74,55	95,10	20	99
PCHHFuncion	De 60 a 64 años	21	99,00	,000	,000	99,00	99,00	99	99
	De 65 a 69 años	33	97,91	2,983	,519	96,85	98,97	90	99
	De 70 o más años	17	97,41	3,537	,858	95,59	99,23	90	99
PCActivOcio	De 60 a 64 años	21	82,00	24,191	5,279	70,99	93,01	20	99
	De 65 a 69 años	33	86,48	20,069	3,494	79,37	93,60	20	99
	De 70 o más años	17	85,12	11,559	2,803	79,17	91,06	60	99
PCCalAmbient	De 60 a 64 años	21	62,86	18,205	3,973	54,57	71,14	10	70
	De 65 a 69 años	33	55,76	22,504	3,917	47,78	63,74	10	70
	De 70 o más años	17	56,47	21,778	5,282	45,27	67,67	20	70
PCSatisfVida	De 60 a 64 años	21	80,00	17,748	3,873	71,92	88,08	60	95
	De 65 a 69 años	33	79,09	17,698	3,081	72,82	85,37	60	95
	De 70 o más años	17	76,47	18,007	4,367	67,21	85,73	60	95
PCEducación	De 60 a 64 años	21	81,81	5,715	1,247	79,21	84,41	80	99
	De 65 a 69 años	33	80,36	9,848	1,714	76,87	83,86	35	99
	De 70 o más años	17	82,24	6,310	1,530	78,99	85,48	80	99
PCIngresos	De 60 a 64 años	21	77,24	19,657	4,289	68,29	86,19	30	99
	De 65 a 69 años	33	72,41	24,468	4,259	63,73	81,09	7	99
	De 70 o más años	17	70,88	21,854	5,300	59,65	82,12	30	99

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla 7.33a., al comparar las puntuaciones del baremo de la población de referencia con las puntuaciones de la muestra del primer curso, en todas las dimensiones y en relación a la variable edad, se observa una diferencia tendencialmente significativa en la dimensión de ingresos económicos ya que supera el 0,05, pero se queda la puntuación muy ajustada al límite con un 0,052:

$$F=3,030 \text{ (} p=0,052 \text{)}$$

$$p \cong 0,05$$

Seguramente una posible explicación para que se produzca esta tendencia en la dimensión ingresos por grupos de edad es que a mayor edad se puede dar el caso de tener menos ingresos económicos, ya sea por vivir solo/a y por tanto

los ingresos al núcleo familiar son menores que si en la misma vivienda viven varias personas, las cuales producen varias entradas de dinero al núcleo familiar.

Tabla 7.33a
Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones y edad (Primer curso)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PCSalud	Inter-grupos	105,390	2	52,695	,881	,417
	Intra-grupos	7652,931	128	59,789		
PCIntegSocial	Inter-grupos	136,225	2	68,113	,108	,898
	Intra-grupos	81080,752	128	633,443		
PCHHFuncion	Inter-grupos	27,349	2	13,675	,577	,563
	Intra-grupos	3036,162	128	23,720		
PCActivOcio	Inter-grupos	265,029	2	132,515	,318	,728
	Intra-grupos	53306,100	128	416,454		
PCCalAmbient	Inter-grupos	847,819	2	423,909	,746	,476
	Intra-grupos	72726,227	128	568.174		
PCSatisfVida	Inter-grupos	420,500	2	210,250	,495	,611
	Intra-grupos	54403,927	128	425,031		
PCEducación	Inter-grupos	372,802	2	186,401	2,180	,117
	Intra-grupos	10945,442	128	85.511		
PCIngresos	Inter-grupos	2340,038	2	1170,019	3,030	,052
	Intra-grupos	49431,703	128	386,185		

Fuente: Elaboración propia

470

En la muestra del último curso se observa que no existe ningún efecto diferencial entre las diversas dimensiones. Por tanto, se puede afirmar que la edad no es un factor que haga que se den diferencias, a nivel estadístico, en las dimensiones que evalúa el cuestionario.

Tabla 7.33b.
Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones y edad (Último curso)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PCSalud	Inter-grupos	169,317	2	84,659	2,007	,142
	Intra-grupos	2869,049	68	42,192		
PCIntegSocial	Inter-grupos	268,218	2	134,109	,406	,668
	Intra-grupos	22453,613	68	330,200		
PCHHFuncion	Inter-grupos	26,254	2	13,127	1,841	,166
	Intra-grupos	484,845	68	7,130		
PCActivOcio	Inter-grupos	259,965	2	129,982	,331	,720
	Intra-grupos	26730,007	68	393,088		
PCCalAmbient	Inter-grupos	701,076	2	350,538	,784	,461
	Intra-grupos	30422,867	68	447,395		
PCSatisfVida	Inter-grupos	124,953	2	62,476	,197	,821
	Intra-grupos	21510,963	68	316,338		

PCEducación	Inter-grupos	48,996	2	24,498	,379	,686
	Intra-grupos	4393,933	68	64,617		
PCIngresos	Inter-grupos	449,142	2	224,571	,442	,644
	Intra-grupos	34527,302	68	507,754		

Fuente: *Elaboración propia*

7.1.5. Comprobación de las diferencias en función de la edad (Tukey B)

La prueba Tukey B permite hacer todas las posibles comparaciones de tratamientos de dos en dos, por eso es considerada como una de las más completas.

En las tablas 7.32a. y 7.33a., para la muestra del primer curso, y las tablas 7.32b. y 7.33b., para la muestra del último curso, se muestra el análisis descriptivo y los datos F. A continuación se muestra el análisis de la prueba Tukey B para cada una de las F, aunque sólo en una de ellas se observará algún tipo de relación entre los grupos.

La interpretación de los subconjuntos homogéneos que ofrece el SPSS es muy útil para visualizar de forma rápida si hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias. En el caso del Primer curso se puede observar que sólo en una de las dimensiones se muestran diferencias. En la tabla 7.34., se exponen aquellas dimensiones que no muestran diferencias y en la tabla 7.35., se expone la dimensión de “Ingresos” en la que si se observan diferencias estadísticamente significativas.

471

Tabla 7.34
Puntuaciones de las dimensiones en las que no se observa relación entre los grupos por grupo de edad (Primer curso)

Salud		
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
De 70 o más años	23	94,87
De 65 a 69 años	46	96,35
De 60 a 64 años	62	97,34
Integración Social		
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
De 60 a 64 años	62	79,23
De 70 o más años	23	80,96
De 65 a 69 años	46	81,39
Habilidades Funcionales		

GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05
		1
De 70 o más años	23	97,43
De 65 a 69 años	46	97,54
De 60 a 64 años	62	98,42
Actividades de Ocio		
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05
		1
De 65 a 69 años	46	81,67
De 70 o más años	23	82,35
De 60 a 64 años	62	84,71
Calidad Ambiental		
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05
		1
De 70 o más años	23	50,43
De 65 a 69 años	46	56,52
De 60 a 64 años	62	57,42
Satisfacción con la Vida		
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05
		1
De 70 o más años	23	65,22
De 60 a 64 años	62	68,39
De 65 a 69 años	46	70,43
Educación		
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05
		1
De 70 o más años	23	77,74
De 65 a 69 años	46	81,09
De 60 a 64 años	62	82,45

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.35
Puntuaciones de la dimensión Ingresos por grupo de edad

GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
		1	2
De 70 o más años	23	66,48	
De 60 a 64 años	62	74,45	74,45
De 65 a 69 años	46		78,83

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 36.879.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Fuente: Elaboración propia

Comparando todas las dimensiones del cuestionario con los grupos de edad de la muestra, se puede decir que para la variable “Ingresos” se pueden diferenciar dos grupos, los que se sitúan en el rango más joven, entre 60 y 64 años, y los de mayor edad, de 70 o más años, por un lado y otro grupo, significativamente

diferente cuando la edad se sitúa en un rango entre los 60 y 64 años y entre los 65 y 69 años, es decir entre el alumnado más joven y con el que se encuentra en una edad intermedia. En el grupo de edad de 60 a 64 años existe una relación que agrupa a los otros dos rangos de edad (de 65 a 69 años y a 70 o más años), éste coincide en un punto medio entre los otros rangos abarcando tanto a uno como al otro formando parte de cada uno de ellos, es decir que los sujetos de edad entre 60 y 64 años podrían formar grupo con los de 65 y 69 años, y también con los de 70 o más años, pero nunca los de 65 y 69 años y los de 70 o más años pueden estar juntos.

En la muestra del último curso no se ha obtenido ninguna diferencia estadísticamente significativa (en la tabla 7.36.) en función de la edad como ha sucedido en el caso de la muestra del inicio del programa.

Tabla 7.36
Puntuaciones de las dimensiones en las que no se observa relación entre los grupos por grupo de edad (Último curso)

Salud		
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05
		1
De 70 o más años	17	94,53
De 60 a 64 años	21	98,14
De 65 a 69 años	33	98,15
Integración Social		
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05
		1
De 65 a 69 años	33	83,00
De 70 o más años	17	84,82
De 60 a 64 años	21	87,57
Habilidades Funcionales		
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05
		1
De 70 o más años	17	97,41
De 65 a 69 años	33	97,91
De 60 a 64 años	21	99,00
Actividades de Ocio		
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05
		1
De 60 a 64 años	21	82,00
De 70 o más años	17	85,12
De 65 a 69 años	33	86,48
Calidad Ambiental		
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05

			1
De 65 a 69 años	33		55,76
De 70 o más años	17		56,47
De 60 a 64 años	21		62,86
Satisfacción con la Vida			
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
			1
De 70 o más años	17		76,47
De 65 a 69 años	33		79,09
De 60 a 64 años	21		80,00
Educación			
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
			1
De 65 a 69 años	33		80,36
De 60 a 64 años	21		81,81
De 70 o más años	17		82,24
Ingresos			
GRUPOS DE EDAD	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
			1
De 70 o más años	17		70,88
De 65 a 69 años	33		72,41
De 60 a 64 años	21		77,24

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 21,939.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Fuente: Elaboración propia

7.1.6. Comparaciones de las puntuaciones de las escalas en función del curso académico (ANOVA)

A continuación, en las tablas 7.37a. y 7.37b., se mostrarán las puntuaciones de cada una de las dimensiones por curso académico, 2009, 2010 y 2011; y 2012, 2013 y 2014, en cada una de las muestras, primer curso y último curso.

Tabla 7.37a
Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y curso académico (Primer curso)

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
PCSalud	2009	41	97,22	4,234	,661	95,88	98,56	80	99
	2010	43	96,09	10,330	1,575	92,91	99,27	40	99
	2011	47	96,40	7,418	1,082	94,23	98,58	60	99
PCIntegSocial	2009	41	81,68	26,629	4,159	73,28	90,09	10	99

	2010	43	80,67	24,034	3,665	73,28	88,07	10	99
	2011	47	78,72	24,843	3,624	71,43	86,02	10	99
	2009	41	97,90	2,982	,466	96,96	98,84	90	99
PCHHFuncion	2010	43	97,44	7,651	1,167	95,09	99,80	50	99
	2011	47	98,43	2,224	,324	97,77	99,08	90	99
	2009	41	89,41	11,853	1,851	85,67	93,16	40	99
PCActivOcio	2010	43	82,26	24,179	3,687	74,81	89,70	9	99
	2011	47	78,72	21,281	3,104	72,47	84,97	10	99
	2009	41	51,46	26,416	4,125	43,13	59,80	10	70
PCCalAmbient	2010	43	59,30	21,201	3,233	52,78	65,83	10	70
	2011	47	56,60	23,524	3,431	49,69	63,50	10	70
	2009	41	71,71	19,223	3,002	65,64	77,77	15	95
PCSatisfVida	2010	43	68,49	20,046	3,057	62,32	74,66	15	95
	2011	47	65,85	22,075	3,220	59,37	72,33	15	95
	2009	41	80,29	8,810	1,376	77,51	83,07	35	99
PCEducación	2010	43	82,21	6,163	,940	80,31	84,11	80	99
	2011	47	80,91	11,922	1,739	77,41	84,42	35	99
	2009	41	73,83	20,082	3,136	67,49	80,17	30	99
PCIngresos	2010	43	76,02	19,347	2,950	70,07	81,98	30	99
	2011	47	73,94	20,740	3,025	67,85	80,03	30	99

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.37b.
Comparaciones de las puntuaciones por dimensión y curso académico (Último curso)

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
	2012	30	97,17	4,488	,819	95,49	98,84	80	99
PCSalud	2013	22	95,95	10,599	2,260	91,26	100,65	50	99
	2014	19	99,00	,000	,000	99,00	99,00	99	99
	2012	30	83,37	18,032	3,292	76,63	90,10	20	99
PCIntegSocial	2013	22	86,27	17,683	3,770	78,43	94,11	30	99
	2014	19	85,32	19,166	4,397	76,08	94,55	20	99
	2012	30	98,70	1,643	,300	98,09	99,31	90	99
PCHHFuncion	2013	22	97,77	3,161	,674	96,37	99,17	90	99
	2014	19	97,58	3,372	,774	95,95	99,20	90	99
	2012	30	88,53	15,278	2,789	82,83	94,24	40	99
PCActivOcio	2013	22	82,91	19,123	4,077	74,43	91,39	20	99
	2014	19	81,21	25,603	5,874	68,87	93,55	20	99
	2012	30	60,33	20,083	3,667	52,83	67,83	10	70
PCCalAmbient	2013	22	61,36	19,098	4,072	52,90	69,83	10	70
	2014	19	50,53	23,915	5,486	39,00	62,05	10	70
	Total	71	58,03	21,086	2,502	53,04	63,02	10	70
	2012	30	76,33	17,760	3,242	69,70	82,96	60	95
PCSatisfVida	2013	22	80,68	17,613	3,755	72,87	88,49	60	95
	2014	19	80,26	17,754	4,073	71,71	88,82	60	95

	2012	30	79,77	9,730	1,776	76,13	83,40	35	99
PCEducación	2013	22	81,73	5,591	1,192	79,25	84,21	80	99
	2014	19	83,00	7,118	1,633	79,57	86,43	80	99
	2012	30	79,73	17,136	3,129	73,33	86,13	65	99
PCIngresos	2013	22	63,07	25,132	5,358	51,93	74,21	7	99
	2014	19	75,63	23,034	5,284	64,53	86,73	30	99

Fuente: Elaboración propia

Como podemos apreciar en la tabla 7.38a., al comparar las puntuaciones del baremo de la población de referencia con las puntuaciones de la muestra del primer curso, en todas las dimensiones y en relación a la variable de curso académico, resulta que se produce una asociación significativa en la dimensión de “Actividades y ocio” ya que no supera el 0,05, se obtiene una p de 0,043 quedando de la siguiente manera:

$$[F=3,217 (p=0,043) p<0,05]$$

Una posible explicación a esta asociación significativa a que la mayoría de la muestra realiza alguna actividad física o deportiva de manera ocasional, con gran diferencia con las otras opciones. El resultado de la asociación significativa entre el nivel de actividad diaria y el curso académico, es el siguiente:

$$[\chi^2 (8)= 16,939 (p=0,031) p<0,05]$$

Tabla 7.38a
Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PCSalud	Inter-grupos	28,349	2	14,175	,235	,791
	Intra-grupos	7729,971	128	60,390		
PCIntegSocial	Inter-grupos	201,253	2	100,626	,159	,853
	Intra-grupos	81015,724	128	63,935		
PCHHFuncion	Inter-grupos	21,808	2	10,904	,459	,633
	Intra-grupos	3041,704	128	23,763		
PCActivOcio	Inter-grupos	2563,588	2	1281,794	3,217	,043
	Intra-grupos	51007,542	128	398,496		
PCCalAmbient	Inter-grupos	1327,462	2	663,731	1,176	,312
	Intra-grupos	72246,584	128	564,426		
PCSatisfVida	Inter-grupos	751,238	2	375,619	,889	,414
	Intra-grupos	54073,189	128	422,447		
PCEducación	Inter-grupos	80,981	2	40,490	,461	,632
	Intra-grupos	11237,264	128	87,791		
PCIngresos	Inter-grupos	132,150	2	66,075	,164	,849
	Intra-grupos	51639,590	128	403,434		

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la muestra del último curso, tabla 7.38b., al comparar las puntuaciones del baremo de la población de referencia, en todas las dimensiones y en relación a la variable de curso académico, resulta que se produce una asociación significativa en la dimensión de “Ingresos” ya que no supera el 0,05, se obtiene una p de 0,024 quedando de la siguiente manera:

$$[F=3,957 (p=0,024) p<0,05]$$

Una posible explicación a esta asociación significativa a que es posible que por diversas circunstancias, haya cambiado la situación familiar, y con ella el núcleo familiar y por ende el total de ingresos que se estén aportando actualmente a la familia, pudiendo haber menguado el total a ingresar. El resultado de la asociación significativa entre el nivel de ingresos y el curso académico, es el siguiente:

$$[\chi^2 (14)= 24,782 \quad (p=0,037) \quad p<0,05]$$

Tabla 7.38b.
Comparaciones de las puntuaciones por dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PCSalud	Inter-grupos	95,245	2	47,622	1,100	,339
	Intra-grupos	2943,121	68	43,281		
PCIntegSocial	Inter-grupos	114,395	2	57,198	,172	,842
	Intra-grupos	22607,436	68	332,462		
PCHHFuncion	Inter-grupos	18,303	2	9,152	1,263	,289
	Intra-grupos	492,795	68	7,247		
PCActivOcio	Inter-grupos	741,529	2	370,765	,961	,388
	Intra-grupos	26248,443	68	386,007		
PCCalAmbient	Inter-grupos	1473,449	2	736,725	1,690	,192
	Intra-grupos	29650,494	68	436,037		
PCSatisfVida	Inter-grupos	300,792	2	150,396	,479	,621
	Intra-grupos	21335,124	68	313,752		
PCEducación	Inter-grupos	129,199	2	64,600	1,018	,367
	Intra-grupos	4313,730	68	63,437		
PCIngresos	Inter-grupos	3646,008	2	1823,004	3,957	,024
	Intra-grupos	31330,435	68	460,742		

Fuente: Elaboración propia

7.1.7. Comprobación de las diferencias en función de los cursos (Tukey B)

Comparando todas las dimensiones del cuestionario con los cursos académicos de las dos muestras, la comparación señala que en el curso académico 2010-2011 (en el caso de la muestra del primer curso) y en el curso académico 2013-2014 (en el caso de la muestra del último curso) existe una relación que agrupa a los otros dos cursos académicos, coincide en un punto medio entre los otros cursos abarcando tanto a uno como el otro formando parte de cada uno.

En el caso del Primer curso se puede observar que sólo en una de las dimensiones se muestran diferencias. En la tabla 7.39., se exponen aquellas dimensiones que no muestran diferencias y en la tabla 7.40., se expone la dimensión de “Actividades y ocio” en la que si se observan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 7.39
Puntuaciones de las dimensiones en las que no se observa relación entre los grupos por curso académico (Primer curso)

Salud		
AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2010	43	96,09
2011	47	96,40
2009	41	97,22
Integración Social		
AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2011	47	78,72
2010	43	80,67
2009	41	81,68
Habilidades Funcionales		
AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2010	43	97,44
2009	41	97,90
2011	47	98,43
Calidad Ambiental		
AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2009	41	51,46
2011	47	56,60
2010	43	59,30

Satisfacción con la Vida

AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2011	47	65,85
2010	43	68,49
2009	41	71,71

Educación

AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2009	41	80,29
2011	47	80,91
2010	43	82,21

Ingresos

AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2009	41	73,83
2011	47	73,94
2010	43	76,02

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 43,527.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.40

Puntuaciones de la dimensión Actividades y ocio por cursos académico

AÑO ACADÉMICO	Subconjunto para alfa = 0,05	
	1	2
2011	78,72	
2010	82,26	82,26
2009		89,41

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 43,527.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Fuente: Elaboración propia

Comparando todas las dimensiones del cuestionario con el curso académico de la muestra del Primer curso, se puede decir que para la variable “Actividades y ocio” se pueden diferenciar dos grupos, los que se sitúan en el curso 2010 y 2011 por un lado y otro grupo, significativamente diferente que corresponde con el curso 2010 y 2009. Por tanto los sujetos del curso académico 2010 y 2011, y los del curso académico 2009 y 2010 podrían formar grupo pero nunca los de curso académico 2009 y 2011 pueden estar juntos.

En el caso del Último curso se puede observar que sólo en una de las dimensiones se muestran diferencias. En la tabla 7.41., se exponen aquellas

dimensiones que no muestran diferencias y en la tabla 7.42., se expone la dimensión de “Ingresos” en la que si se observan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 7.41
Puntuaciones de las dimensiones en las que no se observa relación entre los grupos por curso académico (Último curso)

Salud		
AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2013	22	95,95
2012	30	97,17
2014	19	99,00
Integración Social		
AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2012	30	83,37
2014	19	85,32
2013	22	86,27
Habilidades Funcionales		
AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2014	19	97,58
2013	22	97,77
2012	30	98,70
Actividades y Ocio		
AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2014	19	81,21
2013	22	82,91
2012	30	88,53
Calidad Ambiental		
AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2014	19	50,53
2012	30	60,33
2013	22	61,36
Satisfacción con la Vida		
AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05 1
2012	30	76,33
2014	19	80,26
2013	22	80,68

Educación

AÑO ACADÉMICO	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
		1	
2012	30	79,77	
2013	22	81,73	
2014	19	83,00	

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 22,828

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos.

Los niveles de error de tipo I no están garantizados

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.42

Puntuaciones de la dimensión Ingresos por curso académico

AÑO ACADÉMICO	Subconjunto para alfa = 0,05	
	1	2
2013	63,07	
2014	75,63	75,63
2012		79,73

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 22,828

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos.

Los niveles de error de tipo I no están garantizados

Fuente: Elaboración propia

Comparando las dimensiones del cuestionario con curso académico de la muestra del último curso, se puede decir que para la variable “Ingresos” se pueden diferenciar dos grupos, los que se sitúan en el curso 2013 y 2014 por un lado y otro grupo, significativamente diferente que corresponde con el curso 2012 y 2014. Por tanto los sujetos del curso académico 2013 y 2014, y los del curso académico 2012 y 2014 podrían formar grupo pero nunca los de curso académico 2012 y 2013 pueden estar juntos.

7.1.8. Análisis de clúster (tipológico) entre todos los sujetos de la muestra

Uno de los problemas que se ha planteado, a lo largo de la investigación, es el de la posibilidad de identificar en el conjunto de los alumnos mayores matriculados en el *Diploma Sènior de la UOM* en las promociones estudiadas, diversos grupos de sujetos, en relación a las diferentes dimensiones de la calidad de vida. Para responder a dicho problema de investigación se ha seleccionado la metodología del análisis de clúster.

En este tipo de análisis se trabaja con los valores de p variables significativas, para la muestra de sujetos, y el objetivo es agruparlos en K grupos ($K < N$), de

tal manera que los individuos que pertenecen a un grupo se parezcan lo más posible entre sí con respecto a esas variables significativas, y a su vez difieran lo máximo posible de los individuos de otros grupos. Este planteamiento parte de una hipótesis previa de diferencia de grupos. Se espera comprobar la diferenciación entre los grupos a partir de las variables seleccionadas tratadas conjuntamente.

Existen diferentes procedimientos para construir los grupos, y diferentes formas de determinar cómo se mide la similitud y la diferencia entre los mismos. Para ello se introduce el concepto de distancia entre los valores de las variables, que a su vez también viene determinado por el tipo de variables que se analizan, ya sean éstas cuantitativas como por ejemplo la edad o cualitativas ordinales.

Los análisis de clúster se pueden realizar mediante los procedimientos de análisis de clúster jerárquicos o de K-medias. Cada uno de estos procedimientos emplea un algoritmo distinto en la creación de agrupaciones de sujetos y contiene opciones que no están disponibles en los otros. En la investigación se ha decidido utilizar el procedimiento K-medias dado que, como confirmaron Hair, Anderson, Tatham y Black (1998, p.498) los procedimientos jerárquicos tienen el inconveniente de ser muy inestables y poco fiables en muestras de más de 100 casos. Otra crítica aplicada a los métodos jerárquicos es la dificultad para decidir cuántos grupos hay que seleccionar tras el análisis (Martínez, 1984, p.178). Los métodos no jerárquicos son los que mejor se adaptan a los estudios que emplean muestras de más 100 casos y más de cinco variables.

El análisis de clúster, basados en K-medias, permiten formar grupos uniformes bajo la premisa de maximizar la varianza inter-grupos y minimizar la varianza dentro del grupo (intragrupo). La solución aportada está menos influida por la presencia de casos atípicos, por la medida de distancia utilizada y por la inclusión de variables irrelevantes (Hair et al., 1998, p. 498). Las distancias se calculan utilizando la distancia euclídea simple.

Actualmente, el análisis de clúster se utiliza con cierta frecuencia en estudios sociales, educativos y de salud.

En el análisis de conglomerados (clúster) se ha buscado agrupar las variables principales más representativas de la calidad de vida de los alumnos del *Diploma Sènior de la UOM*, tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre los grupos. Para ello, se ha analizado que dichas variables no presenten colinealidad, es decir, que no estuvieran correlacionadas entre ellas. Para una clasificación óptima, los casos dentro de cada grupo (conglomerado) deben ser similares entre sí (alta homogeneidad interna) y diferentes a los casos de los otros conglomerados o clúster (alta heterogeneidad externa). Es decir, que los casos de cada clúster estarán cercanos unos de otros y los clúster diferentes estarán apartados.

Lo más importante, es la selección de las variables en las que se basará la agrupación. Ya que, el conjunto de variables seleccionado debe describir la similitud entre los casos en términos relevantes para el problema de investigación, es decir, la calidad de vida, en cada una de las dimensiones que señala el cuestionario, del alumnado del *Diploma Sènior de la UOM*. Estas variables, por tanto, se han seleccionado en base a los resultados del análisis de regresión logística, así como de la teoría y de las hipótesis que se prueban.

El conglomerado agrupa sujetos similares, por lo que se necesita una medida para evaluar las diferencias y similitudes entre los sujetos. La *similaridad* o similitud es una medida de correspondencia o semejanza entre los casos que van a ser agrupados. Para ello hemos medido la equivalencia en términos de la distancia entre los pares de casos. De este modo, los casos con distancias reducidas entre ellos son más parecidos entre sí que aquellos con distancias mayores y se agruparán por lo tanto, dentro del mismo clúster.

En nuestro caso hemos usado variables métrica, y como las medidas de distancia son sensibles a la diferencia de escalas o de magnitudes hechas entre variables, éstas se han estandarizado.

Mediante el análisis de la varianza (ANOVA) se seleccionaron las variables significativas para la diferenciación de los grupos.

Una vez seleccionadas las variables, se realizó el proceso de agrupación para formar los clúster.

Para conseguir comprobar la disponibilidad y la variabilidad de las variables hemos realizado un análisis de la varianza, seleccionando exclusivamente las variables significativas. En la tabla 7.43a., se puede comprobar cuáles son estas variables significativas ($p < 0,05$) para la definición de los clúster, para la muestra del Primer curso. Se ha desestimado la escala de “Educación” al obtener resultados no discriminantes entre los tres grupos ($p > 0,05$). Se puede considerar como no suficientemente diferenciadora la situación formativa de las personas mayores evaluadas.

Tabla 7.43a
ANOVA para determinar las variables significativas a la hora de definir los grupos.

	Conglomerado		F	Sig.
	Media	gl		
	cuadrática			
PCSalud	714,185	2	14,442	,000
PCIntegSocial	28012,793	2	142,336	,000
PCHHFuncion	87,405	2	3,873	,023
PCActivOcio	6362,766	2	19,939	,000
PCCalAmbient	17236,290	2	56,424	,000
PCSatisfVida	6158,906	2	18,546	,000
PCIngresos	5271,988	2	16,368	,000

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7.43b., se puede comprobar cuáles son estas variables significativas ($p < 0,05$) para la definición de los clúster, para la muestra del Último curso. Se ha desestimado la escala de “Salud”, “Habilidades funcionales”, “Satisfacción con la vida” y “Educación” al obtener resultados no discriminantes entre los tres grupos ($p > 0,05$). Las dimensiones citadas se pueden considerar como no suficientemente diferenciadoras del estado de salud, la autonomía y la realización de las actividades de la vida diaria, la percepción de satisfacción con la vida y la situación formativa de las personas mayores evaluadas.

Tabla 7.43b.

ANOVA para determinar las variables significativas a la hora de definir los grupos.

	Conglomerado Media cuadrática	gl	F	Sig.
PCIntegSocial	1690,679	2	5,944	,004
PCActivOcio	2740,845	2	8,665	,000
PCCalAmbient	13431,491	2	214,351	,000
PCIngresos	7057,294	2	23,004	,000

Fuente: Elaboración propia

Como se puede comprobar las siete variables o dimensiones (en la muestra del primer curso) y las cuatro variables o dimensiones (en la muestra del último curso) son significativas. El número de sujetos de los grupos resultantes, se presentan en la tabla 7.44a. y 7.44b.

Tabla 7.44a

Dimensiones de los grupos resultantes del análisis de clúster. Número de casos en cada conglomerado (Primer curso)

Conglomerado	Grupo Mejor situado	84,000
	Grupo Medio Alto	26,000
	Grupo Medio	21,000
Válidos		131,000
Perdidos		0,000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.44b.

Dimensiones de los grupos resultantes del análisis de clúster. Número de casos en cada conglomerado (Último curso)

Conglomerado	Grupo Medio Alto	17,000
	Grupo Medio	11,000
	Grupo Mejor situado	43,000
Válidos		71,000
Perdidos		0,000

Fuente: Elaboración propia

Destacar que, en cada una de las muestras, se ha producido un grupo mayoritario, en el caso del primer curso el grupo 1 con 84, y en el caso del último curso el grupo 3 con 43, y otros dos grupos menores muy próximos. Todos los sujetos evaluados, en ambas muestras, quedan asignados a uno de los tres grupos resultantes.

Tabla 7.45a

Características de cada uno de los grupos a partir de las puntuaciones de los conglomerados (Primer curso)

	Centros de los conglomerados finales		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
PCSalud	98	98	91
PCIntegSocial	92	36	73
PCHHFuncion	99	99	96
PCActivOcio	89	68	77
PCCalAmbient	70	57	16
PCSatisfVida	74	61	57
PCEducación	81	86	80
PCIngresos	77	82	63

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.45b.

Características de cada uno de los grupos a partir de las puntuaciones de los conglomerados (Último curso)

	Centros de los conglomerados finales		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
PCSalud	94	97	98
PCIntegSocial	74	96	86
PCHHFuncion	97	97	99
PCActivOcio	76	71	92
PCCalAmbient	24	65	70
PCSatisfVida	72	79	81
PCEducación	81	80	82
PCIngresos	78	41	80

Fuente: Elaboración propia

En el caso del Primer curso y a partir de las puntuaciones obtenidas (tabla 7.45a.) identificamos al grupo que está considerado y situado en la MEJOR SITUACIÓN (tabla 7.46a.) obteniendo en cinco dimensiones un conglomerado “Alto”, y en tres de ellas un conglomerado “Medio alto”. Un segundo grupo que es considerado como de NIVEL MEDIO ALTO, obteniendo en cuatro dimensiones un conglomerado “Alto”, en dos de ellas un conglomerado “Medio alto” y en una de ellas un conglomerado “Medio” y “Medio bajo”, y finalmente un tercer grupo considerado como de NIVEL MEDIO, en el que se obtiene en tres dimensión un conglomerado “Alto”, en tres un conglomerado “Medio alto”, en una de ellas un conglomerado “Medio” y finalmente en otra dimensión un conglomerado “Bajo”.

En la tabla 7.47a., aparece el reparto por grupo y el porcentaje correspondientes a cada uno de ellos.

Tabla 7.46a
Centros de conglomerados finales por dimensiones, Primer curso

	Grupo 1 MEJOR situación	Conglomerado Grupo 2 NIVEL Medio alto	Grupo 3 NIVEL Medio
PCSalud	Alto	Alto	Alto
PCIntegSocial	Alto	Medio bajo	Medio alto
PCHHFunción	Alto	Alto	Alto
PCActivOcio	Alto	Medio alto	Medio alto
PCCalAmbient	Medio alto	Medio	Bajo
PCSatisfVida	Medio alto	Medio alto	Medio
PCEducación	Alto	Alto	Medio alto
PCIngresos	Medio alto	Alto	Medio alto

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.47a
Grupos de pertenencia (clúster) y porcentaje, Primer curso

	Frecuencia	Porcentaje
Grupo 1: Mejor situación	84	64,2%
Grupo 2: Nivel medio alto	26	19,8%
Grupo 3: Nivel medio	21	16,0%
Total	131	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En el caso del Último curso y a partir de las puntuaciones obtenidas (tabla 7.45b.) identificamos al grupo 3 que se encuentra en la MEJOR SITUACIÓN (tabla 7.46b.) obteniendo en cinco dimensiones un conglomerado “Alto”, y en las tres restantes un conglomerado “Medio alto”. Un segundo grupo considerado como de NIVEL MEDIO ALTO, en el que se obtiene en cinco dimensiones un conglomerado “Alto”, y en dos un conglomerado “Medio alto” y en una de ellas un conglomerado “Medio bajo”, y finalmente un tercer grupo considerado como de NIVEL MEDIO, obteniendo en tres dimensiones un conglomerado “Alto”, en otras tres de ellas un conglomerado “Medio alto” y en las otras dos un conglomerado “Medio” y otro “Bajo”.

En la tabla 7.47b., aparece el reparto por grupo y el porcentaje correspondientes a cada uno de ellos.

Tabla 7.46b.
Centros de conglomerados finales por dimensiones, Último curso

	Grupo 1 NIVEL Medio alto	Conglomerado Grupo 2 NIVEL Medio	Grupo 3 MEJOR situación
PCSalud	Medio alto	Medio alto	Medio alto
PCIntegSocial	Alto	Medio alto	Alto
PCHHFuncion	Medio alto	Medio alto	Medio alto
PCActivOcio	Alto	Alto	Medio alto
PCCalAmbient	Medio bajo	Medio	Alto
PCSatisfVida	Alto	Alto	Alto
PCEducación	Alto	Alto	Alto
PCIngresos	Alto	Bajo	Alto

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.47b.
Grupos de pertenencia (clúster) y porcentaje, Último curso

	Frecuencia	Porcentaje
Grupo 1: Nivel medio alto	17	18,0%
Grupo 2: Nivel medio	11	13,0%
Grupo 3: Mejor situación	43	69,0%
Total	71	100,0%

Fuente: Elaboración propia

488

Podemos comprobar que, en la muestra del Primer curso, el grupo 1, considerado como el de mejor situación, corresponde al 64,2%, y obteniéndose un 19,8% para el grupo de nivel medio alto y un 16% para el grupo de nivel medio. En cambio en la muestra del Último curso sucede lo contrario, el grupo que tiene mejor situación corresponde al grupo 3 con un 69,0%, siendo el grupo de nivel medio alto el número 1 con un 18,0% y el grupo de nivel medio el grupo 2 con un 13,0%.

A continuación se pasará a analizar los grupos resultantes con la variable sexo para comprobar si se produce una relación significativa entre ambos.

Tabla 7.48a
Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y sexo del Primer curso

			SEXO		
			Hombres	Mujeres	Total
Grupos de pertenencia (clúster)	Mejor situación	%	31 54,4%	53 71,6%	84 64,2%
	Nivel medio alto	%	17 29,8%	9 12,2%	26 19,8%
	Nivel medio		9	12	21

	%	15,8%	16,2%	16,0%
Total		57	74	131
	%	100,0%	100,0%	100,0%

ruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,556 ^a	2	,038
N de casos válidos	131		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,14.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	,218	,038
N de casos válidos		131	

Fuente: *Elaboración propia*

Como se puede apreciar en la tabla 7.48a., en el grupo mejor situado destaca el porcentaje de mujeres, el 71,6%, frente al porcentaje de hombres, un 54,4%. Si nos fijamos en el segundo grupo, el nivel medio alto, sucede todo lo contrario, es el porcentaje de hombre es que se sitúa por encima del porcentaje de mujeres, con un 29,8% frente al 12,2% respectivamente. En el grupo tres, el nivel medio los porcentajes son muy similares.

Como se aprecia en la tabla 7.48a., se da una relación significativa de la muestra del Primer curso con el sexo ($p \leq 0,038$):

$$[\chi^2 (2) = 6,556 \quad (p = 0,038) \quad p < 0,05]$$

En la que se observa que el grupo de Mejor situación domina el porcentaje de mujeres con un 17,2% de diferencia respecto al porcentaje de hombres.

Tabla 7.48b.

Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y sexo del Último curso

		SEXO		
		Hombres	Mujeres	Total
Grupos de pertenencia (clúster)	Nivel medio alto	8	9	17
		% 25,8%	22,5%	23,9%
	Nivel medio	4	7	11
		% 12,9%	17,5%	15,5%
	Mejor situación	11	24	43
		% 61,3%	60,0%	60,6%
Total		31	40	71
		% 100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,323 ^a	2	,851
N de casos válidos	71		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,14.

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coficiente de contingencia	,067	,851
N de casos válidos		71	

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla 7.48b., en el grupo mejor situado destaca el porcentaje similar entre mujeres, el 60,0%, y hombres, un 61,3%, aunque los hombres se encuentran por encima. En el grupo situado en el nivel medio alto el porcentaje de hombres se sitúa por encima, situación similar a la anterior, del porcentaje de mujeres, con un 25,8% frente al 22,5% respectivamente. Y en el último grupo, el, nivel medio el porcentaje es superior en las mujeres, con un 17,5% frente al 12,9% de los hombres.

Si analizamos los grupos resultantes con la variable edad (tabla 7.49a) podemos observar que aunque no se da una relación significativa se puede apreciar que los porcentajes resultantes en los tres grupos son muy similares, manteniéndose alrededor de un 60%. En comparación con los otros dos grupos en los que sí que se aprecia unos porcentajes más diferenciados.

490

Tabla 7.49a
Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y grupos de edad del Primer curso

		GRUPOS DE EDAD			
		De 60 a 64 años	De 65 a 69 años	De 70 y más años	Total
Grupos de pertenencia (cluster)	Mejor situación	37	32	15	84
		59,7%	69,6%	65,2%	64,2%
	Nivel medio alto	15	8	3	26
		24,2%	17,4%	13,0%	19,8%
	Nivel medio	10	6	5	21
		16,1%	13,0%	21,7%	16,0%
Total		62	46	23	131
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)

Chi-cuadrado de Pearson	2,398 ^a	4	,663
N de casos válidos	131		

a. 2 casillas (22,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,69.

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	,134	,663
N de casos válidos		131	

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 7.49a., en el grupo mejor situado destaca el grupo de edad comprendida entre los 65 y 69 años, con un porcentaje del 69,6%. En el segundo grupo, el nivel medio alto, el grupo de edad que mayor porcentaje presenta es el más joven, el comprendido entre los 60 y 64 años, con un 24,2%. Y el tercer grupo, el nivel medio, corresponde al grupo de edad mayor, aquel que supera los 70 años, con un 21,7%

Tabla 7.49b.

Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y grupos de edad el Último curso

		GRUPOS DE EDAD			
		De 60 a 64 años	De 65 a 69 años	De 70 y más años	Total
Grupos de pertenencia (clúster)	Nivel medio alto	3	9	5	17
	%	14,3%	27,3%	29,4%	23,9%
	Nivel medio	3	4	4	11
	%	14,3%	12,1%	23,5%	15,5%
	Mejor situación	15	20	8	43
	%	71,4%	60,6%	47,1%	60,6%
Total		21	33	17	71
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

491

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,075 ^a	4	,545
N de casos válidos	71		

a. 2 casillas (22,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,69.

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	,204	,545
N de casos válidos		71	

Fuente: Elaboración propia

En cambio en la muestra del último curso se observan diferencias, como se aprecia en la tabla 7.49b., en el grupo mejor situado destaca el grupo de edad

comprendida entre los 60 y 64 años, con un porcentaje del 71,4%. En cambio tanto en el grupo del nivel medio alto como en el nivel medio los porcentajes más altos corresponden al grupo de mayor edad, aquel que 70 y más años.

Por último si analizamos los grupos resultantes con la variable año académico (tabla 7.50a) aunque no se aprecia una asociación significativa es interesante observar como en el grupo de mejor situación aunque los valores son muy similares en los tres años académicos, los porcentajes sí que son diferentes, seguramente es debido a la compensación producida entre los otros grupos.

Tabla 7.50a
Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y año académico del Primer curso

			AÑO			
			2009	2010	2011	Total
Grupos de pertenencia (clúster)	Mejor situación	%	29 70,7%	29 67,4%	26 55,3%	84 64,2%
	Nivel medio alto	%	7 17,1%	7 16,3%	12 25,5%	26 19,8%
	Nivel medio	%	5 12,2%	7 16,3%	9 19,1%	21 16,0%
Total			41 100,0%	43 100,0%	47 100,0%	131 100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,784 ^a	4	,595
N de casos válidos	131		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,57.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	,144	,595
N de casos válidos		131	

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 7.50a., en el grupo mejor situado resulta ser el del año 2009, con un 70,7%, aunque los otros dos grupos se encuentran con porcentajes muy similares, con 67,4% y 55,3% respectivamente, y con un número de personas prácticamente igual, éste es el caso del año 2009 y 2010 con 29 sujetos.

Tabla 7.50b.

Tabla de contingencia Grupos de pertenencia (clúster) y año académico del Último curso

			AÑO			
			2012	2013	2014	Total
Grupos de pertenencia (clúster)	Nivel medio alto	%	6 20,0%	4 18,2%	7 36,8%	17 23,9%
	Nivel medio	%	3 10,0%	6 27,3%	2 10,5%	11 15,5%
	Mejor situación		21	12	10	43
		%	70,0%	54,5%	52,6%	60,6%
Total		30	22	19	71	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,447 ^a	4	,244
N de casos válidos	71		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,57.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,267	,244
N de casos válidos		71	

Fuente: Elaboración propia

El caso del Último curso es diferente, como se puede apreciar en la tabla 7.50b., en el grupo mejor situado resulta ser el del año 2012, con un 70,0%, desmarcándose de los otros grupos que se sitúan muy próximos, con un 54,5% y 52,6% respectivamente. En el caso del grupo del nivel medio alto, el año que más porcentaje acumula es el 2014, con un 36,8%, y en grupo del nivel medio corresponde al año 2013, con un 27,3%.

7.1.9. Satisfacción con los servicios sociales y sanitarios

A continuación se expondrán los resultados que se han obtenido a las cuestiones de la satisfacción y la frecuencia de utilización de los servicios sociales y sanitarios. Se expondrán de manera separada, en este apartado, debido a que en el perfil del cuestionario estandarizado no se puntúa como el resto de las dimensiones (con puntuación directa y percentiles) sino que se ofrecía una opción de respuesta múltiple cuyos resultados podemos ver a continuación.

Tabla 7.51
Satisfacción con los servicios sociales y sanitarios

	Primer curso	Último curso
Muy satisfecho	15%	20%
Bastante satisfecho	69%	62%
Algo satisfecho	9%	8%
Nada satisfecho	7%	7%
NS/NC	0%	3%

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, en la tabla 7.51., la opción de respuesta mayoritaria en cada una de las muestras (Primer y Último curso) es la de “Bastante satisfecho” con un 69% y un 62% respectivamente. Se puede apreciar que en la muestra del Último curso la opción de respuesta “Muy satisfecho” aumenta cinco puntos porcentuales respecto al Primer curso, si se realiza un sumatorio de las dos opciones en positivo los resultados son muy semejantes, un 84% para el Primer curso y un 82% para el Último curso.

En la siguiente tabla, la 7.52., se mostrará la frecuencia de utilización de este tipo de servicios, los servicios sociales y sanitarios.

494

Tabla 7.52
Frecuencia de utilización de los servicios sociales y sanitarios

	Primer curso	Último curso
Frecuentemente	22%	8%
Ocasionalmente	65%	75%
Nuca	11%	17%
NS/NC	2%	0%

Fuente: Elaboración propia

La opción e respuesta mayoritaria, como se puede observar, corresponde a la de “Ocasionalmente” con un 65% y un 75% respectivamente, apreciándose un elemento curioso, en el Último curso se produce un aumento de la frecuencia de uso de manera ocasional en detrimento de un uso más frecuente, aspecto que cambia respecto a la muestra del Primer curso, produciéndose una diferencia de 14 puntos porcentuales, pasando de un 22% a un 8%, resultado que indicaría una posible mejora, tanto física como social, debido a que ya no es necesario el apoyo de este tipo de servicios, tanto sociales como sanitarios.

7.1.10. Análisis cualitativo

A continuación se realizará el análisis de la parte del cuestionario en la que el sujeto participante ha podido expresar su opinión de una manera más abierta. Con la finalidad de poder conocer aquellos componentes de la calidad de vida a los que los participantes les otorgan mayor importancia, en el cuestionario aparece una lista de 9 componentes de calidad de vida, más otras dos opciones de respuesta “Otras, ¿Cuáles?” y “Ninguna” para posibilitar una opción de respuesta válida en aquellos casos de querer elegir una opción que no apareciese en la lista o se consideraba que ninguna opción correspondía con su respuesta. Los componentes que se ofrecen y que los sujetos deben elegir, son:

1. Tener buena salud.
2. Mantener buenas relaciones familiares y sociales.
3. Poder valerme por mí mismo.
4. Mantenerme activo.
5. Tener una vivienda buena y cómoda.
6. Sentirme satisfecho con la vida.
7. Tener oportunidades de aprender y conocer nuevas cosas.
8. Tener una buena pensión o renta.
9. Tener buenos servicios sociales y sanitarios.
10. Otras, ¿Cuáles?
11. Ninguna

De esta relación de componentes relacionados con la calidad de vida, los sujetos participantes debían elegir tres de ellos y darles una prioridad indicando cuál sería para ellos el primero, el segundo y el tercero más importante. De esta manera se ha podido conocer aquel componente (entre todas las opciones de respuesta) que el alumnado participante considera más importante en la percepción subjetiva de su calidad de vida.

A la pregunta “¿A cuál de los siguientes aspectos concede usted más importancia y es más determinante en su calidad de vida?”, los resultados son los siguientes.

Como primera opción elegida mayoritariamente es **Tener buena salud** con el 85% de la muestra del Primer curso, eligiendo esta respuesta 111 sujetos de las 131 totales; y el 82% de la muestra del Último curso, siendo elegida esta respuesta por 58 sujetos de los 71 totales.

Las siguientes opciones de respuesta, seguidas a tener una buena salud, corresponde a el hecho de poder valerse por uno mismo y no ser una posible carga para la familia, el hecho de mantener unas buenas relaciones, tanto familiares como sociales, como un factor preventivo y de protección. Otras respuestas dadas han sido el sentimiento de satisfacción con la vida, con lo que has logrado, lo que has podido realizar y con los que has aprendido durante el proceso vital, y por último el mantenerse activo, no dejar de realizar cosas, a nivel físico y a nivel mental.

Como se aprecia la dimensión de SALUD sigue siendo la que marca la percepción de una buena calidad de vida. De todas las opciones de respuesta tres están relacionadas con la salud, otra con la dimensión de INTEGRACIÓN SOCIAL y otra con la dimensión de SATISFACCIÓN CON LA VIDA, todas muy vinculadas al factor salud.

En la tabla 7.53., podemos observar el resto de respuestas, siempre escogidas como primera opción. Como se aprecia existe una gran diferencia entre el resto de componentes de calidad de vida seleccionados como primera opción, destacando cual es el componente a que le dan su máximo valor.

Tabla 7.53
Componente más importante de la calidad de vida (primera opción)

	Primer curso	Último curso
Tener buena salud	85%	82%
Poder valerme por mi mismo	5%	4%
Mantener buenas relaciones familiares y sociales	4%	10%
Sentirme satisfecho con la vida	4%	4%
Mantenerme activo	2%	----
NS/NC	2%	----

Fuente: Elaboración propia

Realizando un análisis, de esta primera elección, por sexo (tabla 7.54) se puede observar que la primera opción **Tener buena salud** mayoritariamente la han elegido las mujeres, en un 56%, frente al 44% de los hombres (muestra del primer curso) y en un 57% frente al 43% (muestra del último curso), aunque la diferencia entre ambos porcentajes no es muy elevada, la situación es prácticamente igual en ambas muestras.

Tabla 7.54
Componente más importante de la calidad de vida (primera opción) por sexo

	Primer curso Hombres	Último curso Hombres	Primer curso Mujeres	Último curso Mujeres
Tener buena salud	44%	43%	56%	57%
Poder valerme por mi mismo	50%	67%	50%	33%%
Mantener buenas relaciones familiares y sociales	40%	29%	60%	71%
Sentirme satisfecho con la vida	40%	67%	60%	33%
Mantenerme activo	100%	----	0%	----
NS/NC	0%	----	100%	----

Fuente: Elaboración propia

Se puede señalar que las mujeres otorgan una importancia superior al hecho de tener una buena salud, quizá porque las mujeres, en términos generales, son las que llevan el mayor peso del núcleo familiar (la casa, los hijos y/o nietos, los cuidados en momentos de enfermedad, entre otras situaciones). Lo mismo se puede aplicar al hecho de mantener unas buenas relaciones familiares y sociales, que son elegidas de manera mayoritaria por las mujeres.

Si se analizan las tres elecciones realizadas por la muestra, es decir, teniendo en cuenta cualquiera de las opciones elegidas (ya sea la primera, segunda o tercera) se observa, en la tabla 7.55., que en ambas muestras (Primer curso y Último curso) se produce la misma selección de componentes de la calidad de vida, únicamente variando el porcentaje que adquiere cada uno de ellos. Con 93% y un 97%, respectivamente, se encuentra **Tener buena salud**, como segunda y tercera opción, con una diferencia muy pequeña de 4 y 3 puntos, se encuentran el hecho de **Poder valerse por mí mismo**, con un 60% y un 62%, y **Mantener buenas relaciones familiares y sociales**, con un 56% y un 65% respectivamente.

El resto de opciones son elegidas en menor porcentaje, muy similares entre ambas muestras, llamando la atención que el aspecto Tener buenos servicios sociales y sanitarios no ha sido elegido como importante en la calidad de vida por ningún participante de la muestra del primer curso.

Tabla 7.55
Componente más importante de la calidad de vida (cualquier opción)

	Primer curso	Último curso
Tener buena salud	93%	97%
Poder valerme por mí mismo	60%	62%
Mantener buenas relaciones familiares y sociales	56%	65%
Sentirme satisfecho con la vida	30%	27%
Tener oportunidades de aprender y conocer cosas nuevas	20%	13%
Mantenerme activo	18%	23%
Tener buena pensión o renta	8%	7%
Tener unos buenos servicios sociales	---	4%
Tener una vivienda buena y cómoda	7%	3%

Fuente: Elaboración propia

Si los resultados de la tabla anterior (tabla 7.55) se analizan por sexo se puede observar en la tabla 7.56., que en los tres componentes prioritarios, **Tener buena salud**, **Poder valerme por mí mismo** y **Mantener buenas relaciones familiares y sociales** las mujeres las han elegido en mayor porcentaje, en ambas muestras, aunque se debe señalar que las diferencias entre los dos sexos no es muy elevada, incluso en uno de los casos es el mismo porcentaje. Se observa que las mujeres han elegido, de manera mayoritaria, todos los aspectos excepto en uno que los hombres están significativamente por encima, es el aspecto de **Mantenerme activo** en el que los hombres lo han elegido en un 71% frente al 29% de las mujeres.

Tabla 7.56
Componente más importante de la calidad de vida (cualquier opción) por sexo

	Primer curso Hombres	Último curso Hombres	Primer curso Mujeres	Último curso Mujeres
Tener buena salud	44%	42%	56%	58%
Poder valerme por mí mismo	47%	50%	53%	50%
Mantener buenas relaciones	41%	41%	59%	59%

familiares y sociales

Sentirme satisfecho con la vida	46%	47%	54%	53%
Tener oportunidades de aprender y conocer cosas nuevas	38%	33%	62%	67%
Mantenerme activo	71%	56%	29%	44%
Tener buena pensión o renta	45%	20%	55%	80%
Tener unos buenos servicios sociales	----	33%	----	67%
Tener una vivienda buena y cómoda	30%	0%	70%	100%

Fuente: *Elaboración propia*

Una vez que ya se conocen aquellos aspectos que, ambas muestras, consideran prioritarios o determinantes en su propia calidad de vida, es interesante conocer cómo valoran ellos su propia calidad de vida. En cuanto a la autovaloración de la propia calidad de vida se observa en la tabla 7.56., que la valoración que hacen los sujetos de su propia calidad de vida es “Alta”, en un 57,3% de los casos de la muestra del primer curso y en un 69% de los casos de la muestra del último curso y en un 43% y 31% respectivamente es valorada como “Normal”. A destacar que 0,8% la valora como “Baja” en el caso del inicio del programa, no contestando esta opción ningún sujeto del último curso. Como se puede observar la apreciación de una alta calidad de vida ha aumentado en 11,7 punto porcentuales en la muestra del Último curso respecto a la muestra del Primer curso, por tanto se podría decir que en el momento de finalizar el programa educativo se encuentran en una situación en la que se perciben mejor que tres años atrás.

499

Tabla 7.57
Valoración de la propia calidad de vida

Cómo valora usted su propia Calidad de Vida	Primer curso	Último curso
Alta	57,3%	69,0%
Media	42,0%	31,0%
Baja	0,8%	0,0%

Fuente: *Elaboración propia*

En la tabla 7.58., se observa la valoración de la propia calidad de vida según el género. En el caso del Primer curso se produce una diferencia entre géneros de 1,9 puntos a favor de las mujeres, y en cambio en el caso del Último curso se

produce un 14,9 puntos porcentuales. En la muestra del Último curso la diferencia se ha incrementado a favor de los hombres.

Tabla 7.58
Valoración de la propia calidad de vida por sexo

Cómo valora usted su propia Calidad de Vida	Primer curso		Último curso	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Alta	56,1%	58,0%	77,4%	62,5%
Media	43,9%	40,5%	22,6%	37,5%
Baja	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar estos resultados dan a entender que la valoración que las personas matriculadas al primer curso del *Diploma Sènior* de la UOM hacen de su propia calidad de vida es muy elevada, aumentando o mejorando esta percepción al finalizar el programa, produciéndose una diferencia de 21,3 puntos porcentuales en el caso de los hombres y un 4,2 puntos porcentuales en el caso de las mujeres.

Se aprecia por tanto que los hombres se perciben mucho mejor satisfechos con su calidad de vida que las mujeres, por tanto una vez finalizado el programa ambos sexos han mejorado en su percepción de apreciarse en una mejor situación que cuando iniciaron el programa educativo.

500

7.2. Red Social

Como señalan Alfonso, Soto y Santos (2016):

El apoyo social juega un papel fundamental en la satisfacción con la vida del adulto mayor, al propiciar bienestar, prevención de alteraciones de tipo emocional como la depresión y de índole físico como las enfermedades crónicas, además dicho término desempeña un indispensable papel en el quehacer cotidiano de esta población, puesto que contribuye a su desarrollo humano, y por ende, ayuda a mejorar su calidad de vida (s.p.).

Vives et al. (2015) tras varias investigaciones en la misma línea, y con muestras similares a la de este estudio, indican que poniendo la mirada en al el apoyo social, se puede comprobar que “sea cual sea la definición de calidad de vida,

ésta no sólo se basa en aspectos físicos y psicológicos, sino que cada vez hay más consenso en la comunidad científica en dotar de la misma importancia al pilar social”. Otros estudios e investigaciones concluyen la relación existente entre disponer de una red social que aporta algún tipo de apoyo con la percepción subjetiva de una buena salud y una buena satisfacción con la vida (Vives, 2010; Castellano, 2014; Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, Fonseca-Pedrero y Ortuño-Sierra, 2015).

Seguidamente se presentará el análisis de los resultados sobre la red social de los participantes a partir de la edad agrupada, el sexo, el lugar de nacimiento y el estado de convivencia. Las variables que se que han analizado, tanto en el momento de iniciar el *Diploma Sènior de la UOM* como al finalizar el último curso, son las que siguen:

7.2.1 Relaciones perdidas.

7.2.2 Relaciones ganadas.

7.2.3 Sentimientos de soledad.

7.2.4 Cambios en la red social en los últimos 5 años.

7.2.5 La UOM influirá en el cambio.

501

7.2.1. Relaciones perdidas

En la muestra del Primer curso se observan dos relaciones significativas con las relaciones perdidas, éstas son el lugar de nacimiento ($p \leq 0,024$) y la edad agrupada ($p \leq 0,040$). De las que no muestran ninguna relación significativa con las relaciones perdidas, la que menos se relaciona es la variable sexo.

En la muestra del Último curso no se observa ninguna relación significativa con las relaciones perdidas, quedando todas las variables muy lejos de ser significativas.

Tabla 7.59
Resumen de las relaciones perdidas

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Edad agrupada	131	8,327	3	,040	,244
Sexo	131	4,520	3	,211	,183
Lugar de nacimiento	131	9,476	3	,024	,260
Estado de convivencia	131	8,345	9	,150	,245

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Eda agrupada	71	7,036	4	,134	,300
Sexo	71	2,763	4	,598	,194
Lugar de nacimiento	71	4,832	4	,252	,305
Estado de convivencia	71	5,715	8	,679	,273

Fuente: elaboración propia

Respecto a la edad, podemos comprobar que en general en ambas muestras la respuesta más citada es la de “Ninguna” (52,7% y 59,2% respectivamente), aunque se observa que a medida que avanza la edad la respuesta se cambia a “Pocas” o “Algunas”.

Tabla 7.60
Relaciones perdidas por edad agrupada

	Primer curso			Último curso		
	60-69	70 y +	Total	60-69	70 y +	Total
Bastantes	0	0	0	0	1	1
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	1,4%
Algunas	18	8	26	1	0	7
	16,5%	36,4%	19,8%	13,0%	0,0%	9,9%
Pocas	21	7	28	8	5	13
	19,3%	31,8%	21,4%	14,8%	29,4%	18,3%
Ninguna	63	6	69	33	9	42
	57,8%	27,3%	52,7%	61,1%	52,9%	59,2%
Ns/Nc	7	1	8	6	2	8
	6,4%	4,5%	6,1%	11,1%	11,8%	11,3%
Total	109	22	131	54	17	71
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al sexo, los hombres son los que durante el inicio del programa percibían que no había perdido ninguna relación (54,4%), siendo las mujeres quienes puntuaron más alto en la muestra de final del programa (62,5%), aunque los valores son muy cercanos entre ambos sexos, en ambas muestras. En el caso de perder relaciones en todas las opciones de respuesta, en cada una de las muestras, los hombres y las mujeres se van combinado para

dominar en alguna de las opciones de respuesta, aunque los valores son muy similares y cercanos entre todas ellas.

Tabla 7.61
Relaciones perdidas por sexo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Bastantes	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 2,5%	1 1,4%
Algunas	14 24,6%	12 16,2%	26 19,8%	3 9,7%	4 10,0%	7 9,9%
Pocas	11 19,3%	17 23,0%	28 21,4%	8 25,8%	5 12,5%	13 18,3%
Ninguna	31 54,4%	38 51,4%	69 52,7%	17 54,8%	25 62,5%	42 59,2%
Ns/Nc	1 1,8%	7 9,5%	8 6,1%	3 9,7%	5 12,5%	8 11,3%
Total	57 100,0%	74 100,0%	131 100,0%	31 100,0%	40 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En el caso de pérdidas, en la primera muestra, domina mayoritariamente las personas que han nacido fuera de Baleares, con valores elevados en la respuestas “Pocas” y “Algunas” (33,3% y 25,6% respectivamente), compensándose algo en la segunda muestra, citando mayoritariamente la respuesta “Pocas” los baleares y “Algunas” los nacidos fuera del archipiélago.

503

Tabla 7.62
Relaciones perdidas por lugar de nacimiento

	Primer curso			Último curso		
	En la CAIB	Fuera CAIB	Total	En la CAIB	Fuera CAIB	Total
Bastantes	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 5,3%	1 1,4%
Algunas	16 17,4%	10 25,6%	26 19,8%	4 7,7%	3 15,8%	7 9,9%
Pocas	15 16,3%	13 33,3%	28 21,4%	10 19,2%	3 15,8%	13 18,3%
Ninguna	53 57,6%	16 41,0%	69 52,7%	33 63,5%	9 47,4%	42 59,2%
Ns/Nc	8 8,7%	0 0,0%	8 6,1%	5 9,6%	3 15,8%	8 11,3%
Total	92 100,0%	39 100,0%	131 100,0%	52 100,0%	19 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Sea cual sea el estado de convivencia, no ha perdido “Ninguna” relación social, en ambas muestras, en el último año un 52,7% y 59,2% respectivamente. En el caso de perder relaciones, en la primera muestra, predomina la respuesta “Algunas” y “Pocas” (31,3% y 25%) en el grupo de alumnos que viven solos. En la segunda muestra, se observa una variación, ya que las personas que ha perdido “Pocas” o “Algunas” relaciones corresponden al alumnado que vive con sus parejas e hijos.

Tabla 7.63
Relaciones perdidas por estado de convivencia

	Primer curso				Último curso			
	Solo	En pareja (e hijos)	Otras formas de convivencia	Total	Solo	En pareja (e hijos)	Otras formas de convivencia	Total
Bastantes	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 5,9%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,4%
Algunas	10 31,3%	13 16,0%	3 17,6%	26 19,8%	1 5,9%	6 12,5%	0 0,0%	7 9,9%
Pocas	8 25,0%	18 22,2%	2 11,8%	28 21,4%	3 17,6%	9 18,8%	1 16,7%	13 18,3%
Ninguna	14 43,8%	43 53,1%	12 65,5%	69 52,7%	9 52,9%	29 60,4%	4 66,7%	42 59,2%
Ns/Nc	0 0,0%	7 8,6%	1 5,9%	8 6,1%	3 17,6%	4 8,3%	1 16,7%	8 11,3%
Total	32 100,0%	81 100,0%	18 100,0%	131 100,0%	17 100,0%	48 100,0%	6 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados observados aquí se podrán correlacionar con los resultados obtenidos en el punto siguiente que se analizarán las relaciones ganadas en ambas muestras. De esta manera se podrá apreciar si la participación en el programa educativo ha facilitado o posibilitado la generación de una nueva red social o ampliación de la ya existente.

7.2.2. Relaciones ganadas

En la muestra del primer curso se observa una relación significativa con las relaciones ganadas en la variable sexo ($p \leq 0,018$). En el resto de variables no se producen diferencias significativas entre las relaciones ganadas con la edad, el lugar de nacimiento y el estado de convivencia.

En la muestra del último curso no se producen diferencias significativas en ninguna de las variables.

Tabla 7.64
Resumen de las relaciones ganadas

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Edad agrupada	131	7,089	5	,214	,227
Sexo	131	11,927	4	,018	,289
Lugar de nacimiento	131	7,887	4	,096	,238

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Eda agrupada	71	3,217	4	,522	,208
Sexo	71	6,467	4	,167	,289
Lugar de nacimiento	71	7,500	4	,112	,309

Fuente: *Elaboración propia*

Si tenemos en cuenta la variable edad podemos observar que más del 42% (en ambas muestras) han conseguido “Algunas” relaciones nuevas destacando el porcentaje de los mayores de 70 años en el último curso, con 12 puntos porcentuales de diferencia. El alumnado de 70 y más años, también destaca en la respuesta de que han consideran que han ganado “Bastantes” relaciones nuevas. Destacar que a la pregunta de ¿De dónde eran estas relaciones ganadas? encontramos una diferencia en cada una de las muestras, mientras que al inicio del programa las nuevas relaciones se situaban entre alguna asociación o en el grupo de amigos (23,7% y 21,4%), en el último curso el grupo mayoritario cambia pasando a ser con un 54,9% la UOM el lugar dónde se han formado estas nuevas relaciones. Este hecho se debe a los lazos creados durante este proceso formativo de tres años en el que han compartido aulas, actividades académicas y extracurriculares, así como tiempo de estudio y de ocio.

Tabla 7.65
Relaciones ganadas por edad agrupada

	Primer curso			Último curso		
	60-69	70 y +	Total	60-69	70 y +	Total
Bastantes	7 6,4%	5 22,7%	12 9,2%	7 13,0%	3 17,6%	1 1,4%
Algunas	47 43,1%	9 40,9%	56 42,7%	21 38,9%	9 52,9%	30 42,3%
Pocas	31 28,4%	6 27,3%	37 28,2%	13 24,1%	1 5,9%	14 19,7%

Ninguna	13 11,9%	1 4,5%	14 10,7%	5 9,3%	1 5,9%	6 8,5%
Ns/Nc	11 10,1%	1 4,5%	12 9,2%	8 14,8%	3 17,6%	11 15,5%
Total	109 100,0%	22 100,0%	131 100,0%	54 100,0%	17 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Si analizamos la variable sexo, que sí que tiene una relación significativa con el hecho de haber ganado relaciones nuevas en el último año en la muestra del primer curso, se aprecia que mayoritariamente ambos sexos han ganado “Algunas” relaciones, siendo los hombres los que más puntúan en las dos muestras aunque con puntuaciones muy cercanas a las de las mujeres, todas alrededor del 40%. En la opción de respuesta de “Bastantes” relaciones sí que destacan las mujeres sobre los hombres, sobretodo en la muestra del último curso en comparación con la muestra del inicio del programa (20% sobre 10,8%).

Tabla 7.66
Relaciones ganadas por sexo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Bastantes	4 7,0%	8 10,8%	12 9,2%	2 6,5%	8 20,0%	10 14,1%
Algunas	26 45,6%	30 40,5%	56 42,7%	14 45,2%	16 40,0%	30 42,3%
Pocas	19 33,3%	18 24,3%	37 28,2%	6 19,4%	8 20,0%	14 19,7%
Ninguna	8 14,0%	6 8,1%	14 10,7%	5 16,1%	1 2,5%	6 8,5%
Ns/Nc	0 0,0%	12 16,2%	12 9,2%	4 12,9%	7 17,5%	11 15,5%
Total	57 100,0%	74 100,0%	131 100,0%	31 100,0%	40 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En relación al lugar de nacimiento, observamos que el alumnado que ha nacido fuera de la CAIB ha ganado más relaciones, en el último curso, respecto a los nacido en el archipiélago y respecto a la muestra del inicio del programa, apreciándose una diferencia en la respuesta “Bastantes” de un 13,4% entre los nacidos fuera de la CAIB. Ocurre una situación similar en la respuesta de haber ganado “Algunas” relaciones (una diferencia de un 6,4%). Quizá por el hecho de

no tener una red familiar cercana, este factor influiría en la generación de una red social más cercana y por tanto ganando amistades en los diversos grupos en los que las diferentes personas van participando.

Tabla 7.67
Relaciones ganadas por lugar de nacimiento

	Primer curso			Último curso		
	En la CAIB	Fuera CAIB	Total	En la CAIB	Fuera CAIB	Total
Bastantes	9 9,8%	3 7,7%	12 9,2%	6 11,5%	4 21,1%	10 14,1%
Algunas	38 41,3%	18 46,2%	56 42,7%	20 38,5%	10 52,6%	30 42,3%
Pocas	22 23,9%	15 38,5%	37 28,2%	14 26,9%	0 0,0%	14 19,7%
Ninguna	11 12,0%	3 7,7%	14 10,7%	5 9,6%	1 5,3%	6 8,5%
Ns/Nc	12 13,0%	0 0,0%	12 9,2%	7 13,5%	4 21,1%	11 15,5%
Total	92 100,0%	39 100,0%	131 100,0%	52 100,0%	19 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Como se puede comprobar en el transcurso del *Diploma Sènior de la UOM* se ha producido una ganancia de relaciones, ampliando de esta manera la red de amistades o compañerismo de los participantes.

507

7.2.3. Sentimientos de soledad

En la muestra del primer curso se observa una relación significativa con el sentimiento de soledad en la variable lugar de nacimiento ($p \leq 0,033$). En el resto de variables no se producen diferencias significativas con el hecho de sentirse en situación de soledad en algún momento, pero las revisaremos con las puntuaciones obtenidas por el alumnado.

En la muestra del último curso no se producen diferencias significativas en ninguna de las variables, aunque las comentaremos.

Tabla 7.68
Resumen de sentimiento de soledad

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Edad agrupada	131	4,754	4	,310	,108
Sexo	131	4,692	4	,320	,186
Lugar de nacimiento	131	10,514	4	,033	,273
Estado de convivencia	131	16,806	12	,157	,337

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Eda agrupada	71	,769	4	,943	,104
Sexo	71	2,338	4	,674	,179
Lugar de nacimiento	71	1,338	4	,855	,136
Estado de convivencia	71	8,041	8	,429	,319

Fuente: Elaboración propia

En general, ambas muestras, no se sienten “Casi nunca” solas, con un 55% y 60,6% respectivamente. Se observa que en el resto de opciones de respuesta, en lo que se refiere a los totales, todos los porcentajes del último curso han disminuido respecto a los del inicio del programa, observándose la mayor diferencia en la opción de respuesta “A veces” con un 5,1%

Tabla 7.69
Sentimiento de soledad

	Primer curso	Último curso
	Total	Total
A menudo	7 5,3%	1 1,4%
A veces	27 20,6%	11 15,5%
Pocas veces	16 12,2%	6 8,5%
Casi nunca	72 55,0%	43 60,6%
Ns/Nc	9 6,9%	10 14,1%
Total	131 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En relación con la variable edad agrupada se aprecia un aumento en la puntuación de los hombres respecto al inicio y final del programa, pasando del 54,1% al 61,1% (7 puntos porcentuales), en el caso de las mujeres se observa un leve descenso, de 0,3 puntos porcentuales) manteniéndose prácticamente la misma puntuación.

Tabla 7.70
Sentimiento de soledad por edad agrupada

	Primer curso			Último curso		
	60-69	70 y +	Total	60-69	70 y +	Total
A menudo	5 4,6%	2 9,1%	7 5,3%	1 1,9%	0 0,0%	1 1,4%
A veces	21 19,3%	6 27,3%	27 20,6%	8 14,8%	3 17,6%	11 15,5%
Pocas veces	16 14,7%	0 0,0%	16 12,2%	4 7,4%	2 11,8%	6 8,5%
Casi nunca	59 54,1%	13 59,1%	72 55,0%	33 61,1%	10 58,8%	43 60,6%
Ns/Nc	8 7,3%	1 4,5%	9 6,9%	8 14,8%	2 11,8%	10 14,1%
Total	109 100,0%	22 100,0%	131 100,0%	54 100,0%	17 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

No existe una relación significativa entre el sentimiento de soledad y el sexo. Los porcentajes más altos corresponden a la respuesta “Casi nunca” y pertenece a los hombres, en ambas muestras. En las opciones de respuestas “A veces” y “A menudo” se produce un cambio, siendo las mujeres las que mayores porcentajes acumulan, en ambas muestras, respecto a los porcentajes de los hombres. Se debe tener en cuenta que la esperanza de vida de las mujeres es más elevada que las de los hombres, siendo el número de viudas mayor que el de viudos, factor que puede influir en el hecho de que los hombres no perciban este sentimiento de soledad, ya que pueden vivir con sus parejas durante más años. En el caso de las mujeres, el hecho de ser viuda ya les implica vivir solas, y es posible que este sentimiento sea más fácil que se produzca. Esta situación se tendría que estudiar y profundizar para conocer, exactamente, cuáles serían los factores que hacen que aparezca este tipo de sentimientos.

Tabla 7.71
Sentimiento de soledad por sexo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
A menudo	3 5,3%	4 5,4%	7 5,3%	0 0,0%	1 2,5%	1 1,4%
A veces	11 19,3%	16 21,6%	27 20,6%	4 12,9%	7 17,5%	11 15,5%

Pocas veces	7 12,3%	9 12,2%	16 12,2%	3 9,7%	3 7,5%	6 8,5%
Casi nunca	35 61,4%	37 50,0%	72 55,0%	21 67,7%	22 55,0%	43 60,6%
Ns/Nc	1 1,8%	8 10,8%	9 6,9%	3 9,7%	7 17,5%	10 14,1%
Total	57 100,0%	74 100,0%	131 100,0%	31 100,0%	40 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

El hecho de haber nacido en la CAIB o fuera de ella es una variable dónde encontramos una relación significativa ($p \leq 0,033$). La respuesta mayoritaria es la de “Casi nunca” se sienten solos en ambas muestras con un ligero dominio del alumnado nacido en el archipiélago, sin embargo en el resto de opciones de respuesta, dónde se produce este sentimiento, sí que se aprecia un cambio obteniendo los mayores porcentajes el alumnado de fuera de la CAIB, posiblemente debido a que, aunque lleven muchos años residiendo en Baleares, la familia puede que resida en otras Comunidades Autónomas, factor que explicaría una posible añoranza por los familiares que no tiene en su entorno más próximo y dificulta el mantenimiento de una relación más cercana en situaciones de dificultades para la familia.

510

Tabla 7.72
Sentimiento de soledad por lugar de nacimiento

	Primer curso			Último curso		
	En la CAIB	Fuera CAIB	Total	En la CAIB	Fuera CAIB	Total
A menudo	4 4,3%	3 7,7%	7 5,3%	1 1,9%	0 0,0%	1 1,4%
A veces	14 15,2%	13 33,3%	27 20,6%	7 13,5%	4 21,1%	11 15,5%
Pocas veces	10 10,9%	6 15,4%	16 12,2%	4 7,7%	2 10,5%	6 8,5%
Casi nunca	55 59,8%	17 43,6%	72 55,0%	33 63,5%	10 52,6%	43 60,6%
Ns/Nc	9 9,8%	0 0,0%	9 6,9%	7 13,5%	3 15,8%	10 14,1%
Total	92 100,0%	39 100,0%	131 100,0%	52 100,0%	19 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

El estado de convivencia, no es una variable determinante en el hecho de sentirse solo, ya que puede darse el caso de una persona que viva sola pero no

tenga la percepción de sentirse sola debido a que su red familiar y de amigos es sólida, y al contrario el caso de una persona que compartiendo vivienda con su pareja y/o hijos aparezcan sentimiento de soledad en momentos determinados o puntuales.

Tabla 7.73
Sentimiento de soledad por estado de convivencia

	Primer curso				Último curso			
	Solo	En pareja (e hijos)	Otras formas de convivencia	Total	Solo	En pareja (e hijos)	Otras formas de convivencia	Total
A menudo	5 15,6%	2 2,5%	0 0,0%	7 5,3%	1 5,9%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,4%
A veces	10 31,3%	14 17,3%	3 17,6%	27 20,6%	4 23,5%	6 12,5%	1 16,7%	11 15,5%
Pocas veces	2 6,3%	11 13,6%	3 17,6%	16 12,2%	1 5,9%	4 8,3%	1 16,7%	6 8,5%
Casi nunca	15 46,9%	46 56,8%	11 59,6%	72 55,0%	7 41,2%	33 68,8%	3 50,0%	43 60,6%
Ns/Nc	0 0,0%	8 9,9%	1 5,9%	9 6,9%	4 23,5%	5 10,4%	1 16,7%	10 14,1%
Total	32 100,0%	81 100,0%	18 100,0%	131 100,0%	17 100,0%	48 100,0%	6 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

7.2.4. Cambios en la red social en los últimos 5 años

511

En la muestra del primer curso se observa una relación significativa con los cambios en la red social en los últimos cinco años en la variable sexo ($p \leq ,040$). En el resto de variables no se producen diferencias significativas, igual que en la muestra del último curso, donde no se aprecian diferencias significativas en ninguna de las variables, aunque comentaremos sus resultados.

Tabla 7.74
Resumen de cambios en la red social en los últimos cinco años

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Edad agrupada	131	3,063	4	,547	,151
Sexo	131	8,325	3	,040	,244
Lugar de nacimiento	131	5,934	3	,115	,208
Estado de convivencia	131	12,627	9	,180	,297
Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Eda agrupada	71	2,822	3	,420	,196
Sexo	71	,963	3	,810	,116
Lugar de nacimiento	71	2,892	3	,409	,198
Estado de convivencia	71	4,005	6	,676	,231

Fuente: Elaboración propia

A nivel general se puede observar que en la primera muestra, inicio del programa, la respuesta mayoritaria ha sido “No, sigue igual” con un 39,7%, en cambio al finalizar el programa, segunda muestra, la respuesta mayoritaria ha sido “Sí, ha aumentado” con un 40,8%, por tanto, el hecho de haber participado en la UOM ha posibilitado que se generen nuevas amistades o relaciones de compañerismo que ha hecho que se amplíe la red social con la que se inició en el programa educativo.

Tabla 7.75
Cambios en la red social en los últimos cinco años

	Primer curso		Último curso	
	Total		Total	
Sí, ha aumentado	38	29,0%	29	40,8%
Sí, ha disminuido	19	14,5%	9	12,7%
No, sigue igual	52	39,7%	24	33,8%
Ns/Nc	22	16,8%	9	12,7%
Total	131	100,0%	71	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Si se analiza por rangos de edad se aprecia que el alumnado de 70 y más años del último curso han disminuido su red, en los último cinco años, en comparación con la muestra del inicio del programa (23,5% respecto 13,6%), posiblemente debido a que el proceso de envejecimiento hace que la red social, de su misma generación, vaya disminuyendo. Se debe señalar, que este mismo grupo de edad, ha aumentado su red social en mayor porcentaje con respecto a la muestra de los alumnos que iniciaron el programa (29,4% y 22,7% respectivamente).

Tabla 7.76
Cambios en la red social en los últimos cinco años por edad agrupada

	Primer curso			Último curso		
	60-69	70 y +	Total	60-69	70 y +	Total
Sí, ha aumentado	33	5	38	24	5	29
	30,3%	22,7%	29,0%	44,4%	29,4%	40,8%
Sí, ha disminuido	16	3	19	5	4	9
	14,7%	13,6%	14,5%	9,3%	23,5%	12,7%

No, sigue igual	43	9	52	18	6	24
	39,4%	40,9%	39,7%	33,3%	35,3%	33,8%
Ns/Nc	17	5	22	7	2	9
	15,6%	22,7%	16,8%	13,0%	11,8%	12,7%
Total	109	22	131	54	17	71
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Respecto al sexo, sí que se produce una diferencia significativa entre hombres y mujeres y los cambios producidos en su red social. Como se puede observar en la respuesta “No, sigue igual” se da un predominio de las mujeres sobre los hombres, en las dos muestras de alumnado (43,2% frente a 35,1% y 35% frente a 32,3%), en cambio en la respuesta de “Sí, ha disminuido” son los hombres los que predominan, en ambas muestras, en el porcentaje, obteniendo un porcentaje muy elevado en el inicio del programa, igualando a las relaciones ganadas (24,6%), produciéndose una mejora, al finalizar el programa, de 25,8 puntos porcentuales, pasando de 16,1% (ha disminuido) a un 41,9% (ha aumentado), compensado el hecho de pérdida de red social con las nuevas generadas durante la participación en la UOM.

Tabla 7.77
Cambios en la red social en los últimos cinco años por sexo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Sí, ha aumentado	14	24	38	13	16	29
	24,6%	32,4%	29,0%	41,9%	40,0%	40,8%
Sí, ha disminuido	14	5	19	5	4	9
	24,6%	6,8%	14,5%	16,1%	10,0%	12,7%
No, sigue igual	20	32	52	10	14	24
	35,1%	43,2%	39,7%	32,3%	35,0%	33,8%
Ns/Nc	9	13	22	3	6	9
	15,8%	17,6%	16,8%	9,7%	15,0%	12,7%
Total	57	74	131	31	40	71
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El hecho de haber nacido en la CAIB o no, no es una variable determinante para haber producido cambios en la red social, aunque se observa que en la muestra del último curso tanto los nacidos en la CAIB como los que no han aumentado su red social con un 40,4% y un 42,1% respectivamente, destacando la diferencia que se observa entre los que contestan que su red

social no ha cambiado, que sigue igual, los alumnos de la CAIB puntúan un 38,5% y los alumnos de fuera de la CAIB un 21,1%, por tanto se aprecia una ganancia de casi el doble de éstos respecto a los nacidos en Baleares.

Tabla 7.78
Cambios en la red social en los últimos cinco años por lugar de nacimiento

	Primer curso			Último curso		
	En la CAIB	Fuera CAIB	Total	En la CAIB	Fuera CAIB	Total
Sí, ha aumentado	29 31,5%	9 23,1%	38 29,0%	21 40,4%	8 42,1%	29 40,8%
Sí, ha disminuido	11 12,0%	8 20,5%	19 14,5%	5 9,6%	4 21,1%	9 12,7%
No, sigue igual	33 35,9%	19 48,7%	52 39,7%	20 38,5%	4 21,1%	24 33,8%
Ns/Nc	19 20,7%	3 7,7%	22 16,8%	6 11,5%	3 15,8%	9 12,7%
Total	92 100,0%	39 100,0%	131 100,0%	52 100,0%	19 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

El estado de convivencia no es una variable significativa con el cambio en la red social, resaltado que entre los que responden que “Sí, ha aumentado”, en ambas muestras, son el alumnado que vive en pareja e hijos. Se debe tener presente que el porcentaje de alumnado que vive solo y ha aumentado su red de relaciones es importante (21,9% y 35,3% respectivamente) efecto que como se ha comentado anteriormente se puede asociar a la participación en la UOM e iniciar una experiencia educativa dentro de un grupo de personas nuevo con el cual se han formado una serie de lazos que sin duda siguen presentes una vez finalizado el proceso formativo.

Tabla 7.79
Cambios en la red social en los últimos cinco años por estado de convivencia

	Primer curso				Último curso			
	Solo	En pareja (e hijos)	Otras formas de convivencia	Total	Solo	En pareja (e hijos)	Otras formas de convivencia	Total
Sí, ha aumentado	7 21,9%	26 32,1%	5 29,4%	38 29,0%	6 35,3%	21 43,8%	2 33,3%	29 40,8%
Sí, ha disminuido	6 18,8%	11 13,6%	2 6,7%	19 14,5%	4 23,5%	4 8,3%	1 16,7%	9 12,7%
No, sigue igual	16 50,0%	27 33,3%	9 52,9%	52 39,7%	4 23,5%	18 37,5%	2 33,3%	24 33,8%
Ns/Nc	3 9,4%	17 21,0%	2 11,8%	22 16,8%	3 17,6%	5 10,4%	1 16,7%	9 12,7%
Total	32 100,0%	81 100,0%	18 100,0%	131 100,0%	17 100,0%	48 100,0%	6 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

7.2.5. La UOM influirá en el cambio

A nivel general se aprecia que ambas muestras consideran que la UOM influirá en el cambio en la red social, en el caso del primer curso con un 81,7%, y en el caso del último curso con un 74,7%, son porcentajes muy elevados respecto a aquellos que consideran que la UOM no afectará en el cambio de la red social (6,1% y 7% respectivamente).

Tabla 7.80
Influencia de la UOM en el cambio

	Primer curso	Último curso
	Total	Total
Sí, aumentará amigos	39 29,8%	23 32,4%
Sí, aumentará compañeros	68 51,9%	30 42,3%
No, disminuirá amigos	10 7,6%	0 0,0%
No, no afectará	8 6,1%	5 7,0%
Ns/Nc	6 4,6%	13 18,3%
Total	131 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en los resultados de la red social la participación en el programa de la UOM ha posibilitado la generación de una nueva red social, el hecho de entrar a formar parte de un grupo nuevo de compañeros ha facilitado que se creasen una serie de lazos que se han ampliado más allá de las clases, ya que a partir de la relación creada de las aulas, ésta ha dado paso a compartir otro tipo de actividades extracurriculares y fuera de la Universidad, y de esta manera afianzando los lazos iniciados en el transcurso de sus cursos.

7.3. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Nacemos, vivimos y nos desarrollamos, personal y laboralmente, en una sociedad en la que adquirir, manejar y difundir todo tipo de información, a menudo a través de las TIC, se ha convertido en un aspecto enormemente importante de la vida cotidiana. La importancia de dos aspectos de la vida y de

las sociedades contemporáneas, el aumento de edad de la población y la importancia cotidiana del manejo de la información y las tecnologías, dan como resultado que se realicen estudios que permitan avanzar en esta cuestión, y que estos sean cada vez más importantes y necesarios (Macías et al., 2012).

Diversos informes, tanto de empresas dedicadas a las telecomunicaciones, como son la Fundación Orange, la Fundación Vodafone España o la Fundación Telefónica, así como de instituciones dedicadas a las personas mayores, IMSERSO, ONTSI, evidencian la importancia de las TIC en la sociedad actual y el beneficio que aportan para la adaptación y el buen desarrollo como ciudadanos. En estos informes, y a modo de ejemplo, se señalan los siguientes aspectos:

- Las personas que actualmente tienen entre 56 y 70 años, muestran una actitud proclive al uso de tecnologías, especialmente de la telefonía móvil, de la que son, de hecho, usuarios de forma muy mayoritaria (VV.AA., 2012).
- La población entre 65 y 74 años se aprecian notables incrementos con respecto al año 2012 en el uso de ordenadores (7,34%) y en la utilización de Internet (18,87%) (ONTSI., 2014).
- La mayor utilización de Internet por parte del segmento más mayor ha sido una tendencia constante durante los últimos años (VV.AA., 2016).
- En el año 2016 el 59,1% de las personas de 55 a 64 años acceden a la Red con frecuencia semanal, mientras que ese porcentaje se sitúa en el 30,7% en las personas de 65 a 74 años (ONTSI, 2017), mientras en que en el año 2017 Casi cuatro de cada diez personas de 65 a 74 años se conectan a Internet con frecuencia semanal (ONTSI, 2018).

Aparte de los informes oficiales, las investigaciones y estudios de los últimos años, ponen de manifiesto que se produce una relación positiva entre la calidad de vida y el uso de las TICs de una manera habitual, integrándolas como algo necesario para el día a día, convirtiéndose en una ventana donde descubrir un nuevo mundo y con ello un nuevo conocimiento del mismo (Sebastián-Morillas y

Martínez-Navarro, 2013; AEPUM, 2015; Llorente, Viñarás y Sánchez, 2015; Abad, 2016; Martín-Martín, 2017 y Escuder-Mollón, 2017).

A continuación se presentarán los resultados obtenidos sobre las TICs, en las muestras del Primer curso y del Último curso, en cuatro aspectos:

- 7.3.1 *Teléfono móvil: disponibilidad, usos y frecuencia de utilización.*
- 7.3.2 *Ordenador (de sobremesa y portátil): disponibilidad, usos y frecuencia de utilización.*
- 7.3.3 *Internet y correo electrónico: usos y frecuencia de utilización y consulta.*
- 7.3.4 *Cursos de informática.*

7.3.1. Teléfono Móvil

Tabla 7.81
Resumen de la disponibilidad, los usos y la frecuencia de uso del teléfono móvil
Disponibilidad de teléfono móvil

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Sexo	131	,873	2	,646	,081
Sexo	71	1,309	1	,253	,135

Usos del teléfono móvil

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Sexo	131	3,545	5	,679	,153
Sexo	71	2,453	3	,484	,183

Frecuencia de uso del teléfono móvil

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Edad agrupada (5)	131	29,163	12	,004	,427
Sexo	131	1,838	3	,607	,118
Edad agrupada (5)	71	26,093	12	,010	,518
Sexo	71	5,905	3	,116	,277

Fuente: *Elaboración propia*

A nivel general podemos observar que en ambas muestras la respuesta mayoritaria a si disponen de teléfono móvil ha sido afirmativa con un 94,7% (Primer curso) y un 98,6% (Último curso), casi la totalidad de la muestra. Como se puede apreciar se ha producido un incremento de casi 4 puntos porcentuales de adquisición de telefonía móvil en el transcurso de los tres años que tiene de duración el programa. Quizá el hecho de haber participado en la UOM ha

posibilitado que el disponer de un teléfono móvil se vea como una herramienta de comunicación útil, ya sea para estar conectados con los compañeros de clase o por el hecho de encontrarse en el campus universitario.

En la muestra del primer curso se observa una relación significativa con el disponer de teléfono móvil en la variable edad agrupada (5) ($p \leq 0,000$) y en la de nivel de estudios ($p \leq 0,006$). En la variable sexo no se producen diferencias significativas con el hecho de ser hombre o mujer y disponer, o no, de teléfono móvil. La variable edad se ha analizado agrupada de dos maneras diferentes por un lado agrupada en dos grandes rangos de edad, de 60 a 69 años y de 70 y más años, en la cual se observa una tendencia positiva ($p \leq 0,082$) y por otro lado en cinco grupos de edad, a partir de 60 años en grupos de 5 años. Como base se ha realizado el análisis sobre la edad agrupada en dos rangos de edad, pero en los casos en que alguna de las dimensiones mostraba relación significativa con la de los grupos más reducidos se ha especificado y analizado.

En la muestra del último curso se produce una diferencia significativa en la variable de nivel de estudios ($p \leq 0,000$).

518

Si se analiza según el sexo, observamos que los porcentajes son muy similares entre ambos sexos y en ambas muestras, es decir, casi la totalidad del alumnado dispone de teléfono móvil independientemente del género.

Tabla 7.82
Disponibilidad de teléfono móvil por sexo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Sí	54 94,7%	70 94,6%	124 94,7%	30 96,8%	40 100,0%	70 98,6%
No	0 0,0%	1 1,4%	1 0,8%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
Ns/Nc	3 5,3%	3 4,1%	6 4,6%	1 3,2%	0 0,0%	1 1,4%
Total	57 100,0%	74 100,0%	131 100,0%	31 100,0%	40 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a para qué lo utilizan de manera mayoritaria, podemos observar que se utiliza sobre todo para comunicarse con la familia y amigos. En la muestra

del último curso se aprecia un incremento muy pronunciado en su utilización, casi 20 punto porcentuales de diferencia entre ésta y la primera muestra. Esa diferencia se observa tanto en hombres como en mujeres, en el caso de los hombres se pasa de un 66,7% al 80,6% (13,9%), y en el caso de las mujeres se pasa de un 54,1% al 77,5% (23,4%), siendo estas últimas las que más diferencia acumulan.

Tabla 7.83
Uso de teléfono móvil por sexo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Para comunicar con la familia y los amigos	38	40	78	25	31	56
	66,7%	54,1%	59,5%	80,6%	77,5%	78,9%
Para llamadas de emergencia	12	22	34	4	5	9
	21,1%	29,8%	26,0%	12,9%	12,5%	12,7%
Para recibir llamadas	2	2	4	1	0	1
	3,5%	2,7%	3,1%	3,2%	0,0%	1,4%
Otros	2	5	7	1	4	5
	3,5%	6,8%	5,3%	3,2%	10,0%	7,0%
Ns/Nc	3	5	8	0	0	0
	5,3%	6,8%	6,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	57	74	131	31	40	71
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la frecuencia de uso, los porcentajes mayoritarios se acumulan en la opción de respuesta “A veces” sobre todo en los hombres (71,9%), ya que en las mujeres se reparte las respuestas entre “A veces” (65%) y “Siempre” (32,5%).

Tabla 7.84
Frecuencia de uso de teléfono móvil por sexo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Siempre	14	15	29	13	13	26
	24,6%	20,3%	22,1%	41,9%	32,5%	36,6%
A veces	41	54	95	15	26	41
	71,9%	73,0%	72,5%	48,4%	65,0%	57,7%
Nunca	0	2	2	0	1	1
	0,0%	2,7%	1,5%	0,0%	2,5%	1,4%
Ns/Nc	2	3	5	3	0	3
	3,5%	4,1%	3,8%	9,7%	0,0%	4,2%
Total	57	74	131	31	40	71
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar el alumnado mayor dispone de teléfono móvil casi en su totalidad, y hacen un uso del mismo sobre todo para estar comunicado, tanto con la familia como con el grupo de amigos, uso que hacen, sobre todo, a diario.

El hecho de estar participado en la UOM posibilita la utilización del móvil para estar conectado con el grupo clase, ya que realizan actividades tanto dentro como fuera de las aulas, factor que influiría en el hecho de estar conectado con el grupo. Así como también le hecho de desplazarse al campus universitario hace necesario el llevar consigo el teléfono móvil para estar en contacto con la pareja y familia, y poder comunicarse en cualquier momento y lugar.

7.3.2. Ordenador (de sobremesa o portátil)

Tabla 7.85
Resumen de disponibilidad y frecuencia de uso del ordenador
Ordenador de sobremesa

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Sexo	131	3,002	3	,391	,150
Sexo	71	,500	2	,779	,084

Ordenador portátil

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Sexo	131	5,522	3	,137	,201
Nivel de estudios	131	31,814	12	,001	,442
Sexo	71	3,366	2	,186	,213
Nivel de estudios	71	6,030	6	,420	,280

Fuente: *Elaboración propia*

En relación a si disponen de ordenador, en cualquiera de sus formatos, se produce un incremento interesante. Al iniciar el programa sólo el 59,5% de los integrantes de la muestra disponían de ordenador y pasados tres años, al finalizar el programa, el porcentaje ha subido al 71,8%, se ha incrementado en un 12,3%, siendo en las mujeres dónde se ha producido el mayor incremento (un 14,6% frente al 10%). Aunque el disponer de ordenador portátil no ha variado mucho de una muestra a la otra, el porcentaje de alumnado que dispone de ordenador portátil es elevado, podemos apreciar que corresponde a casi un 60% del total. Es posible que la participación en la UOM facilite el interés por el uso del ordenador, por tenerlo y utilizarlo para las tareas y

actividades, consultas, etc., que debe realizar para las diferentes asignaturas del curso.

Tabla 7.86
Disponibilidad de ordenador (sobremesa o portátil)

	Ordenador de sobremesa		Ordenador portátil	
	Total	Total	Total	Total
Sí	78 59,5%	51 71,8%	73 55,7 %	42 59,2%
No	24 18,3%	14 19,7%	33 25,2%	21 29,6%
Ns/Nc	29 22,2%	6 8,5%	25 19,1%	8 11,3%
Total	131 100,0%	71 100,0%	131 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Un aspecto curioso es que la variable nivel educativo relacionado con el tener o no ordenador portátil, en la muestra del inicio del programa, produce una relación significativa ($p \leq 0,001$) dónde se puede observar que los niveles más bajos de formación son los que responden que no disponen de ordenador portátil, en cambio no pasa lo mismo con el ordenador de sobremesa. Esto puede deberse a que el ordenador de sobremesa es más habitual tenerlo en casa, aunque no lo utilices, ya que puede ser usado por la pareja o los hijos, en cambio el ordenador portátil suele ser un ordenador personal y lo utilizas de manera prioritaria, quizá por esta razón el alumnado con menor nivel de formación no suele utilizar portátil.

Tabla 7.87
Disponibilidad de ordenador por nivel de estudios

	Primer curso						Último curso					
	Sin estudios	Estudios primarios	Formac. Profes.	Bachiller	Estudios superior	Total	Sin estudios	Estudios primarios	Formac. Profes.	Bachiller	Estudios superior	Total
Sí	0	9	2	31	31	73	0	8	1	24	9	42
	0,0%	36,0%	50,0%	50,0%	83,8%	55,7%	0,0%	80,0%	33,3%	53,3%	69,2%	59,2%
No	3	10	0	19	1	33	0	1	1	15	4	21
	100,0%	40,0%	0,0%	30,6%	2,7%	25,2%	0,0%	10,0%	33,3%	33,3%	30,8%	29,6%
Ns/Nc	0	6	2	12	5	25	0	1	1	6	0	8
	0,0%	24,0%	50,0%	19,3%	13,5%	19,1%	0,0%	10,0%	33,3%	13,3%	0,0%	11,3%
Total	3	25	4	62	37	131	0	10	3	45	13	71
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la frecuencia de uso que le dan al ordenador por semana se observa un pequeño descenso en el porcentaje, en el último curso, de utilizarlo a diario pero queda compensado con el incremento que se ha obtenido en la respuesta “Entre 3 y 5 días”, obteniendo un total de 73,2%, un 6,8% más respecto a la muestra del primer curso. Destacar también que el porcentaje de personas que “Prácticamente nunca” utilizan el ordenador es del 4,2%, un 8,8% menos respecto a la muestra del primer curso. Se debe señalar que quizá el uso del ordenador haya decrecido un poco debido al uso que se da en la actualidad de otro tipo de dispositivos, ya sean tabletas, teléfonos inteligentes o similares.

Tabla 7.88
Frecuencia de uso del ordenador (cualquier tipo)

	Primer curso	Último curso
	Total	Total
Cada día	60 45,8%	28 39,4%
Entre 3 y 5 días	27 20,6%	24 33,8%
Menos 3 días	15 11,5%	12 16,9%
Prácticamente nunca	17 13,0%	3 4,2%
Ns/Nc	12 9,2%	4 5,6%
Total	131 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia el uso del ordenador es algo muy común entre el alumnado de la UOM, ya sea porque lo tienen en casa y lo utilizan para realizar sus tareas diarias de clase junto al resto de la familia, o un portátil personal que lo tienen para utilizarlo ellos únicamente para sus clases y trabajos. El uso del ordenador, actualmente, es algo cotidiano y su uso es algo muy frecuente, de ahí que se utilice prácticamente cada día. Más adelante se analizará la frecuencia de conexión Internet y de consulta del correo electrónico que también ha mejorado respecto a años atrás.

7.3.3. Conexión a Internet y Correo Electrónico

Tabla 7.89
Resumen de conexión a Internet
Conexión a Internet

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Sexo	131	9,354	3	,025	,258
Sexo	71	,093	3	,993	,036

Fuente: Elaboración propia

Analizando la variable sexo se observa que existe una diferencia significativa con la conexión a Internet ($p \leq ,025$). Según los resultados generales podemos apreciar cómo se ha producido un incremento en el hecho de disponer de conexión a Internet, pasando de un 73,3%, en la muestra del primer curso, a un 87,3%, en la muestra del último curso, podemos apreciar una diferencia de 14 puntos porcentuales. Posiblemente el participar en el programa de la UOM ha favorecido que el alumnado encuentre utilidad en estar conectado a la red para no sólo buscar información que le pueda ser de utilidad en sus estudios sénior sino para el buen funcionamiento en su día a día.

524

Tabla 7.90
Disponibilidad de conexión a Internet

	Primer curso	Último curso
	Total	Total
Sí	96 73,3%	62 87,3%
No	21 16,0%	5 7,0%
Ns/Nc	14 10,7%	4 5,6%
Total	131 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Haciendo un análisis por género se aprecia que en el caso de las mujeres, en la muestra del último curso, han mejorado en porcentaje respecto a los hombres de su misma promoción y respecto a la muestra del inicio del programa (87,5% frente al 70,3%)

Tabla 7.91
Disponibilidad de conexión a Internet por sexo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Sí	44 77,2%	52 70,3%	96 73,3%	27 87,1%	35 87,5%	62 87,3%
No	12 21,1%	9 12,2%	21 16,0%	2 6,5%	3 7,5%	5 7,0%
Ns/Nc	1 1,8%	13 17,6%	14 10,7%	2 6,4%	5 5,0%	4 5,6%
Total	57 100,0%	74 100,0%	131 100,0%	31 100,0%	40 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la frecuencia de conexión a Internet, en general se observa una mejoría en la conexión diaria del último curso (49,3%) frente a los 42% del inicio del programa, la misma situación nos encontramos con la frecuencia de conexión de entre 3 y 5 días que en la última muestra aumenta en 4,2 punto porcentuales respecto al inicio del programa.

Tabla 7.92
Frecuencia de uso de la conexión a Internet

	Primer curso	Último curso
	Total	Total
Cada día	55 42,0%	35 49,3%
Entre 3 y 5 días	37 28,2%	23 32,4%
Menos 3 días	9 6,9%	3 4,2%
Ns/Nc	30 23,0%	10 14,1%
Total	131 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Y, analizando la frecuencia de conexión a Internet por género, se aprecia que las mujeres es el grupo que mayor mejoría presenta entre las dos muestras, siendo la mitad de la muestra la que se conecta a Internet cada día, respecto al 35,1% de las mujeres que lo hacían al iniciar el programa. Lo mismo ocurre con la frecuencia de conexión de 3 a 5 días, en el que las mujeres también han aumentado el porcentaje respecto a cuando empezaron el programa, e incluso no hay ninguna mujer que se conecte menos de 3 días a la semana.

Tabla 7.93
Frecuencia de uso de la conexión a Internet por sexo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Cada día	29 50,9%	26 35,1%	55 42,0%	15 48,4%	20 50,0%	35 49,3%
Entre 3 y 5 días	17 29,8%	20 27,0%	37 28,2%	10 32,3%	13 32,5%	23 32,4%
Menos 3 días	3 5,3%	6 8,1%	9 6,9%	3 9,7%	0 0,0%	3 4,2%
Ns/Nc	8 14,1%	22 29,8%	30 23,0%	3 9,7%	7 17,5%	10 14,1%
Total	57 100,0%	74 100,0%	131 100,0%	31 100,0%	40 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al análisis por edad, en la muestra del último curso se aprecia que el grupo de 70 a más años es el que mayor incremento presenta, aumentando un 23,3% respecto al inicio del programa, pasando de un 23,8% al 47,1% de conectarse cada día.

526

Tabla 7.94
Frecuencia de uso de la conexión a Internet por edad agrupada

	Primer curso			Último curso		
	60-69	70 y +	Total	60-69	70 y +	Total
Cada día	50 95,5%	5 23,8%	55 42,0%	27 50,0%	8 47,1%	35 49,3%
Entre 3 y 5 días	27 24,5%	10 47,6%	37 28,2%	17 31,5%	6 35,3%	23 32,4%
Menos 3 días	8 7,3%	1 4,8%	9 6,9%	2 3,7%	1 5,9%	3 4,2%
Ns/Nc	25 22,8%	5 23,8%	30 23,0%	8 14,9%	2 11,8%	10 14,1%
Total	110 100,0%	21 100,0%	131 100,0%	54 100,0%	17 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

La mejoría en el incremento de la conexión de Internet en el último curso, puede ser debida a que en el transcurso de los cursos de la UOM se intensifica el uso de la red, ya sea para búsqueda de documentación e información para el seguimiento de las clases y realización de actividades y trabajos, como por estar conectado con los compañeros de clase a través del correo electrónico que a continuación se analizará.

Correo electrónico:

A nivel general el disponer de correo electrónico en el último curso ha mejorado en un 9,8% respecto al inicio del programa, pasando del 81,7% (primer curso) al 91,5% (último curso).

Tabla 7.95
Disponibilidad de correo electrónico

	Primer curso		Último curso	
	Total	Total	Total	Total
Sí	107 81,7%	65 91,5%		
No	18 13,7%	6 8,5%		
Ns/Nc	6 4,6%	0 0,0%		
Total	131 100,0%	71 100,0%		

Fuente: Elaboración propia

Al hacer el análisis con la variable sexo, se aprecia que en la muestra del último curso tanto los hombres como las mujeres han mejorado respecto a cómo se encontraban al inicio del programa, aunque hay que destacar que la mujeres han incrementado el porcentaje en mayor medida que los hombres, 12,8% (mujeres) y 6,1% (hombres), la diferencia entre géneros es más del doble.

527

Tabla 7.96
Disponibilidad de correo electrónico por sexo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Sí	48 84,2%	59 79,7%	107 81,7%	28 90,3%	37 92,5%	65 91,5%
No	9 15,8%	9 12,2%	18 13,7%	3 9,7%	3 7,5%	6 8,5%
Ns/Nc	0 0,0%	6 8,1%	6 4,6%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
Total	57 100,0%	74 100,0%	131 100,0%	31 100,0%	40 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la frecuencia de consulta del correo electrónico, en general se aprecia una ligera mejoría en el último curso respecto al inicio del programa, así como una ligera mejoría de las mujeres respecto a los hombres, aunque como

hemos mencionado los valores son muy similares y las diferencias muy ajustadas.

Tabla 7.97
Frecuencia de uso del correo electrónico por sexo

	Primer curso			Último curso		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Cada día	24 42,1%	18 24,3%	42 32,1%	13 41,9%	11 27,5%	24 33,8%
Entre 3 y 5 días	21 36,8%	28 37,8%	49 37,4%	10 32,3%	19 47,5%	29 40,8%
Menos de 2 días	4 7,0%	9 12,2%	13 9,9%	5 16,1%	4 10,0%	9 12,7%
No tengo	4 7,0%	5 6,8%	9 6,9%	2 6,5%	2 5,0%	4 5,6%
Ns/Nc	4 7,0%	14 18,9%	18 13,8%	1 3,2%	4 10,0%	5 7,0%
Total	57 100,0%	74 100,0%	131 100,0%	31 100,0%	40 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

7.3.4. Cursos de Informática

528

Tabla 7.98
Resumen de realización de algún curso de informática

Variable	N	Valor Chi Cuadrado	Grados de libertad	Sig (bilateral)	Coef. de Contingencia
Nivel de estudios	131	8,927	12	,709	,253
Nivel de estudios	71	37,504	12	,000	,588

Fuente: Elaboración propia

A nivel general se observa que al finalizar el programa el porcentaje de alumnos que han realizado algún curso de informática han aumentado, pasado de un 42,7%, que al entrar en la UOM ya habían realizado algún curso relacionado con la informática, a un 53,5% de alumnos que al acabar el programa había cursado algo relacionado con las TIC, por tanto, un 10,8% más de alumnado se han matriculado a cursos o talleres de informática en el transcurso de estos últimos años. Esto nos indica que el acceso a los recursos informáticos es considerado como un aspecto importante tanto para el alumnado como para su posterior adaptación a los cambios.

Tabla 7.99
Realización de algún curso de informática

	Primer curso	Último curso
	Total	Total
Sí	56 42,7%	38 53,5%
No	63 48,1%	28 39,4%
Ns/Nc	12 9,1%	5 7,0%
Total	131 100,0%	71 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En la muestra del último curso se observa una relación significativa con la variable nivel de estudios ($p \leq 0,000$) dónde se aprecia que los niveles más altos de formación son los que más han incrementado el porcentaje de realización de cursos de informática, en este caso el alumnado con estudios de bachiller han incrementado un 17,8%, y el alumnado con estudios superiores han incrementado un 39,1%, como se puede observar el incremento es muy importante sobre todo en este último caso.

Tabla 7.100
Realización de algún curso de informática por nivel de estudios

	Primer curso						Último curso					
	Sin estudios	Estudios primarios	Formac. Profes.	Bachiller	Estudios superior	Total	Sin estudios	Estudios primarios	Formac. Profes.	Bachiller	Estudios superior	Total
Sí	2	9	2	29	14	56	0	2	1	25	10	38
	66,7%	36,0%	50,0%	46,8%	37,8%	42,7%	0,0%	20,0%	33,3%	55,6%	76,9%	53,5%
No	1	11	2	29	20	63	0	7	1	17	3	28
	33,3%	44,0%	50,0%	46,8%	54,1%	48,1%	0,0%	70,0%	33,3%	37,8%	23,1%	39,4%
Ns/Nc	0	5	0	4	3	12	0	1	1	3	0	5
	0,0%	20,0%	0,0%	6,4%	8,1%	9,1%	0,0%	10,0%	33,3%	6,7%	0,0%	7,0%
Total	3	25	4	62	37	131	0	10	3	45	13	71
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

7.4. Relatos de vida del alumnado UOM

Este apartado de análisis de los relatos de vida realizado por una selección de alumnos y alumnas participantes en el *Diploma Sènior de la UOM*, en las tres promociones que estamos analizando en este estudio, lo hemos dividido en dos bloques:

7.4.1. Un primer bloque en el que se expone el **perfil biográfico** de los participantes e identificando aquellas características de la muestra seleccionada, así como explicando las etapas que se han trabajado durante las entrevistas.

7.4.2. Un segundo bloque en el que se expone la **reconstrucción de las principales trayectorias** vitales de los participantes divididas en las diversas etapas de las que ha constado el guión de la entrevista:

7.4.2.1. Perfil biográfico. Como explican su vida.

7.4.2.2. Aspectos importantes de su vida.

7.4.2.3. Trayectoria formativa y laboral.

7.4.2.4. Relaciones sociales.

7.4.2.5. Salud.

7.4.2.6. Universitat Oberta per a Majors.

531

7.4.1. Perfil biográfico

En este análisis se presentan 12 historias de vidas de alumnos de la UOM, de tres promociones diferentes, una vez han finalizado el programa Diploma Sènior de la UOM, que realizaron en el campus universitario de la Universitat de les Illes Balears durante los años 2009 y 2014. En ellas nos centraremos en cinco grandes bloques temáticos.

MUESTRA

Las entrevistas que se han realizado se han dividido en las siguientes etapas:

- a) **IDENTIFICACIÓN Y FAMILIA**, para conocer aquellos aspectos relacionados con sus núcleos familiares en la infancia y en la actualidad, así como qué aspectos consideran cómo lo mejor y peor de la relación de pareja, que elementos destacarían como los más importantes de sus vidas y cuáles le causan más preocupación, cómo se describirías y que han aprendido o les han enseñado la vida.
- b) **TRAYECTORIA FORMATIVA Y LABORAL**, donde se exponen aquellos aspectos relacionados con las oportunidades, o no, que tuvieron para realizar estudios, cuál fue el primer empleo, que pudieron aprender de los diferentes empleos por los que pasaron, como les cambio la vida a partir de la jubilación y si en estos momentos participan de manera activa en la sociedad.
- c) **RELACIONES SOCIALES**, para conocer hasta qué punto tienen y mantienen una red familiar y social lo suficientemente amplia para poder cubrir las posibles necesidades que puedan requerir en algún momento de su vida próxima.
- d) **SALUD**, para conocer aquellos elementos relacionados con su estado actual de salud, si padecen alguna enfermedad, si han sido operados o visitado el centro de salud recientemente, si toman medicamentos de manera crónica, así como conocer cómo valoran su estado de salud en la actualidad.
- e) **UOM**, donde se exponen aquellos aspectos que hacen referencia a la participación del programa universitario para mayores, cómo lo conocieron y que les hizo matricularse al programa, cómo fue el inicio del curso y cómo se sentían al finalizar el ciclo formativo, también realizaron una valoración del programa y expusieron qué opinión tienen sobre los posibles beneficios de la UOM, así como que pensaba u opinaba su familia de que estuviesen en la Universidad.

La muestra está dividida según estos tres parámetros: promoción académica, sexo y edad. En el siguiente cuadro se representa el total de la muestra:

Tabla 7.101
Codificación de los participantes en las entrevistas

Promoción	60-70 años		71 y más		Total
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
2009-2012	H70	M65	H81	M77	4
2010-2013	H68	M64	H85	M80	4
2011-2014	H67	M61	H78	M89	4
Total	3	3	3	3	12

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS SOCIODEMOGRÁFICO

De los 12 participantes, 10 son de las Illes Balears, 1 de otra Comunidad Autónoma y 1 de otro país. De los de en Balears, 9 son de Mallorca y 1 de otra de las islas. Y de los nacidos en Mallorca, 6 son de Palma, y los 3 restantes de otros municipios de la isla.

Del total de la muestra 6 están casados, 5 viudos y 1 divorciado. Según el estado de convivencia 6 viven en pareja, 5 viven solos y 1 vive con un hijo.

533

La mayoría de la muestra tiene estudios secundarios, nivel de bachiller, siendo más de la mitad de la muestra (9 participantes), del resto 2 tienen estudios primarios y 1 estudios superiores.

La situación actual de la muestra es de jubilación para 10 de los participantes y los 2 restantes aunque has trabajado en algún momento de su vida, no han estado hasta la edad oficial de jubilación, por tanto no se consideran como personas jubiladas.

7.4.2. Reconstrucción de las Principales Trayectorias

7.4.2.1 Perfil biográfico: Cómo narraron su historia

En general todos los participantes han desarrollado su discurso de una manera estructurada y cronológica. Se ha podido observar dos tipos de estructura, por un lado aquella que se iba adaptando de manera precisa a la temática del

bloque que se estaba trabajando y a las preguntas que se iban realizando, y por otro lado aquellos que hacía una explicación general dónde más tarde se debía de retroceder para completar con aquellas cuestiones que no se habían abordado, por el hecho de haber hecho un discurso seguido.

Como tónica general, todos los participantes han contado su trayectoria de vida sin ningún tipo de restricción, incluso en algunos casos se ha detenido la grabación para explicar una situación, o episodio, que no se deseaba que quedase registrado pero que era de vital importancia para comprender una situación posterior. En algunos momentos se ha perdido el hilo del tema que se estaba tratando y después de un tiempo se ha recuperado el discurso por donde se había quedado. Sin lugar a dudas el ambiente de confianza creado con el entrevistador ha ayudado, al entrevistado, a abrirse y a contar sus vivencias de una manera más natural como si de una conversación entre amigos se tratase.

534

En cuanto al núcleo familiar (se pueden ver los genogramas en el anexo) se pueden destacar cuatro formaciones, dos en los extremos y dos más normalizadas y situadas en la parte central. En los dos extremos se encuentran dos casos que son hijos únicos (M61 y M89), situación que es peculiar, ya que M89, nacida en el año 1928, la composición familiar era muy diferente puesto que se solía tener más de un hijo y el ser hijo único era una situación poco frecuente, no como en el caso de M61 que por la edad, 27 años más tarde, ya era una situación que, aunque no muy frecuente, podía darse más. Según esta composición familiar, da lugar a no tener sobrinos y a reproducir su composición familiar, teniendo sólo un hijo y éstos a su vez aportando a la familia sólo un nieto. En el otro extremo, se encuentra M65, con 10 hermanos más ella, 11 en total, fruto de dos matrimonios, con lo que se aprecia un núcleo familiar muy basto. En este caso M65 cuenta con 27 sobrinos, 3 hijos y 4 nietos, como se aprecia en el conjunto familiar es de gran tamaño. Las dos formaciones más normalizadas que se sitúan en la parte central, nos encontramos los casos que el número de hermanos se encontraba entre 2 y 4, que es el caso de H67, M77, H68, H81 y M64, y el otro núcleo familiar compuesto entre 5 y 7 hermanos, que

es el caso de H70, M80, H85 y H78. En comparación, exceptuando las que fueron hijas únicas, todos los casos han tenido menos hijos de los que tuvieron sus padres, situándose en el rango de entre 2 y 3 hijos, y estos aportando entre 2 y 6 nietos. En cuanto al de número de sobrinos, oscila de entre los 2 a los 18, que van aumentando a medida que el número de hermanos es más elevado.

Tabla 7.102
Resumen perfil biográfico

Código del alumno	Año de nacimiento	Lugar de nacimiento	Estado civil actual	Estado de convivencia
H70	1944	Palma	Casado	Con la pareja
M64	1950	Palma	Viuda	Con una hija
M65	1949	Palma	Divorciada	Sola
H67	1947	Palma	Casado	Con la pareja
H68	1946	Valencia	Casado	Con la pareja
H81	1934	Menorca	Viudo	Solo
H85	1930	Santa Maria	Casado	Con la pareja
M80	1934	Ariany	Viuda	Sola
M61	1955	Palma	Viuda	Sola
H78	1938	Petra	Casado	Con la pareja
M89	1926	Francia	Viuda	Sola
M77	1940	Sant Llorenç	Casada	Con la pareja

535

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

7.4.2.2 Aspectos importantes de su vida

Los temas que se han tratado en este apartado han sido sobre todo para conocer aquellos aspectos relacionados con la familia, la pareja y aquellas reflexiones personales sobre la vida, en estos momentos actuales, momentos en los que después de toda la experiencia vital se puede hacer un análisis, desde la distancia, de todo lo vivido.

Tabla 7.103
Resumen aspectos familiares

Código del alumno	Nº familia (infancia)	Viven sus padres	Cambio de pareja	Número de hijos	Número de nietos
H70	7	No	No	2	4
M64	7	No	Sí	3	2
M65	13	No	No	3	4
H67	4	No	No	3	4
H68	5	No	No	2	4
H81	5	No	No	3	6

H85	9	No	No	2	4
M80	8	No	No	2	1
M61	3	No	Sí	1	1
H78	9	No	No	3	5
M89	3	No	No	1	1
M77	4	No	No	1	2

Fuente: Elaboración propia

En general la mayoría de los participantes han tenido una única pareja, de los 12 participantes únicamente 2 han tenido otra pareja, en un caso por enviudar joven (M64) y el otro caso por divorcio (M61), en ambos casos se volvió a iniciar otra relación, y como se puede comprobar corresponden a las participantes más jóvenes de la muestra. Una de las participantes (M89) especificó que pretendientes había tenido muchos pero que pareja sólo una. Al hablar sobre qué es lo mejor y lo peor de la vida en pareja, se debe destacar que el hecho de haber formado una familia, el nacimiento de los hijos y de los nietos, ha sido uno de los aspectos más positivos para la pareja:

***“La familia, los hijos y los nietos. Haber formado esta familia”
(H70)***

También se destaca la estabilidad que te da una pareja, la compañía y el afecto que se crea en la misma, y el hecho de compartir un proyecto de vida con otra persona:

***“Lo mejor es compartir la vida con alguien, tener un compañero de vida. Yo para mí lo mejor es poder, esto, compartir pero teniendo un espacio de independencia, pero compartir, pues, todo, compartir alegrías, tristezas, de tener a alguien que sabes que no estás solo”
(M61)***

En cuanto a lo peor de la vida en pareja ha sido complicado identificar aspectos negativos, quizá se ha debido al hecho de haber compartido prácticamente toda la vida con la misma persona. Uno de los testimonios que refleja este aspecto es:

“Hay siempre cosas, pero no, ninguno (...) Es más fuerte lo bueno que lo malo” (H80)

Y, en el caso de haberse producido la separación de la pareja, que en la muestra corresponde solo a un caso, sí que se identifica el factor del distanciamiento de la misma:

“Cuando ves que no se puede compartir nada, que ya cada uno ha cogido un camino totalmente diferente, entonces que realmente es como, no es un aburrimiento porque es que no hay ni fricción, porque ya cada uno coge y ya es un desconocido, entonces cuando se pierde esta afinidad para mí es lo peor” (M61)

Por tanto, se puede apreciar que como aspectos positivos se destaca la creación de un núcleo familiar propio con todo lo que ello conlleva, compartir las alegrías, las tristezas de los hijos, de los nietos, valorar esa estabilidad que te aporta la unión con la otra persona y sobre todo el sentirte en compañía y querido. Como aspecto negativo se pueden señalar aquellas pequeñas cosas que van surgiendo en la relación pero que no son significativas, ya que no han aparecido de manera evidente en las respuestas de los participantes.

537

Como se ha mencionado anteriormente, todos los participante han tenido hijos, el rango va de 1 a un máximo de 3, todos biológicos exceptuando un caso (H85) en el que los hijos fueron adoptados por la imposibilidad de la pareja en concebir hijos. De igual manera ocurre con los nietos, todos los participantes son abuelos y abuelas, siendo 1 nieto el mínimo y 6 el máximo. Al comentar el tema de que significaron la llegada de los hijos para la pareja y posteriormente la llegada de los nietos, casi en la totalidad de las respuestas, los participantes coinciden en que la llegada de los hijos fue una gran satisfacción y una gran alegría. Los 12 participantes no han dudado en manifestar que fue algo positivo, en algunos casos más pronto o de manera imprevista que en otros pero en general fue un elemento positivo para la pareja:

“La llegada de los hijos fue tan imprevista (...) Nosotros nos casamos el 6 de agosto y el 6 de mayo, que si cuentas son 9 meses, día por día,

ni un día más nació mi hija (...) una alegría que no sabía a quién contárselo” (H80)

“No, para bien, o sea, es una satisfacción, o sea sentirte a los 24 años padre, no se es una gran satisfacción y esto, es luchar por ellos” (H70)

“(A la pareja) la favoreció un montón, fue una alegría, fue muy, o sea la queríamos, fue un entusiasmo total (...) ella fue otro chute de energía y además comprender lo que es el cariño de verdad” (M61)

En el momento de la llegada de los hijos se produjo un punto de inflexión en la pareja motivando una serie de cambios, tanto a nivel de pareja como a nivel de persona, independientemente del género de los participantes las experiencias con los hijos ha sido muy similar. Algunos ejemplos son los que siguen:

“Cambió porque yo me entregué totalmente a ellos (...) te cambia en el momento que al tener al hijo pues no puedes pensar en ti, simplemente ya no te entra en la cabeza..., sabes que tienes unas personas que están bajo tu responsabilidad yo me acuerdo al nacer mi primer hijo que pensé, esto depende totalmente de mí, como yo no le haga caso esto se va al garete, lo tengo que cuidar, yo soy la única responsable” (M65)

“Viene el hijo y todo va dedicado a él, si quieres o no quieres es igual toda tu atención, todo tú. Él es el centro de la familia, él es el eje de la casa y todo va enfocado a él” (H68)

“Te cambia mucho, piensas de otra manera, eh, digamos que piensas más, con más responsabilidad, aunque seas una persona responsable pero eso quizá te hace ser más responsable, piensas más en lo que tienes que hacer, lo que tienes que preparar” (H67)

“Te sientes, como decir, con mucha más responsabilidad, porque tienes que criar a alguien y no naces enseñada para criar, entonces haces lo mejor que puedes” (M89)

La llegada de los nietos tiene elementos en común y muy semejantes, a nivel de sentimientos, con la llegada de los hijos, todos los participantes tienen nietos y han expresado cosas tales como:

“Los nietos, pues no sé, un rejuvenecer, recordar viejos tiempos, (...) un cariño extraordinario” (H70)

“Como loca, dejo a mi marido en casa y me voy a casa de mi hija”
(M77)

“Es renacer otra vez (...) es como si te inyectaran una inyección de adrenalina que te renueva, te quedas nuevo otra vez, es increíble”
(H68)

“La sensación es bestial. Es una sensación... la misma que cuando tienes un hijo, es un amor incondicional que te supera” (M61)

Aparte de la gran alegría que supone la llegada de los nietos, se ha producido en varias ocasiones en las respuestas de los participantes la visualización de la imagen de las dos generaciones juntas y la amalgama de sentimientos y sensaciones que se producen en la persona ante esta situación:

539

“Cuando vi a E. (su hijo) que salió del paritorio con su hija en brazos, ya es la emoción de que ves a tu nieta y además ves a tu hijo que para ti es tu niño, porque es tu niño, con su hija en brazos y es como un doble sentimiento, ¿no? Porque dices es mi hijo pequeño con su bebé en brazos, Dios es mi hijo, y emociona mucho” (M65)

“Ahora, el nieto es otra cosa. Yo siempre digo que un hijo es un hijo, pero es que el nieto, es que es el hijo de tu hijo, en este caso mi hija”
(H67)

Otro aspecto que aparece en las respuestas, y sobre todo se produce en los hombres, es la idea de poder pasar mucho tiempo con los nietos en comparación con el poco tiempo que pasaron con los hijos, debido sobre todo, a motivos laborales:

“En cambio a los nietos los veo continuamente, todo el día, voy a por ellos, los llevo a la escuela, a mis hijos no los he llevado nunca a la escuela, no he podido, he tenido que trabajar, es muy diferente” (H68)

“(la diferencia) vivir poco la vida de mis hijos, ahora vivo mucho la vida de mis nietos y la disfruto” (H85)

El hecho de ser abuelos y pasar mucho tiempo con los nietos por diversas circunstancias puede hacer que se confundan los roles de abuelo y/o educador pero en este caso lo tienen muy claro:

“Al llegar el nieto es otra cosa, el nieto ya lo crían ellos” (M89)

“Al educar a los críos, a nuestras hijas, éramos un poco más estrictos en su comportamiento, en los nietos somos más consentidos, les dejamos que se malcríen un poco” (H78)

540

En la llegada de los hijos y de los nietos se observan similitudes en el momento de enfrentarse a la situación, en el caso de los hijos porque en general el primer hijo es deseado y buscado, con alguna excepción, y este hecho te hace sentirte bien y refuerza a la pareja, y con la llegada del primer nieto esta sensación se repite y se completa con el orgullo de vivir el nacimiento de una nueva generación familiar que ha empezado la vida, que es parte de tu hijo o hija, y por tanto también parte de ti.

Para conocer más sobre su experiencia, se les pidió a los participantes que expusieran que aspectos, en estos momentos, consideraban como los más importantes en la vida, y cuáles los que les causaban más preocupación. La mayoría de participantes coinciden en las respuestas. Los aspectos que consideraban más importantes, básicamente, fueron dos, la familia y la salud. En este caso sí que se podría decir que las respuestas se vinculan a un determinado género, es decir para la totalidad de las mujeres el aspecto al que le dan mayor importancia es la familia y si señalan la salud, ésta se asocia a la propia familia, que sus hijos y nietos estén bien de salud o que ellos estén bien. Este factor posiblemente se debe a que por los años vividos han podido haber pasado por situaciones complicadas de salud o personas de su entorno más

cercano, y el tener presente estas vivencias puede que haga que se preste más atención, o se le dé una especial importancia, a este ámbito de la vida. En el caso de los hombres hay más dispersión, valorando casi por igual el aspecto familiar y el aspecto de salud. Seguidamente se señalan algunos fragmentos:

“Supongo que lo más importante debe ser la salud y poder sobrevivir bien” (H80)

“Ahora hay varias cosas que son importantes, una primero creo que es la salud” (H67)

“Convivir con mi mujer, no sé..., esperar estos años que nos quedan y tal, pedir salud” (H70)

“Que mi marido continúe bien, que mi hija le vaya bien, a mis nietas ya les estoy haciendo el fondo de Universidad” (M77)

“Mi familia, mi familia, lo más importante son mis hijos y mis nietos” (M64)

“Ahora actualmente, mi nieto es lo más importante, bueno mi nieto y mi hija han sido mis dos pilares, o sea desde que nació el niño” (M61)

“La familia para mí ha sido siempre lo más importante de todo, mi vida es la familia, mis hijos, mi nieto lo es todo” (M80)

Como se ha podido apreciar los dos elementos que más se repiten es la familiar y la salud como aquellos aspectos que consideran más importantes. En el momento de señalar que es lo que en estos momentos les causa más preocupación, la familia y la salud han aparecido aunque también han compartido espacio con la situación económica, política y social de estos últimos años:

En cuanto a la salud destacar que en varias ocasiones ha surgido la preocupación, independientemente del género, de quedar dependiente y ser una carga para los hijos:

“Solo me preocupa estar enfermo y tener que, eh, depender de mis hijos, y que mis hijos se tengan que preocupar de mí, y tal, que ellos ya tienen su familia, y tal, esto es lo que me preocupa” (H89)

“Que me quede inválida, es algo que no soportaría, que tuvieran que limpiarme el culo hablando en plata, no lo soportaría” (M77)

Se mantiene la preocupación por el bienestar de la familia, sobre todo de los hijos, que no les falte trabajo, salud, y que no estén solos, etc.:

“Está pues la preocupación de que los hijos tengan su trabajo en condiciones” (H67)

“El que ellos dos estén (nieta e hija) bien (...) ha habido muchas pérdidas en mi vida (...) y yo supongo que de alguna manera el que sufran o el perder a más, a alguien importante en mi vida es lo que más me preocupa” (M61)

542

“Mis hijos, lo que me causa más preocupación, paso pena por ellos, es verdad que la paso, quiero, no sé cómo explicártelo, siempre estoy al tanto de su vida, desde un tercer o cuarto lugar, como yo he sido una persona que ha sufrido mucho” (M64)

“Lo que más me preocupa es que el hijo que está separado y considero que un hombre solo (...). Nos preocupa más el hijo que está solo y lo que nos gustaría es que encontrara una mujer que fuera adecuada” (H85)

Como se ha comentado anteriormente, aparte de la salud y de la preocupación por el bienestar de los hijos, un elemento que también está en sus pensamientos es la situación que estamos viviendo, este aspecto les causa una gran preocupación como algunos participantes dejan patente, por la situación de no saber y poder controlar que pasará:

“El futuro, hay un futuro muy negro para vosotros, para la juventud está muy oscuro” (H68)

“No sé, ahora de momento el futuro, y quizás lo político y tal, parece que hay una cierta incertidumbre” (H70)

“La actualidad, bueno la familia claro que tengan salud, aparte de esto, pues la actualidad, lo que está pasando y me da miedo tantas armas y tanta hambre” (M89)

El testimonio de M89 hace referencia a que tiene miedo de las armas y del hambre, durante la entrevista comentó que ella vivió dos guerras (la europea como la llamó ella y la española) y que su familia pasaron muchos apuros, por eso ese recuerdo le hace preocuparse por la situación en la que el mundo se encuentra.

Llegados a este punto en el que han explicado aquellos aspectos que consideran importantes de su vida y aquellos que más le preocupan, se les pidió que se describieran, para poder conocer cómo se veían a ellos mismos y de esta manera poder captar como se encontraban realmente en este momento. La verdad que sus respuestas sorprendieron bastantes por la carga de positividad y de bienestar que han transmitido. La totalidad de las respuestas han sido en tono favorable dejando una sensación de estar viviendo un momento de plenitud:

“Bastante optimista, soy bastante alegre de carácter” (H80)

“Un poco desastre, soy buena amiga, no haría daño a nadie a no ser que me cabrearán, muy optimista, muy desastre, muy desastre, muy desastre, muy despistada, malo no creo que tenga muchas cosas malas” (M77)

“Un buen amante de la vida, es la verdad, me encanta, no tengo problemas, tengo la mente bastante despejada, no tengo problemas (...) Me siento estupendo, me gusta mucho la vida, me encuentro muy bien conmigo mismo, que será, no sé cómo decírtelo, estoy en paz, estoy en paz conmigo mismo” (H68)

“En este momento, una mujer muy feliz, me he realizado como persona, como madre, como abuela” (M64)

“En estos momentos una abuela feliz, no me puedo describir de otra manera. Yo creo que he llegado a un equilibrio (...) bueno ya hace años a partir de los 50 entré en una fase de estabilidad, de conocerme, de saber cómo soy, de saber lo que quiero, y ahora con el niño más todavía, o sea estoy tranquila” (M61)

“Una persona tranquila, satisfecha, objetiva, objetiva desde el punto de vista que procuro estudiar cada una de las posibilidades que se me ocurren de las decisiones que vaya a tomar” (H78)

Como queda reflejado en las respuestas, en estos momentos están viviendo una etapa de optimismo, se encuentran bien con ellos mismos, son positivos y están tranquilos después de toda una vida de esfuerzos y sacrificios, ahora ha llegado el momento de vivir y aprovechar aquellas cosas bonitas que les ofrece la vida y disfrutarlas.

Como cierre de este bloque se les preguntó por ese aprendizaje de vida que habían realizado, que era aquello que la vida les había enseñado. Las respuestas han sido muy variadas, pero algunas de ellas coincidentes, una de las que se ha repetido en varias ocasiones ha sido el hecho de que antes de tomar decisiones de debe reflexionar y pensar los pros y los contras de las decisiones que debes tomar, algo que se aprende siempre *a posteriori*, es decir cuando ya te has tropezado con la piedra en el camino:

“Esto es lo que me ha enseñado la vida, que mires los pros y los contras y no tomes una decisión inmediatamente, duerme, consúltalo con la almohada y luego ya decidirás, esto es lo que más he aprendido de la vida” (M77)

“Que no hay que precipitarse, no hay que precipitarse nunca. Siéntate, piensa, medita y cuando tomes la decisión que hayas tomado procura que el objetivo esté lo más cerca, o lo más seguro de alcanzar que si lo tomas así a la..., cuanto menos riesgos mejor” (H78)

Algo relacionado con lo anterior sería el aprender la habilidad o capacidad de adaptarte a los cambios que te depara la vida

“Que no haga ningún plan, que por muchos que hagas, hay de aprender a adaptarse que la vida tú la planificas y al cabo de dos minutos se ha girado totalmente y ya tienes otra vida” (M61)

Otro aspecto que se ha repetido en las respuestas has sido el hecho de que la vida, con el paso de los años, les ha enseñado a respetar a los otros, a ver a las personas desde otro punto de vista, a veces las primeras impresiones no son las válidas y por eso hay que conocer a los otros y darles oportunidad de que se muestren:

“El respeto hacia lo demás, el ponerte como decía en los zapatos y caminar con los zapatos del otro para poderlo conocer. Criticamos muy rápidamente, yo misma también, yo no me quito las culpas” (M65)

“La vida entre otras te da una lección, creo que a todo el mundo, a mí al menos sí, y es que llega un momento que tienes un cierto respeto, un cierto no, un respeto por muchas cosas, porque cuando tienes 20 años o 30 pasas de muchas cosas” (H67)

545

En el resto de respuestas se han destacado aprendizajes como la honradez, la seriedad, el esfuerzo, el ver el vaso medio lleno siempre y apreciar las cosas más pequeñas y como señala (M77):

“Y que un amigo es un tesoro, eso también, vale más un amigo que todos los tesoros del mundo”

Cuadro 7.3
Resumen de la percepción de la vida

	LO MEJOR	LO PEOR
Vida en pareja	<ul style="list-style-type: none"> - La familia, los hijos y los nietos. - La estabilidad que da a nivel personal. - La compañía y el afecto que se genera. - Compartir la vida con alguien en sus alegrías, sus tristezas y saber que no 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivir procesos de enfermedad, tanto de los cónyuges como de otros miembros de la familia. - Los cambios que se producen durante el proceso de envejecimiento (carácter, etc.).

	estás en soledad. - Lo positivo de la pareja siempre está por encima de lo negativo.	
	Aspectos considerados importantes	Aspectos que causan preocupación
Aspectos de la vida	<ul style="list-style-type: none"> - Convivir con la pareja, tener buena relación. - Tener salud (propia y de la familia). - Disfrutar de la familia y tener buena relación. - La estabilidad económica, mental, etc. - Conclusión: la FAMILIA y la SALUD. 	<ul style="list-style-type: none"> - La situación social actual (política, económica, etc.). - La salud y estar en situación de dependencia, y que la familia tenga esta carga. - La familia (hijos, nietos, etc.). - Conclusión: la FAMILIA, la SALUD y la SITUACIÓN ACTUAL

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

Cuadro 7.4

Resumen de lo que significan los hijos, los nietos y el proceso vital

Hijos	<ul style="list-style-type: none"> - Es un cambio grande en la vida personal y de pareja. - Es una satisfacción, una alegría, una sensación muy buena y un chute de energía. - Te cambia la vida, te haces más responsable, dejas de pensar en ti y todo va dirigido a los hijos. - Es cuando comprendes lo que es el cariño de verdad. - Al principio tener miedo al fracaso y a no poder afrontar la situación nueva.
Nietos	<ul style="list-style-type: none"> - Es una sensación de rejuvenecer, una inyección de adrenalina que te renueva y te da energía. - Descubres un cariño extraordinario, diferente al que tuviste con los hijos. - Sentimientos encontrados, ver a tu hijo con su hijo en los brazos, que a la vez es tu nieto. - Disfrutar de la infancia de los nietos al no haber podido disfrutar la de los hijos. - No ejercer el rol de abuela, sino tener que desarrollar un rol de madre (criadora) por la situación familiar.
La vida me ha enseñado...	<ul style="list-style-type: none"> - La honradez, el respeto, a ser más tolerante y decir siempre la verdad. - El esfuerzo lo es todo. - Que siempre debes sopesar los pros y los contras de todas las decisiones que has de tomar. - A ser optimista. - A apreciar y valorar las cosas pequeñas y a no desear excesivamente riquezas.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

7.4.2.3 Trayectoria formativa y laboral

La trayectoria formativa de los participantes ha sido, por un lado similar, ya que más del 65% de los participantes estudiaron bachiller, pero a la vez muy diferentes, ya que las situaciones particulares de cada uno de los casos han hecho que cada persona iniciara un camino diferente a los otros.

Tabla 7.104
Resumen trayectoria formativa y laboral

Código alumno	Estudios	Dónde estudió	Estudió lo que le gustaba	Deseaba la jubilación	Echa de menos trabajar
H70	Peritaje mercantil	Palma	Sí	No	Algo
M64	Bachiller	Palma	No	Sí	No
M65	Graduado escolar	Palma	No	Sí	No
H67	Form. Profesional	Palma	Sí	Sí	Algo
H68	Bachiller	Valencia	No	No	Antes sí
H81	Primarios	Menorca	No	No	Sí
H85	Superiores	Barcelona	Sí	No	Sí
M80	Bachiller element.	Palma	No	Sí	No
M61	Superiores	Palma y Barcelona	Sí	Sí	Antes sí
H78	Bachiller	Palma	No	Sí	No
M89	Bachiller	Francia	No	Sí	Sí
M77	Peritaje mercantil	Palma	No	No ha trabajado	No ha trabajado

547

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

Del total de participantes, el que tiene estudios primarios fue a la escuela hasta los 14 años, desde bien pequeño tenía un problema en la vista que le impedía leer, aunque en aquella época no habían detectado que sus dificultades no iban más allá de no poder ver como se debía. Nada más acabar la escuela empezó su etapa laboral **“Fui a la escuela hasta los 14 años, y trabajaba lo que podía con mi padre, porque mi padre era zapatero y yo de ayudante con él”** (H81), aunque no dejó en ningún momento de formarse, pasando por varios empleos, aprendiendo idiomas y contabilidad entre otras muchas cosas **“entré en hostelería, que no me gustó mucho, entonces estuve 2 años dando tumbos en dos hoteles (...) entré en una zapatería 2 años también, y allí les llevaba la contabilidad (...) en una empresa de aires acondicionados necesitaba a alguien que supiera inglés y francés y me presenté”**. H67

recuerda que su primer trabajo fue en una herrería, tendría unos 13 o 15 años, momento en el que cursaba formación profesional en la rama del metal **“Mi primer trabajo fue en una herrería, hacíamos los armazones de las columnas, los armazones metálicos de las columnas y hacíamos cerrajería, claro y ahí es cuando estuve yendo a formación profesional”**, no estuvo mucho tiempo allí, tuvo la oportunidad de cambiar de trabajo y cambió a la rama de hostelería que tenía mejor salario. Otros participantes también comenzaron a trabajar desde muy jóvenes, con 16 o 17 años, son los casos de M65 y H70:

“Mi primer trabajo fue en una agencia de..., en una gestoría, tenía 16 o 17 años” (M65)

“A los 16 años, de los 16 a los 18 en telégrafos, estaba terminando de estudiar y estudiaba y trabajaba” (H70)

548

De los participantes con estudios superiores, encontramos que H85 finalizó los estudios de Medicina en Barcelona, y M61 curso Psicología, aunque por 4 asignaturas no la finalizó. El motivo que tuvo H85 para estudiar la carrera de Medicina es curioso: **“Porque me dediqué a la medicina, mi padre tenía un amigo (...) que era un gran médico, un gran hombre y un gran médico, y fue una imagen, un testimonio que lo tuve muy vivo, y pensé que quería ser como él”**, y así fue, acabó la carrera, realizó la especialidad, estuvo tres años de médico de guardia en Barcelona, más tarde volvió a Mallorca, abrió una consulta, y estuvo en varios hospitales de Palma, en puestos de responsabilidad dirigiendo equipos en diferentes servicios, hasta llegar el momento de la jubilación.

Las trayectorias laborales de los participantes han sido muy variadas y muy diversas, siempre se ha tenido la sensación que en el pasado las personas iniciaban su vida laboral en un trabajo y se jubilaban allí mismo, lo que se comenta, en las conversaciones informales de calle, diciendo antes el trabajo era para toda la vida. Parece ser que es un mito, al menos en esta muestra que tenemos y estamos analizando. Sí que es cierto que hay una tendencia a pasar

por varios empleos muy diferentes, sobre todo en los primeros trabajos, es decir, cuando eran muy jóvenes, pero una vez estabilizados han cambiado de trabajo, o mejor dicho de empresa, manteniéndose dentro de la misma rama. El ámbito laboral que más predomina entre el conjunto de los participantes es el del turismo y la hostelería, en agencias de viaje, en aerolíneas, en el aeropuerto en diferentes sectores (mecánica de aeronaves, recursos humanos, etc.), en un hotel, otro sector que coinciden varios participantes es el haber regentado, en algún momento de su vida, algún tipo de negocio o haber trabajado para el sector como comercial. El resto de participantes se han dedicado a profesiones liberales, telecomunicaciones, banca, administración pública, y en algún caso dejaron de trabajar al llegar el matrimonio, como es el caso de M77 ***“Hasta que me casé, porque mi marido no quería, ver que mi hermana estaba en casa haciendo laborcitas y yo estaba allí con el negocio, y ya dijo que se acabó (...) una vez casada me dediqué a mi marido, ayudaba un poquito a mi padre, más bien para los albaranes, y todo eso”***

Al tratar el tema de las cosas que aprendieron durante su trayectoria laboral, de los cambios realizados durante su vida profesional se reflejan varias ideas. Aquellos que han viajado mucho, por cuestiones de trabajo, es decir, para asistir a reuniones, por estar destinado en otras localidades u otros países, destacan los aprendizajes que te aporta el hecho de estar en contacto con otra gente distinta, de lugares diferentes, uno de los casos es el de H70 que comenta que ha aprendido ***“mucha mundología, que el viajar no sé, te ilustra por cosas de historia, de monumentos, de caracteres de cada zona, o sea, no sé, que te da unos conocimientos aparte de tu trabajo”***, en el caso de haber trabajado de cara al público, como en comercios, hostelería, etc., llega un momento que aprendes a conocer a las personas y a tratarlas, es decir que aprendes a conocerte y en ciertos momentos a controlarte, esto señala H89 que ***“estar en un hotel y en contacto con tanta gente te acostumbras a dominarte tus..., tus quejas, tus sentimientos que tienes contra ellos”***. El resto de comentarios se centraban en temas de haber aprendido a hacer la cosas como es debido, en hacer el bien para con los demás, ir con cuidado en el trabajo, ya que siempre te encuentras a compañeros que intentan pisar a los

otros o que siempre hay que estar pendientes de la aparición de cosas nuevas, y si aparecen hay que analizarlas y pensarlas. Algunos ejemplos son:

“Bueno, es que cada vez yo he sido y sigo siendo una esponja, cada vez que hay algo nuevo que me llama la atención lo cojo, y casco la almendra y miro lo que hay dentro y busco y rebusco” (H78)

“Lo que hay y esto a mi realmente no me gusta, no me gustaba antes y no me gusta ahora, es lo que se llama vulgarmente capillitas. Hay muchas capillitas, o sea si te pueden pisar, te pisan para coger tu sitio” (M64)

En relación con el momento de la jubilación, se observa una diferencia entre los géneros, por un lado los hombres, no en todos los casos pero sí en la mayoría de ellos, no han llevado muy bien el hecho de tener que jubilarse, ha sido una jubilación forzosa, ya que si hubiese sido por ellos hubiesen seguido trabajando algunos años más. Este hecho ha provocado que aparezcan sentimientos de no ser útiles para la sociedad, por ejemplo:

550

“Me jubilé a los 65 (...) mal, no, no quería jubilarme pero ya era el momento” (H81)

“Mal, muy mal, muy mal porque te da la impresión de que ya no eres necesario en esta vida, cuando hasta entonces te creías necesario (...) Echarlo de menos, mucho, mucho, más que nada porque te creías importante y en aquel momento ya estabas desenrolao” (H85)

Los hombres que llevaron bien la jubilación, desde el principio, son sobre todo aquellos que por temas de salud ya notaban que el ir a desempeñar su trabajo diario les suponía un esfuerzo, ya que varios participantes tienen algún problemilla de corazón (quedará ampliado en el apartado de temas de salud), este es el caso de H67 ***“sería tonto si dijera que no lo deseaba, primero porque llevo trabajando prácticamente, prácticamente desde los 12 años (...) en la jubilación llevo cotizados 47, casi 48 años, hoy día ya no lo consigue nadie (...) pero llega un día que ya te cansas y además el corazón ya me decía que...”*** o el de H78 ***“la decisión de jubilarme fue***

cuando empecé a notar que las rodillas me fallaban al subir al autocar, cuando notaba que me sentaba en el autocar que estaba en Montuiri y cuando me volvía a despertar ya estaba en Magaluf, y entonces (...) ya no puedo dar el servicio y entonces que hago, pues aceptar lo que hay, meterme con los médicos para que me arreglen esos desniveles y vivir la vida”, aunque también reconocen que al principio lo echaban de menos, e incluso soñaban con el trabajo.

En cambio en las mujeres es distinto, para la mayoría fue una liberación el llegar a la jubilación o prejubilación. En general tenían ganas de jubilarse, como comentan algunas de ellas:

“Yo me jubilé antes de los 65 años, yo estaba hasta las narices de ir a trabajar, me levantaba cada día a las 6,30, llevaba no sé cuántos años levantándome a las 6,30 y ya al final tenía mala cara para ir a trabajar” (M65)

“Deseaba muchísimo, muchísimo irme del trabajo, mucho, era unirme con mucha alegría, yo tenía pendiente lo que estoy haciendo ahora (estudiar en la Universidad), lo tenía pendiente y desde entonces no he parado, eh” (M64)

“Fue una felicidad, o sea, yo el primer día que no tuve que ir a trabajar, pues llevo 36 años con este maldito despertador, fue pasear por las calles en Palma, por la mañana, laborable, o sea vamos no paré de hacer cosas desde entonces, he disfrutado mucho” (M61)

Aunque, en las mujeres, también aparece el sentimiento de no ser útil después de dedicarle tantos años a tu trabajo, así lo explica M89 **“enseguida me fue bien, digo haré lo que me dé la gana, pero luego sí te falta, te sientes que no eres útil, eso me sucede, que piensas que tal vez no eres útil”**. Como se observa los participantes más mayores, en edad, son los que peor lo han llevado en el momento de jubilarse, se ha podido apreciar en los casos de H81, H85 y ahora con M89. En cambio las más jóvenes, M61, M64, M65, H67, H68, sí que tenían ganas de llegar a la jubilación.

Se debe mencionar que la mayoría de los participantes, pertenecen a unas generaciones que han tenido que comenzar a trabajar desde muy jóvenes y los años que tienen cotizados son muchos. Entre todos los casos la horquilla va desde los 36 a los 47 casi 48 años trabajados. Por tanto, se puede entender que después de tantos años dedicados a un trabajo concreto, al llegar la jubilación de manera brusca y se detenga y cambie esa rutina diaria se produzca esa sensación de ¿y ahora qué?

Tabla 7.105
Resumen de la participación en voluntariado y asociacionismo

Código alumnos	Miembro asociación	Realiza voluntariado
H70	No	Algo
M64	No	No
M65	No	No
H67	No	No
H68	No	Sí
H81	No	No
H85	No	No
M80	Sí	No
M61	No	No
H78	Sí	No
M89	Sí	No
M77	No	Sí

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

Es interesante el conocer qué tipo de actividades han iniciado o han retomado una vez que se han jubilado y si realizan algún tipo de voluntariado, ya que se tiene la percepción que las personas mayores después de jubilarse, como tienen mucho tiempo libre se dedican a tareas solidarias, y puede que no sea de este modo, ni que tengan mucho tiempo libre, ni que se dediquen a temas de voluntariado y solidaridad. En cuanto a las actividades de ocio que realizan son muy diversas, pero en las que más coinciden son las culturales y las saludables. Dentro de las actividades culturales destacan el asistir a la UOM, leer, escribir, dibujar y pintar, música (asistir a espectáculos y tocar algún instrumento), informática y visitar algún museo. Dentro de las actividades saludables destacan caminar y pasear, ir al gimnasio y practicar algún deporte. Otras actividades que han destacado han sido viajar, cocinar, asistir a la

asociación de la tercera edad de su barrio, aparte de disfrutar de la familia y de los amigos.

En cuanto al voluntariado, la mayoría de los participantes no realiza ningún tipo de voluntariado por falta de tiempo o por razones de salud, en algunos casos que cursaron el taller de voluntariado que se realiza en el *Diploma Sènior de la UOM* comentan que les gustó mucho pero que finalmente no continuaron por complicaciones a nivel familiar o por causas diversas, aunque no lo descartan ni le cierran la puerta, ya que en algún momento, más adelante puede que se animen a participar. De los que sí están realizando actividades de voluntariado, lo desarrollan en el ámbito social y relacionado con la asistencia a otras personas:

“Algunas veces he ido con la parroquia a las hermanitas de los pobres que vivo enfrente” (H70)

“Voluntariado si (...) me hice voluntaria del cáncer y si, voy a todos los postulados y todo eso” (M77)

“Sí, a Zaqueo” (H68)

553

Como se aprecia en el ejemplo las entidades son de asistencia a personas en situaciones difíciles, los participantes debido a sus edades son muy sensibles a estas situaciones y la mayoría participa en tareas de voluntariado en entidades que conocen debido a haber tenido algún episodio o situación similar a los usuarios de dichas entidades.

Cuadro 7.5
Resumen de aspectos importantes sobre la trayectoria formativa y laboral

<p>Aprendizajes en los diversos trabajos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mundología, el hecho de viajar y cambiar de trabajos, y/o residencias, te hace aprender muchas cosas de la vida y a tratar con las personas. - Desarrollar tu trabajo lo mejor posible, hacer las cosas bien. - Se debe tener cuidado con los compañeros, en algunos trabajos te pisan para pasar por encima de ti. - Que debes absorber todo lo que puedas de los lugares en donde estés, de todo lo que haces puedes aprender y sacar provecho.
--	--

La jubilación

- En general, muchos de los sujetos participantes en un principio la llevaron mal o muy mal, sobre todo los hombres, con el tiempo te vas acostumbrando pero te queda el recuerdo y de vez en cuando piensas en ello.
- En la mayoría de los casos la jubilación fue forzosa por llegar el momento de haber cumplido la edad legal de jubilación.
- Otra parte del grupo de sujetos participantes tuvo un respiro al llegar la jubilación, debido a que la situación personal, en ese momento, era complicada y dejar de trabajar facilitó que esa situación cambiara y se equilibrara.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

7.4.2.4 Relaciones sociales

El siguiente apartado se ha centrado en tres aspectos que se consideran importantes, por un lado conocer el número, aproximado y a nivel general, de llamadas por teléfono y de visitas realizadas o recibidas en la última semana, de esta manera se puede detectar si mantienen unas relaciones normalizadas con otras personas o si por el contrario pueden estar viviendo un aislamiento por motivos de no disponer de una red social próxima. Por otro lado se les preguntó por el sentimiento de soledad, no la soledad buscada, sino si tenían la sensación de estar y encontrarse solos. Y por último conocer si la relación que mantienen con la familia y amigos era la que les gustaría o si por el contrario les gustaría que fuera mejor o más a menudo, según sus repuestas también se puede comprobar si se encuentran muy solos o por el contrario el contacto con familia y amigos se da de una manera regular.

554

Tabla 7.106a
Resumen de relaciones sociales y contacto con otras personas I

Código alumnos	Contacto por teléfono última semana	Visitas última semana	Ve familia y amigos como le gustaría	Alguien le prestaría ayuda	¿Quién?
H70	Más de 12	Más de 13	Sí	Sí	Amigos
M64	Muchas	Fuera	Sí	Sí	Familia
M65	Más de 30	No	Sí	Sí	Amigos y familia
H67	Muchas	Muchas	No	Sí	Amigos y familia
H68	Pocas	Hijos	No	Sí	Amigos
H81	Entre 4-6	1	No se	Espero que sí	Hijos

H85	Varios grupos	Fuera	Sí	Sí	Hermanos y amigos
M80	Familia	No	Sí	Sí	Profesionales
M61	Muchas	1 semanal	Sí	Sí	Profesionales y amigos
H78	Entre 10-15	Muchas	Sí	Sí	Amigos y familia
M89	Entre 3-4	Alguna	Amigas ya no están	Sí	Familia
M77	Entre 10-12	Muchas	No	Sí	Amigos

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

Tabla 7.106b
Resumen de relaciones sociales y contacto con otras personas II

Código alumnos	Sentimiento de soledad	Contacto con asociaciones de personas mayores	Ahora, recibe algún tipo de ayuda
H70	No	No	No
M64	No	No	No
M65	A veces	No	No
H67	No	No	No
H68	No	No	No
H81	Sí	No	No
H85	No	No	No
M80	Sí	Sí	No
M61	Ahora ya no	No	No
H78	No	Sí	No
M89	No	No	No
M77	No	No	No

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

En cuanto a las llamadas o visitas, en general, la mayoría mantiene un contacto, tanto con la familia como con los amigos, bastante activo. En relación con las llamadas, los que tienen la aplicación de *whatsApp* en su teléfono móvil la utiliza mucho, ya sea con grupos de familia como con grupos de amistades, H67 comenta **“El whatsApp está que echa humo”**, así como M65 señala que tiene contacto con muchas personas **“con 20 personas o 30 personas, cada grupo de whatsapp tiene como 10”**, y M61 explica:

“Tenemos un grupo de primas y no primas (...) cada día whatsappéo. Whatsappéo con todas varias veces al día y después hablo con dos o tres de ellas al día”

Los de mayor edad también utilizan teléfonos inteligentes, no sólo son los participantes más jóvenes, el ejemplo es H78 que señala que **“hablo por**

teléfono con 10-15, o no hablo pero les paso whatsApps”, por tanto, se puede observar que el uso de las TIC es algo normalizado y muy utilizado entre los participantes, aspecto que es muy positivo debido a que es un buen método para estar conectados con la familia y con los amigos.

En cuanto a las visitas, en algunos de los casos, los que corresponden a M65, M64, H85 y M61, tienen por costumbre reunirse parte de la familia, hermanos, primos, etc., una vez a la semana o cada 15 días, para comer juntos o verse y de esta manera se ponen al día y no pierden el contacto:

“Los tres hermanos que quedamos, los tres últimos, vivimos uno al lado de los otros, y cada lunes nos reunimos para hacer una reunión de 2 o 3 horas para hablar” (H85)

“Con las primas nos vemos una vez a la semana, con las amigas también como mínimo una vez a la semana y luego queda la hermana de mi madre que ya está mayorcita y es lo único que nos queda, es la decana de la familia y hay que mimarla un poco que también voy una vez a la semana a verla” (M61)

556

En el resto de los casos, o explican que recibir visitas sí que recibe pero no hacen visitas a otros porque a su marido no le gusta ir de visita, y en otros casos comentan que las visitas ya no se llevan, que eso de hacer visitas ya no se hace.

Al tratar el tema de la soledad y/o de la aparición de algún tipo de sentimiento de soledad, en general responden con un no rotundo o con un nunca, nunca. Aunque lo tenían claro, en la mayoría de casos, también se ha dado en algunos participantes el hecho de estar cómodo en soledad y en algún momento buscar esta soledad. Así lo explican H81, M65 y H81:

“Sí, sí, pero esto es un poco morboso. Yo quiero a la soledad (...) A mí siempre me ha gustado estar solo, siempre, eh, siempre. Yo tener un rato solo, para mí solo, me gusta siempre” (H81)

“A veces me da miedo, porque me encuentro demasiado bien sola”
(M65)

“Yo la tengo, esta soledad, mi mujer tiene sus aficiones (...) los dos tenemos nuestra soledad bien aprovechada y me siento bien, me siento bien, no me siento trastornado” (H85)

El grupo de participantes coincide en este punto y es positivo que busquen y sepan estar cómodos con una soledad buscada y deseada, en algunos momentos. Poder llevar a cabo actividades en soledad puede ser un elemento positivo en la pareja, sobre todo cuando las relaciones de pareja son de tantos años, y en el caso de nuestros participantes es así. El aprender a disfrutar de actividades diferentes y por separado debe actuar como un balón de oxígeno para la relación de pareja.

557

La familia la tienen muy presente, en general, y se ha podido comprobar en el transcurso del análisis de las entrevistas. Casi la totalidad de los participantes contestaron que la frecuencia con la que veían a sus familiares y amigos era la adecuada, ya que los veían o estaban en contacto tanto como deseaban. Como se ha señalado en párrafos anteriores, algunos participantes mantienen una rutina de verse cada semana con amigos y familiares, hecho que facilita que las relaciones no se vayan perdiendo y sirven de control para comprobar que se encuentran bien. En los casos que se han especificado que no se ven tanto como les gustaría ha sido por vivir en otra Comunidad Autónoma, por tanto en este caso es la distancia la que dificulta la posibilidad de poder verse tanto como quisieran:

“No, yo a mis hermanos resulta que están en Valencia y no los veo tanto como quisiera, lo veo porque hago dos viajes al año, estoy una semanita pero me gustaría verlos más, lo que pasa que está la distancia” (H68)

Otros participantes han comentado que ya todos están mayores, refiriéndose a sus hermanos o amistades, y por eso ya no se ven tanto como les gustaría, aunque no han perdido el contacto y se van viendo de vez en cuando, así lo explica M77 **“No, últimamente los veo bastante menos, todos nos hemos vuelto mayores, por desgracia alguna ya ha muerto”**, también señalar que debido a las edades de los participantes, las pérdidas son algo más frecuentes, y por tanto sus redes de amistad se van reduciendo de cada vez más, y programas como la UOM fomentan y facilitan esta generación de nuevas amistades y por tanto de ampliación de su red social.

7.4.2.5 Salud

558

En el ámbito de la salud se trataron varios aspectos relacionados con su estado anímico y conocer cómo los participantes valoraban su propia salud. Del total de los participantes el 58,33% no padecen ninguna enfermedad en el momento de realizar la entrevista, y el 41,66% restante señalan que tienen diabetes, artritis, algunos problemas de corazón y aquellas cositas propias de la edad. Ellos mismos, en la mayoría de los casos, no les da mucha importancia.

Tabla 7.107
Resumen de la valoración del propio estado de salud

Código alumnos	Padece alguna enfermedad	Ingreso hospitalario últimos 3 m.	Visita médica últimos 15 d.	Dispone de seguro privado	Nº de medicam. diarios	Valoración del estado de salud
H70	No	No	No	Sí	1	Bien
M64	No	No	No	Sí	0	Muy bueno
M65	No	No	No	No	0	Bueno
H67	Sí (corazón)	No	Sí	Sí	Sí	Bueno
H68	No	No	Sí	No	1	Perfecto
H81	No	No	Sí	Sí	4	Bien
H85	No	No	No	Sí	1	Muy bien
M80	Sí	Sí (cadera)	Sí	No	Sí	Regular

M61	No	No	No	Sí	0	Bien
H78	Sí (corazón)	No	No	Sí	5	Buena
M89	No	Sí (apnea)	No	No	Sí	Bien
M77	Sí (diabetes)	No	No	Sí	3	Estupendo

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

En relación a si han estado ingresados en el hospital en los últimos 3 años y/o han visitado el centro de salud en los últimos 15 días, los resultados son similares obteniendo la mayor puntuación aquellos participante que no han sido ingresado y tampoco han acudido al centro de salud con un 83,33% en el primer caso y un 66,66% en el segundo. En cuanto a los participantes que si han sido ingresados en un hospital en los últimos 3 años se encuentran 2 casos, uno de ellos por una caída la cual provocó una intervención en una de las rodillas y en el otro caso por el hecho de sufrir apnea del sueño y debe ir ingresando en diversos períodos de tiempo. En general el porcentaje de participantes que tienen algún problema de salud que requiera de algún tipo de intervención es muy bajo.

559

Se les preguntó si aparte de la Seguridad Social tenían contratado algún seguro de salud privado, en este caso el porcentaje mayoritario correspondió al SI, con un 66,66%, sólo en 4 casos respondieron que no poseían ningún tipo de seguro privado, que únicamente hacía uso del seguro público.

Otro tema que interesaba, para conocer si su estado de salud era bueno y satisfactorio, fue el que indicaran si debían medicarse y que cuántos medicamentos debían tomar de manera crónica. Los resultados fueron que el 74,99% se estaban medicando de manera crónica en el momento de la entrevista, lo que variaba según los casos era la cantidad de medicamentos que debían tomar. La mayor parte de los participantes que tomaban medicación, debían tomar entre 3 y 4 pastillas al día, siendo el mínimo 1 y el máximo 5 pastillas diarias.

En relación al estado de salud, el 91,66% de los participantes la valoraron de manera positiva, utilizando expresiones como “**buena**”, “**muy buena**”,

“**perfecta**”, sólo se produjo un único caso (M80) en que se valoró “**regular**” debido a unas infecciones que sufre “**mi salud es bastante regular ahora, pero por estas infecciones que tengo, pero me controlo, se cuándo me va a dar, me voy a poner mala y antes de llegar al extremo de mala, al menos voy a la visita...**”. Las respuestas que dieron, en relación a esta cuestión y cómo valoraban ellos su estado de salud actual, fueron:

“Bien, bien, con la salud de 70. Notas una diferencia pero por los 70 bien, yo lo noto con otros compañeros que vamos a jugar al tenis y que nos quedamos ya... esto es lo que hay” (H70)

“Un roble, perfecto, si, si, tanto física como mentalmente” (H68)

“Yo me encuentro muy bien” (H85)

“Mi estado de salud, si no cambia, le doy un 10” (M64)

“Bien, bien, yo creo que tengo un tente contente, tu no me fastidias mucho y yo no te fastidiaré” (M61)

“Por la edad que tengo, aunque protesto contra ella (risas) por la artritis, pues considero que al lado de las otras tengo suerte” (M89)

Una característica que se ha dado, sobre todo en los/las participantes más mayores, ha sido que al valorar su propio estado de salud se han comparado con conocidos, amigos, familiares y se han percibido mucho mejor que ellos, señalando que por la edad que tienen se encuentran y se perciben muy bien. Este último aspecto es muy importante, ya que el hecho de percibirse mejor que personas de su misma edad es un favorecedor de una auto apreciación positiva y de mejora de su autoestima.

Cuadro 7.6
Resumen de aspectos relacionados con la situación de salud

Valoración de la salud	<ul style="list-style-type: none"> - En general, la mayoría de los sujetos participantes, disfrutaban de una buena o muy buena salud, 91,6%. - El estado de salud es bastante regular, a excepción de aquellos sujetos que sufren alguna enfermedad crónica (afección del corazón,
------------------------	--

-
- diabetes, apnea, etc.).
 - La mayoría de la muestra han de tomar medicación diaria, aunque se ha de comentar que algunos son por su enfermedad crónica y otros por causas normales del envejecimiento biológico (azúcar, colesterol, etc.).
 - La mayoría no han estado ingresados, ni han visitado al médico de cabecera en las últimas semanas, a excepción de aquellos sujetos con enfermedades crónicas que ha de hacerse revisiones frecuentes.
-

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

7.4.2.6 *Universitat Oberta per a Majors*

Al entrar a abordar el tema de la UOM, lo que interesaba, básicamente, eran cinco elementos esenciales:

- a) conocer cómo se produjo el primer contacto con la UOM, cómo la conocieron, qué o quién les empujó a informarse o a matricularse;
- b) una vez ya matriculados conocer como fue la experiencia del inicio del programa, como recuerdan el primer día de clase y el primer año de curso;
- c) al acabar el ciclo, cómo valoran la experiencia después de realizado todo el programa y si percibían algunos cambios después de haber participado en la UOM;
- d) conocer que opinaba su familia del hecho de estar participando en al UOM y si su relación con ellos había sufrido algún cambio; y por último
- e) hacer una valoración de la UOM.

561

Tabla 7.108
Resumen sobre la Universitat Oberta per a Majors

Código alumnos	Al acabar la UOM, notó algún cambio	Calificación a la UOM	Recomendaría la UOM
H70	Sí	8,5	Sí
M64	Sí	10	Sí
M65	Sí	10	Sí
H67	Sí	8	Sí
H68	Sí	10	Sí
H81	Sí	9	Sí
H85	Sí	8	Sí

M80	Sí	9	Sí
M61	Sí	8,5 - 9	Sí
H78	Sí	8	Sí
M89	Sí	10	Sí
M77	Sí	8	Sí

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

Casi la totalidad de los participantes, 8 de los 12, conocieron la UOM a través de amigos, amigos de sus parejas, compañeros de trabajo o familiares, el resto la conoció a través de publicidad del programa (folletos, dípticos, documentación) y en un caso por casualidad pidiendo información sobre otros estudios.

Destacar que de los participantes que conocieron el programa a través de amistades, en algunos casos fueron amigas de sus cónyuges las que dieron la información aunque finalmente se matricularon ellos y no sus parejas:

“Yo conocí la UOM hace bastante tiempo, porque mi mujer que tenía otras actividades, de jubilada iba a la Asociación de Maestras Jubiladas (...) unas amigas de ella habían ido a la UOM, o no lo sé, supongo que sí (...) Después yo sí que me enrolé en la UOM cuando ella había muerto ya” (H81)

“La UOM la conocí porque una amiga de mi mujer me habló de que iban a la Universidad a aprender cosas, eso antes de acabar de trabajar, y entonces me enteré y vi los cursos y, tal y, me gustó y empecé” (H85)

M77 se matriculó tras las presiones de una amiga de toda la vida que vive en su mismo edificio, quién le insistió muchísimo en que tenía que matricularse porque le gustaría mucho la experiencia y el ambiente que se vive en la Universidad. En un principio no estaba muy decidida pero le acompañó un día y quedó enganchada:

“Por una gran amiga mía, MR, seguro que la conoces, nos conocemos desde que éramos así (hace el gesto de pequeñas), y tita tienes que venir, con lo que a ti te gusta estudiar y con lo que te gusta tal y tienes que venir. Ay no fastidies, eso de tener que venir, que sí

que te gustará, yo te llevaré. Y a la fiesta de fin de curso me llevó, y me gustó el ambiente, y efectivamente me acompañó aquí y me matriculé” (M77)

También por amigos y/o conocidos o compañeros de trabajo de la persona que finalmente se matriculó al programa, como son el caso de M80 **“Este señor que iba a la Universidad también, y me dijo –jo te cridaré quan hakis de fer la preinscripció- y fue el quien me llamó el primero... Y fue mi hija quien me apuntó”**, y el de H67 **“Me parece que fue uno de estos compañeros, uno de los amigos que tenía un conocido que había venido por aquí y, ya me enteré y ya me fui por el ordenador y tal, y ya vi que era lo de la UOM y tal, y ya me presenté, me jubilé en enero y ya en cuanto empezó el curso ya estaba allí”**. El caso de M61 fue el de un compañero de trabajo que estaba cursando la UOM el que le informó y una vez allí se encontró con más excompañeros que también estaban realizando el *Diploma Sènior de la UOM*:

“Yo creo que tenía compañeros que me hablaron de la UOM y luego me metí a leer cosas a ver qué era eso de la UOM y como me había planteado el acabar esas cuatro asignaturas, pero fue por vaguería de no ir a secretaría (...) y dije bueno, para ponerme en marcha un poco la conocí y pues eso, yo creo que verbalmente alguien me habló de la UOM, de compañeros míos, de hecho compañeros de trabajo” (M61)

563

La publicidad escrita también ha servido para dar a conocer el programa y dar la oportunidad de apuntarse a la actividad, este es el caso de H78 **“La vi en algún documento, en algún papel, de esos folletos que hacéis vosotros y tal, pues venga voy a por ello”**, así como los de M65, y M64:

“La UOM, espera yo es que llevaba, en Aena llevaba formación y en formación entraba las ayuda de estudio (...) me venían con unos papelitos que ponía la UOM y no sé qué puñetas, y tal y cual, pero en Madrid no se lo aceptaban esto como un estudio, porque no era una diplomatura, (...) y yo tuve que investigar que era esto, y a raíz de esto yo empecé a conocerlo” (M65)

“A través de mi trabajo, yo estaba porque soy una persona muy nerviosa y no estoy sentada dos horas en la misma silla, (...) siempre tenía una excusa para ir a hacer una fotocopia, o ir al baño, o hacer un café, y un día en recepción, que yo iba a hablar con los de recepción (...) vi un anuncio de la UOM y dije yo quiero hacer esto (...) y fue cuando decidí apuntarme a la UOM” (M64)

La familia, en este caso los hijos, se podría decir que también han sido cómplices para que sus padres se matricularan a la UOM, porque les gustaría, porque conocerían gente, porque les serviría para conocer cosas nuevas. Este es el caso de H68 **“Mi hija me dijo papá pruébalos y si te gustan... Hice dos talleres y me gustó”** y después de hacer estos dos talleres, al año siguiente se matriculó del primer curso del *Diploma Sènior de la UOM*. La experiencia de M89 es similar **“Ya había oído algo y luego mi hija mamá te iría bien y le digo sí, sí...”** y su hija la acompañó e hizo la preinscripción para iniciar el programa.

564

En cuanto a recordar el inicio del programa, ese primer día de clase, la llegada a la Universidad, ese primer año cursado o, el momento de enfrentarse a un grupo de personas desconocidas y a un espacio diferentes al habitual, en general la sensación de inseguridad o de estar asustado, por no saber que se van a encontrar, si estarán a la altura aparece con frecuencia en las respuestas de los participantes. Este sentimiento de inseguridad y miedo a lo desconocido se aprecia en H81, M65, H67, M89 y M61, como se puede observar el perfil es muy variado, ya que encontramos, tanto a hombres como mujeres y en cuanto a edades nos encontramos con un rango muy grande, de 61 a 89 años, por tanto ni el género ni la edad son indicadores de este tipo de sentimientos:

“En principio vine un poco, un poco no, muy asustado, porque yo no hubiese venido, porque yo pensaba que yo no tenía base como para ni estudios ni nada, pero mis hijos que me empujaron mucho, mis hijos cuando murió su madre sufrieron mucho por mí, pensaban mi padre no lo va a superar, y su padre ha resultado ser más fuerte de lo que ellos esperaban, y me empujaron mucho, me obligaron a venir.

Un día me llama mi hija y me dice –mira esto de la preinscripción termina hoy, ve enseguida porque si no, y vine y me inscribí” (H81)

“Muy bien, hombre a veces un poco insegura porque yo veía que allí, la gente que iba, había hecho estudios e incluso había profesores que iban allí, yo me quedé alucinada. Y yo pensaba, jolines si les están dando clase a profesores, digo claro esta gente tiene una base, cuando expliquen algo yo no lo voy a entender” (M65)

“Pues bastante asustao, asustado en el buen sentido de la palabra porque dices joer pero que hago yo aquí, yo que haré aquí, no sé qué y tal, y cual, y si me preguntan y tal” (H67)

“Un poco fuera de lugar (risas), que todos eran más jóvenes que yo pero vamos eso no me importa. Ellas cuando me pidieron la edad no se lo creían que yo tenía esa edad” (M89)

“Te asustabas un poco cuando veías según qué edades, pero me gustó mucho el volver a ir a la Facultad, el volver a un aula y volver a escuchar, me gustó mucho y sobre todo con la tranquilidad de que lo haces porque te apetece, que no hay ninguna presión, como algo muy placentero” (M61)

565

Aunque la sensación de estar asustada, en el caso de M61, no se debe al hecho de acudir a la Universidad, debido a que ya había estado allí, es interesante incluirla por la percepción de ser una de las alumnas más jóvenes y observar las edades elevadas de sus compañeros de clase. De igual modo se ha incluido la respuesta de M89 por el caso contrario, ya que se sentía fuera de lugar por ser la más mayor de sus compañeros de promoción.

Aunque este tipo de sentimientos al comenzar la actividad puede ser entendible, en la totalidad de las respuestas el inicio del programa fue una experiencia muy buena y positiva. Seguidamente se muestran algunos ejemplos:

“Muy bien, mucho interés en aprender lo que me estaban diciendo, no me bastaban los libros que tenía en casa e iba a la biblioteca para estudiarlos mejor” (M77)

“Me gustó, el primer año además el primer año para mí es el mejor año. Es el que más cosas, tal vez no las aprendí todas, algunas ya las sabría pero para mí fue toda una novedad, una apertura hacía unos conocimientos que yo no había tocado nunca” (H68)

“Para mí fue una cosa completamente distinta, eh, una cosa mucho más ehh, como diría yo, una cosa deseada y de sorpresa. Yo, a mí me sorprendió el que hubiera esta oferta (...) de cosas, de tantas cosas que me interesaban (...) Sensación de sorpresa agradable” (H85)

“A mí me ha interesado mucho todo lo que he estudiado, poco, pero me interesa mucho todo” (M80)

“El primer curso de la UOM fue magnífico, fue el mejor de todos, tanto por el profesorado, como por los descubrimientos que hice de nuevas cosas, nuevas formas de expresión, nuevas inquietudes en el sentido de esos descubrimientos” (H78)

566

Como se aprecia los participantes muestran unas experiencias muy positivas hacia el programa y hacia el inicio del mismo, como ellos mismos señalan con expresiones como la de M65 ***“Para mí el primer año fue un subidón”***, o la de M77 ***“El ambiente era estupendo”***, o la de M64 ***“Magnífico para mí, yo ya me veía en la Facultad, ya me creía que estaba haciendo la carrera”***, queda patente que para el conjunto de los participantes el iniciar la UOM fue una experiencia nueva, que no esperaban que les llenase como lo hizo, a nivel de contenidos, de profesorado, de compañeros, etc. Esos miedos del principio desaparecieron y siguieron acudiendo a la Universidad hasta acabar el programa, pero ¿cómo se encontraban al finalizar el ciclo?, ¿qué sentían?, ¿cómo se percibían a ellos mismos en relación a cuando empezaron a ir a la Universidad?

En general la sensación al finalizar el *Diploma Sènior de la UOM* ha sido muy positiva, se llevan nuevos aprendizajes, de aquellos que ya conocían alguna cosa los han actualizado o ampliado, y de aquellos que no creían que les pudieran interesar y/o nunca se habían interesado por ellos, y a partir de la cursarlos han despertado su interés. Muchos están satisfechos con la realización de los cursos, ya que ha sido un reto, una experiencia de crecimiento personal, de descubrimiento y de cambios a los que han adaptado. Así lo expresan los participantes:

“El cambio más importante que he encontrado en esto y en mí (...) a mí me ha satisfecho muchísimo, yo he hecho siempre todos los ejercicios, todos los trabajos, y me he sentido muy bien, porque he obtenido notas bastante buenas, e incluso he tenido algunos comentarios animándome, he sentido, lo que supongo siente un estudiante de 15 años cuando se encuentra bien con los profesores (...) y esto me ha llenado mucho” (H81)

“Aprendí muchas cosas que no sabía, que no tenía ni idea de lo que me explicaban. Y de lo que, gracias a lo que me explicaban, yo fui a buscar cosas que a lo mejor no se me hubieran ocurrido” (M77)

“Muy bien, estupendo, me dije lo he conseguido digamos, porque si lo analizas, en tres años hay mucha gente que ha abandonado, compañeros que no han acabado (...), y yo al poder conseguirlo...” (H68)

“Las sensaciones que yo tuve, fue eh, de conocer muchas más cosas, de haber disfrutado de oírlas (...) en general ha sido muy, he disfrutado mucho, mucho, en general ha sido una cosa muy positiva” (H85)

“La percepción de que has aprendido algo está ahí, de hecho me ha pasado alguna que otra vez, estando comiendo con familiares o con amigos uno hace una pregunta, (...) sin ánimos de querer aparentar más, no, no, es, digamos es una satisfacción el decir no cuidao esto no es así, esto es así, por tal, tal, tal” (H67)

“Bien, bien, porque había sido una especie de reto, porque cuando yo pensé en apuntarme, yo dije puf yo no me voy a examinar de nada, a buenas horas, a estas alturas voy a hacer exámenes, pero yo misma me reté un poco, mira no seas tan vaga y también ponte un poco en marcha y cómo iba preparándome y me encantó, me tenía entretenida y me gustó mucho como daban las clases los profesores, me gustó muchísimo el 90%, pues me iba retando a mí misma, retándome en los trabajos y a preparármelo un poco y me fue bien, pues más contenta, disfruté los tres años” (M61)

“Conocer más, más conocimientos, además ha sido muy positivo, es decir yo he visto que muchas cosas que había aprendido en el tiempo del bachillerato y todas estas cosas, donde dije digo había que decir diego, había que rectificar, esto no es así, tiene que ser asá” (H78)

“Sí, me encontré más abierta, más, no sé cómo decirte, más contenta, digo pues lo entiendo todo, había cosas que ya había estudiado y que no recordaba y otras que no había estudiado claro” (M89)

568

En general, como ya se ha mencionado anteriormente, las sensaciones han sido muy positivas. A modo de conclusión se pueden señalar algunas expresiones como la de H70 ***“Destacaría de que es necesario esto, volver a hacer el pensar, el estudiar, la escucha esta, no sé, el hacer trabajar la mente, las neuronas que no se queden quietas ahí”***, o la de M64 ***“Al terminar el periodo me sentí muy bien (...) porque me sentía muy bien aquí, era como estar en casa”*** y la de H78 ***“Estaba entusiasmado”***, así como la reflexión que hizo H81 ***“Todo lo que yo he hecho en la Universidad no compensa todo lo que he recibido de la Universidad. Me he sentido, no sé, realizado”***.

En cuanto a conocer que opinaba su familia de que hubiesen decidido matricularse, a estas alturas como señalan muchos de ellos, a la Universidad y acudir varias veces a la semana al campus universitario, dedicarle tiempo en casa para estudiar o hacer trabajos, la respuesta más repetida ha sido que en su núcleo familiar más próximo les han apoyado y veían esta experiencia muy

positiva y muy útil para ellos, como señala M65 **“Muy bien mamá, muy bien, si, si, si (...) Nunca me han pedido que sacrificara una cosa mía por una..., no, no, la verdad que mis hijos han respetado eso, sí”**, en algún momento ha dejado de asistir a alguna clase por quedarse con el nieto y su hija al darse cuenta de que ha dejado de ir a clase se lo ha reprochado **“Pero mamá hoy no tenías Universidad, sí pero da igual, pues no...”** (M65), la familia es consciente que la asistencia y participación al programa es beneficioso para los estudiantes mayores, así lo indica M77 **“A mi hija le encantaba, mi hija se enfada si no salgo de casa”**, así como H70 que comenta que sus hijos **“Lo valoran extraordinariamente bien”**. Se debe destacar que otros familiares, como pueden ser los hermanos no le veían la utilidad pero aceptaban bien que su hermano/a estuviese matriculado/a si era su deseo, M77 comenta **“Bueno mi hermana decía que era una tontería, a mi marido le gustaba porque veía que yo estaba pletórica, a mis amigos les hacía gracia”** e incluso entre risas dice que sus amistades la llaman **“la universitaria”**, M61 intentó convencer a sus hermanas a asistir pero no lo consiguió **“Mi familia me decía, para que te metes en estos rollos, les digo porque me encanta. Intenté meterlas, no seáis tan vagas, me dicen que va, tu eres una empollona, te ha gustado siempre (...) ellas no se apuntaban pero hacían propaganda de la UOM”**. Los nietos también han aparecido en las respuestas y los participantes lo tienen muy presentes, ya que el hecho de ir a la UOM es un factor que utilizan para motivar a sus nietos y hacerles entender que deben estudiar y que es un elemento importante para su futuro, y los nietos se sienten orgullosos de sus abuelos como señalan M89 y H67 haciendo referencias a recuerdos de la graduación, **“Muy contenta, la foto mi hija la tiene, mi hija y mi nieto siiiii, como me llama, me dice es un crack, dice que soy un crack «la abuela es un crack»”** (M89), y H67 reconoce que la relación con sus hijos es fenomenal y señala **“Bueno el día de la graduación estaban todos, los nietos, todos estaban aquí, disfrutaron más que yo”**.

Por tanto, en general la familia les transmite ese apoyo hacía las actividades que realizan y en algunos casos son los propios hijos los que empujan a sus padres a matricularse y adentrarse en esta experiencia:

“Yo estoy aquí por mi hija” (H68)

“(A mis hijos) les encanta, lo llevan muy bien (...) ellos de toda mi vida, siempre me ha oído decir que enseguida que pueda iré a la Facultad” (M64)

Para ir concluyendo las preguntas sobre la UOM, se les formuló la posibilidad de dar su opinión sobre el programa, sobre la experiencia que habían vivido y compartido con otros compañeros. M77 ofreció una opinión en la que se recogen los aspectos que más se han ido repitiendo en las opiniones del resto de participantes, se han expuesto aspectos de aprendizaje y actualización de conocimientos, conocer a otras personas con tus mismos intereses y mejoras a nivel físico y a nivel mental:

“Es una cosa que tendría que estar obligada por la Seguridad Social (...) Para mí tiene tres vertientes, una para aprender cosas que no has aprendido, yo he tenido la suerte de haber podido estudiar, no lo que hubiera querido, tuve que pararme porque las cosas eran así, pero mucha gente de mi edad no han tenido acceso, más que, ni siquiera al graduado escolar y creo que eso enriquece mucho a una persona, muchísimo, esto a nivel de conocimientos, digamos, porque además saber una cosa, ¿por qué lo haces?, ¿qué es? esto enriquece muchísimo. En segundo lugar, mucha gente no tiene muchos amigos, ir allí tienes un abanico de gente que alguno hay con el que congenies y si no quieres íntimos al menos allí hablas, cambias impresiones, no sé a nivel social me parece maravilloso. Y a nivel médico el tiempo que estás allí te mueves, aunque subas al autobús, si vas a la biblioteca que va mucha gente, ahora porque vas a hacer fotocopias, te hace físicamente. Pero vamos, para mí lo más enriquecedor ha sido a nivel cultural que muchas cosas he aprendido que ni siquiera las hubiera mirado, y me ha gustado mucho” (M77)

En esta opinión se resumen prácticamente todos los aspectos que más destacan los participantes. A nivel de adquisición de conocimientos y actualización de los mismos, se pueden señalar las respuestas de H81 ***“la UOM nos ha llevado a estar muy al día, para hacer ejercicios y cosas***

tienes que ponerte mucho al día que te llevan a recordar cosas que de otro modo no recordarías”, para H68 *“venir a la UOM es un desarrollo mental, muy bueno porque me ocupa un tiempo y aprendo cosas”* y H67 indica que *“representa aquellas ganas de aprender un poco más, de aprender cosas que conocías quizás de oídas, pero que no habías tocado y representa el querer seguir aprendiendo”*, como se puede apreciar los participantes coinciden en que aprender cosas nuevas, cosas que no conocían o recordar aquellas que habían estudiado en su juventud les hace sentirse bien.

En cuanto a relacionarse con otros iguales, se puede destacar M61, la participante más joven, que comenta *“Te estimula cognitiva y te estimula socialmente”*, y las dos participantes femeninas de más edad coinciden en destacar que el asistir a la UOM les ha hecho rejuvenecer y a recordar aquellos años pasados en las aulas, tanto M80 como M89 cuentan lo siguiente:

“Me ha ayudado a salir, a conocer gente (...) te rejuvenece, yo me sentía más joven, me recordaba al colegio” (M80)

“Yo destacaría que es una cosa muy buena porque además de enseñar, hace que tengas compañerismo (...) aquí vuelves a reunirte como si fueras joven, te rejuvenece, yo me sentí más joven” (M89)

En cuanto a mejorar a nivel de salud, también se ha producido bastante acuerdo entre los participantes, H70 señaló que *“Hace una obra social, esto, algo extraordinaria, (...) la UOM te da una energía, una actividad, un vivir la vida, no vegetar, si no vivir, es lo que te ayuda”*, por tanto señala aquel aspecto que comentaba anteriormente M77 que el asistir a las clases hace que te sientas bien contigo mismo. De la misma manera H85 y M64 realizan comentarios positivos destacando que:

“Yo lo considero que es una cosa extraordinaria, extraordinaria en todos los sentidos” (H85)

“Me gustó todo de la UOM, (...) no quiero perder la amistad de los Uomeros (...) esto me hace sentir muy bien” (M64)

No se podía cerrar este punto de opiniones personales sobre la UOM, sin añadir esta reflexión, realizada por M65, sobre las pocas oportunidades de estudiar de su generación y sobre todo las mujeres y la oportunidad que la Universidad, a través de la UOM, ofrece a personas con inquietudes como ella y a mujeres más mayores para cumplir con el deseo de estudiar y/o conocer cosas nuevas, ahí queda y que sirva de reivindicación del papel fundamental de las personas mayores en la sociedad actual:

“La gente de mi edad, que fue la gente que a lo mejor tuvimos menos oportunidad para estudiar, sobre todo las mujeres, es una forma de recopilar, porque yo me he encontrado en la UOM gente que casi no sabía escribir y fue a la UOM porque quería aprender (...) es una forma de aprendizaje, es una forma para la gente recordar sus conocimientos, es una forma de que la gente de nuestra edad se dé cuenta de que tiene capacidad para relacionarse, para estudiar, que no somos gente que no servimos para nada, hay gente que se jubila y como no trabaja se cree que ya no sirve para nada, pero te jubilas y puedes empezar una nueva vida, más intensa todavía, dedicada a ti mismo y en la Universidad es lo que tienes”

572

Para concluir este apartado sobre la UOM, se les pidió que puntuaran a la UOM, que le dieran una nota entre 1 y 10, para así conocer la satisfacción propia hacia el programa y la experiencia que habían tenido en la Universidad. En general las puntuaciones se encontraron entre el 8 y el 10. El 41,66 puntuó a la UOM con un notable, y el 58,33 la puntuó con un excelente, obteniendo una nota media de 8,95 puntos sobre 10.

Este análisis, de las 12 experiencias de vida, nos muestra 12 vidas de doce personas diferentes, pero a la vez doce relatos con muchas cosas en común. Doce personas que en un momento determinado de sus vidas coinciden en el espacio compartido, y eso es lo que hacen comparten sus vivencias, sus risas, sus preocupaciones, sus ganas de aprender y de disfrutar de lo que hacen, debaten, hablan, comentan, se enfadan pero sobre todo se respetan y comprenden que el aprendizaje se realiza durante toda la vida y que

independientemente de tener 61 u 89 años aprender cosas nuevas y actualizar las ya aprendidas es importante para el buen desarrollo como persona y como sociedad.

Cuadro 7.7

Resumen de aspectos relacionados con la participación en la UOM

Cómo conoció el programa de la UOM	<ul style="list-style-type: none"> - A través de la familia (hijos), amigos, antiguos alumnos de la UOM y/o compañeros de trabajo. - Por casualidad pidiendo información para hacer algún curso. - A través de folletos, anuncio e información del programa.
Cómo fue el inicio del programa	<ul style="list-style-type: none"> - En un principio con un poco de susto, por no tener nivel, por inseguridades, por sentirse fuera de lugar, etc. - Con muchas ganas y mucho interés por aprender cosas nuevas. - Fue toda una novedad, algo distinto y una apertura al conocimiento.
Sensaciones al finalizar el programa	<ul style="list-style-type: none"> - Una gran satisfacción con todo lo que la UOM les ha ofrecido, conocimientos, aprendizajes, compañeros, etc. - Disfrutar mucho de todo lo hecho, una experiencia muy positiva. - Una percepción de que has aprendido muchas cosas útiles, que puedes utilizar en tu día a día con la familia, amigos, compañeros, etc. - Un reto a superar y con muchas ganas.
Opinión de la UOM	<ul style="list-style-type: none"> - Es algo extraordinario, algo muy bueno y positivo. - Ayuda a estar al día, a estar actualizado. - Una oportunidad para aprender cosas nuevas que en su momento no se pudieron aprender. - Oportunidad de conocer a personas con tus mismos intereses. - Te activa física y mentalmente.

573

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

7.5. DAFO Realizado al alumnado UOM

El análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), traducción al castellano de las siglas en inglés SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats), se trata de una técnica de evaluación diseñada por Albert Humphrey, en Estados Unidos, a finales de los años 60 y principios de los 70. Díaz (2013) y Ballester et al. (2017) señalan que el análisis DAFO

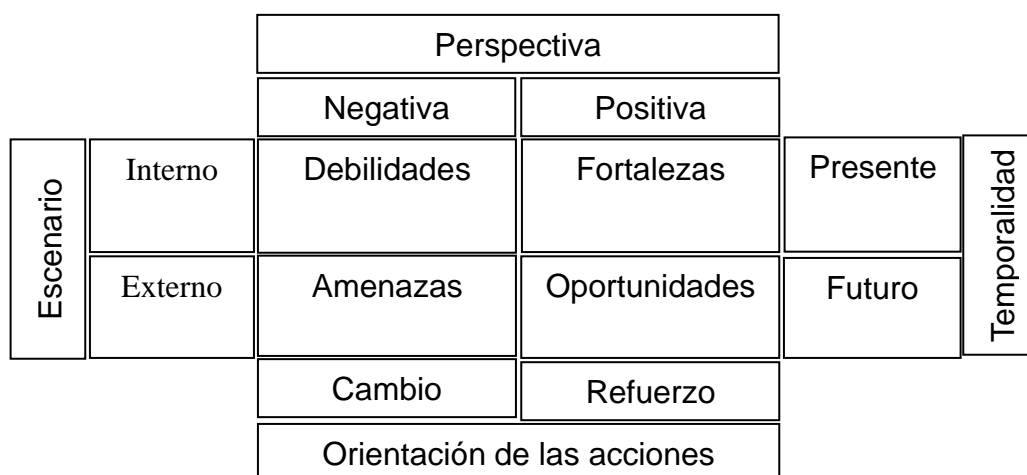
consiste en una metodología de estudio, sencilla y eficaz, la cual permite determinar cuatro variables clave en el éxito o en el fracaso de un proyecto: a) Debilidades, b) Amenazas, c) Fortalezas, y d) Oportunidades. Analizando sus características ya sean a nivel interno (las debilidades y las fortalezas) y aquellas externas (las amenazas y las oportunidades).

La comprensión de los elementos considerados es sencilla:

- a) Principales puntos débiles: son todos aquellos aspectos que se consideran que deberían cambiar.
- b) Principales amenazas: aquellos procesos que se pueden dar en un futuro y que generan obstáculos, limitaciones, riesgos, etc.
- c) Principales puntos fuertes: aquellos aspectos que identifican menor los aspectos positivos de la unidad de análisis.
- d) Principales oportunidades: todo aquello que debería aprovecharse para generar procesos que permitan superar las debilidades, crear fortalezas o prevenir riesgos.

574

Figura 7.1 Componentes del análisis DAFO



Fuente: Ballester, Nadal y Amer, 2017

El análisis DAFO, permite incluir cuatro componentes complementarios:

1. Perspectiva positiva (con qué estamos orgullosos) y negativa (con qué no estamos satisfechos).
2. El escenario del análisis: interno o externo a los sujetos o sistemas.
3. La orientación de las posibles intervenciones: el cambio y el refuerzo.
4. La temporalidad: se analiza lo que pasa en el presente y se analiza la realidad desde una perspectiva de los procesos implicados.

A través de un análisis objetivo de estas cuatro variables se podrá determinar con exactitud el plan estratégico más adecuado para nuestro objetivo.

Los pasos a seguir serían los siguientes:

1. Análisis / Diagnóstico de la organización o programa: análisis interno (Debilidades y Fortalezas), y análisis externo (Amenazas y Oportunidades).
2. Confección de la Matriz DAFO.
3. Determinación de la estrategia a emplear.
4. Toma de decisiones: consolidar los puntos fuertes y minimizar los puntos débiles.

575

Por otra parte, Romero, Martínez y Jiménez (2015) proponen que con la intención de ampliar el abanico de instrumentos y de mejorar la evaluación de la práctica docente que se realiza, una de las mejores opciones es aplicar un análisis DAFO por los participantes, ya que es un instrumento de evaluación con cuestiones abiertas que centra al participante en la valoración de aspectos positivos y negativos a evaluar.

Es una técnica rápida y precisa para evaluar un período de tiempo concreto de una organización o cualquier otro sistema.

Debe tenerse muy presente que lo que se pretende con el análisis DAFO es construir una interpretación con las siguientes características:

- a) Análisis del presente (DF) y del futuro (AO).

- b) Análisis en términos de carencia (DA) y de potencialidades (FO).
- c) Análisis participativos (consulta a informantes).
- d) Análisis operativos.
- e) Análisis complementarios de los que deben realizarse con otras fuentes de información.

A continuación se presenta la propuesta de estrategias de actuación a partir del diagnóstico DAFO que ha surgido del trabajo con la selección del alumnado UOM.

		AMENAZAS	OPORTUNIDADES
Propuesta de ESTRATEGIAS de actuación a partir del diagnóstico DAFO		<ul style="list-style-type: none"> ● La relación con los compañeros, por la timidez, baja autoestima, inseguridad. ● Algunos profesores se mostraban excesivamente prepotentes (efectos negativos en el alumnado). ● Entender las explicaciones de algún que otro profesor, en algún caso se hacía muy complicado. ● Algunas materias han sido muy teóricas, densas. ● La realización de los trabajos a veces costaba enfocarlos, algo complicados. ● Mantenerme despierta en alguna materia, por estar cerca de la hora de la siesta. ● La distancia del campus (4 autobuses al día). ● Instalaciones algo frías. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Adquirir nuevos conocimientos e interés por la investigación científica. ● Nueva visión de distintas materias de la vida. ● El haber tenido una experiencia gratificante. ● Relaciones sociales con otros compañeros. ● Es un trampolín para tener ganas de hacer estudios de grado. ● Adquisición de seguridad en uno mismo, autovaloración. ● ● ● Mejoras en todas las áreas de la vida (a nivel cognitivo, personal, anímico, ...) ● Con la familia
DEBILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ● Las clases están muy llenas, más de 60 alumnos. ● Algunos compañeros interrumpen durante la clase. ● Falta de comunicación entre los compañeros. ● Diferentes conocimientos previos entre los compañeros. ● Sensación de que algún profesor no se había preparado el tema de la clase. ● La duración de las asignaturas, son muy cortas ● Alguna materia muy complicada, nivel alto ● Dificultad en escuchar en algunas clases (acústica aula o voz profesor). ● Dificultad de encontrar aparcamiento cerca del edificio. ● Desplazamiento, quizá la ubicación (campus alejado del centro ciudad). 	<p><u>Estrategias de Atención Preferente</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al encontrarnos con grupos muy heterogéneos y diversos se podrían organizar actividades dónde realizar técnicas para conocerse y, de esta manera, poder llegar a acuerdos de convivencia. 2. Formación al equipo docente sobre el aprendizaje de las personas mayores (uso del material audiovisual, las dificultades del alumnado, etc.) 3. Adaptar los contenidos de las diferentes materias al grupo, aportando teoría pero también parte más práctica. 4. Debido al tiempo reducido del que disponen las asignaturas, seleccionar los contenidos. Priorizar contenidos de calidad y que el alumnado los vea como útiles, atractivos y concretos. 	<p><u>Estrategias de Reorientación</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Favorecer entre los compañeros que los desplazamientos se realicen de manera conjunta. Éste sistema facilitaría el conocimiento y relaciones entre ellos, así como percibir que la distancia al campus no es un hándicap. 6. El conocimiento por parte del profesorado del perfil de alumnado que se encuentra en las aulas, evitaría percepciones negativas sobre el material entregado, el tono de voz, la metodología, etc.)

		AMENAZAS	OPORTUNIDADES
<p>Propuesta de ESTRATEGIAS de actuación a partir del diagnóstico DAFO</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● La relación con los compañeros, por la timidez, baja autoestima, inseguridad. ● Algunos profesores se mostraban excesivamente prepotentes (efectos negativos en el alumnado). ● Entender las explicaciones de algún que otro profesor, en algún caso se hacía muy complicado. ● Algunas materias han sido muy teóricas, densas. ● La realización de los trabajos a veces costaba enfocarlos, algo complicados. ● Mantenerme despierta en alguna materia, por estar cerca de la hora de la siesta. ● La distancia del campus (4 autobuses al día). ● Instalaciones algo frías. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Adquirir nuevos conocimientos e interés por la investigación científica. ● Nueva visión de distintas materias de la vida. ● El haber tenido una experiencia gratificante. ● Relaciones sociales con otros compañeros. ● Es un trampolín para tener ganas de hacer estudios de grado. ● Adquisición de seguridad en uno mismo, autovaloración. ● ● ● Mejoras en todas las áreas de la vida (a nivel cognitivo, personal, anímico, ...) ● Con la familia
<p>FORTALEZAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Excelente profesorado y muy motivado. ● Buen trato con los alumnos mayores por parte de todos. ● La preparación de todo el equipo técnico. ● Los contenidos del Diploma Sênior muy interesantes. ● Buen funcionamiento del programa en general. ● Se valora a las personas mayores. ● Aporta nuevos conocimientos. ● Hacer amigos y crear algún tipo de relación personal. ● Heterogeneidad de los compañeros. ● A nivel de salud es muy positivo. 	<p><u>Estrategias Preventivas</u> (Ampliación estrategia 2 y 6)</p> <p>7. Aprovechar la formación del profesorado para crear hábitos de trabajo que fomenten la impartición de clases más atractivas, evitando la percepción de pesadez o dejadez en algunas áreas, y de esta manera motivando aún más al alumnado.</p> <p>8. Mantener implicados, tanto al profesorado como al alumnado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al ser un trabajo en común, todos se mantienen motivados.</p>	<p><u>Estrategias de Mejora</u></p> <p>9. Seguir vinculado a la Universidad / UOM mantiene al alumnado activo, participativo e involucrado con su comunidad.</p>

Tras el análisis de las cuatro variables del DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) según las aportaciones realizadas por los sujetos participantes y que se podrían resumir de la siguiente manera:

- **Debilidades:** las aportaciones se pueden agrupar alrededor de tres cuestiones, que serían sobre, a) los compañeros, b) el profesorado y sus clases, y c) las instalaciones. En cuanto a los compañeros de clase destacan que el nivel académico y cultural es muy heterogéneo, y el hecho de ser muchos alumnos matriculados dificulta el poder mantener un ritmo adecuado en las clases accesible a todo el alumnado asistente. En cuanto a al profesorado, indican que algunas clases el nivel es alto factor que se podría asociar al nivel académico y cultural tan heterogéneo, aparte consideran que las asignaturas se hacen algo cortas. Y por último, las condiciones de las aulas a veces no son las más idóneas y de igual manera el acceso al campus universitario y a los aparcamientos en algún momento es muy complicado.
- **Amenazas:** dentro de esta variable, las aportaciones también se pueden agrupar en tres cuestiones; a) la relación con los compañeros, en según qué momentos, es complicada, sobre todo al inicio que todo el grupo es nuevo y cada uno tiene sus características personales; b) el entender algunas de las explicaciones y poder realizar todos los trabajos de una manera adecuada a veces ha sido complicado, factor que se asocia a hecho de ser un grupo tan heterogéneo; y c) algunas materias se han considerado algo densas, repetitivas y un poco aburridas, seguramente debido a que no han encontrado la utilidad de esa información para su vida cotidiana.
- **Fortalezas:** en general se ha dado una valoración muy positiva tanto del programa, a nivel de contenidos, etc., como del personal, tanto técnico como docente, especificando que saben tratar con el colectivo de las personas mayores de una manera que se sienten valorados y son grandes profesionales. También han valorado de manera positiva la adquisición de nuevos conocimientos así como el hecho de haber podido ampliar y/o generar una nueva red de amistad y compañerismo con otros

iguales. Se debe comentar que han destacado como fortaleza la heterogeneidad del grupo de compañeros, igual que la misma la consideran como una debilidad por el hecho de tener diferentes niveles de estudio.

- **Oportunidades:** las aportaciones hacen referencia a; a) la consecución de nuevos conocimientos y adquisición de una visión amplia de la vida, b) relacionarse con otras personas con los mismos intereses y motivaciones, c) conseguir mejoras a nivel cognitivo, personal, de salud, con la familia, con los amigos y d) en definitiva haber vivido una experiencia gratificante.

Tras el resumen de las cuatro variables que propone el DAFO hemos propuesto 9 estrategias repartidas de la siguiente manera: a) estrategias de atención preferentes con 4 aportaciones, b) estrategias de reorientación con 2 aportaciones, c) estrategias preventivas con 2 aportaciones y d) estrategias de mejora con 1 aportación.

580

Las estrategias propuestas, ayudarían a:

- a) Favorecer un buen ambiente en el conjunto del grupo clase, aspecto que sin duda facilita la relación entre los compañeros y de esta manera se podrá aprovechar las diferencias para convertirlas en potencialidades. De la misma manera el equipo docente debe hacer un esfuerzo para adecuar sus metodologías y sus contenidos al alumnado adulto mayor debido a que éste posee unas características particulares, y por último aprovechar la motivación y el interés con que este alumnado inunda las aulas para construir unos estudios que consigan potenciar toda la energía, que este tipo de estudiantes, puede ofrecer tanto a la Universidad como a la sociedad en general.
- b) En este caso el hecho de acudir a clase en pequeños grupos, en un mismo coche o en el autobús, favorece el establecimiento de lazos de amistad entre los compañeros de clase, aspecto que ayuda a las relaciones que se producen en el aula, durante las clases, como en sus relaciones posteriores. En cuanto al profesorado es importante que

conozcan el perfil del alumnado al que se están dirigiendo ya que esto les facilitaría un acercamiento positivo hacia el alumno.

- c) La relación alumnado-profesorado debe ser un tándem que facilite un proceso de enseñanza-aprendizaje conjunto. El alumnado mayor se beneficia de los conocimientos actualizados del equipo docente y el profesorado se beneficia de la experiencia de vida del grupo de alumnos, y todo en beneficio de una sociedad más formada, más igualitaria y que trabaja conjuntamente.
- d) El alumnado que ha experimentado la UOM, es un alumnado que no quiere dejar la Universidad. El campus universitario se ha convertido en un espacio en el que se encuentran muy a gusto, dónde han encontrado un valor añadido a sus experiencias vitales, han podido realizar actividades que ni siquiera sabían que podrían llevar a cabo, han descubierto potencialidades que tenían ocultas y otros han podido desarrollar destrezas que no sabía que poseían. El alumnado mayor inicia su proceso educativo en la universidad con algo de miedo, pero en su día a día, cambian de rol y se mueven por el campus como un alumno convencional, formando parte del paisaje universitario y sin tener ese sentimiento de extraño cuando comparten espacios con los alumnos algo más jóvenes.

581

En conclusión el alumnado de la UOM está satisfecho con su experiencia en la Universidad en general, y en la UOM en particular, y les ha resultado difícil indicar aspectos negativos del programa, ya que indicaban que la UOM para ellos ha sido todo un aprendizaje y no pueden decir nada malo de ella. En cambio a nivel de beneficios aportados han sido muy contundentes al indicar los beneficios a nivel intelectual, social y de bienestar físico y mental que les ha producido.

7.6. Acontecimientos Vitales Estresantes

Los psiquiatras Thomas Holmes y Richard Rahe, en 1967, examinaron los registros médicos de más de 5000 pacientes con la finalidad de determinar si los eventos estresantes podían causar enfermedad. A los pacientes, que

participaron en el estudio, se les solicitó que ordenaran una lista de 43 eventos de vida, basados en un registro relativo, se encontró una correlación positiva de 0,1 entre sus eventos de vida y sus enfermedades. Los eventos de vida son entendidos como aquellos sucesos que son relevantes en la vida de las personas y que son reconocidos como importantes, o significativos, para su cambio evolutivo. Son aquellos acontecimientos que las personas recuerdan como decisivos en alguna de las etapas de su ciclo vital, como por ejemplo la muerte de algún familiar íntimo, cambios de domicilio, de trabajo, de centro escolar, etc.

Sus resultados fueron publicados como la Social Readjustment Rating Scale (Escala de Rango de Reajuste Social), conocida más comúnmente como la Escala de Estrés de Holmes y Rahe. (Suárez, 2010)

La interpretación de los resultados, siguen esta estructura:

- **Menos de 150 puntos:** riesgo bajo de 30% de presentar enfermedad psicosomática.
- **Entre 150 a 300 puntos:** riesgo intermedio de 50% de presentar enfermedad psicosomática.
- **Más de 300 puntos:** riesgo alto de 80% de presentar enfermedad psicosomática.

La Escala de Estrés de Holmes y Rahe (1967) es uno de los instrumentos más utilizados para medir la magnitud de estrés que ha experimentado una persona durante un determinado tiempo. Los autores de la escala, identificaron 43 eventos vitales como acontecimientos estresantes que preceden una enfermedad y que requieren de un reajuste por parte de las personas.

Acuña, González-García y Bruner (2012) señalan que en una gran cantidad de estudios, se ha demostrado que la acumulación de estrés vital se relaciona con la propensión de las personas a adquirir una enfermedad o que ésta se agrave (e.g., Chung, Symons, Gillian & Kaminski, 2010a, 2010b; Franko et al., 2004;

Lynch, McGrady, Alvarez & Forman, 2005; Welsh, 2009; Woods, Racine & Klump, 2010)

Para finalizar el estudio original de Holmes y Rahe (1967) se reconoce como uno de los más influyentes en psicología, siendo su escala original traducida a diferentes idiomas dónde se ha podido encontrar la existencia de un alto grado de consistencia entre las personas que han evaluado la escala de diferentes países respecto al orden de severidad de los eventos vitales.

A continuación se analizarán a nivel descriptivo los resultados de los 12 sujetos que han participado en las entrevistas y relatos de vida.

De los 12 participantes, 9 se encuentran en una situación de riesgo bajo de estrés, y 3 se encuentran en una situación de riesgo intermedio o moderado de sufrir alguna enfermedad debido al estrés. No encontrándose ninguno de los sujetos en una situación de riesgo alto de estrés. En la tabla siguiente se recogen los valores que se han obtenido tras responder el test de los Acontecimientos Vitales Estresantes.

583

Tabla 7.109
Puntuaciones obtenidas por los sujetos

Código alumnos	Tipo de riesgo	Puntuación
M80	Riesgo Bajo	12
H81	Riesgo Bajo	12
H85	Riesgo Bajo	12
H78	Riesgo Bajo	37
M65	Riesgo Bajo	56
H67	Riesgo Bajo	72
M89	Riesgo Bajo	83
H68	Riesgo Bajo	116
M77	Riesgo Bajo	146
M64	Riesgo Intermedio	179
H70	Riesgo Intermedio	212
M61	Riesgo Intermedio	220

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario AVE

Como se puede observar la muestra se divide en dos grupos, por un lado aquellos que presentan un riesgo bajo, por tanto menos del 30% de posibilidades de sufrir algún tipo de enfermedad psicosomática debida a

factores de estrés, y por otro lado aquellos que presentan un riesgo intermedio, y por tanto un 50% de posibilidades de sufrir episodios de estrés.

Es interesante destacar que las puntuaciones más bajas corresponden, en casi la totalidad de los casos, a los sujetos de más edad, en este caso a los mayores de 80 años (M80, H81 y H85), como se puede apreciar han obtenido la misma puntuación, eligiendo la misma opción de respuesta. Para estos tres sujetos, de 80 y más años, el acontecimiento vivido durante el último año corresponde al período de las fiestas navideñas, seguramente debido a todo el movimiento que se produce alrededor de estas fiestas (familia, reuniones, comidas, regalos, etc.), y debido a que el resto de opciones de respuesta no coinciden en el tiempo con el momento en el que respondieron el test. Seguramente algún acontecimiento estresante, indicado en la lista, como puede ser alguno relacionado con la salud o con algún cambio de hábito lo estén viviendo actualmente aunque no se ha podido contabilizar por el hecho de tener en cuenta solo aquellos sucedidos en el último año. Aparte de los más mayores de 80 años, otros seis sujetos más se sitúan en el rango de riesgo bajo (H78, M65, H67, M89, H68 y M77) con puntuaciones que oscilan de 37 a 146. En este caso las situaciones que más se han repetido han sido la muerte de un amigo íntimo, el cambio de salud de un miembro de la familia así como del propio y por último la incorporación de un nuevo miembro a la familia, así como algún embarazo que se ha desarrollado dentro del mismo año. No se observa ningún tipo de relación con la edad o con el sexo, ya que como se observa el grupo es muy heterogéneo.

En relación al grupo que se enmarca en un riesgo intermedio o moderado de presentar alguna enfermedad psicósomática relacionada con el estrés, se observa que son tres sujetos (M64, H70 y M61), por edad se observa que son de los más jóvenes y dos mujeres frente a un hombre, entre 60 y 70 años, e indican una puntuación entre los 179 y 220. Las situaciones indicadas son coincidentes en aspectos muy similares a los del grupo anterior, se pueden señalar la muerte de amigos íntimos, la incorporación de un nuevo miembro a la familia, que corresponde al nacimiento de algún nieto o nieta, de igual manera

que en el grupo anterior, también se destaca el cambio de salud de algún familiar, así como cambiar la situación de actividad laboral por la de prejubilación o jubilación, repercutiendo en un cambio en las actividades de ocio y sociales.

En la tabla siguiente, 7.105., se puede comprobar los acontecimientos vitales estresantes que más han seleccionado los sujetos participantes.

Tabla 7.110
Resumen de situaciones elegidas

Acontecimientos vitales estresantes (AVE)	Veces seleccionado
Incorporación de un nuevo miembro a la familia	6
Navidades	6
Muerte de un amigo íntimo	5
Cambio en la salud de un miembro de la familia	4
Embarazo	3
Muerte de un familiar cercano	2
Jubilación	2
Logro personal notable	2
Comienzo o fin de la escolaridad	2
Cambio de hábito de dormir	2
Cambio de actividad de ocio	1
Cambio de actividades sociales	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario AVE

Como se puede observar el AVE que destaca es el hecho de haber nacido un nieto o nieta y por tanto aumentar la familia, con ello se debe tener en cuenta el nuevo rol que ha de tomar los sujetos, a partir de este momento sus vidas cambian y son abuelos y abuelas y aunque están muy contentos con su nuevo rol, en la mayoría de casos es un factor de estrés, debido a que por diversas razones y situaciones familiares son ellos los que se deben hacer cargo de los nietos durante una cantidad de horas elevada, así aparece en los relatos de vida, aunque hay que mencionar que la llegada de los nietos ha sido una gran felicidad y los quieren mucho. Otro AVE que ya se ha mencionado anteriormente es el período de las Navidades, debido seguramente por todo lo que envuelve la preparación de estas fiestas.

Otra AVE que puntúa alto es la muerte de un amigo íntimo, y la de algún familiar. Se debe tener en cuenta que debido al hecho de tener una edad

avanzada, su grupo de compañeros y amistades, al ser de la misma generación y debido a los factores biológicos no es difícil que se vivan este tipo de situaciones de una manera algo más frecuente que en otros rengos de edad.

Y por último, aquellos AVE que son elegidos por alguno de los sujetos participantes hacen hincapié en temas de salud y temas de cambio de hábitos, como pueden ser de relaciones sociales y/o actividades de ocio debido a diversas circunstancias, como por ejemplo ser jubilado y tener que cambiar tu rutina diaria con otro tipo de actividades.

7.7. Percepción de Satisfacción Subjetiva

En este apartado se van exponer los resultados sobre la percepción de satisfacción subjetiva del alumnado participante en el estudio. Se realizará en base a la Teoría de las Discrepancias Múltiples (TDM) de Alex Michalos (1985), este autor considera que la percepción de la calidad de vida está mediatizada por las diferencias entre la realidad actual del sujeto y las realidades que puede observar en si contexto, entre su realidad y la realidad que aspiraba en el pasado, entre si realidad y sus necesidades (Ballester y Oliver, 2001).

La muestra está formada por 12 personas entre 60 y 81 años. Se han utilizado 32 atributos, extraídos de los 35 atributos utilizados por Ballester y Oliver (2001). Los atributos estudiados se organizan en cinco grupos:

Autonomía:

- 1.1. Realiza desplazamientos en la vivienda sin ayuda.
Realiza desplazamientos por el barrio sin ayuda.
- 1.2. A.3. Realiza las tareas de la casa sin ayuda.
- 1.3. A.4. Utiliza los servicios de higiene sin ayuda.
- 1.4. A.5. si necesita algo sabe a quién solicitarlo.
- 1.5. A.6. realiza actividades de ocio con otras personas mayores.

Situación de Salud:

- 2.1. Su salud no le impide hacer lo que desea.
- 2.2. La atención sanitaria que recibe es satisfactoria.

- 2.3. Necesita medicación regularmente.
- 2.4. La variedad y calidad de su alimentación es satisfactoria.
- 2.5. Puede mantener la casa en perfectas condiciones de higiene y limpieza.

Situación Familiar y Social:

- 3.1. Convive con quién desea.
- 3.2. En su casa hay un ambiente agradable.
- 3.3. La relación con la familia es agradable.
- 3.4. La relación con el entorno social, amigos, etc., es agradable.
- 3.5. Mantiene contactos regulares con amigos y conocidos.
- 3.6. Sus familiares y amigos han mostrado interés por atender sus necesidades.
- 3.7. Sus familiares y amigos comprenden sus necesidades.

Recursos:

- 4.1. Conoce los servicios sociales para personas mayores.
- 4.2. Confía en la calidad de los servicios sociales.
- 4.3. Confía en la calidad de los servicios sanitarios.
- 4.4. Hasta el momento han atendido satisfactoriamente sus demandas.
- 4.5. Los servicios que conoce son suficientes.
- 4.6. En los servicios que conoce las instalaciones son buenas.
- 4.7. En los servicios que conoce los trabajadores ofrecen un trato amable.

587

Expectativas:

- 5.1. Hace 10 años esperaba encontrarse en una situación parecida a la actual.
- 5.2. Sus amigos y conocidos, mayores, están en la misma situación.
- 5.3. Piensa que su situación está empeorando.
- 5.4. Sus familiares o amigos podrían ayudarle a encontrarse mejor.
- 5.5. Cambiaría de domicilio si pudiera.
- 5.6. Espera que se hagan más cosas para personas mayores como ellos.
- 5.7. Los políticos responsables conocen bien sus necesidades.

Las respuestas se registraron solicitando que valoraran cada uno de dichas cuestiones planteadas en función de su relevancia para considerar las necesidades y la calidad de vida. Se recogieron las respuestas mediante una escala Likert cuyo rango teórico variaba de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Esta metodología se ha extendido y son ya numerosos los estudios realizados que utilizan “las escalas” para medir necesidades, calidad de vida y satisfacción (Ballester y Oliver, 2001)

En la tabla 7.104., se presentan las medias de las puntuaciones asignadas y sus desviaciones típicas. Dicha tablas servirá para poder analizar la importancia que el alumnado participante dan a cada uno de los atributos considerados en el cuestionario.

Tabla 7.111
Descripción de los resultados

	Media	Desv. típ.
A.1. Realiza desplazamientos en la vivienda sin ayuda	5,00	,000
A.2. realiza desplazamientos por el barrio sin ayuda	5,00	,000
A.4. Utiliza los servicios de higiene sin ayuda	5,00	,000
A.5. Si necesita algo sabe a quién solicitarlo	5,00	,000
C.6. Sus familiares y amigos han mostrado interés por atender sus necesidades	4,92	,289
A.3. Realiza las tareas de la casa sin ayuda	4,83	,389
B.1. Su salud no le impide hacer lo que desea	4,83	,389
B.2. La atención sanitaria que recibe es satisfactoria	4,83	,389
C.3. La relación con la familia es agradable	4,83	,389
C.4. La relación con el entorno social, amigos, etc., es agradable	4,75	,452
C.5. Mantiene contactos regulares con amigos y conocidos	4,75	,452
C.7. Sus familiares y amigos comprenden sus necesidades	4,75	,622
D.4. Hasta el momento han atendido satisfactoriamente sus demandas	4,75	,452
B.5. Puede mantener la casa en perfectas condiciones de higiene y limpieza	4,67	,492
C.2. En su casa hay un ambiente agradable	4,58	,793
E.6. Espera que se hagan más cosas para personas mayores	4,58	,793
B.4. La variedad y calidad de su alimentación es satisfactoria	4,50	,798
D.7. En los servicios que conoce loas trabajadores ofrecen un trato amable	4,33	,888
C.1. Convive con quién desea	4,17	1,586
D.6. En los servicios que conoce las instalaciones son buenas	4,17	1,030
A.6. Realiza actividades de ocio con otras personas mayores	4,08	1,379
D.3. Confía en la calidad de los servicios sanitarios	4,08	1,165
D.1. Conoce los servicios sociales para personas mayores	3,92	1,505
D.2. Confía en la calidad de los servicios sociales	3,83	1,267

D.5. Los servicios que conoce son suficientes	3,75	1,422
B.3. Necesita medicación regularmente	3,58	1,730
E.2. Sus amigos y conocidos, mayores, están en la misma situación	3,50	1,243
E.1. Hace 10 años esperaba encontrarse en una situación parecida a la actual	3,17	1,403
E.4. Sus familiares o amigos podrán ayudarle a encontrarse mejor	3,00	1,128
E.5. Cambiaría de domicilio si pudiera	2,92	2,021
E.3. Piensa que su situación está empeorando	2,25	1,485
E.7. Los políticos responsables conocen bien sus necesidades	1,58	,996

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de TDM

Analizando las respuestas de nuestra muestra se pueden destacar las siguientes características:

1. **Autonomía y Situación de salud:** la totalidad de la muestra en las respuestas sobre la realización de las actividades de la vida diaria se sitúan en la opción de respuesta más elevada, “Totalmente de acuerdo”, excepto en la pregunta “Realiza las tareas de la casa sin ayuda” en la que dos participantes respondieron a la opción “De acuerdo”.

589

En la pregunta sobre si “Realiza actividades de ocio con otras personas mayores”, es dónde se observa una relación significativa ($p=0,050$) entre la realización de actividades con otros iguales y el sexo, debido a que un 25,0% de la mujeres han contestado que no realizan actividades de ocio con otras personas mayores y un 8,3% que se sitúan en el término medio, en cambio el género masculino, en un 100,0%, han contestado de manera afirmativa.

En cuanto al estado de salud, la mayoría de la muestra posee una salud satisfactoria, observándose una percepción de su salud buena o muy buena, apoyando las respuestas de una autonomía total. En el conjunto general, las respuestas se sitúan en las opciones de respuesta “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, excepto en la pregunta sobre si ha de tomar medicamentos, en las que se reparten las respuestas, siendo las mujeres las que menos han de tomar alguna medicación.

2. **Situación familiar y social:** Lo más destacado es que si necesitan alguna ayuda saben a quién solicitarla y en general tienen y mantienen un buen ambiente tanto en la casa, con la familia, como en el entorno, con las amistades, con quienes mantienen una relaciones frecuentes, contestando la opción e respuesta “Totalmente de acuerdo” el 75,0% de la muestra. Es curioso que se han producido dos respuestas en las que expresan que no conviven con la persona con quien desean, afectando este hecho el buen ambiente que se pueda dar en el núcleo familiar, factor que se añadiría a sentimientos de soledad, añoranza por familiares o amigos fallecidos, etc.
3. **Recursos:** las respuestas de los participantes muestran que los que mejor valoran en la atención recibida en los servicios sanitarios, aunque no la totalidad de la muestra confía plenamente con los servicios. La mayoría conoce los servicios sociales, aunque una parte no los conoce y por este hecho dudan de sus servicios.
4. **Expectativas:** se puede destacar las opiniones de que perciben que su situación está empeorando debido a que están más mayores que hace unos años y que hace 10 años no esperaban estar como están en este momento actual, percibiendo a sus iguales en una situación muy similar a la que ellos se encuentran. Se observa una situación curiosa ya que un 41,7% de la muestra cambiaría de domicilio si pudiera, situación que puede deberse al hecho de estar solos/as y la casa sea algo grande o esté situada en un barrio determinado.

590

En general se puede concluir que la muestra, no representativa por el tamaño, pero si interesante para poder contrastar y/o corroborar las respuestas obtenidas, por la misma muestra, en otras pruebas realizadas en este mismo estudio para así poder llegar a un conclusión global de la percepción de una buena calidad de vida.

7.8. Panel Delphi realizado a los profesionales de los PUM

El método del Panel Delphi permite estructurar un proceso de comunicación entre un grupo de expertos con el objetivo de aportar ideas y llegar a un

consenso sobre un problema de investigación. En una revisión llevada a cabo por López (2016) se evidencia una serie de elementos metodológicos clave en el desarrollo de dicho método, son los siguientes:

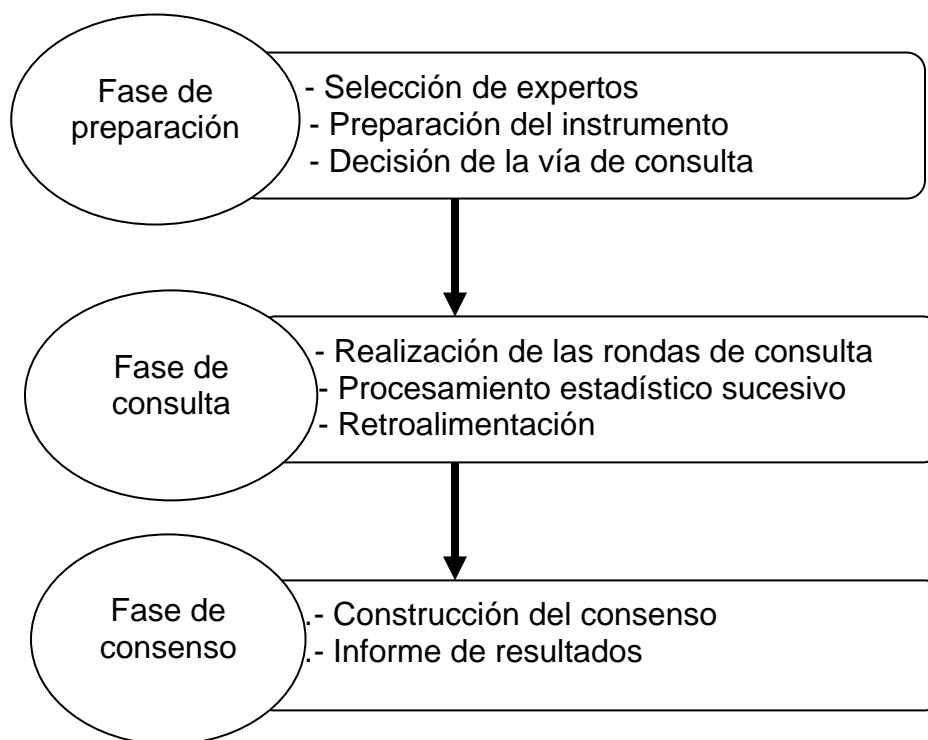
- a) *Selección y conformación del panel de expertos*: los expertos seleccionados han de cumplir una serie de criterios de inclusión, y el problema de investigación ya condiciona el perfil del experto que se ha de buscar.
 - En el caso de este estudio, los expertos participantes en el mismo tienen una experiencia demostrada, tanto en la gestión como en el trabajo y conocimiento de los PUM y su funcionamiento.
- b) *Número de expertos*: según la revisión, del citado autor, permite concluir que aunque las diversas muestras de expertos son heterogéneas, el Panel Delphi no suele ser inferior a 12 profesionales.
 - En el presente estudio participan 18 expertos, por tanto es una muestra que se puede considerar fiable.
- c) *Calidad del panel*: los antecedentes de los expertos, como son la formación, la investigación desarrollada y la experiencia profesional avalan la calidad del Panel Delphi.
 - En este estudio los expertos participantes poseen una media de 17 años, incluyendo expertos que fueron pioneros en los inicios de este tipo de programas ya hace aproximadamente 25 años y otros más recientes.
- d) *Proceso iterativo en rondas*: La iteración tiene que ver con el intercambio controlado de información. Se organiza en rondas o vueltas, mediante las que se lleva a cabo el estudio a través de una serie de interrogatorios, usualmente en forma de cuestionario.
 - En el estudio se han realizado dos rondas, por tanto el último comentario que realiza el profesional en la última ronda será de mayor

calidad que el realizado en la primera ronda, y en general considerando a todo el grupo también lo será.

- e) *Criterios a considerar para la finalización del proceso: consenso y estabilidad:* el consenso se refiere a conseguir la convergencia entre las opiniones de los participantes y la estabilidad se concibe como la comparación de las respuestas dadas en una ronda y en la anterior.

Las fases del proceso, según García y Suárez (2013), son las aparecen en la siguiente figura:

Figura 7.2.
Sistematización del procedimiento de realización del método Delphi.



Fuente: García y Suárez (2013)

Las características principales del Panel Delphi, como señalan Ballester et al. (2017) se pueden resumir en las siguientes:

1. La *generación de ideas de forma aislada* entre el grupo seleccionado produce respuestas en mayor cantidad y de mejor calidad.

2. Se produce una apreciable *interacción a distancia*. La realización o “feedback” se produce por mediación del coordinador, es un proceso controlado de iteración (mínimo 2 iteraciones), proceso limitado pero significativo.
3. El *proceso de dar respuestas escritas a las preguntas formuladas o las aportaciones a un documento* obliga a los que responden a pensar en toda la complejidad del problema y a proponer, por tanto, ideas de gran calidad.
4. La *conducta del grupo es proactiva*, puesto que los que responden no pueden reaccionar ante las ideas expresadas por los otros, eliminando el posible exceso de protagonismo y la improvisación que se manifiesta cuando se expresan opiniones de forma directa y simultánea.
5. El anonimato y el aislamiento entre los que responden proporciona una gran *libertad frente a la presión grupal* hacia el conformismo en las opiniones.
6. Se ha podido comprobar que *el error* de valoración, el error en las descripciones y en el recuerdo de sucesos, de un conjunto de informantes es siempre *menor que la media de los errores* de las opiniones individuales de las personas que lo integran. Las respuestas y aportaciones son más *válidas y fiables*.

593

A los profesionales, que participaron en el Panel Delphi, se les envió un cuestionario que cubría los siguientes apartados:

1. Evolución de los Programas Universitarios para Mayores.
2. Futuro de los Programas Universitarios para Mayores.
3. Políticas sociales.
4. Participación activa del alumnado

En una primera ronda tuvieron que ordenar 10 enunciados según la importancia que consideraban que tenía cada uno, siendo el número 1 el más importante y

el 10 el menos importante. De esta manera se estructuraron el apartado 1. Evolución de los PUM y el 4. Participación activa del alumnado. El apartado 2. Futuro de los PUM se estructuró de igual manera pero se debían ordenar 8 enunciados. En el apartado 3. Políticas sociales se varió la estructura, debían marcar con un SI o con un NO, diferentes afirmaciones sobre las políticas sociales relacionadas con el envejecimiento activo.

Una vez recibida y recopilada la información se elaboró un primer informe con toda la información que habían expresado los profesionales, especificando los porcentajes en cada uno de los apartados, señalando aquellos que había sido más valorados en positivo y aquellos que habían sido más valorados en negativo. Se volvió a enviar a los expertos, en una segunda ronda, y en este caso se redujeron los enunciados a ordenar a 5, que coincidían con los más valorados, con la intención de llegar al máximo consenso posible sobre los enunciados más votados en la primera ronda. Lo mismo se hizo con el apartado de 8 enunciados que se dejó en 4.

594

Recibidos los resultados de la segunda ronda se volvió a redistribuir los apartados con los nuevos porcentajes, quedando de la manera que sigue. En primer lugar se exponen los resultados y porcentajes para cada uno de los ítems por separado y seguidamente un resumen del consenso obtenido de la primera opción más votada hasta llegar a la opción menos votada.

PANEL DELPHI

A) EVOLUCIÓN DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES (PUM)

Tabla 7.112
Evolución de los PUM

La consolidación de los PUM dentro de la institución universitaria			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	8	44,4
	2a Opción	4	22,2
	3a Opción	2	11,1
	4a Opción	1	5,6
	5a Opción	3	16,7
	Total	18	100,0

El acceso a un gran número de alumnos enmarcado dentro del paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	2	11,1
	2a Opción	7	38,9
	3a Opción	4	22,2
	4a Opción	5	27,8
	Total	18	100,0

Los PUM son valorados de manera muy positiva, por el alumnado que participa en ellos, debido a los beneficios en su desarrollo personal

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	2	11,1
	2a Opción	3	16,7
	3a Opción	5	27,8
	4a Opción	4	22,2
	5a Opción	4	22,2
	Total	18	100,0

El envejecimiento activo es una de las máximas en el desarrollo de este tipo de programas.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	2	11,1
	2a Opción	3	16,7
	3a Opción	2	11,1
	4a Opción	6	33,3
	5a Opción	5	27,8
	Total	18	100,0

La participación en los PUM desarrolla competencias de mejora en la percepción subjetiva de su calidad de vida así como en el mantenimiento de ésta

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	4	22,2
	2a Opción	1	5,6
	3a Opción	5	27,8
	4a Opción	2	11,1
	5a Opción	6	33,3
	Total	18	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

Como se puede apreciar en todos los ítems se produce un coeficiente de concordancia superior al 25% en la misma elección. Por tanto se puede afirmar que se ha logrado una elevada concordancia. En la siguiente tabla se pueden observar estos coeficientes de concordancia:

Tabla 7.113
Coeficientes de concordancias en la Evolución de los PUM

	Porcentaje
• El acceso a un gran número de alumnos enmarcado dentro del paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida	66,67
• El envejecimiento activo es una de las máximas en el desarrollo de este tipo de programas.	61,11
• La participación en los PUM desarrolla competencias de mejora en la percepción subjetiva de su calidad de vida así como en el mantenimiento de ésta	61,11
• La consolidación de los PUM dentro de la institución universitaria	44,44
• Los PUM son valorados de manera muy positiva, por el alumnado que participa en ellos, debido a los beneficios en su desarrollo personal	27,78

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

A continuación en el siguiente cuadro resumen ser puede observar como ha quedado el orden de los enunciados desde la primera opción hasta la quinta opción más votada:

596

Cuadro 7.8
Resumen de los posiciones obtenidas en la Evolución de los PUM

La consolidación de los PUM dentro de la institución universitaria.	Puntuado como 1ra opción por el 44,4%
El acceso a un gran número de alumnos enmarcado dentro del paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida.	Puntuado como 2da opción por el 38,9%
Los PUM son valorados de manera muy positiva, por el alumnado que participa en ellos, debido a los beneficios en su desarrollo personal.	Puntuado como 3ra opción por el 27,8%
El envejecimiento activo es una de las máximas en el desarrollo de este tipo de programas.	Puntuado como cuarta opción por el 33,3%
La participación en los PUM desarrolla competencias de mejora en la percepción subjetiva de su calidad de vida así como en el mantenimiento de ésta.	Puntuado como 5ta opción por el 33,3% y como 3ra opción por el 27,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

Analizando los resultados obtenidos en este primer apartado podemos observar que la primera opción de respuesta considerada como lo “más importante”, por la mayoría de expertos, ha sido **La consolidación de los PUM dentro de la institución universitaria**, obteniendo casi el consenso de la mitad de la

muestra. La segunda opción ya puntúa la mitad que esta primera opción de respuesta.

La segunda opción de respuesta, considerada como “importante”, corresponde a **El acceso a un gran número de alumnos enmarcado dentro del paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida**, consiguiendo el consenso de más de un tercio de la muestra de expertos. La segunda opción de respuesta queda 17 puntos por debajo.

La tercera opción de respuesta, que correspondería a un “término medio”, ya hemos indicado la primera opción es **Los PUM son valorados de manera muy positiva, por el alumnado que participa en ellos, debido a los beneficios en su desarrollo personal.**

La cuarta opción de respuesta, y ya nos situamos en “no importante” para los expertos, nos encontramos con **El envejecimiento activo es una de las máximas en el desarrollo de este tipo de programas**, en este caso un tercio de los expertos, esta afirmación, la consideran “no importante”, siguiéndole a 5 puntos la afirmación **Los PUM son valorados de manera muy positiva, por el alumnado que participa en ellos, debido a los beneficios en su desarrollo personal.**

Como quinta opción de respuesta, lo “menos importante” ha sido **La participación en los PUM desarrolla competencias de mejora en la percepción subjetiva de su calidad de vida así como en el mantenimiento de ésta** con un tercio de la muestra, coincidiendo con otro tercio de la muestra de expertos que consideran, esta afirmación, situada como un término medio en importancia, en la 3ra opción de respuesta.

B) FUTURO DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES.

Tabla 7.114
Futuro de los PUM

Mantenimiento de la tendencia ascendente de la demanda de este tipo de programas			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	9	50,0
	2a Opción	7	38,9
	3a Opción	1	5,6
	4a Opción	1	5,6
	Total	18	100,0
La Universidad como institución deberá asumir el PUM como propio, con las mismas condiciones de los estudios de grado			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	9	50,0
	2a Opción	5	27,8
	3a Opción	4	22,2
	Total	18	100,0
Necesidad de modificar la estructura de los PUM, desapareciendo la actual metodología de la clase magistral y dando paso a clases más participativas. Dando así más valor a trabajo personal			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	2a Opción	5	27,8
	3a Opción	10	55,6
	4a Opción	3	16,7
	Total	18	100,0
Los PUM podrán dar acceso directo a las titulaciones oficiales de las universidades españolas			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	2a Opción	1	5,6
	3a Opción	3	16,7
	4a Opción	14	77,8
	Total	18	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

Como se puede apreciar en todos los ítems se produce un coeficiente de concordancia superior al 25% en la misma elección. Por tanto se puede afirmar que se ha logrado una elevada concordancia. En la siguiente tabla se pueden observar estos coeficientes de concordancia:

Tabla 7.115
Coeficientes de concordancias en el futuro de los PUM

	Porcentaje
• Mantenimiento de la tendencia ascendente de la demanda de este tipo de programas	88,89
• Necesidad de modificar la estructura de los PUM, desapareciendo la actual metodología de la clase magistral	83,33

y dando paso a clases más participativas. Dando así más valor a trabajo personal

- La Universidad como institución deberá asumir el PUM como propio, con las mismas condiciones de los estudios de grado. 77,78
- Los PUM podrán dar acceso directo a las titulaciones oficiales de las universidades españolas 77,78

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

A continuación en el siguiente cuadro resumen se puede observar como ha quedado el orden de los enunciados desde la primera opción hasta la quinta opción más votada:

Cuadro 7.9
Resumen de los posiciones obtenidas en el futuro de los PUM

Mantenimiento de la tendencia ascendente de la demanda de este tipo de programas.	Puntuado como 1ra opción por el 50,0%
La Universidad como institución deberá asumir el PUM como propio, con las mismas condiciones de los estudios de grado.	Puntuado como 1ra opción por el 50,0%
Necesidad de modificar la estructura de los PUM, desapareciendo la actual metodología de la clase magistral y dando paso a clases más participativas. Dando así más valor a trabajo personal.	Puntuado como 3ra opción por el 55,6%
Los PUM podrán dar acceso directo a las titulaciones oficiales de las universidades españolas.	Puntuado como 4ta opción por el 77,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

Analizando los resultados obtenidos en este segundo apartado sobre el futuro de los PUM, podemos observar que la primera opción de respuesta considerada como lo “más importante”, por la mayoría de expertos, se divide exactamente en dos, con el 50% en cada una de las respuestas siguientes, **Mantenimiento de la tendencia ascendente de la demanda de este tipo de programas** y **La Universidad como institución deberá asumir el PUM como propio, con las mismas condiciones de los estudios de grado**, por tanto la mitad de la muestra considera que de aquí a unos años se seguirá aumentando la demanda de este tipo de programas y la otra mitad de la muestra considera que lo más importante es que los programas deben tener las mismas condiciones que los estudios de Grado.

La coincidencia de toda la muestra, al 50%, en las dos afirmaciones anteriores, obliga a que en la segunda opción de respuesta, que corresponde a “importante”, se produzca una repetición en la primera afirmación **(Mantenimiento de la tendencia ascendente de la demanda de este tipo de programas)** con un tercio de la muestra, y obteniéndose un doble empate entre **La Universidad como institución deberá asumir el PUM como propio, con las mismas condiciones de los estudios de grado y Necesidad de modificar la estructura de los PUM, desapareciendo la actual metodología de la clase magistral y dando paso a clases más participativas. Dando así más valor a trabajo personal** que se situarían como segunda respuesta más votada.

En la tercera opción de respuesta sí que se observa un consenso algo más acusado, con más de la mitad de los expertos, que consideran que “no es importante” la **Necesidad de modificar la estructura de los PUM, desapareciendo la actual metodología de la clase magistral y dando paso a clases más participativas. Dando así más valor a trabajo personal**, de esta manera consideran que la estructura tal y como está actualmente está bien y no hace falta cambiar, debido a que el alumnado está, de alguna manera, cómodo con el estilo de clases que realiza.

La cuarta opción de respuesta, que es la que más consenso acumula con más de dos tercios de los expertos, considera que la afirmación “menos importante” es **Los PUM podrán dar acceso directo a las titulaciones oficiales de las universidades españolas**, debido seguramente a que no es el objetivo prioritario, ni de los programas ni del alumnado participante en ellos.

C) POLÍTICAS SOCIALES:

Cuadro 7.10

Resumen de las posiciones obtenidas en las Políticas sociales

	SI	NO
La Administración pública debe invertir más en políticas de promoción del envejecimiento activo.	100,0%	0,0%
Los PUM deben de tener reconocimiento oficial y una regulación como modalidad de educación superior para mayores.	88,9%	11,1%

Es necesario fijar un espacio para el debate científico, social y cultural sobre los PUM como apoyo a las políticas públicas.	100,0%	0,0%
Es importante favorecer a los PUM con un apoyo institucional a la formación de personas mayores, para que puedan aportar valores añadidos a la sociedad.	100,0%	0,0%
Se deben aprobar políticas para impulsar la proyección social de los mayores aprovechando la capacidad dinamizadora de la institución universitaria.	100,0%	0,0%
Es conveniente regular la posibilidad de conseguir a través de los PUM la posibilidad de acceder, de manera directa, a la enseñanza universitaria reglada y/o a la investigación universitaria.	55,6%	44,4%
La formación de adultos mayores es una forma muy adecuada para la integración de las personas mayores en la sociedad del siglo XXI.	100,0%	0,0%
Los PUM deben seguir co-financiados por las Administraciones públicas (estatales, autonómicas y locales).	100,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

De los resultados obtenidos en el tercer apartado correspondiente a las políticas sociales, podemos observar que de las 8 afirmaciones, 6 ha conseguido un consenso del 100% de los expertos. Por tanto la muestra de profesionales está de acuerdo en los siguientes enunciados:

- **La Administración pública debe invertir más en políticas de promoción del envejecimiento activo.**
- **Es necesario fijar un espacio para el debate científico, social y cultural sobre los PUM como apoyo a las políticas públicas.**
- **Es importante favorecer a los PUM con un apoyo institucional a la formación de personas mayores, para que puedan aportar valores añadidos a la sociedad.**
- **Se deben aprobar políticas para impulsar la proyección social de los mayores aprovechando la capacidad dinamizadora de la institución universitaria.**
- **La formación de adultos mayores es una forma muy adecuada para la integración de las personas mayores en la sociedad del siglo XXI.**

- **Los PUM deben seguir co-financiados por las Administraciones públicas (estatales, autonómicas y locales).**

Del total sólo se ha producido dos casos que no se ha logrado el consenso total, uno de los casos con el 89% (prácticamente muy cercano al 100%) y otro caso con el 56% del total:

El caso del 89 % corresponda al enunciado **Los PUM deben de tener reconocimiento oficial y una regulación como modalidad de educación superior para mayores** se debe hacer una anotación al pie ya que algunos expertos especificaron que con la posibilidad de la no obligación, es decir que se pueden reconocer pero que se deje libertad al programa o a la Universidad para adherirse al reconocimiento oficial o continuar como hasta ahora.

El caso del 56% corresponde al enunciado **Es conveniente regular la posibilidad de conseguir a través de los PUM la posibilidad de acceder, de manera directa, a la enseñanza universitaria reglada y/o a la investigación universitaria**, por tanto queda patente que los expertos en este caso están algo divididos sobre la idea de que el PUM pueda dar paso a estudios de Grado o a poder participar en grupos de investigación reconocidos. En este caso también se añadió la anotación al pies de tener en cuenta la posibilidad de la no obligación.

D) PARTICIPACIÓN ACTIVA.

Tabla 7.116
Participación activa

Las actividades intergeneracionales realizadas dentro de los PUM facilitan la desmitificación de estereotipos creados sobre los mayores y sobre los jóvenes			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	6	33,3
	2a Opción	1	5,6
	3a Opción	1	5,6
	4a Opción	4	22,2
	5a Opción	6	33,3
	Total	18	100,0

Establecer dentro del ámbito universitario un marco para las relaciones intergeneracionales

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	4	22,2
	2a Opción	8	44,4
	4a Opción	1	5,6
	5a Opción	5	27,8
	Total	18	100,0

Es importante buscar fórmulas que favorezcan un envejecimiento activo que beneficie a las propias personas mayores y al conjunto de la sociedad a través de la formación, del ocio y de la cultura

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	4	22,2
	2a Opción	1	5,6
	3a Opción	7	38,9
	4a Opción	5	27,8
	5a Opción	1	5,6
	Total	18	100,0

Es importante la búsqueda de cauces de participación e implicación de las personas mayores en los procesos sociales

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	3	16,7
	2a Opción	4	22,2
	3a Opción	7	38,9
	4a Opción	4	22,2
	Total	18	100,0

Proyección de las personas mayores en la sociedad, a través de cauces como el asociacionismo, el voluntariado, la participación en organizaciones representativas, etc.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1a Opción	1	5,6
	2a Opción	4	22,2
	3a Opción	4	22,2
	4a Opción	4	22,2
	5a Opción	5	27,8
	Total	18	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

Como se puede apreciar en todos los ítems se produce un coeficiente de concordancia superior al 25% en la misma elección. Por tanto se puede afirmar que se ha logrado una elevada concordancia. En la siguiente tabla se pueden observar estos coeficientes de concordancia:

Tabla 7.117
Coeficientes de concordancias en la Participación activa

	Porcentaje
• Establecer dentro del ámbito universitario un marco para las relaciones intergeneracionales	72,22
• Es importante buscar fórmulas que favorezcan un envejecimiento activo que beneficie a las propias personas mayores y al conjunto de la sociedad a través de la formación, del ocio y de la cultura	66,67
• Las actividades intergeneracionales realizadas dentro de los PUM facilitan la desmitificación de estereotipos creados sobre los mayores y sobre los jóvenes	38,89
• Es importante la búsqueda de cauces de participación e implicación de las personas mayores en los procesos sociales	38,89
• Proyección de las personas mayores en la sociedad, a través de cauces como el asociacionismo, el voluntariado, la participación en organizaciones representativas, etc.	27,78

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

A continuación en el siguiente cuadro resumen se puede observar como ha quedado el orden de los enunciados desde la primera opción hasta la quinta opción más votada:

604

Cuadro 7.11
Resumen de las posiciones obtenidas en la Participación activa

Las actividades intergeneracionales realizadas dentro de los PUM facilitan la desmitificación de estereotipos creados sobre los mayores y sobre los jóvenes.	Puntuado como 1ra opción por el 33,3%
Establecer dentro del ámbito universitario un marco para las relaciones intergeneracionales.	Puntuado como 2da opción por el 44,4%
Es importante buscar fórmulas que favorezcan un envejecimiento activo que beneficie a las propias personas mayores y al conjunto de la sociedad a través de la formación, del ocio y de la cultura.	Puntuado como 3ra opción por el 38,9%
Es importante la búsqueda de cauces de participación e implicación de las personas mayores en los procesos sociales.	Puntuado como 3ra opción por el 38,9%
Proyección de las personas mayores en la sociedad, a través de cauces como el asociacionismo, el voluntariado, la participación en organizaciones representativas, etc.	Puntuado como 5ta opción por el 27,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

Analizando los resultados obtenidos en el último apartado podemos observar que la primera opción de respuesta considerada como lo “más importante”, por un tercio de los expertos, ha sido **Las actividades intergeneracionales realizadas dentro de los PUM facilitan la desmitificación de estereotipos creados sobre los mayores y sobre los jóvenes**, de esta manera las actividades realizadas entre diferentes generaciones son bien valoradas por los responsables de los PUM, aunque el consenso podría ser mayor. La segunda opción puntúa 5 puntos porcentuales menos que esta primera opción de respuesta.

La segunda opción de respuesta, considerada como “importante”, con casi el consenso de la mitad de la muestra corresponde a **Establecer dentro del ámbito universitario un marco para las relaciones intergeneracionales**, destacando otra vez más las actividades entre diferentes generaciones. La segunda opción de respuesta se distancia con la mitad de puntos que esta primera opción.

La tercera opción de respuesta, que correspondería a un “término medio”, ha sido **Es importante la búsqueda de cauces de participación e implicación de las personas mayores en los procesos sociales** con más de un tercio de la muestra, dando importancia de esta manera al hecho de favorecer y facilitar la participación de las personas mayores en el desarrollo comunitario más próximo.

La cuarta opción de respuesta, y ya nos situamos en “no importante” para los expertos, nos encontramos con la coincidencia de dos afirmaciones, por un lado tenemos **Es importante la búsqueda de cauces de participación e implicación de las personas mayores en los procesos sociales**, que coincide con la 3ra opción de respuesta, y por otro lado tenemos **Es importante buscar fórmulas que favorezcan un envejecimiento activo que beneficie a las propias personas mayores y al conjunto de la sociedad a través de la formación, del ocio y de la cultura**, con algo menos de un tercio de la muestra cada una que se decanta por cada una de estas opciones.

Y, como quinta opción de respuesta, lo “menos importante, con algo más de un tercio de la muestra de expertos, se encuentra la **Proyección de las personas mayores en la sociedad, a través de cauces como el asociacionismo, el voluntariado, la participación en organizaciones representativas, etc.**, seguramente porque el objetivo principal de los PUM es ofrecer un programa con contenido académico, y aunque el apartado social de los programas es muy importante para el alumnado mayor puede que sea valorado como poco importante debido a que se debe realizar desde otras vertientes.

Una vez analizadas las respuestas del Panel Delphi podemos afirmar que los expertos que se ocupan de la gestión y del desarrollo de este tipo de programas están muy involucrados, tanto en el buen funcionamiento de los PUM como en ir implementando nuevas estructuras para ir evolucionando de una manera satisfactoria. Se encuentran en continuo aprendizaje para adaptarse a los nuevos perfiles y nuevas normativas que van apareciendo sobre la educación de las personas mayores, así como muy sensibilizados con el colectivo al cual van destinados los PUM. Se ha podido ver una evolución progresiva, y siempre en positivo, desde que se iniciaron las primeras experiencias hasta día de hoy.

El beneficio que aporta este tipo de programas, tanto a la institución universitaria como a las personas mayores, es un factor a tener muy en cuenta para el buen desarrollo de nuestra sociedad.

Prueba W de Kendall

El coeficiente de concordancia de Kendall indica el grado de asociación de las evaluaciones ordinales realizadas por múltiples evaluadores al evaluar las mismas muestras, por tanto nos servirá para medir el acuerdo existente entre los diferentes evaluadores.

En nuestro Panel Delphi como se les ha pedido a los expertos que asignen un rango (orden) entre los diferentes ítems presentados, por tanto esta prueba es particularmente útil para conocer el grado de asociación que han realizado los expertos consultados en tres apartados del Panel Delphi:

- Evolución de los Programas Universitarios para Mayores.
- Futuro de los Programas Universitarios para Mayores.
- Participación activa del alumnado

A continuación se presentan los resultados de estos tres apartados:

Tabla 7.118
Rango promedio de la prueba W de Kendall

	Rango promedio
• La consolidación de los PUM dentro de la institución universitaria.	5,75
• El envejecimiento activo es una de las máximas en el desarrollo de este tipo de programas.	9,42
• El acceso a un gran número de alumnos enmarcado dentro del paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida.	7,03
• Los PUM son valorados de manera muy positiva, por el alumnado que participa en ellos, debido a los beneficios en su desarrollo personal.	8,72
• La participación en los PUM desarrolla competencias de mejora en la percepción subjetiva de su calidad de vida así como en el mantenimiento de ésta.	8,69
• Mantenimiento de la tendencia ascendente de la demanda de este tipo de programas.	4,00
• La Universidad como institución deberá asumir el PUM como propio, con las mismas condiciones de los estudios de grado.	4,19
• Necesidad de modificar la estructura de los PUM, desapareciendo la actual metodología de la clase magistral y dando paso a clases más participativas. Dando así más valor a trabajo personal.	7,67
• Los PUM podrán dar acceso directo a las titulaciones oficiales de las universidades españolas.	10,22
• Las actividades intergeneracionales realizadas dentro de los PUM facilitan la desmitificación de estereotipos creados sobre los mayores y sobre los jóvenes.	8,33
• Es importante buscar fórmulas que favorezcan un envejecimiento activo que beneficie a las propias personas mayores y al conjunto de la sociedad a través de la formación, del ocio y de la cultura.	7,69
• Establecer dentro del ámbito universitario un marco para las relaciones intergeneracionales.	7,03
• Es importante la búsqueda de cauces de participación e implicación de las personas mayores en los procesos sociales.	7,00

• Proyección de las personas mayores en la sociedad, a través de cauces como el asociacionismo, el voluntariado, la participación en organizaciones representativas, etc.	9,25
---	------

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

Tabla 7.119
Prueba W de Kendall para variables ordinales

Prueba W de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	18
W de Kendall ^a	0,205
Chi-cuadrado	47,877
gl	13
Sig. asintótica	0,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

Como se puede apreciar que se produce una concordancia significativa entre los rangos asignados por los expertos y podemos concluir que existe una elevada concordancia y por lo tanto están utilizando los mismos criterios de asignación de rango a los diferentes ítems:

608

$$[\chi^2 (13)= 47,877 (p=0,000) \quad p<0,05]$$

Prueba Q de Cochran

La prueba Q de Cochran es una prueba no paramétrica para verificar si k tratamientos tienen efectos idénticos. Se utiliza para variables dicotómicas en las que los evaluadores deben decidir entre dos opciones de respuesta.

En nuestro Panel Delphi como se les ha pedido a los expertos, en una de las preguntas, que contestasen SI o NO en una relación de características relacionadas con la Participación activa de los estudiantes y participantes en los PUM.

Tabla 7.120
Frecuencias de la prueba Q de Cochran

	Frecuencias	
	1	2
• La Administración pública debe invertir más en políticas de promoción del envejecimiento activo.	18	0

• Los PUM deben de tener reconocimiento oficial y una regulación como modalidad de educación superior para mayores.	16	2
• Es necesario fijar un espacio para el debate científico, social y cultural sobre los PUM como apoyo a las políticas públicas.	18	0
• Es importante favorecer a los PUM con un apoyo institucional a la formación de personas mayores, para que puedan aportar valores añadidos a la sociedad.	18	0
• Se deben aprobar políticas para impulsar la proyección social de los mayores aprovechando la capacidad dinamizadora de la institución universitaria.	18	0
• Es conveniente regular la posibilidad de conseguir a través de los PUM la posibilidad de acceder, de manera directa, a la enseñanza universitaria reglada y/o a la investigación universitaria.	10	8
• La formación de adultos mayores es una forma muy adecuada para la integración de las personas mayores en la sociedad del siglo XXI.	18	0
• Los PUM deben seguir co-financiados por las Administraciones públicas (estatales, autonómicas y locales).	18	0

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

609

Como se puede observar en 6 de las 8 afirmaciones se ha logrado un consenso de un 100%, siendo los otros dos restantes de un 88,9% y un 55,6%

Tabla 7.121
Prueba Q de Cochran para variables dicotómicas

Prueba Q de Cochran

Estadísticos de prueba	
N	18
Q de Cochran	47,091 ^a
gl	7
Sig. asintótica	0,000

a. 1 se trata como un éxito.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas al Panel Delphi

Como se puede apreciar que se produce una concordancia significativa entre los rangos asignados por los expertos y podemos concluir que existe una elevada concordancia y por lo tanto están utilizando los mismos criterios de asignación de rango a los diferentes ítems:

$$[\chi^2 (7) = 47,091 \quad (p=0,000) \quad p < 0,05]$$

7.9. DAFO realizado a los profesionales de los PUM

Como hemos señalado anteriormente, en el DAFO aplicado al alumnado participante en los relatos de vida, esta metodología consiste en el de estudio sencillo y eficaz, el cual permite determinar cuatro variables clave en el éxito o en el fracaso de un proyecto, programa, etc.: a) Debilidades, b) Amenazas, c) Fortalezas, y d) Oportunidades. Analizando sus características ya sean a nivel interno (las debilidades y las fortalezas) y aquellas externas (las amenazas y las oportunidades) (Díaz, 2013).

El análisis de las respuestas aportadas en un DAFO, pone de manifiesto que se trata de un buen instrumento para evaluar, por ejemplo programas educativos, en función de la percepción de los participantes sobre su satisfacción en términos de frecuencias de respuestas positivas o negativas (Romero et. al, 2015)

A los profesionales, que participaron en el DAFO, se les envió un documento donde se les presentaba las preguntas a las que debía responder. Son las siguientes:

1. ¿Cuáles considera que son las dificultades a las que deben hacer frente los PUM en estos momentos?
2. ¿A qué obstáculos se enfrentan los PUM en un futuro próximo?
3. ¿Qué aspectos son los más significativos de los PUM en estos momentos?
4. ¿Qué cambios se presentarán, en un futuro próximo, en el entorno de los PUM?

Tuvieron que señalar, al menos tres aspectos, en cada una de las preguntas evitando expresar deseos y centrándose en lo que realmente estaba sucediendo en el entorno de los PUM.

Una vez recibida y recopilada la información se elaboró un primer informe con toda la información que habían expresado los profesionales, que se volvió a

enviar a los expertos, en una segunda ronda, para que ampliaran algún aspecto que no aparecía en el informe y/o consideraban que debía de estar presente.

Recibidos los resultados de la segunda ronda se elaboró la ampliación del informe incorporando los aspectos que los expertos consideraban que debían aparecer en el informe final.

Los cinco aspectos que los expertos consideran los más significativos de las debilidades y las amenazas, han sido:

1. Financiación y apoyo institucionalización,
2. Profesorado,
3. Alumnado,
4. Reconocimiento de los PUM y normativa, y
5. Programa y Universidad.

Los cinco aspectos que han aparecido como más significativos relacionados con las fortalezas, han sido:

611

1. Alumnado,
2. Profesorado,
3. Impacto social,
4. Oferta y experiencia, y
5. PUM.

Y los que corresponden a las oportunidades, han sido:

1. Alumnado,
2. Tecnologías de la Información y la Comunicación,
3. Colaboraciones,
4. Internacionalización, y
5. Planes de estudios y programaciones.

A continuación se presentan los resultados finales con algunos comentarios al finalizar los diferentes apartados del DAFO.

DEBILIDADES

¿Cuáles considera que son las dificultades a las que deben hacer frente los PUM

1 RELACIONADAS CON LA FINANCIACIÓN Y EL APOYO INSTITUCIONAL

- 1- Problemas de financiación económica, reducción de subvenciones y cada vez menos apoyo público.
- 2- Escaso presupuesto propio de la Universidad que imposibilita la realización de actividades complementarias en el desarrollo del programa.
- 3- Romper la ecuación PUM-Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales e impulsar la colaboración del Ministerio de Educación, las conserjerías de las diferentes Comunidades Autónomas y Ayuntamientos.
- 4- los PUM deben tener una financiación de carácter universitario y no tanto de ayudas al envejecimiento.

612

2 RELACIONADAS CON EL PROFESORADO

- 1- El escaso reconocimiento al profesorado interno de la Universidad que imparte la docencia. Se debe solicitar con fuerza.
- 2- Los recortes en las plantillas de PDI en las Universidades.
- 3- La falta de compromiso docente. En casos mucha carga docente que impide una selección de docentes más implicados.
- 4- Dificultad de desplazarse a las sedes rurales.

3
RELACIONADAS
CON EL
PROGRAMA Y LA
UNIVERSIDAD

- 1- Las dificultades para acceder a la población mayor más vulnerable y del medio rural.
- 2- Difícil sostenimiento del programa en el ámbito rural. Importancia de la inclusión de las zonas rurales.
- 3- La falta de personal de administración y servicios debido a la reducción de plantillas.
- 4- El deficiente número de horas a cursar en cada una de las materias.
- 5- La adaptación al cambio sociocultural de los estudiantes. Los PUM necesitan una reforma académica y social.
- 6- La desconexión existente entre la institución gestora y la dirección académica.
- 7- Escasas dependencias para los estudiantes, infraestructuras no adecuadas para los estudiantes (gradas, condiciones acústicas,...).
- 8- Invisibilidad como programa dentro de la Universidad.
- 9- Grupos de alumnos muy numerosos.
- 10- Problemas a nivel administrativo con el alumnado mayor (seguro, etc.).
- 11- Incremento de asignaturas eminentemente prácticas y salidas de campo.

4
RELACIONADAS
CON EL
RECONOCIMIENTO
DE LOS PUM Y LA
NORMATIVA

- 1- Nulo reconocimiento de los PUM en el Sistema Universitario Español.
- 2- Falta de reconocimiento oficial de estos estudios en la propia Universidad.
- 3- Falta de reconocimiento en la carga docente del profesorado universitario.
- 4- Necesidad de establecer una normativa común para todos los PUM.
- 5- Necesidad de compromiso de la Universidad: espacios estables, reconocimiento de la labor de los gestores,...
- 6- Necesidad de modificar los planes de estudio.

5 RELACIONADAS CON EL ALUMNADO

- 1- La actual situación económica afecta al estudiante mayor.
- 2- La no representación de los estudiantes mayores en órganos colegiados*
- 3- Ser capaces de responder a las exigencias de un alumnado cada vez más reacio a asumir compromisos a largo plazo.
- 4- Alumnado en continuo cambio y que requiere una adaptación de la oferta.
- 5- La adaptación a la diversidad de perfiles: muy formados vs poco formados.
- 6- Respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes mayores.
- 7- Las nuevas necesidades de conocimiento: autogestión del conocimiento, TIC, idiomas, empowerment, etc.
- 8- La captación de nuevo alumnado.
- 9- Crear un reglamento de régimen interno del PUM que contemple los derechos y deberes del alumnado, así como regular la figura del delegado de clase.

614

Comentarios de los expertos:

- En relación al apartado 5-2, en algunas Universidades sí que el estudiante tiene representatividad en el Claustro y puede votar al Rector.
- Respecto a las debilidades relacionadas con los puntos 1, 2 y 3, un experto expresa que no las comparte totalmente, y considera que el resultado no se podría considerar genérico y es un tema que le preocupa que no quede claro.
- Se confunde la necesidad de aprendizaje con lo que la Universidad está haciendo con el alumnado “joven”, en este sentido los PUM no deben reproducir, deben influir en el cambio.
- Regular la situación del seguro escolar (para el estudiante).

AMENAZAS

¿A qué obstáculos se enfrentan los PUM en un futuro próximo?


1 RELACIONADAS CON LA FINANCIACIÓN Y EL APOYO INSTITUCIONAL

- 1- Problemas de financiación económica, reducción de subvenciones y cada vez menos apoyo público.
- 2- Encarecimiento de las tasas si no existe un apoyo institucional.
- 3- Que las administraciones públicas dejen en manos de las Universidades competencias que le son propias.
- 4- Descenso del gasto del alumnado en formación como ocio.
- 5- Falta de marcos adecuados para conseguir financiación externa (empresas privadas)

2 RELACIONADAS CON EL ALUMNADO

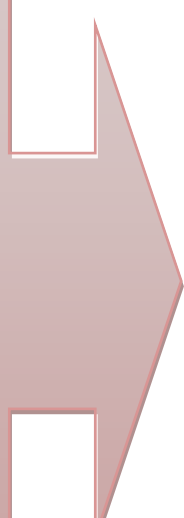
- 1- Desajuste en la formación de los estudiantes. Se corre el riesgo de perder a los más formados o a los que tienen menos formación.
- 2- La imposibilidad de atender a la gran cantidad de demanda.
- 3- La situación económica que provoca una pérdida de poder adquisitivo de los estudiantes, situación que provoca un descenso de los potenciales estudiantes.
- 4- Mayores exigencias por parte del alumnado que requieren de medios que la Universidad no dispone.
- 5- Tendencia de los nuevos estudiantes a rechazar el compromiso al estudio. Intentar llegar a un modelo que contente a las dos partes.
- 6- Dificultades para los estudiantes del ámbito rural. Se debe ser sensible con este alumnado.
- 7- Desajuste de la sex-ratio entre el alumnado mayor a favor de las mujeres.

3 RELACIONADAS CON EL PROFESORADO

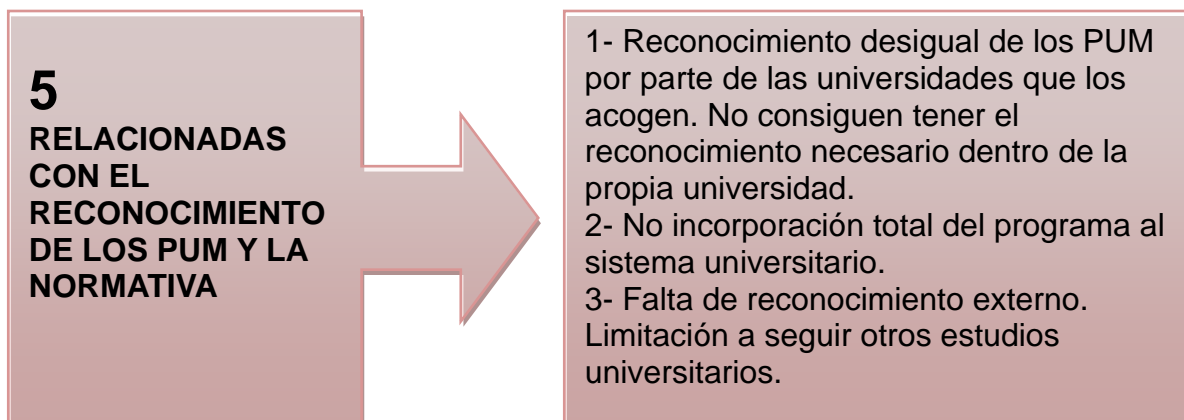


- 1- Peligro de utilizar este tipo de programa para completar docencia.
- 2- La incorporación del profesorado por razones ajenas a su capacidad para interaccionar con los estudiantes mayores.
- 3- El cambio de perfil del alumnado cada vez más instruido, puede hacer que una parte del profesorado no logre conectar con las expectativas de todos por exceso o por defecto en el nivel de contenidos (peligro de desmotivar al alumnado).

4 RELACIONADAS CON EL PROGRAMA Y LA UNIVERSIDAD



- 1- La tendencia de los nuevos estudiantes a rechazar el compromiso al estudio.
- 2- Múltiples ofertas solapadas y competencia por parte de otras ofertas formativas (Asociaciones de alumnos).
- 3- Aulario poco adaptado a los estudiantes mayores y en algunos casos insuficientes.
- 4- El riesgo de convertir la Universidad en un centro de encuentro social si no se definen bien los objetivos.
- 5- Peligro de pérdida de flexibilidad y autonomía debido a la inserción en la estructura universitaria
- 6- El aprendizaje orientado única y exclusivamente a la rentabilidad y competitividad económica.
- 7- Que el propio programa no evolucione.
- 8- Amplia oferta tanto de ocio como específicamente cultural.



Comentarios de los expertos:

- Uno de los expertos expresa que no considera que la falta de apoyo público se considere como una amenaza.

FORTALEZAS

¿Qué aspectos son los más significativos de los PUM en estos momentos?

1 RELACIONADAS CON EL ALUMNADO

- 1- Alta satisfacción y motivación del alumnado.
- 2- Alto interés del alumnado por toda la oferta formativa.
- 3- Alto número de estudiantes matriculados.
- 4- Importante formación activa, y gran potencial, de los estudiantes mayores para influir positivamente en la solución de problemas sociales.

2 RELACIONADAS CON EL PROFESORADO

- 1- Alta satisfacción del profesorado participante.
- 2- Amplia cartera de docentes de gran calidad y comprometidos con el programa.
- 3- Ilusión y motivación del profesorado por el reconocimiento a su docencia por parte del estudiante mayor.

3 RELACIONADAS CON EL IMPACTO SOCIAL

- 1- Impacto social, educativo y cultural en el entorno PUM.
- 2- Mayor visibilidad y presencia en diferentes entornos.
- 3- La creciente demanda y gran aceptación socioeducativa. Confirmación de beneficios personales y sociales.
- 4- Apertura de la Universidad, como institución, a las personas mayores y a la sociedad en general.
- 5- Consolidación de los PUM en las universidades.
- 6- Favorecen el empoderamiento de los ciudadanos mayores que a su vez se desarrollan como facilitadores de formación experiencial para un envejecimiento activo.
- 7- Beneficios en las familias que tienen a algún mayor en los PUM.



Comentarios de los expertos:

- El apartado 5-2 un experto lo califica como un punto al que hay que prestar atención

OPORTUNIDADES

¿Qué cambios se presentarán, en un futuro próximo, en el entorno de los PUM?

1 RELACIONADAS CON EL ALUMNADO

- 1- Cambio en el perfil de los estudiantes.
- 2- Mayor número de potenciales estudiantes debido al envejecimiento de la población.
- 3- Mayor visibilidad y participación del alumnado en el ámbito universitario.
- 4- Cambio de rol de los estudiantes mayores.
- 5- Alumnos cada vez con mayor nivel de formación y nuevas exigencias.
- 6- Gran peso económico de la población mayor y gran influencia a nivel político.

2 RELACIONADAS CON LAS TIC

- 1- Mayor incidencia de las TIC en el desarrollo de los programas.
- 2- Tecnologización de la sociedad, implicará adaptar la metodología docente.
- 3- Introducir y utilizar estudios i formación online (virtual)

3 RELACIONADAS CON LAS COLABORACIONES

- 1- Más colaboración entre los estudiantes mayores y los jóvenes. Fomento de las relaciones intergeneracionales en los programas.
- 2- Colaboración con otras entidades culturales (museos, teatros,...).
- 3- Posibilidad de encontrar financiación privada a través de empresas interesadas en los mayores.
- 4- Servir como marco para la formación de profesionales de la educación de mayores.

4
**RELACIONADAS
CON LA
INTERNACIONALIZA
CIÓN**

- 1- Internacionalización como oportunidad de aprendizaje, dinamización e incorporación de nuevos perfiles de estudiantes.
- 2- Visibilidad internacional a través de la participación en proyectos de investigación europeos o intercambios entre estudiantes.

5
**RELACIONADAS
CON LOS PLANES
DE ESTUDIO Y LOS
PROGRAMAS**

- 1- Globalización: Adaptación de los contenidos
- 2- Necesidad de optimizar recursos y dar cuenta a la sociedad de lo invertido. Evaluar los beneficios de los estudiantes.
- 3- Ser la respuesta al envejecimiento activo planteando una nueva fórmula de ocio desde la cultura.
- 4- Nuevas demandas, nuevas necesidades, nuevos intereses para adaptarse a los estudiantes.
- 5- Deberán adaptarse a distintos niveles dentro del aula. Cada vez llegarán personas más formadas y más exigentes.
- 6- Programas más flexibles, que se adapten al estudiante y no al revés.
- 7- Los PUM contribuyen a la formación de ciudadanos más críticos y más activos. Promover virtudes cívicas y éticas.
- 8- Ser precursores reales del envejecimiento activo y la calidad de los mayores.
- 9- Servir como marco para la formación de profesionales de la educación dedicados a este colectivo.
- 10- Reconocimiento de esta formación para acceder a estudios de Grado.
- 11- Integración en el EEES.
- 12- Modificación de los planes de estudio y virtualización de las asignaturas.

Comentarios de los expertos:

- Es necesario incidir más en el aprendizaje a lo largo de la vida, el desarrollo personal más que en el envejecimiento activo.

Capítulo 8: Discusión

*«La educación es el conocimiento
adquirido mediante el tiempo»*

Anónimo

El aumento de la población de personas mayores de 65 años es una constante en nuestra sociedad a nivel mundial, y de manera especial en la población europea. En estos últimos años los estudios, de cada vez más, dirigen sus esfuerzos a entender y comprender los fenómenos que acontecen alrededor del envejecimiento en todos sus ámbitos.

A continuación discutiremos lo expuesto en este estudio según la siguiente estructura:

8.1. Limitaciones de la investigación:

- a. A nivel metodológico: exponiendo aquellas posibles limitaciones que hacen referencia a la población participante (muestras), a los instrumentos utilizados y al procedimiento seguido.
- b. A nivel de resultados: centrando la atención en aquellos resultados que no han resultado concluyentes.

625

8.2. Revisión de los resultados en relación a la literatura, específica del tema, comparándolos con otros estudios e investigaciones de características similares e informes relacionados con el colectivo de las personas mayores a nivel general.

8.3. Comprobación de en qué medida se constata la hipótesis y cada una de las subhipótesis planteadas en la investigación.

8.1. Limitaciones de la investigación

Primero de todo indicar que con esta investigación no se pretendía solamente hacer un análisis descriptivo de como es la calidad de vida del alumnado del *Diploma Sènior de la UOM*, si no que pretendía ser un estudio algo más holístico que incluyera un método cuasi experimental y un método cualitativo para así disponer de datos cuantitativos y dar voz a los protagonistas de la

investigación, así como conocer también la visión de los profesionales de los PUM.

a) A nivel metodológico:

Aunque uno de los aspectos más interesantes, pero a la vez más arriesgado, de esta investigación es el hecho de ser un estudio longitudinal, abarcando tres promociones de estudiantes correlativas desde que iniciaron sus estudios hasta que finalizaron el mismo, una de las principales limitaciones del estudio ha sido el tamaño de las muestras, sobre todo de la muestra que finalizó el *Diploma Sènior de la UOM*, ya que se produjo una pérdida considerable de alumnado, aún así consideramos que la muestra es suficiente para poder comprobar si la percepción de la calidad de vida del alumnado participante se mantiene en niveles óptimos en el transcurso del programa, debido a que se ha trabajado con tres promociones de estudiantes distintas y consecutivas. También las características propias de la muestra de alumnado es diferente, debido a que son un colectivo que se sitúa por encima de la media, en muchos aspectos, y no representan a todo el colectivo de las personas mayores general, aunque sí que son comparables con otros grupos de personas mayores de similares características y estudiantes de otros PUM. Al ser comparadas nuestra muestra a otras similares, los resultados son muy semejantes independientemente del PUM en el que participen, dejando al margen alguna característica muy específica de la zona, por ejemplo en nuestro caso el hecho de la insularidad.

En relación a los instrumentos utilizados, mencionar que elegimos el CUBREACAVI como una de las mejores opciones debido a que es un cuestionario creado y validado con población española, y posteriormente se ha revisado, e incluido, población de un país latinoamericano. Consideramos que un cuestionario creado en nuestro país se adapta mejor a las características específicas de nuestra muestra. Podríamos haber optado por la opción de complementarlo con otro cuestionario de calidad de vida para posteriormente compararlos, pero pensamos que sería más interesante ampliar la recogida de datos con aspectos relacionados con las redes sociales y las TIC como factores que pueden influir en una buena valoración de la calidad de vida global.

En cuanto al procedimiento se han de tener en cuenta las propias limitaciones del investigador que debido al hecho de tener que compatibilizar sus tareas laborales con la investigación, se han producido momentos en los que se ha ralentizado el proceso y ha hecho que el estudio se dilata en el tiempo. Destacar que se ha trabajado en diversas fases durante el transcurso de la investigación, cumplimentación de cuestionarios al inicio y final de los diversos grupos de alumnos, entrevistas y posterior análisis de los relatos de vida, DAFO con el alumnado que ha realizado las entrevistas, panel de expertos y DAFO con profesionales. La dificultad de abordar metodológicamente cada una de las fases ha dado lugar a modificar el calendario alargando de esta manera los plazos.

b) A nivel de resultados:

Una vez realizado el análisis de los resultados a nivel estadístico, hemos observado que no en todas las dimensiones analizadas se han observado diferencias o relaciones significativas. Hemos podido observar dos momentos, que coinciden con las dos muestras del estudio. En la primera muestra se observan alguna relación significativa en siete de las ocho dimensiones, en cambio en la segunda muestra se observan estas relaciones en cuatro de las dimensiones evaluadas. Una de las causas puede haber sido debido al descenso en el número de participantes en la segunda muestra.

627

Para finalizar señalar que la investigación no aborda cuestiones relativas al desarrollo de nuevos conceptos o teorías, sino que únicamente busca realizar un análisis sobre la calidad de vida de los mayores participantes en el *Diploma Sènior de la UOM* incluyendo la descripción, la comparación y la correlación, así como un análisis cualitativo a partir de testimonios reales de una selección de alumnado y un análisis de las experiencias de profesionales expertos en este tipo de experiencias educativas.

8.2. Revisión de la literatura

La investigación la hemos basado en la hipótesis de que la calidad de vida se

compone de múltiples dominios (salud, psicología, social, etc.) y que contiene tanto factores objetivos como subjetivos (Fernández-Ballesteros, 1993; Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007; Walker, 2005b). Estos dominios y/o factores serán la base, en gran medida, de la valoración que la persona mayor exteriorice sobre su bienestar, expresada como percepción subjetiva sobre la propia calidad de vida. Como indican Valdez, Alejo, Meza y Ortega (2013) lo mencionado anteriormente es importante tanto en el momento de estudiar el envejecimiento, como en el momento de diseñar estrategias de apoyo y atención para las personas mayores.

La discusión relacionada con la literatura especializada se realiza siguiendo el mismo esquema de exposición de los resultados. En primer lugar se abordarán los aspectos sociodemográficos de la muestra y a continuación las diferentes dimensiones que evalúa el cuestionario: salud, integración social, habilidades funcionales, actividades y ocio, calidad ambiental, satisfacción con la vida, educación, ingresos y servicios sociales y sanitarios. En segundo lugar se abordan aquellos factores que consideramos complementarios y que pueden influir en la percepción de una buena calidad de vida del alumnado así como a su adaptación a los cambios sociales. Posteriormente se aborda la visión de los expertos sobre los Programas Universitarios para Mayores (PUM). En líneas generales los resultados presentados en el capítulo anterior sostienen la idea inicial de esta investigación, que los programas de educación de mayores aportan una serie de beneficios en el alumnado participante. Estos beneficios se pueden ver evidenciados en diversos ámbitos de sus vidas como pueden ser en una percepción de una salud buena, en una generación de una red social distinta, en una adaptación positiva a su entorno, a un cambio de habilidades de relación y sociales, entre otras cosas que sin duda tienen un impacto positivo en el buen desarrollo de los participantes en estos programas educativo-culturales.

- Datos sociodemográficos

Los resultados de esta investigación se ajustan a los resultados de otras investigaciones y estudios previos sobre las características sociodemográficas del colectivo de las personas de 50 y más años que

participan en programas de educación a lo largo de toda la vida, como se aprecia a continuación.

1. Sexo

En la mayoría de las universidades españolas, en las que se desarrolla un PUM, el porcentaje de mujeres, matriculadas y participantes en las actividades organizadas, es mayor respecto al porcentaje de los hombres matriculados. En las muestras de la *Universitat Oberta per a Majors* (UOM) el porcentaje medio es de un 56,4% frente a un 43,6%, pero si analizamos el número de matrículas realizadas en el programa se puede apreciar que el porcentaje aumenta en 12 puntos porcentuales, situándose las mujeres en un 68,5% frente a un 31,5% de hombres. En una revisión que se llevó a cabo en la UOM (Orte et al., 2008) desde que ésta iniciara su andadura, en el 1998, y analizando todos los programas que estaban en marcha, en ese momento, se puede observar que en todos el porcentaje de mujeres matriculadas siempre ha sido superior que el de los hombres, en mayor o menor porcentaje, pero siempre encontrándose por encima el número de mujeres participantes en el programa. Según datos oficiales de la AEPUM la distribución de la matrícula sigue esta misma línea, habiéndose matriculado en el curso académico 2018-2019, a nivel nacional un 65,0% de mujeres frente a un 35,0% de los hombres. Por lo tanto podemos confirmar que el hecho de la feminización en los PUM es un fenómeno habitual y generalizado.

629

2. Lugar de nacimiento

En el caso de las Illes Balears, el ser un archipiélago le otorga una serie de características que la diferencia de otras comunidades autónomas. Los datos obtenidos en la muestra de la UOM son muy semejantes a los expuestos por Vives (2010) en los que señala que el porcentaje de nacidos en Mallorca era de un casi 60,0%, un 70,2% de media entre las nuestras, y los nacidos en otra comunidad correspondía a un 32,0% del total, un 23,4% de media en las dos muestras de esta investigación. En

cuanto a las personas que han nacido en otro país, en nuestro estudio corresponde a una media del 4,7%, y en el estudio de Vives representaba un 6,5%. La diferencia existente entre las dos muestras, de los dos estudios, puede deberse al tamaño de las mismas, y concuerda con el apartado anterior ya que se observa que las mujeres son el grupo mayoritario que participa en el programa.

Podemos hacer una reflexión sobre esta información aportada ya que los participantes que son de otra isla de las Baleares representan el 1,1% de media entre las dos muestras de este estudio, quedando por detrás de las personas que provienen de otra comunidad autónoma e incluso de otro país.

3. Estado civil

El perfil evaluado sugiere que el estado civil mayoritario, de las personas mayores de nuestro estudio, en cada una de las muestras, es el estar casada. En ambos casos el porcentaje de personas viudas y el de personas separadas o divorciadas es el mismo, aspecto significativo debido al elevado porcentaje de personas separadas y divorciadas, seguramente años atrás, o en generaciones de personas de edad más avanzada, este dato sería algo más bajo. En último lugar, con un porcentaje menor, encontramos a las personas solteras. Estos datos son muy semejantes a otros estudios de semejantes características. Vives (2010) indica que las personas casadas representaban un 64,1%, pudiendo comprobar que el porcentaje de personas separadas o divorciadas era algo menor que en nuestro estudio, con un 11,9%.

Varios estudios a nivel nacional muestran unos datos parecidos a los obtenidos en nuestro estudio. Comparando los datos de nuestra muestra con los datos del IMSERSO (2012) apreciamos que en general, las personas mayores de 65 años están casadas, en un porcentaje del 61,4%., el 30,3% son personas viudas, el 6,1% solteras y el 2,2% separadas o divorciadas, datos muy similares a los obtenidos con

nuestra muestra. En el informe de Abellán y Ayala (2012) se realiza una separación por sexo, especificando que el 80,4% de los hombres está casado y sólo el 48,5% de las mujeres, y en Abellán et al. (2019) señalan que del 60,5% de las personas mayores que están casadas, un 77,9% son hombres y un 47,3% son mujeres. El porcentaje de personas viudas es de un 28,9%, siendo los hombres un 11,5% y las mujeres un 42,2%. Con este dato se puede afirmar que la viudez es más común entre las mujeres mayores, y por tanto, ésta aumenta con la edad sin olvidarse, o dejar de lado, este factor ya que la esperanza de vida de las mujeres es superior a la de los hombres. Como se puede apreciar los porcentajes han variado un poco desde el 2012 al 2019, aunque la diferencia es muy pequeña.

4. Estado de convivencia

Es indiscutible que el estado civil condiciona el estado de convivencia, pero es importante separar estas dos variables y tenerlas en cuenta ya que nos pueden ser valiosas para analizar otros factores. Es importante poder reflexionar sobre las nuevas situaciones que en estos momentos, los mayores están viviendo, es decir, el alto porcentaje de personas separadas o divorciadas y aquellas otras que han escogido la soltería como modo de vida. Un estudio sobre este tema, de López y Díaz (2007) señala que el modelo tradicional de familia se está cambiando, como también lo está haciendo el hecho que una persona al quedarse viuda se fuera a vivir con alguna de sus hijas. Otro factor a tener presente es el grado de satisfacción con la forma de convivencia en nuestra investigación los resultados son de un 67,8% los que están satisfechos con la relación que mantienen con la o las personas con las que convive.

La primera opción del estado de convivencia es vivir en pareja, un 41,8% de las personas mayores vive con su conyugue (IMSERSO, 2012a), en nuestro estudio es un 64,0% (media de las dos muestras) y en Vives (2010) el porcentaje era de un 64,1%. Como segunda opción del estado de convivencia es vivir solo en un 24,9% (media de las dos muestras),

de hecho este porcentaje no nos es extraño debido a que en varios estudios la proporción es muy parecida a este dato. Según Vives (2010) el porcentaje es de un 24,3%. Aparte de lo indicado, y según el «Libro Blanco del Envejecimiento Activo» (IMSERSO, 2011) los hogares unipersonales de personas mayores tienden a incrementarse y son mayoritariamente femeninos. Así lo corroboran Abellán et al. (2017, 2018, 2019) quienes señalan que la edad es una variable que incrementa la posibilidad de vivir en soledad, y que en los últimos años se ha observado un aumento de los hogares unipersonales en persona de 65 y más años. Estos mismos autores indican que el porcentaje de personas que viven en hogares unipersonales, es decir que viven solas, es más elevado en mujeres, llegando a suponer el doble de la proporción de hombres, este fenómeno se puede explicar debido a la mayor esperanza de vida de las mujeres que hace que puedan enviudar y quedarse solas.

632

5. Nivel de estudios

En el informe de Abellán et al. (2019) indican que el nivel de instrucción es más bajo cuanto más alta es la edad. Señalan que “el bajo nivel de instrucción entre los mayores (y los muy mayores) refleja antiguas situaciones de escasez dotacional (escuelas, maestros) y condiciones de vida que no les permitieron entrar o seguir en el sistema educativo” (p.35). Comenta Álvarez (2012) en el informe «Por el fomento de la formación tras la jubilación», señala que el nivel formativo de las personas mayores en España se encuentra entre los más bajos de Europa, debido a que el 50,0% de los mayores de 75 años apenas sabe leer ni escribir, lo que repercute en una posible exclusión social. Además indica que el 38,7% de las mujeres y el 29,7% de los hombres mayores de 65 años saben leer y escribir, pero no tienen estudios. En el caso de los estudios primarios, el 17,8% de los hombres y el 14,6% de las mujeres de más de 65 años completaron sus estudios y sólo el 1,8% de

las mujeres de esa franja de edad había cursado educación superior, frente al 5,3% de los hombres.

En este caso, la muestra de nuestro estudio tiene valores diferentes a otros estudios debido a que el perfil de los participantes en un programa educativo difiere del perfil de la población general, ya que los participantes en PUM tienen un perfil muy concreto. Los intereses y motivaciones que les mueven a matricularse a este tipo de actividades van ligados a un nivel educativo un poco más elevado y con un bagaje ya previo al inicio del programa. Por tanto los resultados obtenidos son similares al perfil de las personas matriculadas a otros PUM y no tanto a los datos de población general.

6. Situación laboral

Siguiendo la línea de Vives (2010) el hecho de abrir la Universidad a las personas mayores y posibilitar formación a personas a partir de 50 años provoca que nos encontremos con personas que aún no se han jubilado pero que están cerca de la jubilación, y este tipo de programas puede ayudarles a prepararse, manteniendo una actividad diaria, para que el día que se jubilen sigan en activo socialmente y participando en la comunidad. Por otro lado nos podemos encontrar con personas prejubiladas, y en estos casos el programa les puede ayudar a reducir las consecuencias negativas que puedan aparecer. Consultando la Encuesta de Población Activa (INE, 2017) se puede apreciar que en general, la tasa de actividad en España muestra un fuerte descenso a partir de los 50 años, es decir, que mientras que el 82,2% de las personas entre 50 y 54 años se mantienen activas, el porcentaje se va reduciendo hasta llegar al 44,9% en el grupo de edad de 60 a 64 años. A partir de los 65 años la actividad laboral es relativamente baja reduciéndose hasta el 6,0% entre los 65 y 69 años y el 0,7% para aquellos mayores de 70 años. Como señalan Martínez y Criado (2008) a partir de los 65 años, las personas que permanecen activas laboralmente las encontramos mayoritariamente en la categoría de

trabajador por cuenta propia, tendencia más marcada incluso a partir de los 70 años (casi el 50,0% de los activos laborales son empresarios/as, con o sin asalariados/as).

Como resumen del conjunto de las características sociodemográficas del alumnado UOM, podemos confirmar que se adecua a los resultados de otros estudios previos, en los que se describe a la persona participante en actividades educativas y de aprendizaje como, mayoritariamente, mujer, de edad comprendida en entre los 60 y 69 años, casada y viviendo en pareja y con nivel de estudios medio alto (Antelo, 2005; Solé, Triadó, Villar, Riera y Chamarro, 2005; Montoro, Pinazo y Tortosa, 2007; Orte, March y Vives, 2007; Hebestreit, 2008; Villar y Triadó, 2010; García, 2011; Lorenzo, Rodríguez y Gutiérrez, 2011; Leung y Liu, 2011; Hung y Lu, 2014; Escarbajal de Haro, Martínez de Miguel y Salmerón, 2015; Pérez de Albéniz, Pascual, Navarro y Lucas-Molina, 2015; Fernández-García, García y Pérez-Serrano, 2016).

634

- Dimensión de SALUD

Como señala el «Libro Blanco del Envejecimiento Activo» (IMSERSO, 2011) la autopercepción del estado de salud es “un indicador simple pero efectivo del estado de salud global y una herramienta útil para predecir las necesidades asistenciales y para la organización de programas de prevención”. Según indican Abellán et al. (2019), el 45,4% de los mayores percibe su salud como buena o muy buena, aunque se debe tener en cuenta el sexo ya que según estos autores, es un factor diferenciador de la salud subjetiva, ya que el 52,3% de los hombres mayores autovalora bien o muy bien su estado de salud, mientras que sólo el 40,0% de las mujeres considera su salud como buena o muy buena. En el informe IMSERSO (2015) aporta otros datos muy similares, el 45,5% de los hombres mayores definieron su estado de salud como bueno, las mujeres de la misma edad sólo lo hacen en un 31,3%. Alcañiz y Solé-Auró (2018) indican que en la población octagenaria (80 años y más) parece confirmarse la asociación positiva entre ser mujer, ser mayor y tener una calidad de vida relacionada

con la salud pobre. Como se puede apreciar en otros estudios, se produce una relación entre la percepción subjetiva de una buena salud de la persona mayor con la participación activa de actividades de educación y aprendizaje con valores muy altos (Montoro et al., 2007), la participación permite conocer y adaptar una serie de estrategias de afrontamiento a posibles estados de enfermedad (Escarbajal de Haro et al., 2015), así como la manifestación de mejoría a nivel de dolor físico y percibirse como más sanos (Lorenzo et al., 2011; Hung y Lu, 2014). En Fernández-García et al. (2016) se aprecia la vinculación entre participar en programas de educación y el beneficio en una mejora de la autoestima reforzando de esta manera el sentimiento de satisfacción y de mejora, tanto física como intelectual.

En la UOM, en ambas muestras, la dimensión salud ha obtenido puntuaciones bastante satisfactorias, una posible explicación es que, en su conjunto, las personas que acceden al programa universitario se encuentran en condiciones previas buenas de salud, antes de iniciar el programa, y en el caso de tener algún problema de salud, éste no le impide la realización de las actividades propias del programa. Una vez, éste, ha finalizado las condiciones de salud son similares a las iniciales e incluso mejores por las muestras de satisfacción con el programa del alumnado y los beneficios que repercuten en ellos. Es una constante en los resultados de estudios con personas mayores que la percepción subjetiva de la salud que tienen las mujeres es algo más negativa que la que muestran los hombres (IMSERSO, 2011). Como indica el informe de Abellán et al. (2019) la valoración del estado de salud de la persona viene condicionada por aquellas enfermedades que ha padecido o padece y por las características personales (sexo, edad, estado civil, familia y nivel de formación) y también por otras razones socioeconómicas (ingresos y estatus social) o incluso residenciales (tipo y tamaño de hábitat y grado de satisfacción residencial con la propia casa y el entorno). Continuando con los datos aportados por el informe anterior (Abellán y Pujol, 2012), éstos nos muestran que la educación y los problemas de salud están inversamente relacionados, es

decir, que a mayor nivel de estudios mejor percepción de la salud, el 70,0% de las personas mayores de 65 y más años con estudios universitarios consideran que su salud es buena o muy buena; sólo un 30,0% de las que son analfabetas o no terminaron los estudios primarios la califican así. Por tanto podemos decir que el estado de salud presenta una asociación inversa con la edad y el nivel educativo. En la muestra de UOM, el alumnado muestra buena salud, siendo ésta una dimensión importante con respecto a la calidad de vida, quedando reflejado en esta investigación.

- Dimensión de INTEGRACIÓN SOCIAL

La integración y la participación social son consideradas, como afirman Alfonso, Soto y Santos (2016), entre los factores que mayor impacto tienen sobre los niveles de calidad de vida en las persona mayores, así como mantener unas buenas relaciones familiares y sociales. En nuestro estudio el mantener unas buenas relaciones familiares es uno de los factores mejor puntuados como favorecedor de una buena calidad de vida.

636

Las Universidades, y todas aquellas instituciones que llevan a cabo actividades de educación y de aprendizaje se convierten en espacios de encuentro, de reunión donde se comparte con otras personas con los mismos intereses y las mismas motivaciones. De esta manera se generan nuevos tipos de relaciones, de compañerismo, de amistad, entre otras. Solé et al. (2005) y Ortiz, Peñaherrera y Almazán (2013) señalan que la educación en las personas mayores genera nuevos ámbitos de relación social permitiéndoles, de esta manera, interactuar con otras personas y por tanto sentirse útiles y productivos. Por tanto podemos confirmar que la participación activa en los PUM cumple una función de relación social, promoviendo la integración y la comunicación intergeneracional, así queda reflejado en investigaciones y otros estudios previos donde se pone de manifiesto el efecto positivo y beneficioso de este tipo de programas por diversas razones como pueden ser el interactuar con otras personas, conocer a otras personas de otros entornos, crear una nueva red de

compañeros y/o amigos, etc. (Montoro et al., 2007; Lorenzo et al., 2011; Carreira y Puig, 2015; Fernández-García et al., 2016)

Esta dimensión está muy unida al estado de convivencia, el informe de Abellán et al. (2019) señala que los cambios en el estado conyugal tienen impacto en muchos aspectos de la vida de las personas mayores, como por ejemplo en el tipo de hogar donde viven, en la salud, en los ingresos dentro del núcleo familiar, etc.

Uno de los aspectos más interesantes que podemos señalar es el tema del cuidado de los nietos, según el IMSERSO (2012a) entre las personas mayores la práctica de solidaridad familiar más realizada es el cuidado de los más pequeños, tarea que se realiza con una alta intensidad, sobretodo en la situación en la que estamos actualmente. Si revisamos los datos de la Encuesta de las Personas Mayores que el IMSERSO realizó en el año 2010 podemos observar que la mitad de los abuelos y abuelas cuidan a sus nietos casi diariamente en un 49,5% y un 44,9% todas las semanas. Un fenómeno que se está produciendo de una manera habitual es que los abuelos comienzan a cuidar cada vez más a los nietos, aunque destacar que las abuelas los cuidan durante más horas. Como señala el «Libro Blanco del Envejecimiento Activo» (IMSERSO, 2011) este fenómeno es una cuestión que afecta a todos los mayores, con independencia del sexo, aunque son las mujeres las que llevan a cabo esta tarea de manera mayoritaria, ejerciendo así el cuidado de los miembros de la familia más pequeños. El alumnado de la UOM así lo refleja en las entrevistas realizadas, dónde explican que están muy contentos y satisfechos con sus nietos aunque reconocen que han de ejercer más de cuidadores y cuidadoras debido a las responsabilidades laborales de sus hijos e hijas.

637

- Dimensión de HABILIDADES FUNCIONALES

En un estudio realizado por Durán, Valderrama, Uribe-Rodríguez y Molina (2008) concluyen que las habilidades funcionales van disminuyendo a medida que avanza la edad, sobre todo a causa de la aparición de

enfermedades crónicas, el deterioro cognitivo, etc., que impiden o limitan la realización de diversas actividades de la vida diaria (AVD). Otros estudios ponen de manifiesto que las capacidades funcionales del alumnado participante en los PUM están mejor conservadas que aquellas personas mayores, de similares características, que no participan en ningún programa de este tipo (Lorenzo et al., 2011), éstas se refieren a actividades de cuidado del aspecto físico, buena realización tareas dentro y fuera de casa, etc., aspectos corroborados en las entrevistas realizadas a la muestra de alumnado de la UOM que coinciden, en general, que no tienen ningún tipo de dificultad para realizar y desenvolverse de una manera adecuada en sus tareas diarias.

Relacionando esta dimensión con el estado civil el hecho de interactuar con otras personas se convierte en un factor protector frente a la aparición de patologías, obteniendo la persona mayor una serie de beneficios tales como la mejora cognitiva, el hecho de tener unas mejores habilidades de afrontamiento que favorezcan que aumente su autonomía personal y, por tanto también su calidad de vida.

- Dimensión de ACTIVIDADES Y OCIO

El ocio es de gran valor para todas las personas, por un lado proporciona satisfacción y bienestar, al mismo tiempo estimula áreas de capacidad (físicas, cognitivas y emocionales) y, por otro lado, permite la promoción de la autonomía personal. «El Libro Blanco del Envejecimiento Activo» (IMSERSO, 2011), señala que en las actividades de ocio lo importante no es la actividad en sí misma, no es lo que las personas realizan, sino lo que piensan y sienten mientras las llevan a cabo. Lo relevante de las actividades del ocio, así como del aprendizaje a lo largo de la vida, es la percepción de libertad y la motivación intrínseca por el propio placer de hacerlas, aspectos que redundan en la persona como un sentimiento de bienestar general que se refleja en una percepción subjetiva de mejor calidad de vida (Macías y Lázaro, 2016). En esta misma línea se encuentran los autores Zhang, Feng, Lacanienta y Zhen (2017) donde indican que participar en actividades de

ocio se relaciona positivamente con el bienestar subjetivo de los adultos mayores chinos, aspecto importante en la promoción de un envejecimiento saludable. El trabajo remunerado, el voluntariado, cuidar de los nietos, así como otras actividades sociales como el deporte, son buenas para la salud de las personas mayores, como señalan Arpino y Solé-Auró (2017) las personas de 65 y más años que son muy activas se perciben de una manera más saludable.

Esta dimensión valora la frecuencia con la que los mayores realizan las siguientes actividades, leer un libro o el periódico, visitar a parientes, ver la televisión, escuchar la radio, caminar, compartir con otras personas juegos recreativos, cuidar niños, hacer manualidades, hacer recados, ir de compras y viajar.

A continuación comentaremos algunas de ellas:

- Lectura:

Las personas mayores participan de la lectura diaria, según Martínez y Criado (2008), por debajo del porcentaje del conjunto de la población, en un 49,1%. Además el hábito de lectura desciende con la edad, produciéndose una diferencia de trece puntos entre las personas de 55 a 64 años, un 42,5%, y las mayores de 75 años, un 29,4%. Johnson y Bungum (2008) indica que el 76,8% realizan de una manera frecuente algún tipo de lectura. En nuestro estudio una media de 84,7% lee el diario o un libro de manera frecuente, siendo los hombres los que lo hacen en un porcentaje más elevado que las mujeres. Por tanto podemos afirmar que el grado de lectura del alumnado de nuestro PUM es alto.

- Ver la televisión:

El tiempo que emplean las personas mayores en ver la televisión, según Martínez y Criado (2008), aumenta considerablemente con la edad, pasando de los 173 minutos para la población entre 55 y 64 años, hasta los 228 de las personas mayores de 75 años. Con

respecto a la media de la población, el conjunto de las personas mayores emplea más tiempo en ver la televisión, de media unos 35 minutos diarios. En nuestro estudio podemos apreciar que una media 75,5% del total de las muestras ve la televisión frecuentemente, frente a una media de 22,25% que se sienta frente al televisor de manera ocasional.

- Escuchar la radio:

El conjunto de personas mayores (Idem supra) dedica más tiempo a escuchar la radio que la media del conjunto de la población. La radio es escuchada por el 73,1% de la población total, frente al 59,0% de más de 75 años. Los fines de semana el porcentaje de mayores escuchando radio supera el del total de la población. En nuestro estudio observamos que una media de 57,1% del total de las muestras escuchas la radio frecuentemente, frente a una media de 33,0% que la escuchas ocasionalmente.

- Asistencia a actividades culturales:

La asistencia a los centros culturales es mayor que la de asistencia a conferencias tanto para el conjunto de la población como para las personas mayores. De media, la proporción de personas mayores que acuden a los centros culturales ronda el 10,0 frente al 14,1% de la población total. La asistencia se reduce también con la edad, especialmente para personas de 75 años y más.

Las personas mayores entre 65 y 74 años realizan principalmente excursiones al campo (35,6%) y practican juegos de mesa (28,2%). Mucho menos frecuente es la asistencia a espectáculos (5,3%), la práctica de deporte (4,8%) o las actividades que aumentan sus conocimientos generales (4,3%).

- Nivel de actividad física diaria:

Como señala Fernández-Ballesteros et al. (2009) los estudios longitudinales sobre los efectos de la actividad física regular prueban

que aumenta la longevidad, producen beneficios en la salud física y mental, así como en el funcionamiento cognitivo, emocional y social. La OMS (2010) contempla la actividad física como un factor protector de la salud física, mejorando las funciones cardiorespiratorias y musculares y la salud ósea, y mental, reduciendo el riesgo de depresión y deterioro cognitivo, así como prolongando la vida y el bienestar durante el envejecimiento. En nuestro estudio podemos observar que el porcentaje más elevado, con una media de 47,4%, corresponde a la realización de alguna actividad física deportiva ocasional, seguido de la realización de algunas actividades cotidianas normales, con un 18,3% en el primer curso, y la realización de actividad física varias veces al día, con un 21,4%. Johnson y Bungum (2008) indican que un 64,3% de los participantes en su estudio caminan de manera frecuente, y realizan viajes un 57,1%. En cuanto a las actividades preferidas por género, el IMSERSO (2011) destaca que las mujeres mayores prefieren realizar aquellas relacionadas con un fin social como ir a clase, acudir a la iglesia o ejercer el voluntariado social, en cambio los hombres mayores prefieren participar en actividades más activas. Investigaciones sobre envejecimiento y participación social confirman las consecuencias positivas de la actividad sobre la calidad de vida (Rodríguez et al., 2018).

641

Dimensión de CALIDAD AMBIENTAL

Según el Libro Blanco del Envejecimiento Activo (IMSERSO, 2011) un 75,0% de las personas jubiladas viven en edificaciones no accesibles, el 83,0% posee una vivienda en régimen de propiedad pero con problemas severos relacionados con la vivienda y el entorno cercano, y el 14,0% viven en régimen de alquiler y lo hacen en condiciones precarias por falta de reformas. La calidad de vida de las personas depende de que su vivienda le permita desarrollar todas sus potencialidades y expectativas. En un estudio, Lázaro y Gil (2005), nos señala que según Rowles los mayores tienden a expresar altos niveles de satisfacción con sus viviendas, aunque éstas no cuenten con los servicios adecuados, debido al gran componente emocional que encierran estos ambientes para los mayores. Según el Barómetro del CIS de octubre de 2014,

el 86,1% de los entrevistados están “Muy satisfechos” y “Bastante satisfechos” con el edificio donde se encuentra su vivienda, y en el Barómetro del CIS de diciembre de 2001 al 73,4% de los españoles consultados les gustaría vivir cuando fueran mayores de 65 años en su casa de siempre; frente al 12,3% que les gustaría vivir con sus hijos u otros familiares; y al 8,7% que preferirían una residencia. Como podemos comprobar es un porcentaje muy alto el que opina que le gustaría seguir viviendo en su hogar mientras sea independiente.

Dimensión de SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Dimensión relacionada con las anteriores dimensiones de “Integración social” y la de “Habilidades funcionales”. Fernández-Ballesteros et al. (2009) afirma que los mayores obtienen puntuaciones ligeramente superiores a la media en satisfacción con la vida y ligeramente inferiores a la media en felicidad. En el caso del alumnado de la UOM podemos confirmar que el nivel de satisfacción con la vida es muy elevado, al igual que el grado de satisfacción con la o las personas con las que vive y con el grado para valerse por si mismo, las dos dimensiones que más relación establecen con esta. Otros estudios previos concluyen que existe una correlación entre la satisfacción percibida y la calidad de vida, destacando que el 54,6% de los que están satisfechos tienen calidad de vida muy buena (Villaplana, 2010), así como las personas mayores identifican de una manera óptima sus necesidades y deseos, lo que les gusta y lo que les disgusta, debido al hecho de poseer un nivel de calidad de vida personal muy satisfactorio (García, 2011).

642

Observando los datos de los diversos informes y estudios previos coinciden que las mujeres, de una manera generalizada, perciben su salud y su satisfacción con la vida peor que los hombres. En el alumnado participante en la UOM este fenómeno se confirma. En el Barómetro del CIS de octubre de 2017, a la pregunta de que puntúen de 0 a 10 sobre en qué medida se considera una persona feliz la puntuación más alta corresponde al 8 (29,0%), y en el Barómetro del CIS de septiembre de 2017 la puntuación a la pregunta de en qué medida se siente satisfecho con la vida en general, también es de un 8, con un 30,1%, siendo las mujeres un 51,6% y los hombres un 48,4%.

Dimensión de EDUCACIÓN

Según el INE, datos de la Encuesta de Participación de las Personas Adultas en las Actividades de Aprendizaje (2007), y que también refleja en el informe de Martínez y Criado (2008) tan solo el 3,8%, que corresponde a 70.235, de los hombres mayores de 65 años tenía intención de seguir aprendiendo, porcentaje que se eleva hasta el 6,8%, que corresponde a 143.499, en el caso de las mujeres. De media, el 88,7% de los mayores de 65 años ni había participado, ni querían participar en actividad educativa alguna y el motivo que principal para un 49,0% era la edad o la salud y para un 13,3% el no disponer de tiempo al tener que ocuparse de responsabilidades familiares. El 78,1% (3.666.062) de la población de entre 55 y 64 años tampoco tenía la intención de continuar con su aprendizaje. El informe recoge datos de Eurostat que indican que la tasa de participación de las personas mayores de entre 55 y 64 años en cualquier tipo de aprendizaje alcanzó de media en torno al 30,0%. Así, en el informe proponen otras propuestas, aumentar la cultura de la formación y la cualificación de los trabajadores en las empresas al considerar que ésta contribuye a un aumento de la competitividad, así como usar el potencial de las personas mayores como formadores de otras personas. Mejorar la calidad del personal docente dedicado a la educación de adultos, facilitar el acceso a la educación superior a las personas que carezcan de los títulos de acceso tradicionales, e insistir en la educación como forma de enriquecimiento personal son otras recomendaciones.

Como señala el «Libro Blanco del Envejecimiento Activo» (IMSERSO, 2011) la educación es uno de los ámbitos dónde la diferencia entre la situación de las mujeres de 65 y más años, y las de 40 y más años es en estos momentos mayor, tanto en niveles elementales como en estudios universitarios. El bajo nivel educativo del conjunto de las personas mayores no es un impedimento para el interés que muestran en desarrollar actividades relacionadas con la formación. En este caso pese al menor nivel de instrucción de las mujeres, éstas son las que más participan en actividades educativas. Abellán y Ayala (2012) indican que en los últimos 30 años ha disminuido sensiblemente el

porcentaje de personas de 65 y más años analfabetas en España, al mismo tiempo que ha aumentado el porcentaje de mayores con estudios secundarios y superiores. Como señalan Abellán et al (2019) el bajo nivel de instrucción entre los mayores (y los muy mayores) “refleja antiguas situaciones de escasez dotacional (escuelas, maestros) y condiciones de vida que no les permitieron entrar o seguir en el sistema educativo”. La población mayor de 65 años que cursa algún tipo de estudio representa el 0,9% de la población total con esta edad, lejos del 13,7% del conjunto de la población. Las mujeres mayores realizan formación ligeramente por encima de los hombres, resultado similar al del total de la población.

Según Álvarez (2012) el nivel educativo de las personas de 65 y más años continúa siendo bajo: el 4,2% de las mujeres y el 1,1% de los hombres son analfabetos, el 38,7% de las mujeres y el 29,7% de los hombres sabe leer y escribir, pero no tiene estudios; sólo el 17,8% de los hombres y el 14,6% de las mujeres completaron los estudios primarios. La diferencia entre el nivel educativo de hombres y mujeres mayores se va incrementando conforme crece el nivel formativo, así el 8,8% de los hombres completaron la educación secundaria, las mujeres la mitad 4,8%; y solo un 1,8% de éstas tienen estudios superiores, frente al 5,3% de los hombres. La incorporación de las personas mayores de 50-55 años a los programas universitarios específicos para personas mayores ha ido en crecimiento, aspecto que permite que el nivel educativo y cultural de las personas mayores vaya en aumento. Para tener una idea del incremento, en el curso 2006-2007, un total de 21.581 personas mayores de 55 años se matricularon en algún PUM, representando el 0,2% del total de población con ese rango de edad (Martínez y Criado, 2008), en estos momentos, en el curso académico 2018-2019 se contabilizan más de 63.000 estudiantes matriculados en alguno de los PUM en todo el territorio nacional (AEPUM), como se aprecia el aumento es de más del doble.

Destacamos la importancia que tiene la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida para el buen desarrollo y el bienestar de las personas mayores considerándola como un factor importante para la consecución una mejor

calidad de vida (Cordero, 2010; Moreno y Cruz, 2012), así como señalando sus beneficios como un factor interviniente en el proceso de un envejecimiento activo (Orte y Mach, 2011; Vives, 2011). Entre los beneficios, que los diversos estudios señalan, podemos destacar que estas actividades ayudan a un manteniendo físico y mental (Martín y Requejo, 2005; Mingorance, 2008; Escarbajal de Haro et al., 2015; Pérez de Albéniz et al., 2015), así como una mejora de la autoestima y aumento de las relaciones interpersonales y de amistad (Solé et al., 2005; Fernández-García et al., 2016), en definitiva una mejora de la calidad de vida de la persona a nivel general (Montoro et al., 2007; Moreno, 2014). En nuestro estudio hemos podido comprobar que todos estos beneficios, aquí señalados, se han producido en el alumnado de la UOM, y así lo hemos podido observar tras sus relatos de vida y respuestas a las diversas pruebas.

Dimensión de INGRESOS

Fernández-Ballesteros et al. (2009) indica que un nivel económico alto favorece un mejor nivel de salud, una mejor calidad ambiental y una mayor participación social. En nuestro estudio los resultados presentan un nivel de ingresos alto, y coincide con las conclusiones de la anterior autora, dónde nuestro alumnado aparte de tener ingresos altos, también percibe su salud, su vivienda y entorno, y su participación en actividades y ocio como satisfactoria. En el «Libro Blanco del Envejecimiento Activo» (IMSERSO, 2011) se señala que la economía de las mujeres mayores está marcada básicamente por dos situaciones que se relacionan en el tiempo, por un lado la baja participación en el mercado de trabajo y la mayor dependencia de las pensiones no contributivas o pensiones de viudedad. Sin duda el nivel económico de la persona, y en este caso del núcleo familiar, hace que la percepción de calidad de vida cambie dependiendo de la cantidad de ingresos que entren en el hogar. Para aquellos que los ingresos son elevados y todas sus necesidades están cubiertas la percepción de su calidad de vida será mucho mejor que para aquellas personas cuyos ingresos no puedan cubrir todas sus necesidades básicas. Por tanto, podemos afirmar que teniendo un buen nivel de ingresos en el núcleo familiar, se tendrá

más posibilidades de cubrir las necesidades y percibir una mayor calidad de vida.

En general, las personas mayores con estudios superiores y secundarios tienen niveles de renta más elevados. Este factor condiciona las formas de vida, de convivencia, de edad de jubilación de acceso a los servicios sociales y de posibilidad de ayudas en la vivienda propia, e incluso, de estados de ánimo para afrontar la vida diaria, al tener mejores recursos de afrontamiento (IMSERSO, 2011). Formosa (2012a) indica que las personas que suelen participar en este tipo de programas o actividades educativas poseen un nivel socioeconómico alto, aspecto que concuerda con la respuesta mayoritaria en nuestro estudio.

Dimensión de SERVICIOS SOCIALES Y SANITARIOS

Según el Informe Anual del Sistema Nacional de Salud (2016) los usuarios están satisfechos con la atención que reciben (atención primaria pública) puntuándolo con un 7,3, aumentando esta puntuación a un 7,7 al valorar la confianza y seguridad que transmite el médico. En cuanto a la atención especializada la puntuación media baja un poco, a un 6,7, aunque se mantiene en un nivel bueno.

En nuestro estudio, el alumnado participante valora de manera satisfactoria la atención recibida en los servicios sanitarios, aunque la confianza en ellos no es del todo unánime. En cuanto a los servicios sociales, la mayoría no los conoce mucho y por tanto no pueden valorarlos de una manera adecuada. A nivel estadístico en nuestro estudio podemos comprobar que la frecuencia ocasional de utilización de los servicios sociales y sanitarios es de un 70,0% (media de las dos muestras), siendo de un 26,0% para aquellos que lo utilizan frecuentemente y quedando sólo un 19,5% para aquellos que no lo han utilizado nunca.

Realizando un análisis de las dimensiones a nivel general, es decir comprobando nuestros resultados con otros estudios e investigaciones que han utilizado el mismo cuestionario para de esta manera comprobar si los resultados

son similares con una muestra de similares características y con cierta diferencia en el tiempo.

Antelo (2005) llegó a la conclusión de que el alumnado universitario tenía un nivel de satisfacción con su salud muy buena, mayor integración social con toda la gente que les rodea, presentaba mejores habilidades funcionales, una gran cantidad, y diversidad, de actividades de ocio desarrolladas en su tiempo libre, alto grado de satisfacción con sus viviendas, la mayoría del alumnado se concentra en un nivel de estudios medio, una media de ingresos mensuales muy buena y satisfacción con los servicios sociales. Santacreu (2012) que también utilizó el CUBRECAVI con una muestra española y otra muestra mejicana concluyó que en cuanto al estado de salud la población mayor destacan tener buena o muy buena salud, destacando que el porcentaje de mujeres que valoran su salud como buena es menor que el porcentaje de los hombres. Del mismo modo Santacreu et al. (2016) destaca que la muestra de personas mayores española puntúa mejor en la mayoría de las dimensiones que valora el cuestionario, como son la salud, las habilidades funcionales, la integración social dónde en España se vive mayoritariamente en pareja aunque el porcentaje de personas que viven solas también es mayor, realizan actividades de ocio con mayor frecuencia, satisfacción con la vivienda en la que habitan, aunque en satisfacción con la vida puntúan más los mejicanos que los españoles, aunque los niveles de satisfacción son óptimos, en cuanto al nivel educativo e ingresos la muestra española está por encima y la satisfacción de los servicios sociales y sanitarios también son valorados de manera satisfactoria. A nivel general, la muestra mejicana valora mejor su calidad de vida que la muestra española aunque sigue siendo una valoración muy positiva. En nuestro estudio se aprecia que los resultados son muy similares a los dos estudios anteriores (Antelo, 2005; Santacreu et al., 2016).

En el informe del Observatori de las Persones Majors de Mallorca (OMM) sobre el análisis de la calidad de vida de las persona mayores de Mallorca (Pérez, Aguilar, Adrover, Buil y López, 2015) se observa que el perfil del colectivo de personas mayores demuestra la feminización de la vejez, siendo la mayoría

casadas o viudas, con edades comprendidas entre los 65 y 74 años y nivel de estudios e ingresos alto. Los resultados obtenidos de las diferentes dimensiones se resumen en porcentajes muy satisfactorios en salud, integración social y habilidades funcionales y porcentajes buenos en actividades y ocio, calidad ambiental y satisfacción con la vida, manteniendo unos niveles altos de formación y económicos. A nivel global de calidad de vida, los aspectos más valorados son la salud, la autoeficiencia y las relaciones sociales y aquellos aspectos que proporcionan más calidad de vida destacan el nivel de satisfacción de las actividades físicas, la salud subjetiva la satisfacción de las relaciones sociales. Valores muy similares a los aportados por nuestra investigación.

Como indican Durán et al. (2008), es importante comentar que la valoración o percepción que la persona mayor tiene de su salud y de sí mismo es un predictor de su propio estado físico, que se asocia con condiciones psicológicas como la satisfacción con la vida, el autoestima, las habilidades funcionales, las actividades que se realizan, la depresión y el funcionamiento intelectual. En este sentido, encontramos similitudes entre nuestra investigación y todos los estudios expuestos coincidiendo en la mayoría de las conclusiones con nuestros resultados.

Otros factores que consideramos importantes e influyentes en una determinada valoración de la propia calidad de vida son la ampliación y consecución de una nueva red social o la consolidación de la ya establecida y la adaptación a los cambios sociales mediante el uso de las TIC.

En cuanto a las redes sociales, una línea de estudios e investigaciones confirman que el contar con un apoyo social, en cualquiera de sus modalidades, contribuye a que las personas mayores, en general, manifiesten una mejor calidad de vida (Vives, 2010; García, 2011; Alfonso et al. 2016). En investigaciones realizadas con alumnado participante en PUM confirman que el hecho de participar en la universidad posibilita frecuentes contactos con personas de su entorno lo que deriva en un mayor bienestar, adaptación psicosocial, mantenimiento de un buen estado de salud y mejor calidad de vida

(Caprara, 2009; García, 2011). El contacto con otras personas con similares intereses y motivaciones, y relacionarse con otros iguales es un beneficio en sí mismo por el apoyo social que reciben de sus propios compañeros de universidad (Solé et al., 2005), de igual manera este tipo de contacto continuado aporta una mejora observable en la posición en el espacio social del estudiante y en el escenario de relación pública que mantienen (Vives et al., 2015), mejorando de esta manera su autoconcepto, sus habilidades para aprovechar las oportunidades que se les ofrecen. Siguiendo esta misma línea podemos confirmar que el alumnado del *Diploma Sènior de la UOM* y la participación en el programa les ha posibilitado una ampliación de su red social, aumentando de esta manera sus relaciones de compañerismo y de amistad y por ende consolidando una fuente de apoyo social a la que poder recurrir en caso de necesitarlo, y así lo expresan en los relatos de vida llevado a cabo, dónde expresan que si necesitaran alguna ayuda la podrían pedir a familiares, amigos y compañero de la UOM. Por tanto, se demuestra la función social, generación de amistades, relaciones interpersonales, participación social, etc., que realiza este tipo de programas educativos para adultos mayores.

649

Otro factor importante que se debe tener en cuenta para valorar la calidad de vida de las personas mayores, y así lo confirman diversos estudios, son las TIC. El informe del IMSERSO (2015) señala que las TIC aportan beneficios emocionales a las personas mayores, ya que les permiten satisfacer aquellas necesidades comunicativas con familiares y amigos que se encuentran o viven lejos, así como reforzar los vínculos. Pavón y Castellanos (2000) ya indicaron cuáles eran los beneficios hacia los usuarios mayores: a) propician el acceso a la Sociedad de la Información y del Conocimiento; b) favorecen la concentración y la atención; c) desarrollan un aprendizaje ininterrumpido; d) mejoran la comunicación; e) facilitan la participación social; y f) estimulan la memoria y la creatividad. Como podemos apreciar son muchos y variados los beneficios que pueden reportar a este colectivo, por tanto participar en actividades relacionadas con la informática propicia cambios a diversos niveles (individual, cognitivo, ...) y en los sentimientos hacia uno mismo (autoestima, independencia, interés, expectativas de futuro) (Agudo y Fombona, 2013). En

un estudio elaborado por la AEPUM (2015) sobre el uso de las TIC en los PUM a nivel nacional se concluye que tras la participación en un PUM han mejorado sus competencias TIC, y a su vez el alumnado afirma que las TIC les proporciona comodidad, un ahorro de desplazamientos y de tiempo. Por tanto queda confirmada la importancia que tiene este tipo de competencias para ser incorporadas y fomentar su implementación en los PUM. En este sentido podemos confirmar que la UOM está trabajando en esta línea de apertura y formación en TIC. El alumnado participante en la UOM utiliza de manera habitual las TIC, incluso utilizan la plataforma del Aula Digital en la preparación y desarrollo de sus asignaturas de curso. Por tanto podemos afirmar que fomentando y facilitando este tipo de actividades en las programaciones contribuye a una mejor adaptación a los cambios sociales y por ende a una mejor calidad de vida (Macías y Orte, 2010; Macías y Manresa, 2013).

Tras todo lo expuesto, los PUM y todas aquellas actividades destinadas a formar a las personas mayores son iniciativas que fomentan el denominado envejecimiento activo, concepto popularizado a partir del año 2012, año en el que la OMS propuso el Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional. El envejecimiento activo es el proceso en el que se optimizan las oportunidades de salud, participación y seguridad con la finalidad de mejorar la calidad de vida, en este sentido tras esta investigación podemos afirmar que la UOM fomenta el envejecimiento activo, y debemos seguir trabajando en esta línea con el objetivo de posibilitar la entrada de aquella parte de la población mayor que todavía no tiene acceso a este tipo de formación, áreas rurales, personas con dificultades de movilidad o accesibilidad, etc.

En la últimas investigaciones realizadas sobre la calidad de vida en el marco de los PUM (Baños-Martínez, 2017; Escuder-Mollón, 2017) confirman que la participación de las personas mayores en experiencias educativas aumenta el bienestar subjetivo y la calidad de vida en gran parte de los diversos ámbitos de la vida de la persona. Con nuestra investigación confirmamos los resultados obtenidos por estudios precedentes y siguiendo esa misma línea afirmamos que

las mejoras obtenidas a nivel de salud física y mental, integración social, habilidades sociales y comunicativas, entre otras capacidades es evidentes y por tanto es necesario seguir trabajando en este sentido e ir adaptándose al nuevo alumnado que se va incorporando a los PUM, siempre con el objetivo principal de mejorar el bienestar subjetivo y calidad de vida de las personas mayores.

8.3. Comprobación de hipótesis

El objetivo general que se propuso al comenzar esta investigación fue comprobar si la percepción subjetiva de calidad de vida, de tres promociones de estudiantes del *Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors* (UOM), se mantenía buena, o se modificaba, en el transcurso de tiempo en el que ha estado participando en la UOM y cuáles han sido los factores que se asocian a este posible cambio.

Tras realizar un análisis exhaustivo en este sentido nos acercamos a las hipótesis que se propusieron desvelando si podemos confirmarlas o tenemos que rechazarlas.

651

Hipótesis: El alumnado de 60 y más años, participante en el *Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors*, muestra una percepción subjetiva de calidad de vida superior a la percepción de calidad de vida de su grupo de edad general, produciéndose un mantenimiento de los niveles de satisfacción con la vida durante todo el proceso educativo, e incluso aumentándose esta percepción de buena calidad de vida.

Hipótesis **CONFIRMADA**.

Podemos afirmar que el alumnado participante en la UOM percibe su calidad de vida en niveles más altos que el grupo de personas mayores de referencia. De esta manera se consolida la buena percepción de la calidad de vida en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando en algunas dimensiones mejores puntuaciones al finalizar el *Diploma Sènior de la UOM* en comparación a cuando iniciaron el programa, estas dimensiones que puntúan más alto a nivel

estadístico son: Integración social, Actividades y ocio, Calidad ambiental e Ingresos.

Si nos basamos en las respuestas expresadas por el alumnado de cada una de las muestras, podemos afirmar que al finalizar el programa, en todas las dimensiones, se mantiene la percepción subjetiva de calidad de vida en los mismos niveles: Salud (bastante satisfactorio); Integración social (Satisfecho); Habilidades funcionales (Muy bien); Actividades y ocio (Satisfecho); Calidad ambiental (Satisfecho); Servicios sociales y sanitarios (Bastante satisfactorio); incluso aumentando el nivel de satisfacción en la dimensión de Satisfacción con la vida, pasando de Bastante satisfecho a Muy satisfecho. En la dimensión de Educación e Ingresos se mantienen en los mismos niveles.

En general la percepción de su propia calidad de vida es valorada como “Alta” en más de la mitad de la muestra en el primer curso y en dos tercios de la muestra en el tercer curso. Por tanto podemos dar por confirmada la hipótesis de que el alumnado participante mantiene sus niveles de percepción de calidad de vida durante su proceso de aprendizaje, e incluso la mejora.

652

En cuanto a los objetivos específicos que nos planteamos estaba enfocado a conocer la calidad de vida del alumnado de la UOM al iniciar el programa y al finalizar el mismo, así como comprobar si se produce algún cambio en sus percepciones sobre la calidad de vida y que influencia supone el uso de las TIC y el mantener una red social sólida.

A partir de estos objetivos específicos, se esperaba que se cumplieran las subhipótesis que se recogen a continuación, relacionadas con: a) la percepción subjetiva de la calidad de vida; b) la red social y las TIC, y c) la visión de los profesionales, y de las que exponemos si se han confirmado o rechazado.

- a) En relación a la percepción subjetiva de la calidad de vida:
 - 1. Existen diferencias significativas entre la percepción subjetiva de calidad de vida al inicio del programa y al finalizar el mismo.

Subhipótesis PARCIALMENTE CONTRASTADA POSITIVAMENTE

Tras la realización del análisis de las diversas dimensiones relacionándolas con las variables sexo, grupos de edad y año académico se producen relaciones significativas en diferentes dimensiones:

Sexo: Integración social (primer curso) y Habilidades funcionales (tercer curso)

Grupo de edad: Ingresos (primer curso)

Año académico: Actividades y ocio (primer curso) e Ingresos (tercer curso)

Al realizar el análisis general mediante la varianza (ANOVA) para la diferenciación de los grupos, se produjo que en el primer curso aparecen siete (7) dimensiones significativas (Salud, Integración social, Habilidades funcionales, Actividades y ocio, Calidad ambiental, Satisfacción con la vida e Ingresos), y en el tercer curso aparecen cuatro (4) dimensiones significativas (Integración social, Actividades y ocio, Calidad ambiental e Ingresos), por tanto, se cumple la subhipótesis pero de manera parcial, ya que no se produce una significación en las ocho dimensiones si no que se da en cuatro (4) de ellas, que son las que coinciden al inicio del programa y a la finalización del mismo: Integración social, Actividades y ocio, Calidad ambiental e Ingresos.

653

2. El hecho de haber participado en el *Diploma Sènior de la UOM* ha producido cambios significativos en la percepción subjetiva de calidad de vida.

Subhipótesis CONTRASTADA POSITIVAMENTE

A pesar de que no se produce una significación en todas las dimensiones a nivel estadístico, podemos decir que la participación en el programa de la UOM ha producido cambios en el alumnado en diferentes ámbitos de la vida. A través de los relatos de vida, el alumnado deja constancia de los beneficios que han obtenido durante su proceso de participación en el *Diploma Sènior de la UOM*, como puede ser a nivel de salud, que se encuentran más activos y piensan menos en las dolencias y por tanto disminuyendo las visitas al centro de salud,

a nivel de relaciones sociales, ya que han creado nuevas redes de amistad y compañerismo ampliando de esta manera la participación en actividades de ocio y tiempo libre fuera de la Universidad, a nivel cognitivo, que se encuentran más receptivos y activos mentalmente, y en general descubriendo capacidades y potencialidades que muchos no tenían afloradas y no sabían que las poseían.

b) En relación a la red social y a las TIC:

3. Se han producido cambios significativos positivos en la red social, del alumnado, según el sexo, grupo de edad, lugar de nacimiento y estado de convivencia, durante el proceso educativo.

Subhipótesis PARCIALMENTE CONTRASTADA POSITIVAMENTE

En cuanto a las relaciones ganadas se observa una relación significativa, al inicio del programa, relacionada con la variable sexo. En la muestra de final del programa no se observa una relación significativa, aunque a nivel de respuesta de los participantes el porcentaje que han contestado que han conseguido “Algunas” es muy similar y cercano a la mitad de la muestra.

En el resto de opciones, como puede ser, relaciones perdidas, sentimientos de soledad o cambios en la red en los últimos cinco años, se producen relaciones significativas en alguna de las variables (sexo, grupo de edad, lugar de nacimiento y estado de convivencia), por eso podemos afirmar que la subhipótesis se confirma de una manera parcial debido a que se confirma en alguna de las variables, pero no en su totalidad.

4. Los PUM favorecen la creación o ampliación de redes sociales, así como la alfabetización digital con los compañeros de clase.

Subhipótesis CONTRASTADA POSITIVAMENTE

La participación en el *Diploma Sènior de la UOM* ha posibilitado la generación de una nueva red social, ampliando la ya existente y consolidando la nueva con el paso de los años. El hecho de entrar a formar parte de un grupo nuevo de compañeros ha facilitado la creación de lazos de amistad que se han ampliado

más allá de las aulas, fortaleciendo de esta manera un aspecto importantísimo en el desarrollo de la persona, el sentimiento de pertenencia a un grupo, sentimiento que aporta confianza y valoración positiva hacia uno mismo, desterrando sentimientos negativos y de soledad.

En cuanto a las TIC, la participación en el *Diploma Sènior de la UOM*, facilita y posibilita el acercamiento a diversos tipos de dispositivos tecnológicos para el buen desarrollo de las actividades académicas. Se ha de tener en cuenta que la utilización de las TIC les genera una serie de beneficios que, el alumnado, no obtendrían sin el uso de éstas. Por un lado el uso de las TIC les acerca a la sociedad tecnológica, facilitándoles una serie de herramientas para el día a día, posibilitando la realización de gestiones y la comunicación a distancia a través del correo electrónico, chats, etc., así como la comunicación instantánea a través de Skype, WhatsApp, con familiares y amigos que se encuentran físicamente en otros lugares. Las TIC permiten trabajar y realizar las tareas de clase en el día a día de los estudios universitarios, entrenado en la plataforma del aula digital, consultar material a través de la red, realizar los trabajos utilizando el office, utilizar el correo electrónico para el envío de documentos, etc. Y, otro factor importante para el alumnado que realiza la inmersión en las TIC es que descubren la utilidad de este tipo de herramientas, aspecto que les hace querer aprender más y sentirse más conectados con la sociedad.

5. Se han producido cambios significativos positivos en el uso de las TIC, por parte del alumnado, según el sexo, grupo de edad, y nivel de estudios, durante el proceso educativo.

Subhipótesis PARCIALMENTE CONTRASTADA POSITIVAMENTE

En cuanto a la utilización de las TIC, se observa una relación significativa, en ambas muestras, entre la frecuencia de uso del teléfono móvil relacionado con la variable edad agrupada. En cuanto a la conexión a Internet y la disponibilidad de correo electrónico se observa una relación significativa en relación con la variable sexo en la muestra del primer curso. Y, en la realización de cursos de

informática, es el muestra del tercer curso, en la que se observa una relación significativa en relación a la variable nivel de estudios.

En el resto de opciones, como se producen relaciones significativas en alguna de las variables (sexo, edad agrupada, nivel de estudios), en este sentido podemos afirmar que la subhipótesis se confirma de una manera parcial debido a que se confirma en alguna de las variables, pero no en su totalidad.

c) En relación a la visión de los profesionales:

6. Los profesionales involucrados en los PUM los valoran como un tipo de programa positivo para las personas mayores en las diversas áreas de la vida.

Subhipótesis CONTRASTADA POSITIVAMENTE

Los profesionales que están al cargo del PUM de su Universidad, ponen de manifiesto que este tipo de programaciones educativas, para el colectivo de las personas mayores, son beneficiosos y positivos para el desarrollo personal de los participantes en ellos. Tanto en el Panel Delphi como en el DAFO se muestra la aceptación de este aspecto. En cuanto a la evolución de los PUM se afirma que son programas consolidados en la institución universitaria y que la participación en éstos desarrolla competencias de mejora en la percepción subjetiva de la calidad de vida. Con un 100% del consenso entre los expertos se puede afirmar que la formación de mayores es una forma adecuada para la integración de éstos en la sociedad del siglo XXI.

El DAFO muestra como principales “Fortalezas” la alta satisfacción y motivación del alumnado, y del profesorado, así como un impacto social, educativo y cultural de los programas en la sociedad. Se valora como positivo la formación activa y el gran potencial de los estudiantes mayores para influir de manera positiva en la solución de problemas sociales. Como principal “Debilidad” aparece la necesidad de adaptación a las nuevas necesidades del alumnado mayor, como puede ser la autogestión del conocimiento, aprendizaje de las TIC, aprendizaje de idiomas, empoderamiento, etc.

Con todo lo mencionado hasta ahora, y con el apoyo de los resultados obtenidos, podemos afirmar que el *Diploma Sènior de la UOM*, y en general todos los programas que tiene en marcha la UOM, posibilita que su alumnado mantenga unos niveles de calidad de vida satisfactorios, e incluso mejorarlos en alguna de sus dimensiones, así como un desarrollo personal, un descubrimiento de capacidades y habilidades que quizá no conocían que poseían, y una adaptación a la sociedad que les ha tocado vivir de una manera adecuada.

La *Universitat de les Illes Balears* a través de la *Universitat Oberta per a Majors* y tras sus veinte años de experiencia puede afirmar que su consolidación en la institución universitaria y en la sociedad balear es un ejemplo de que el aprendizaje no tiene una edad determinada y que la persona puede envejecer de una manera activa participando en actividades educativas que les posibilitan la actualización de conocimientos, ampliación de redes sociales, acercamiento y adaptación a la sociedad, es decir aquellas herramientas que facilitan un desarrollo personal adecuado y una calidad de vida satisfactoria.

Capítulo 9: Conclusiones

«Jamás un hombre es demasiado viejo para recomenzar su vida
y no hemos de buscar que lo que fue le impida
ser lo que es o lo que será»

Miguel de Unamuno

En este último capítulo se presentan las conclusiones generales de todo el estudio y se justifica la necesidad de continuar con el diseño e implementación de programas educativos y de aprendizaje permanente para las personas mayores en especial en la institución universitaria.

Basaremos la exposición de las conclusiones divididas en varios apartados:

- 9.1 Conclusiones según los resultados obtenidos tras el análisis estadístico centrado en los cuestionarios que rellenó el alumnado en los dos tiempos cronológicos, al inicio del *Diploma Sènior de la UOM* y al finalizar el mismo.
- 9.2 Conclusiones extraídas de las opiniones, comentarios y valoraciones por parte de la selección de alumnado, a través de las entrevistas y el DAFO.
- 9.3 Conclusiones extraídas de las opiniones, comentarios y valoraciones por parte de los expertos de los Programas Universitarios para Mayores, de diversas Universidades del territorio nacional, a través del Panel Delhi y del DAFO.
- 9.4 Conclusiones generales a todo el estudio.
- 9.5 Propuestas de futuro.

661

9.1. Conclusiones según los resultados obtenidos tras el análisis estadístico centrado en los cuestionarios que rellenó el alumnado

- El alumnado participante en el programa posee unas características muy concretas, que aunque formen parte de un mismo colectivo, manifiestan unas mejores condiciones y así lo manifiestan las puntuaciones de las

diferentes dimensiones de calidad de vida que son superiores a las puntuaciones de la población general.

Existen dimensiones que son estadísticamente más significativas que otras, pero que en conjunto hacen que la percepción subjetiva de la calidad de vida sea satisfactoria. No debemos olvidar que durante toda la investigación hemos seguido la línea de que la calidad de vida es un concepto multifactorial, por tanto aunque no todas las dimensiones sean estadísticamente significativas, si que en una valoración en conjunto y más cualitativa, todas las dimensiones aportan una serie de *inputs* importantes para una percepción de bienestar y satisfacción. Dicho esto, sería interesante tener la posibilidad de desarrollar estudios más específicos, es decir por dimensiones separadas, con la finalidad de extraer unas conclusiones más precisas de las diferentes dimensiones que cubren la calidad de vida de las personas, y en este caso concreto de las personas mayores.

662

- Las dimensiones significativas, tras la comparación entre los dos tiempos cronológicos, son siete en la primera muestra y cuatro en la segunda muestra, y son las relacionadas con la salud, la integración social, las habilidades funcionales, las actividades y ocio, la calidad ambiental, la satisfacción con la vida y los ingresos, condiciendo en cuatro de ellas al finalizar el programa, que son las siguientes, la integración social, las actividades y ocio, la calidad ambiental y los ingresos.

De estas cuatro últimas se han observado diferencias significativas estadísticamente, reforzando las dimensiones de integración social (relación con las personas con las cuáles convive, frecuencia y satisfacción con las relaciones sociales ya propias y las nuevas generadas); las actividades y ocio (el nivel de actividad de cada uno y la frecuencias y satisfacción con las actividades realizadas); la calidad ambiental (satisfacción con el entorno en el que vive y se mueve); y los ingresos (importancia de los recursos económicos aportados al núcleo familiar).

Debemos tener en cuenta estas cuatro dimensiones, pero también el resto de dimensiones evaluadas, ya que a nivel de puntuaciones o respuestas del alumnado todas las medias han puntuado por encima de las medias de la población de referencia. Estos resultados aportan información que nos permite conocer las características del alumnado que tenemos en nuestras aulas y de esta manera propicie el diseño de programas más enriquecedores y que les aporten la posibilidad de desarrollarse de una manera satisfactoria.

- El tener una buena salud es el aspecto más importante para poder conseguir una vida de calidad, de acuerdo con las valoraciones realizadas por los participantes.

El hecho de participar, de manera voluntaria, en un programa formativo, de una cierta duración, ya es un predictor del grado de salud que tienen las personas que se matriculan a este tipo de ofertas. Esta conclusión nos suscita reflexionar sobre una situación, el alumnado que se matricula en los PUM lo hacen porque el hecho de tener buena salud les permite participar en este tipo de programas o es el hecho de participar en el programa y estar en contacto con otros iguales lo que les permite percibir su salud como satisfactoria. Esta reflexión se podría considerar una línea de trabajo en futuros estudios.

663

- Uno de los factores asociados que resultan importantes para el alumnado durante la participación en el programa es la generación de una nueva red social y ampliación de la misma que ya tenían establecida.

Esta nueva red social va más allá de una simple relación de compañerismo, en muchos casos se crea un vínculo de amistad que sobrepasa la relación creada en las aulas, se forman grupos que participan en actividades extracurriculares, ampliando de esta manera sus aficiones y sus conocimientos culturales, consolidando estas relaciones y haciéndolas más sólidas y perdurables en el tiempo.

Por tanto podemos decir que en este sentido los PUM proporcionan unos beneficios en la dimensión social de la calidad de vida y en el fomento de un envejecimiento activo y participativo.

- La inclusión, del alumnado de los PUM, en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su utilización de una manera habitual les aporta una serie de beneficios relacionados con una mejor calidad de vida, una mejor autopercepción y autonomía.

La utilización de las TIC permite a las personas mayores que se adapten a los progresivos cambios sociales, aprendiendo que la inclusión digital es importante y útil en el día a día y que es beneficioso para su desarrollo personal. Otro aspecto importante es que el uso de herramientas digitales les permite seguir activas y participar en la comunidad y en su entorno más próximo de una manera más óptima.

Por tanto, podemos decir que las TIC son un elemento fundamental para garantizar un envejecimiento saludable y satisfactorio, así como de interrelación entre ellos mismos.

9.2. Conclusiones extraídas de las opiniones, comentarios y valoraciones por parte de la selección de alumnado

- El alumnado participante, en general, valora de manera muy positiva su participación en la UOM.

Valoran muy positivamente que la Universidad les haya abierto sus puertas y les haya facilitado el acceso a estudios universitarios, cubriendo de esta manera los diferentes perfiles de alumnado que acceden a las aulas. Por un lado, aquellos que no tuvieron la oportunidad de estudiar en su momento por diversas circunstancias (personales, familiares, sociales,...) y ahora tienen la oportunidad, y por otro lado, aquellos que tuvieron las posibilidad de estudiar y en estos momentos quieren actualizar sus conocimientos o ampliar aquellos que tienen cubiertos. Por tanto, podemos decir que los PUM cumplen una función cultural y de transmisión del conocimiento muy importante.

- El alumnado confirma que su participación en la UOM les ha beneficiado, sobretodo, en tres aspectos: a nivel cultural, a nivel social y a nivel de salud.

En general, el alumnado se encuentra bien a nivel de salud, independientemente que ya empiecen el programa con una salud buena, pero se encuentran mucho mejor, algo así como rejuvenecer (según algunas opiniones aportadas). Aparte de sentirse bien, a nivel de salud, aspecto que les ayuda a fortalecer su autovaloración, comienzan a formar parte de un nuevo grupo de iguales, con sus mismos, o similares, intereses y motivaciones, con los que se crearán unas relaciones de compañerismo que derivarán a unas relaciones de amistad que les aportarán bienestar y reforzarán su autovaloración. Y por último el aspecto educativo también lo destacan por todo aquel conocimiento que adquieren y que les facilita las relaciones a diferentes niveles, familiares, de amistad, etc. El hecho de ir a clase despierta una curiosidad por adquirir más conocimientos, y este factor también les implica una mejor autovaloración.

665

- La participación en la UOM facilita la inclusión digital del alumnado participante en el programa, y a que incorporen las TIC en su vida cotidiana.

La inclusión digital es importante para todo el conjunto de la sociedad, pero para el colectivo de las personas mayores mucho más, debido al hecho de que este grupo de personas se han visto envueltos en la era digital y no han tenido tiempo de adaptarse de manera correcta y encuentran muchas dificultades en el uso de éstas. La participación en la UOM, y este tipo de programas, facilita al alumnado el acceso a las TIC, eliminando esos miedos a la tecnología y mostrándoles que su utilización está llena de beneficios para el día a día y que les facilita los quehaceres cotidianos, estrechando en lo posible la brecha digital generacional.

- El alumnado participante en la UOM, independientemente del perfil que tengan, presentan unas característica muy concretas y coinciden en

aquellos elementos que les producen preocupación y aquellos que consideran importantes en la vida.

A nivel general, aunque el perfil del alumnado es muy diverso, y sus trayectorias vitales y experienciales son muy variadas y distintas entre unos y otros, la mayoría han coincidido que sus preocupaciones van dirigidas al bienestar de los suyos (hijos, nietos y familiares y amigos) y lo más importante que les ha pasado son sus nietos, aparte de sus hijos, les ha cambiado la vida y se sienten muy contentos con su nacimiento. Otro elemento de felicidad que destacan es la participación en la UOM por todas las cosas buenas que les ha aportado.

9.3. Conclusiones extraídas de las opiniones, comentarios y valoraciones por parte de los expertos de los Programas Universitarios para Mayores

- Los profesionales están de acuerdo en que los PUM están plenamente consolidados en la institución universitaria.

666

Después de más de 20 años de trayectoria, ya nadie cuestiona la consolidación de los PUM en las Universidades españolas. Aunque existen diferentes tipos de programas dirigidos a personas mayores, y cada Universidad implementa el que considera más adecuado a sus características y a su potencial alumnado, todos coinciden en los mismos resultados de cara al bienestar de los participantes y a los buenos resultados aportados con el paso de los años. Las adaptaciones de los diversos programas han sido constantes, hecho que ha facilitado que los estudiantes mayores hayan evolucionado de una manera espectacular.

- La participación, en los PUM, desarrolla competencias que apoyan una mejora de la percepción de la calidad de vida.

Los expertos coinciden en el hecho de que el alumnado participante cambia durante su proceso de aprendizaje. Este cambio implica muchos aspectos, ampliación de conocimientos nuevos, ampliación de una red social nueva y de relación con otros, de desenvolverse en un espacio nuevo y distinto al habitual, participar en actividades que implican un desarrollo personal en el alumnado como son las intergeneracionales, proyectos nacionales y europeos, entre

otras. La realización y participación en todo este tipo de actividades facilita que la autopercepción del alumando refuerce el hecho de advertir que su vida ha cambiado e incluso ha mejorado.

- El envejecimiento activo es una de las máximas en el desarrollo de los PUM.

Uno de los objetivos de los PUM es, y así queda reflejado en los objetivos de la AEPUM, promover nuevas estructuras educativas, formativas y culturales relacionadas con las personas mayores, por tanto deben fomentar la participación de las personas mayores en la Universidad, así como en sus entornos más próximos de una manera positiva, activa y satisfactoria. De esta manera se fomenta un envejecimiento activo y satisfactorio, aspecto que lo tienen claro los profesionales que trabajan en los diferentes PUM como así lo han expresado. En el caso de la UOM si que se expresa de una manera muy concreta este aspecto a través de uno de sus objetivos: “Contribuir al envejecimiento activo, competente y de éxito, y a la mejora de la calidad de vida de las personas mayores”.

667

- Políticas de promoción del envejecimiento activo, así como aquellas que impulsen la proyección social de las personas mayores.

Otro aspecto que ha conseguido un gran consenso ha sido el solicitar unas políticas sociales más próximas al colectivo de las personas mayores, unas políticas que les facilite una participación real en la sociedad y de esta manera poder hablar de un envejecimiento activo real. Esto se consigue con pactos políticos que no duren un tiempo, sino con acuerdos que consigan una proyección social de los mayores y que se mantengan en el tiempo, aprovechando de esta manera la energía y el potencial de las personas más experimentadas que tenemos y que tienen aún muchas cosas positivas que ofrecer a nuestra sociedad.

- Importancia a la desmitificación de estereotipos creados sobre las personas mayores y visibilizarlos de una manera positiva.

Enlazado con la conclusión anterior, las personas mayores deben ser visibilizadas de una manera real, rompiendo aquellos estereotipos que todos tenemos creados a partir de la transmisión cultural que las generaciones más jóvenes han ido heredando de nuestros antepasados. La sociedad ha cambiado mucho, y las personas que vivimos en ellas también lo hemos hecho, este cambio ha producido que modifiquemos los hábitos, las costumbres, los valores, etc., por tanto no podemos seguir tratando, en este caso a las personas mayores, como se hacía en el siglo pasado, el colectivo de personas mayores actual, que nos encontramos en nuestras Universidades, no son ni iguales ni parecidas, son diferentes y por tanto hay que posibilitarles descubrir sus potencialidades.

9.4. Conclusiones generales

Una vez realizado, por un lado, el análisis completo de las dimensiones que determinan la calidad de vida del alumnado mayor de 60 años participante en el *Diploma Sènior de la UOM de la Universitat de les Illes Balears*, y por otro lado los relatos de vida y la opinión de los expertos, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- La demografía muestra una tendencia ascendente del colectivo de las personas mayores, y así lo demuestran las proyecciones realizadas y presentadas, hasta el año 2050-60, en los informes de instituciones importantes en el ámbito que nos ocupa.

Con motivo de esta tendencia demográfica en ascenso el colectivo de las personas mayores han tener un protagonismo más potente dentro de la sociedad. En este momento son personas que viven más años, y estos años son vividos en mejores condiciones, este hecho junto con los programas educativos son un factor importante para una satisfacción total con la vida y la mejora de la calidad de vida.

- La participación en la UOM fomenta un envejecimiento activo y en positivo, pudiéndose observar beneficios en el alumnado en cuanto al

mantenimiento e incluso mejora de la percepción de la propia calidad de vida.

Como ya se ha podido observar en las conclusiones de la parte experimental y la cualitativa, los resultados confirman que el alumnado cambia durante su participación en la UOM y que la experiencia vivida influye en una mejora en diversos ámbitos de sus vidas y a diferentes niveles, es decir manifiestan una elevada satisfacción con su calidad de vida y disponen de una red social amplia y estable. El alumnado es consciente de los beneficios a nivel cognitivo, físico y social que les aporta la participación en la UOM.

- Aparte de las dimensiones evaluadas con el cuestionario, aparecen una serie de factores que influyen en la satisfacción, bienestar y en percibirse en buenas condiciones de vida.

Aparte de los factores señalados en el estudio, ampliación de la red social y la inclusión digital a través de las TIC, la buena predisposición, la motivación y las expectativas juegan un papel importante en el desarrollo personal del alumnado.

669

Como señalaban los expertos, la valoración de las capacidades y potencialidades del alumnado, así como unas buenas políticas sociales que fomenten el envejecimiento activo también son de gran importancia para la generación de una buena calidad de vida de las personas mayores.

- La UOM no es únicamente un programa de educación, cumple otras funciones, igualmente importantes para el desarrollo global de las personas.

La UOM aparte de la función cultural y formativa, que posee como institución de educación superior, cumple una función socializadora en la que su apertura a la sociedad ha sido completa pudiendo interactuar en un mismo espacio alumnado menor y mayor de 50 años y estos con la comunidad. Esta interrelación beneficia a la sociedad en su conjunto permitiendo que sea una sociedad de todos y para todos.

- La UOM, y los PUM en general, facilitan romper con los estereotipos negativos hacia las personas mayores.

El diseño e implementación de este tipo de programas ayudan a la sociedad a formar un nuevo imaginario referente al colectivo de las personas mayores, con unas nuevas inquietudes, motivaciones, intereses y necesidad de descubrir aquellas potencialidades que siempre han tenido pero que ahora han podido aflorar.

9.5. Propuestas de futuro

Como se ha podido apreciar en las conclusiones anteriores, todos los actores implicados están satisfechos con este tipo de programas educativos. Este estudio abarca numerosas dimensiones de calidad de vida pero sería conveniente desarrollar estudios más específicos, estudiar las dimensiones de una manera individualizada con la finalidad de poder extraer unas conclusiones más concretas. Una propuesta, tras los resultados y conclusiones de este estudio, podría ser ampliar el estudio a los programas que tiene en marcha la UOM en las otras islas (Menorca, Eivissa y Formentera) debido a que el perfil es diferente así como el aspecto geográfico sería interesante comprobar si influye o no en los resultados.

En otras Universidades, y programas para personas mayores, han realizado estudios sobre la calidad de vida y las personas mayores, sería interesante recopilar todas las investigaciones con la finalidad de poder llegar a unas conclusiones generales de los beneficios de este tipo de programas para las personas mayores.

Tras más de 20 años de camino los PUM se han consolidado, pero de cada programa se ha tenido que ir adaptando a su alumnado. Esto le ha permitido diseñar e implementar actividades que ni se habían planteado. Después de todo este tiempo ya ha llegado el momento de darle más protagonismo al estudiante mayor y fomentar que formen parte de grupos de investigación, en proyectos de investigación en los que ellos tengan el rol de investigador, así como crear

redes de voluntariado para acercar la Universidad a la sociedad y ésta a la institución de educación superior.

En los resultados y en las conclusiones se ha mostrado la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida y por tanto se debe dar el valor que merece y facilitar el acceso a la educación y a los PUM a aquellas personas mayores con dificultades para poder acceder a los diversos programas, nos referimos a las personas mayores de zonas rurales, de poblaciones en riesgo de exclusión y/o desfavorecidas, a personas mayores incapacitadas y que no pueden acceder por cuestiones físicas o de hospitalización, etc. Si podemos llegar, en algún momento, a todo el conjunto de la población mayor nuestro trabajo tendrá sentido.

Este tipo de estudios e investigaciones deben ayudar a tomar conciencia de todo el trabajo que conlleva el poner en marcha un PUM y llevarlo al día, es un trabajo constante con un alumnado muy crítico y exigente. Crítico con la dirección, con la programación, con las infraestructuras, y exigente con los responsables, con los docentes, con los técnicos y con los propios compañeros de clase. Sin duda esta constante evaluación, por parte del alumnado, ha hecho posible que los PUM sean lo que son en este momento, unos programas con un número de participación más que aceptable y un alumnado muy motivado por seguir formando parte de la comunidad universitaria y participando de todas sus actividades.

Para finalizar decir que el trabajo en un PUM y el contacto directo con el alumnado ha hecho que pueda observar el cambio que se produce en la vida de los participantes, desde el momento en que inician el programa hasta el momento en que lo finalizan, es manifiesto. El alumnado entra en un proceso formativo pero también de desarrollo personal, es como un proceso de madurez, son estudiantes universitarios y se comportan como tales. Aquellos miedos mostrados en un inicio se han convertido en muestras de interés constante y en peticiones de más actividades y sobretodo de más oportunidades. Ahí está la cuestión, los PUM han permitido ofrecer oportunidades a aquellas personas que no las tuvieron en su momento, y

gracias a esas oportunidades el resto de personas podemos aprender de ellos grandes cosas.

Desde aquí dejar patente que se deben seguir realizando trabajos similares a este con la finalidad de descubrir más cosas interesantes e importantes para el buen desarrollo de los PUM y de las personas que participan en ellos. Somos conscientes de que queda mucho camino por recorrer, pero lo estamos haciendo bien y no debemos olvidar que lo podemos hacer a lo largo de toda la vida.

Capítulo 10:
Referencias Bibliográficas

«No hay ninguna razón por la que no se pueda enseñar a un hombre»

B. F. Skinner

- Abad, L. (2016). La alfabetización digital como instrumento de e-inclusión de las personas mayores. *Prismasocial*, nº 16. Junio - Noviembre 2016 – La Educación Inclusiva en la Sociología (pp. 156-204).
- Abellán, A. y Esparza, C. (2009). *La imagen de los mayores en Europa. Datos de 2008 y 2009*. Madrid, Informes Portal Mayores, nº 96. [Fecha de publicación: 25/10/2009].
- Abellán, A. y Ayala, A. (2012). *Un perfil de las personas mayores en España 2012. Indicadores estadísticos básicos*. Madrid, informes Portal Mayores, núm. 131 (Fecha de publicación; 1/06/2012).
- Abellán, A. y Pujol, R. (2015). *Un perfil de las personas mayores en España 2015. Indicadores estadísticos básicos*. Madrid, Informes Envejecimiento en red, núm. 10 (Fecha de publicación; 22/01/2015).
- Abellán, A.; Ayala, A. y Pujol, R. (2017). *Un perfil de las personas mayores en España, 2017. Indicadores estadísticos básicos*. Madrid, Informes Envejecimiento en red nº 15 (Fecha de publicación: 31/01/2017; última versión: 27/03/2017).
- Abellán, A., Ayala, A., Pérez, J. y Pujol, R. (2018). *Un perfil de las personas mayores en España, 2018. Indicadores estadísticos básicos*. Madrid, Informes Envejecimiento en red, 17 (Fecha de publicación: 07/02/2018).
- Abellán, A., Aceituno, P., Pérez, J., Ramiro, D., Ayala, A. y Pujol, R. (2019). *Un perfil de las personas mayores en España, 2019. Indicadores estadísticos básicos*. Madrid, Informes Envejecimiento en red, 22 (Fecha de publicación: 06/03/2019).
- Acuña, L., González-García, D. A., y Bruner, C. A. (2012). La escala de reajuste social en México: Una revisión 16 años después. *Revista Mexicana de Psicología*, 29, 16-32.
- Agudo, S. y Fombona, J. (2013). Impacto de las TIC en las personas mayores en Asturias: Mejora del autoconcepto y de la satisfacción. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 44.
- Alcañiz, M. y Solé-Auró, A. (2018). Feeling good in old age: factors explaining health-related quality of life. *Health and Quality of Life Outcomes* 16 (1) [online], doi:10.1186/s12955-018-0877-z
- Alfonso, L.; Soto, D. y Santos, N.A. (2016). Calidad de vida y apoyo social percibido en adultos mayores. *Rev. Ciencias Médicas de Pinar del Río*, vol. 20 (1). Enero-febrero, pp. 47-53.
- Arpino, B. y Solé-Auró, A. (2017). Education inequalities in health among older European men and women: the role of active aging. *Journal of Aging and Health* [on-line] doi:10.1177/0898264317726390.
- Álvarez, J.A. (2012). *Por el fomento de la formación tras la jubilación*. Madrid: IMSERSO.

- Antelo, M. (2005). La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación universitario gerontológico. *Revista Galega do Ensino - ano 13 - núm. 47 – Novembro*, pp. 1255-1263.
- Ardila, R. (2003) *Calidad de vida: una definición integradora*. Revista latinoamericana de Psicología, vol. 35, núm. 2, pp. 161-164.
- Ariès, P. (1980). Two successive motivations for the declining birth rate in the West. *Population and Development Review* 6 (4), pp. 645-650.
- Argente Del Castillo, C. (2012). Resultados de la aplicación de los criterios de calidad en los PUMs. En N. Vila y A. Melero (Coord.) *La calidad en los Programas Universitarios para Mayores. Procesos, aplicaciones y finalidades*, Actas del XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Lleida: Universitat de Lleida.
- Argente del Castillo, C. (2013). La integración de los PUMs en el espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la formación a lo largo de la vida. En C. Civera (coord.): *Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores*, Actas del XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores (pp. 17-29). Valencia: Universitat de València y AEPUM.
- Argente del Castillo, C. (2015). Nuevos perfiles de alumnos en las aulas de mayores. Reflexiones en torno a sus percepciones y expectativas. En J.C. Maroto (coord.): *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*, Actas del XIV Encuentro Nacional AEPUM 2015 (pp. 561-569). Granada: Universidad de Granada y AEPUM.
- Arnay, J. (2006). Universidades para Mayores y aprendizaje a lo largo de toda la vida: situación actual y perspectivas. En A. Holgado y M.T. Ramos (dir.): *Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida*, Actas del VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp. 349-358). Madrid: IMSERSO.
- Arriazu, R. (2011). Metamorfosis de la política educativa en Europa: de los Programas Sectoriales al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Tejuelo*, nº 12, pp. 80-99.
- Arun, Ö. y Çevik, A.Ç. (2011). Quality of Life in Ageing Societies: Italy, Portugal, and Turkey. *Educational Gerontology*, 37, pp. 945-966.
- Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores - AEPUM (s.f.). <http://www.aepumayores.org/>
- Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores - AEPUM (2012) *Boletín monográfico de la AEPUM*, núm. 1 Julio.
- Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores - AEPUM (2015). *Estudio nacional del uso de las TICs en los PUMPs*. Investigación nacional patrocinada por DORO AB, 11/2013-6/2014 (documento multicopiado no publicado). AEPUM y Universitat d'Alacant.
- Ávila, J.A. (2013). ¿Qué es la calidad de vida? Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán, México.
- Badía, X. (2001). Cuestionarios de salud en España y su uso en atención primaria. *Atención Primaria*, 27, núm. 5, pp. 349-356.

- Bajo, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario Jurídico y Económico*, XLII, pp. 531-550.
- Ballester, L.; Santiago, J. y Sastre, T. (1996). Representaciones sociales de las necesidades de las personas mayores. *Revista de Pedagogía Social*, 13 (1), pp. 61-70.
- Ballester, L. y Oliver, J.L. (2001) Evaluación de la calidad de vida de los ancianos aplicación del modelo de la teoría de las discrepancias múltiples de Alex Michalos. En A.J. Colom y C. Orte (coord.) *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores* (pp. 365-377). Universitat de les Illes Balears.
- Ballester, L. y Nadal, A. (2014). *Iniciación al análisis de datos en la investigación educativa. Análisis de datos con SPSS*. Palma, Edicions UIB.
- Ballester, L., Nadal, A. y Amer, J. (2017). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Col·lecció materials didàctics 178. Palma, Edicions UIB.
- Baños-Martínez, V. (2017). *Análisis de la calidad de vida del alumnado del programa interuniversitario de la experiencia de la Universidad de Burgos en las sedes de Burgos y Aranda del Duero*. [Tesis doctoral] Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos: Burgos.
- Bazo, M.T. (1998). Vejez dependiente, políticas y calidad de vida. *Papers. Revista de Sociología*, núm. 56, pp. 143-161.
- Blanco, A. (1998). Calidad de vida. En R. REYES (dir.) *Terminología Científico-Social: aproximación crítica*. Barcelona. Anthropos.
- Blázquez, F. (2005). Educación de Adultos, El Programa de Mayores en la Universidad de Extremadura. *Revista de estudios extremeños*, Vol. 61, Nº 3, pp. 1315-1344.
- Blázquez, F. (2006). Los Programas Universitarios para Personas Mayores. Apertura al ámbito rural. En A. Holgado y M.T. Ramos (dir.): *Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida, Actas del VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores* (pp. 397-407). Madrid: IMSERSO.
- Blázquez, F. y Holgado, A. (2011). Innovación educativa en los programas universitarios para mayores, *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, Nº. 225-226, pp. 130-150.
- Bobes, J.; González, P.; Bousoño, M. y Suárez, E. (1993). Desarrollo histórico del concepto de calidad de vida. *Aula médica. Monografía de psiquiatría*, vol. 5, núm. 6, pp. 5-11
- Bobes, J.; Bousoño, M. y González, M.P. (1996). Concepto y desarrollo de Calidad de Vida (CV). En J. Bobes y S. Cervera: *Psiquiatría: Calidad de Vida y Calidad de Asistencia*, pp. 13-47, Laboratorios Menarini. Barcelona.
- Botero, B. y Pico, M.E. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: una aproximación teórica. *Hacia la Promoción de la Salud*, volumen 12, Enero - Diciembre 2007, pp. 11-24.
- Bowling, A. (2004). A taxonomy and overview of Quality of Life. In J. Brown, A. Bowling, y T. Flynn (Eds.), *Models of quality of life: A taxonomy and systematic review of the Literature*. Sheffield: University of Sheffield,

FORUM Project.

- Brown, J., Bowling, A. y Flynn, T. (2004). Models of quality of life: a taxonomy, overview and systematic review of the literature. *European Forum on Population Ageing Research*. 2004. Sheffield, Dept of Sociological Studies.
- Bru, C. (2002). Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores. En C. Bru (ed.): *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*, Actas del VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp.17-44). Alicante: Universidad de Alicante.
- Bru, C. (2006a). La dimensión internacional de los Programas Universitarios de Mayores. En C. Orte (Coord.) *El Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los Programas Universitarios de Mayores*, Dykinson, Madrid.
- Bru, C. (2006b). Apertura al ámbito rural. En A. Holgado y M.T. Ramos (dir.): *Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida*, Actas del VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp.409-417). Madrid: IMSERSO.
- Bru, C. (2011). Buenas prácticas en los Programas Universitarios para Mayores. Origen y estado de la cuestión en España. En C. Bru (coord.): *Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*, Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM 2011, (pp.417-433). Alicante: Universidad Menéndez Pelayo y AEPUM.
- Bru, C.; Lorenzo, J.A.; Holgado, A.; Jiménez, A.; Palmero, C.; Ramos, MT. Y Rodríguez, A. (2015). *Los programas Universitarios para Mayores ante el reto de su verificación y reconocimiento*. En J.C. Maroto (coord.): *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*, Actas del XIV Encuentro Nacional AEPUM 2015. Granada: Universidad de Granada y AEPUM.
- Carone, G. y Costelo, D. (2006). Can Europe Afford to Grow Old? *Finances & Development, a quarterly magazine of the IMF*, September, Volume 43, Number 3.
- Carone, G.; Eckefeldt, P.; Giamboni, L.; Laine, V. y Summer, S.P. (2016). *Pension Reforms in the EU since the Early 2000's: Achievements and Challenges Ahead*. European Economy Discussion Papers 042. Diciembre 2016.
- Carreira, L.; Puig, M. (2015). Universidad de la experiencia promoviendo calidad de vida: un análisis de las personas mayores en la Universidad de Barcelona. En J.J. Gázquez (Coord.) *Calidad de vida, cuidadores e intervención para la mejora de la salud en el envejecimiento*, Universidad de Almería.
- Casas, F. (1996). Bienestar social. Una introducción psicosociológica. Barcelona: PPU.
- Castaño, J. (2006). El aprendizaje en el marco universitario a lo largo de toda la vida. En A. Holgado y M.T. Ramos (dir.): *Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida*, Actas del VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp.359-367). Madrid: IMSERSO.

- Castellano, C.L. (2014). La influencia del apoyo social en el estado emocional y las actitudes hacia la vejez y el envejecimiento en una muestra de ancianos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14, 3, pp. 365-377.
- Caprara, M. (2009). La promoción del envejecimiento activo. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Psicología de la vejez. Una psicogerontología aplicada* (pp. 337-361). Madrid: Pirámide.
- Chamahian, A. (2006). De l'Université du Troisième Âge de Toulouse aux Universités Tous Âges: retour sur le mouvement de constitution des UTA en France, *Communication au 2^e Congrès de l'Association Française de Sociologie* (5 au 8 septembre 2006).
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDECE) (2002). *Aprendizaje a lo largo de la vida*, núm. 36. Colección cuadernos de trabajo. Donostia, San Sebastián.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) Barómetro del mes de diciembre de 2001, estudio 2441. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2440_2459/2441/Es2441.pdf
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) Barómetro del mes de marzo de 2008, estudio 2758. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2740_2759/2758/e275800.html
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) Barómetro del mes de octubre de 2014, estudio 3041. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3041/es3041mar.pdf
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) Barómetro del mes de septiembre de 2017, estudio 3187. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180_3199/3187/es3187mar.pdf
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) Barómetro del mes de octubre de 2017, estudio 3191. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180_3199/3191/es3191mar.pdf
- Colom, A.J. y Orte, C. (2001). Gerontología educativa y social. En A.J. Colom y C. Orte (coord.) *Gerontología educativa y social: pedagogía social y personas mayores*. Universitat de les Illes Balears. Palma.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas 29.11.1995, COM(95) 590 final. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Bruselas 30.10.2000, SEC(2000) 1832. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>

- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). Declaración de Copenhague. Recuperado de: <https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/DeclaracionCopenhague.pdf>
- Cordero, P. (2010). Mayores, educación y calidad de vida. En A. Cabedo (Coord.) *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*, pp. 171-194. Universitat Jaume I: Castelló de la Plana.
- Cordova, A. (2 de marzo de 2012). Bolivia capacita a mayores de la tercera edad [mensaje en un blog].
- Criu, R. y Ceobanu, C. (2013). E-learning implications for adults learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, volume: 14, number: 2, article 2
- Cuenca, M.E. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación Núm. 6*, pp. 171-186.
- Cuenca, M.E. (2013). Evaluación del Programa Universitario para Mayores UNED Senior. [Tesis doctoral] Facultad de Educación, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Cummins, R.A. (1997). *Comprehensive Quality of Life Scale - Adult: Manual*. Burwood, Melbourne, School of Psychology. Deakin University, 64 p. (5ª ec.).
- Del Arco, I. (2012). La gestión de la calidad en los Programas Universitarios para Mayores. En N. Vila y A. Melero (Coord.) *La calidad en los Programas Universitarios para Mayores. Procesos, aplicaciones y finalidades*, Actas del XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Lleida: Universitat de Lleida.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- 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, UNESCO.
- Díaz, D. (11 de marzo de 2013). La Matriz DAFO [Educacitos.com. Conversaciones sobre Educación y Tecnología].
- Díez, J.R. (1994). *Bienestar social: concepto y medida*. Ed. Popular, S. A. Madrid.
- Dulcey-Ruíz, E. y Quintero, G. (1999). Calidad de vida y envejecimiento. En: J.C. Rocabrundo. *Tratado de Gerontología y Geriatria Clínica* (128-136). La Habana: Academia.
- Durán, D.M., Valderrama, L.J., Uribe-Rodríguez, A.F. y Uribe, J.M. (2008) Integración social y habilidades funcionales en adultos mayores. *Univ. Psychol.* [en línea]. 2008, vol.7, n.1, pp. 263-270.
- Encuesta Nacional de Salud Pública 2011-12. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de:

- <https://www.msssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2011.htm>
- European Research Area in Ageing ERA-AGE (2010). Recuperado de: <http://www.era-age.group.shef.ac.uk/>.
- Escarbajal de Haro, A.; Martínez de Miguel, S.M.; Salmerón, J.A. (2015). La percepción de la calidad de vida en las mujeres mayores y su envejecimiento activo a través de actividades socioeducativas en los centros sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), pp. 471-488.
- Escotet, M.A. (1992). *Aprender para el futuro (Learning for the Future)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Escuder-Mollón, P. y Cabedo, S. (2013). *Educación y calidad de vida en personas mayores*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Escuder-Mollón, P. (2017). *Educación para la Inclusión Digital en Personas Mayores*. [Tesis doctoral] Departamento de Educación de la Universitat Jaume I: Castelló de la Plana. doi:10.6035/14034.2017.14333
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172
- España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE). BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Esteban, M. (s.f.). La Educación Permanente y las Nuevas Tecnologías ante las necesidades educativas actuales (en línea). Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_633/a_8586/8586.html
- EUROSTAT: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>
- Fernández-Ballesteros, R. y Maciá, A. (1993). Calidad de vida en la vejez (Quality of life in the elderly). *Revista de Intervención Psicosocial*, 5, pp. 77-94.
- Fernández-Ballesteros, R. (1997). Calidad de vida en la vejez: condiciones diferenciales. *Anuario de Psicología*, núm.73, pp. 89-104.
- Fernández-Ballesteros, R. (2004). Calidad de vida, ¿es un concepto psicológico? En J.L: Vega y M.T: Sancho (coord.) *Calidad de vida y satisfacción con la vejez: una perspectiva psicológica*. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, Julio 2004, volumen 39, suplemento 3, pp.

18-22.

- Fernández-Ballesteros, R. (2011). Quality of Life in Old Age: Problematic Issues. *Applied Research Quality Life*. doi:10.1007/s11482-010-9110-x
- Fernández-Ballesteros, R. y Zamarrón, M.D. (2007). *Cuestionario Breve de Calidad de Vida (CUBRECAVI)*. Madrid: TEA.
- Fernández-Ballesteros, R.; Zamarrón, M.D. y Maciá, A. (1996). *Calidad de vida en la vejez en los distintos contextos*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, INSERSO (Documentos Técnicos núm. 83).
- Fernández-Ballesteros, R., Kruse, A., Zamarrón M.D. y Caprara, M.D. (2009). Calidad de vida, satisfacción con la vida y envejecimiento positivo. En Fernández-Ballesteros, R. *Psicogerontología: perspectivas europeas para un mundo que envejece*. Ediciones Pirámide, pp. 261-292.
- Fernández-Ballesteros, R., Frensch, P.A., Hofer, S.M., Park, D.C., Pinquart, M., Sllbereisen, R.K., Staudinger, U.M., Wahl, H.W. y Whitfield, K.E. (2009). Berlin declaration on the quality of life for older adults: closing the gap between scientific knowledge and intervention, *European Journal of Ageing Volume 6, Issue 1*, pp. 49–50.
- Fernández-Ballesteros, R. y Santacreu (2010). *Aging and quality of life*. International Encyclopedia of Rehabilitation.
- Fernández-Ballesteros, R. y Santacreu (2014). Quality of life. Problematic issues. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, pp. 5363-5371.
- Fernández-Ballesteros, R., Arias, E., Santacreu, M. y Ruvalcaba . (2012). Quality of life in Mexico and in Spain. In S. Chen & J.L. Powell (Ed.) *International Perspectives on Aging and Social Welfare: A global analysis*. Nova Science Publisher.
- Fernández, C., Macías, L., Mas, C. y Orte, C. (2008). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los alumnos del programa universitario para mayores de la Universitat Oberta per a Majors En C. Palmero (Coord.) *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*, Actas del X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, (pp. 233-244) Burgos: Universidad de Burgos.
- Fernández, C.; Macías, L. y Orte, C. (2009). Qualitat de vida i educació de la gent gran. En C. Orte (dir.) *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2009*, (pp. 215-240). Palma: Càtedra d'Atenció a la Dependència i Promoció de l'Autonomia Personal (Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració i Universitat de les Illes Balears).
- Fernández, J.L.; Parapar, C. y Ruíz, M. (2010). *Cuadernos de la Fundación General CSIC, núm. 2*. Madrid: IMSERSO.
- Fernández, J.A. (2000). El descubrimiento de la educación permanente. *Revista Educación XXI, vol.3*. Facultad de Educación UNED, pp. 21-51.
- Fernández-Mayoralas, G. y Rojo, F. (2005). Calidad de vida y salud: planteamientos conceptuales y métodos de investigación. *Territoris, 5*, pp. 117-135. Universitat de les Illes Balears.

- Fernández-Mayoralas, G. (2007). El significado de la salud en la calidad de vida de los mayores. Madrid, Portal Mayores, *Informe Portal Mayores*, núm. 74.
- Fernández-García, A.; García, J.L.; Pérez-Serrano, G. (2016). Grado de satisfacción de los adultos con los Programas Universitarios. *Revista Complutense de Educación*, vol. 27 núm. 3, pp. 1021-1040.
- Formosa, M. (2012a). Education and Older Adults at the University of the Third Age, *Educational Gerontology*, 38:2, pp. 114-126. doi:10.1080/03601277.2010.515910
- Formosa, M. (2012b). Lifelong education for older adults in Malta: Current trends and future visions, *International Review of Education*, 58, pp. 271-292.
- Fortuño, J. (2008). *Relació entre Qualitat de Vida Relacionada amb la Salut i els usuaris de Programes d'Exercici Físic Comunitaris per a Gent Gran de Catalunya*. [Tesis doctoral] Universitat Ramon Llull, Departamento de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Barcelona.
- García, A.J. (2011). *Variables psicosociales que inciden en la calidad de vida del alumnado participante en Programas Universitarios de Mayores* [Tesis doctoral] Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social. Universidad de Sevilla: Sevilla.
- García, M. y Suárez, M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica, *Rev. Cubana Salud Pública* vol.39 núm. 2.
- Gil, A., Ochoa, L. y Nowacka, U. (2013). Modelos. En P. Escuder-Mollón y S. Cabedo (edit.) *Educación y calidad de vida en personas mayores*, (pp. 57-68). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Gobierno de España (2015). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-estrat-gico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida.pdf>
- Gobierno de España (2016). *Informe Anual del Sistema de Salud*. Informes, estudios e investigación 2017. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/sisInfSanSNS/tablasEstadisticas/InfAnualSNS2016/Informe_Anual_SNS_2016_general.pdf
- Gobierno de España (en línea). Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (sepie). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://man.es/oapee/inicio/informacion/publicaciones/Erasmus-.html>
- Gómez, M. (2008). *El aprendizaje en la tercera edad*. Universidad Antonio Nebrija de Madrid.
- Gómez, L.E.; Verdugo, M.A.; Arias, B. y Navas, P. (2008). Evaluación de la calidad de vida en personas mayores y con discapacidad: la Escala Fumat. *Intervención Psicosocial*, vol. 17, núm. 2, pp. 189-199.
- Gómez-Velas, M. y Sabeh, E. (2001). *Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología de la Universidad

de Salamanca.

- González, M.A. (2009). La evaluación como instrumento de mejora y calidad de los programas universitarios para mayores: Programa universitario para mayores "Peritia et Doctrina" de la ULPGC. [Tesis doctoral] Departamento de Psicología y Sociología, Departamento de Didácticas Especiales. Universidad de las Palmas de Gran Canarias.
- Guirao, C. (2002). Educación superior y calidad de vida. Claves humanistas en la educación superior. En C. Bru (ed.): *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*, Actas del VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp. 151-161). Alicante: Universidad de Alicante.
- Hair, J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L. y Black, W. C. (1998) *Multivariate data analysis*. (5ª edición). New Jersey: Prentice Hall.
- Hebestreit, L. (2008). The role of the University of the Third Age in meeting needs of adult learners in Victoria, Australia. *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 48, No. 3, November, pp.547-565.
- Herreros, O.; González, M.P.; Pérez de Albéniz, C.E.; Bousoño, M. y Bobes, J. (1996). Calidad de Vida en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Anales de Psiquiatría*, vol. 12, núm. 4, pp. 141-148.
- Holgado, A. (2011). El papel de las universidades para mayores en el avance hacia una sociedad inclusiva, intergeneracional y abierta a todas las edades: El aprendizaje a lo largo de la vida y la cultura como marco de relaciones intergeneracionales. En C. Bru (coord.): *Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*, Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM 2011 (pp. 681-702). Alicante: Universidad Menéndez Pelayo y AEPUM.
- Holgado, A. (2013). Repercusiones de los Programas Universitarios para Mayores en los alumnos y en las Universidades. En C. Civera (coord.): *Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores*, Actas del XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores (pp.70-84). Valencia: Universitat de València y AEPUM.
- Holmes, T.H. y Rahe, R.H. (1967). La escala de reajuste social. *J Psychosom Res.* 11 (2): 213-8.
- Hung, J-Y y Lu, K-S (2014). Research on the Healthy Lifestyle Model, Active Ageing, and Loneliness of Senior Learners, *Educational Gerontology*, 40:5, pp. 353-362.
- IBESTAT (2007). Encuesta de Salud Pública de las Illes Balears (2007). Recuperado de: https://ibestat.caib.es/ibestat/page?p=px_tablas&nodeId=d99035a2-5a13-4f73-a98b-e0114d8184fd
- IBESTAT (2018). <https://ibestat.caib.es>
- Instituto de Formación y Estudios Sociales (IFES) (2005). *Situación del aprendizaje a lo largo de la vida en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativas y Publicaciones. Madrid.
- IMSERSO (2004). Observatorio de personas mayores. *Las Personas Mayores en España. Informe 2004 (Tomo I)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y

- Asuntos Sociales.
- IMSERSO (2006). Observatorio de personas mayores. *Las Personas Mayores en España. Informe 2006 (Tomo I)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- IMSERSO (2008). Observatorio de personas mayores. *Las Personas Mayores en España. Informe 2008 (tomo 1)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- IMSERSO (2009). *Percepción en niños y adolescentes de las personas mayores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- IMSERSO (2011). Libro Blanco sobre Envejecimiento Activo. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- IMSERSO (2012a). Observatorio de personas mayores. *Las Personas Mayores en España. Informe 2010*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- IMSERSO (2012b). *Los mitos y estereotipos asociados a la vejez*. Revista 60 y más, 314, 46-51. Portal Mayores. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- IMSERSO (2014). Revista 60y más digital. Revista digital del IMSERSO. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: http://www.espaciomayores.es/60mas_01/actualidad/2014/octubre/IM_09_0333?dDocName=IM_090333
- IMSERSO (2015). Observatorio de personas mayores. *Las Personas Mayores en España. Informe 2014*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- IMSERSO (2017). Observatorio de personas mayores. *Las personas mayores en España. Informe 2016*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE): <http://www.ine.es/>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2014). Notas de prensa INE (28 de octubre de 2014). Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np870.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Revista Digital MásINE. Recuperado de: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEmasNoticia_C&cid=12599_44110997&idp=1254736092090&pagename=masINE%2FmasLayout
- Ireland, T.D. (2014). Sesenta años de CONFINTEA: una retrospectiva. En T.D. Ireland y C.H: Spezia (Orgs.) *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de la UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Ireland, T.D. y Spezia, C.H. (2014). *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de la UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Jamieson, A. (2012). Learning in Later Adulthood: Transitions and Engagement in Formal Study, *Educational Gerontology*, 38:3, pp. 201-211.
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond, *Comparative Education*, 50:1, pp. 45-57. doi:10.1080/03050068.2013.871832
- Jiménez-Eguizábal, A. (2012). Calidad y formación universitaria de personas mayores: los actores. En N. Vila Y A. Melero (Coord.) *La calidad en los*

Programas Universitarios para Mayores. Procesos, aplicaciones y finalidades, Actas del XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Lleida: Universitat de Lleida.

Johnson, M.L.; Bungum, T. (2008). Aging adults learning new avocations: potential increases in activity among educated Baby-Bombers. *Educational Gerontology*, 34, pp. 970–996.

Joj, T., Can, N., De León, J. y De Boehm, M.L. (2011). La cooperación internacional en la educación a lo largo de la vida: como estrategia de combate a la pobreza y exclusión social. En C. Bru (coord.): *Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*, Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM 2011 (pp. 1063-1075). Alicante: Universidad Menéndez Pelayo y AEPUM.

Knoll, J.H. (2014). La historia de las Conferencias Internacionales de la UNESCO sobre la Educación de Personas Adultas. De Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): la política internacional de educación de personas adultas a través de las personas y los programas. En T.D. Ireland y C.H. Spezia (Orgs.) *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de la UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Kump, S. y Jelenc, S. (2007). Education: a change empowering older adults, *International Journal of Lifelong Education*, 26:6, pp. 635-649. doi:10.1080/02601370701711331

Labra, J.A.; Albuérne, R.F. y Juanco, A. (1998). Indicadores subjetivos de calidad de vida en ancianos de un contexto rural. En *Calidad y responsabilidad compartida: retos del bienestar en el cambio de siglo*. Actas del V Congreso Estatal de Intervención social, vol. 2, pp. 823-832. Madrid: IMSERSO

Lampert, E. (2002). Los programas universitarios para mayores en América Latina. En C. Bru (ed.): *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*, Actas del VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp. 123-135). Alicante: Universidad de Alicante.

Lázaro, V. y Gil, A. (2005). La calidad de las viviendas de los ancianos y sus preferencias ante la institucionalización. *Intervención Psicosocial*, vol. 14 n.1, pp. 21-40.

Lehr, U. (2004). Calidad de vida, satisfacción con la vida, envejecimiento satisfactorio y bienestar subjetivo. En J.L. Vega y M.T. Sancho (coord.) *Calidad de vida y satisfacción con la vejez: una perspectiva psicológica*. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, volumen 39, suplemento 3, pp. 2-7.

Lesthaeghe, R. (1994). Una interpretación sobre la Segunda Transición Demográfica en los países occidentales. *Demografía y políticas públicas*. EMAKUNDE. Vitoria, Instituto Vasco de la Mujer, pp. 9-60.

Lesthaeghe, R. (2014) The second demographic transition: A concise overview of its development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 111, núm. 51, pp. 18112-18115. doi:10.1073/pnas.1420441111

- Leung, A.; Lul, Y.H. y Chi, I. (2006). Later Life Learning Experience Among Chinese Elderly in Hong Kong, *Gerontology & Geriatrics Education*, 26:2, pp. 1-15.
- Leung, D.S.Y.; Liu, B.C.P. (2011). Lifelong education, quality of life and self-efficacy of Chinese older adults. *Educational Gerontology*, 37, pp.967–981.
- Limón, M.R. y Ortega, M.C. (2011). Envejecimiento activo y mejora de la calidad de vida en adultos mayores. *Revista de Psicología y Educación*, núm. 6, pp. 225-238.
- López-Barajas, E. (2006). La educación permanente (Lifelong Learning). En E. López-Barajas (coord.) *Estrategias de formación en el siglo XXI*. Ariel: Barcelona.
- López, J. y Díaz, M.P. (2007). Aspectos sociológicos del envejecimiento. Madrid, Portal Mayores, *Informe Portal Mayores*, núm. 73. Lecciones de Gerontología, XIV [Fecha de publicación 14/06/2007].
- López, E. (2016). *El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica*. Educación XXI.
- Lorenzo, J.A. (2006). La «Proyección Social» de las personas mayores desde la formación universitaria. En A. Holgado y M.T. Ramos (dir.): *Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida*, Actas del VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp. 375-393). Madrid: IMSERSO.
- Lorenzo, J.A. (2011). Las Universidades y los Programas Universitarios para Mayores en la educación y formación [el aprendizaje] a lo largo de la vida. En C. Bru (coord.): *Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*, Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM 2011 (pp. 17-40). Alicante: Universidad Menéndez Pelayo y AEPUM.
- Lorenzo, J.A. (2013). Enseñanza, organización y reconocimiento de los Programas Universitarios para Mayores. Identificación y Reconocimiento (I+R) de la labro docente. En C. Civera (coord.): *Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores*, Actas del XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores (pp. 70-84). Valencia: Universitat de València y AEPUM.
- Lorenzo, J.A.; Rodríguez, A.; Gutiérrez, M.C. (2011). Educación y calidad de vida: los programas universitarios para mayores en España. *Revista de Ciencias de la Educación* núm. 225-226 enero-junio, pp. 29-50.
- Loureiro, M. (2 de mayo de 2016). Las Universidades Sénior en Portugal. Conocimiento y calidad de vivir. El ejemplo de la Universidad Sénior Contemporânea de Oporto [mensaje en un blog].
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Fonseca-Pedrero, E., y Ortuño-Sierra, J. (2015). Programas educativos universitarios para mayores: evaluación de su impacto en la autopercepción del apoyo social y la salud mental. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), pp. 47-80. doi:10.15446/rcp.v24n1.43437

- Llorente, C., Viñarás, M. y Sánchez, M. (2015). Mayores e Internet: La Red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. *Comunicar*, n. 45, v. XXIII. *Media Education Research Journal*, pp. 29-36. doi:10.3916/C45-2015-03
- Lluch i Dubon, F.D. (2016). Un perfil aproximado de la población de la tercera edad a les Illes Balears. Indicadors estadístics bàsics, 2016. En C. Orte: *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2016*, pp. 31-93.
- Macías, L. y Orte, C. (2010). La formació de la gent gran i les noves tecnologies. *Educació i Cultura*, 21, pp. 81-96.
- Macías, L., Orte, C. y García-Paredes, A. (2012). La incorporación de las TIC en la programación académica de los Programas Universitarios para Mayores. En R. Estellers y R. Marín (Eds.) *Aprendizaje y acceso a la red: la tecnología para los mayores*, Actas de las II Jornadas sobre Mayores y Nuevas Tecnologías (pp. 145-168). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Macías, L. y Manresa, C. (2013) Mayores y Nuevas Tecnologías: motivaciones y dificultades. *Ariadna: cultura, educación y tecnología vol. 1, núm. 1*, julio 2013, pp. 7-11. doi:10.6035/Ariadna.2013.1.2
- Macías, L.; Vives, M.; Orte, C. y Sánchez, L. (2013). Internet, gender and seniors. *EDULEARN13 Proceedings*, pp. 6126-6133.
- Macías, L. y Lázaro, Y. (2016). Temps d'oci i persones grans: aprenent a utilitzar el temps lliure. En C. Orte (Dir.) *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2016*, (311-330). Palma: Càtedra d'Atenció a la Dependència i Promoció de l'Autonomia Personal.
- Mackean, R. y Abbott-Chapman, J. (2011). Leisure activities as a source of informal learning for older people: The role of community-based organizations. *Australian Journal of Adult Learning Volume 51, Number 2*, July 2011.
- McAllister, C. (2010). This is the beginning of my life educationally: older (50+ years) working class adults' participation in higher education in Scotland, through the lens of critical educational gerontology. *International Journal of Lifelong Education*, 29:5, pp. 547-563.
- Manheimer, R.J. (2002). La educación para mayores en los Estados Unidos: tendencias y programas de desarrollo. En C. Bru (ed.): *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*, Actas del VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp. 111-121). Alicante: Universidad de Alicante.
- March, M.X. y Orte, C. (1995). Planes gerontológicos, Administraciones Públicas y programas de intervención y Educación Social en España. *Revista de Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, núm. 11 (pp. 109-120).
- March, M. (2008). La formación universitaria de personas mayores y la promoción de la autonomía personal en la Unión Europea. En M.C. Palmero (coord.) *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*, Actas del X Encuentro Nacional de

- Programas Universitarios para Mayores (pp.47-68). Burgos: Universidad de Burgos.
- Martín, A.V. y Requejo, A. (2005). Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores. *Revista de Educación*, 338, pp. 45-66.
- Martín-Martín, M. (2017). Aportaciones pedagógicas de las TIC a los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas* núm. 30. pp 91-104. doi:10.15366/tp2017.30.005
- Martínez, E. (1984). Aspectos teóricos de Análisis de Cluster y aplicaciones. En Sánchez Carrión, *Introducción a las técnicas de Análisis Multivariable*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 165-203
- Martínez, M.I. y Criado, S. (2008) *La participación social de las personas mayores*. Madrid: IMSERSO.
- Martínez-Martín, P., Prieto-Flores, M.E., Joao, M., Fernández-Mayoralas, G., Rojo-Pérez, F., Rojo, J.M. y Ayala, A. (2012). Components and determinants of quality of life in community-dwelling older adults, *European Journal of Ageing*, Vol. 9, Issue 3, pp. 255-263.
- Mas, C.; Macías, L.; Orte, C. y Fernández, C. (2008). Estudio piloto sobre motivación y aprendizaje en alumnos de primer curso de un programa universitario para mayores. Comunicación presentada al V Congreso Internacional de Psicología y Educación “Los retos del futuro”, 23-25 de abril de 2008 en la Universidad de Oviedo.
- Mayán, J.M. (2008). La Gerontología: un cambio científico interdisciplinar. Innovaciones y propuestas sobre el aprendizaje en personas mayores. En M.C. Palmero (coord.) *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*, Actas del X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp.41-46). Burgos: Universidad de Burgos.
- Medina, M. y Carbonell, C. (2004). Evaluación de la calidad de vida de las personas mayores en el municipio de Murcia. *Portularia*, núm. 4, pp. 179-186.
- Medina, B.; Llorent, V.J. y Llorent, V. (2013). Evolución y concepto de la educación permanente en España. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, vol. XIX, núm. 3, pp. 511-522.
- Meneses, M. y Cano, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la historia de vida, *Nure Investigación*, nº 37.
- Merino, J.V. (2011). La educación a lo largo de la vida. Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social. En: <http://quadernsanimacio.net> núm. 14, julio de 2011.
- Michalos, A. (1985). Multiple Discrepancies Theory (MDT). *Social Indicators Research*. Vol. 16, núm.4, pp. 347-413.
- Michalos, A.C., Ramsey, D., Eberts, D., y Kahlke, P.M. (2012). Good health is not the same as a good life: Survey results from Brandon, Manitoba. *Social Indicators Research*, 107(2), pp. 201-234.
- Mingorance, Á.C. (2008). El tiempo libre de las personas mayores a través de la animación sociocultural representado como una “educación formal no

- escolarizada". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45, núm. 6. Pp. 1-12
- Miñano, L. (2010). *El Asociacionismo y las necesidades socioeducativas en los Centros de Mayores del municipio de Murcia* [Tesis doctoral] Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia.
- Monclús, A. y Saban-Vera, C. (2015). 1995-2015: 20 años de aprendizaje permanente en la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 69/3, pp. 93-116.
- Montoro, J.; Pinazo, S.; Tortosa, M.A. (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas educativos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 42(3), pp. 158-166.
- Moñivas, A. (1998). Representaciones de la vejez (modelos de disminución y de crecimiento). *Anales de Psicología*, vol. 14, núm. 1, pp. 13-25.
- Moreno, P.A. (2014). La educación en adultos mayores: percepción de dificultades de aprendizaje y calidad de vida. *Enseñanza de las ciencias*, núm. 32.2, pp. 297-298
- Moreno, P. (2015). Educación a lo largo de la vida: aulas de mayores. *Revista Fuentes*, 17, pp. 113-133.
- Moreno, M.A.; Cruz, M.R. (2012). Promoción de la calidad de vida a través de los programas socioeducativos para mayores: Universidad de Mayores. En D. Cobos (Dir.) I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2012. Libro de actas, del 21 al 23 de noviembre, pp. 1527-1538.
- Naciones Unidas (2002). Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Madrid. Recuperado de: http://www.un.org/es/events/pastevents/ageing_assembly2/
- Naciones Unidas (2014). *La situación demográfica en el mundo 2014. Informe conciso*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población. Nueva York.
- Naciones Unidas (2017). *World Population Prospects. The 2017 Revision*. Economic & Social affairs. New York. Recuperado de: http://www.un.org/es/events/pastevents/ageing_assembly2/
<http://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html>
- NIACE Briefing Sheet 92 November 2009. *Mental health and wellbeing and lifelong learning for older people*. Recuperado de: <http://mhfe.org.uk/sites/default/files/shared/92-Mental-health-wellbeing-older-people.pdf>
- Noll, H.-H. (2002): «Towards a European System of Social Indicators: Theoretical Framework and System Architecture». En Hagerty, M. R., Vogel, J. y Møller, V. (Eds.) *Assessing Quality of Life and Living Conditions to Guide National Policy*. Dordrecht, Kluwer.
- Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (Onsi) (2014). La sociedad en res. Informe anual 2013. Edición 2014. Recuperado de: https://www.onsi.red.es/onsi/sites/onsi/files/informe_anual_la_sociedad_en_red_2013_ed.2014.pdf

- Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (Ontsi) (2017). Perfil sociodemográfico de los internautas. Análisis de datos INE 2016.. Recuperado de: <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/content/perfil-sociodemogr%C3%A1fico-de-los-internautas-datos-ine-2016>
- Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (Ontsi) (2018). Perfil sociodemográfico de los internautas. Análisis de datos INE 2017. Recuperado de: <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/content/perfil-sociodemogr%C3%A1fico-de-los-internautas-datos-ine-2017>
- Ordóñez, S. (2006). El aprendizaje a lo largo de toda la vida: ¿Cómo aborda la Universidad este aprendizaje? En A. Holgado y M.T. Ramos (dir.): *Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida*, Actas del VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp.17-22). Madrid: IMSERSO.
- Organización Mundial de la Salud (1948). *Documentos básicos*. Génova: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (1978). Atención primaria de salud. Serie «Salud para todos, núm. 1». Alma Ata. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/39244/9243541358.pdf;jsessionid=9B6C54B050C48FEB0ACB397DBCA72E65?sequence=1>
- Organización Mundial de la Salud (1997). *WHOQOL Measuring Quality of Life. The World Health Organization Quality of Life instruments (The WHOQOL-100 and The WHOQOL-BREF)*. Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. OMS, Grupo Orgánico de Enfermedades No Transmisibles y Salud Mental Departamento de Prevención de las Enfermedades No Transmisibles y Promoción de la Salud Envejecimiento y Ciclo Vital. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*; 37(S2), pp.74-105.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Active ageing: A policy framework. Recuperado de <http://www.who.int/hpr/ageing/ActiveAgeingPolicyFrame.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2010): <http://www.who.int/features/qa/72/es/>
Organización Mundial de la Salud (2010b). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. OMS. Recuperado de: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/9789241599979/es/>
- Ors, A. y Laguna, A. (1997). Reflexiones sobre el envejecimiento y la calidad de vida. *Cultura de los cuidados*, 2, pp. 60-63.
- Orosa, T. (2011). La cooperación y la colaboración en los Programas de Mayores: experiencia nacional y regional. En C. Bru (coord.) *Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*, Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM 2011 (pp.1089-1103). Alicante: Universidad Menéndez Pelayo y AEPUM.
- Orta, E. (s.f.). Uni-3 Venezuela. Universidad de Vida y Esperanza [mensaje en un blog].

- Orte, C., Vives, M. y Macías, L. (2004). La Universitat Oberta per a Majors: un programa pioner i innovador. En M.X. March (dir.) *Anuari de l'Educació a les Illes Balears 2004* (pp. 232-255). Pollença: Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- Orte, C.; Touza, C. y Holgado, A. (2006). Los programas universitarios de mayores en España En C. Orte (coord.) *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores* (pp. 175-214). Madrid: Dykinson.
- Orte, C. y March, M. (2006). La intervención socioeducativa, los programas universitarios para mayores y la calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa. En C. Orte (coord.) *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores* (pp. 17-72). Madrid: Dykinson.
- Orte, C. y Vives, M. (2006). Apoyo social, calidad de vida y programas universitarios de mayores. En C. Orte (coord.) *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores* (pp. 263-312). Madrid: Dykinson.
- Orte, C.; March, M.X.; Vives, M. (2007). Social Support, quality of life, and university programs for seniors. *Educational Gerontology*, 33, pp.995–1013.
- Orte, C. y March, M. (2008). Envel·liment, educació i qualitat de vida: cap a la institucionalització de la gerontologia educativa. En C. Orte (dir.) *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2008* (pp. 165-202). Palma: Càtedra de Gerontologia Educativa i Social (Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració i Universitat de les Illes Balears).
- Orte, C.; Macías, L. y Vives, M. (2008). Educació i persones grans: evolució i característiques de l'alumnat de la UOM (1998-2008). En C. Orte (dir.) *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2008* (pp. 203-238). Palma: Càtedra de Gerontologia Educativa i Social (Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració i Universitat de les Illes Balears).
- Orte, C. y March, M.X. (2011). La formació universitària de persones grans a Europa. Realitat actual i perspectives de futur. En C. Orte (dir.) *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2011* (pp. 457-482). Palma: Càtedra d'Atenció a la Dependència i Promoció de l'Autonomia Personal (Conselleria de Salut, Família i Benestar Social i Universitat de les Illes Balears).
- Orte, C. (2011). La formación universitaria de personas mayores en Europa. Tendencias conceptuales, innovaciones metodológicas y cooperación. En C. Bru (coord.): *Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*, Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM 2011 (pp. 1107-1119). Alicante: Universidad Menéndez Pelayo y AEPUM.
- Ortega, M. C. (2006). La educación de las personas adultas y de los adultos mayores. En E. López-Barajas (coord.) *Estrategias de formación en el siglo XXI*. Ariel: Barcelona.
- Ortiz, A.M.; Peñaherrera, M.; Almazán, L. (2013). La formación de personas mayores como favorecedora del envejecimiento y calidad de vida desde las percepciones del profesorado de la Universidad de Jaén. *Revista de*

- Ciencias de la Educación* núm. 234 abril-junio, pp. 239-252.
- O'Shea, E. (2003). La mejora de la calidad de vida de las personas mayores dependientes. *Boletín sobre envejecimiento, perfiles y tendencias*, núm. 6, febrero.
- Palmero, C (2008). *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Palmero, C. (2011). Factores decisivos en la calidad de la formación universitaria de personas mayores. En C. Bru (Coord.) *Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*, actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores, vol. 1. CIUUM 2011 (pp. 269-287). Alicante: Universidad Menéndez Pelayo y AEPUM.
- Palmero, C. (2013). Impacto de los Programas Universitarios para Mayores en la Universidad y en la sociedad. En C. Civera (coord.): *Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores*, Actas del XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores (pp.139-151). Valencia: Universitat de València y AEPUM.
- Pavón, F. y Castellanos, A. (2000). El aprendizaje de los mayores y las nuevas tecnologías. En M.E. Alcalá, y E. Valenzuela (Ed.). *El aprendizaje de las personas mayores ante los retos del nuevo milenio* (pp. 197-236), Madrid: Dykinson.
- Pelechano, V. (1999). Calidad de vida, familia y afrontamiento en la enfermedad física crónica: Datos y sugerencias para un modelo. En J. Buendía (Ed): *Familia y Psicología de la Salud*, pp.133-179. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pérez, G. (2001). *Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual*. Universidad de Huelva.
- Pérez de Albéniz, A.; Pascual, A.I.; Navarro, M.C.; Lucas-Molina, B. (2015). Más allá del conocimiento: el impacto de un programa educativo universitario para mayores. *Aula Abierta* 43, pp. 44-60.
- Pérez-Castelló, J.A., Aguilar-Mediavilla, E., Adrover-Roig, D., Buil-Legaz, L. y López-Penadés, R. (2015). *Anàlisi de la qualitat de vida de les persones majors a Mallorca*. Observatori de les persones majors de Mallorca. Departament de Benestar Social del Consell de Mallorca.
- Population Reference Bureau (PRB) (2017). <https://www.prb.org/2017-world-population-data-sheet/>
- Pujol, R. y Abellán, A. (2013). *Esperanza de Vida Libre de Discapacidad en los Mayores*. Madrid, Informes Envejecimiento en red nº 5. [Fecha de publicación: 13/11/2013].
- Ramírez, R. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud como medida de resultados en salud: revisión sistemática de la literatura. *Revista Colombiana de Cardiología*, vol. 14, núm. 4, julio-agosto de 2007, pp. 207-222.
- Ramiro, D.; Abellán, A; Durán, M.A.; Fernández-Mayoralas, G.; Pérez, J.; Rodríguez, V. y Rojo, F. (2012). *Informe Una vejez activa en España*. Madrid: Grupo de Población del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

- Rapso, M. (2011). Las experiencias de cooperación internacional del programa integral para la persona adulta mayor. En C. Bru (coord.) *Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*, Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM 2011 (pp. 1077-1088). Alicante: Universidad Menéndez Pelayo y AEPUM.
- Reig, A. y Ribera, D. (1992). *Perspectivas en gerontología y salud*. Valencia: Promolibro.
- Requejo, A. (2000). Planes gerontológicos y proyectos de animación sociocultural para las personas mayores. *Revista de Teoría de la Educación*, 12, pp. 85-105.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Requejo, A. (2006). Políticas y estrategias en la Unión Europea. En E. López-Barajas (coord.) *Estrategias de formación en el siglo XXI*. Ariel: Barcelona.
- Reyes, T.; Triana, E.; Matos, N. y Acosta, J.R. (2003). Salud en la Tercera Edad y calidad de vida. *Gerianet*, vol. 4 núm. 1.
- Rodríguez, V., Rojo-Pérez, F., Fernández-Mayoralas, G. y Prieto-Flores, M.E. (2018). ¿Cómo interpretan el envejecimiento activo las personas mayores en España? Evidencias desde una perspectiva no profesional. *Aula Abierta Volumen 47, número 1*, enero-marzo, pp. 67-78.
- Romero, M.; Martínez, M. y Jiménez, M.R. (2015). Evaluación del máster interuniversitario de educación ambiental a través de las percepciones de estudiantes y profesores en un análisis DAFO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 12(2), pp. 347-361.
- Rubio, R., Aleixandre, M. y Cabezas, J.L. (1997). Estudio sobre la valoración de la calidad de vida en la población andaluza. *Geriatrka*, 13 pp. 271-81.
- Salvà, P.A. (2001). Hacia una sociedad de mayores: una aproximación al proceso de envejecimiento de la población. En A.J. Colom y C. Orte (coord.) *Gerontología educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Sancho, C.; Blasco, M.J.; Martínez-Mir, A. y Palmero, F. (2002). Análisis de la motivación para el estudio en adultos mayores. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 5, nº 10.
- Sancho, C.; Díaz, R.; Castejón, P. y Barrio, E. (2003). Las personas mayores y las situaciones de dependencia. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, núm. 10, pp. 13-43.
- Sancho, M.T. y Vega, J.L. (2004). Calidad de vida y satisfacción en la vejez. Una perspectiva psicológica. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, Julio 2004, volumen 39 (S3), pp. 1-7.
- Sanz, F. (2000). La educación básica de adultos en América Latina durante la década de los noventa: de Jomtien a Dakar. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, pp. 143-176.
- Sarrate, M.L. y Pérez De Guzmán, M.V. (2005). Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro, *Revista de Educación*, núm. 336, pp. 44-57.

- Sabán-Vera, C. (2010). «Educación permanente» y «aprendizaje permanente»: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. [Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 52](#) (septiembre-diciembre).
- Santacreu, M. (2012). Geropsychology in Spain. *GeroPsych*, 25 (3), pp. 171–179.
- Santacreu, M. (2015). Calidad de Vida en la vejez. Contrastación transcultural de un modelo multidimensional, objetivo-subjetivo. España – México. Tesis doctoral del departamento de Psicología Biológica y de la Salud de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Santacreu, M., Bustillos, A., y Fernández-Ballesteros, R. (2016). Multidimensional and Multinature components of Quality of Life: Cross-cultural evidence. *Social Indicators Research*. vol. 126, issue 2,(pp. 467-482)
- Schalock, R.I. y Verdugo, M.A. (2003) Calidad de vida : manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza.
- Schalock, R.I. y Verdugo, M.A. (2007) El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), núm.224, 21-36.
- Sebastián-Morillas, A. y Martínez-Navarro, G. (2013). La influencia de las nuevas tecnologías: videojuegos, redes sociales e internet, en los consumidores seniors en España. Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Sociedad. UNIR. Logroño, 2013.
- Shinagel, M. (2012). Demographics and Lifelong Learning Institutes in the 21st Century. *Continuing Higher Education Review, Vol. 76*.
- Solé, C.; Triadó, C.; Villar, F.; Riera, M.A.; Chamarro, A. (2005). La educación en la vejez: razones para participar en programas educativos y beneficios que se obtienen. *Revista de Ciencias de la Educación núm. 203 julio-septiembre*, pp. 453-464.
- Sotela, M.L. (2007). Análisis del libro: Introducción a la educación permanente de Paul Legrand, *Revista de Enfermería en Costa Rica, vol. 28 (1)*.
- Stadelhofer, C. (2002). El significado de la formación general científica permanente para adultos mayores en el umbral del Siglo XXI. En C. Bru (ed.) *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*, Actas del VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp.89-110). Alicante: Universidad de Alicante.
- Suárez, M.Á. (2010). La importancia del análisis de los acontecimientos vitales estresantes en la práctica clínica. *Rev. Méd. La Paz* [online], vol.16, n.2, pp. 58-62.
- Swindell, R. (2009). Educational initiatives for older learners. *Revista Online Submission, U3A Online*.
- Swindell, R. y Thompson, J. (1995). An international perspective on the University of the Third Age. *Education Gerontology*, 21, pp. 429-447.
- Talmage, C.A.; Hansen, R.J.; Knopf, R.C. y Thaxton, S.P. (2018). Directions for 21st Century Lifelong Learning Institutes: Elucidating Questions from Osher Lifelong Learning Institute Studies. *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 64.2, July, pp. 109-125.

- Tiana, A., Sanz, F., Carreño, M., Ruiz, C., Labrador, C., Ruiz, J., Montero, F., y Martín, A.V. (2015). Génesis y situación de la educación social en Europa. Editorial UNED.
- Tonón, G. (2010). La utilización de indicadores de calidad de vida para la decisión de políticas públicas. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 9, núm. 26, pp. 361-370.
- Tünnermann, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Washington, Nuevos Documentos sobre Educación Superior. Estudios e investigaciones. UNESCO.
- UNESCO (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. *Conferencia aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión. Nairobi, 26 de noviembre de 1976*. Nairobi: UNESCO.
- UNESCO (1997). *CONFINTEA V. La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo: la agenda para el futuro*. Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de Toda la Vida. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288s.pdf>
- UNESCO (2017). *Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar, el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247556s.pdf>
- Unión Europea (2006a). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea, 18/12/2006. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Unión Europea (2006b). Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. 1720/2006/CE. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006D1720>
- Unión Europea (2016). Eorofound. Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo. Encuesta Europea sobre Calidad de Vida. Recuperado de: <https://www.eurofound.europa.eu/es/surveys/european-quality-of-life-surveys/european-quality-of-life-survey-2016>
- Unión Democrática de Pensionistas y Jubilados de España (UDP) (2015a). Barómetro Mayores UDP. Edición 2, año III. Navidades (Enero 2015). Recuperado de: <https://www.mayoresudp.org/wp-content/uploads/2015/01/Bar%C3%B3metro-Brecha-digital.pdf>
- Unión Democrática de Pensionistas y Jubilados de España (UDP) (2015b). Informe Mayores UDP. Edición 1, año IV. Pensiones (Octubre de 2015).

- IMSERSO. Recuperado de: <http://www.mayoresudp.org/wp-content/uploads/2014/09/pensiones-octubre-2015.pdf>
- Unión Democrática de Pensionistas y Jubilados de España (UDP) (2017) Informe Mayores UDP. Año V. Mayores y Apoyo Digital (Febrero de 2017). IMSERSO. Recuperado de: <http://www.mayoresudp.org/wp-content/uploads/2014/09/INF-MAYOR-2017-FEB-Apoyo-digital.pdf>
- Urzúa, A. y Caqueo-Urizar (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Revista terapia psicológica*, vol. 30, núm. 1, pp. 61-71.
- Valdez-Mora, I.Y., Alejo-Torres, M:G., Meza-Calleja y Ortega-Medellín, M.P. (2103). Aspectos subjetivos de la calidad de vida en personas mayores. *Revista de Educación y Desarrollo*, 27. Octubre-diciembre de 2013.
- Van De Kaa, D.J. (1987). Europe's Second Demographic Transition. *Population Bulletin* 42 (1) Washington D.C.: Population Reference Bureau.
- Varela, S. (1996). *Algunas consideraciones acerca del uso de indicadores en relación con los conceptos de calidad de vida y bienestar* [en línea]. Recuperado de: <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/1996/vol1/arti3.htm>
- VV.AA. (2012). *TIC y mayores: conectados al futuro*. Fundación Vodafone España. Recuperado de: <http://www.fundacionvodafone.es/publicacion/tic-ymayores-conectados-al-futuro>
- VV.AA. (2016). *La Sociedad de la Información en España, 2016*. Fundación Telefónica, España. Recuperado de: https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/558/
- Vellas, P. (1974). *Les chances du 3 âge*. Editions Stock. Collection "Médecine Ouverte".
- Villaplana, C. (2010). Relación entre Programas Universitarios para Mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), pp. 195-216.
- Villar, F.; Triadó, C. (2010). Reasons for older adult participation in university programs in Spain. *Educational Gerontology*, 36, pp. 244–25.
- Vives, M. (2010). *Els efectes del suport social en els alumnes de la Universitat Oberta per a Majors*. Tesis doctoral del departamento de Pedagogía y didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears: Palma.
- Vives, M. (2011). L'aprenentatge al llarg de la vida com a element clau dins l'envelliment actiu i la qualitat de vida.). En M.X. March: *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2011*, pp. 238-264.
- Vives, M.; Macías, L. y Orte, C. (2013). El apoyo social y la calidad de vida en los programas educativos dirigidos a mayores. En C. Civera (Coord.) *Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores*, Actas del XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores (pp. 460-472). Valencia: Universidad de Valencia.
- Vives, M.; Macías, L., Orte, C. y Prieto, L. (2014). Análisis longitudinal de la red social de los alumnos sénior. Un ejemplo en las Islas Baleares. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, M.M. Molero e I. Mercader (Coord.) *Calidad de*

- vida, cuidadores e intervención para la mejora de la salud en el envejecimiento Vol. II*, pp. 415-420. Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Vives, M.; March, M.; Orte, C. y Macías, L. (2014). A Long-Term analysis of social networks old students from a University Program for Seniors. *US-China Education Review B*, Vol. 4, Nº 8, pp. 567-572.
- Vives, M.; Orte, C. y Ballester, L. (2015). Efectos de los programas universitarios en personas mayores en su red y apoyo social. El ejemplo de la Universitat Oberta per a Majors, *SIPS-Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 1139-1723, núm. 25, pp. 299-317.
- Walker, A. (2004). *Calidad de vida de las personas mayores. Análisis comparativo europeo*. En J.L: Vega y M.T: Sancho (coord.) *Calidad de vida y satisfacción con la vejez: una perspectiva psicológica. Revista Española de Geriatría y Gerontología*, Julio 2004, volumen 39, suplemento 3, pp. 8-17.
- Walker, A. (2005a). Quality of life in old age in Europe. In A. Walker (Ed.), *Growing older in Europe* (pp. 1–29). New York, NY: Open University Press. Suffolk.
- Walker, A. (2005b). A European perspective on quality of life in old age. *European Journal of Ageing*, 2(1), pp. 2-12.
- Walker, A. (2006) Programa británico de investigación para el incremento de la calidad de vida en la vejez. *Rev. Esp. Geriatr Gerontol.* 41 (supl 2), pp. 49-56.
- Walker, A., y Mollenkopf, H. (2007). International and multidisciplinary perspectives on quality of life in old age. In H. Mollenkopf y A. Walker (Eds.), *Quality of life in old age* (pp. 3–13). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Walker, A. & Van der Maesen, L. (2004). Social quality and quality of life. Paper for ESPA-NET Conference, Copenhagen 13-15. November, 2003.
- Walker, A., y Lowenstein, A. (2009). European perspectives on quality of life in old age. *European journal of ageing*, 6(2), pp. 61-66.
- Wettergren, L., Kettis-Lindblad, A., Sprangers, M., y Ring, L. (2009). The use, feasibility and psychometric properties of an individualised quality-of-life instrument: a systematic review of the SEIQoL-DW. *Quality of Life Research*, 18(6), pp. 737-746.
- Wilson, J.O. (1968). *Quality of Life in the United States: An Excursion into the New Frontier of Socio-Economic Indicators*. Kansas City, Mo, Midwest Research Institute.
- Yanguas, J.J. (2006). *Análisis de la calidad de vida relacionada con la salud en la vejez desde una perspectiva multidimensional*. Premio IMSERSO “Infanta Cristina” 2004.
- Yuni, J.A. (2012). Criterios para la evaluación de buenas prácticas institucionales de educación de adultos mayores en América Latina. En N. Vila y A. Melero (Coord.) *La calidad en los Programas Universitarios para Mayores. Procesos, aplicaciones y finalidades*, Actas del XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Lleida: Universitat de Lleida.

Zhang W., Feng Q., Lacanienta J. y Zhen Z. (2017). Leisure participation and subjective well-being: Exploring gender differences among elderly in Shanghai, China. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 69, pp. 45-54.

Revision sistemática

Antelo, M. (2005). La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación universitario gerontológico. *Revista Galega do Ensino - ano 13 - núm. 47 – Novembro*, pp. 1255-1263.

Boulton-Lewis, G.M. (2010). Education and learning for the elderly: Why, How, What. *Educational Gerontology*, 36, pp. 213–228.

Carreira, L.; Puig, M. (2015). Universidad de la experiencia promoviendo calidad de vida: un análisis de las personas mayores en la Universidad de Barcelona. En J.J. Gázquez (Coord.) *Calidad de vida, cuidadores e intervención para la mejora de la salud en el envejecimiento*, Universidad de Almería.

Cattaneo, M.; Malighetti, P.; & Spinelli, D. (2016). The impact of University of the Third Age courses on ICT adoption. *Computers in Human Behavior*, n°63, 613-619. doi:10.1016/j.chb.2016.05.087

Cordero, P. (2010). Mayores, educación y calidad de vida. En A. Cabedo (Coord.) *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*, pp. 171-194. Universitat Jaume I: Castellón de la Plana.

De Cássia, R. y Andressa, P. (2015). Universidad abierta a las personas adultas mayores: espacio de pedagogía social, educación y empoderamiento. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* Volumen 15, Número 3.

Escarbajal de Haro, A.; Martínez de Miguel, S.M.; Salmerón, J.A. (2015). La percepción de la calidad de vida en las mujeres mayores y su envejecimiento activo a través de actividades socioeducativas en los centros sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), pp. 471-488.

Fernández, I (2016). Educación de personas adultas y mayores: envejecimiento, aprendizaje y bienestar psicológico. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna (Tenerife).

Fernández-García, A.; García, J.L.; Pérez-Serrano, G. (2016). Grado de satisfacción de los adultos con los Programas Universitarios. *Revista Complutense de Educación*, vol. 27 núm. 3, pp. 1021-1040.

Fonseca-Pedrero, E.; Pérez-Albéniz, A.; Ortuño-Sierra, J.; & Lucas-Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica*, n°16 (1), 198-208. doi:10.11144/Javeriana.upsy16-1.eiee

Formosa, M. (2010). Lifelong Learning in Later Life: The Universities of the Third Age. *The LLI Review*, pp.1-12.

García, A.J. (2011). Variables psicosociales que inciden en la calidad de vida del alumnado participante en programas universitarios para mayores [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.

Hebestreit, L. (2008). The role of the University of the Third Age in meeting needs of adult learners in Victoria, Australia. *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 48, No. 3, November, pp.547-565.

- Huang, C-H. (2010). The development of educational gerontology in Taiwan: an interpretive and critical perspective. *Educational Gerontology*, 36, pp. 968–987.
- Hung, J.Y.; Lu, K-S. (2014). Research on the Healthy Lifestyle Model, Active Ageing, and Loneliness of Senior Learners. *Educational Gerontology*, 40:5, pp.353-362.
- Jenkins, A. (2011). Participation in learning and wellbeing among older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 30:3, pp.403-420.
- Johnson, M.L.; Bungum, T. (2008). Aging adults learning new avocations: potential increases in activity among educated Baby-Bombers. *Educational Gerontology*, 34, pp. 970–996.
- Kump, S.; Jelenc Krašovec, S. (2007). Education: a possibility for empowering older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 26:6, pp.635-649.
- Leung, D.S.Y.; Liu, B.C.P. (2011). Lifelong education, quality of life and self-efficacy of Chinese older adults. *Educational Gerontology*, 37, pp.967–981.
- Lorenzo, J.A.; Rodríguez, A.; Gutiérrez, M.C. (2011). Educación y calidad de vida: los programas universitarios para mayores en España. *Revista de Ciencias de la Educación núm. 225-226 enero-junio*, pp. 29-50.
- Lluch, F.D. (2016). Un perfil aproximatiu de la població de la tercera edat a les Illes Balears. *Indicadors bàsics, 2016*. En C. Orte: *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2016*, pp. 31-94.
- Macías, L.; Orte, C.; Ballester, LI. (2013). Avaluació de la qualitat de vida en persones grans que fan un programa educatiu. En C. Orte: *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2013*, pp. 173-193.
- Mackowicz, J.; Wnek-Gozdek, J. (2016). “It’s never too late to learn” How does the polish U3A change the quality of life for seniors?, *Educational Gerontology*, vol. 42, n. 3, pp. 186-197.
- Martín, A.V.; Requejo, A. (2005). Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores. *Revista de Educación, núm. 338*, pp. 45-66.
- Merriam, S. B.; Kee, Y. (2014). Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, vol. 64(2), pp.128-144.
- Mingorance, Á.C. (2008). El tiempo libre de las personas mayores a través de la animación sociocultural representado como una “educación formal no escolarizada”. *Revista Iberoamericana de Educación, vol. 45, núm. 6*. Pp. 1-12.
- Montoro, J.; Pinazo, S.; Tortosa, M.A. (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas educativos. *Revista Española de Geriátría y Gerontología, 42(3)*, pp. 158-166.
- Moreno, M.A.; Cruz, M.R. (2012). Promoción de la calidad de vida a través de los programas socioeducativos para mayores: Universidad de Mayores. En D. Cobos (Dir.) I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2012. Libro de actas, del 21 al 23de noviembre, pp. 1527-1538.

- Moreno, P.A. (2014). La educación en adultos mayores: percepción de dificultades de aprendizaje y calidad de vida. *Enseñanza de las ciencias*, núm. 32.2, pp. 297-298.
- Mott, V.W. (2008). Rural Education for Older Adults. *New directions for adults and continuing education*, No. 117, Spring, pp.47-57.
- Orte, C. y March, M.X. (2007). Envejecimiento, educación y calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa. *Revista Española de Pedagogía*, nº237 mayo-agosto, pp. 257-274.
- Orte, C.; March, M.X.; Vives, M. (2007). Social Support, quality of life, and university programs for seniors. *Educational Gerontology*, 33, pp.995–1013.
- Orte, C.; Macías, L.; Vives, M. (2008). Educació i persones grans: evolució i característiques de l'alumnat de la UOM (1998-2008). En C. Orte: Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2008, pp. 203-237.
- Orte, C.; March, M.X. (2011). La formació universitària de persones grans a Europa. Realitat actual i perspectives de futur. En C. Orte: Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2011, pp. 457-482.
- Ortiz, A.M.; Peñaherrera, M.; Almazán, L. (2013). La formación de personas mayores como favorecedora del envejecimiento y calidad de vida desde las percepciones del profesorado de la Universidad de Jaén. *Revista de Ciencias de la Educación* núm. 234 abril-junio, pp. 239-252.
- Pérez de Albéniz, A.; Pascual, A.I.; Navarro, M.C.; Lucas-Molina, B. (2015). Más allá del conocimiento: el impacto de un programa educativo universitario para mayores. *Aula Abierta* 43, pp. 44-60.
- Principi, A.; Lamura, G. (2009). Education for older people in Italy. *Educational Gerontology*, 35, pp.246–259.
- Richeson, N.E.; Boyne, S.; Brandy, E.M. (2007). Education for older adults with early-stage dementia: health promotion for the mind, body, and spirit. *Educational Gerontology*, 33, pp.723–736.
- Schaefer, J.L. (2010). Voices of older Baby Boomer students: supporting their transitions back into college. *Educational Gerontology*, 36, pp.67–90.
- Solé, C.; Triadó, C.; Villar, F.; Riera, M.A.; Chamarro, A. (2005). La educación en la vejez: razones para participar en programas educativos y beneficios que se obtienen. *Revista de Ciencias de la Educación* núm. 203 julio-septiembre, pp. 453-464.
- Strom, R.D.; Strom, P.S. (2017). Grandparent education for assisted living facilities, *Educational Gerontology*, vol. 43, n. 1, pp. 11-20.
- Tam, M. (2011). Active ageing, active learning: policy and provision in Hong Kong, *Studies in Continuing Education*, 33:3, pp. 289-299.
- Trowbridge, R.H. (2007). Wisdom and lifelong learning in the twenty-first century. *London Review of Education*, Vol. 5, No. 2, July, pp.159–172.
- Villaplana, C. (2010). Relación entre Programas Universitarios para Mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), pp. 195-216.
- Villar, F.; Triadó, C. (2010). Reasons for older adult participation in university programs in Spain. *Educational Gerontology*, 36, pp. 244–25.

- Villar, F.; Celdrán, M. (2012). Generativity in Older Age: A Challenge for Universities of the Third Age (U3A). *Educational Gerontology*, 38, pp.666–677.
- Vives, M. (2011). L'aprenentatge al llarg de la vida com a element clau dins l'envelliment actiu i la qualitat de vida.). En M.X. March: *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2011*, pp. 238-264.
- Yamashita, T, López, E.B.; Soligo, M.; Keene, J.R. (2017). Older lifelong learners' motivations for participating in formal volunteer activities in urban communities, *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, vol. 67, n. 2, pp. 118-135.

Webs consultadas:

- AEPUM: <http://www.aepumayores.org/>
- AIUTA: <http://www.aiu3a.com/bienvenue.html>
- Alemania: <http://www.uni-ulm.de/einrichtungen/zawiw/ueber-uns.html>
<http://www.efos-europa.eu/members/>
- Austria: <https://generationen-en.oehunigraz.at/>
- Bélgica: <http://www.utan.be/>
- Bielorrusia: <http://myu3a.org/groups/minsk.htm>
- Bolivia: <http://lasmielesdeleden.blogspot.com.es/2012/03/bolivia-capacita-tercera-edad.html>
- Canadá: <http://www.myu3a.org/groups/montreal.htm>
<http://sherbrookeu3a.org.au/about/>
- Colombia: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-14639>
- Chile: <http://www.thisischile.cl/las-oportunidades-de-educacion-en-chile-para-la-tercera-edad/> (noticia)
<http://adulthood.uc.cl/index.php> (Universidad)
- EFOS: <http://www.efos-europa.eu/>
- Eslovaquia: <http://cdv.uniba.sk/en/university-of-the-third-age/>
- Eslovenia: <http://www2.arnes.si/~ljditzo/english.html>
- EE.UU: <http://es.viva-read.com/article/elderhostel-internacional>
<http://www.roadscholar.org/ein/history.asp>
<http://schugurensky.faculty.asu.edu/moments/1975elderhostel2.html>
<http://www.ut-capitole.fr/vie-du-campus/vie-associative/structures-associatives/universite-du-troisieme-age-308860.kjsp>
- Francia: <http://uta.univ-lyon2.fr>
- Finlandia: <http://www.avoin.helsinki.fi/uta/>
- Holanda: <http://www.myu3a.org/groups/groningen.htm>
- India: <http://u3aindia.weebly.com/>
<http://myu3a.org/groups/delhinorth.htm>
<http://myu3a.org/groups/lucknow.htm>
<http://myu3a.org/groups/rewa%20india.htm>
http://u3aindia.weebly.com/uploads/8/9/1/4/8914733/constitution_2015.pdf
- Italia: <http://www.unitre.net/unitre/Benvenuto.html>
<http://www.federuni.it/>
- Japón: <http://myu3a.org/groups/osaka.htm>

- Malta: <http://www.myu3a.org/groups/malta.htm>
- México: <http://www.adultomayorpleno.com/2013/05/talleres-cursos-y-materias-en-la.html>
- Nepal: <http://www.myu3a.org/groups/kathmandu%20nepal.htm>
- Nigeria: <http://myu3a.org/groups/ibadan,%20nigeria.htm>
<http://worldu3a.org/nigeria/>
- Noruega: <http://www.u3a.no/>
- Panamá: <http://www.up.ac.pa/portalup/PrincipalNoticias.aspx?id=1448>
- Perú: <http://unex.pucp.edu.pe/>
- Polonia: <http://www.efos-europa.eu/members/wroclaw/>
- Portugal: <http://usc.pt/>
<http://www.slideshare.net/arturfilipesantos/las-universidades-senior-en-portugal-conocimiento-y-cualidad-de-vivir-el-ejemplo-de-la-universidade-snior-contemporanea-de-oporto> (presentación)
- Reino Unido: <http://myu3a.org/groups/brighton&hove.htm>
<http://myu3a.org/groups/downe.htm>
<http://myu3a.org/groups/eastlothian.htm>
<http://swanseau3a.wildapricot.org/>
- Rep. Dominicana: <http://ute.edu.do/Web/index.asp>
<http://ute.edu.do/Web/valores.asp>
- Rep. Checa: <http://www.ivp.czu.cz/en/?r=3037&i=3203>
<http://u3v.muni.cz/en/about-us/>
- RLG: <http://www.gerontologia.org/portal/information/showInformation.php?idinfo=55>
- RUA: <http://www.uni3rua.org/index.php/quienes-somos/qsomos>
<http://www.uni3rua.org/index.php/quienes-somos/historia-rua>
- Singapur: <http://myu3a.org/groups/singapore.htm>
- Sudáfrica: <https://sites.google.com/site/u3asafrica/>
<https://sites.google.com/site/u3asafrica/home/u3as>
<https://sites.google.com/site/u3asafrica/home/history-of-u3as>
<http://myu3a.org/groups/cape%20town.htm>
- Suecia: <http://www.usu.se/>
- Suiza: <http://www.seniorenuni.unibe.ch/>
- UOM: <http://uom.uib.cat/FuncioIObjectius/>
- Venezuela: <http://www.monografias.com/trabajos82/universidad-vida-y-esperanza/universidad-vida-y-esperanza2.shtml#ixzz466n57J1v>

Anexos

Anexos

Anexo 1: Cuestionario CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007)

Anexo 2: Escalas en función del sexo (CUBRECAVI)

Anexo 3: Escalas en función de la edad (CUBRECAVI)

Anexo 4: Cuestionario Red Social

Anexo 5: Cuestionario Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Anexo 6: Carta colaboración Panel Delphi y DAFO

Anexo 7: Cuestionario Panel Delphi y DAFO

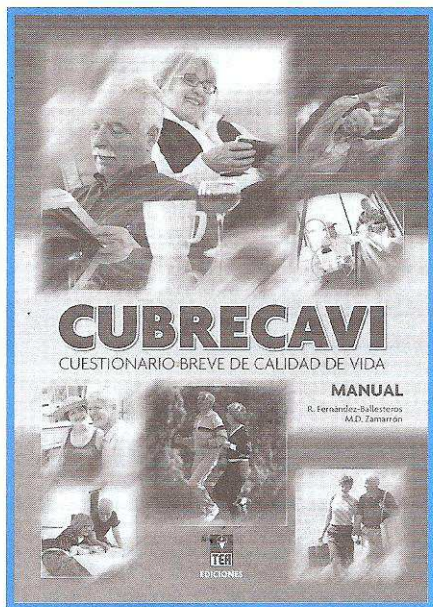
Anexo 8: Entrevista Relatos de vida, DAFO, Eventos Vitales Estresantes y Percepciones Satisfacción Subjetiva (TDM)

Anexo 9: Genogramas Relatos de vida

Anexo 10 y 11: Perfiles de los participantes del Primer curso y Perfiles de los participantes del Último curso (adjuntos en la versión digital del documento)

Anexo 1

Cuestionario CUBRECAVI (Fernández-Ballesteros
y Zamarrón, 2007)



CUBRECAVI

NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA DE NACIMIENTO

 / /

EDAD

SEXO:

Mujer

Varón

ESTADO CIVIL:

Soltero

Casado

Separado/divorciado

Viudo

LUGAR DE RESIDENCIA:

En la comunidad

En una residencia

TELÉFONOS

 /

DOMICILIO

CIUDAD / PROVINCIA

INSTRUCCIONES

- A continuación encontrará algunas preguntas relacionadas con distintos aspectos de la calidad de vida.
- Para contestar, sólo debe marcar con un aspa o cruz (X) la opción que más se ajuste a sus preferencias.
- Responda **TODAS** las preguntas, son breves y sencillas.
- Si necesita alguna aclaración no dude en preguntar al aplicador.



Autores: R. Fernández-Ballesteros y M. D. Zamarrón.

Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.

Impreso en España. Printed in Spain.

1. ¿Se siente Vd. satisfecho con su actual estado de salud?

Mucho

Bastante

Algo

Nada

2. En las últimas dos semanas, ¿ha tenido Vd. alguno de los siguientes dolores o síntomas?

2.1. Dolor de huesos, de columna o de las articulaciones.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.2. Mareos o vahídos.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.3. Tos, catarro o gripe.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.4. Tobillos hinchados.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.5. Cansancio sin razón aparente.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.6. Dificultad para dormir.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.7. Flojedad de piernas.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.8. Dificultad para respirar o sensación de falta de aire.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.9. Palpitaciones.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.10. Dolor u opresión en el pecho.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.11. Manos o pies fríos.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.12. Estar adormilado durante el día.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.13. Boca seca.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.14. Sensación de náusea o ganas de vomitar.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.15. Gases.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.16. Levantarse u orinar por las noches.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.17. Escapársele la orina.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.18. Zumbido de oídos.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.19. Hormigueos en los brazos o en las piernas.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.20. Picores en el cuerpo.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.21. Sofocos.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

2.22. Llorar con facilidad.

Nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

3. Por favor, indique con qué frecuencia le ocurren las cosas que se preguntan a continuación.

3.1. ¿Se siente deprimido, triste, indefenso, desesperado, nervioso o angustiado?

Nunca

Casi nunca

A veces

Frecuentemente

3.2. ¿Tiene problemas de memoria, como olvidar el día de la semana, lo que ha estado haciendo o dónde ha puesto sus objetos personales?

Nunca

Casi nunca

A veces

Frecuentemente

3.3. ¿Se desorienta o pierde en algún lugar?

Nunca

Casi nunca

A veces

Frecuentemente

INTEGRACIÓN SOCIAL

4. ¿Dónde vive Vd.?

En mi propio domicilio (o en el de un familiar).

En una residencia de ancianos.

¿Vive Vd. solo o acompañado?

Solo

Acompañado

¿Comparte su habitación de la residencia con alguien?

No

Sí

5. ¿En qué medida está Vd. satisfecho con la relación que mantiene con la persona con quien vive o comparte su habitación (en el caso de residentes)?

Satisfecho

Indiferente

Insatisfecho

6. ¿Con qué frecuencia suele Vd. verse (para hablar o tomar algo) con las siguientes personas?

6.1. Hijos que no viven con Vd. en la misma casa.

Todos o casi todos los días

Al menos 1 vez a la semana

Al menos 1 vez al mes

Nunca o casi nunca

No tengo

6.2. Nietos que no viven con Vd. en la misma casa.

Todos o casi todos los días

Al menos 1 vez a la semana

Al menos 1 vez al mes

Nunca o casi nunca

No tengo

6.3. Familiares que no viven con Vd. en la misma casa.

Todos o casi todos los días

Al menos 1 vez a la semana

Al menos 1 vez al mes

Nunca o casi nunca

No tengo

6.4. Vecinos o personas de la residencia.

Todos o casi todos los días

Al menos 1 vez a la semana

Al menos 1 vez al mes

Nunca o casi nunca

No tengo

6.5. Amigos.

Todos o casi todos los días

Al menos 1 vez a la semana

Al menos 1 vez al mes

Nunca o casi nunca

No tengo

7. ¿En qué medida está Vd. satisfecho con la relación que mantiene con las siguientes personas?

7.1. Su cónyuge.

- Satisfecho Indiferente Insatisfecho No tengo
-

7.2. Sus hijos.

- Satisfecho Indiferente Insatisfecho No tengo
-

7.3. Sus nietos.

- Satisfecho Indiferente Insatisfecho No tengo
-

7.4. Otros familiares.

- Satisfecho Indiferente Insatisfecho No tengo
-

7.5. Vecinos o personas de la residencia.

- Satisfecho Indiferente Insatisfecho No tengo
-

7.6. Amigos.

- Satisfecho Indiferente Insatisfecho No tengo
-

HABILIDADES FUNCIONALES

8. ¿Cómo considera Vd. que puede valerse por sí mismo?

- Muy bien Bien Regular Mal

9. ¿En qué medida tiene Vd. dificultades para realizar las siguientes actividades?

9.1. Cuidar de su aspecto físico (peinarse, lavarse, vestirse, ducharse...).

- Ninguna Alguna Bastante Mucha

9.2. Realizar tareas domésticas.

- Ninguna Alguna Bastante Mucha

9.3. Caminar.

- Ninguna Alguna Bastante Mucha

9.4. Realizar tareas fuera de casa.

- Ninguna Alguna Bastante Mucha

ACTIVIDAD Y OCIO

10. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor su nivel de actividad diaria?

Marque sólo una de las opciones.

- Paso el día casi completamente inactivo (leo, veo la televisión, etc.).
- Realizo algunas actividades cotidianas normales (hago algunas gestiones, voy a la compra o al cine).
- Realizo alguna actividad física o deportiva ocasional (caminar, pasear en bicicleta, jardinería, gimnasia suave, actividades que requieren un ligero esfuerzo, etc.).
- Realizo actividades físicas regularmente varias veces al mes (jugar al tenis, correr, natación, ciclismo, juegos de equipo, etc.).
- Realizo entrenamiento físico varias veces a la semana.

11. ¿Con qué frecuencia realiza Vd. las siguientes actividades?

11.1. Leer un libro o un periódico.

Frecuentemente

Ocasionalmente

Nunca

11.2. Visitar a parientes o amigos.

Frecuentemente

Ocasionalmente

Nunca

11.3. Ver la televisión.

Frecuentemente

Ocasionalmente

Nunca

11.4. Escuchar la radio.

Frecuentemente

Ocasionalmente

Nunca

11.5. Caminar.

Frecuentemente

Ocasionalmente

Nunca

11.6. Jugar con otras personas a juegos recreativos.

Frecuentemente

Ocasionalmente

Nunca

11.7. Cuidar niños.

Frecuentemente

Ocasionalmente

Nunca

11.8. Hacer manualidades (coser, ganchillo, punto).

Frecuentemente

Ocasionalmente

Nunca

11.9. Hacer recados o gestiones.

Frecuentemente

Ocasionalmente

Nunca

11.10. Ir de compras.

Frecuentemente

Ocasionalmente

Nunca

11.11. Viajar.

Frecuentemente

Ocasionalmente

Nunca

12. ¿Qué grado de satisfacción, en términos generales, tiene Vd. con la forma con que ocupa el tiempo?

Satisfecho

Indiferente

Insatisfecho

CALIDAD AMBIENTAL

13. ¿Qué grado de satisfacción tiene Vd. con los siguientes aspectos de la casa o de la residencia donde vive?

13.1. El ruido / silencio.

Satisfecho

Indiferente

Insatisfecho

13.2. La temperatura.

Satisfecho

Indiferente

Insatisfecho

13.3. La iluminación.

Satisfecho

Indiferente

Insatisfecho

13.4. El orden y la limpieza.

Satisfecho

Indiferente

Insatisfecho

13.5. El mobiliario.

Satisfecho

Indiferente

Insatisfecho

13.6. Las comodidades (electrodomésticos, etc.).

Satisfecho

Indiferente

Insatisfecho

14. ¿Qué grado de satisfacción tiene Vd. con su vivienda / residencia en general?

Satisfecho

Indiferente

Insatisfecho

SATISFACCIÓN CON LA VIDA

15. ¿En qué medida está Vd. satisfecho, en términos generales, con la vida?

Mucho

Bastante

Algo

Nada

EDUCACIÓN

16. ¿Podría decirme el nivel máximo de estudios terminados que ha alcanzado Vd.?

Marque sólo una de las opciones.

- Menos de estudios primarios (No sabe leer).
- Menos de estudios primarios (Sabe leer).
- Estudios primarios completos.
- Formación profesional de 1^{er} grado.
- Formación profesional de 2^{do} grado.
- Bachiller elemental o E.G.B.
- Bachiller superior, B.U.P. o C.O.U.
- Estudios de grado medio.
- Estudios universitarios o superiores.

INGRESOS

17. ¿Podría decirme los ingresos mensuales que, por todos los conceptos, entran en su hogar?

Marque sólo una de las opciones.

- Hasta 300 €.
- De 301 € a 450 €.
- De 451 € a 600 €.
- De 601 € a 900 €.
- De 901 € a 1.200 €.
- De 1.201 € a 1.600 €.
- De 1.601 € a 2.100 €.
- De 2.101 € a 2.700 €.
- Más de 2.700 €.

SERVICIOS SOCIALES Y SANITARIOS

18. ¿Con qué frecuencia utiliza Vd. los servicios sociales y sanitarios que le ofrece la comunidad o la residencia?

- Frecuentemente Ocasionalmente Nunca

19. ¿En qué medida está Vd. satisfecho con los servicios sociales y sanitarios que utiliza?

- Muy satisfecho Bastante satisfecho Algo satisfecho Nada satisfecho

IMPORTANCIA DE LOS COMPONENTES DE LA CALIDAD DE VIDA

20. Como Vd. sabe, mejorar la calidad de vida de cada persona es un objetivo importante. ¿A cuál de los siguientes aspectos concede Vd. más importancia y es más determinante en su calidad de vida? Indique cuál es el primero, el segundo y el tercero más importante para Vd.

Anote en el recuadro de la izquierda el orden de importancia que le concede a cada aspecto (p.ej., 1º, 2º, etc.)

- 20.1. Tener buena salud.
- 20.2. Mantener buenas relaciones familiares y sociales.
- 20.3. Poder valerme por mí mismo.
- 20.4. Mantenerme activo.
- 20.5. Tener una vivienda buena y cómoda.
- 20.6. Sentirme satisfecho con la vida.
- 20.7. Tener oportunidades de aprender y conocer nuevas cosas.
- 20.8. Tener una buena pensión o renta.
- 20.9. Tener buenos servicios sociales y sanitarios.
- 20.10. Otras. ¿Cuáles? _____
- 20.11. Ninguna.

21. ¿Cómo valora Vd. su propia calidad de vida?

- Alta Media Baja

YA HA TERMINADO, MUCHAS GRACIAS.



Madrid
Barcelona
Bilbao
Sevilla
Zaragoza

w w w . t e a e d i c i o n e s . c o m

Anexo 2

Escalas en función del sexo (CUBRECAVI)

Tabla 4.1. Escalas del CUBRECAVI en función del sexo (muestra de residentes en la comunidad)

Escala	Sexo	N	Media	Desviación típica	Significación
Salud	Varones	200	2,34	0,33	0,0001
	Mujeres	272	2,19	0,34	
Habilidades funcionales	Varones	114	2,52	0,23	NS
	Mujeres	205	2,46	0,38	
Actividad y ocio	Varones	203	2,31	0,43	0,0001
	Mujeres	280	2,13	0,45	
Calidad ambiental	Varones	208	2,86	0,32	NS
	Mujeres	294	2,84	0,37	
Satisfacción con la vida	Varones	210	2,97	0,72	0,0001
	Mujeres	295	2,71	0,81	
Educación	Varones	210	0,87	0,76	0,0001
	Mujeres	296	0,63	0,48	
Ingresos	Varones	189	0,98	0,62	0,001
	Mujeres	253	0,78	0,59	
Integración social	Varones	197	2,53	0,36	NS
	Mujeres	257	2,47	0,38	

NS: No significativa

Tabla 4.2. Escalas del CUBRECAVI en función del sexo (muestra de personas que viven en residencias)

Escala	Sexo	N	Media	Desviación típica	Significación
Salud	Varones	186	2,27	0,35	NS
	Mujeres	265	2,27	0,35	
Habilidades funcionales	Varones	74	2,47	0,29	NS
	Mujeres	102	2,50	0,24	
Actividad y ocio	Varones	198	2,11	0,48	NS
	Mujeres	291	2,06	0,52	
Calidad ambiental	Varones	196	2,86	0,35	NS
	Mujeres	298	2,91	0,26	
Satisfacción con la vida	Varones	201	2,75	0,84	NS
	Mujeres	301	2,69	0,88	
Educación	Varones	204	1,04	1,06	0,01
	Mujeres	303	0,83	0,77	
Ingresos	Varones	168	0,61	0,59	0,001
	Mujeres	242	0,44	0,43	
Integración social	Varones	68	1,79	0,52	NS
	Mujeres	143	1,78	0,44	

NS: No significativa

Anexo 3

Escalas en función de la edad (CUBRECAVI)

Tabla 4.3. Escalas del CUBRECAVI en función de la edad (muestra de residentes en la comunidad)

Escala	Gr. de edad	N	Media	Desviación típica	Significación
Salud	65-69	158	2,30	0,34	NS
	70-74	116	2,25	0,34	
	75-80	94	2,22	0,35	
	>80	103	2,20	0,33	
	Total	471	2,25	0,34	
Habilidades funcionales	65-69	129	2,52	0,33	NS
	70-74	80	2,44	0,26	
	75-80	65	2,44	0,43	
	>80	44	2,50	0,32	
	Total	318	2,48	0,34	
Actividad y ocio	65-69	162	2,34	0,42	0,0001
	70-74	119	2,22	0,42	
	75-80	98	2,21	0,41	
	>80	103	1,96	0,46	
	Total	482	2,21	0,45	
Calidad ambiental	65-69	168	2,87	0,30	NS
	70-74	124	2,83	0,38	
	75-80	99	2,83	0,38	
	>80	110	2,88	0,34	
	Total	501	2,85	0,35	
Satisfacción con la vida	65-69	170	2,95	0,72	NS
	70-74	214	2,78	0,86	
	75-80	100	2,74	0,75	
	>80	110	2,73	0,81	
	Total	504	2,82	0,79	
Educación	65-69	169	0,86	0,67	0,0001
	70-74	124	0,76	0,68	
	75-80	101	0,67	0,61	
	>80	111	0,55	0,45	
	Total	505	0,73	0,62	
Ingresos	65-69	150	1,00	0,60	0,004
	70-74	106	0,84	0,63	
	75-80	88	0,83	0,56	
	>80	97	0,72	0,60	
	Total	441	0,87	0,61	
Integración social	65-69	158	2,55	0,32	0,034
	70-74	112	2,51	0,38	
	75-80	89	2,47	0,38	
	>80	94	2,42	0,43	
	Total	453	2,50	0,37	

NS: No significativa

Anexo 4

Cuestionario Red Social

BATERÍA EVALUACIÓN ALUMNOS

RED SOCIAL

En el último año, ¿cuántas relaciones con personas de su entorno, que consideraba importantes, piensa que ha perdido ?
<input type="checkbox"/> Bastantes <input type="checkbox"/> Algunas <input type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> NS/NC
¿De dónde eran estas relaciones perdidas?
<input type="checkbox"/> Del trabajo <input type="checkbox"/> De la familia <input type="checkbox"/> Del grupo de amigos
<input type="checkbox"/> De alguna asociación o club <input type="checkbox"/> Del Programa Universitario
<input type="checkbox"/> De otro grupo ¿cuál? _____
En el último año, ¿cuántas relaciones con personas de su entorno, que consideraba importantes, piensa que ha ganado ?
<input type="checkbox"/> Bastantes <input type="checkbox"/> Algunas <input type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> NS/NC
¿De dónde eran estas relaciones ganadas?
<input type="checkbox"/> Del trabajo <input type="checkbox"/> De la familia <input type="checkbox"/> Del grupo de amigos
<input type="checkbox"/> De alguna asociación o club <input type="checkbox"/> Del Programa Universitario
<input type="checkbox"/> De otro grupo ¿cuál? _____
¿Se encuentra solo/a?
<input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Pocas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> NS/NC
¿Cree que su red social ha cambiado desde hace 5 años?
<input type="checkbox"/> Sí, ha aumentado <input type="checkbox"/> Sí, ha disminuido <input type="checkbox"/> No, sigue igual <input type="checkbox"/> NS/NC
¿A qué cree usted que se debe este cambio?
¿Piensa que el apoyo que recibe se mantendría si lo necesitase durante mucho tiempo (5 años)?
<input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Pocas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> NS/NC
¿Cree que su red social cambiará de aquí a 5 años?
<input type="checkbox"/> Sí, aumentará <input type="checkbox"/> Sí, disminuirá <input type="checkbox"/> No, seguirá igual <input type="checkbox"/> NS/NC
¿Cree que el Programa Universitario influirá en este cambio?
<input type="checkbox"/> Sí, aumentará el grupo de amigos
<input type="checkbox"/> Sí, aumentará el grupo de compañeros
<input type="checkbox"/> No, disminuirá los amigos que tengo
<input type="checkbox"/> No, no afectará
<input type="checkbox"/> NS/NC

APOYO EMOCIONAL

En los últimos 6 meses ¿se ha sentido valorado y aceptado? ¿tiene la sensación de que sus problemas son compartidos o de que le han ayudado a insistir en lo que quería hacer dándole ánimos?

- A menudo A veces Pocas veces Casi nunca NS/NC

¿Cree que alguien le proporcionaría esta ayuda si la necesitase hoy mismo?

- Sí, seguro Sí, es lo más probable Tal vez No NS/NC

¿Ha pedido usted este tipo de ayuda a alguien en los últimos 6 meses?

- A más de 3 personas Entre 1-3 personas A 1 persona A nadie NS/NC

¿A quién se la ha pedido? (pareja, hijos, amigos, etc.)

¿Ha dado usted este tipo de ayuda a alguien en los últimos 6 meses?

- A más de 3 personas Entre 1-3 personas A 1 persona A nadie NS/NC

¿A quién se la ha dado? (pareja, hijos, amigos, etc.)

APOYO INFORMACIONAL

En los últimos 6 meses ¿le han dado información de cómo afrontar un problema y cómo solucionarlo?

- A menudo A veces Pocas veces Casi nunca NS/NC

¿Cree que alguien le proporcionaría esta ayuda si la necesitase hoy mismo?

- Sí, seguro Sí, es lo más probable Tal vez No NS/NC

¿Ha pedido usted este tipo de ayuda a alguien en los últimos 6 meses?

- A más de 3 personas Entre 1-3 personas A 1 persona A nadie NS/NC

¿A quién se la ha pedido? (pareja, hijos, amigos, etc.)

¿Ha dado usted este tipo de ayuda a alguien en los últimos 6 meses?

- A más de 3 personas Entre 1-3 personas A 1 persona A nadie NS/NC

¿A quién se la ha dado? (pareja, hijos, amigos, etc.)

APOYO MATERIAL

En los últimos 6 meses ¿le han dado algún tipo de ayuda material directa, desde, por ejemplo, dinero, hasta un poco de sal cuando lo ha necesitado?

- A menudo A veces Pocas veces Casi nunca NS/NC

¿Cree que alguien le proporcionaría esta ayuda si la necesitase hoy mismo?

- Sí, seguro Sí, es lo más probable Tal vez No NS/NC

¿Ha pedido usted este tipo de ayuda a alguien en los últimos 6 meses?

- A más de 3 personas Entre 1-3 personas A 1 persona A nadie NS/NC

¿A quién se la ha pedido? (pareja, hijos, amigos, etc.)

¿Ha dado usted este tipo de ayuda a alguien en los últimos 6 meses?

- A más de 3 personas Entre 1-3 personas A 1 persona A nadie NS/NC

¿A quién se la ha dado? (pareja, hijos, amigos, etc.)

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 5

Cuestionario Tecnologías de la Información y
Comunicación (TIC)

LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

1. En casa dispones de:

	SI	NO	NS/NC
Televisión			
Vídeo			
DVD			
HI - Fi (equipo de música)			
Teléfono fijo			
Teléfono móvil			
Ordenador de sobremesa			
Ordenador portátil			
Cámara de fotos digital			
MP3 i/o MP4			
Agenda electrónica (PDA)			

2. ¿Para qué sueles utilizar el teléfono móvil?

- Comunicarme de manera habitual con familia y amigos
- Llamadas de emergencia
- Sólo para recibir llamadas
- Otros: _____
- NS / NC

3. En el caso de tener teléfono móvil ¿Cada cuanto lo utilizas?

- Siempre
- A veces
- Nunca
- NS / NC

4. ¿Envías o has enviado mensajes de texto con el teléfono móvil?

- Sí, a menudo
- Sí, alguna vez
- No
- NS / NC

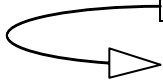
5. ¿Para que utilizas los SMS del teléfono móvil?

	SI	NO	NS/NC
Sólo para recibir información (noticias, citas médicas, etc.)			
Para comunicarme con mis familiares			
Para comunicarme con mis amigos			
Para participar en concursos			
Para pedir tonos, fotos, imágenes para el teléfono móvil			
Otros			



6. Independientemente de tener o no tener ordenador en casa, ¿Acudes a algún lugar a utilizarlo?

	SI	NO	NS/NC
A Ciber-cafés			
A la sala de informática de la UIB			
Desde el centro cultural o asociación a la que voy			
A la casa de algún compañero y/o amigo			
A la casa de mis hijos			
Otros			



7. En caso de disponer de ordenador en casa, ¿Tienes conexión a Internet?

- Si
- No
- NS / NC

8. Independientemente de tener o no tener Internet en casa, ¿Acudes a algún lugar a utilizarlo?

	SI	NO	NS/NC
A Ciber-cafés			
A la sala de informática de la UIB			
Desde el centro cultural o asociación a la que voy			
A la casa de algún compañero y/o amigo			
A la casa de mis hijos			
Otros			



9. ¿Tienes correo electrónico (E-mail)?

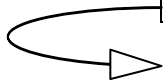
- Si
- No
- NS / NC

10. ¿Cuántos días a la semana utilizas el ordenador?

- Cada día
- Entre tres y cinco días
- Menos de dos días
- Prácticamente nunca
- NS / NC

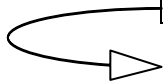
11. El ordenador lo utilizas para, ¿qué?

	SI	NO	NS/NC
Para redactar todo tipo de documentos			
Para ver fotos			
Para ver películas			
Como entretenimiento			
Otros			



12. El ordenador lo sueles utilizar ¿Cuándo estas?

	SI	NO	NS/NC
Solo/a			
Con amigos/as			
Con compañeros de clase			
Con familiares. Especificar: _____			
Otros			



13. ¿Cuánto tiempo al día sueles estar conectado a Internet?

- Menos de 1 hora
- Entre 1 y 2 horas
- Más de 2 horas
- NS / NC

14. ¿Cuántos días a la semana consultas tu correo electrónico?

- Cada día
- Entre tres y cinco días
- Menos de dos días
- No tengo
- NS / NC

15. En tu trabajo profesional, ¿utilizas o utilizabas el ordenador como herramienta de trabajo?

- Si
- Algunas veces
- No
- NS / NC

16. En caso afirmativo en la pregunta anterior ¿Qué programas informáticos utilizabas?

17. ¿Has hecho algún curso de informática? (Del tipo de cursos de formación ocupacional, Fundació La Caixa, Ajuntament, Centro cultural, etc., no son válidas las clases de UOM)

- Si
- No
- NS / NC

18. En el caso de haber realizado algún curso de informática. ¿Has realizado alguno de estos cursos?

	SI	NO	NS/NC
Ofimática (Word, Excel, Access)			
Internet			
Creación de páginas web			
Otros			



19. ¿Qué tipo de cursos te gustaría realizar relacionado con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación?

20. Si en tus estudios has elegido la vía de los exámenes o trabajos, ¿Los haces con ordenador?

- Si
- No
- NS / NC

21. ¿Utilizas Internet para complementar tus trabajos de clase?

- Si
- A veces
- No
- NS / NC

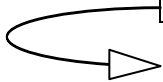
22. Utilizo Internet para...

	SI	NO	NS/NC
Estar al día de las noticias leyendo la prensa			
Escuchar música			
Realizar compras (entradas de cine, teatro, libros, etc.)			
Comunicarme con mis hijos, familiares, amigos			
Participar en foros, grupos de discusión			
Buscar información de interés personal			
Otros			



23. ¿Sueles utilizar los siguientes servicios de Internet?

	SI	NO	NS/NC
Chat			
Messenger (chat simultáneo)			
Correo electrónico (E-mail)			
Skype (chat con voz)			
Videoconferencia			
Lista de distribución			
Buscadores			
News (noticias)			
Tiendas			
Otros			



24. ¿Sueles visitar las páginas siguientes o contenidos siguientes?

	SI	NO	NS/NC
Prensa y medios de comunicación			
Cultura			
Ocio y tiempo libre			
Informática e Internet			
Salud			
Otros			



25. De este conjunto de palabras indica si conoces sus significado y sabes lo que son o per el contrario no sabes lo que significan:

	SI	NO
ADSL		
Roter		
Web		
E-mail		
MMS		
Word		
Internet		
Arroba (@)		
http://		

	SI	NO
WIFI		
Webcam		
Messenger		
Chat		
SMS		
Blog		
USB		
Google		
Password		

Anexo 6

Carta colaboración Panel Delphi y DAFO

Palma, 21 de febrero de 2015

Liberto Macías González
Universitat de les Illes Balears
07122 Palma (Illes Balears)
liberto.macias@uib.es
Tel: 971172415

Estimado/a Dr/a:

Nos dirigimos a Ud. con el objetivo de solicitar su colaboración en calidad de experto/a a fin de efectuar la cumplimentación del cuestionario que acompaña a la presente y que tiene como objetivo proporcionar información respecto a los Programas Universitarios para Mayores (PUM) y su contribución a la calidad de vida de sus participantes.

Con el cuestionario, se pretende conocer la evolución de los PUM, el futuro de los PUM, las políticas sociales sobre el envejecimiento activo, la participación activa del alumnado y la producción científica surgida a partir de los diferentes programas.

El cuestionario adjunto forma parte de una consulta sobre la base de la aplicación del panel de expertos mediante el método Delphi para la recopilación de información significativa sobre el tema. Con este fin solicitamos encarecidamente su colaboración en la cumplimentación del informe de expertos adjunto. También adjuntamos un DAFO con la finalidad de poder destacar aquello que realmente es importante, interesa y preocupa a los responsables de estos programas. El tiempo estimado para su cumplimentación puede oscilar entre 25 y 35 minutos. Estamos convencidos de que su aportación contribuirá a mejorarlo sustancialmente, garantizándose en todo el proceso la confidencialidad de sus respuestas y de su participación. Para ello, le solicitamos envíe por correo electrónico sus observaciones y sugerencias antes del 03/03/2015.

Una vez recibidas todas las opiniones del panel de expertos y del DAFO, recibirá nuevamente el cuestionario reformulado con las observaciones que se hayan propuesto para una nueva revisión final.

Agradecemos sinceramente su valiosa colaboración y aprovechamos la oportunidad para saludarle muy atentamente.

Liberto Macías González

Anexo 7

Cuestionario Panel Delphi y DAFO

MÉTODO DELPHI

DATOS DE LA PERSONA QUE CONTESTA EL CUESTIONARIO

Nombre del PUM:

Universidad:

Sexo:	H		Edad:	
	M			
Estudios:				
Área de conocimiento:				
Cargo que desempeña en el PUM:				
Tiempo (en años o meses) que desempeña el cargo:				
Tiempo (en años o meses) que conoce el programa:				
Ha dado o está dando clases en el programa:	SI			
	NO			

A) EVOLUCIÓN DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES (PUM). Priorice del 1 al 10 (1 más importante / 10 menos importante) los aspectos más relevantes sobre la evolución de los PUM desde sus orígenes hasta el momento actual.

	1- La consolidación de los PUM dentro de la institución universitaria.
	2- El acceso a un gran número de alumnos enmarcado dentro del paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
	3- El desarrollo de los PUM ha dado lugar a la aparición de otro tipo de programas culturales, de ocio y sociales.
	4- Cambios en el perfil del alumnado de los PUM en cuanto a intereses, necesidades y motivaciones.
	5- El perfil de alumno que accede a los PUM presenta unas características muy concretas no generalizables a la población mayor en general.
	6- La participación en los PUM desarrolla competencias de mejora en la percepción subjetiva de su calidad de vida así como en el mantenimiento de ésta.
	7- Las dificultades en ofertar determinados contenidos debido a la heterogeneidad del grupo.
	8- Los PUM son valorados de manera muy positiva, por el alumnado que participa en ellos, debido a los beneficios en su desarrollo personal.
	9- El movimiento del asociacionismo, en el marco de los PUM, es importante y repercute directamente en los alumnos participantes.
	10- El envejecimiento activo es una de las máximas en el desarrollo de este tipo de programas.

Si cree que se puede destacar algún aspecto que no aparece en el listado anterior pero que es importante para tenerlo en cuenta, por favor, indíquelo en el siguiente espacio:

B) FUTURO DE LOS PUM. Prioriza del 1 al 8 (1 más importante / 8 menos importante) los aspectos más relevantes sobre el futuro de los PUM.

	1- Mantenimiento de la tendencia ascendente de la demanda de este tipo de programas.
	2- Necesidad de modificar la estructura de los PUM, desapareciendo la actual metodología de la clase magistral y dando paso a clases más participativas. Dando así más valor a trabajo personal.
	3- Adaptación de los PUM a la metodología de créditos ECTS, tal y como se desarrolla en las titulaciones de grado.
	4- Necesidad de evaluar de forma obligatoria a todos los alumnos en cada una de las materias matriculadas.
	5- Replanteamiento de la denominación de PUM debido al cambio en la edad de incorporación de los alumnos.
	6- La Universidad como institución deberá asumir el PUM como propio, co las mismas condiciones de los estudios de grado.
	7- La apertura de los PUM a la participación de alumnos de todas las edades.
	8- Los PUM podrán dar acceso directo a las titulaciones oficiales de las universidades españolas.

Si cree que se puede destacar algún aspecto que no aparece en el listado anterior pero que es importante para tenerlo en cuenta, por favor, indíquelo en el siguiente espacio:

D) PARTICIPACIÓN ACTIVA. Priorice del 1 al 10 (1 más importante / 10 menos importante) los aspectos más relevantes que se deben resaltar de la participación de los alumnos en los PUM a través de las actividades intergeneracionales, el voluntariado, la investigación, asociacionismo, etc.

	1- Las actividades intergeneracionales realizadas dentro de los PUM facilitan la desmitificación de estereotipos creados sobre los mayores y sobre los jóvenes.
	2- El movimiento asociativo entre los mayores participantes en los PUM facilita la aparición de un tipo de competencias que complementan con las desarrolladas en los PUM.
	3- La capacidad investigadora de los alumnos PUM va en aumento a medida que avanzan los años de estudio en la universidad.
	4- Trabajar el tema del voluntariado en las aulas de los PUM facilita que los alumnos estén más próximos a su realidad cotidiana.
	5- Pertenecer a una asociación de alumnos y ex alumnos del PUM amplía la proyección social del colectivo, tanto fuera como dentro de la universidad.
	6- Establecer dentro del ámbito universitario un marco para las relaciones intergeneracionales.
	7- Es importante la búsqueda de cauces de participación e implicación de las personas mayores en los procesos sociales.
	8- Proyección de las personas mayores en la sociedad, a través de cauces como el asociacionismo, el voluntariado, la participación en organizaciones representativas, etc.
	9- Es importante buscar fórmulas que favorezcan un envejecimiento activo que beneficie a las propias personas mayores y al conjunto de la sociedad a través de la formación, del ocio y de la cultura.
	10- Los PUM contribuyen a la creación de una sociedad inclusiva, intergeneracional y para todas las edades.

Si cree que se puede destacar algún aspecto que no aparece en el listado anterior pero que es importante para tenerlo en cuenta, por favor, indíquelo en el siguiente espacio:

E) PRODUCCIÓN CIENTÍFICA. Marque en negrita **(S)** o **(N)** y exprese la información sobre la producción científica propia dentro de su PUM:

1.- En el marco de su PUM se ha podido realizar producción científica relacionada con el programa, el alumnado, etc.	S	N
2.- Han surgido tesis doctorales	S	N
2.1.- Número: _____ 2.2.- Títulos y año: _____ _____ _____ _____ _____ _____		
3.- Han surgido trabajos finales de grado y/o máster	S	N
3.1.- Número: _____ 3.2.- Títulos y año: _____ _____ _____ _____ _____ _____		
4.- Han surgido comunicaciones y posters en congresos a nivel nacional e internacional	S	N
4.1.- Número en ámbito nacional _____ _____ 4.2.- Número en ámbito internacional _____ _____		
5.- Han surgido publicaciones en revistas especializadas a nivel nacional e internacional	S	N
5.1.- Número en ámbito nacional _____ _____ 5.2.- Número en ámbito internacional _____ _____		

6.- Han surgido proyectos a nivel nacional	S	N
6.1.- Número: _____		
6.2.- ¿Qué tipo de proyectos? _____		

7.- Han surgido proyectos a nivel internacional (proyectos europeos)	S	N
7.1.- Número: _____		
7.2.- ¿Qué tipo de proyectos? _____		

8.- Ha colaborado con otras instituciones (no universitarias) en la realización de actividades en el marco de los PUM	S	N
8.1.- Número: _____		
8.2.- ¿Qué tipo de instituciones? _____		

DAFO: Señale al menos tres aspectos en cada uno de las ámbitos, evitando expresar deseos y centrándose en lo que realmente está sucediendo en el entorno de los PUM

<u>DEBILIDADES</u>	<u>FORTALEZAS</u>
<p>¿Cuáles considera que son las dificultades a las que deben hacer frente los PUM en estos momentos?</p> <p>1-</p> <p>2-</p> <p>3-</p>	<p>¿Qué aspectos son los más significativos de los PUM en estos momentos?</p> <p>1-</p> <p>2-</p> <p>3-</p>

AMENAZAS

¿A qué obstáculos se enfrentan los PUM en un futuro próximo?

1-

2-

3-

OPORTUNIDADES

¿Qué cambios se presentarán, en un futuro próximo, en el entorno de los PUM?

1-

2-

3-

Anexo 8

Entrevista Relatos de vida

DAFO

Eventos Vitales Estresantes

Percepciones Satisfacción Subjetiva (TDM)

RELATOS DE VIDA (PRIMERA PARTE)

GUIÓN ENTREVISTA

IDENTIFICACIÓN

Hacer el Genograma

- 1- ¿Cuál es su edad?; ¿En qué año nació?
- 2- ¿Dónde nació?
- 3- ¿Cuántos eran de familia? (hermanos, ...)
- 4- ¿Viven sus padres?
- 5- ¿Cuál es su estado civil actual?
- 6- ¿Ha cambiado de pareja a lo largo de estos años?
- 7- ¿Qué es lo mejor y lo peor de la vida en pareja?
- 8- ¿Cuál es el estado civil actual de sus hermanos?
- 9- ¿Tiene usted hijos?
- 10- ¿Cómo cambiaros sus hijos su vida?
- 11- ¿Tiene usted nietos?
- 12- ¿Qué significan los nietos en su vida?
- 13- ¿Cuántos son en este momento de familia?
- 14- ¿Con quién vive actualmente?
- 15- En estos momentos ¿qué es lo más importante de la vida para usted?
- 16- En estos momentos ¿qué es lo que le causa más preocupación?
- 17- ¿Cómo se describiría a usted mismo en este momento de la vida?
- 18- ¿Cree que su vida está completa en la actualidad o le falta algo?
- 19- ¿Hay algo que le gustaría hacer o conseguir en un futuro próximo?
- 20- De entre las cosas que ha conseguido, ¿cuál es la que cree que es más importante? ¿de cuál se siente más orgulloso?
- 21- ¿Qué es lo más importante que ha aprendido de la vida hasta ahora?

TRAYECTORIAS FORMATIVA Y LABORAL

- 1- ¿Qué estudios tiene?
- 2- ¿Dónde estudió?
- 3- ¿Pudo estudiar lo que le gustaba?
- 4- ¿Acabó sus estudios?
- 5- ¿Cuántos años estuvo estudiando?
- 6- ¿Cuándo empezó a trabajar?

- 7- ¿Cuál fue ese primer trabajo?
- 8- ¿Cómo lo encontró?
- 9- ¿Era el que quería hacer?
- 10- [Hacer la trayectoria laboral en el caso de haber tenido varios trabajos](#)
- 11- ¿Qué aprendió en los diferentes trabajos?
- 12- En el caso de estar jubilado o prejubilado ¿Cómo vivió la jubilación?
- 13- ¿La deseaba?
- 14- ¿Cómo ha cambiado su vida desde que se jubiló?
- 15- ¿Echa de menos el trabajo?
- 16- ¿A qué actividades ha podido dedicarse tras jubilarse?
- 17- ¿Qué aficiones tiene?
- 18- ¿Pertenece a alguna asociación? ¿de qué tipo?
- 19- ¿Realiza voluntariado? ¿Dónde?

RELACIONES SOCIALES

- 1- ¿Con cuántas personas (amigos, familiares) habló por teléfono la semana pasada?
- 2- ¿Cuántas visitas recibió la semana pasada?
- 3- ¿Con qué frecuencia se siente solo?
- 4- ¿Ve a sus familiares y amigos tanto como le gustaría?
- 5- ¿Alguien le ayudaría si fuera necesario?
- 6- ¿Cómo cree que le ayudaría?
- 7- ¿Quién sería esta persona?
- 8- ¿Tiene contacto con asociaciones de personas mayores?
- 9- En el caso de ir ¿qué tipo de actividades hace allí?
- 10- Actualmente, ¿recibe la ayuda de alguien?

UOM

- 1- ¿Cómo conoció la UOM?
- 2- ¿Qué le hizo matricularse a un programa de este estilo?
- 3- ¿Cómo fue el inicio del ciclo? ¿Cómo se sentía?
- 4- Al terminar el primer curso, ¿Cómo se sentía? ¿notó algún cambio significativo en alguno de los ámbitos de la vida?
- 5- ¿En cuál?
- 6- Al terminar el ciclo, ¿apreció una mejora en algún ámbito de la vida?
- 7- ¿En cuál o cuáles?
- 8- ¿Qué pensaba su familia que se estuviera matriculada a la UOM?

- 9- ¿Qué opina de la UOM a nivel de actualización de conocimientos?
- 10- ¿de trabajo cognitivo?
- 11- ¿de relaciones con otras personas?
- 12- ¿de mejora a nivel de salud física?
- 13- ¿Qué representa la UOM para usted en conjunto?
- 14- Si le tuviese que poner una nota, ¿Cuál sería?
- 15- ¿La recomendaría a sus amigos y familiares?
- 16- ¿Qué le gustaría que la UOM ofertara?

RELATOS DE VIDA (PRIMERA PARTE)

Código:

DAFO

DEBILIDADES

¿Con qué dificultades te has encontrado en la UOM?

1-

2-

3-

AMENAZAS

¿Qué aspectos te han costado más durante la UOM?

1-

2-

3-

FORTALEZAS

¿Qué aspectos destacarías de la UOM?

1-

2-

3-

OPORTUNIDADES

¿En qué áreas de tu vida notas que has mejorado después de la UOM?

1-

2-

3-

RELATOS DE VIDA (SEGUNDA PARTE)

Código:

EVENTOS VITALES ESTRESANTES

Señalar con un círculo aquel o aquellos acontecimientos vitales que le han sucedido en el ÚLTIMO AÑO.

1. Muerte del cónyuge	22. Juicio por crédito o hipoteca
2. Divorcio	23. Cambio de responsabilidad en el trabajo
3. Separación matrimonial	24. Hijo o hija que deja el hogar
4. Encarcelación	25. Problemas legales
5. Muerte de un familiar cercano	26. Logro personal notable
6. Lesión o enfermedad personal	27. La esposa comienza o deja de trabajar
7. Matrimonio	28. Comienzo o fin de escolaridad
8. Despido del trabajo	29. Cambio en las condiciones de vida
9. Paro	30. Revisión de hábitos personales
10. Reconciliación matrimonial	31. Problemas con el jefe
11. Jubilación	32. Cambio de turno o de condiciones laborales
12. Cambio de salud de un miembro de la familia	33. Cambio de residencia
13. Drogadicción y/o alcoholismo	34. Cambio de colegio
14. Embarazo	35. Cambio de actividad de ocio
15. Dificultades o problemas sexuales	36. Cambio de actividad religiosa
16. Incorporación de un nuevo miembro a la familia	37. Cambio de actividades sociales
17. Reajuste de negocio	38. Cambio de hábito de dormir
18. Cambio de situación económica	39. Cambio en el número de reuniones familiares
19. Muerte de un amigo íntimo	40. Cambio de hábitos alimentarios
20. Cambio en el tipo de trabajo	41. Vacaciones
21. Mala relación con el cónyuge	42. Navidades
	43. Leves transgresiones de la ley

SITUACIÓN DE SALUD

- 1- ¿Padece alguna enfermedad?
- 2- ¿Qué problemas de salud padece?
- 3- ¿Le han operado o ingresado en un hospital en los últimos 3 años?
- 4- ¿El motivo fue?
- 5- ¿Ha ido a su centro de salud en los últimos 15 días?
- 6- ¿Le ha visitado en su casa el médico de cabecera o la enfermera en los últimos 15 días?
- 7- ¿Tiene un seguro privado, a parte de la seguridad social?
- 8- ¿Cuántos medicamentos diferentes toma cada día?
- 9- ¿Cómo valora su estado de salud actual?
- 10- Si tuviese que puntuar su salud al iniciar la UOM y al acabar la UOM, ¿Cuáles serían estas puntuaciones?

Código:

PERCEPCIONES SATISFACCIÓN SUBJETIVA (TDM)

AUTONOMIA	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Normal	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Realiza desplazamientos en la vivienda sin ayuda	1	2	3	4	5
2. Realiza desplazamientos por el barrio sin ayuda	1	2	3	4	5
3. Realiza las tareas de la casa sin ayuda	1	2	3	4	5
4. Utiliza los servicios de higiene sin ayuda	1	2	3	4	5
5. Si necesita algo sabe a quién solicitarlo	1	2	3	4	5
6. Realiza actividades de ocio con otras personas mayores	1	2	3	4	5

SITUACIÓN DE SALUD	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Normal	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Su salud no le impide hacer lo que desea	1	2	3	4	5
2. La atención sanitaria que recibe es satisfactoria	1	2	3	4	5
3. Necesita medicación regularmente	1	2	3	4	5
4. La variedad y calidad de su alimentación es satisfactoria	1	2	3	4	5
5. Puede mantener la casa en perfectas condiciones de higiene y limpieza	1	2	3	4	5

SITUACIÓN FAMILIAR Y SOCIAL	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Normal	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Convive con quién desea	1	2	3	4	5
2. En su casa hay un ambiente agradable	1	2	3	4	5
3. La relación con la familia es agradable	1	2	3	4	5
4. La relación con el entorno social, amigos, etc. es agradable	1	2	3	4	5
5. Mantiene contactos regulares con amigos y conocidos	1	2	3	4	5
6. Sus familiares y amigos han mostrado interés por atender sus necesidades	1	2	3	4	5
7. Sus familiares y amigos comprenden sus necesidades	1	2	3	4	5

RECURSOS	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Normal	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Conoce los servicios sociales para personas mayores	1	2	3	4	5
2. Confía en la calidad de los servicios sociales	1	2	3	4	5
3. Confía en la calidad de los servicios sanitarios	1	2	3	4	5
4. Hasta el momento han atendido satisfactoriamente sus demandas	1	2	3	4	5
5. Los servicios que conoce son suficientes	1	2	3	4	5

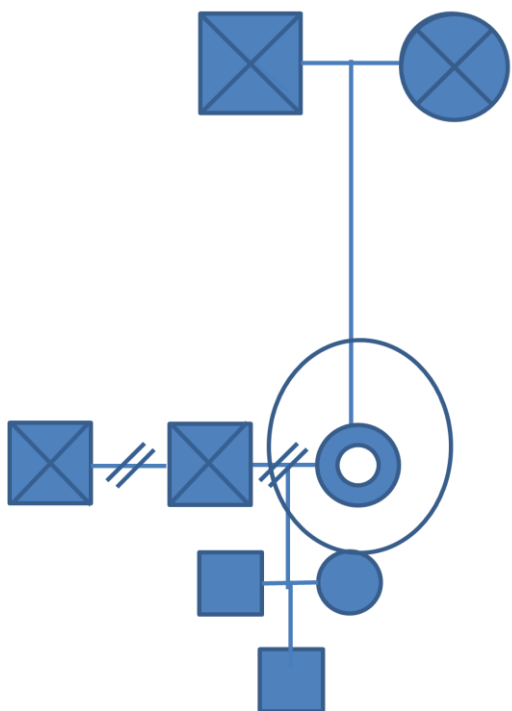
6. En los servicios que conoce las instalaciones son buenas	1	2	3	4	5
7. En los servicios que conoce los trabajadores ofrecen un trato amable	1	2	3	4	5

EXPECTATIVAS	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Normal	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Hace 10 años esperaba encontrarse en una situación parecida a la actual	1	2	3	4	5
2. Sus amigos y conocidos, mayores, están en la misma situación	1	2	3	4	5
3. Piensa que su situación está empeorando	1	2	3	4	5
4. Sus familiares o amigos podrían ayudarle a encontrarse mejor	1	2	3	4	5
5. Cambiaría de domicilio si pudiera	1	2	3	4	5
6. Espera que se hagan más cosas para personas mayores como ellos	1	2	3	4	5
7. Los políticos responsables conocen bien sus necesidades	1	2	3	4	5

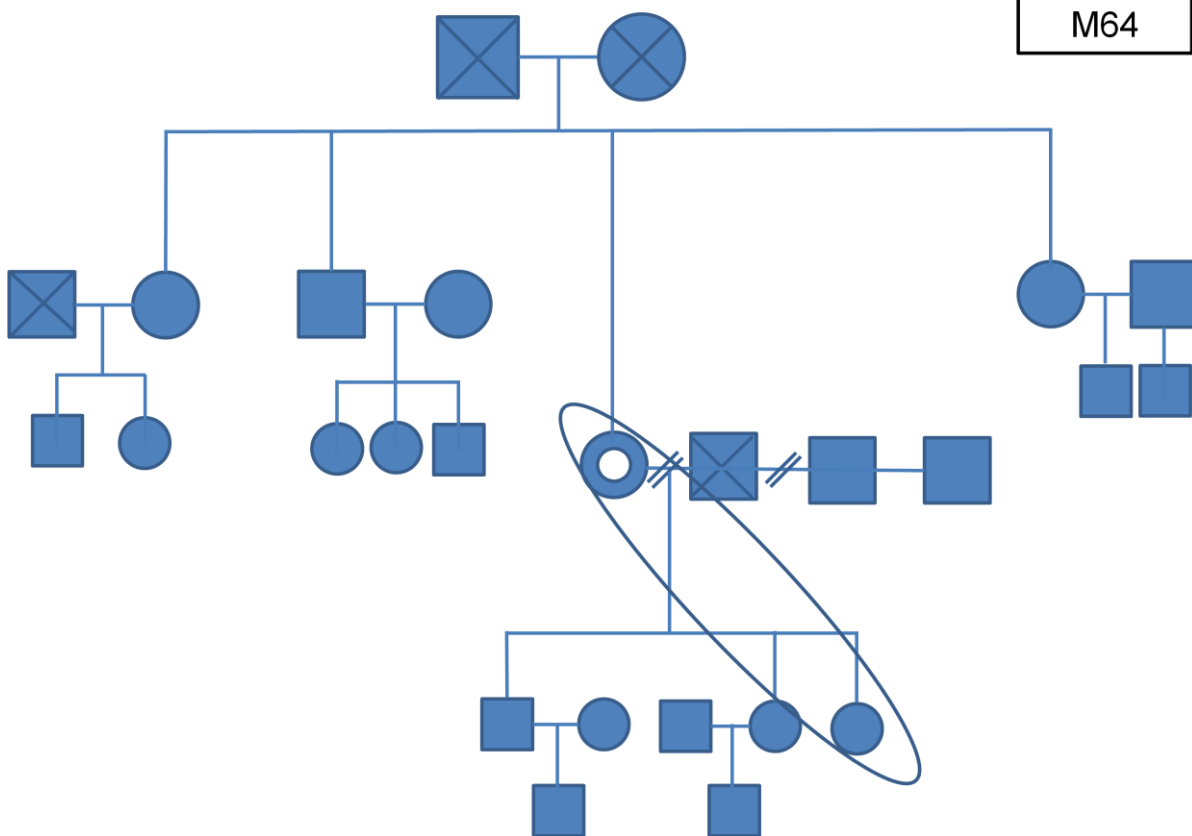
Anexo 9

Genogramas Relatos de vida

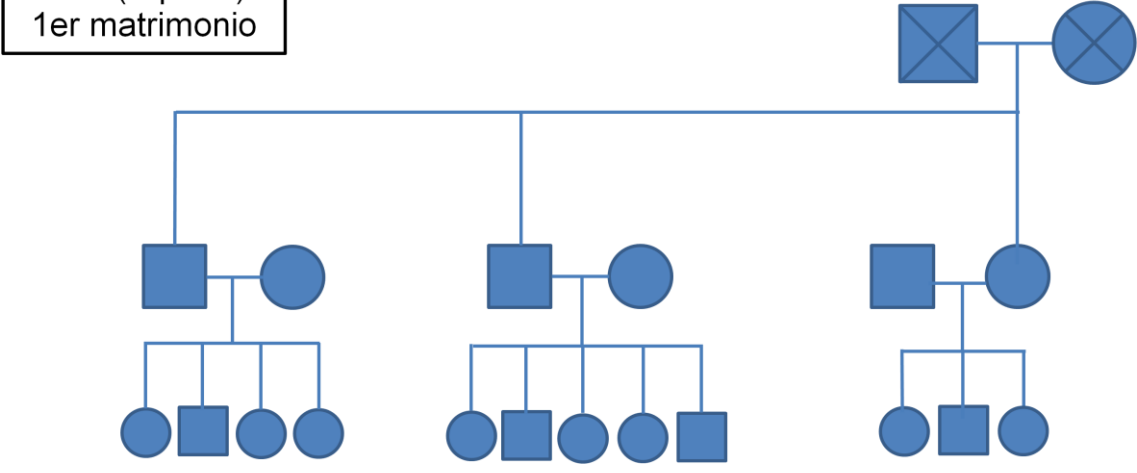
M61



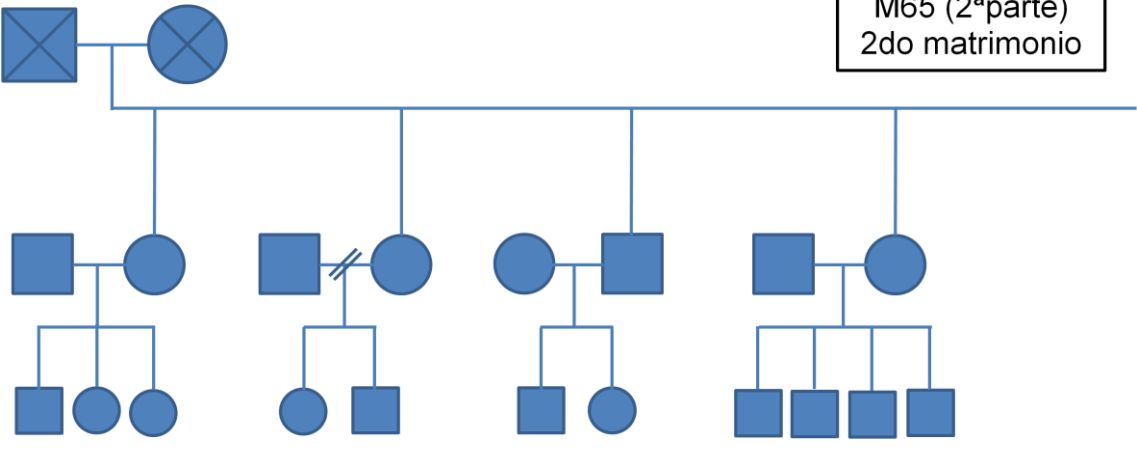
M64



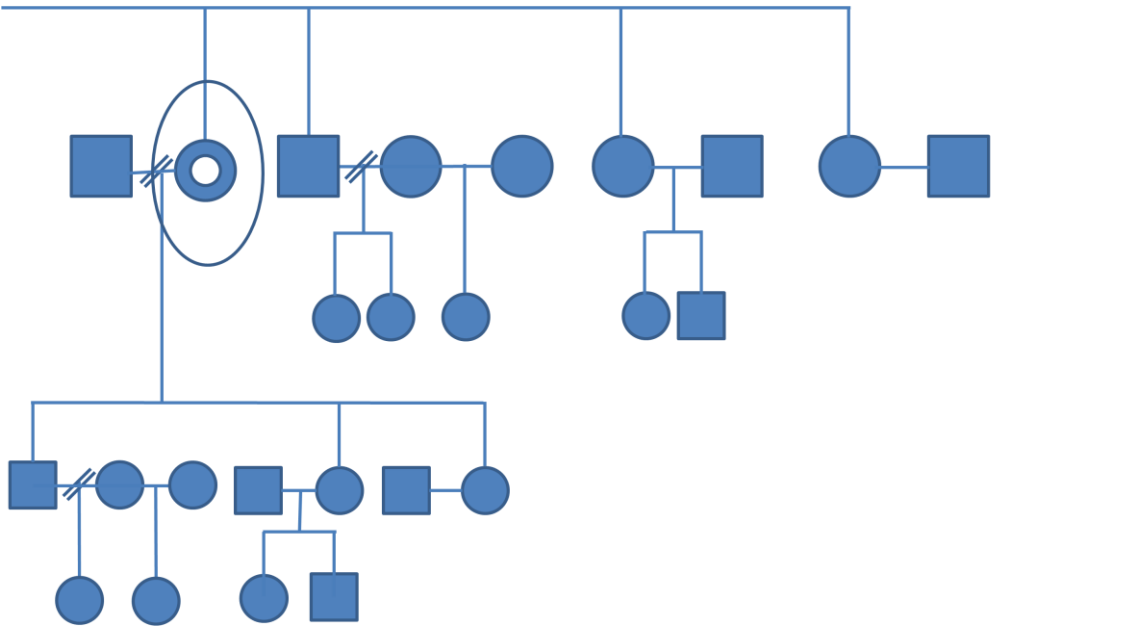
M65 (1ª parte)
1er matrimonio



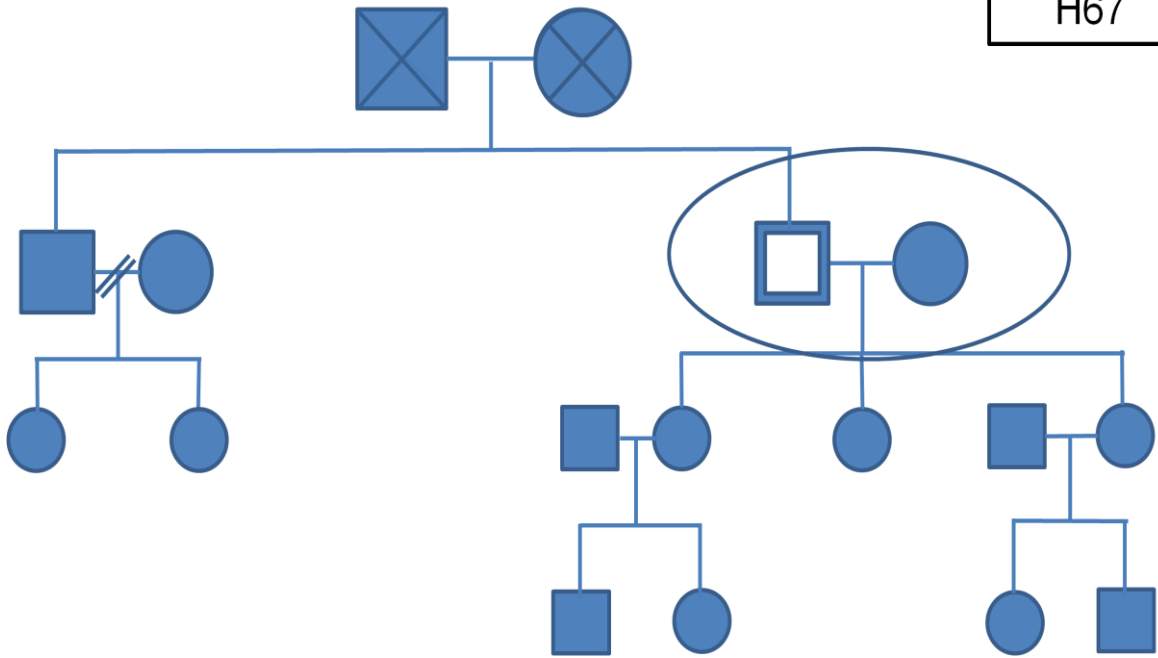
M65 (2ª parte)
2do matrimonio



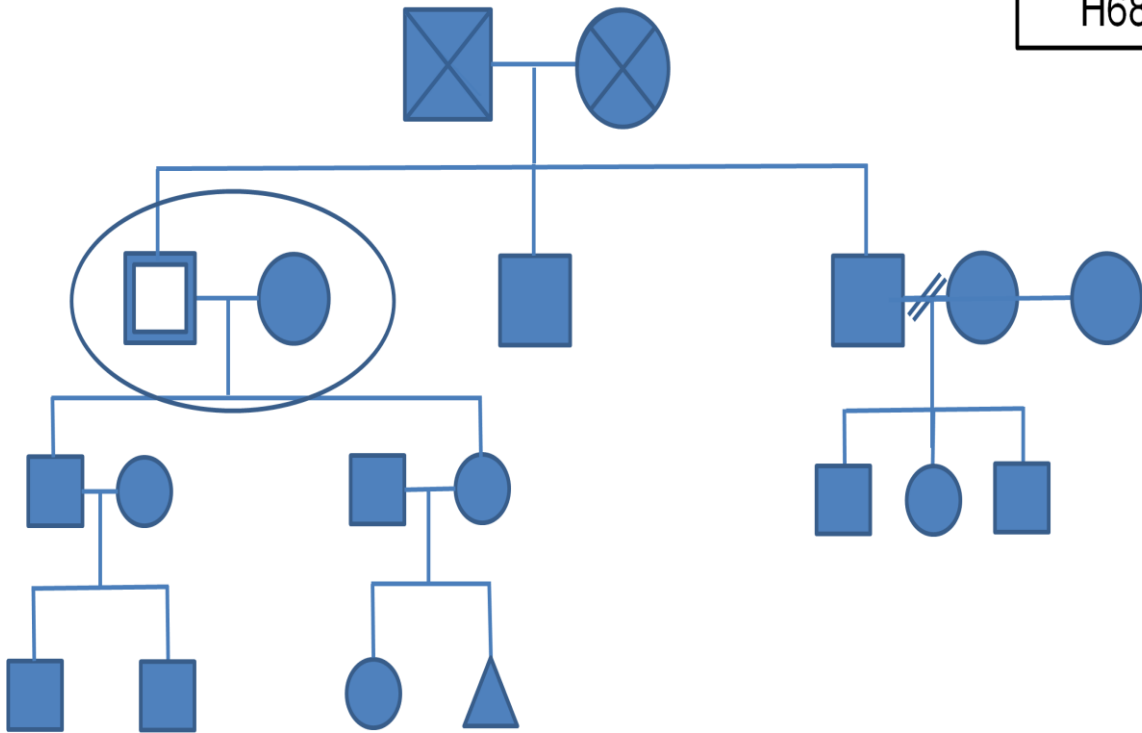
M65 (3ª parte)



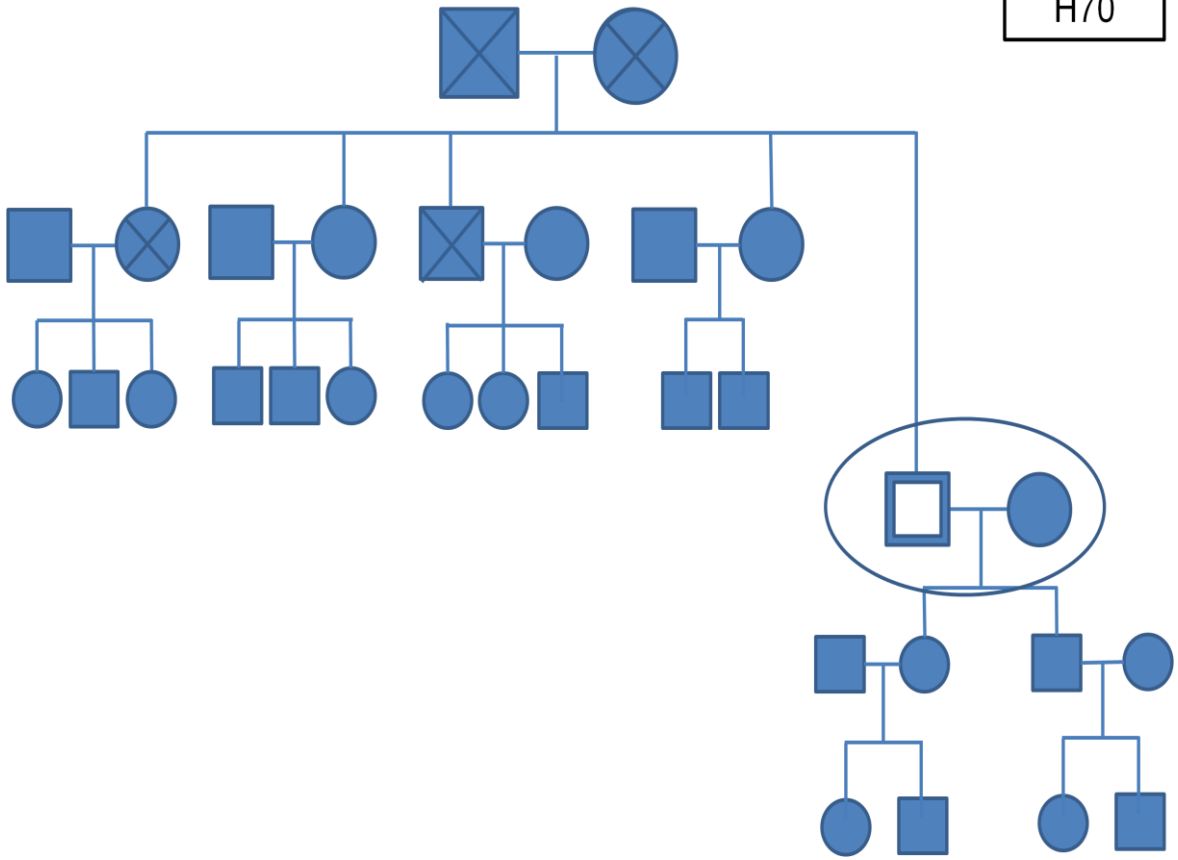
H67



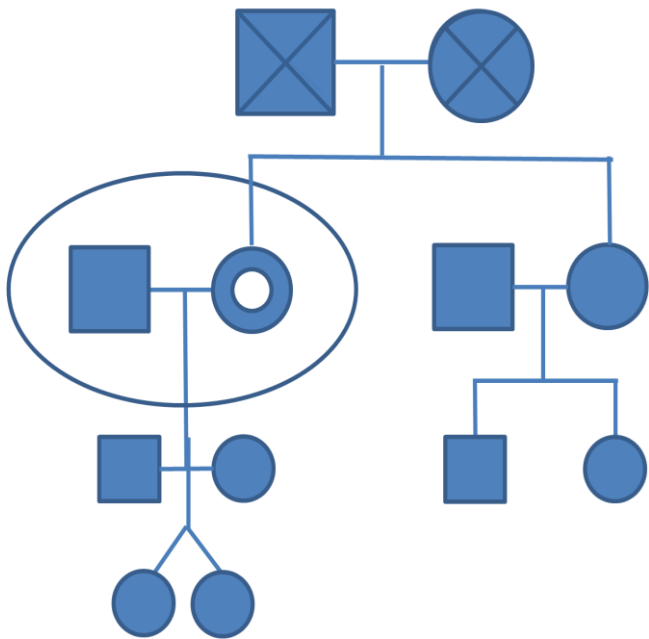
H68



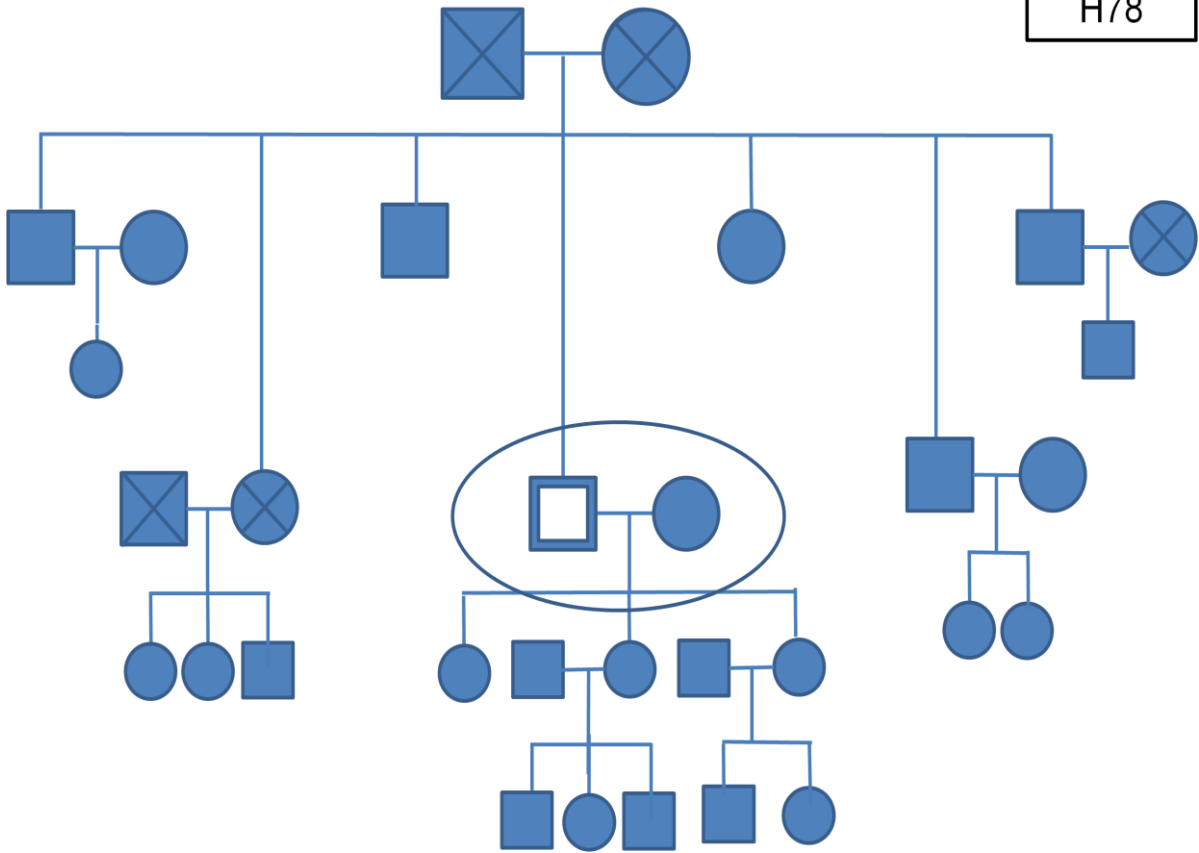
H70



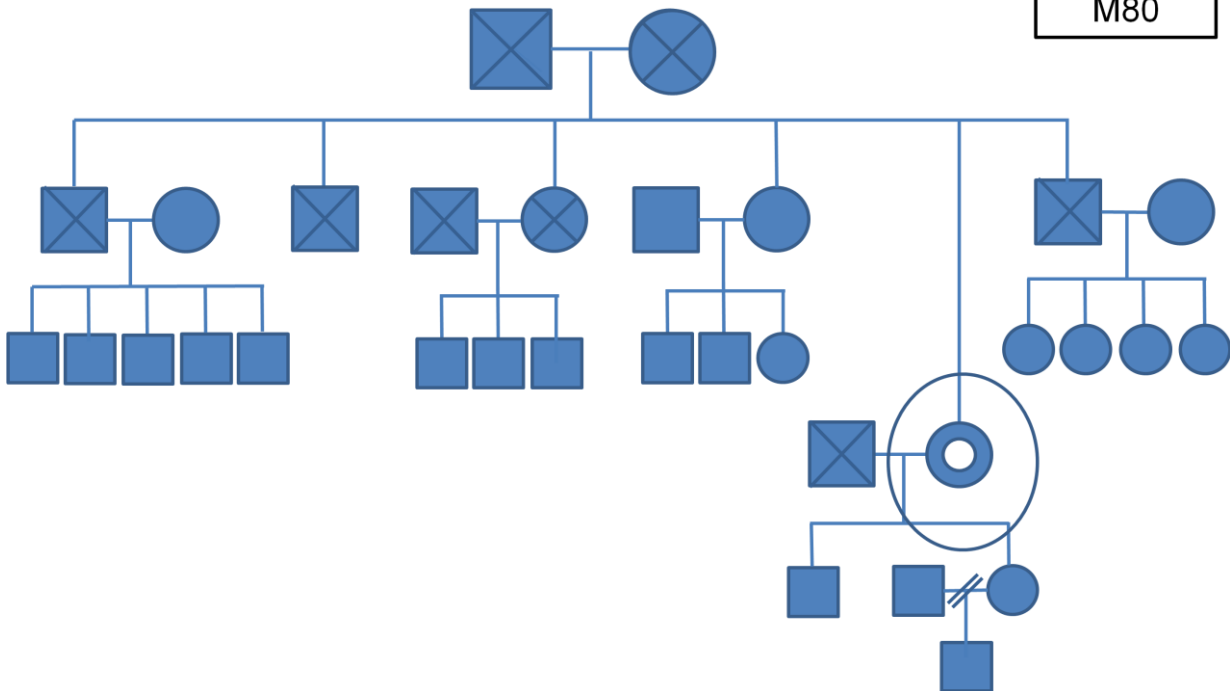
M77



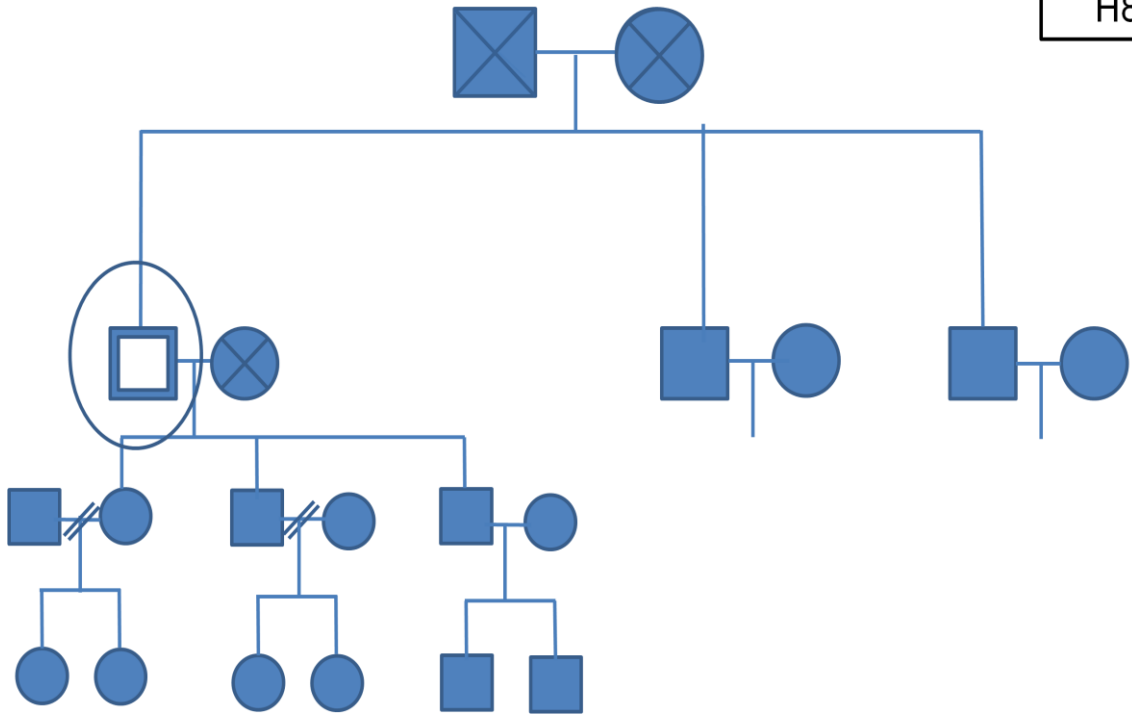
H78



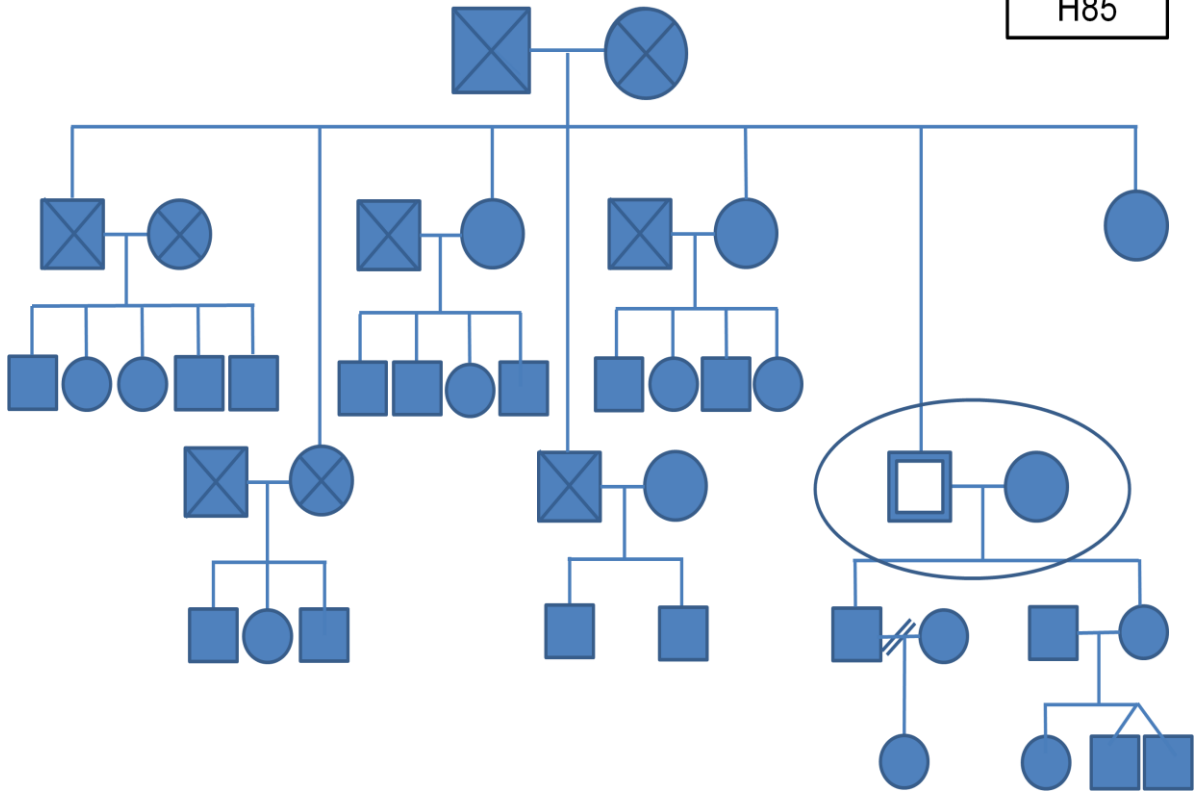
M80

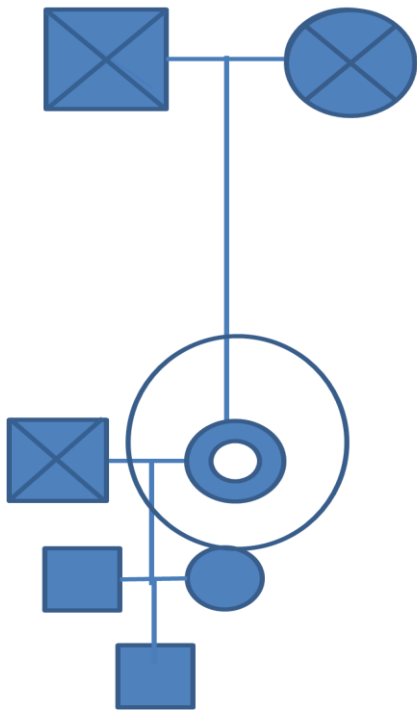


H81



H85





M89

Anexo 10 y 11

Perfiles de los participantes del Primer curso

Perfiles de los participantes del Último curso

(adjuntos en la versión digital del documento)