

Eduardo Felipe Gimeno

Procesos de acompañamiento en
la Universidad de la Experiencia
de Zaragoza : nuevos escenarios
para una orientación a lo largo de
la vida

Director/es

Arráiz Pérez, Ana María
Sabirón Sierra, Fernando

EXTRACTO

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

El presente documento es un extracto de la tesis original depositada en el Archivo Universitario.

En cumplimiento del artículo 14.6 del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, los autores que puedan verse afectados por alguna de las excepciones contempladas en la normativa citada deberán solicitar explícitamente la no publicación del contenido íntegro de su tesis doctoral en el repositorio de la Universidad de Zaragoza. Las situaciones excepcionales contempladas son:

- Que la tesis se haya desarrollado en los términos de un convenio de confidencialidad con una o más empresas o instituciones.
- Que la tesis recoja resultados susceptibles de ser patentados.
- Alguna otra circunstancia legal que impida su difusión completa en abierto.

Tesis Doctoral [Extracto]

PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA
UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA DE
ZARAGOZA : NUEVOS ESCENARIOS PARA UNA
ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Autor

Eduardo Felipe Gimeno

Director/es

Arráiz Pérez, Ana María
Sabirón Sierra, Fernando

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2023



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

Procesos de acompañamiento en la Universidad de
la Experiencia de Zaragoza : nuevos escenarios para
una orientación a lo largo de la vida

Autor

Eduardo Felipe Gimeno

Directores

Ana Arraiz Pérez
Fernando Sabirón Sierra

Facultad de Educación
2022

Agradecimientos

Esta tesis no podría haber sido posible sin la gente que me quiere, que hace que me contradiga y que me deconstruya. Ellos son mi verdadero acompañamiento.

Quiero empezar dando las gracias a dos personas que su recuerdo me va a acompañar siempre pero que su tiempo en esta existencia se acabó mucho antes de lo que a mí me hubiese gustado. Os echo mucho de menos.

A Jesús Felipe Hernández, mi padre. Me preguntaste infinidad de veces cuándo acabaría la tesis y me recordabas día a día lo orgulloso que estabas de mí. Si no puedes estar en la defensa, si no puedes leer esta tesis, lo justo es que estés entre sus páginas.

A Laura Falo Quijada, compañera y amiga. El mundo era un lugar precioso detrás de esa piel blanca y esa cara llena de pecas. No te imaginas cuántas veces cojo el teléfono y pienso en escribirte un mensaje para compartirte algo, para escuchar tu punto de vista o solo tu voz. Sé que, si hubieras tenido tiempo, hubieras hecho tu propia tesis sobre educación, innovación y tecnología, que hubieras venido a verme el día de la defensa y me habrías quitado los nervios con una de tus bromas llenas de sarcasmo, cariño e inteligencia.

Ahora me gustaría continuar con las personas con las que todavía me queda tiempo, flores horarias como diría Momo, por disfrutar.

A Fernando y Ana, mis directores. Gracias por compartir vuestro conocimiento conmigo, por las tutorías de tres horas y mis enfados cuando me encabezonaba con algo. Gracias por haber puesto mi vida patas arriba y enseñarme que la educación no es sistema, la educación son personas, que la vida son personas y eso es lo que cuenta.

A María Teresa Jimeno Catalán, mi madre. Sé que esta tesis ha hecho que pasemos muchos meses sin vernos. ¿Qué mejor sitio para pedir disculpas que en su primera página? Te quiero mucho mamá. Me has enseñado el valor del trabajo duro, del esfuerzo y del amor incondicional.

A Luis Alberto Paredes Bastidas, mi compañero de vida. Detrás de ese teleñeco gruñón, se esconde un corazón que no te cabe en el pecho. Gracias por aparecer en mi vida y compartir el día a día juntos.

A Victoria Paredes Felipe, mi hija. Cuando creí que sabía lo que era amar y querer, apareciste tú y me enseñaste que se podía querer todavía más, en un nuevo nivel de realidad. Verte crecer, explorar el mundo, poder acompañarte, es el acompañamiento más valioso que tengo. Te quiero con toda mi alma.

En la memoria de esta presente tesis doctoral se ha priorizado la utilización de un lenguaje neutro (sin connotaciones sexistas). En ocasiones, se ha optado por el masculino inclusivo por dos razones: aligerar el texto haciendo una lectura más dinámica y para poder aproximar al lector al lenguaje habitual de los informantes.

Índice

1. Introducción	21
2. Orientación de las personas mayores: el acompañamiento del adulto mayor en escenarios complejos.....	25
2.1. Origen y evolución: hacia una orientación de personas mayores.....	25
2.2. Orientación y acompañamiento de personas mayores.....	28
2.2.1. Principales modelos de la acción orientadora y sus implicaciones en las personas mayores	29
2.2.2. El movimiento de la carrera y el proyecto vital de personas mayores: nuevas tendencias en orientación.....	36
2.2.3. Los modelos de calidad de vida y autodeterminación en los procesos de acompañamiento de personas mayores	39
2.2.4. El acompañamiento de personas mayores: definición, actores y tipos	48
2.3. El adulto mayor como centro de la orientación y el acompañamiento.....	52
2.3.1. Teorías del envejecimiento.....	53
2.3.2. Principales características y necesidades del adulto mayor	61
2.3.3. Orientación y educación de personas mayores	65
2.4. Infografía sintética del capítulo	67
3. Educación de personas mayores	69
3.1. Orígenes y evolución: de la educación permanente a una educación de personas mayores.....	69
3.1.1. Evolución de la educación de adultos y sus raíces en la educación de personas mayores	69
3.1.2. Educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: ampliación de escenarios y usuarios.....	74
3.1.3. Comparación de la educación de adultos y educación de personas mayores: principales semejanzas y diferencias.....	80
3.2. Conceptualización y definición de la educación de personas mayores	81
3.3. La gerontología educativa y la dispersión conceptual en la educación del adulto mayor.....	84
3.4. Modelos de una educación de personas mayores	88
3.5. Escenarios para la educación y la orientación de personas mayores en un mundo interconectado.....	90
3.6. Infografía sintética del capítulo	93
4. Los programas universitarios para personas mayores	95
4.1. Definición de los PUM: modelos, generaciones y tipos de experiencias.....	95
4.2. El cómo, el qué y el quién en los PUM: organización, metodología, evaluación y perfil del profesorado.....	103
4.3. El porqué de los PUM: expectativas y motivaciones del adulto mayor.....	104
4.4. El dónde de los PUM: la realidad organizativo-institucional española.....	105
4.5. El asociacionismo en los PUM.....	116

4.5.1.	Participación y asociacionismo	116
4.5.2.	Las asociaciones de alumnos mayores en España.....	119
4.6.	Infografía sintética del capítulo	125
5.	Tendencias actuales desde la investigación sobre los programas universitarios para mayores y procesos de acompañamiento	127
5.1.	Tendencias actuales dese la educación para personas mayores	128
5.2.	Tendencias actuales desde la orientación y el acompañamiento en personas mayores.....	134
5.3.	Tendencias actuales desde los programas universitarios para mayores y el asociacionismo.....	148
5.4.	Investigaciones sobre la Universidad de la Experiencia de Zaragoza.....	155
5.5.	Infografía sintética del capítulo	157
6.	El enfoque etnográfico: pertinencia en el objeto de estudio	159
6.1.	Fijando un rumbo.....	159
6.1.1.	Finalidad y objetivos	159
6.1.2.	Cuestiones de investigación	161
6.2.	Mi cosmovisión como investigador: preparando la maleta	163
6.2.1.	Comprensión del objeto de estudio	163
6.2.2.	Marco epistemológico	166
6.3.	El estudio de caso de modalidad etnográfica.....	174
6.3.1.	Pertinencia del diseño en el fenómeno a estudiar	174
6.3.2.	Fases de la investigación.....	175
6.3.3.	El control de sesgos y los criterios de cientificidad	176
6.4.	Infografía sintética del capítulo	182
7.	Estudio de caso de modalidad etnográfica.....	183
7.1.	Delimitación del caso: Universidad de la Experiencia de Zaragoza	183
7.1.1.	Origen y evolución de la UEZ.....	183
7.1.2.	Aproximación a la UEZ en la actualidad	190
7.2.	Trabajo de campo:	197
7.2.1.	Acceso, permanencia y salida	197
7.2.2.	Técnicas e instrumentos utilizados.....	200
7.3.	Proceso de análisis.....	205
7.3.1.	¿Cómo se ha concretado?.....	205
7.3.2.	Núcleos de interés, precategorias y categorías.....	206
7.3.3.	Múltiples informantes y ficheros: una categorización emergente.....	210
7.3.4.	Relaciones intercategoriales.....	216
7.4.	Infografía sintética del capítulo	221
8.	Identidad conectiva de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza	223
8.1.	Acotación de la macrocategoría de identidad y sus categorías asociadas	223
8.2.	Discursos de impronta	230
8.2.1.	Fractalidad, experiencia y universidad: una universidad dentro de otra universidad.....	231

8.2.2.	El valor del conocimiento: universalidad y universidad	235
8.2.3.	El humanismo y el conocimiento en la UEZ.....	239
8.2.4.	Niveles del discurso: calidad y divulgación	240
8.3.	Símbolos especulares.....	244
8.3.1.	Detrás del espejo: discursos y símbolos.....	245
8.3.2.	A través del espejo: escenarios y símbolos	251
8.3.3.	Delante del espejo: orgullo universitario y reflejos identitarios	255
8.4.	Escenarios mitificados	257
8.4.1.	Un continuo de espacios y de identidades.....	258
8.4.2.	Experiencias y significados a través de los espacios.....	260
8.4.3.	Los ritos en el espacio universitario	268
8.5.	Redes de crecimiento.....	270
8.5.1.	Un mar de instituciones: el exosistema de la UEZ.....	272
8.5.2.	La Universidad de la Experiencia dentro de la Universidad de Zaragoza: el mesosistema	273
8.5.3.	Mundo de vida y Universidad de la Experiencia: el microsistema	274
8.6.	Infografía sintética del capítulo	277
9.	Orientación proyectiva: deconstruyendo y construyendo las experiencias vitales	279
9.1.	Acotación de la macrocategoría de orientación y sus categorías asociadas ..	279
9.2.	El acompañamiento adaptativo.....	284
9.2.1.	Momentos en el proceso de acompañar en la UEZ.....	286
9.2.2.	Un acompañamiento adaptativo y fluido	301
9.3.	Deconstruyendo la experiencia: promotores del cambio.....	303
9.3.1.	Profesores y gestores	305
9.3.2.	Entre compañeros	311
9.3.3.	Con uno mismo: dar sentido a la propia existencia.....	320
9.4.	Adulto mayor y los proyectos reconstituyentes de vida: la desintegración de la persistencia de la experiencia	323
9.4.1.	Memoria y experiencia: maleabilidad y cambio en el proyecto vital	324
9.4.2.	El adulto mayor como demiurgo de su proyecto de vida	330
9.4.3.	La experiencia desde el presente: reconstrucciones identitarias	338
9.5.	Participación expresiva: usuarios y protagonismo	339
9.5.1.	Hacia una participación auténtica: escuchando la voz propia.....	341
9.5.2.	Proyectando la propia voz: diálogo y nuevas narrativas	344
9.5.3.	Un coro de voces: protagonismo y asociacionismo	347
9.6.	Infografía sintética del capítulo	350
10.	Educación constructiva en la Universidad de la Experiencia: una herramienta para desarrollar la orientación proyectiva	351
10.1.	Acotación de la macrocategoría de educación y sus categorías asociadas.....	351
10.2.	Construyendo los proyectos de vida: el contenido edificador	352
10.2.1.	El contenido como facilitador de nuevos niveles de realidad	354
10.2.2.	El contenido que acompaña y se adapta.....	357
10.3.	El cableado educativo	363

10.3.1.	Finalidad y objetivos de la UEZ.....	364
10.3.2.	El cómo, el dónde y el cuándo de la UEZ.....	367
10.3.3.	El funcionamiento de la propia institución como centro educativo	370
10.4.	Evaluación inversa y aprendiza	372
10.4.1.	Una nueva evaluación en un nuevo escenario.....	372
10.4.2.	Las instituciones que aprenden	375
10.4.3.	Transformación vs. persistencia: tensiones personales e institucionales	376
10.5.	Infografía sintética del capítulo	379
11.	Un horizonte para seguir avanzando	381
11.1.	Conclusiones.....	381
11.2.	Fortalezas y debilidades.....	389
11.3.	Prospectiva.....	397
11.4.	Infografía sintética del capítulo	404
	Bibliografía.....	405
	Anexos.....	429
	Anexo 1: Guion para las entrevistas con PUM estatales.....	429
	Anexo 2: Guion para la entrevista con la responsable de AEPUM.....	430
	Anexo 3: La Nau Gran.....	431
	Anexo 4: Politécnica Valencia	443
	Anexo 5: Universidad Pontificia Comillas.....	451
	Anexo 6: UNED Senior Madrid Sur.....	461
	Anexo 7: PUMUO	474
	Anexo 8: Programa Interuniversitario de León	490
	Anexo 9: Programa para Maiores	499
	Anexo 10: Programa Senior Lérida	509
	Anexo 11: Guion para la entrevista con un responsable de CAUMAS.....	520
	Anexo 12: Información CAUMAS.....	521
	Anexo 13: Cuestionario realizado por el presidente de CAUMAS.....	540
	Anexo 14: Entrevista a AEPUM	546
	Anexo 15: Entrevista transcrita de relato de vida del fundador de la UEZ	559
	Anexo 16: Horarios del curso 2016/2017.....	578
	Anexo 17: Currículum de la UEZ del curso 2017/2018.....	579
	Anexo 18: Información para inscribirse en el máster de la UEZ	580
	Anexo 19: Folleto informativo de la sede principal del curso 2016/2017.....	583
	Anexo 20: Inscripción para ser delegado en la sede central.....	611
	Anexo 21: Registro de faltas de asistencia	613
	Anexo 22: Cuestionario de evaluación	614
	Anexo 23: Transcripción del diario de campo.....	615
	Anexo 24: Ejemplos de cuestionarios realizados	699
	Anexo 25: Entrevista al director de la UEZ	707
	Anexo 26: Entrevista al jefe de estudios de la UEZ	711
	Anexo 27: Entrevista a un profesor de la UEZ.....	717
	Anexo 28: Entrevista a presidente de AMUEZ.....	723

Anexo 29: Entrevista a alumno y miembro de la directiva de AMUEZ	738
Anexo 30: Entrevista a alumna y delegada de grupo	759
Anexo 31: Entrevista a un gestor de una subsele	767
Anexo 32: Fotografías de los espacios de la sede central.....	775
Anexo 33: Fotografías del acto de clausura del curso 2016/2017 de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza.....	777
Anexo 34: Capturas de pantalla del Facebook de AMUEZ y de la UEZ.....	778
Anexo 35: Progresión socios AMUEZ.....	780
Anexo 36: Información extraída de la página web de la UEZ sobre la COVID-19..	782
Anexo 37: Entrevista 2 con el jefe de estudios.....	783

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Esperanza de vida en España extraído de la página del INE (2018)	26
Gráfico 2 - Hipótesis de mortalidad en España extraído de la página del INE (2018) ..	27
Gráfico 3 - Atributos positivos en torno a los mayores extraído de Díez-Rodríguez et al (2013)	62
Gráfico 4 - Atributos negativos en torno a los mayores extraído de Díez-Rodríguez et al (2013)	63
Gráfico 5 - Sentimientos de apoyo y rechazo extraído de Díez-Rodríguez et al (2013)	63
Gráfico 6 - Nivel de estudios por sede de la UEZ.....	193

Índice de fotografías

Fotografía 1 - Reuniones informativas de principio de curso	269
Fotografía 2 - Puerta de una de las clases	314

Índice de imágenes

Imagen 1 - Portada del proyecto del año 1997.....	187
Imagen 2 - Portada del libro: Cómo es, cómo funciona y cuánto vale la Universidad de la Experiencia de Zaragoza	188
Imagen 3 - Impreso de inscripción (información) facilitado por la propia asociación en el curso 2016/2017	194
Imagen 4 - Impreso de inscripción (ficha) facilitado por la propia asociación en el curso 2016/2017.....	194
Imagen 5 - Cabecera horario de la sede de Calatayud	230
Imagen 6 - Portada del Facebook de la UEZ	232
Imagen 7 - Portada del Facebook de AMUEZ.....	232
Imagen 8 - Imagetipo de la UEZ.....	233
Imagen 9 - Imagetipo oficial de la UEZ	233
Imagen 10 - Facebook Club de lectura.....	247
Imagen 11 - Registro de conferencias facilitado por la UEZ durante el curso 2016/2017	249
Imagen 12 - Felicitación en el Facebook de la UEZ.....	255
Imagen 13 - Captura muro de Facebook de la UEZ.....	259
Imagen 14 - Calendario de matriculación	294
Imagen 15 - Elección de delegados.....	314
Imagen 16 - Lista de distribución de correos electrónicos.....	315
Imagen 17 - Cuestionario para alumnado	326
Imagen 18 - Evaluación inversa de la UEZ facilitada por la UEZ durante el curso 2016/2017.....	373

Índice de tablas

Tabla 1 - Tipos de acompañamiento y agentes implicados.....	49
Tabla 2 – Definición de tipos de acompañamiento	49
Tabla 3 - Envejecimiento y vejez.....	53
Tabla 4 - Principales teorías psicosociales.....	56

Tabla 5 - Educación para adultos vs. educación para la tercera edad	80
Tabla 6 - Principales hitos y momentos en los programas universitarios para mayores en España	95
Tabla 7 - Entorno y realidad cercana de los programas	110
Tabla 8 - Organización de los PUM.....	111
Tabla 9 - Practicas orientadoras de estos programas.....	112
Tabla 10 - ¿Por qué acuden a estos programas?.....	113
Tabla 11 - Jornadas sobre asociacionismo en los programas de mayores (información extraída de la página web de CAUMAS, 2021).....	122
Tabla 12 - Referencias bibliográfica sobre educación de personas mayores (2008-2022)	128
Tabla 13 -Referencias bibliográfica sobre orientación de personas mayores (2008-2022)	135
Tabla 14 - Referencias bibliográfica sobre acompañamiento de personas mayores (2008-2022).....	141
Tabla 15 - Referencias bibliográfica sobre programas universitarios para mayores (2008-2022).....	148
Tabla 16 - Referencias bibliográfica sobre programas universitarios para mayores y asociacionismo (2008-2022)	153
Tabla 17 - Referencias bibliográficas sobre Universidad de la Experiencia de Zaragoza (2008-2022).....	155
Tabla 18 - Fases de la investigación (tomando como referencia a Arraiz y Sabirón, 2011).....	175
Tabla 19 - Reducción de sesgos (adaptada de Sabirón, 2006)	178
Tabla 20 - Criterios de cientificidad adaptado de Sabirón y Arraiz (2014)	180
Tabla 21 - Cuadro resumen del proyecto de la UEZ del año 1997	187
Tabla 22 - Progresión de datos facilitada por AMUEZ (noviembre de 2020).....	195
Tabla 23 - Muestreo teórico	199
Tabla 24 - Técnicas e instrumentos utilizados	200
Tabla 25 - Información obtenida.....	202
Tabla 26 - Formato de codificación de informantes para la lectura de este informe	204
Tabla 27 - Elementos a estudiar de la identidad de la UEZ	207
Tabla 28 - Macrocategorías y sus categorías asociadas	209
Tabla 29 - Multirreferencialidad e informantes	211
Tabla 30 - Multirreferencialidad y ficheros utilizados.....	213
Tabla 31 - Identidad conectiva y sus categorías.....	223
Tabla 32 - Logos de las diferentes escuelas y facultades de UNIZAR (Universidad de Zaragoza, 2021).....	233
Tabla 33 - Condicionantes desarrollados.	243
Tabla 34 - Logos de UNIZAR, UEZ, AMUEZ y Paraninfo	246
Tabla 35 - Portadas de folletos para el alumnado	247
Tabla 36 - Logos de los diferentes clubes	250
Tabla 37 - Símbolos y espacios físicos (folleto informativo: Universidad de la Experiencia, curso 2016/2017).....	252
Tabla 38 - Espacios virtuales y símbolos (folleto informativo: Universidad de la Experiencia de Zaragoza, curso 2016/2017).....	254
Tabla 39 - Distribución de grupos por aulas en la sede de Zaragoza durante el curso 2016/2017.....	265
Tabla 40 - Categorías asociadas a orientación proyectiva	281
Tabla 41 - Condicionantes, proyectos inclusivos y necesidades.....	289

Tabla 42 - Diapositivas extraídas de una sesión informativa de la UEZ	295
Tabla 43 - Tipos emergentes de acompañamiento en la UEZ.....	301
Tabla 44 – Evolución en los proyectos de vida.....	327
Tabla 45 - Niveles de realidad y proyectos de vida	329
Tabla 46 - Macrocategoría de educación constructiva y sus categorías asociadas	351
Tabla 47 – Acompañamiento y asignaturas en la UEZ.....	357
Tabla 48 – Niveles de realidad y contenidos.....	361
Tabla 49 - Verbos utilizados en la descripción de las asignaturas del folleto informativo del curso 2016/2017	366

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 - Hojas desordenadas.....	23
Ilustración 2 - Núcleos de interés en la investigación de personas mayores.....	28
Ilustración 3 - Principales modelos en orientación (Álvarez, 2009a; Arraiz y Sabirón, 2012; Álvarez y Sánchez, 2017; Sobrado y Ceinos, 2017).....	30
Ilustración 4 - Modelos de intervención según Jiménez y Porras (1997)	34
Ilustración 5 - Cambio de paradigma extraído de Merino et al (2013).....	40
Ilustración 6 - Modelo de calidad de vida extraído de Schalock y Verdugo (2003).....	41
Ilustración 7 - Cuatro elementos de la autodeterminación personal	44
Ilustración 8 - Pirámide adaptada de Maslow (2005)	46
Ilustración 9 - Teorías del envejecimiento	54
Ilustración 10 - Envejecimiento activo y envejecimiento saludable (OMS, 2015).....	58
Ilustración 11 - Principales aspectos y necesidades del adulto mayor (Monroy, 2005; Ramos, 2002; Chaparro et al, 2019; Abreu et al, 2020).....	64
Ilustración 12 - Disciplinas y campos asociados a los gerontes.....	85
Ilustración 13- Tipologías de ancianos y perfiles clínicos extraído de Robles et al (2006)	86
Ilustración 14 - Modelos de PUM en todo el mundo (Velázquez, 2015).....	99
Ilustración 15 - Programas universitarios para personas mayores en España (AEPUM, 2021 y Envejecimiento en Red, 2019)	106
Ilustración 16 - Entrevistas realizadas a AEPUM y a diferentes PUM por toda España	108
Ilustración 17 - Participación y pseudoparticipación (categorías extraídas de Alberich y Espadas, 2011)	118
Ilustración 18 - Popularidad de la Universidad de Zaragoza del 2003 al 2020 realizada con Google Trends	155
Ilustración 19 - Finalidad, objetivos y cuestiones.....	160
Ilustración 20 - Presupuestos de partida y método de investigación.....	163
Ilustración 21 – Cambio insustancial: tercio incluso extraído de Sabirón (2006)	168
Ilustración 22 – Cambio coyuntural: tercio incluso extraído de Sabirón (2006)	169
Ilustración 23 – El cambio: tercio incluso extraído de Sabirón (2006).....	169
Ilustración 24 – Niveles de realidad modificada de Sabirón (2006).....	169
Ilustración 25 - Elementos clave de la teoría fundamentada en los hechos (Glaser y Strauss, 2017).....	173
Ilustración 26 - Pertinencia del diseño etnográfico a la realidad a estudiar (elaboración propia tomando como referencia a Sabirón, 2006)	175
Ilustración 27 - Conexión de la vida de Alberto y los fundamentos de la UEZ.....	184
Ilustración 28 - Organigrama de la UEZ (UEZ, 2018)	191
Ilustración 29 – Mapa de la UEZ (curso 2016/2017).....	192

Ilustración 30 - Trabajo de campo: acceso, permanencia y salida	197
Ilustración 31 - Proceso de análisis	205
Ilustración 32 - Proceso de categorización.....	206
Ilustración 33 - Emergencia y germinación de una flor.....	207
Ilustración 34 - Relaciones intercategoriales	217
Ilustración 35 - La identidad como un continuo	225
Ilustración 36 – Presentación: club de lectura.....	226
Ilustración 37 - Identidad conectiva	227
Ilustración 38 - Relaciones intracategoriales	229
Ilustración 39 – Discursos	231
Ilustración 40 - Tensión entre universidad y universalidad	236
Ilustración 41 – Condicionantes del nivel del discurso.....	242
Ilustración 42 - Símbolos en el espejo	245
Ilustración 43 - Símbolos en función de los discursos	246
Ilustración 44 - Símbolos a través del espejo.....	252
Ilustración 45 - Símbolos delante del espejo.....	255
Ilustración 46 - Tipos de escenarios.....	258
Ilustración 47 - Planta calle de la Facultad de Medicina.....	263
Ilustración 48 - Planta 1 de la Facultad de Medicina	264
Ilustración 49 - Planta 2 de la Facultad de Medicina	264
Ilustración 50 - Distribución del alumnado en una de las clases del aula 1	266
Ilustración 51 - Sistemas de la UEZ.....	271
Ilustración 52 - Exosistema y UEZ	272
Ilustración 53 - Mesosistema y UEZ.....	273
Ilustración 54 - Microsistema y UEZ.....	275
Ilustración 55 - Proyectos y experiencia	279
Ilustración 56 - El usuario como centro de la acción orientadora.....	282
Ilustración 57 - Relaciones intracategoriales de la macrocategoría orientación	284
Ilustración 58 - Precursores del acompañamiento adaptativo.....	285
Ilustración 59 – Momentos de acompañamiento adaptativo en la UEZ	287
Ilustración 60 - Trayectorias de vida cruzadas de alumnos recién llegados a la UEZ..	289
Ilustración 61 - Trayectorias de vida y acceso a la UEZ.....	291
Ilustración 62 - Nuevas estructuras	298
Ilustración 63 - Proceso de deconstrucción en la UEZ	304
Ilustración 64 - Rasgos de las preguntas de la UEZ.....	308
Ilustración 65 - El adulto mayor como promotor deconstrutivo	311
Ilustración 66 - Promotores deconstructivos y compañeros.....	313
Ilustración 67 - El compañero y la creación de estructuras promotoras de la deconstrucción.....	317
Ilustración 68 – Dar sentido a la propia existencia	321
Ilustración 69 - La propia narrativa de la experiencia.....	324
Ilustración 70 - Modelo emergente de la construcción de los proyectos vitales.....	328
Ilustración 71 - Aportaciones del proyecto de vida a la autodeterminación	331
Ilustración 72 - Momentos de la autorregulación durante la vivencia personal.....	332
Ilustración 73 - Interdependencia positiva	335
Ilustración 74 - Competencias complejas que surgen de estos proyectos.....	337
Ilustración 75 - Proceso de construcción de un proyecto de vida	338
Ilustración 76 - Matices de la participación expresiva.....	340
Ilustración 77 - La voz como intersección entre participación y autodeterminación....	342
Ilustración 78 – Autodeterminación, participación y voz	343

Ilustración 79 - Tomando y formando parte.....	345
Ilustración 80 - Toma de decisiones desde el referente de la participación expresiva..	346
Ilustración 81 - Un coro de voces.....	348
Ilustración 82 - Continuo de la participación	349
Ilustración 83 - Relaciones intracategoriales	352
Ilustración 84 - El contenido edificador.....	353
Ilustración 85 - Interacción entre iguales por el contenido desarrollado en las clases..	354
Ilustración 86 - Interacción del usuario con el contenido de las clases.....	354
Ilustración 87 - Creación conjunta de nueva experiencia	355
Ilustración 88 - El contenido a debatir	356
Ilustración 89 - Generaciones en los programas universitarios.....	362
Ilustración 90 - Generaciones y niveles de contenido.....	362
Ilustración 91 – Cableado educativo	364
Ilustración 92 – El por qué en la UEZ.....	365
Ilustración 93 – El cómo en la UEZ.....	367
Ilustración 94 - Currículum de la UEZ extraído de la página de la UEZ (UEZ, 2018)	369
Ilustración 95 – El funcionamiento de la UEZ como centro educativo	370
Ilustración 96 - Agentes de la UEZ.....	371
Ilustración 97 - Proceso de la evaluación aprendiza	372
Ilustración 98 - La evaluación aprendiza en un continuo de escenarios	374
Ilustración 99 - Proceso de la evaluación aprendiza	375
Ilustración 100 - Tensiones que aparecen en los proceso de evaluación y cambio	377
Ilustración 101 - Diferentes momentos en el cambio institucional.....	378
Ilustración 102 - Fortalezas a nivel metodológico (rigor del conocimiento generado)	389
Ilustración 103 - Aportaciones de la investigación al campo de la orientación.....	390
Ilustración 104 - Limitaciones derivadas de la propia metodología	393
Ilustración 105 - Un horizonte para seguir avanzando.....	399

Siglas y abreviaturas que aparecen durante la lectura

AEPUM	Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores
AGRALUZ	Agrupación de Antiguos Alumnos de la Universidad de Zaragoza
AIUTA	Asociación Internacional de las Universidades de la Tercera Edad
AMUEZ	Asociación de Mayores de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza
CAP	Certificado de Aptitud Pedagógica
CAUMAS	Confederación Estatal de Asociaciones y Federaciones de Alumnos y Exalumnos de los Programas Universitarios de Mayores
CEATE	Confederación Española de Aulas de Tercera Edad
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
COAPEMA	Consejo Aragonés de Personas Mayores
FADAUM	Federación Andaluza de Asociaciones de Aulas Universitarias de Mayores
FASUNEX	Federación Regional de Castilla y León de Asociaciones de Alumnos y Antiguos Alumnos de la Universidad de la Experiencia
FEGAUS	Federación Galega de Asociaciones Universitarias Seniors
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
OMS	Organización Mundial de la Salud
OTRI	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación
PUM	Programas Universitarios para Adultos Mayores
PUMUO	Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo
UEZ	Universidad de la Experiencia de Zaragoza
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNIZAR	Universidad de Zaragoza
UTE	Universidad de la Tercera Edad

1. Introducción

La educación de las personas mayores ha ido viviendo un gran avance en las últimas décadas. El aumento de la esperanza y calidad de vida ha hecho que escenarios educativos percibidos como meras tentativas se hayan convertido en instituciones para la educación de las personas mayores.

El estudio que se presenta tomó como centro la persona, los usuarios y las dinámicas que se establecen dentro de estas instituciones, más concretamente, en la Universidad de la Experiencia de Zaragoza (UEZ). La UEZ adquiere un gran potencial al permitir a las personas mayores conectar la experiencia vivida con su presente y poder llevar a cabo proyectos de vida que a muchas de ellas les habían sido negados. La orientación fue la perspectiva desde la que se vertebró la investigación.

Se indagó en la UEZ para comprender y entender su cultura, cómo se desarrolla la orientación dentro de ella y realizar una reflexión crítica que permitiera generar un conocimiento útil para mejorar tanto la UEZ y transferible a otros contextos.

La memoria de esta tesis se estructura en diez capítulos: los cuatro primeros capítulos dibujan el marco teórico; los dos capítulos siguientes abordan la metodología de la investigación empírica; a continuación, se presentan tres capítulos sobre resultados y, finalmente, un capítulo de cierre que proyecta el horizonte para seguir avanzando.

El marco teórico se fundamenta en los siguientes núcleos temáticos sobre las personas mayores: orientación, educación, programas universitarios y tendencias actuales desde la investigación.

El capítulo 2 centrado en la orientación de las personas mayores, aborda los orígenes vinculados a la orientación profesional, al desarrollo de la carrera y a la evolución del propio entendimiento del proceso de envejecer ya que influye en cómo se articula y se entiende esta ayuda. A continuación, se incorpora un acercamiento a los modelos teóricos, prácticos e institucionales en orientación para ir concretando en aquellos que más impacto tuvieron en el acompañamiento de personas mayores: el movimiento de la carrera y el proyecto vital; así como los modelos de calidad de vida y autodeterminación, junto a las teorías explicativas sobre el proceso de envejecer (biológicas y psicosociales) y sus necesidades. El acompañamiento también se desarrolló en cuanto a la comprensión del concepto, actores implicados y tipos.

El acercamiento a la educación de personas mayores se desarrolla en el capítulo 3, con un recorrido similar de sus orígenes y su vinculación a la educación de adultos, así

como la ampliación horizontal (escenarios) y vertical (usuarios en cuanto a su edad) que propiciaron los movimientos de la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida. Ha sido necesario realizar una conceptualización y un acercamiento semántico al campo¹. Se desarrollaron los principales modelos de educación de personas mayores, así como los escenarios en una sociedad postmodernista y de la información y la comunicación.

El avance de la educación de personas mayores y su acceso a las universidades justificó el interés de considerar los programas universitarios para mayores (PUM) dentro del marco teórico. En el capítulo 4, podemos encontrar una definición de estos programas, un acercamiento a los mismos (organización, metodología, evaluación, profesorado, expectativas y motivaciones de sus usuarios), profundizando en la realidad española. En el transcurso del trabajo de campo afloró también la necesidad de una revisión bibliográfica sobre el asociacionismo incorporada en este capítulo.

El capítulo 5 se ha dedicado a las tendencias actuales de la investigación en educación, orientación y acompañamiento de personas mayores. Se realizó además una revisión de los PUM y de la propia UEZ para poder comprender mejor este campo de estudio. Debido a la pandemia de la COVID-19, de su evolución y de su impacto tanto en las personas mayores como en los PUM, se decidió añadir una revisión de investigaciones sobre este tema que pudiera nutrir la prospectiva del capítulo final.

En el plano metodológico, el capítulo 6 ahondó en el sentido y pertinencia del enfoque y del diseño a utilizar: el estudio de caso de modalidad etnográfica. El objeto de estudio han sido los procesos de acompañamiento desde la intersubjetividad y de forma transdisciplinar. La finalidad ha sido conocer estos procesos de orientación y acompañamiento en el escenario educativo. En coherencia con el diseño seleccionado se concretan los presupuestos de partida del investigador y las fases de la investigación.

El capítulo 7 refleja la operativización del diseño: desde la delimitación del caso, la explicitación del trabajo de campo (acceso, permanencia y salida), técnicas e instrumentos utilizados y el proceso de análisis.

Los capítulos 8, 9 y 10 presentan los resultados obtenidos en la investigación. Cada uno define y analiza una de las macrocategorías obtenidas y sus correspondientes categorías: identidad conectiva, orientación proyectiva y educación constructiva.

¹ Como se desarrolla en el capítulo 3.3. a la hora de entender la educación de personas mayores aparecen los siguientes términos: gerontología, geriatría, gerontología clínica, andragogía, gerontología educativa, educación gerontológica, geratología, geragogía, geriagogía y gerontagogía.

Finalmente, el capítulo 11 intenta marcar un sendero, un camino para poder seguir avanzando desde las conclusiones y la evaluación del propio estudio.

Para facilitar la lectura de la memoria, cada uno de los capítulos finaliza con una infografía sobre el contenido. Al igual que se escribió un diario durante el trabajo de campo, estas infografías recogen esta estética de hojas arrancadas de un cuaderno (ilustración 1).

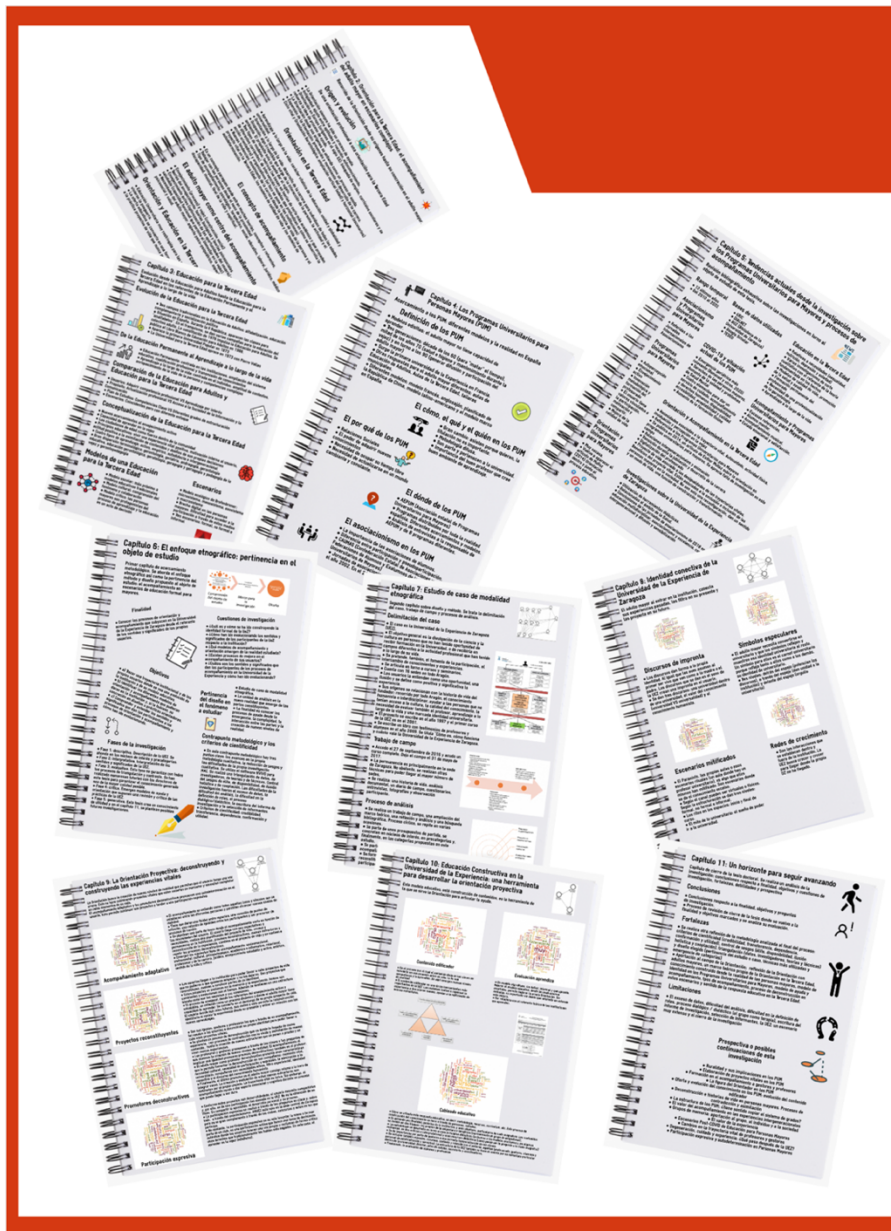


Ilustración 1 - Hojas desordenadas

2. Orientación de las personas mayores: el acompañamiento del adulto mayor en escenarios complejos

La tercera edad es un estadio vital con una idiosincrasia propia y diferenciada de otros momentos vitales. Por ello, la orientación se articulará y se desarrollará adaptándose y ayudando a las personas mayores a llevar una vida más plena, emancipada y autodeterminada (García y Delgado, 2011)

Para poder comprender qué se entiende dentro de esta tesis por orientación y acompañamiento, primero se realizará un recorrido en los orígenes de la orientación para las personas mayores. La orientación del adulto mayor tiene unas particularidades que deben ser tenidas en cuenta (Morales, 2014a) y algunas de ellas tienen que ver con un origen vinculado a escenarios difusos, perfil heterogéneo, una realidad social cambiante y un aumento de la esperanza de vida en las últimas décadas (Artavia y Fallas, 2012). Se pasará a acotar que es la orientación de personas mayores y desde qué modelos se puede concretar. Nos centraremos en el acompañamiento: qué es, qué particularidades tiene y quiénes son los encargados en estos momentos de la vida del adulto mayor. Se continuará con el usuario al que se dirige toda esta acción, el adulto mayor, y los escenarios en los que se mueve, concluyendo el capítulo con la vinculación entre orientación y educación para personas mayores.

2.1. Origen y evolución: hacia una orientación de personas mayores

La ayuda entre seres humanos, el acompañamiento en puntos de inflexión o críticos en el devenir vital de una persona y el potenciar el desarrollo socio personal ha existido durante siglos y puede que incluso desde el propio surgir de la humanidad. Sin embargo, es importante diferenciar esta tendencia de compromiso con el otro y una disciplina con base científica como es la orientación (Arraiz y Sabirón, 2012)

La orientación desde sus orígenes tiene un objetivo claro y es del ayudar a las personas a vivir con mayor plenitud y de forma armoniosa (Bisquerra, 1996). En estos referentes históricos de la orientación, la orientación profesional y el desarrollo de la carrera son una constante. Se observa su evolución a medida que estos procesos de ayuda se van articulando y sistematizando apareciendo nuevos horizontes que han de ser considerados. Rogers desde una perspectiva holística entenderá a la persona en su conjunto mientras que Williamson entenderá a la persona desde una perspectiva más sistémica y

fragmentada del individuo. Estas formas diferentes de entender la realidad (conocer al individuo en su totalidad vs. conocer al individuo a través de sus partes) hará que el acercamiento al usuario sea totalmente diferente (Arraiz y Sabirón, 2012).

Las sociedades evolucionan constantemente y la orientación ha de hacerlo con ellas. En el pasado de la disciplina la orientación va perfilando ya un horizonte a lo largo de la vida, en todo el ciclo vital y, donde aparece cada vez con más fuerza la orientación gerontológica, para la tercera edad o de personas mayores (Bisquerra, 1996)

El gráfico 1 (2018), extraído de la página web del INE (Instituto Nacional de Estadística), evidencia una evolución constante en la esperanza de vida. Tanto en hombres como en mujeres, aunque se aprecia una diferencia bastante considerable entre géneros, la evolución es positiva. Esto indica una población con un colectivo de mayores cada vez más amplio.

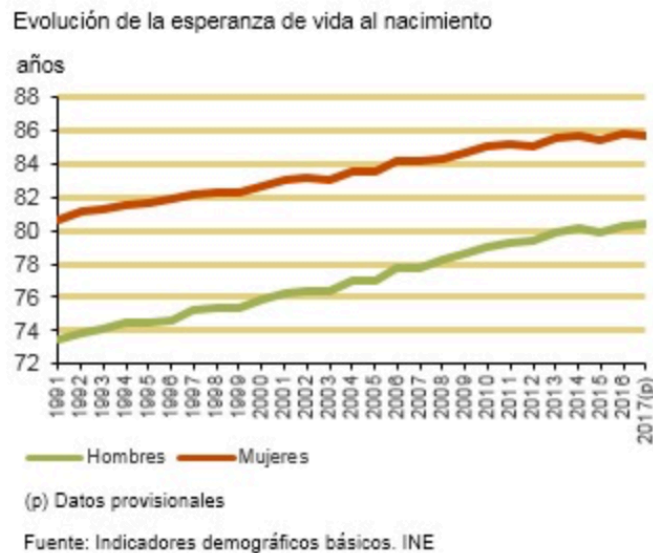


Gráfico 1 - Esperanza de vida en España extraído de la página del INE (2018)

El gráfico 2, también extraído de la página del INE (2018), prevé una esperanza de vida que ronda los 90 años. El escenario de las personas mayores se configura de una manera totalmente diferente. Habrá personas que desde el momento de la prejubilación o jubilación hasta la muerte vivirán un periodo estimado de 30 años y las hipótesis del INE nos indican que esto cada vez va a ser mayor y más corriente.

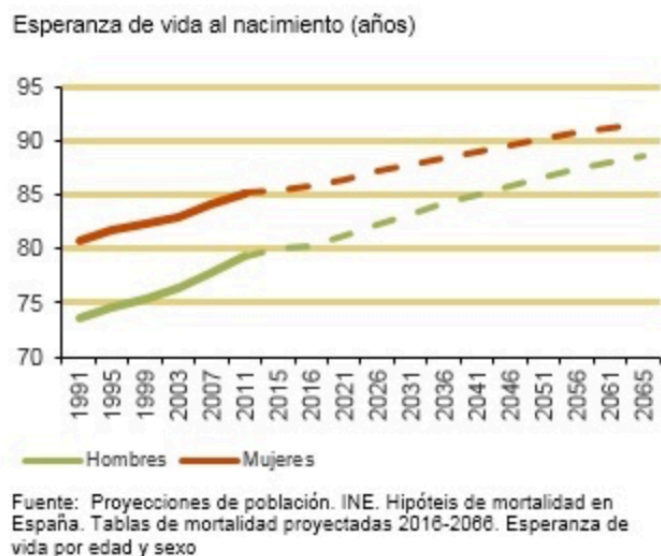


Gráfico 2 - Hipótesis de mortalidad en España extraído de la página del INE (2018)

Morales (2014a) pone el acento en el cambio demográfico que se da en todo el planeta y cómo, cada vez, urge más dar respuesta a un grupo que cada vez es más numeroso: los adultos mayores. Considera una serie de hitos que van a ir recogiendo este cambio:

- La declaración de los derechos humanos (educación como un derecho fundamental).
- Dos asambleas mundiales sobre el envejecimiento (1982 y 2002) donde se elaboran planes de acción internacional sobre el Envejecimiento.
- El informe de “La educación encierra un tesoro” de Delors que supondrá un cambio al introducir una educación centrada en competencias y a lo largo de la vida.
- La V Conferencia Internacional de Educación de Adultos donde se habla de la educación a lo largo de la vida y se trata el concepto del envejecimiento activo.
- La celebración en el 2012 del año del envejecimiento activo.

Se evidencia cómo el envejecimiento empieza a ser considerado desde otras perspectivas y empieza a evolucionar hacia el referido envejecimiento activo. Una persona mayor no necesita el ajuste de su vida con la adquisición de unas competencias profesionales para el mercado laboral, tendrá unas necesidades propias que aparecen en este estadio vital que no surgen en otros momentos de su vida (Abreu et al, 2020)

Moody en 1976 ya establece cuatro modelos en relación a la vejez y en esa progresión también se aprecia este cambio de paradigma. Primero encontramos un modelo de rechazo hacia la vejez. En segundo lugar, un modelo de carácter asistencial centrado en

los servicios sociales. Después, aparecerán los modelos de participación (actividades socioeducativas) y el modelo de autorrealización.

Con todos los cambios sociales, la persona mayor se convierte en un usuario diana de la acción orientadora con todo derecho y, por tanto, es necesaria una reflexión de estos procesos de orientación (Morales, 2014a). La investigación del adulto mayor (ilustración 2) en esta tesis se va a centrar desde tres núcleos de interés que se extraen de todo el corpus científico revisado: el modelo de orientación, la teoría del envejecimiento que subyace detrás y los escenarios en los que se desenvuelve.

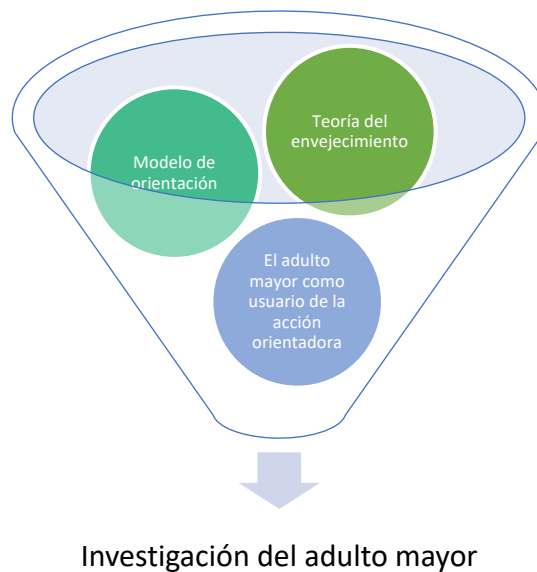


Ilustración 2 - Núcleos de interés en la investigación de personas mayores

La orientación del adulto mayor es cada vez más necesaria en una sociedad de la información y la comunicación, en un mundo complejo y donde la esperanza de vida es cada vez mayor. Esto hace que la orientación de las personas mayores se defina dentro de la orientación a lo largo de la vida con una entidad propia por la idiosincrasia de los individuos a los que atiende (Morales, 2014a).

2.2. Orientación y acompañamiento de personas mayores

Los procesos de ayuda han ido pasando por diferentes momentos y siendo entendidos desde diferentes referentes teóricos (Álvarez, 2009a).

Tanto la orientación como la educación han tenido un marcado carácter profesionalizador para el desempeño de una profesión o la actualización de la misma. Por

tanto, desde un punto de vista del mercado de trabajo, la persona mayor se queda fuera de los sistemas educativos. La educación permanente rompe con todo esto (Moreno-Crespo, 2015). Entender que la educación tiene un carácter vitalicio, ampliar la educación tanto en vertical (edad) como en horizontal (escenarios) hace que los horizontes de actuación se amplíen (Moreno-Crespo y Cruz, 2012). La educación se convierte en derecho para el individuo (Guerra, 2009).

La orientación se va abriendo y abarcando usuarios y escenarios que en otros momentos no sería posible. ¿Qué ocurre cuando ya se ha terminado el período laboral? ¿Podemos hablar de carrera en la tercera edad? Jenschke (2004) ya trata la necesidad de entender el desarrollo de la carrera de una forma diferente:

(...) surge la necesidad de reconceptualizar la idea de carrera y de desarrollo de la carrera. (...) Bajo el entendimiento subjetivo de la carrera, es necesario preguntarse cómo los individuos dan sentido a sus carreras, a sus historias personales y a las capacidades, actitudes y creencias que han adquirido. (...) Enfatiza el hecho de que los individuos construyen su propia personalidad dentro de su marco social, teniendo en cuenta la integridad, la capacidad, la identidad, la creación personal y la transformación (p.6).

Jenschke (2004) también aborda la carrera como un proceso que se actualiza constantemente. No tiene un fin y es algo que se desarrolla en el transcurso de la propia vida con un marcado carácter subjetivo, del propio sujeto, que es quien desarrolla la carrera.

El acompañamiento subyace de forma transdisciplinar vinculado al sentido de la acción orientadora como mejora de la vida de las personas. ¿Cómo podemos entender la mejora de la vida en el estado vital que aborda esta tesis?

2.2.1. Principales modelos de la acción orientadora y sus implicaciones en las personas mayores

Se desarrollarán diferentes modelos para poder entender cómo funciona la acción en orientación (ilustración 3).

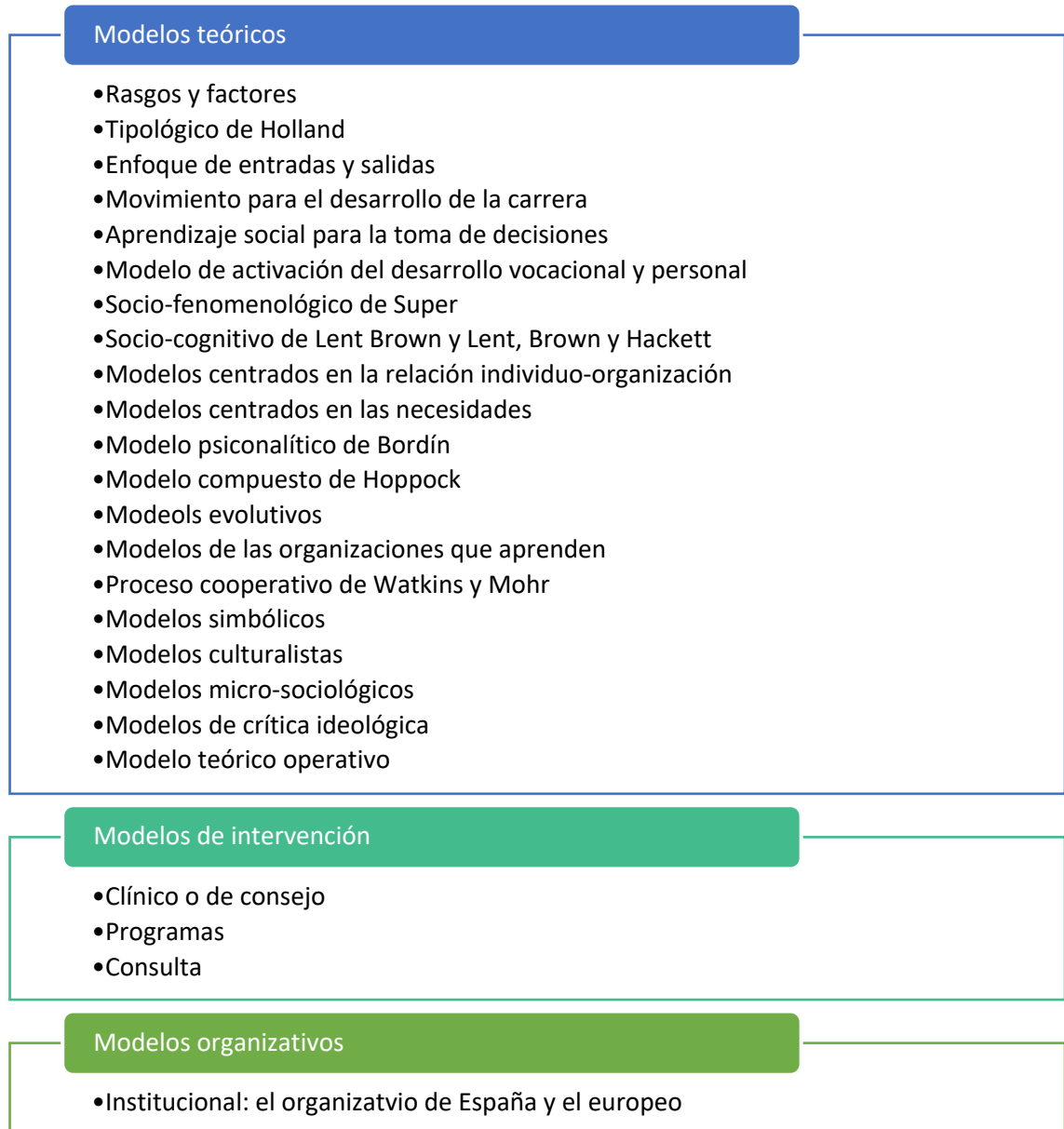


Ilustración 3 - Principales modelos en orientación (Álvarez, 2009a; Arraiz y Sabirón, 2012; Álvarez y Sánchez, 2017; Sobrado y Ceinos, 2017)

Álvarez (2009a) define estos modelos como guía para la acción orientadora. Los concreta en: modelos teóricos, de intervención y organizativos. Los modelos teóricos recogen los de ajuste, los evolutivos y los desarrollo. Después se abordan los modelos de intervención donde se sitúan las posibles actuaciones prácticas en orientación. Finalmente, los modelos organizativos son aquellos que se articulan de forma institucional para regir la acción orientadora.

Por otro lado, Arraiz y Sabirón (2012), distinguen modelos teóricos y modelos profesionales (los de intervención). Dentro de los modelos teóricos, proponen cuatro criterios o referentes de clasificación: “sistémico-estructurales (técnico), recursos

humanos (recurso), simbólico-estructuralistas (miembro) y de crítica ideológica (persona)” (p.109).

En el modelo de rasgos y factores se busca un perfil de rasgos único por cada individuo que se puede cuantificar y medir. Se busca la adecuación entre ocupación y desempeño (Álvarez y Sánchez, 2017). Otro modelo es el de entrada y salida que hace referencia a la decisión de entrada en el mundo laboral. Se dan tres coordenadas: “puesto de trabajo, admitidos a prueba y definitivamente admitidos” (Arraiz y Sabirón 2012, p.118). Holland en su modelo introduce el término de congruencia entre personalidad y trabajo (Álvarez y Sánchez, 2017). En el modelo de Bordin, vuelve a aparecer la idea de a lo largo de la vida, de continuidad en el desarrollo humano. Las fuentes de gratificación no cambian y las necesidades se marcan desde los primeros años de vida (Arraiz y Sabirón, 2012). En el modelo compuesto de Hoppock la elección profesional busca la satisfacción de necesidades. El desarrollo profesional comienza a darse cuando estas necesidades empiezan a ser satisfechas (Arraiz y Sabirón, 2012). Por otro lado, los modelos centrados en la relación individuo-organización intentan garantizar que el trabajador siga en la empresa satisfaciendo unas necesidades que la organización ha inculcado previamente (Arraiz y Sabirón, 2012). El modelo socio-cognitivo de Lent y Brown y Lent, Brown y Hackett no tratan el concepto de vocación en sí y el de interés profesional. Este interés nace de la autoeficacia y la probabilidad de conseguir un resultado (Álvarez, 2009a).

El modelo socio-fenomenológico de Super se centra en la vocación. La vocación implica el autoconocimiento y autodescubrimiento de uno mismo. Las decisiones, al igual que en el movimiento para la carrera, se toman a lo largo de la vida. Super habla de la madurez vocacional como la congruencia entre el comportamiento y la conducta vocacional. Entiende una serie de etapas. En el adulto mayor estas etapas son: mantenimiento y decadencia (Álvarez y Sánchez, 2017).

La toma de decisiones es un acto complejo para el ser humano. Dentro de esta toma de decisiones encontramos dos modelos: el aprendizaje social para la toma de decisiones y el modelo de activación del desarrollo vocacional y personal (Álvarez y Sánchez, 2017). El primero de estos modelos es del aprendizaje social para la toma de decisiones y tiene un carácter prescriptivo. Se conoce por el nombre de DECIDE por cada una de las iniciales de los pasos que componen el proceso: “1. Definir el problema; 2. Establecer un plan de acción; 3. Clarificar los valores y evaluaciones de sí mismo. 4. Identificar

alternativas. 5. Descubrir posibles resultados. 6. Eliminar sistemáticamente alternativas. 7. Comenzar la acción.” (Arraiz y Sabirón 2012, p.120)

El otro modelo que se plantea dentro de la toma de decisiones es el relativo al modelo de activación del desarrollo vocacional y personal. Este modelo propone diferentes tareas para poder trabajar la vocación desde la orientación profesional: tareas de exploración (autoconocimiento y conocimiento del entorno), tareas de cristalización (clarificación, comparación y síntesis de la información obtenida), tareas de especificación (centrar la vocación de forma específica) y tareas de realización (realización de un plan de acción y puesta en práctica) (Arraiz y Sabirón, 2012).

El siguiente es movimiento para el desarrollo de la carrera. Este modelo combinado con el diseño de vida (Sobrado y Ceinos, 2017) y la herramienta del proyecto de vida (Ciano y Gavilán, 2010) dan sentido y coherencia a la orientación de personas mayores.

El movimiento de desarrollo para la carrera tiene una gran relevancia porque supone una ruptura con los enfoques anteriores de carácter más tradicional. El desarrollo de la carrera se tiene que entender como un “proceso de aprendizaje experimental que evoluciona a lo largo de nuestras vidas” (Jenschke, 2004, p.19) En las últimas tendencias en orientación este movimiento para la carrera ha ido evolucionando hacia nuevos escenarios y usuarios (Arraiz y Sabirón, 2017).

Las identidades profesionales no son estructuras rígidas, cambian y se transforman con el curso vital. La vida de una persona no termina, ni sus necesidades, con la jubilación o el envejecer (Abram y otros, 2017). Se da un salto donde el tema de la supervivencia, en mucho de los usuarios, ya está resuelto hacia la construcción vital de estos proyectos (Ciano y Gavilán, 2010)

Los modelos centrados en necesidades pueden tener dos orígenes: los que provienen de la pirámide de Maslow y aquellos que siguen un corte más psicológico. (Arraiz y Sabirón, 2012). La pirámide de Maslow recoge una serie de necesidades y para poder ir subiendo de nivel, se necesita tener satisfechos los niveles anteriores. Maslow (2005) trata el constructo de autorrealización como el último nivel de la pirámide. La autorrealización es poder realizar aquello que nos da sentido y, no hacerlo, puede implicar incluso el enfermar (Maslow, 2005). El modelo de Maslow conecta con la autodeterminación (Wehmeyer, 2001) y la calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003).

Los modelos relativos a las organizaciones que aprenden ya nos dan un cambio de lógica donde el escenario es constantemente cambiante y la realidad no es rígida, es cambiante y difusa. Dentro de estos modelos encontramos el proceso cooperativo de

Watkins y Mohr. Hay una serie de fases: definición de objetivos, descubrimiento (se hace un estudio de los mejores momentos), sueño (los miembros crean, en función de la experiencia, un sueño colectivo de cómo sería la organización perfecta), diseño y destino (se implementa el diseño), (Arraiz y Sabirón, 2012).

En estos modelos organizativos, aparecen también otras alternativas dentro del campo de la orientación. Son los “modelos simbólicos, los culturalistas, los micro-sociológicos y los de crítica ideológica” (Arraiz y Sabirón, 2012, p.139). Los simbólicos se centran en la interacción y la comunicación. La teoría de referencia es el interaccionismo simbólico. Se tiende hacia una intersubjetividad. Los modelos culturalistas tratan el entramado y construcción de la realidad social donde se desarrollan tanto culturas como subculturas. Los modelos micro-sociológicos realizan un análisis de constructos como el poder, la coaliciones y los conflictos. Finalmente, el último modelo teórico a desarrollar son los relativos a los modelos de crítica ideológica. Se centran en la alienación y en la emancipación personal. La teoría de referencia es el socioconstructivismo donde se busca la conciencia de realidades.

Un modelo que se ha utilizado para la orientación en personas mayores es el modelo teórico operativo en orientación. Se entiende la orientación como un proceso a lo largo de la vida que interviene en diferentes momentos de transición de la persona. Se sustenta en tres ejes (trilogía orientadora): proceso, imaginario social y prevención. Este modelo se entiende como las estrategias y tácticas que utiliza el orientador para elaborar un proyecto educativo, laboral, personal y/o social que incluye todo el horizonte temporal, es decir, que sea a lo largo de la vida (Gavilán, 2006).

Cambiaremos ahora la óptica y pasaremos de los modelos teóricos a los modelos de intervención (Jiménez y Porras, 1997). Se toman los modelos de: consulta, consejo y programas (ilustración 4). Se toma como referencia al usuario de forma inmediata y directa respecto al servicio de orientación.

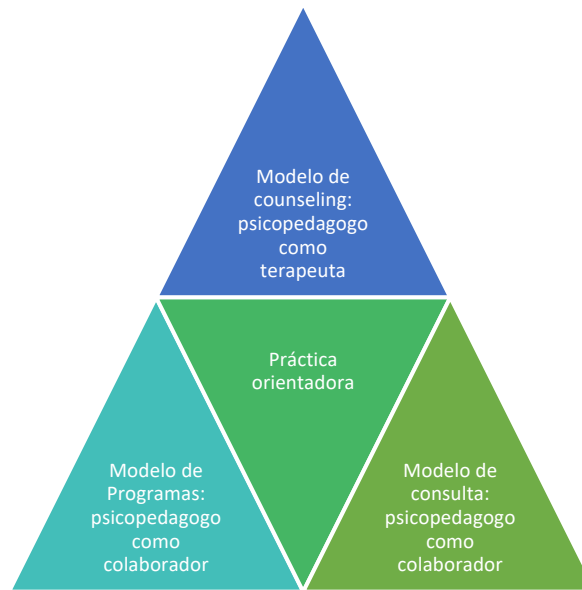


Ilustración 4 - Modelos de intervención según Jiménez y Porras (1997)

Los modelos de consejo son todos aquellos que recogen los procesos de ayuda de una forma directa con el orientado. El orientador se entiende como un terapeuta. El principal objetivo de estos modelos es ir compensando y reduciendo las diferencias hasta que, si es posible, desaparezcan. La comunicación es fundamental en este modelo, así como el compromiso por parte del usuario. Tanto en el modelo de consulta como en el de programas se entiende la figura del orientador como un colaborador (Jiménez y Porras, 1997).

En los modelos de consulta encontramos una relación entre dos profesionales: un consultor y un consultante. Los esfuerzos de ambos se centran en la mejora de un tercero: el cliente. El consultor suele ser el orientador y a través de ayudar al consultante (profesor, cuidador, familia, etc.) se busca mejorar su competencia y sus habilidades con el cliente (Álvarez, 2009a). El cliente puede ser un estudiante de un PUM, un adulto mayor, etc.

Los modelos de programas parten de los principios de prevención, desarrollo e intervención. Se busca a través del diseño (de forma contextualizada a lo que los usuarios necesitan o necesitarán,), la aplicación y la evaluación de intervención y procesos sistemáticos de conseguir los objetivos propuestos (Arraiz y Sabirón, 2012).

Continuando con Álvarez (2009a), los modelos organizativos son aquellos que sirven de marco a nivel institucional para coordinar y dar efectividad a las intervenciones orientadoras. Diferencia dos tipos de modelos organizativos: los institucionales (las administraciones públicas realizan una propuesta) y los particulares (una entidad concreta

desarrolla un modelo o una forma de proceder). Álvarez se centra en los institucionales a nivel estatal (España) y europeo.

Dentro de los institucionales, el primero que se va a tratar es el de España que es el modelo MEC (Ministerio de Educación y Cultura) y el modelo de las comunidades autónomas. Se han dado grandes pasos hacia la institucionalización e implementación de procesos orientadores por toda España. Esto es positivo porque se ha dado una gran variedad de servicios, pero con una nula o poca coordinación entre ellos (Álvarez, 2009a). Este mismo autor plantea el modelo integrado de servicios de orientación donde se pueden atender diferentes colectivos con necesidades diferentes. A lo largo de estos años se han dado muchos cambios legislativos en realidad estatal. Actualmente según la Orden ECD/1004/2018 de 7 de junio se ha creado una red integrada de orientación educativa en la comunidad autónoma de Aragón, en centros docentes no universitarios, para buscar una mayor coordinación entre los diferentes servicios de orientación.

El marco europeo también tiene interés en los modelos organizativos. En primer lugar, encontramos una disparidad de modelos fruto de una diversidad de sociedades y, por ende, de sistemas educativos asociados. Se producen cada vez más eventos y cada vez hay más asociaciones europeas que buscan la coordinación de las acciones orientadoras. Sin embargo esta riqueza ha creado una serie de tendencias que siguen con bastante actualidad: la orientación como un proceso continuo y a lo largo de la vida, importancia de la diversidad y la interculturalidad, la necesidad de una apertura en el campo de la orientación tanto en agentes como en modelos, mayor implicación de las diferentes instituciones privadas y públicas, descentralización de los servicios en orientación, la necesidad de crear redes y asociaciones, dar un empuje a la orientación universitaria y a la socio-comunitaria, una necesidad de gestionar, diseñar y evaluar la orientación y crear una conciencia europea en el campo de la orientación (Álvarez, 2009a).

Al hablar del marco europeo, hay que destacar la orientación a lo largo de la vida. La CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) realiza un acercamiento al término:

La orientación a lo largo de la vida tiene como objetivo proporcionar apoyo para el desarrollo profesional de personas de todas las edades, en todas las etapas de la carrera. Incluye información sobre carreras, asesoramiento, orientación, evaluación de habilidades y tutoría. Los servicios de orientación de calidad deben estar disponibles para todas las personas, independientemente de su situación laboral,

estatus socioeconómico, etnia o género. El proyecto de orientación a lo largo de la vida del CEDEFOP desarrolla la investigación y el intercambio de conocimientos para la mejora de la orientación y el asesoramiento en toda la Unión Europea. (CEDEFOP, 2015, párr. 1).

La orientación a lo largo de la vida supone una ampliación tanto de los escenarios como de los usuarios. Incluye todas las etapas de la carrera y a personas de todas las edades. Esto implicará cambios en la intervención y en la propia investigación sobre estos fenómenos.

Se han ido desarrollando los diferentes modelos más importantes en orientación. A continuación, se desarrollarán nuevas tendencias que conectarán la orientación y sus modelos respecto a los usuarios: las personas mayores.

2.2.2. El movimiento de la carrera y el proyecto vital de personas mayores: nuevas tendencias en orientación

Surge una nueva forma de entender la carrera profesional donde el adulto mayor puede evolucionar y desarrollarse. Se da una autodirección propia donde importa el proceso y no el producto, donde la socialización y el compartir con el otro tiene más sentido que nunca, donde el cambio existe y se abraza y donde el único requisito para aprender es estar vivo (Bendicho, 2019).

Todo esto hace que el movimiento de la carrera (Jenschke, 2004), la teoría del caos aplicada al desarrollo de la carrera (Pryor y Bright, 2014), el diseño de vida (Savickas, 2015) y el proyecto vital sean puntos de referencia para dar sentido a la orientación de estos usuarios (Ciano y Gavilán, 2010).

Es, por ello, que en este apartado se va a tratar el movimiento para desarrollo de la carrera y el proyecto vital entendiendo que la carrera, la construcción competencial y del propio individuo son procesos que solo terminan con la muerte y que se mantienen a lo largo de todo el proceso vital (Requejo, 1998)

La orientación para la carrera se entiende como un derecho personal que se da a lo largo de toda la vida del individuo y que tiene un carácter continuo. No se centra únicamente en los periodos de transición. La carrera profesional no es algo que se cierre con la jubilación, es algo que se desarrolla y avanza con la propia vida (Iriarte, 2004).

Jenschke (2004), siguiendo la obra de Watts, desarrolla tres áreas principales que ha de tener el desarrollo para la carrera. La primera es la conciencia de uno mismo. Un

conocimiento que ayude a desarrollarse personalmente y realizar una construcción con significado de la propia vida que ayude a equilibrar los diferentes roles de la vida. La segunda es la conciencia de oportunidades sobre empleo, educación y formación, así como una capacidad evaluativa en función de los objetivos que la persona se marca. La tercera es el aprendizaje en la transición y decisión. El individuo ha de aprender a realizar una transferencia de sus aprendizajes y conocimientos ya que la vida y la trayectoria de la misma es muy impredecible y se desarrolla en sistemas abiertos y caóticos.

Pryor y Bright (2014) dan forma en el año 2003 a la teoría del caos aplicada al desarrollo de la carrera realizando una revisión diez años después demostrando el valor teórico y práctico de la misma. Se asesora al individuo a:

Qué es lo que realmente importa del trabajo, abrazar las oportunidades, probar diferentes alternativas, entender que el fracaso es parte del desarrollo de la carrera, afrontar el fracaso, buscar feedback para aprender que funciona y que no, utilizar lo que funciona y examinar lo que ha emergido, combinar y añadir aquello que permita crecer, repetir este proceso desde el principio (p.8)

Estos autores buscaban una forma de entender la carrera que diera una respuesta coherente al contexto de forma holística, la complejidad, la conexión, el cambio y la oportunidad. Dentro de esta teoría, el fallo es una naturaleza inevitable de los sistemas abiertos.

La carrera no está ligada únicamente al mercado laboral, está ligada a la ocupación laboral y a la propia trayectoria de la persona y se debe entender como un proceso permanente (Iriarte, 2004) ¿Qué ocurriría sino con las personas, casi en su totalidad mujeres, que han tenido que dedicar su profesión a cuidar de la casa y de su familia? (Gallardo y del Coral, 2007). La carrera no puede quedarse en un ámbito cerrado de mercado laboral porque se dejaría fuera muchos usuarios potenciales con derecho a continuar y desarrollar parte de su carrera que le fue negada de jóvenes (Guirao y Sánchez-Martínez, 1998).

Antes de abordar el proyecto vital vinculado a la tercera edad, nos centraremos en el diseño de vida para la construcción de la carrera de Savickas (2015). En este manual, este autor focalizaba en la carrera, pero con el horizonte de poder abrir este modelo a las relaciones interpersonales e íntimas. El diseño de vida, y más con personas mayores, no se puede quedar restringido solamente al trabajo. Savickas compara el diseño de vida con

la música jazz. Es una improvisación, pero con un mapa de acción, es tocar los instrumentos de forma creativa sin utilizar una partitura o las notas:

Las personas utilizan las historias para organizar sus vidas, construir sus identidades y dar sentido a sus problemas. Los clientes acceden a la acción orientadora (counselling) con una historia para contar que ayuda a la transición. Las historias que cuentan las personas revelan una forma de cuidarlas. Siguiendo esas historias, los orientadores capacitan a sus clientes para reflexionar sobre su propia vida. Enfrentarse a sus propias historias, normalmente desestabiliza las ideas viejas que bloqueaban la toma de decisiones y les capacita para tener una consciencia que les permite elegir. A medida que los clientes dan voz a sus historias, ellos escuchan lo que ellos ya sabían y encuentran las respuestas que estaban buscando. Desde ellos mismos emerge una nueva perspectiva que les capacita para visualizar/imaginar una historia revisada sobre su identidad. Desde la ventaja de este nuevo punto de vista, los clientes elaboran cambios en sus historias de forma que se clarifican las opciones y se desarrollan acciones transformadoras que dan paso a su transformación (Savickas, 2015, p.9).

El discurso propuesto por este autor, permite que, a través de las historias de vida, las personas puedan escuchar su propia voz, dar sentido a lo que tienen y realizar una transformación significativa que parte de uno mismo. La espiral es transformadora y significativa para el usuario. Trata las narrativas como narrativas de transición. El usuario deja de ser un sujeto pasivo, un recurso para la empresa, y se convierte valioso en sí mismo. Desde la persona, se puede transformar el mundo que le rodea (Savickas, 2015).

Dentro del diseño de vida hay una serie de elementos centrales: la relación entre cliente y usuario, la reflexión y la creación de sentido. En la relación entre cliente y usuario, Savickas pone a los dos en el mismo nivel y habla de ellos como expertos: el cliente en su propia vida y el orientador en el discurso del diseño de vida. El segundo punto es la reflexión. La construcción y reconstrucción de la carrera implica una reflexión sobre el conocimiento más profundo de la vida del usuario. La tercera es la creación de sentido ya que a través de todo este proceso se busca clarificar el sentido de la vida, fomentar la intencionalidad y animar el compromiso con uno mismo (Savickas, 2015).

La orientación de personas mayores puede ayudar a encontrar su voz a personas que todavía no lo han encontrado (Morales, 2014a). El diseño de vida puede ayudar a

desbloquear partes de la vida de una persona que llevaban años cerrados o que la persona misma se los había negado (Savickas, 2015).

En esta amalgama de modelos, discursos y herramientas, el proyecto de vida tiene un gran interés. Desde el modelo teórico operativo como desde el diseño de vida, esta herramienta tiene más sentido que nunca (Ciano y Gavilán, 2010).

Jiménez (2008) define el proyecto de vida como una estructura donde la persona tiene la posibilidad de adueñarse de su futuro, tomar una dirección fundamental en su vida y centrarse en aquellas áreas críticas que requieren un proceso de toma de decisiones. Esta autora menciona como los estereotipos han hecho creer que la vejez es un proceso solamente de deterioro. Afirmación que las investigaciones en gerontología han desmontado. Si el anciano, tiene una vida activa y con un sentido de existencia, se da un rejuvenecimiento en la persona (Guerra, 2009). Así, el proyecto de vida como herramienta puede ayudar a las personas a dar sentido a su vida y convertir la vejez en un estadio de grandes cambios, transformaciones y de bienestar personal (Jiménez, 2008)

Fernandes y Martins (2014) nombran el proyecto de vida como una actividad valiosa sobre la configuración de uno mismo y de la experiencia cotidiana. Una actividad donde la cooperación social y la interacción con los otros y con el entorno es fundamental. La diada exclusión/inclusión tiene una gran relevancia. En el grupo etario de los adultos mayores, la exclusión está muy presente. Para que las personas mayores tengan su derecho a crear sus propios diseños y proyectos de vida, tiene que ser una obligación social, permitir la expresión digna y plena de esos proyectos.

El movimiento para el desarrollo de la carrera con la nueva forma de entender la carrera propuesta por Pryor y Bright (2014) desde el caos, el diseño de vida de Savickas (2005) y la herramienta del proyecto de vida en adultos mayores (Ciano y Gavilán, 2010; Jiménez, 2008 y Fernandes y Martins, 2014) suponen un revulsivo en el entendimiento del desarrollo profesional creando nuevos horizontes para la carrera profesional a lo largo de toda la vida y, concretamente en este estudio, para la tercera edad.

2.2.3. Los modelos de calidad de vida y autodeterminación en los procesos de acompañamiento de personas mayores

Se da con un cambio de paradigma en la propia concreción del adulto mayor donde se pasa de un sujeto pasivo a un sujeto activo. Este cambio propicia un giro de 180° al adulto mayor (ilustración 5).

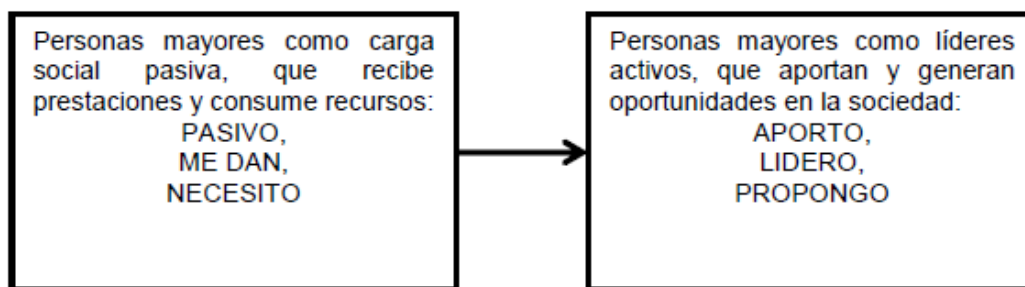


Ilustración 5 - Cambio de paradigma extraído de Merino et al (2013)

En el primer paradigma, donde el usuario es pasivo, principalmente la ayuda es desarrollada por organismos e instituciones asistenciales. En el segundo, donde el usuario aporta, lidera y propone, la ayuda y el acompañamiento son totalmente diferentes ya que se busca una participación del adulto mayor en los diferentes sistemas (Merino et al, 2013). El envejecimiento se entiende ya de otra manera (Organización Mundial de la Salud, 2015) y la forma de proceder en los escenarios de personas mayores debe ser, por tanto, diferente. Se promueve un envejecimiento de calidad (modelo de calidad de vida) y con voz propia (modelo funcional de autodeterminación) (Schalock y Verdugo, 2003; Wehmeyer, 2001).

El modelo funcional de autodeterminación se enmarca dentro del concepto de calidad de vida que a su vez está muy ligado a la provisión de servicios de calidad (ilustración 6). Schalock y Verdugo (2003) proponen un concepto de calidad de vida centrado en ocho dimensiones: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Estas dimensiones se mueven en tres niveles del sistema que afectan a la persona (Schalock y Verdugo, 2003):

- El microsistema (contextos sociales inmediatos)
- El mesosistema (el vecindario, la comunidad, etc.)
- El macrosistema (patrones más amplios de conducta)

La autodeterminación, en estos modelos, puede contemplarse desde su valor competencial, que se considera más adecuado en escenarios de educación formal para personas mayores (Gómez, 2012), ya que ayuda a la consecución de la calidad de vida, sostenida en estas ocho dimensiones, y al desarrollo pleno de la persona.

El constructo de calidad de vida puede diferir dependiendo del foco que se use:

El concepto de calidad de vida se puede expresar, por ejemplo, en el contexto de su medición como resultado. También se puede expresar en el contexto de la política social, como un objeto de aplicación común para garantizar una buena vida y una igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. O se puede expresar en el contexto de las diferencias individuales, que es su significado más popular (Schalock y Verdugo, 2003, p.48).

Los tres focos señalados parten de tres premisas: la medición y el resultado, la aplicación desde la política social y la valoración, el foco más común, que expresa las diferencias individuales. También el modelo se centra en tres entramados dentro del sistema social: lo macro (lo institucional), lo meso (entorno comunitario) y micro (entornos más próximos al usuario como puede ser la familia), (Schalock y Verdugo, 2003).

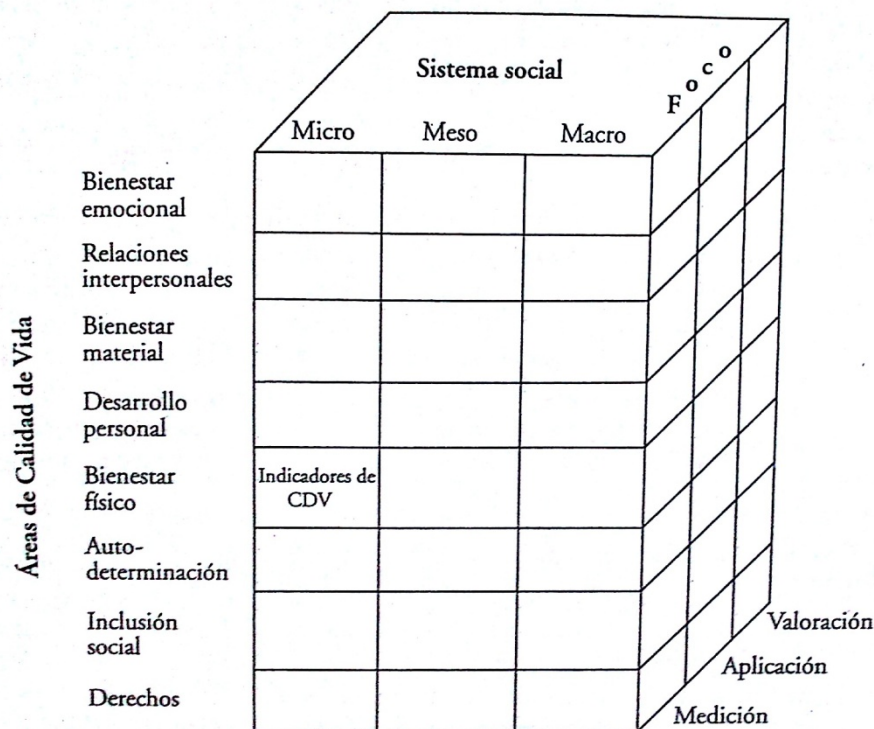


Ilustración 6 - Modelo de calidad de vida extraído de Schalock y Verdugo (2003)

La calidad de vida en adultos mayores y ancianos tiene un peso importante ya que optimiza el proceso de envejecimiento y los esfuerzos rehabilitadores. La vejez supone un periodo de cambios continuos donde la formación identitaria sigue siendo un proceso

continuo, abierto, en el cual el individuo puede seguir con la formación de mundos posibles, de alcanzar niveles más óptimos de realidad (Peroni, 2003).

Ors y Laguna (1997) establecen cinco conclusiones relacionando calidad de vida y senectud:

La calidad de vida es difícilmente cuantificable porque involucra dimensiones personales subjetivas muy difíciles de explicar. (...) La calidad de vida está muy relacionada con el grado de funcionalidad, es decir, de independencia física, psíquica y social de la persona. (...) Un factor que influye en la disminución de calidad de vida es: la muerte de un miembro de la pareja (...) Consideramos el estado de salud percibida el factor más importante de la calidad de vida en la vejez. Las personas consideran el estado de salud como uno de los bienes más preciados e importantes en su vida, sobre todo, cuando ésta aumenta o disminuye. (...) En cuanto a la economía, podríamos resaltar que las personas mayores se sienten felices con recursos muy escasos, pero suficientes para sus aspiraciones. (...) (p.63).

El grado de funcionalidad, la muerte de un miembro de la pareja, el estado de salud y una economía suficiente para mantenerse, son aspectos críticos a tener en cuenta cuando se realizan y se articulan procesos de ayuda con adultos mayores (Ors y Laguna, 1997).

Schalock y Verdugo (2003) recogen esta idea de la calidad de vida como algo complejo y multidimensional al tratar el envejecimiento:

Las distintas concepciones de la calidad de vida en este ámbito han recogido un enfoque multidimensional que tiene en cuenta no sólo el funcionamiento físico, energía y vitalidad personal, sino también el bienestar psicológico y emocional, la ausencia de problemas de comportamiento, el funcionamiento social y el sexual, los apoyos recibidos y percibidos, junto a la satisfacción con la vida y las percepciones de salud (p.444).

La autodeterminación se enmarca dentro de las ocho dimensiones de la calidad de vida y es entendida como una estrategia que permite al individuo alcanzar una calidad de vida. Desde esta perspectiva, la autodeterminación se relaciona con las metas sociales, con el modelo de desarrollo de la carrera y con la educación (Méndez-Giménez et al, 2012).

En primer lugar, la autodeterminación estaría relacionada con metas sociales. Esta consecución de las metas se relaciona con la presencia de una competencia de autodeterminación en los sujetos (Méndez-Giménez, 2012). Partiendo de estas metas sociales, la autodeterminación aparece ligada al modelo de elección de carrera. La autodeterminación es entendida como una capacidad:

La autodeterminación constituye la forma más compleja en que se manifiesta la autorregulación de la personalidad y se expresa en la posibilidad de la persona de dirigir su conducta a partir de criterios propios que construye en el proceso de interacción social. En el proceso de elección profesional la autodeterminación se expresa en la capacidad del joven de tomar decisiones profesionales sustentadas en el conocimiento y valoración de sus necesidades y posibilidades de estudiar una profesión, así como en la implicación personal y el compromiso con la decisión tomada. Es por ello que debemos prestar especial atención al desarrollo de la autodeterminación de los jóvenes en el proceso de elección profesional como factor que garantiza una elección profesional responsable (González, 2009, p.201).

El modelo de elección de carrera toma el concepto de autodeterminación y vuelve a estar vinculado al proceso de elección profesional. En estos modelos, la conducta autodeterminada se manifiesta en la capacidad que ayuda al individuo a la elección (autodeterminación y capacidad de elección van fuertemente unidas) y, por tanto, la autodeterminación puede ser enseñable, una competencia que ayuda al individuo a tomar parte activa de su vida y de su entorno (Vega y otros, 2020). Desde estas líneas, la autodeterminación es entendida también como un medio, una estrategia. La autodeterminación es una forma de acceder al mundo laboral.

La autodeterminación se va a sostener en cuatro ejes (Wehmeyer, 2001): autonomía, autorregulación, autorrealización y empowerment o capacitación psicológica. Estos cuatro elementos pueden ser a su vez entendidos como subcompetencias y la interacción entre las mismas ser la base de una conducta autodeterminada (ilustración 7)

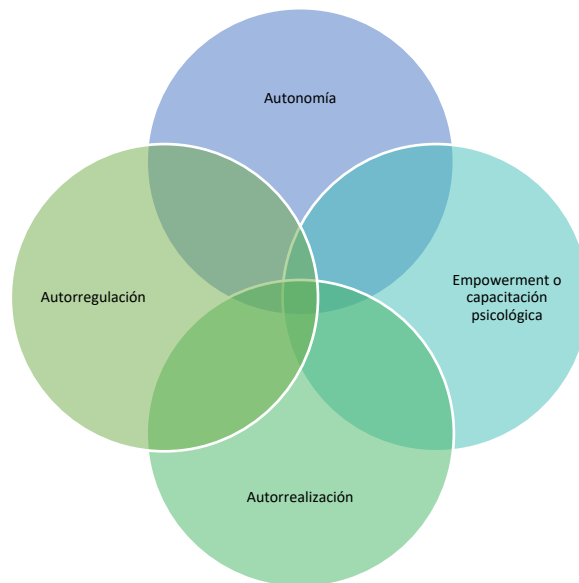


Ilustración 7 - Cuatro elementos de la autodeterminación personal

El concepto de autonomía es uno de los más difusos por su amplitud, teniendo un significado diferente dependiendo del campo de referencia. Wehmeyer (2001), dentro del campo de las ciencias de la educación, enuncia la autonomía de la siguiente manera: “el desarrollo humano implica una progresión desde la dependencia de otros sobre el cuidado y orientación hasta la realización de un cuidado y orientación propios” (p.114).

Una conducta es autónoma, por tanto, si el individuo actúa según sus propias preferencias, intereses y/o habilidades, libres de influencia o interferencia externa excesiva.

Esto no quiere decir que la autonomía sea antitética al concepto de dependencia, que funciona como un complemento a la misma. El contexto adquiere un papel algo difuso y borroso:

La modernidad puede ser caracterizada como una búsqueda de la autonomía. La autonomía en muchos sentidos es un objetivo justo y deseable. Sin embargo, el énfasis unilateral en la autonomía ha generado una antropología parcial. De ahí la importancia de pensar también una antropología de la dependencia que vincule a los miembros de la familia humana (Marcos, 2012, p.83).

La dependencia y la importancia de los contextos familiares o más próximos (cuidadores) se vinculan fuertemente con la autonomía en personas ancianas ya que

pueden presentar dependencia en ciertas áreas o momentos y no ser contradictorio con una forma de actuar autónomamente (Montorio y otros, 2002).

Otro punto clave son las expectativas que cuidadores y familia tienen sobre la autonomía de las personas mayores a las que cuidan. Montorio y otros (2002) realizaron un estudio sobre la influencia de los cuidadores y la autonomía en personas ancianas sacando los siguientes resultados:

Los resultados muestran (a) una relación significativa entre las imágenes de los cuidadores y el bienestar de la persona mayor, relación que se encuentra mediada por variables psicológicas como la autoeficacia de la persona mayor y no por variables biológicas como la edad de la persona mayor o el número de enfermedades crónicas padecidas por ésta, y (b) una relación significativa entre los estereotipos sociales que mantienen los cuidadores y las atribuciones que realizan sobre su propio familiar de edad avanzada (p.61).

Los estereotipos y las expectativas pueden tener un peso decisivo dentro de la autonomía en personas mayores (Campillay-Campillay y otros, 2021). Los cuidadores y familiares pueden incrementar o mermar su autonomía (López, 2021a). Se genera una tensión entre las expectativas, la dependencia con los otros y la propia autonomía del sujeto (Montorio y otros, 2002)

La autonomía parte de un cuidado y orientación propios. Una conducta autónoma es aquella en la que el sujeto actúa según sus intereses y preferencias. No obstante, no es antitético hablar de dependencia y autonomía (Wehmeyer, 2001)

El segundo de los ejes, o la segunda subcompetencia, es la relativa a la autorregulación, a la capacidad que tiene el sujeto de adecuarse, de examinar sus entornos y responder mediante la toma de decisiones (Wehmeyer, 2001). La autorregulación se enlaza a la idea de Bandura (1997): la libertad no implica una exención de influencias sino el ejercicio de la autoinfluencia para conseguir los resultados deseados. Withman (1990) realiza la siguiente definición del término:

Es un sistema de respuesta complejo que permite a los individuos examinar sus entornos y sus repertorios de respuestas para adaptarse a estos entornos para tomar decisiones acerca de cómo actuar, y evaluar la conveniencia de los resultados de la acción, y revisar planes si fuera necesario (p.350).

Una conducta autorregulada, por tanto, incluye: estrategias de autogestión, conductas de fijación y logro de objetivos, conducta de resolución de problemas y estrategias de aprendizaje de observación (Wehmeyer, 2001).

La autorregulación se ve mediada también por unas variables externas a la misma. Ato y otros (2004) tratan una serie de factores que se asocian a la autorregulación, en el caso de su estudio: autorregulación emocional. Como factores endógenos destacan la maduración de las redes atencionales y como factores exógenos, el contexto familiar donde también entrarían los cuidadores.

La autorregulación es un sistema complejo que permite al individuo adaptarse a su entorno y a las variaciones del mismo. Lleva asociados una serie de factores endógenos y exógenos, sin embargo, esto no significa que la autorregulación sea algo determinado, la autorregulación es algo enseñable. La enseñanza de la autorregulación es un punto nuclear en la enseñanza de la autodeterminación (Ato y otros, 2004).

El tercer eje a tratar es el relativo a la autorrealización. La autorrealización implica un conocimiento comprensivo y razonablemente preciso del individuo y de sus cualidades teniendo en cuenta todas aquellas metas y objetivos intrínsecos a la persona. La autorrealización conlleva metas valiosas y significativas para el sujeto (Aciego y otros, 2005).

Maslow (2005) acota este concepto en su pirámide de jerarquía de necesidades. En la pirámide se representan cinco niveles. Los cuatro primeros niveles contendrían todas aquellas necesidades que el sujeto iría satisfaciendo y conforme un nivel fuera satisfecho se alcanzaría el nivel siguiente.



Ilustración 8 - Pirámide adaptada de Maslow (2005)

La autorrealización sería el nivel vital más alto dentro de la figura y para conseguirla implicaría la consecución progresiva de los niveles anteriores (Maslow, 2005).

Tomando la idea de Maslow, Aciego de Mendoza y otros (2005) reducen a solo tres planos fundamentales de la existencia: satisfacción, funcionalidad o adaptación y el de la realización (o autorrealización). Los tres niveles son evolutivos y sirven para concretar y acotar el término de este punto:

- El primer nivel es de “satisfacción primaria de apetencia o pulsión” (p.134). Se componen de valores efímeros, atractivos y de rápida adquisición. Este nivel se caracteriza por una ejecución simple y una satisfacción inmediata.
- El segundo nivel es de “adaptación o conveniencia“ (p.134) en el que la satisfacción va siendo remplazada por una mayor autonomía, autocontrol y efectividad. Los valores que se desarrollan son funcionales y de tipo instrumental ya que sirven para alcanzar el nivel superior.
- El tercer nivel es el de la “realización o calidad” (p.135) y está formado por valores de gran alcance. La autorrealización implica metas con valor en sí mismas, que producen motivación intrínseca, por la que el proceso es costoso pero gratificante. Las metas, con un alto nivel de significación para el individuo, convierten las acciones instrumentales en satisfactorias y lúdicas por sí mismas. El propio disfrute del individuo es el que dirige o mueve las metas y no el deber o la obligación. Como forma de alcanzar este nivel, “aparece una actitud de apertura, expansión y egoimplicación y una actitud de autocontrol” (p.135). Son valores de este nivel superior la autenticidad, el amor y la amistad entre otros.

El empowerment es la última de las cuatro subcompetencias dentro del modelo funcional de autodeterminación propuesto que componen la conducta autodeterminada. Conlleva la percepción del sentirse capaz y tener control sobre uno mismo y una serie de creencias, atribuciones, que hacen los individuos sobre su propia conducta. Se define el término de la siguiente manera (Wehmeyer, 2001): “el empowerment es un término que se refiere a múltiples dimensiones de control percibido, incluido sus dominios cognitivos (eficacia personal), de personalidad (punto de control) y motivacional.” (p.122)

Las personas que actúan de una forma capacitada psicológicamente lo hacen siguiendo una serie de creencias: tienen control sobre las circunstancias importantes para ellos (punto interno de control), poseen las aptitudes necesarias para alcanzar los

resultados deseados (autoeficacia) y suponen que los resultados se realizarán si deciden aplicar estas aptitudes (expectativas de resultado) (Wehmeyer, 2001).

El empowerment o empoderamiento permite una vía para la transformación social e individual. La capacitación psicológica puede ser entendida, por tanto, como aquel proceso de concienciación donde el sujeto hace un balance de sus capacidades y potencialidades en relación con sus contextos próximos (Torres, 2009).

Los modelos de calidad de vida y el modelo funcional de autodeterminación tienen en cuenta la propia voz del individuo donde, en términos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), (2015), se le dé al individuo el derecho de tener un envejecimiento saludable contemplando el desarrollo intrínseco del mismo.

2.2.4. El acompañamiento de personas mayores: definición, actores y tipos

Los procesos de ayuda han ido pasando por diferentes modelos y siendo entendidos desde diferentes puntos de vista. En esta amalgama de teorías, modelos y referentes, aparece un constructo con fuerza: el acompañamiento.

Müller (2004) introduce el concepto de acompañamiento en la propia identidad de la orientación:

Cada orientador acompaña a los orientados, piensa con ellos (pero no por ellos), les ofrece un tiempo, un espacio y un método para explorar dentro de sí y alrededor de sí, es decir, su realidad interior y el mundo en el que desarrollan su existencia (p.211).

El orientador acompaña a los orientados. Un acompañamiento, que como indicaba Müller, debe ayudar al usuario a conseguir su propia voz.

Planella (2013), desde la perspectiva de la diversidad funcional, hace referencia al término acompañamiento:

El término acompañamiento es en realidad un concepto paraguas o un concepto esponja, que abarca múltiples formas de entender y trabajar con personas desde el nexo de la proximidad a las mismas. Seguramente lo más apropiado sea hablar del acompañamiento como una noción débil más que de un término explícitamente definido (a pesar de los trabajos realizados y de los intentos por acotarlo). Sus

Orientación de personas mayores: el acompañamiento del adulto mayor en escenarios complejos

contornos y perímetros son poco claros y sus definiciones no dejan de ser ambiguas; pero a pesar de ello insisto en la relevancia de la perspectiva del acompañamiento social en el contexto de una pedagogía social de la diversidad (p.123).

Acompañar es un término muy genérico y, por tanto, habrá que tener cuidado a la hora de acotarlo. Depende del tipo de acompañamiento vamos a encontrar referentes y agentes diferentes (tabla 1).

Tabla 1 - Tipos de acompañamiento y agentes implicados

Tipo de acompañamiento	N.º de referencias bibliográficas encontradas		
	ERIC	DIALNET	Google Académico
Psicológico	5	637	72.000
Terapéutico	1	873	34.200
Social	16	4.837	96.600
Educativo	40	1879	168.000
Laboral	5	782	137.000
Jurídico	2	746	48.000
Médico	2	913	73.200
Discapacidad	3	265	50.600
Musical	33	411	34.900
Final de la vida	2	922	4.400
Espiritual	3	317	50.600

Para la elaboración de esta tabla se tomó como referencia la obra de Stiker, Puig y Huet del año 2009, actualizando y modificando algún término. Tras las búsquedas, se respetó el término de “accompaniment” para poder centrarse en uno de los constructos clave de esta tesis y poder acotarlo y darle sentido (tabla 2).

Tabla 2 – Definición de tipos de acompañamiento

Tipo de acompañamiento	Definición
Psicológico	“Se trata de un servicio de apoyo profesional a través de una acción preventiva y de orientación a personas, grupos e instituciones que necesitan apoyo para tomar decisiones o resolver problemas que alteran su ritmo de vida normal.

	Además de brindar orientación, implica dar apoyo, contención emocional, discusión de temas existenciales, planificación de vida, establecimiento de metas, etc. Los principales temas a tratar son duelos, crisis vitales, crisis accidentales, conflictos personales e interpersonales, familiares, laborales y educacionales” (Vargas y Dorony, 2013, p.148).
Terapéutico	“Genéricamente podría definirse el acompañamiento terapéutico (AT) como una práctica sociocomunitaria con funciones rehabilitadoras que suele emplearse como técnica complementaria dentro de estrategias multidisciplinarias de intervención. En este sentido, su principal escenario es la calle, entendida como contexto cotidiano y considerando que ahí emergerán menos resistencias, dado que se intenta evitar cualquier tipo de artificialidad terapéutica e institucionalización como consecuencia del ingreso prolongado” (Rosique et al, 2014, p.583).
Social	“Método de intervención profesional temporal, de intensidad variable, basado en el derecho de la ciudadanía a una relación de ayuda o atención social, personalizada. Partiendo de una relación proactiva y de confianza, y mediante el diseño conjunto de un itinerario individualizado de incorporación con objetivos acordes a las necesidades, debe posibilitar una oportunidad de mejora o reducción de daños. Debe estar encaminada al desarrollo de las potencialidades y capacidades de la persona y al descubrimiento y reinterpretación de la situación en clave de cambio, tomando el protagonismo del propio proyecto vital” (Gómez, 2016, p.25).
Educativo	“El acompañamiento educativo es una dimensión fundamental en los procesos de crecimiento y desarrollo de individuos y grupos. Educar a través del cuidado de las relaciones, del clima y del estilo educativo constituye un proceso de apoyo a la construcción de itinerarios personales y sociales, enriquecido por matices experienciales en la planificación de proyectos desde enfoques metodológicos como el de Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS)” (García-Pérez y Mendía, 2015, p.42) .
Laboral	“El acompañamiento laboral se convierte en una de las herramientas claves para el avance en cotas de autonomía personal y profesional, concibiendo la intervención como la función principal de facilitar procesos de cambio, no entendidos exclusivamente en clave de capacidades de la persona, sino en relación también al entorno y, de manera más precisa, a la relación entre persona y entorno, lo que supone, que acompañar es un proceso que debe construirse desde una perspectiva crítica” (AERESS y FAEDEI, 2014, p.29).
Jurídico	“Es esencial reconocer la importancia del acompañamiento legal en este tipo de procesos, los cuales requieren de asistencia jurídica para ejercer las garantías de contradicción, defensa y demás relacionados con el debido proceso” (Londoño y Palacios, 2019, p.76).

Médico	“Por acompañante nos referimos a los familiares y amigos que están presentes cuando el paciente acude a los diferentes servicios y se involucran en el cuidado del enfermo, no sólo proveen su asistencia al negociar la logística en la unidad médica, sino en el hogar y el entorno comunitario” (Hamui et al, 2013, p.27).
Discapacidad	“Este enfoque articulador de la ética es el que se asume en estas líneas, para aplicarlo a la temática del acompañamiento y apoyo a las personas con discapacidad intelectual. Desarrollarlo en toda su amplitud pide que se considere el acompañamiento tanto en el ejercicio y potenciación de su autonomía como en la aplicación de esta a la formulación y realización de sus proyectos de vida; además, en su imbricación” (Etxeberria, 2018, p.37).
Musical	“Es muy curioso que, cuando lo revisamos (en una revisión bibliográfica rápida, por ejemplo), nos damos cuenta de que hasta finales de los setenta y primeros de los ochenta (en lengua francesa) el acompañamiento casi siempre se refiere a “acompañamiento musical”. Me vienen a la mente imágenes de un flautista que interpreta un solo de una pieza barroca mientras lo acompaña un clave. Allí se visualiza con fuerza algo que me interesa destacar: en la posición de los dos músicos, ambos con sus instrumentos musicales, con sus partituras, con sus ritmos, sus técnicas interpretativas, etc., se da algo especial, casi mágico: una relación basada en la intersubjetividad” (Planella, 2016, p.123).
Final de la vida	“Este acompañamiento en el final de la vida se llama en la actualidad cuidados paliativos y los podríamos definir como cuidados totales, activos y continuados a los pacientes y sus familias proporcionados por un equipo multiprofesional cuando la expectativa médica no es la curación. El objetivo del tratamiento no es prolongar la vida, sino mejorar en lo posible las condiciones presentes del paciente y la familia, cubriendo sus necesidades físicas, psicológicas, sociales y espirituales y si es necesario el apoyo se extiende al periodo de duelo” (Cabodevilla, 2008, p.38).
Espiritual	“El acompañamiento espiritual tiene un fin espiritual claro, que se puede formular de muchas formas distintas (la santificación, la divinización, la unión con Dios y el seguimiento de Cristo, la configuración con Cristo...); pero ese en último admite (y generalmente requiere) otros objetivos parciales. Estos objetivos son concomitantes más que sucesivos, como el conocimiento propio, la aceptación y sana estima de sí, la capacidad de tomar decisiones para cambiar la propia vida y el conocimiento cada vez mayor de los valores y estilo vital del evangelio. Y otros muchos que se pueden articular con los indicados.” (García, 2018, p.301)

Estos tipos de acompañamiento reflejan diversas dimensiones del individuo. Al ser el acompañamiento un concepto tan abierto, entran diferentes agentes desde el sanitario, persona de referencia en el tema religioso para el individuo si fuera creyente, un

orientador profesional o incluso la figura de un abogado en el caso del acompañamiento jurídico (tabla 2).

Mientras el adulto mayor mantenga su independencia funcional, encuentra redes de apoyo dentro del ámbito familiar, social, laboral y educativo. Sin embargo, a medida que se desarrolla una dependencia funcional aparece un agente clave en el acompañamiento: el cuidador. La familia suele ser la principal fuente de cuidado (Duran-Badillo y otros, 2018).

Rogero-García (2009) atribuye la actividad de cuidar al estado, la familia, el mercado y otras instituciones. El cuidado de las personas aparece cuando necesita ayuda para las actividades de la vida diaria. A medida que se va perdiendo la autonomía en estas actividades diarias es necesario organizar un cuidado. Rogero-García propone cuatro posibilidades respecto al cuidado: cuidado informal, cuidado formal, una mezcla de cuidado formal o informal o que el usuario no reciba ningún tipo de cuidado.

La distinción entre cuidador formal e informal es la especialización y formación de la persona que da estos cuidados. Giraldo et al (2005) sostienen que el cuidador familiar es casi la totalidad del sistema de cuidado. Está construido por el afecto y permite la entrada a otras personas y experiencias de diferentes contextos. Esta red de cuidadores informales carece normalmente de formación, no es remunerado e incluso viven con el anciano. Se pueden incluir también vecinos y amigos de la persona a cuidar.

Por otro lado, el cuidador formal es un profesional que desarrolla actuaciones especializadas para el cuidado de los otros. Hay dos tipos de cuidadores formales: aquellos provenientes de las instituciones públicas y los que son contratados por las propias familias (Rogero-García, 2009).

El acompañamiento abarca tantas dimensiones y tantas realidades, que los actores que intervienen también serán dispares. Es en el continuo de formal, no formal e informal donde podemos ir articulando el acompañamiento y sus actores.

2.3. El adulto mayor como centro de la orientación y el acompañamiento

Este apartado se va a centrar en dos ejes: las teorías del envejecimiento, cómo se entiende el fenómeno de envejecer, y las principales características y necesidades en este estadio vital.

2.3.1. Teorías del envejecimiento

El usuario de este acompañamiento y procesos de ayuda está en un estadio donde el envejecimiento es una realidad presente y es la unión de un grupo tan heterogéneo. ¿Qué se entiende por tanto por envejecimiento y vejez (tabla 3)?

Tabla 3 - Envejecimiento y vejez

Envejecimiento y vejez (citas extraídas del portal de Ministerio de Salud y Protección del Gobierno de Colombia, 2018)	
¿Qué es el envejecimiento?	¿Qué es la vejez?
<p>“El envejecimiento humano constituye un proceso multidimensional de los seres humanos que se caracteriza por ser heterogéneo, intrínseco e irreversible; inicia con la concepción, se desarrolla durante el curso de vida y termina con la muerte. Es un proceso complejo de cambios biológicos y psicológicos de los individuos en interacción continua con la vida social, económica, cultural y ecológica de las comunidades, durante el transcurso del tiempo” (párr.6)</p>	<p>“Representa una construcción social y biográfica del último momento del curso de vida humano. La vejez constituye un proceso heterogéneo a lo largo del cual se acumulan, entre otros, necesidades, limitaciones, cambios, pérdidas, capacidades, oportunidades y fortalezas humanas” (párr.8)</p>

Por un lado, el envejecimiento es un proceso común a todos los seres vivos. Es un nexo que une a todos los seres humanos. El envejecimiento es transversal a todos los estadios y la vejez sería el momento, el lugar donde desemboca ese proceso. Es un proceso complejo ya que va a ser difícil de acotar y definir. Ha sido un tema de especial interés en el imaginario y colectivo humano. Todos vamos a envejecer y todos vamos a morir. Arraiz y Sabirón (2012) recogen esta idea:

¿Por qué acompaña la inquietud científica a la ontogenia y filogénesis de la especie humana? (...) Las hipótesis pueden ser múltiples. Nosotros optamos por una, porque tenemos miedo. Es la misma respuesta a otra de las preguntas clave: ¿por qué lloramos al nacer?, para la que las respuestas son igualmente interminables, pero sobresale una, porque incluso los ángeles, desde bebés, toman conciencia al nacer del comienzo del fin de la existencia, de nuestra existencia (p.32).

El ser humano desde el momento que desarrolla la abstracción es capaz de entender su finitud. La ciencia se convierte en un mecanismo para intentar controlar y, en el caso del envejecimiento, controlar el proceso que desemboca en la propia muerte (Arraiz y Sabirón, 2012). Por ello, vamos a encontrar diversas teorías que explican el envejecimiento.

Existen dos bloques de teorías para explicar el envejecimiento: las de corte biológico y las de corte psicosocial. (ilustración 9).

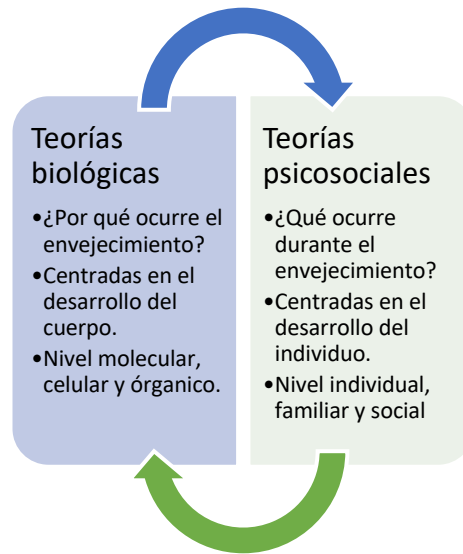


Ilustración 9 - Teorías del envejecimiento

El primer bloque que encontramos son las relativas al campo de la biología. Pardo (2003) expone que a lo largo de las últimas décadas se ha intentado explicar la naturaleza del envejecimiento. Se ha probado con acercamientos más simplistas hasta teorías multicausales que recogen diferentes mecanismos y no un único origen. Pardo cita a Strehler y destaca una serie de cambios que cualquier teoría del envejecimiento debería dar respuesta: “a) perjudiciales, reducen funciones; b) progresivos, que tengan lugar gradualmente; c) intrínsecos, es decir, que no sean por causa de agente medio ambientales modificables; d) universales, esto es, todos los miembros de una especie deben revelar los déficits” (p.60).

En estas teorías el envejecimiento se entiende como proceso progresivo donde se desarrollan una serie de cambios que poco a poco van reduciendo funciones del individuo (Pardo, 2004). Lo importante no es la vivencia del individuo sino cuáles son las causas que originan este proceso. Las teorías de carácter biológico fundamentan una atención de carácter más sanitario (Miquel, 2006) mientras que las psicosociales darán sustrato a

aquellas ayudas que buscan el ajuste del individuo con la sociedad que le toca vivir y viceversa (Robledo y Orejuela, 2020)

Continuando con las teorías biológicas, Miquel (2006) citando a Strehler también, recoge una definición de envejecimiento:

Un proceso de desorganización gradual e irreversible que ocurre con el paso del tiempo, causa una pérdida progresiva de la capacidad bioenergética y el rendimiento funcional e imposibilita la supervivencia ilimitada de los sujetos humanos y miembros de otras especies de metazoos, incluso en un hábitat óptimo (p.56).

Encontramos nexos con la definición de envejecimiento arriba propuesta. Es también un proceso y termina con la muerte del individuo. Sin embargo, en esta teoría encontramos los términos de capacidad bioenergética y rendimiento funcional.

Miquel realiza un recorrido de las diferentes teorías clásicas en torno al envejecimiento (p.56):

- Weissman (1891): “división del trabajo entre células germinales (inmortales) y somáticas (destinadas a envejecer).”
- Minot (1907): “precio pagado por la diferenciación celular.”
- Pearl (1928): “el envejecimiento es un “efecto secundario” del metabolismo.”
- Harman (1956): “lesiones causadas por los radicales libres (de oxígeno).”
- Williams (1957): “efecto de genes beneficiosos para el vigor máximo en la edad reproductora y nocivos posteriormente.”
- Gerschman (1962): “efecto de la toxicidad del oxígeno, por insuficiencia de las defensas antioxidantes.”

Todas intentan buscar las causas desde una perspectiva más genética, metabólica o del propio funcionamiento del cuerpo.

Habrà que considerar dos teorías fundamentales: las teorías estocásticas y las deterministas. Las estocásticas parten de las causas como algo aleatorio y debe ser estudiado recurriendo a cálculos probabilísticos. El envejecimiento es la interacción de una serie de variables aleatorias. Por causas exógenas adversas, el individuo acumula acontecimientos desfavorables en su desarrollo. El segundo bloque de teorías va a ser las teorías deterministas. Fenómenos que se describen por unas variables ya conocidas y que se desarrollan igual en cada caso estudiado (Pardo, 2003).

Cambiaremos ahora el prisma de visión de lo biológico a lo psicosocial. Existe distinción entre lo psicológico y lo social, pero ambas de una forma u otro acaban hablando del individuo en su contexto. Se desarrollarán las principales teorías psicosociales asociadas al proceso de envejecer (tabla 4).

Tabla 4 - Principales teorías psicosociales.

Principales teorías psicosociales
Teoría del desarrollo de Erikson
Este autor contempla factores tanto individuales como culturales. Erikson es conocido por contemplar el desarrollo humano con una serie de crisis. Los adultos mayores se enmarcan dentro de la etapa de integridad frente a desesperación (Merchán y Cifuentes, 2014).
Teoría de la desvinculación
Se ven comprometido tanto los procesos internos como la relación del individuo con el mundo que le rodea. Se entiende el envejecimiento como un proceso de disminución gradual del interés tanto de las actividades como de los acontecimientos sociales del entorno de las personas mayores. Se produce un desarraigo generado por la desaparición de la red social y de pertenencia. La persona se separa de su grupo sin unirse a otro. El anciano va desvinculándose de los otros, de la vida de los demás, cada vez tiene menos compromisos sociales y se separa del grupo social (Robledo y Orejuela, 2020).
Teoría de la actividad
Esta teoría pone el acento en la actividad. Si el adulto mayor participa y tiene más actividad será más satisfactorio su desarrollo en este estadio vital. Es una de las teorías que avalan muchas de las intervenciones con mayores ya que ayudan a tener un envejecimiento satisfactorio e incluso ayudar a superar ciertos procesos de enfermedad (Robledo y Orejuela, 2020).
Teoría de los roles
A lo largo de la vida, se experimenta diferentes roles que van configurando su autoimagen y autoestima. La sociedad va asignando diferentes roles que cambian en función del desarrollo vital. Pasada la jubilación, estos roles se van reduciendo hasta que la persona pierde su lugar en la sociedad. A este proceso se le ha llamado “la desaparición social del anciano” donde el rol que ocupan es de inactividad, pasividad e irrelevancia social. Esta teoría es cultural ya que en otras sociedades donde hay unos roles definidos cuando el anciano envejece, no existe esta exclusión social (Rosow, 1974).
Teoría de la subcultura
Arnold Rose en 1965 plantea esta teoría. En la vejez, las personas mayores tienden a buscar a sus iguales ya que se va a dar una mayor comprensión porque comparten circunstancias vitales comunes (pérdida de seres queridos, limitación en algunas funciones, etc.) Los adultos mayores se configuran como un grupo social diferenciado (Robledo y Orejuela 2020).
Teoría de la continuidad
La vejez es una continuación del propio decurso vital. No existe una ruptura entre etapas. La personalidad y el sistema de valores se mantiene estable, así como las experiencias, los proyectos y los

hábitos de vida. Esta teoría tiene sus raíces en la teoría de la actividad que se ha desarrollado arriba. La persona está en continuo desarrollo (Robles y Orejuela, 2020).
Teoría de la estratificación por edades
Mathilda Riley en 1971 recurre al término de capa social. Cada estadio vital se conforma por una serie de características que le da una idiosincrasia propia que hace que cada capa sea un grupo propio. Se reconocen cinco capas: la infancia, la adolescencia, la adultez, la vejez y una nueva capa para las personas mayores de 80 años (Robles y Orejuela, 2020).
Teoría de la modernidad
El lugar que ocupa un adulto mayor en la sociedad es inversamente proporcional al desarrollo industrial de la sociedad que le ha tocado vivir. Los mayores son desplazados ya que la producción es más importante que la experiencia y el buen hacer (Robles y Orejuela, 2020).
Teoría del apego
Esta teoría es contraria a la de la desvinculación. El apego es el motor ya que la persona construye su vida con los otros. Hay tres momentos en el apego: el apego primario (durante la niñez), el apego sustituible durante la edad adulta (un objeto es algo sustituible por lo que el apego a objetos es algo relativo; un vínculo con otra persona puede sufrir cambios) y el momento de retorno del apego durante la vejez (las sustituciones de objetos y personas se hace cada vez más difícil; el apego no sigue ejerciendo su labor y la persona puede tener crisis depresivas, ir perdiendo actividad o volver al apego primario) (Merchán y Cifuentes, 2014).
El envejecimiento en el medio rural negro-africano
En esta visión los achaques de la edad son cualidades. Esta mirada diferente hace entender que, aunque las causas biológicas podrían ser universales, los sentidos y significados son culturales (Merchán y Cifuentes, 2014).

El envejecimiento es un proceso complejo y universal y eso hace que su acercamiento sea muy complicado. Estas teorías tienen impacto y en el recorrido por ellas se articula nuevas formas de entender el envejecimiento y, por consiguiente, los procesos de ayuda que se articulan en torno a estos usuarios.

La historia vital de un adulto mayor es continua en el tiempo con momentos y puntos de inflexión. Una persona construye su historia desde su presente y la propia narración de su vida puede ir cambiando y transformándose. Se integra y se busca dar continuidad a la vida (Plaza y otros, 2017). La actividad y la ocupación son clave para que la persona mayor puede ir adaptándose, dando una continuidad a su trayectoria y tener un envejecimiento activo y saludable (Organización Mundial de la Salud, 2015).

La OMS (Organización Mundial de la Salud) desarrolla dos conceptos donde confluyen parte de estas teorías: el envejecimiento activo y saludable (ilustración 10).

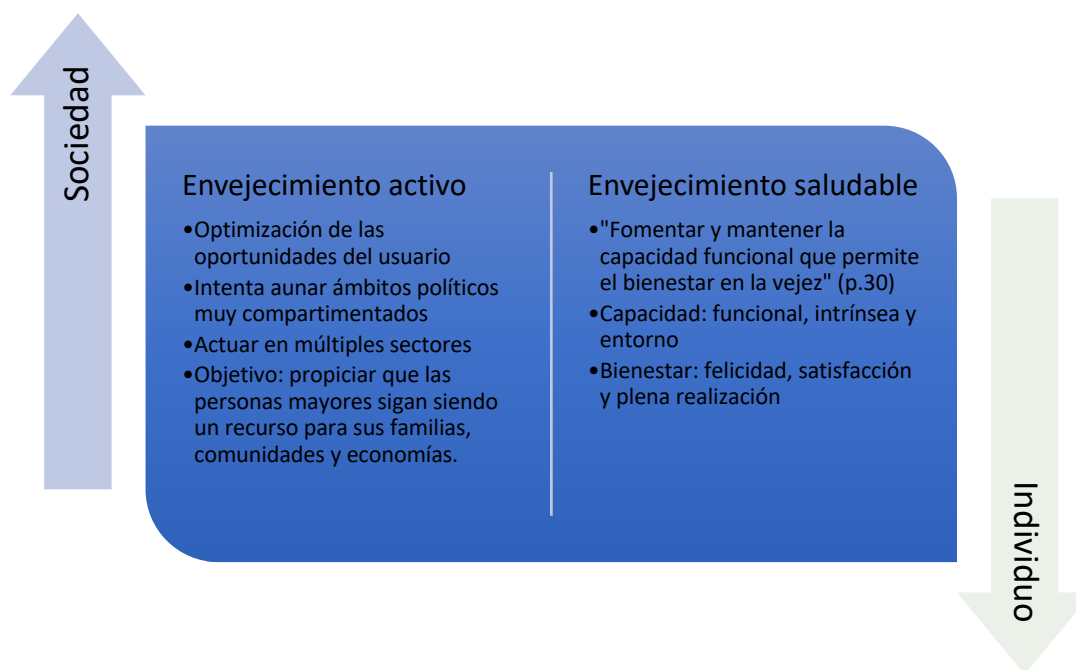


Ilustración 10 - Envejecimiento activo y envejecimiento saludable (OMS, 2015)

Son conceptos que necesitan desarrollarse a la vez ya que no se puede fomentar un envejecimiento saludable si no se permite un envejecimiento activo. Es, por ello, que el envejecimiento activo y saludable parten en diferentes direcciones, pero ambos promueven el desarrollo personal (Organización Mundial de la Salud, 2015)

En el año 2015, la OMS publica un informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. En este informe, el envejecimiento activo se encuadra dentro de los marcos jurídicos y normativos internacionales sobre el envejecimiento. Surge como una forma de interrelacionar los diferentes contextos políticos para dar respuestas más coherentes al usuario. El envejecimiento activo es un proceso que busca mejorar la calidad de vida del usuario. Dentro del marco del envejecimiento, la calidad de vida (Artavia y Fallas, 2012) y la autodeterminación serán los modelos que más sentido tengan para sustentar la acción orientadora (Gómez, 2012). En estos procesos de ayuda la profesión ya no es el fin y supone un cambio considerable en el acompañamiento (Serrate et al, 2017).

Continuando con el informe de la OMS (2015), se consideran seis determinantes clave en el envejecimiento activo: lo económico, lo conductual, lo personal, lo social, lo relativo a los sistemas sanitarios y sociales y aquellos del entorno físico. Se proponen cuatro políticas que deben atender los sistemas de salud:

Prevenir y reducir la carga de exceso de discapacidades, enfermedades crónicas y mortalidad prematura; reducir los factores de riesgo relacionados con las causas

de enfermedades importantes y aumentar los factores que protegen la salud durante el curso de la vida; desarrollar una continuidad de servicios sociales y de salud que sean asequibles, accesibles, de gran calidad y respetuosos con la edad, y que tengan en cuenta las necesidades y los derechos de las mujeres y los hombres a medida que envejecen; proporcionar formación y educación a los cuidadores (OMS, 2015, p.5).

No hay que entender envejecimiento activo y saludable desde un dualismo donde el uno es el opuesto al otro. El envejecimiento saludable busca el bienestar del adulto mayor a través de la promoción de buena capacidad funcional (OMS, 2015). En este mismo informe aparecen dos pilares básicos: la capacidad funcional y el bienestar.

La capacidad funcional incluye las características de la salud, la capacidad intrínseca, el entorno del individuo y cómo la capacidad funcional interacciona con este entorno. Se entiende por características de salud: “tendencias fundamentales relacionadas con la edad; hábitos de salud, rasgos y habilidades; cambios fisiológicos y factores de riesgo; enfermedades y lesiones; cambios en la homeostasis; síndromes geriátricos más generales” (p.31)

Se centran en aspectos funcionales biológicos que determinan al usuario en este estadio vital. Dentro del marco de esta tesis, y entendiendo la orientación como un proceso de ayuda para la reificación personal, la capacidad intrínseca será un aspecto clave ya que es “la combinación de las capacidades físicas y mentales con las que cuenta una persona” (OMS, 2015, p.30). Es el punto de unión entre determinantes biológicos, contextuales y lo que la persona puede hacer. Considerar a la persona mayor fuera de su contexto o de su decurso vital carece de sentido. La capacidad funcional aparece muy ligada a la resiliencia (entendida ésta como la “capacidad de mantener o mejorar el nivel de capacidad funcional frente a la adversidad”, (OMS, 2015, p.32)). Se abordan en esta interrelación conceptos como la resistencia, la recuperación o la adaptación.

Volviendo a la capacidad funcional, dentro de este informe, se desarrolla una noción fundamental para el acompañamiento y va a ser el ajuste entre la persona y su entorno.

A la persona y sus características de salud y capacidad; las necesidades y los recursos de la sociedad; la naturaleza dinámica e interactiva de la relación entre las personas mayores y los entornos que habitan; los cambios que se producen en las personas y en los lugares con el tiempo (p.33).

La persona mayor, considerando la heterogeneidad del estadio, tiene unos rasgos comunes dentro de una sociedad postmodernista de la información y comunicación. El cambio, el dinamismo y a su vez los determinantes han de ser tenidos en cuenta.

El siguiente elemento dentro del constructo de envejecimiento saludable es el bienestar. Para la OMS, este bienestar abarca la felicidad, la satisfacción y la plena realización. Este bienestar conecta con el modelo de autodeterminación de Wehmeyer (2001) y la autorrealización enunciada por Maslow (2005).

Terminando ya con el informe de la OMS sobre envejecimiento, se recogen una serie de aspectos y actividades que gran parte de las personas mayores consideran importantes: “un rol o identidad; relaciones; la posibilidad de disfrutar; autonomía (ser independientes y capaces de tomar sus propias decisiones); seguridad; potencial de crecimiento personal” (p.32).

Estas necesidades que se desprenden del informe dan base a un acompañamiento centrado por y para la persona. Permitir a las personas que sean dueños de su vida, tengan su propia voz y puedan tomar las riendas el máximo tiempo posible.

Arnay y otros (2013) recogen siete tipos de envejecimiento según organismos y autores: envejecimiento “saludable, activo, con éxito, competente, satisfactorio, óptimo y productivo” (p.61). Estos autores recogen también un octavo tipo de envejecimiento: el envejecimiento constructivo:

Plantea que el envejecimiento es una etapa llena de múltiples posibilidades de realización personal, intelectual, afectiva y relacional que permite demostrar las posibilidades que desarrollan las personas mayores en situaciones de aprendizaje, los cambios que se producen en el alumnado, en sus comportamientos, actitudes, habilidades y perspectivas sobre la realidad demuestran que esta etapa de la vida está abierta a nuevos, variados e importantes cambios en el pensamiento y la acción (p.68).

Este enfoque surge a raíz de las diferentes experiencias en los PUM. El envejecimiento constructivo se relaciona con el proceso de enseñanza-aprendizaje incorporando la educación como un contexto específico (Arnay y otros, 2013).

Dentro de las teorías del envejecimiento, se ha hecho un recorrido por las distintas teorías biológicas y psicosociales. Finalmente, se ha abordado los constructos de envejecimiento activo, saludable y constructivo.

2.3.2. Principales características y necesidades del adulto mayor

Este apartado se centra en el usuario referente de este estudio: el adulto mayor. Se tratará en un primer momento qué se entiende por adulto mayor. Después, se atenderá a las principales características de este usuario. Se terminará viendo las principales necesidades que podemos encontrar en las personas mayores.

Lo que es conocido como tercera edad va desde el final de la adultez (normalmente se relaciona con la jubilación en torno a los 62 años, pero algunos autores hablan de adulto mayor ya a los 45 años) hasta el fin mismo de la existencia. La heterogeneidad va a ser una constante (Sánchez, 1996). Algunos autores tratan la dificultad de conceptualizar a las personas mayores e incluso hablan de una cuarta y quinta edad. Sin embargo, también señalan la ineficacia de los términos ya que depende que términos se usen pueden tener un impacto negativo en el yo de la persona mayor (Mingorance et al, 2018).

Álvarez (2009b) conceptualiza el adulto mayor como aquellas personas que presentan una edad superior a 62 años. Dentro de la conceptualización y definición de esta autora aparecen ya las necesidades prioritarias dentro de esta etapa: la soledad, el abandono, pérdida de las aptitudes, sentimiento de inutilidad, problemas en la salud y fin de la vida laboral. También nombra como los proyectos de vida se han llevado a cabo durante la etapa activa y en esta nueva etapa se da una mayor transmisión de experiencia dentro de su núcleo familiar o social.

Lirio y Calvo (2012) tratan la capacidad de aprendizaje de esta etapa y las diferencias que se dan entre una etapa y otra. La inteligencia fluida es aquella de carácter genético y la cristalizada es aquella que proviene de la experiencia, el ambiente y puede aumentarse o mantenerse en el tiempo.

Continuando con Lirio y Calvo, hacen referencia al pensamiento postformal propuesto por Martín García en el año 1999. Este pensamiento postformal se caracteriza por ser divergente, metasistemático, contextualizado y dialéctico.

Se considera pensamiento divergente ya que acepta las contradicciones que puedan darse. Es capaz de ver varias soluciones a un problema e incluso descubrir problemas nuevos que no habían sido considerados anteriormente. Las características propias de este pensamiento divergente son:

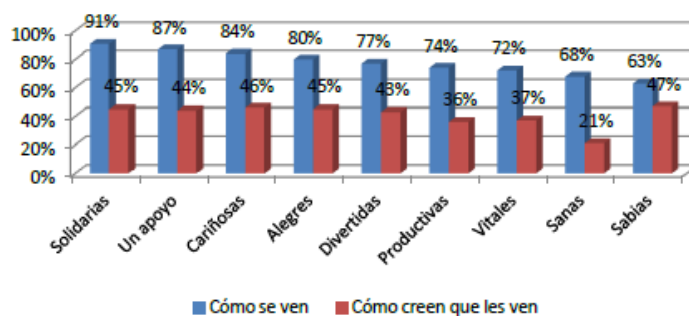
- a) la habilidad para utilizar la experiencia dentro del dominio del pensamiento personal;
- b) el énfasis en los aspectos pragmáticos o prácticos de la inteligencia y

del conocimiento; c) énfasis sobre el contexto del problema; d) la incertidumbre como una característica de problemas y soluciones; e) la reflexión y el relativismo necesarios en cualquier tipo de juicios y acciones (Lirio y Calvo, 2012, p.158).

El pensamiento metasistemático es abierto, dinámico y multidimensional. Permite entender la realidad en su globalidad y en su completitud. Gracias a operaciones mentales que permiten utilizar múltiples sistemas de referencia. Estas conexiones y relaciones entre diferentes sistemas se conocen como “operaciones metasistemáticas” (Lirio y Calvo, 2012, p.158).

Finalmente, estos autores, nombran la última característica del pensamiento postformal: contextualizado y dialectico.

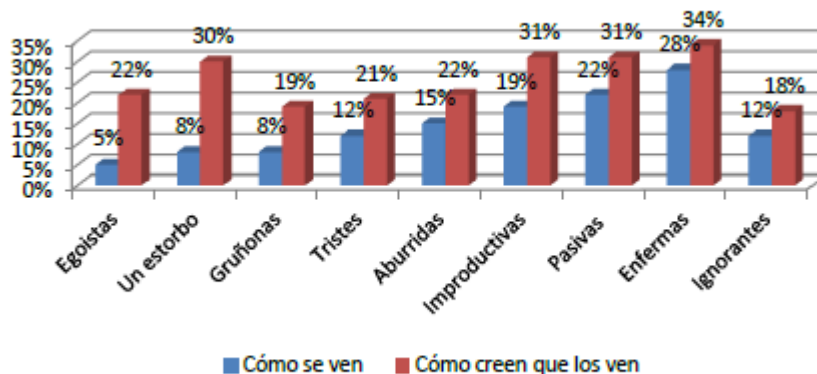
Rodríguez-Díez et al (2013) recogen varios gráficos sobre los atributos positivos y negativos de las personas mayores. La fuente es una encuesta realizada en el año 2008 por Simple Lógica Investigación S.A. a personas con una edad superior a 65 años.



Fuente: Basado en Simple Lógica Investigación S.A. 2008

Gráfico 3 - Atributos positivos en torno a los mayores extraído de Díez-Rodríguez et al (2013)

En el gráfico elaborado (gráfico 3) por los autores ya mencionados se listan los atributos positivos que una persona mayor se da a sí misma como: solidaria, un apoyo, cariñosas, alegres, divertidas, productivas, vitales, sanas y sabias. Hay casi una variación de la mitad entre la autopercepción propia y la de cómo creen que los ven los demás respecto a atributos positivos.



Fuente: Basado en Simple Lógica Investigación S.A. 2008

Gráfico 4 - Atributos negativos en torno a los mayores extraído de Díez-Rodríguez et al (2013)

Los rasgos que aparecieron en esta encuesta fueron el egoísmo, ser visto como un estorbo, ser gruñones, la tristeza, ser aburridos, ser improductivos, la pasividad, la enfermedad y la ignorancia (gráfico 4). Es significativa la diferencia de este gráfico con el anterior. Cuando se trata de rasgos negativos, su autopercepción se mantiene bastante baja, pero es bastante alta al preguntarles cómo creen que los ven las personas que los rodean. Se evidencia el sentimiento de falta de valía por las personas que les rodean.

Esta autopercepción conecta con los sentimientos de apoyo y rechazo que se concluyeron en una encuesta realizada por el IMSERSO en el año 2010 (gráfico 5).

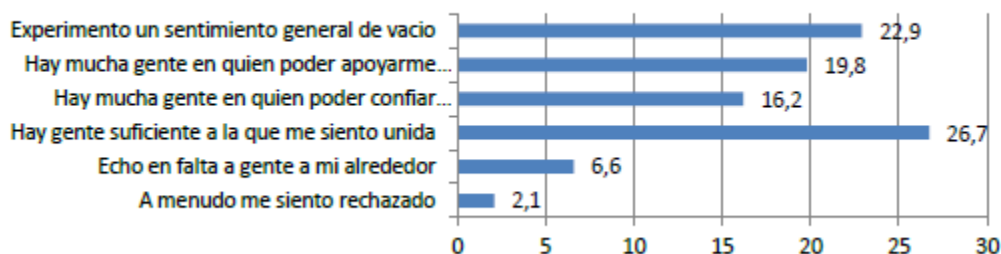


Gráfico 5 - Sentimientos de apoyo y rechazo extraído de Díez-Rodríguez et al (2013)

Se aprecia que, aunque hay gente con la que se sienten unidos, experimentan un sentimiento de vacío. También es relevante el echar en falta a gente de su alrededor y el rechazo, aunque las respuestas hayan sido mucho menores.

Es clave cuando se trata una orientación para la vida cómo se percibe el adulto mayor y cómo entiende el entorno que le rodea. El usuario y sus necesidades van a marcar y determinar la acción orientadora que hay detrás.

Se ha ido haciendo un barrido por lo que se entiende por adulto mayor, su pensamiento y su autopercepción. La siguiente pregunta que se formula es: ¿Cuáles son las necesidades del adulto mayor (ilustración 11)?

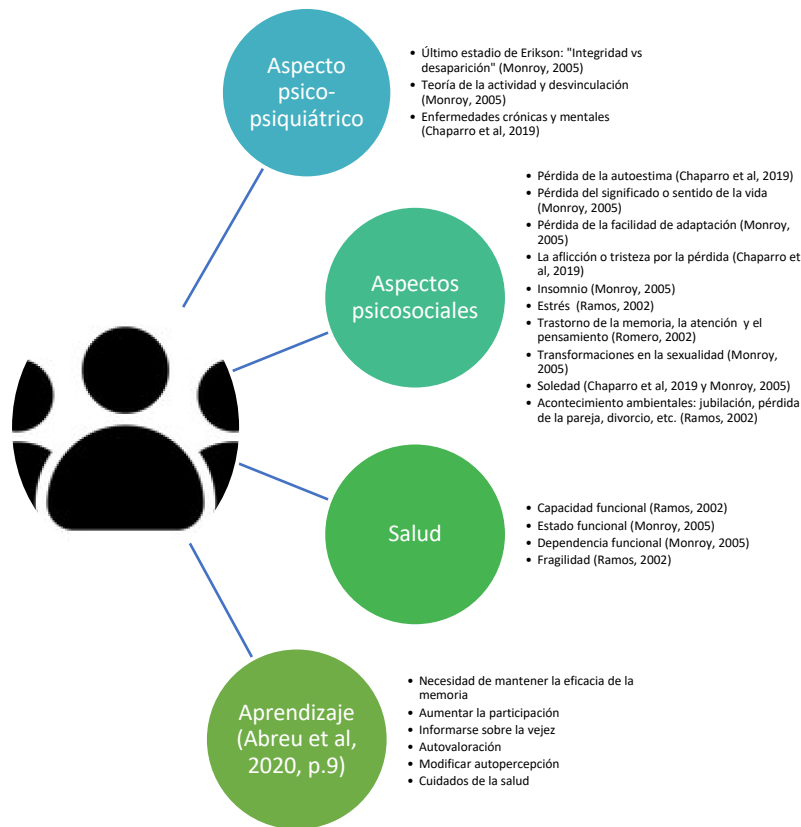


Ilustración 11 - Principales aspectos y necesidades del adulto mayor (Monroy, 2005; Ramos, 2002; Chaparro et al, 2019; Abreu et al, 2020)

Dentro de los aspectos psico-psiquiátricos, están las necesidades asociadas a la actividad y a la no desvinculación). Aparece la integridad vs. la desaparición donde se plantea la confrontación con la muerte propia (Monroy, 2005). Las enfermedades mentales y crónica afectan su capacidad funcional y pueden ir surgiendo necesidades de las mismas (Chaparro et al, 2019).

Los aspectos psicosociales dan sustento a las siguientes necesidades: pérdida de la autoestima, del sentido de la vida, de la adaptación, de memoria y aparición de insomnio, la soledad, así como transformaciones en la propia sexualidad del individuo (Ramos, 2002; Monroy, 2005; Chaparro et al, 2019).

La salud es otra de las dimensiones que se han incluido: la capacidad funcional y así como el estado funcional, es decir, el mantenimiento de los mismos (Ramos, 2002). La dependencia funcional y la fragilidad también pueden surgir como necesidades en el proceso de envejecer (Monroy, 2005; Ramos, 2002).

Finalmente, se han recogido las necesidades asociadas al aprendizaje: potenciar y mantener la eficacia de la memoria, facilitar su participación, la necesidad de conocer su propio proceso de envejecer, mejorar su autovaloración, desterrar ciertas ideas y cambiar su autopercepción y los cuidados propios de la salud (Abreu et al, 2020).

En este epígrafe, nos hemos centrado en concretar la figura del adulto mayor, qué es y cuáles son sus principales características y necesidades. Su autopercepción, así como sus necesidades serán fundamentales para entender el acompañamiento y todos los sentidos y significados detrás del mismo.

2.3.3. Orientación y educación de personas mayores

A lo largo de este capítulo, se ha hecho un recorrido de la orientación de personas mayores, así como del acompañamiento del adulto mayor. El objetivo de esta tesis es un escenario muy concreto: la UEZ. Por ello, hay que ver la unión de la orientación y la educación de personas mayores.

Guirao y Sánchez-Martínez (1998) concretan esta conexión de forma implícita:

Estamos hablando de generaciones de españoles que tuvieron que sufrir las repercusiones de nuestra guerra y posguerra civil, en un momento de desarrollo de España en el que la educación universitaria era un coto reservado para una élite de afortunados. Ahora es un buen momento para invitar a estas personas a cumplir lo que para muchos fue sólo un sueño: asistir a la Universidad (p.62).

Los programas universitarios para mayores se presentan como un sueño, como una nueva realidad donde el adulto mayor suple unas necesidades e intenta dar sentido a un nuevo proyecto vital o a un antiguo proyecto vital que nunca pudo consumir.

Todo esto tiene coherencia en un aprendizaje y una orientación a lo largo de la vida. El carácter vitalicio, global y universal del referente a lo largo de la vida hacen que orientación y aprendizaje vayan unidos de la mano (Morón, 2014). La orientación como proceso de ayuda va a encontrar en estos programas universitarios para mayores la satisfacción de muchas necesidades que este colectivo no pudieron suplir cuando le correspondía (Morales, 2014a).

Morales (2014a) aborda el tema de la orientación en los programas universitarios para mayores. De manera específica habla de la escasa referencias sobre la intervención orientadora en esta etapa. Esta responsabilidad suele recaer sobre el profesorado, quien necesita mayor formación. La orientación en estos contextos favorece y ayuda a la adaptación e integración, así como a la calidad de vida de los mayores en esta sociedad

compleja. Esta orientación debe darse junto al propio proceso educativo y debe ser de ayuda para todos y no estar delimitada en el espacio y en el tiempo.

Esta autora (Morales, 2014a) propone un modelo teórico operativo donde la intervención es contextualizada, desde diferentes formas (individual o colectiva), se incluyen diferentes procesos (macro, micro y proceso específico); teniendo en cuenta la prevención tanto específica como la destinada a modificar hábitos y conductas, con la detección de obstáculos en el desarrollo del adulto mayor, así como la búsqueda de recursos y habilidades para fortalecer la autoestima, incluir diferentes campos (salud, educación, laboral-económico y política social), revitalizar las experiencias vividas, realizar un proceso de reflexión constructivo sobre la vida, facilitar el cambio y la transición, junto con la reorganización de su identidad y promover proyectos que tengan en cuenta todo lo anterior. Es necesario en este modelo comprender esta fase del ciclo vital, e incluir herramientas específicas de carácter gerontológico por parte de los orientadores.

En definitiva, propone varios puntos de referencia: partir de las características de las personas mayores, un proceso de acompañamiento multidimensional, centrado en el desarrollo íntegro de la persona, coherente y conexas con los procesos educativos dentro del aula y con acciones orientadoras tanto transversales (dentro del proceso educativo) como específica (actuaciones concretas).

Orientación y educación de personas mayores se vinculan en las sociedades actuales por el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida (Morón, 2014). El acompañamiento, desde el referente de la orientación, se desarrolla de múltiples maneras y en contextos diversos generando una realidad difícil de investigar, pero con un gran interés para poder entender estos procesos de ayuda en este estadio vital.

2.4. Infografía sintética del capítulo

Capítulo 2: Orientación de personas mayores: el acompañamiento del adulto mayor en escenarios complejos

☰ Recorrido de la orientación desde sus orígenes hasta su concreción en el adulto mayor. ✨

Origen y evolución

De una orientación profesional a una orientación de personas mayores

- La orientación siempre ha sido un proceso de ayuda.
- Antigüedad: ajuste entre aptitudes y vocación, autoconocimiento.
- Orientación en Europa (orígenes en el siglo XX): búsqueda de empleo, currículos escolares y se refuerza la idea de proceso de ayuda.
- La orientación desde sus orígenes se entiende como un proceso de ayuda.
- Expansión de la Orientación: prevención y movimiento del desarrollo de la carrera.
- Ciclo vital y Orientación Gerontológica: ampliación vertical (edad) y horizontal (escenarios)

Orientación de personas mayores

- Aprendizaje a lo largo de la vida: carácter vitalicio de la educación, unidad y globalidad y universalidad.
- Orientación a lo largo de la vida: desarrollo de la carrera para individuos de todas las edades.
- Ocupación: algo irrepetible que surge de la interacción de la persona, la actividad y el ambiente. El propósito solo lo puede dar el sujeto.
- Tres tipos de modelos: teóricos (se basan en teorías de corte más académico y que proceden de diferentes corrientes), de intervención (modelos que profundizan en cómo se desarrolla la acción orientadora) y organizativos (el foco se pone en las instituciones)
- Nuevas tendencias: movimiento de la carrera desde la historia de vida de la persona y el proyecto vital en la Tercera Edad, los modelos de calidad de vida y los modelos de autodeterminación.

El concepto de acompañamiento

- Es un concepto paraguas donde entran muchas teorías, conceptos y referentes.
- Trabajar con las personas desde el nexo de la proximidad
- Tipo de acompañamiento: psicológico, terapéutico, social, educativo, laboral, jurídico, médico, discapacidad, musical, final de la vida y espiritual.

El adulto mayor como centro del acompañamiento

- Envejecimiento (proceso) y vejez (construcción social)
- Teorías del envejecimiento: teorías biológicas y teorías psicosociales
- Envejecimiento activo (optimización de las oportunidades del usuario) y envejecimiento saludable (capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez)
- Necesidades del adulto mayor: aspecto psico-psiquiátrico, aspecto psicosociales desarrollo psicosocial y salud.

Orientación y educación de personas mayores

- Educación Universitaria muy restringida para las generaciones de españoles que vivieron la posguerra.
- La oferta educativa se convierte en una forma de satisfacer necesidades y llevar a la práctica proyectos de vida que nunca pudieron realizar.

3. Educación de personas mayores

Antes de abordar los programas universitarios para mayores y, más concretamente, la UEZ, se considera pertinente realizar un recorrido de cómo ha ido evolucionando el campo educativo hasta llegar a la primera universidad para la tercera edad. La inclusión de las personas mayores en las universidades es fruto de un recorrido donde múltiples elementos han ido interaccionando y permitiendo abrir los horizontes educativos. Se comenzará detallando sus orígenes vinculados a la educación de adultos y, como poco a poco se va desligando hasta crear un objeto de estudio propio: la educación de personas mayores.

3.1. Orígenes y evolución: de la educación permanente a una educación de personas mayores

3.1.1. Evolución de la educación de adultos y sus raíces en la educación de personas mayores

La educación, históricamente, se ha focalizado en la formación de niños jóvenes. En la educación de adultos se ha tomado desde el referente de la profesión. La tercera edad ha conllevado representaciones negativas que todavía prevalecen (García, 2007).

Tiana (1991) explica un doble fenómeno que promovió la extensión de la escolarización y, por tanto, de la educación de adultos. Por un lado, la revolución industrial y todos los cambios sociales que la misma conllevó. La revolución industrial supuso un cambio en la estructura social donde fueron desapareciendo progresivamente las estructuras gremiales. Esto generó la necesidad de unos canales educativos diferentes a los tradicionales. El segundo fenómeno es la desaparición del Antiguo Régimen. Se empezaron a dar procesos de movilidad social.

La historia de la educación para adultos, continuando con Tiana (1991), es bastante corta. Se ha ido generando un interés y una serie de fenómenos que permiten la apertura tanto social como educativa pero no es hasta mitades del siglo XX cuando se empieza a considerar dentro de los sistemas educativos. Antes, aunque había experiencias e intereses en estos contextos, aparecen varios problemas para su estudio como puede ser la propia delimitación conceptual del campo. Aparece un concepto muy ligado al de aprendizaje a lo largo de la vida: la educación permanente. Tiana hace referencia a una cita del marqués de Condorcet en un informe presentado en el año 1792:

Hemos observado, por último, que la instrucción no debía abandonar a los individuos en el momento de su salida de las escuelas; que debía abarcar todas las edades, que no hay ninguna manera en la que no sea útil y posible aprender, y que esta segunda instrucción es tanto más necesaria cuanto más estrechos hayan sido los límites que hayan encerrado la instrucción de la infancia. Esta es también una de las causas principales de la ignorancia en la que se hallan sumidas hoy día las clases pobres de la sociedad; la posibilidad de recibir una primera instrucción no se echa tanto de menos como la de conservar sus ventajas (p.11).

Este concepto de educación permanente va a permitir que a nivel social se contemplen realidades que antes no se contemplaban (Guerra, 2009). Sin olvidar que este constructo es fruto de todos aquellos cambios que ya se habían dado o se estaban dando cuando el marqués de Condorcet presenta su informe (Tiana, 1991).

En el contexto europeo hay varios hitos a tener en cuenta (Gaxiola y Olmedo, 1997). El primero es la Revolución Francesa de 1789 que fue el caldo de cultivo para una educación reglada de adultos que empezaría a desarrollarse tras la revolución de 1848. Comenzaron también a darse conferencias para adultos. El segundo hito es la Ley de Educación de Adultos de 1902 de Gran Bretaña. Esta ley diferencia “entrenamiento” o “capacitación” para ejercer un oficio y “la Educación de Adultos” El progreso de la educación para adultos continuó dándose, por ejemplo, en 1929 en la primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos en Inglaterra. En España, fue la Ley Moyano de 1857 la creadora de las escuelas nocturnas y dominicales.

A lo largo del siglo XIX, aparecen tres campos fundamentales. Estos tres campos van a tener un impacto fundamental en la conceptualización de la educación para adultos hasta en la actualidad. Los tres campos son los siguientes (Lorenzo, 1993):

- “La alfabetización” (p.94): se entiende la alfabetización desde un referente compensatorio o remedial. La finalidad es suplir la instrucción elemental que las personas no adquirieron durante la infancia.
- “La educación complementaria de adultos” (p.96): es la ampliación o profundización de la instrucción básica que se había recibido en la infancia.
- “La socialización política” (p.96): centrada en proporcionar una conciencia nacional. Se pretendía la integración política y social a la vida política práctica.

La educación para adultos tiene una doble perspectiva en la que puede ser considerada tanto como una de las más antiguas intervenciones educativas o como la más reciente dependiendo de cómo la entendamos si de manera más formal o en contextos más informales (Bajo, 2009). También se empieza a considerar como una intervención especializada sobre la que se puede reflexionar con un carácter científico (Bajo, 2009)

Las universidades populares que aparecen en torno al último cuarto del siglo XIX. La finalidad en su origen era “la actuación universitaria en favor de los culturalmente desfavorecidos” (Tiana, 1991, p.24). A nivel organizativo, la primera Universidad Popular en Cambridge (1873) consistía en cursos a su vez compuestos por lecciones sobre economía, política, literatura, arte o ciencias naturales. El alumno para poder acabar el curso necesitaba realizar un trabajo personal y un examen (Tiana, 1991)

La evolución es constante. Concretando en el panorama español, Lorenzo (1993) marca cuatro etapas a lo largo del siglo XX que van a terminar de dar forma a la actual educación para adultos.

La primera etapa marcada por Lorenzo fue de 1900 a 1931. Esta etapa viene marcada por un carácter formativo y de instrucción básica. El objetivo era aprender a leer, escribir y adquirir las nociones básicas de aritmética. Aunque no tuvo mucho éxito, se empezaron a regular clases nocturnas y gratuitas. Además, empieza a aparecer legislación que buscaba combatir el analfabetismo. Los movimientos obreros van extendiendo la Educación de Adultos creando escuelas y centros para ello.

La Escuela Nueva tuvo un gran peso como experiencia educativa dentro del socialismo madrileño de la época. Surgió con un ideario político y con ideas provenientes tanto de la universidad popular como de la escuela de formación socialista (Tiana, 2009). Poco a poco, fue convirtiéndose más en un centro de debate político y de reflexión política. Tiana (2009) al presentar la Escuela Nueva introduce la reflexión sobre la educación para adultos:

Hacia 1908 surgió entre un grupo de jóvenes universitarios la idea de crear un foro de encuentro entre socialistas, intelectuales y estudiosos de la cuestión social (...) Según analizaría posteriormente Núñez de Arenas, en aquel grupo podían identificarse dos tendencias diferentes. Por una parte, estaban quienes, como Ortega, eran partidarios de insistir en el estudio, el análisis científico de los problemas sociales y la reflexión personal y colectiva. Por otra parte, se encontraban quienes, como el propio Núñez de Arenas, pretendían lanzarse a la

acción y “estudiar en la realidad”. Los primeros darían paso posteriormente a una institución tan conocida e influyente como la Liga de Educación Política, con una vocación más intelectual, mientras que los segundos crearían la Escuela Nueva, comprometida con el movimiento obrero de signo socialista (p.1-2).

En estas dos corrientes aparece por un lado la preocupación por un análisis científico de los problemas sociales y un acercamiento más centrado en la acción y estudiar la realidad in situ.

La segunda etapa que propone Lorenzo (1993) en la educación de adultos es la comprendida entre 1931 y 1939. Durante la II República, las clases para analfabetos, los cursos elementales de carácter tecnológico y la creación de universidades populares van a ser las formas de atender la educación para adultos. Además, aparecen las misiones pedagógicas y se estructuran las clases nocturnas de adultos. La llegada de la Guerra Civil supuso un retroceso en la realidad española y, también, por supuesto, en el campo educativo.

La tercera etapa es la que comprende el período de 1939 a 1973. Durante el franquismo aparece un interés por erradicar el analfabetismo y extender los principios del régimen. La educación empieza a ser considerada desde una perspectiva instrumentalista y de rentabilidad (Bajo, 2009). Se crean las escuelas especiales de alfabetización (Lorenzo, 1993). Sin embargo, el verdadero avance en esta época viene con la Ley General de Educación del año 1970: “se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles” (p.12526).

Esto se concreta con la eliminación de la campaña de alfabetización creada de 1963 y la creación del programa de educación permanente de adultos. Se ve en el propio cambio terminológico un cambio ideológico (Lorenzo, 1993). La alfabetización supone trabajar desde ese enfoque remedial que se comentaba anteriormente y la educación permanente es la realización de intervenciones educativas para todas las edades (Bajo, 2009).

La última de las etapas propuestas por Lorenzo es la que va desde 1975 hasta la actualidad y que se caracteriza por el fin del franquismo y la creación de un estado democrático. La constitución de 1978 supone un revulsivo para todo y en sus concreciones va a servir para impulsar la educación para adultos. Uno de los hitos más importantes fue la publicación del libro blanco de educación de adultos de 1986 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1986) Se rompe con la concepción escolar y

compensadora de la educación de adultos. Se incluye en la reorganización del sistema educativo, la planificación por organismos y la territorialidad de estos proyectos. Este libro blanco va a proponer cuatro campos fundamentales de intervención: “la formación orientada hacia el trabajo (...), la formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, la formación para el desarrollo personal (...), la formación general o de base” (p.284). También en este libro blanco se señala que “la educación debe servir simultáneamente para la maduración y la autodeterminación personal” (p.23).

La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) supone una culminación al incorporar la educación de adultos. Sin embargo, los objetivos recogidos por la misma van a ser todavía más lejanos a las finalidades que demanda una educación para adultos mayores. Propone los siguientes objetivos:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b) Mejorar su 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 (p.28935).

Existe una ligazón entre la educación para adultos y la educación de personas mayores, pero en la LOGSE ya se evidencia esta separación. El adulto mayor no busca acceder a otros niveles o prepararse para el ejercicio de otra profesión.

La educación permanente va a suponer un revulsivo en el campo de la educación de adultos y la educación de adultos mayores:

Por otra parte, la educación permanente así entendida pretende contrarrestar ciertos efectos o consecuencias nada positivas de la educación escolar tradicional: la dependencia y pasividad de muchas personas, su incapacidad y falta de estímulo para la autoeducación, así como la atrofia de su conciencia política. (...) No se trata ya de enfrentar el desarrollo de la persona y su socialización metódica, sino de promover la autocreación y la construcción de la sociedad, al mismo tiempo; no se intenta adaptar al individuo a la sociedad, sino configurar una sociedad entre todos (Bajo, 2009, p.547).

La actual educación de adultos se ve marcada por las dinámicas sociales (Rumbo, 2016). Por un lado, se entiende como un cambio social y que dota a sus usuarios de las competencias necesarias para que la persona se emancipe y se autodetermine. Por otro, desde perspectivas más mercantilistas, encontramos esta educación como una inversión para sustentar a los mercados.

En la página web de educación para adultos de Aragón (Gobierno de Aragón, 2018), se oferta una formación inicial para adultos, competencias clave nivel 2 y nivel 3 para el acceso a certificados de profesionalidad, educación secundaria para adultos, curso acceso grado medio, curso acceso grado superior, certificados de profesionalidad, programas de cualificación profesional inicial, preparación pruebas libres y acceso a la universidad, español para extranjeros, cursos de idiomas, tutorización en educación a distancia y proyecto mentor.

Se siguen persiguiendo objetivos que pretenden la adquisición de competencias para desempeñar un trabajo, la actualización y la opción de poder volver al sistema educativo (Gobierno de Aragón, 2018). Es en este punto y por el perfil tan diverso de los usuarios que educación para adultos y educación de personas mayores comienzan a caminar por separado, aunque sus lazos siguen existiendo y rompiéndose muchas veces las barreras de estas dos realidades (Muñoz, 2012).

Se ha realizado una trayectoria para ver la evolución de la educación de adultos desde sus orígenes hasta la actualidad. A medida que estos referentes avanzan y se aumenta el horizonte temporal, la educación para las personas mayores necesita ser considerada como un campo de intervención específico.

3.1.2. Educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: ampliación de escenarios y usuarios

El aprendizaje a lo largo de la vida como modelo desde el que entender la educación va a ser clave a la hora de entender las instituciones donde se desarrollan estas experiencias con nuestros mayores.

La educación permanente, como ya se ha comentado anteriormente, abre de forma horizontal y vertical el campo educativo. Considera que el aprendizaje no está circunscrito a algunas edades o estadios vitales. Desde este enfoque, entendemos que el ser humano es educable sin importar su edad (Bajo, 2009).

Monclús y Sabán (2008) realizan un recorrido de la evolución de la educación permanente estando ésta muy ligada a la educación de adultos. Sin embargo, estos autores enfatizan la idea de que no se confunda la educación de adultos y la educación permanente. La educación de adultos ha de formar parte de la educación permanente. Se realiza un cambio de paradigma donde “enfocar la enseñanza no desde los contenidos si no buscando la formación en competencias” (p.159). La educación cambia su labor de instrucción por una más centrada en el desarrollo de competencias (García y Delgado, 2011).

El desarrollo de competencias es necesario para entender y articular los procesos de acompañamiento. Los adultos mayores realizan una construcción constante de la mismas y las diferentes intervenciones educativas y orientadoras pueden ayudar en el desarrollo y adquisición de estas competencias (García y Delgado, 2011).

A medida que el concepto de educación permanente va evolucionando, aparece una necesidad de reestructurar el sistema educativo, así como de desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del mismo (Bajo, 2009). También es importante la difusión de la educación permanente e interés a nivel internacional. Es, a partir del año 2000 y con el Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente, que conceptos como el de educación permanente se abandonan para empezar a hablar de aprendizaje permanente o a lo largo de la vida (Sabán, 2008). Por un lado, encontramos diferencias en la profundización más allá de la formación y la instrucción y en la apertura de escenarios. Por otro lado, y aunque puede parecer contradictorio, se dan tendencias neoliberales donde se busca un beneficio de este aprendizaje permanente y se acaba poniendo el foco otra vez en la instrucción y en la formación. En estas dos tendencias que conviven juntas, se acaban dando tensiones y realidades que, aunque parece que no puedan convivir juntas lo hacen, perfilando un campo a veces algo difuso entre la educación permanente y aprendizaje permanente.

Lengrand (1973) realiza dentro de la UNESCO una publicación que busca centrar el concepto de educación permanente. Se señalan una serie de cambios sociales que van a hacer que el concepto evolucione mucho: la aceleración de los cambios (el mundo avanza tan deprisa que el ser humano pierde la imagen de la infancia en su adultez), la expansión demográfica, la evolución de los conocimientos científicos y de la tecnología, cambios en las estructuras políticas, la entrada del individuo a la sociedad de la información y la comunicación, la extensión del ocio, el cuestionamiento de aquellos modelos de vida y de relaciones que antes se imponían y que ahora empiezan a no ser válidos, una

comprensión del cuerpo y descubrimiento del mismo y, consecuencia y acto de todo esto, una crisis en las ideologías no cuestionables y que no permitían cuestionarse a uno mismo ni al propio sistema.

Este autor enfatiza la necesidad de un aprendizaje a lo largo de la vida (transcurso de la vida). La reflexión de cada uno de los períodos y de los contenidos específicos que necesita cada etapa de vida será fundamental. Cada etapa tiene una serie de ventajas y desventajas y, mediante una visión interdisciplinar, hay que dar alternativas a estos usuarios desterrando determinismos (Lengrand, 1973). Dar voz al sector de la educación de adultos es, por tanto, decisivo dentro de este concepto:

Dicho de otra manera, para que el adulto pueda ser escuchado y para que su mensaje de conocimientos o iniciativas puede pasar a la siguiente generación, debe estar a su vez en una situación de educación. El precio para que pueda aspirar a mantener la atención deseable es el de un aprendizaje y un progreso continuos, y una actitud de duda para consigo mismo, para con su saber y su experiencia. Éste parece el único camino para restablecer y mantener vivo el diálogo” (Lengrand, 1973, p.95).

Por un lado, refleja la importancia de dar voz a los adultos y adultos mayores y darle valía a lo que ellos dicen. Por otro, introduce la importancia del aprendizaje y de la propia construcción personal. Lengrand aboga por crear unas estructuras que permitan una educación de calidad para todo el transcurso de la vida.

En el informe de UNESCO coordinado por Faure (1973), se recoge toda esta tradición presente en la educación de adultos y se empieza a destacar la idea de que la educación de personas mayores es cada vez más necesaria:

Se continúa creyendo que el proceso educativo se sitúa electivamente en los límites de la infancia y de la edad juvenil, y que debe tener como objetivo el proporcionar a cada sujeto, a la salida del último ciclo recorrido, un bagaje de conocimiento y de habilidades valedero para el resto de su existencia. (...) En cualquier caso, mientras prevalezcan estas estrechas doctrinas, será imposible elaborar métodos verdaderamente modernos que postulen decididamente, de una parte, que la educación no está dirigida sólo a la infancia y a la adolescencia, sino que también debe enriquecer la experiencia humana en la madurez y en la tercera

edad; de otra parte, que la continuidad temporal no es una condición necesaria del proceso educativo (p.149).

Se encuentran referencias explícitas a esta apertura en horizontal. Se recoge la idea, de que la educación se ha centrado siempre en los primeros estadios vitales. Además, en la sociedad postmodernista, carece de sentido hablar de habilidades y conocimientos valederos para el resto de su existencia. Cambios, como pueden ser las nuevas tecnologías y los efectos derivados de las mismas, hacen que aprendizajes que fueron válidos hace un tiempo no lo sean en la actualidad (Morin, 1999).

Estas líneas seguirán siendo tratadas por la UNESCO. “La Educación encierra un tesoro” es un informe coordinado por Delors (1996). En él se realiza una reflexión sobre la educación, el estado actual de la misma en la sociedad y de las necesidades y principales tendencias en el campo. Además, se relacionan los conceptos de educación a lo largo de la vida y el de competencia. Se proponen cuatro pilares: “aprender a conocer” (p.96), (cultura general con conocimientos específicos), “aprender a hacer” (p.99), (poder adquirir una competencia que permita al usuario afrontar situaciones diversas), “aprender a vivir” (p.103), (comprender al otro, percibir las diferentes formas de interdependencia y respetar los valores de una sociedad democrática) y “aprender a ser” (p.106), (permitir al individuo a desarrollarse todo lo máximo posible).

Delors et al (1996) diferencia también la educación permanente y la educación a lo largo de la vida. En el enfoque que nos da la educación a lo largo de la vida, se supera la distinción entre la educación básica y permanente. Las capacidades del individuo pueden ser desarrolladas en cualquier momento. No es solo la adquisición de competencias para la vida profesional. La educación ha de adaptarse y ofrecer experiencias educativas que satisfagan la necesidad de conocer, de apreciar la belleza o incluso de una superación personal.

Las competencias complejas son procesos que permiten en diferentes entornos y escenarios resolver problemas y realizar tareas siempre entendidas como un reto (Tobón, 2007). Es necesario integrar diferentes saberes (coincidentes con los cuatro pilares propuestos por Delors y otros (1996): saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir).

Para ello, es necesario que según Tobón (2017) se den condiciones como son la motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento. Se trabajen aspectos como “el procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso

ético” (p.17). Todo esto permite una construcción personal, ubicarse en el tejido social, un desarrollo económico-empresarial sostenible y de actitudes de respeto al medio ambiente.

El concepto de educación permanente enunciado por el marqués de Condorcet ha ido evolucionado a lo largo de los años (Tiana, 1991). Lengrand (1973) recoge el mismo constructo, pero con una definición totalmente diferente y cada vez más cercana a lo que entendemos por aprendizaje a lo largo de la vida. Delors recoge la visión competencial y amplía el término:

Con independencia de las necesidades inmediatas de la actualización de conocimientos profesionales, el concepto inicial de educación permanente se ha ampliado hoy, no solo por una necesidad de renovación cultural, sino, además y, sobre todo, ante una exigencia nueva y capital de autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en rápida transformación. Tras haber perdido gran parte de los numerosos puntos de referencia que antes les ofrecían las tradiciones, deben poner en práctica constantemente sus conocimientos y su raciocinio para orientarse, pensar y actuar. A este proceso deben contribuir todos los momentos de la vida y todos los ámbitos de la actividad humana, a fin de que el desarrollo pleno del individuo coincida con la participación en la vida en sociedad. La educación, sin límites temporales ni espaciales, se convierte entonces en una dimensión de la vida misma (Delors y otros, 1996, p.125).

Se va realizando una ampliación de escenarios y usuarios. La educación ha de ser para todos y se convierte en una dimensión de la vida del individuo.

Se conceptualizará el aprendizaje a lo largo de la vida. Dávila (2013) recoge este acercamiento al aprendizaje a lo largo de la vida y utilizando el artículo de Ferrández (2002) conceptualiza el término:

¿Qué significa “¿Aprendizaje a lo largo de la vida” (...) aprender a lo largo de la vida, aprendizaje desde el nacimiento hasta la muerte? Es un concepto que ha sido mencionado por filósofos, educadores, escritores, etc., cuando hacen referencia a que la vida misma es un continuo proceso de aprendizaje, en el que no sólo se aprende para enfrentar lo que la vida depara, sino que se aprende de la vida y para la vida. Se trata de un proceso continuo de desarrollo y perfeccionamiento de la

propia persona, orientado hacia la plena satisfacción personal, el ejercicio social activo y un protagonismo en la transformación del entorno (p.88).

Esta definición comprende a la persona desde una visión holística tanto en espacios (la misma persona en un escenario o en otro) como en tiempo (el decurso vital de una persona es fundamental en su aprendizaje).

La definición dada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte dentro de su portal APRENDE en España, consultado en el 2018, es la siguiente:

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. Conocer las diferentes opciones formativas y los itinerarios existentes resulta clave para que puedan organizar y orientar la experiencia de aprendizaje rentabilizando tiempo y esfuerzos (párr.2).

Esta definición viene a reiterar el desarrollo conceptual que se ha ido realizando. El aprendizaje otra vez tiene sentido desde el concepto de competencia, desarrollo personal y profesional.

El aprendizaje a lo largo de la vida se va a desgranar en tres pilares básicos: carácter vitalicio, unidad y globalidad y universalidad. En el aprendizaje de las personas mayores estos tres pilares van a ser decisivos (Morón, 2014). El “carácter vitalicio” (p.112) expande en vertical los escenarios educativos en la propia trayectoria vital. Además, aborda la educabilidad de la persona en todos sus estadios vitales. La “unidad y globalidad” (p.112-113) es la que amplía los escenarios en horizontal considerando no sólo la institución educativa como lugar de aprendizaje y da coherencia y unidad a todos los niveles y modalidades educativas. La competencia de aprender a aprender y el autoaprendizaje adquieren aquí sentido y pertinencia. El tercer pilar, la “universalidad”, (p.114) es casi una conclusión de los dos anteriores ya que el aprendizaje debe darse sin importar el cuándo, el dónde o el fin.

En este salto que propicia la educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida, las personas mayores y el sentido de modelos educativos en la misma aparece con fuerza. Además, la comprensión de un aprendizaje a través de competencias ayudará a los adultos mayores a acceder a aquellas herramientas que necesitan en una sociedad postmodernista

y enfrentarse a la incertidumbre (Pryor y Bright, 2014) de que los modelos que utilizaban cuando eran niños ya no les son válidos en el futuro (Delors y otros, 1996).

3.1.3. Comparación de la educación de adultos y educación de personas mayores: principales semejanzas y diferencias

La educación de adultos ha ido sufriendo una evolución constante como se ha ido reseñando. A lo largo de este epígrafe, se diferenciará la educación de personas mayores y la educación para adultos.

La educación para adultos es aquella que busca la preparación del usuario para el acceso a esas competencias que le permitan un espíritu crítico y un acceso al mercado laboral. Además, se contempla la diversidad de escenarios como la necesidad de orientar la educación para jóvenes hacia esos modelos de educación permanente (Martínez, 2006). La educación para adultos es, por tanto, aquellos procesos “que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional” (Martínez 2006, p.55). Los usuarios a los que atiende, así como su propósito y plan de estudios van a ser diferentes porque la competencia profesional y el acceso al mercado laboral son determinantes en la educación para adultos y no en la educación de personas mayores (tabla 5).

Tabla 5 - Educación para adultos vs. educación para la tercera edad

Educación para adultos (Martínez, 2006)	Educación de personas mayores (Morales, 2014a)
Usuarios	
<p>El perfil de alumnos que acude a los centros de educación para personas adultas es de cualquier edad superior a los 18 años.</p> <p>Esto dará un perfil diferenciado centrado en la adquisición de competencias para el plano profesional.</p> <p>Las competencias y habilidades sociales buscan el aprendizaje e inclusión de todos los miembros en la sociedad.</p>	<p>Hay un criterio de edad en la mayoría de los centros para adultos mayores. Oscila de los 55 años a los 65 años.</p> <p>El perfil de usuario no busca la acreditación o adquisición de unas competencias profesionales. Busca el aprendizaje de materias que despierten su interés.</p> <p>La socialización en este colectivo es muy importante ya que ejerce de labor preventiva evitando la soledad y aislamiento de los usuarios.</p>

Propósito	
La educación para adultos se centra en el desarrollo de competencias para la capacitación o actualización profesional. Se busca un pensamiento crítico y un acceso a la sociedad de la información y la comunicación. Sin embargo, siempre está de fondo la capacitación profesional.	La educación de personas mayores persigue un desarrollo competencial desvinculado de la actualización profesional tradicional. Dentro del paradigma del envejecimiento activo, se busca la adquisición de competencias que permitan un pensamiento crítico y un acceso a la sociedad de la información y la comunicación.
Plan de estudios	
Dentro de la educación de adultos se encuentra la preparación a competencias clave con diferentes niveles en función del itinerario a desarrollar a posteriori. Así como estudios que capacitan para el acceso o la acción profesional (formación inicial para adultos, educación secundaria para adultos o certificados de profesionalidad) La formación profesional o la oferta universitaria (se podrían incluir los certificados de profesionalidad también en este punto) están principalmente centradas en la adquisición de competencia para el ejercicio profesional.	La diversidad de ofertas en este campo es bastante amplia. Las escuelas para adultos o los centros comunitarios ofrecen actividades para personas mayores. El mayor grado de estructuración se encuentra en los programas universitarios para mayores con cursos anuales completos.
Escenarios	
Los escenarios son coincidentes. Suelen ser los propios de la educación formal (el propio centro de estudios) o aquellos donde se desarrollan actividades complementarias o de interacción con el entorno (no formal e informal).	

Se ha diferenciado por el perfil de los usuarios, el propósito y la articulación del plan de estudios. Los escenarios de forma muy genérica son coincidentes, aunque las culturas subyacentes sean diferentes.

3.2. Conceptualización y definición de la educación de personas mayores

La educación de personas mayores ya sea considerada dentro o fuera de la educación de adultos tiene una entidad propia (nuevos escenarios, diferentes necesidades, expectativas etc.).

En estos nuevos escenarios, la incertidumbre impide aplicar los mismos esquemas toda la vida o que en generaciones anteriores. No podemos tener la certeza completa de lo que ocurre en nuestra mente o de qué efectos se pueden derivar de nuestras acciones.

Morín (1999) trata el concepto de “ecología de la acción”, una vez que la acción se ha realizado escapa del propio control de la persona ya que entra en un “universo de interacciones” (p.46). Las nuevas tecnologías y la globalización han creado un caldo de cultivo donde las interacciones puede ser planetarias con muchísima más facilidad que en siglos anteriores.

La UNESCO celebró la Quinta Conferencia Internacional de educación donde se abordaba la situación de la educación para personas de edad (Instituto nacional de la UNESCO para la educación, 1999). Los avances en las condiciones de salud han permitido que haya una mayor esperanza de vida y que el horizonte vital de las personas sea mucho más amplio. Es, por eso, que las personas mayores sean cada vez más un grupo numeroso y muy heterogéneo. Otro aspecto que se destaca en este congreso y que tiene gran interés es el de “la imagen bastante limitada respecto a las personas mayores y su modo de vida” (p.6) que tienen las generaciones más jóvenes. Se aborda la necesidad de un “rumbo a una imagen más positiva de la vejez” (p.8).

Continuando con las conclusiones de esta conferencia, encontramos un marco que nos permite entender desde que referentes se va a entender esta educación del adulto mayor:

Al diseñarse e implementarse los programas, es necesario que se apliquen los nuevos conceptos de envejecimiento activo y próspero, así como la imagen positiva acerca de las personas de edad y sus contribuciones a la sociedad. Tiene que reconocerse el potencial creativo de los ciudadanos de más edad, su capacidad para aprender y para participar en nuevas actividades, su entusiasmo y su voluntad de contribuir al mejoramiento de su calidad de vida. Los ciudadanos de edad son una fuerza positiva dentro de la comunidad (Instituto nacional de la UNESCO para la Educación, 1999, p.10).

La educación de personas mayores ya no tiene sólo ese fin rehabilitador o de mantenimiento. Se va más allá conectando con la autodeterminación personal del individuo en la actualidad. El adulto mayor ya no es un agente pasivo, es una persona que envejece de forma activa y que si se le deja puede tener un impacto positivo en la comunidad (Guerra, 2009).

Cuenca (2011) da una serie de rasgos al aprendizaje de los mayores en relación con una motivación intrínseca, interpersonal, con un fin que busca significados: “responde a

necesidades sentidas y/o percibidas. (...) Personalizado. (...) Cooperativo y colaborativo (...) Significativo (...) Medio hacia un fin, no un fin en sí mismo” (p.242)

Escuder-Mollón y Cabedo (2013) marcan una serie de principios educativos que dan una idiosincrasia propia al aprendizaje de personas mayores. El primero de ellos es la necesidad de vivir una experiencia vital positiva. El segundo de estos principios es que los alumnos deben de querer aprender, la motivación tiene que ser interna a ellos. El tercero es que son los propios alumnos los que deben querer asimilar estos conocimientos. El cuarto es el saber por qué necesitan esos aprendizajes. El quinto es que necesitan ser los dueños de sus propias decisiones. El último de los principios propuestos es aprender según un proceso, pero ha de ser introducido en el propio aprendizaje.

Continuando con estos autores, los dos enfoques principales de aprendizaje en la educación de personas mayores son la teoría cognitiva social y la teoría ecológica social. La teoría cognitiva social pone relevancia en la interacción que existe entre el comportamiento, el entorno y las propias condiciones personales. Se da un diálogo donde el entorno influye en el comportamiento y el comportamiento a su vez modifica el entorno de la persona. La teoría ecológica social considera cuatro niveles diferentes: nivel de la expresión individual, de entorno social, de entorno físico y de entorno político. Los contenidos deben ser actuales y ser significativos para el adulto mayor. Estas teorías se pueden concretar en unos modelos (formas de articular el aprendizaje) y tipos (diferentes formas en las que el adulto mayor puede aprender),

Dentro de los modelos, se presentan cuatro: el modelo de estilo personal, el de procesamiento de la información, el fenomenográfico y el sistemático (Escuder-Mogollón y Cabedo, 2013). Esta concreción en modelos hace referencia a la hora de actuar con el adulto mayor. El primer modelo, de estilo personal, pone el acento en los estilos de aprendizaje y la acción individual. El segundo modelo, el de procesamiento de la información, no se le presupone a la persona mayor unas características fijas. A través de preguntas se intenta descubrir las estrategias cognitivas que se utilizan para resolver problemas y llevar a cabo tareas. El cuarto de los modelos, el modelo fenomenográfico, pone la relevancia en el contexto y la naturaleza de la actividad. Se aprende desde la propia vivencia personal sobre el tema. El sistemático tiene en cuenta muchas variables: motivación, personalidad, contexto, entorno, motivos, estilos de aprendizaje, preferencias de las personas mayores.

Respecto a los tipos de aprendizaje, continuando con Escuder-Mollón y Cabedo, nombran cuatro tipos de aprendizaje en la tercera edad: activo, empírico, autodidacta e

intergeneracional. En el activo se realiza el aprendizaje a través de la experiencia. Se realiza un “análisis del problema, planificación activa y planificación, reflexión y evaluación, decisión sobre los siguientes pasos” (p.72) para volver otra vez al análisis del problema. En el aprendizaje empírico, se realiza una transformación de la experiencia en aprendizaje. Se realiza una secuencia en forma de espiral donde se transfieren los conocimientos. El aprendizaje autodidactica es la habilidad de poder marcarse un fin con independencia de un docente. El último tipo de aprendizaje es relativo al intergeneracional. Como su propio nombre indica es que el surge entre generaciones y tiene un impacto muy positivo en los usuarios y su implicación.

Se ha dado coherencia a la educación de personas mayores, así como a las teorías, modelos, tipos y necesidades en estas realidades educativas.

3.3.La gerontología educativa y la dispersión conceptual en la educación del adulto mayor

Las distintas disciplinas de referencia hacen que pueda ser complicado delimitar el campo de la educación para los adultos mayores. Existe una amalgama de disciplinas de referencia y que van a dar diferentes modelos y formas de entender el acto educativo (López, 2021).

La educación de personas mayores se entiende dentro del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y, dentro de sus nuevas tendencias, se desprende la necesidad de un acercamiento teórico y científico al hecho (García, 2007). Sin embargo, la gerontología educativa surge de la propia gerontología. Después aparecerán términos relacionados como es la andragogía, la geragogía y la gerantogagía (Sánchez, 2003), (ilustración 12).

Se focalizará en el término de origen: ¿qué es la gerontología? También se abordará el termino de geriatría por diferenciarlo y abordar los distintos perfiles del adulto mayor en función de su estado de salud.

Gerontología (Millán y Maseda, 2010)

- Campo muy abierto que incluye la gerontología social, experimental, clínica y educativa.
- Aparece la gerontología crítica.

Geriatría y/o gerontología clínica (Millán y Maseda, 2010)

- Centrada en la enfermedad del adulto mayor y sus consecuencias.
- "Prevención, diagnóstico e intervención (rehabilitación y readaptación social)", (p.45)

Andragogía (Caraballo, 2007)

- "Diversas ideas para una teoría del aprendizaje del aprendizaje y de la enseñanza solo de adultos" (p.190)
- "Métodos, estrategias, técnicas y procedimientos eficaces para el aprendizaje de las personas adultas" (p.190)

Gerontología educativa (Orte y March, 2007)

- Evolución de la educación permanente
- Necesidad de un cambio de la imagen de la vejez (social y entre las propias personas mayores)
- Se nutren de la gerontología y geriatría

Educación gerontológica (Orte y March, 2007)

- Los conocimientos obtenidos de la gerontología educativa se convierten en contenidos del proceso educativo
- Diseño de proyectos, planes y programas
- Crítica e interdisciplinar

Geratología (Sánchez, 2003)

- Dentro de la educación gerontológica
- Formación de profesionales que van a atender a adultos mayores

Gerogogía y geriagogía (Sánchez, 2003)

- Práctica de la gerontología educativa.
- Surge la gerogogía crítica ("promover la toma de conciencia por parte de los mayores de sus derechos, su calidad de vida, sus formas de autorrealización y su papel social real que pueden jugar" (p.56).)
- Según su etimología griega, se limita a la educación de personas mayores con algún déficit geriátrico.

Gerontagogía (Sánchez, 2003)

- Disciplina de las ciencias de la educación
- Alternativa a la gerontología educativa
- La vejez y el estudio no son su campo de estudio
- Se centra en la enseñanza y aprendizaje de los mayores

Ilustración 12 - Disciplinas y campos asociados a los gerontes

La gerontología se entiende como la ciencia o disciplina que estudia todo lo relativo a los fenómenos sobre el envejecimiento. A su vez, la gerontología se subdivide en tres: gerontología social (recoge los aspectos sociales, económicos y culturales en el envejecimiento), la gerontología experimental (centrada en la investigación) y la gerontología clínica (Millán y Maseda, 2010). Dentro de la gerontología clínica, están todas las actuaciones relativas a la enfermedad en el envejecimiento, pero incluye prevención, diagnóstico e intervención (Millán y Maseda, 2010).

Por otro lado, la geriatría, entendida como un subcampo de la gerontología, es aquella que trata los aspectos clínicos, preventivos y sociales de la enfermedad en el adulto mayor. Tiene una función preventiva y de ayudar al usuario a superar la pérdida de autonomía (Robles y otros, 2006). Millán y Maseda (2010) definen al gerontólogo clínico como cualquier profesional con formación en gerontología clínica y al geriatra como aquel médico con especialidad en geriatría.

No existe una distinción clara entre gerontología clínica y geriatría en principio. Sin embargo, si se observan en los perfiles de los ancianos según su vulnerabilidad o fragilidad, aparece el concepto de paciente geriátrico (Robles et al, 2006). En la ilustración 13, aparecen los diferentes perfiles clínicos que pueden presentar los ancianos.

El anciano sano sería aquel que no presentaría una enfermedad observable, el anciano frágil sí que presentaría esta enfermedad, pero podría compensarse y en el paciente geriátrico encontraríamos enfermedades y dependencia.



	Anciano sano* (adulto viejo)	Anciano frágil (anciano de alto riesgo)	Paciente geriátrico
			
Concepto	Edad avanzada y ausencia de enfermedad objetivable.	Edad avanzada y alguna enfermedad u otra condición que se mantiene compensada (en equilibrio con el entorno) (alto riesgo de descompensarse) (alto riesgo de volverse dependiente).	Edad avanzada y algunas enfermedad/es crónica/s que provocan dependencia, suele acompañarse de alteración mental y/o de problema social.

Ilustración 13- Tipologías de ancianos y perfiles clínicos extraído de Robles et al (2006)

La gerontología educativa no debe ser confundida con la andragogía (Mogollón, 2012). En la andragogía, se da una ganancia progresiva en la auto-dirección según el sujeto va madurando, la experiencia se va acumulando como recurso del aprendizaje, el aprender satisface necesidades para satisfacer los roles sociales y el conocimiento se centra en la resolución de problemas, no en el desarrollo personal (Flecha, 1990). La andragogía contempla la realidad del adulto y no la del adulto mayor (Mogollón, 2012).

La Dirección de Desarrollo Académico de la Universidad del Valle de México en el año 2009 desarrolló un monográfico para conceptualizar y dar corpus al modelo andragógico. Se destaca el poco corpus teórico que existe y la necesidad de crearlo, es decir, el estudio de la idiosincrasia del ser humano en la edad adulta y de una metodología didáctica adecuada a estos procesos de enseñanza. La andragogía se ha entendido como: “ciencia, ciencia de la educación de los adultos, un conjunto de supuestos, un método, una serie de lineamientos, una filosofía, una disciplina, una teoría, como proceso de desarrollo integral del ser humano, un modelo educativo” (p.11).

Sin embargo, la educación para la educación de personas mayores tiene una entidad propia y esto va a hacer que se desvincule incluso de este modelo andragógico. El primer concepto afín va a ser el de gerontología entendida como la ciencia que estudia el envejecimiento y los fenómenos que se articulan en torno al mismo. La rama que se centra en el campo educativo va a ser la gerontología educativa que surgirá como un acercamiento del conocimiento generando sobre educación y envejecimiento. Habrá una evolución hacia la geragogía crítica centrada en una reflexión y una crítica del acto educativo en la tercera edad (García, 2007). Sin embargo, todas estas ciencias siguen

siendo deficitarias y, por eso, aparece la gerontagogía: “se preocupa de desarrollar modelos de formación de adultos, que recojan, las capacidades actuales de aprendizaje y desarrollo de las personas mayores, así como también, la demanda de formación de los mayores” (García, 2007, p.57).

Yuni et al (2009) recogen esta trayectoria y definen la gerontología educativa en la actualidad:

Actualmente se entiende la gerontología educativa como el estudio y la práctica de emprendimientos educativos dirigidos a las personas mayores (educación en la vejez) y a otros grupos generacionales, con el fin de informar acerca del envejecimiento normal y sus derivaciones (educación para la vejez). De manera especial la gerontología educativa ha focalizado en dos áreas específicas: 1) la educación en la vejez, orientada a los mismos mayores; y 2) la educación para la vejez orientada especialmente a personas de otras generaciones, enfoque que actualmente incluye la educación intergeneracional (p.28).

La gerontología educativa focaliza una serie de puntos como son los cambios intelectuales relativos al proceso de envejecer, adaptaciones centradas en el adulto mayor en función de sus características y objetivos instruccionales, factores motivacionales asociados a las necesidades de aprendizaje y, aparece la participación en diferentes actividades educativas (Yuni et al, 2009). En la dimensión práctica, aparece la prevención para evitar la pérdida de las funciones cognitivas, la compensación de déficits propios del envejecimiento normal o patológico y el enriquecimiento del mundo vital de los adultos mayores. La dimensión social también tiene una gran relevancia ya que permite la integración y la creación de redes de apoyo donde se dan lazos de pertenencia a la comunidad (Yuni et al, 2009).

Estos conocimientos que se van generando se convierten en contenidos del proceso educativo dando lo que se denomina como educación gerontológica (Orte y March, 2007). Existe también un campo que es aquel que comprende las acciones educativas para formar a los profesionales que atienden a los adultos mayores desde una intervención educativa conocida como geratología (Sánchez, 2003).

Este abordaje se ha centrado en los términos provenientes de la gerontología ya que con anterioridad se han desarrollado los paradigmas de educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida.

3.4. Modelos de una educación de personas mayores

Ahora vamos a pasar a acotar los modelos propios que se dan dentro de la educación del adulto mayor. Principalmente vamos a ver uno más operativo (Mogollón, 2012) y luego los tres modelos tradicionales fundamentados por Yuni et al (2009) y Sáez (2005).

Primero, comenzaremos, con el modelo formal para la educación del adulto mayor que propone Mogollón (2012). Es un enfoque nuevo donde se ven las diferencias propias del estadio vital del adulto mayor, así como el cambio evolutivo de sus necesidades. Se busca la libertad plena y la inclusión del usuario desde un paradigma multidisciplinar, un modelo de integración, humana, social y educativa. Se toma como referencia la gerontagogía como ciencia, la importancia de la formación de los diferentes profesionales que intervienen en este campo educativo. Adquiere relevancia la visión crítica de la disciplina donde se incluya la teoría de la actividad y la continuidad y se cree un currículo gerontológico en el cual el centro de la intervención es el geronte. También propone unificar las universidades de la tercera edad para crear un modelo formal que permita la obtención de un grado universitario.

A la hora de realizar un acercamiento a los modelos teóricos que subyacen, es importante recoger la variedad de las acciones y respuestas educativas. Pueden ser para alfabetizar, de ocio, de formación laboral, vocacional, profesional o de animación socio-cultural (Yuni et al, 2009)

Yuni y otros (2009) proponen varios modelos: el modelo científico-tecnológico, el humanista-interpretativo y el modelo crítico. Sáez (2005) propone también tres modelos similares. El primero es el modelo escolar de orientación científico-tecnológica. El segundo es el modelo cultural de orientación interpretativa y el tercero sería el modelo contextual de orientación crítica. Estos modelos fundamentan tanto la investigación como la intervención.

En el modelo escolar o de orientación científico-tecnológica, el educador es un técnico que ejecuta la intervención sin tener en cuenta las voces de los usuarios de ese acto educativo (Sáez, 2005). El conocimiento que se genera parte de un modelo del conocimiento natural donde aparecen corrientes como el funcionalismo, el conductismo, el estructuralismo o la psicología del desarrollo. La educación es entendida como una ciencia y el proceso educativo es meramente instructivo. Este primer modelo busca la objetividad, la estabilidad y la universalidad. Es, por ello, que puede separarse del contexto social, cultural e histórico (Yuni et al, 2009). En este modelo, el objetivo

primordial es disminuir las dificultades que causa el envejecimiento en el usuario (Escarbajal, 2004). No hay un dismantelamiento de los roles y la gerontagogía busca ayudarles a mantener esos roles. Los programas son estandarizados donde priman las intervenciones instrumentales y donde el educador desempeña un rol de tecnólogo (Yuni et al, 2009).

El siguiente modelo es el cultural o de orientación interpretativo-cultural. En este modelo se prioriza la comprensión del fenómeno y la colaboración (Sáez, 2005). El conocimiento parte de las ciencias prácticas y, más concretamente, de las corrientes del interaccionismo, la fenomenología, la hermenéutica y la psicología del ciclo vital. El conocimiento generado es subjetivo y la acción educativa toma de referencia las experiencias. El conocimiento se construye a partir de la etnografía y se busca comprender los significados y las acciones de las personas. El campo de actuación preferente es la animación sociocultural fruto de la influencia de la psicología positiva. En este segundo modelo, la sociedad no da oportunidades suficientes a las personas mayores para poder desarrollar roles significativos (Yuni et al, 2009). La finalidad de la educación es la autoactualización del adulto mayor donde la educación es fundamentalmente facilitar la comunicación para que los adultos mayores sigan formando parte del entramado social (Yuni et al, 2009).

El tercer modelo es el contextual o de orientación crítica. Aquí las personas mayores son protagonistas del proceso de aprendizaje y la educación es un acto de decisión (Sáez, 2005). Se busca satisfacer sus necesidades, involucrar al adulto mayor, aumentar la participación y hacerles motor de la transformación social (Escarbajal, 2004). Por tanto, el modelo del que parte el conocimiento es aquel que parte de las ciencias contra-hegemónicas (Sáez, 2005). Las corrientes que se van a dar son la teoría crítica, la psicología del ciclo vital, la lingüística y la teoría de la educación (Sáez, 2005). El conocimiento que se genera es dialéctico donde se da una construcción personal, una reflexión política, económica, social e histórica y la intervención educativa tiene como base las experiencias y los problemas. La investigación que se da es la crítico-participativa ya que se busca los significados, interpretaciones y acciones que se producen en el fenómeno. La teoría en este modelo es dialéctica es “la reflexión en la acción para resolver problemas (implicación y compromiso), (Sáez, 2005, p.293). El educador se convierte en un intelectual transformador que se sirve de las técnicas cualitativas. Se busca el desarrollo comunitario fruto de la investigación participativa (Sáez, 2005)

Yuni y otros (2009) también definen este tercer modelo como crítico. La gerontología educativa crítica surge para superar todas las lagunas que presentaban la gerontología, la gerontagogía y la geragogía (Sánchez, 2003). La vejez ha sido vista como un problema social donde la acción tiene carácter paliativo (Escarbajal, 2004). Esta corriente busca, por otro lado, dar el lugar al adulto mayor que le corresponde dentro de los entramados sociales (Yuni y otros, 2009). Toda teoría ha de estar constantemente a crítica y, esto implica, por otra parte, criticar los supuestos y los valores de la propia sociedad. Se decide incluir la teoría feminista para poder cambiar el rol de la mujer y su participación en la sociedad. Se busca en la gerontología crítica: roles significativos en la sociedad, el empoderamiento en la vejez y, principalmente, la emancipación del adulto mayor.

En este epígrafe se ha conceptualizado los tres modelos que dan sustento a las intervenciones educativas de personas mayores: el escolar, el cultural y el crítico. Estos modelos siguen un continuo del proceso de envejecer desde un problema donde se necesitan acciones paliativas hasta el empoderamiento y emancipación de las personas mayores a través de la crítica, roles significativos y la participación de las personas mayores en el entramado social.

3.5. Escenarios para la educación y la orientación de personas mayores en un mundo interconectado

En este epígrafe se va a desarrollar el dónde, es decir, los escenarios.

En primer lugar, se retomará el concepto de sistemas del modelo de calidad de vida ya que en este modelo se trata el microsistema, mesosistema y macrosistema (Schalock y Verdugo, 2003). Es necesario, por tanto, centrarse en la teoría ecológica de Bronfenbrenner. La persona se va a mover entre esos sistemas y la interrelación de los mismos (Bronfenbrenner, 1988). Dentro de esta interrelación aparece la sociedad de la información (Pérez, 2012), la era digital (Pérez, 2012) y la brecha digital en la tercera edad (Gómez et al, 2018)

Bronfenbrenner (1987) define su teoría ecológica como la acomodación entre el ser humano y su entorno. Estos entornos son cambiantes y tienen relaciones con otros entornos. Este autor expone que los sistemas donde se podía mover una persona eran los siguientes:

- **Microsistema:** es el más inmediato a la persona. Puede ser el propio hogar, las aulas de mayores donde acuden o todos aquellos lugares donde se desarrollan relaciones interpersonales, un rol propio y diferentes actividades.
- **Mesosistema:** es la interrelación entre varios microsistemas. Son todas aquellas conexiones o flujos que se establecen de forma bidireccional entre microsistemas.
- **Exosistema:** no está incluido dentro del modelo de calidad de vida propuesto anteriormente, pero tiene su sentido. Son aquellos contextos que a pesar de que no influyen a la persona de forma activa sí que tiene consecuencias en su vida y en su desarrollo.
- **Macrosistema:** es el nivel más amplio e incluye a todos los demás. Brofenbrenner se refiere a la relación entre forma y contenido de los sistemas anteriores. Se entiende la realidad en su conjunto, los sentidos y significados que hay detrás.

Este modelo ecológico sirve para ver la complejidad de los escenarios a tratar. Se encuentran escenarios donde la complejidad es una constante y donde la incertidumbre es una realidad. Incertidumbre que aumenta más, si aun cabe, en una sociedad actual de la información y en una era digital (Morin, 1999).

Pérez (2012) ligado a la era digital, introduce los conceptos de aldea global y era de la información. Los cambios que ha traído esta aldea global han aumentado la interdependencia y complejidad de los sistemas sociales. A diferencia de otras épocas (la de piedra, la agrícola o la industrial), esta nueva época tiene que ver con “la adquisición, procesamiento, análisis, recreación y comunicación de información” (p.48). Esta época según este autor va a traer asociados una serie de cambios como son la globalización, la información digital (la información se convierte en un entorno simbólico de socialización (p.52)), las redes y pantallas (la interacción virtual y la posible pérdida de profundidad de conocimiento al ser todo rápido e inmediato). Pérez también habla de una serie de efectos en la socialización y en la educación: se han modificado las formas, los contenidos, los códigos y los procesos de socialización.

¿Cuáles son los efectos de toda esta era digital en el adulto mayor?

Gómez et al (2018) revisan el concepto de brecha digital entendido como la falta de oportunidades a la hora de acceder a las TIC y todo lo que pueden ofrecer. Dentro de esta brecha se dan tres niveles: acceso, uso y apropiación. Para poder tomar parte de la sociedad del conocimiento, es importante poder salvar esta brecha y permitir que todos los grupos puedan acceder al manejo de las herramientas digitales.

Montaña y otros (2015) recogen el concepto de fobia online en las personas mayores. Se caracteriza por un rechazo a todo lo relativo a las nuevas tecnologías. Estos autores argumentan que a pesar de las limitaciones físicas y cognitivas que puedan aparecer en esta edad, esta actitud puede adaptarse siempre y cuando lo vivan en situaciones confortables. Hacen también una comparativa: el 98% de los jóvenes se conectan a la red mientras que solo un 18% mayor de 65 años lo hace. Es importante tener en cuenta esta brecha digital ya que en la realidad española el desconocimiento y manejo de las mismas puede llegar a ser motivo de exclusión.


Soto (1999) diferencia los tres tipos de educación en función de duración, universalidad, institución y estructuración. La educación formal es aquella que tiene unas etapas diferenciadas, es universal en ciertos rangos (periodo de obligatoriedad), es desarrollada por una institución muy específica y su grado de estructuración es muy alto. La educación no formal es limitada en cuanto a su duración, las acciones son para todas las personas, pero se dirige a un usuario diana, no es necesario que se desarrolle dentro de las organizaciones y también presenta un grado alto de estructuración. La educación informal tiene una duración ilimitada, es universal a todas las personas, carece o su institucionalización es mínima y tiene un grado de estructuración educativo muy bajo.

Este epígrafe se ha centrado en el tema de los escenarios en los que se mueve el adulto mayor en las sociedades actuales. Esta sociedad es digital, de la información y del conocimiento. Centrándonos en el plano educativo es importante la separación entre formal, no formal e informal.

3.6. Infografía sintética del capítulo


Capítulo 3: Educación de personas mayores

Evolución desde la educación para Adultos hasta la educación de personas mayores en los referentes de la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida




Evolución de la educación de personas mayores

- Tres campos tradicionales en la educación de adultos: alfabetización, educación complementaria y socialización política
- Situación en España. Durante la II República, aparecen las clases para "analfabetos". En el franquismo, se dan varias campañas para la educación del colectivo adulto. La constitución de 1978 impulsa la educación para adultos. Se publica el Libro Blanco de Educación para Adultos en 1988.
- Aparece la primera Universidad Popular en 1873
- La Universidad para la Tercera Edad aparece en 1973 con Pierre Vellas




Educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida

- Ampliación del sistema educativo.
- Amplitud de contextos
- Enriquecimiento de la vida de la persona
- Aprendizaje competencial




Comparación de la educación de adultos y de personas mayores




- Usuarios: Adquirir competencia profesional vs. aprendizaje por interés
- Propósito: Actualización profesional vs. acceso a la Sociedad de la Información y la Comunicación
- Plan de Estudios: Competencias Clave vs. diferentes grados de estructuración
- Escenarios: Coincidentes pero con diferente enfoque

Conceptualización de la Educación de personas mayores

- Nuevos acercamientos al envejecimiento activo
- Capacidad de aprender en la vejez
- Los ciudadanos de edad como fuerza dentro de la comunidad
- Principios educativos: vivir una experiencia vital positiva, motivación interna al usuario, actitud positiva a la asimilación de contenidos y dueños de sus propias decisiones
- Cuatro tipos de aprendizaje: activo, empírico, autodidacta e intergeneracional
- Gran dispersión terminológica: gerontología, geriatría, andragogía, gerontología educativa, educación gerontológica, geratología, geragogía y geriagogía y pedagogía de la vejez y gerontopedagogía




Modelos de una educación de personas mayores



- Modelo escolar: más próximo a modelos educativos tradicionales
- Modelo cultural: comprensión del fenómeno y colaboración
- Modelo crítico: las personas mayores son protagonistas del proceso de aprendizaje y la educación es un acto de decisión

Escenarios

- Modelo ecológico de Bronfenbrenner: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema
- Brecha digital en las personas mayores. Dificultad para acceder a la participación a través de estos medios
- Tres escenarios: formal, no formal e informal



4. Los programas universitarios para personas mayores

4.1. Definición de los PUM: modelos, generaciones y tipos de experiencias

Los PUM han ido expandiéndose y ampliando en cuanto a oferta y número de alumnos en las últimas décadas. Son un fenómeno reciente que surgen de la intersección entre la universidad como institución y una atención educativa de las personas mayores. Valle realiza la siguiente definición de estos programas:

Títulos universitarios propios, que conducen a una formación de nivel superior que no está orientada a posibilitar el desempeño de competencias requeridas en el mercado laboral, sino a procurar una educación integral cuyas ventajas son de orden diverso. Se trata de personas que superan la barrera de los 50 años y que se incorporan a los denominados Programas Universitarios para Mayores (PUM), surgidos a partir de los años ochenta del siglo XX en las instituciones universitarias de numerosos países desarrollados (2017, p.117)

Entender a las personas mayores como sujeto de derecho de una educación universitaria de calidad va a suponer la ruptura de los modelos edadistas donde el adulto mayor carece de capacidad de aprendizaje. Desde unas primeras experiencias con un carácter más lúdico y la primera universidad de la experiencia en Francia, se van a ir sucediendo una serie de generaciones y una evolución en la forma de entender tanto estos programas como la educación de adultos mayores (tabla 6).

Tabla 6 - Principales hitos y momentos en los programas universitarios para mayores en España

Los PUM en el Mundo y en España	
Modelos edadistas (Lemieux, 1997; Requejo, 1998)	No se considera al adulto mayor con la capacidad de aprender (Lemieux, 1997; Requejo, 1998)
Programas de la primera generación en la década de los 60 (Requejo, 1998).	Servían para “matar el tiempo” de los mayores (Requejo, 1998, p.158)
Primera universidad de la experiencia en Francia (1973), (Lemieux, 1997; Requejo, 1998; Velázquez, 2015)	Pierre Vellas crea en Francia la primera universidad de la experiencia (Lemieux, 1997; Requejo, 1998; Velázquez, 2015)

Hacia mitad de los años 70, nueva generación en los programas socioeducativos para personas mayores (Requejo, 1998)	Dos líneas (Requejo, 1998): 1. Acciones educativas sobre salud e higiene. 2. Universidades de la tercera edad.
I Asamblea Mundial del Envejecimiento en Viena (1982), (Lemieux, 1997)	Dimensión educativa de la vejez e importancia de la educación en diversas dimensiones que afectan directamente a la calidad de vida de la persona, la salud y el ocio (Lemieux, 1997)
Tercera generación de programas socioeducativos para personas mayores (Requejo, 1998)	Generar conocimiento, difusión y participación en aprendizajes autodirigidos y en proyectos de investigación (Requejo, 1998)
En 1996, se proclama el “Año Europeo de la educación y la formación permanente” (Requejo, 1998, p.147)	I Encuentro sobre Programas Universitarios para Mayores (Requejo, 1998) Evolución de los diferentes programas (van tomando cuerpo), (Velázquez, 2015)
En 1996, el informe Delors: “La educación encierra un tesoro” (Requejo, 1998)	Educación para toda la vida como un derecho de todas las personas (Requejo, 1998) Aprendizaje por competencias (Delors y otros, 1996)
II Asamblea Mundial del Envejecimiento en Madrid (2002) (Velázquez, 2015)	Guiar la formulación de políticas hacia el objetivo de lograr durante toda la vida y en toda la sociedad el ajuste social, cultural y económico a un mundo que envejece (Naciones Unidas, 2003)
Constitución de la Confederación Estatal de Asociaciones y Federaciones de Alumnos y Exalumnos de los Programas Universitarios de Mayores (CAUMAS) en el año 2003 (CAUMAS, 2021)	Se institucionaliza el asociacionismo en los programas de mayores (CAUMAS, 2021)
Constitución de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM) en el año 2004 (AEPUM, 2010)	Se constituye una asociación estatal para los Programas Universitarios de Mayores en España (AEPUM, 2010)
Libro blanco del envejecimiento activo (2011), (Causapié y otros, 2011)	Conexión entre el proceso educativo y el desarrollo de un envejecimiento activo (Causapié y otros, 2011)
La celebración del “Año Europeo del Envejecimiento Activo y la Solidaridad Intergeneracional” (2012), (Causapié y otros, 2011, p.21)	Se busca “poner en marcha nuevas políticas alejadas de los recortes y los ajustes que supongan retrocesos en el largo camino ganado a la vida” (Causapié y otros, 2011, p.22).
Conferencia ministerial sobre envejecimiento celebrada en Viena (2012) (IMSERSO, 2019)	Garantizar una sociedad para todas las edades: la promoción de la calidad de vida y el envejecimiento activo (IMSERSO, 2019)

Comenzaremos centrándonos en un concepto que ha hecho que los programas universitarios para mayores hayan sufrido un avance muy lento y que no haya empezado a despegar hasta las últimas décadas: el edadismo.

En una nota de prensa de la página web de la OMS, Alana Officer, coordinadora del Departamento de Envejecimiento y Ciclo de vida, expone lo siguiente:

El envejecimiento de la sociedad puede ser positivo si conservamos mejor la salud con la edad. Pero, para ello, debemos desprendernos de los prejuicios contra las personas mayores. El edadismo puede adoptar muchas formas. Lo vemos en los medios de comunicación, cuando presentan a los ancianos como personas frágiles, dependientes y alejadas de la realidad; en algunas prácticas discriminatorias, como la limitación de los servicios sanitarios que se presta a las personas mayores, y en políticas institucionales, como la jubilación obligatoria a determinada edad (Organización Mundial de la Salud, 2016, párr.10).

El concepto de la persona mayor como incapaz de seguir aprendiendo es algo que se ha dado y se sigue dando dentro de la sociedad actual (Ribera, 2015). El edadismo tiene incidencia en la promoción y mantenimiento de la salud física y mental de los adultos mayores (Campillay y otros, 2021). La autopercepción negativa hace que haya una tendencia mayor a la depresión y al aislamiento (Salas y Ceminari, 2021). Iñiguez y Marcaletti (2017) exponen que los criterios edistas homogenizan a las personas mayores y se pierde la gran diversidad que existe dentro de este rango de edad.

Antes de concretar los PUM, se van a enunciar las diferentes respuestas que se han ido dando a la educación de las personas mayores. Morales (2014a) nombra las siguientes respuestas educativas:

- Las aulas de educación para adultos: centradas en la actualización de conocimientos y competencias.
- Aulas de la tercera edad: centradas más en el ámbito lúdico y recreativo de los mayores que en el formativo.
- Talleres municipales: formación continua con un matiz bastante heterogéneo.
- Universidades populares: formación personal sin importar el rango de edad.
- Programas universitarios para mayores: el componente formativo, investigador y todo lo relacionado con la actuación social.

Lemieux (1997) plantea un acercamiento cronológico a cómo surgen las universidades de la tercera edad. Los orígenes están ligados a la evolución en la educación de personas adultas. Primeramente, encontramos unos orígenes norteamericanos. En 1727, Benjamín Franklin funda un grupo de discusión y de estudio para adultos. Hasta 1900, estas prácticas se van a ir expandiendo, encontrándonos casos como los cursos de perfeccionamiento de cultura para adultos de 1874 en las riberas del lago Chantagua en Nueva York. Desde estos orígenes americanos, Lemieux nombra dos etapas:

- La orientación médico-social de la gerontología educativa: ya no solo se empieza a tratar la educación para ancianos sino también de la formación de las personas que intervienen (conferencias anuales sobre educación y envejecimiento en Florida, en Michigan, etc.)
- La gerontología educativa: la formación de la persona en sí misma. En esta etapa es necesario considerar una serie de hitos:
 - o El programa Elder Hostels: propone una actualización de los mayores en sí mismos
 - o Creación de la primera universidad de tercera edad por Pierre Vellas en 1973: estas universidades están orientadas hacia la enseñanza, la investigación y la atención a la colectividad en beneficio de las personas de tercera edad
 - o Fundación en Toulouse de la Asociación Internacional de Universidades de Tercera Edad (AIUTA) en 1975

Requejo (1998) desarrolla la evolución de estos programas en tres generaciones. Habría una primera en la década de los sesenta donde se busca el aprovechamiento del tiempo libre de los ancianos. Se hace a través de la oferta turística que se caracteriza por ser un producto de consumo. Todo son acciones puntuales y que buscan la distracción y no tienen ningún carácter formativo.

Continuando con este autor enmarca la segunda generación de programas entre los años setenta y mitad de los ochenta. En esta generación se ven dos enfoques: intervenciones educativas con una orientación a la salud y un segundo enfoque, más integral y donde aparecen las universidades de la tercera edad, que buscan un programa de educación permanente que promueva la inclusión de las personas mayores y conseguir que adquieran una calidad de vida en todos sus ámbitos.

La tercera generación, según Requejo, es la apertura de puertas desde la universidad con programas para las personas mayores. Aparecen así las universidades de la experiencia y una formación universitaria con un currículum y título propios.

Sin embargo, las formas de funcionar de los PUM no van a ser las mismas en todo el mundo (ilustración 14). Aparecerán diferentes modelos a la hora de articular estos programas.



Ilustración 14 - Modelos de PUM en todo el mundo (Velázquez, 2015)

El modelo francés surge propuesto por Pierre Vellas. El año 1973, con la apertura de la primera universidad de la tercera edad creada por el profesor Pierre Vellas, supone un antes y un después en la forma de entender la educación para este segmento de población (Lemieux, 1997). Nace de la consideración del derecho de los ciudadanos de todas las edades a poder prepararse para el desempeño de roles sociales (Requejo, 1998). Este modelo francés será el referente europeo. Estas universidades parten de la premisa de una acción que combine la educación para mayores, la investigación centrada en estas personas y el desarrollo personal de las mismas (Velázquez, 2015). Se planteaban tres premisas: retos intelectuales, promover la actividad física y un acercamiento intergeneracional (Velázquez, 2006):

De lo que se trata es de permitir a las personas mayores recuperar una identidad y un status, de romper el aislamiento de algunos y la marginalidad del conjunto, de favorecer una inserción social perturbada por la jubilación, de permitir desarrollar y conservar su autonomía, de mejorar las relaciones entre las diferentes generaciones, de jugar un rol cultural, en resumen, de favorecer un buen equilibrio social gracias a la educación (Velázquez, 2006, p.30).

El segundo modelo que propone Velázquez (2015) es el modelo de autogestión anglosajón. En Inglaterra es importante destacar la obra de Peter Laslett ya que fue el primero en crear la primera universidad de la tercera edad en su país (University of Third

Age). En este modelo serán los propios mayores los que enseñen a sus compañeros y realicen investigaciones del tipo que sea, pero la principal distinción está en el dónde se ubican estas universidades: fuera de las universidades ya que es competencia de las instituciones educativas. Esto hace que solo sean las personas mayores las que participen en estos programas siendo bastante restrictivas con la edad y la inclusión de personas de “segunda edad”. Dentro de este segundo modelo, aparecen los modelos norteamericanos (Lemieux, 1997). No hay una regulación por una institución o gobierno y van surgiendo según las preferencias de las localidades. Las más demandadas son los Programas de Ocio (Elder Hostels). Es en Nueva York donde aparece la primera iniciativa donde se da una intervención educativa de las personas mayores: el “Instituto para el Aprendizaje durante el retiro” en 1962. Se dan dos tipos: los de carácter más tradicional elaborados por especialistas y llevados a cabo por personal de la universidad o los participativos más cercanos a los modelos ingleses (Velázquez, 2015). Es clave el estudio autodirigido y el aprendizaje por pares.

El tercer modelo que nombra Velázquez es el modelo planificado de la República de China. Las organizaciones predominantes son los colegios para mayores y las universidades para mayores. En función del rol social desempeñado hay una orientación a diferentes ofertas. También se considera a la persona mayor como un recurso social que puede ayudar a las generaciones venideras. Los objetivos son adquirir conocimiento, mejorar la salud y ayudar en la forja del carácter. Esto se refleja en el propio currículum donde se estudian asignaturas que permitan conocer la situación actual del mundo y ciencias modernas (modernización social y tecnologías de la información). Es un modelo donde se aprende haciendo a través de los servicios sociales o del cuidado del entorno familiar o comunitario.

El cuarto modelo de este autor es el latino-americano. En América Latina no existe un modelo marco. Se centran en el aspecto recreativo y se busca el componente intergeneracional. En muchos países hay una falta de recursos en las universidades públicas y lo asumen las instituciones privadas. Velázquez nombra dos países en Latinoamérica por ser pioneros: Argentina y Uruguay. En 1983, se crea un primer programa para las personas mayores en Argentina. Este año es significativo ya que con la creación del Departamento de la Mediana y Tercera dentro de la Universidad Nacional de Entre Ríos se crea una mancha de aceite que se va extendiendo por otras universidades argentinas. Surgen del modelo francés, aunque a medida que se van desarrollando adquieren su carácter propio. Hay una serie de principios que han de ser tenidos en cuenta:

están incluidas en la actividad universitaria, es un aprendizaje centrado en el cambio y la transformación, así como en el desarrollo vital, tiene una organización flexible con marcos teóricos que potencien el aprendizaje de los mayores, los cursos suelen ser anuales, no ofrecen actividades de corta duración y esto potencia su alcance pedagógico, aunque no hay una evaluación clara. Por otro lado, en Uruguay, los programas funcionan sin conexión con la universidad tradicional. Tiene varios objetivos: la educación permanente intergeneracional, convertir al alumno en actor de su aprendizaje pudiéndose dar un cambio de roles y papeles y así como el desarrollo de investigaciones sobre el aprendizaje en este segmento de edad.

Finalmente, y antes de continuar con las diferentes experiencias que podemos encontrar, se va a concretar en el modelo marco actual en España. Hubo un interés en crear este modelo marco y en el año 2001 se creó la Comisión Nacional de Programas Universitarios de Mayores. Este modelo marco no es prescriptivo, pero sí que considera unos aspectos que tienen que tener los programas universitarios de mayores en España:

- a) Tratarse de un Programa Formativo Superior presentado por una Universidad (pública/privada).
- b) Ser aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno.
- c) Estar dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la universidad, que se responsabilice con el desarrollo, evaluación, actualización y seguimiento.
- d) Adecuarse a las normas de ordenación académica de la Universidad (Velázquez, 2015, p.59).

Velázquez concreta estos criterios todavía más. Dentro de los destinatarios se considera el requisito de edad: mayores de 55 años. Estos programas van a tener objetivos a dos niveles: formativo y social. Con un plan de estudio, duración y programación estable. Los contenidos han de adecuarse al contexto de la persona, debe darse una interdisciplinariedad y un profesorado que adecúe los contenidos a este tipo de alumnado. Los espacios se procura que sean en espacio universitario siempre que se pueda. La metodología ha de estar centrada en el desarrollo personal no en la actualización profesional. La evaluación ha de ser intencional y compleja para poder analizar el proceso y ver su evolución.

En la realidad española, encontramos varios tipos de PUM. Lirio y Calvo (2012) hacen referencia a varios tipos de programas: los específicos (espacios y plan de estudios diferenciados), los integrados (dentro de las aulas ordinarias como un alumno más de la

universidad), el catalán (donde la gestión recae en los propios mayores y las asociaciones) y el mixto (un punto intermedio entre los anteriores). También le dan una serie de características a estos programas: hay una gran heterogeneidad, dependientes de una universidad pública, suelen ser específicos, se centran en contenidos de humanidades y cultura pudiendo descuidar otros como vejez y envejecimiento y ofertan un gran programa de actividades.

Lirio y Calvo (2012) tratan también la realidad de los PUM. Encontramos programas ya consolidados, capaces de adaptarse a realidades diversas, muy bien valorados por los usuarios, dando visibilidad al campo de la educación de personas mayores e investigando en esta área. Sin embargo, estos autores ven que hay una inestabilidad en la financiación, carencia en la regulación educativa, no hay un respaldo de la comunidad académica, se necesita una mayor reflexión para un reconocimiento oficial, hay que darles mayor continuidad a estos estudios, se necesita una mayor investigación, no termina de adaptarse a los más desfavorecidos y no hay referencias a trabajos de perspectiva de género.

Aunque la orientación se ha desarrollado en todo el capítulo 2, dentro de los PUM aparece la necesidad de una acción orientadora. Sin embargo, es reducida, aunque esté recogida dentro del marco legislativo universitario estatal. Se trata una orientación con poco corpus teórico todavía y que necesita seguir desarrollándose (Morales, 2014a). Se formulan cinco indicadores de una acción orientadora de calidad en estos programas: una dimensión docente (con un seguimiento continuo del alumnado), una dimensión relacionada con la gestión (ayudar a que las personas mayores puedan participar en la propia universidad), una dimensión administrativa (la necesidad de que el alumno tenga información actualizada), y una dimensión de servicios y programas (conocer las diferentes actividades y motivar a las personas a realizarlas) (Morales, 2014a).

Se ha analizado los PUM desde su origen hasta la realidad en España. Se ha abordado el concepto de edadismo, discriminación por la edad, los diferentes modelos y modalidades que encontramos dentro de estos programas para personas mayores en la universidad.

4.2.El cómo, el qué y el quién en los PUM: organización, metodología, evaluación y perfil del profesorado

La metodología didáctica de los PUM es un concepto difuso de abordar. La diversidad y heterogeneidad de los programas hará complicado un acercamiento muy preciso, pero sí que se pueden trazar una serie de líneas comunes.

Velázquez (1999) da tres aspectos docentes clave: el primero de ellos es el aspecto humano, el segundo es aquel marco de referencia en el que se fundamenta su didáctica y la necesidad de hacer un aprendizaje significativo para su alumnado. Alcañiz (2006) dice que la metodología principal utilizada en estos programas es una metodología expositiva compensada por las ganas de aprender de las personas mayores.

La metodología de los PUM ha de reflejar unos principios y orientaciones adaptados a la persona mayor (Lirio y Calvo, 2012). La persona mayor está viviendo su propio proceso de envejecimiento con todas las dificultades que la etapa conlleva. El clima donde se desarrolla el aprendizaje ha de desterrar ansiedad, temor y sentirse apoyados por el profesor y la comunicación es fundamental y será el pilar en la construcción del nuevo conocimiento. Las personas mayores construyen el nuevo conocimiento a través de la participación, la interacción y el debate con una alta necesidad de activar los conocimientos previos. De una manera o de otra hay que darle al mayor herramientas para que sintetice y llegue a conclusiones de todo lo aprendido esto ha de reflejarse en el trabajo que se haga con ellos.

Morales (2014a) hace referencia a los PUM como una oferta educativa adaptada al contexto y a las circunstancias. El objetivo es que las personas mayores puedan alcanzar un nivel universitario y promover la mejora en su desarrollo personal y grupal y poder mejorar su calidad de vida a través del incremento de su participación social. Según esta autora, se dan una serie de principios metodológicos y organizativos en los PUM:

- Son parte y pertenecen a la universidad.
- Normalmente la edad de acceso es a partir de los 55 años.
- El calendario sigue el de la universidad de referencia.
- Los contenidos están en asignaturas que a su vez se delimitan por áreas de conocimiento.
- Los servicios y aulas los suele dar la universidad de referencia.
- Se incluye un proceso de evaluación tanto de los alumnos, de las enseñanzas y del propio programa.

- Se ofertan también otras actividades como puede ser idiomas o nuevas tecnologías.
- Hay personal de apoyo cuando es necesario.

La evaluación dentro del campo de la orientación y del educativo es fundamental ya que permite la reflexión crítica y mejora tanto del usuario, de la institución como del entorno comunitario (Morales, 2014a). Sin embargo, hay que tener cuidado cómo se introduce esta evaluación ya que en las personas mayores se vivencian con ansiedad y puede llegar a bloquear el propio aprendizaje. La evaluación ha de ser un momento reflexivo, formativa y que utilice herramientas como la autoevaluación o la evaluación por parejas. (Lirio y Calvo, 2012).

Finalmente, y terminando con Lirio y Calvo, la figura del profesor es clave dentro de estos procesos. Las personas mayores demandan un profesor que sepa pero que dé clases interesantes. La metodología conecta en la pedagogía del buen profesor de los PUM: debe potenciar un buen ambiente para aprender, con una buena estructura y donde se construya conocimiento a través de procesos dialógicos de comunicación. Eso hace que las características personales sean relacionadas con la empatía, conocedor del envejecimiento, buen orador y, sobre todo, con aceptación y respeto con sus alumnos (Lirio y Calvo, 2012).

Se ha abordado brevemente la metodología, organización, evaluación y perfil del profesorado en los programas universitarios para mayores.

4.3.El porqué de los PUM: expectativas y motivaciones del adulto mayor

En este epígrafe, el interés vuelve a recaer en el usuario, en la persona, otra vez como centro. ¿Por qué escoge una persona mayor los PUM como un itinerario educativo? ¿Qué espera encontrarse cuando se matricula? ¿Qué necesidades tiene y espera poder satisfacer con estas experiencias?

Requejo (1998) nombra tres pilares a la hora de que una persona mayor escoja un PUM: las relaciones que se establecen entre sus iguales, el poder adquirir nuevos conocimientos y la necesidad de ocupar su tiempo libre.

El objetivo no es la consecución de un diploma universitario. Existe en la vejez una necesidad del desarrollo propio tanto cognitivo, como social y personal. La persona mayor que acude a los PUM busca desarrollar habilidades, conocimientos, vínculos

nuevos y, sobre todo, darle sentido y utilidad a su tiempo y a ellos mismos (Lirio y Calvo, 2012).

González (2001) añade una necesidad nueva a los mayores en la sociedad actual. Los conocimientos que antes una persona adquiría en la infancia le servían para toda la vida y ahora no. Vivimos en un mundo rápido donde se ha dado una rotura de aquellos esquemas sólidos que antes servían para toda la trayectoria vital. El ser humano vive en un mundo incierto y rápido, un mundo complejo como se enuncia en la teoría de la complejidad (Morin, 1999). Los PUM sirven de puente entre la persona mayor y un mundo cada vez más rápido y caótico.

El apoyo social conecta con la calidad de vida de la persona mayor teniendo incidencia en su salud física y psicológica. La baja estimulación en personas mayores tiene incidencia en el autoconcepto de las mismas. Al igual que la soledad es una de sus mayores preocupaciones, el bienestar de los adultos mayores, se relaciona con la continuidad a través de aquellas actividades que les den una motivación. (Vives, Ortes y Ballester, 2015)










4.4.El dónde de los PUM: la realidad organizativo-institucional española


Este epígrafe trata de contestar a dos preguntas sobre la realidad española: ¿dónde se desarrollan estos programas? y ¿cómo funcionan estos programas desde el referente de la educación y la orientación.











Se ha comenzado haciendo un mapeo de los diferentes programas. Para ello se han buscado los diferentes programas que aparecen en las bases de datos de AEPUM y de Envejecimiento en Red (ilustración 15)

Ilustración 15 - Programas universitarios para personas mayores en España (AEPUM, 2021 y Envejecimiento en Red, 2019)














-  Universidade Sénior da Universidade da Coruña (UDC)
-  Universidad Permanente de Alicante
-  Universidad de Mayores de Almería
-  La Universitat a l'Abast - La Universidad Al Alcance de Barcelona
-  Título Propio Programa Universidad para los Mayores de Madrid
-  Universidad de la Experiencia de Barcelona
-  Universidad Abierta a personas Mayores de Burgos
-  Interuniversitario de la Experiencia de Burgos
-  Aula Universitaria de Mayores de Cádiz

-  Interuniversitario de la Experiencia de Salamanca
-  IV Ciclo de Santiago
-  Aula de la Experiencia de Sevilla
-  UNED Senior de Madrid
-  La Nau Gran de Valencia
-  Programa Interuniversitario de la Experiencia de Valladolid
-  Universidad Permanente "Millan Santos" de Valladolid
-  Programa para Maiores de Vigo
-  Programa completo de Humanidades de Madrid
-  Aula de la Experiencia de Sevilla
-  Universidad de la Experiencia de Zaragoza
-  Aules d'Extensió Universitària per a la Gent Gran de Barcelona

-  Programa Sénior de Cantabria
-  UC3M Senior de la Comunidad de Madrid
-  Programa Universitario José Saramago "50 plus" de Castilla - La Mancha
-  Programa Interuniversitario de la Experiencia de Ávila
-  Universidad para los Mayores de Madrid
-  Centro Intergeneracional Francisco Santisteban de Córdoba
-  DeustoBide - Escuela de Ciudadanía de la Universidad de Deusto de Bilbao
-  Programa Universitario de Mayores de Extremadura
-  Aules d'Extensió Universitària de la Gent Gran de Gerona
-  Programa Josep Torrellas de Estudios Universitarios para Mayores de 50 años de Gerona

Los programas universitarios para personas mayores

 Aula Permanente de Formación Abierta de Granada	 Aula de Mayores +55 de Málaga	 Universidad de mayores de Alcalá de Henares
 Aula de la Experiencia de Huelva	 Aulas Universitarias de la Experiencia de Elche	 Fundación UPDEA - Universidad Adultos de Madrid
 Universitat Oberta per a Majors de las Islas Baleares	 Aula Senior de Murcia	 Universidad de Mayores Experiencia Reciproca de Madrid
 Programa Universitario de Mayores de Jaén	 Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo	 UNATE La Universidad Permanente de Santander
 Universitat per a Majors de Castellón	 Aula Abierta de Mayores de Sevilla	 Universidad de Mayores de los Colegios Profesionales de la Comunidad de Madrid
 Estudios Universitarios para Personas Adultas y Mayores de la Laguna	 Universidad Sénior de Valencia	 Universidad para Mayores Francisco Ynduráin de Navarra
 Universidad de la Experiencia de la Rioja	 Universidad de Mayores de Madrid	
 Peritia et Doctrina de las Palmas	 Interuniversitario de la Experiencia de Salamanca	
 Interuniversitario de la Experiencia de León	 Programa Universitari per a Gent Gran de Barcelona	
 Programa Senior de Lérida	 URV Ciudadana de Tarragona	
 Aulas de Extensión Universitaria de Lérida	 Aules d'Extensió Universitària de la Gent Gran de Tarragona	

Para conocer el funcionamiento de la realidad en España, durante el año 2018 se realizó entrevistas a varios responsables de los PUM y a la presidencia de AEPUM (Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores), (ilustración 16).

AEPUM	•Asociación estatal de programas universitarios para personas mayores
La Nau Gran	•Universitat de Valencia
Universidad Sénior	•Universitat Politècnica de Valencia
Universidad de Mayores	•Universidad Pontificia Comillas
UNED Senior Madrid	UNED Madrid
Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo (PUMUO)	Universidad de Oviedo
Programa Interuniversitario de la Experiencia de León	Universidad de León
Programa para Mayores de la Universidad de Vigo	Universidad de Vigo
Programa Sènior	Universitat de Lleida

Ilustración 16 - Entrevistas realizadas a AEPUM y a diferentes PUM por toda España

Ana², miembro de la directiva de AEPUM, en la entrevista realizada, hace un recorrido desde el origen de la universidad de la tercera edad de Pierre Vellas hasta su réplica en las universidades catalanas y como en la década de los 80 algunas universidades precoces como la de Alcalá de Henares, la de Salamanca, la de Granada, empiezan a articular y ofertar los programas universitarios para mayores. En el año 2000 se crea una comisión nacional para los PUM y es cuatro años después cuando nace AEPUM. Ana anuncia las finalidades y objetivos de AEPUM: “seguimos un poco trabajando en esa línea de coordinación, organización, reconocimiento, institucionalización y, sobre, todo afianzamiento de estos programas en el marco de la formación universitaria (Ana, entrevista 1, 17 de enero de 2017).

Se tiende cada vez más en los programas universitarios hacia una institucionalización. Algunos programas universitarios para mayores surgen de escenarios no formales e informales para tender hacia los modelos formales actuales.

² Se utiliza un nombre ficticio para garantizar la confidencialidad del informante.

Actualmente, AEPUM cuenta con 46 universidades socias. Para ser admitida una universidad tiene que hacer una petición explícita a través consejo de dirección y social de la universidad de referencia. Además, tienen que cumplirse unos requisitos mínimos de objetivos, fines, contenidos, programa y calidad educativa entre otros.

Dentro de AEPUM, hay un representante de cada uno de los programas con los que se reúnen de forma obligatoria una vez al año. Luego puede haber eventos y existe una comunicación y difusión de lo que se hace a través de las redes sociales de la asociación.

En esta entrevista, y volviendo al paraguas de la orientación, se le pregunta a Ana sobre las necesidades que ha apreciado en las personas mayores que se han ido incorporando a los PUM. A finales de los 80, el alumnado mayoritario eran mujeres que no habían podido tener acceso a una vida universitaria. Esto se ha transformado totalmente en los últimos 25 años. Hay gente con titulaciones superiores que buscan el aprendizaje a lo largo de la vida, poder seguir formándose y adaptarse a las nuevas tecnologías. También la necesidad de perfeccionar competencias y compartir conocimientos y experiencias. El intervalo de edad en la actualidad es desde algo más de los 50 hasta sobrepasar los 100 años. Son personas que buscan como dice Ana “estar conectadas a la vida y seguir activo en la sociedad” (Ana, entrevista 1, 17 de enero de 2017).

Dentro del marco estatal, volviendo a los modelos anteriormente nombrados en los PUM, Ana menciona que AEPUM está trabajando en un documento marco para poder reconocer esos estudios ya que al no ser oficiales pueden tener ciertas limitaciones a nivel de investigación o de intercambios europeos.

Con los datos obtenidos de cada una de las entrevistas realizadas a los responsables de los programas, se han completado las tablas que aparecen a continuación. Se ha desarrollado las peculiaridades de cada programa y al final de cada tabla, los puntos en común que se aprecian.

En la tabla 7, se recoge el año de creación, la universidad de referencia y la conexión con el entorno. Los espacios de las clases en todas las entrevistas eran subsidiarios de la universidad o del ayuntamiento en caso de no disponer de una facultad en la localidad donde se desarrolla el programa.

Tabla 7 - Entorno y realidad cercana de los programas

	Año de creación	Universidad de referencia	Conexión con el entorno
Nau Gran	1999	Universidad de Valencia dentro del Servicio de extensión.	Está incluida en la mesa negociadora del ayuntamiento.
Universidad Senior	1998	Universidad Politécnica de Valencia.	Se dificulta la mezcla con los alumnos de grado. Forman parte de la mesa negociadora del ayuntamiento. Buena relación con la Nau Gran.
Universidad de Mayores	2000	Universidad Pontificia de Comillas	Mayor conexión con instituciones privadas.
UNED Senior de Madrid	2008	UNED	Con ayuntamientos y la propia universidad (investigación).
PUMUO (Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo)	2001	Universidad de Oviedo	Con la propia universidad y ayuntamientos de las localidades de las diferentes sedes.
PIEX (Programa Interuniversitario de la Experiencia de León)	2002	Universidad Pontificia de Salamanca	Programa compartido por todas las universidades públicas y privadas que quieran participar dentro de la comunidad de Castilla y León. Convenio de colaboración con el ayuntamiento.
Programa para Mayores	2003	Universidad de Vigo	Las que surgen dentro de la Universidad de Vigo.
Programa Senior	2006	Universidad de Lérida	Las que surgen dentro de la Universidad de Lérida
Espacios			
Aulas en edificios de la propia universidad.			
Los espacios no son fijos y cambian en función de la necesidad de la universidad de referencia.			
Si no se dispone de espacio en la universidad, utilizan, normalmente, aulas facilitadas por los ayuntamientos.			
Casi todos los programas disponen ya de campus virtual			

En la tabla 8, se recoge la organización de estos programas respecto a su programa educativo. La metodología y la evaluación son coincidentes en todos ellos.

Tabla 8 - Organización de los PUM

Organización	
Nau Gran	<p>Nau Gran: 2 años</p> <p>Nau Gran Nivel Avancat: 1 año (especialización)</p> <p>11 itinerarios que permiten repetir los cursos.</p> <p>Nau Obert: capsulas formativas.</p>
Universidad Senior	<p>Un curso de 12 asignaturas y 89 cursos monográficos.</p> <p>Las asignaturas surgen por oferta del profesor, interés del alumnado o por los propios responsables.</p>
Universidad de Mayores	<p>Itinerario de cinco años.</p> <p>Se introducen seminarios para poder continuar todo aquel que quiera.</p> <p>Asignaturas troncales (obligatorias) y optativas (en función de intereses)</p> <p>Progresión en los contenidos durante los cinco cursos.</p>
UNED Senior	<p>Programa formativo con clases de una hora y media a la semana por asignatura,</p> <p>Programa cultural paralelo a las clases como pueden ser presentaciones de libros, visitas guiadas.</p> <p>Se plantean actividades entre municipios.</p> <p>El curso completo son 8 meses lectivos.</p>
PUMUO (Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo)	<p>Estructura por cursos con asignaturas cerradas y por semestres.</p> <p>Se estructuran en cuatro áreas: ciencias (relacionado más con las ciencias naturales), ciencias de la salud y del deporte, ciencias sociales y humanidades.</p> <p>Se permiten ofertas por parte del profesorado de la universidad para las asignaturas.</p>
PIEX (Programa Interuniversitario de la Experiencia de León)	<p>En un curso escolar realizan 20 horas de asignatura, 35 de itinerario (a escoger por ellos) y actividades complementarias.</p>
Programa para Maiores	<p>El programa se articula en dos ciclos: un primer ciclo de tres años denominado intensivo y un segundo ciclo, el ciclo integrado, donde los alumnos de grado comparten actividades con los alumnos de grado e incluso de máster. Lo denominan integración intergeneracional.</p> <p>Este segundo ciclo es un diploma más de especialización porque en función de las asignaturas que cojan en la modalidad de integración intergeneracional pueden tomar un rumbo u otro (tecnológico, científico, humanístico, jurídico-social, etc.) Los títulos se denominan: Universitario Senior en el intensivo y Universitario Superior Senior en el de integración.</p> <p>La estructura del programa sigue créditos universitarios ya que se buscaba que tuviera la mayor similitud con los alumnos de grado.</p>

Programa Senior	<p>Se estructura en dos opciones: una obligatoria (similar a los alumnos de grado) y la segunda con asignaturas optativas y créditos transversales o de libre configuración. El funcionamiento es similar a cualquier grado con la única diferencia de que es un título propio y no oficial.</p> <p>Dentro del programa, a parte del título general está el título de especialista (similar a un posgrado). Este título es diferente ya que son dos años más con la misma estructura del otro, pero con varias modalidades y se cursa después del plan de estudio ordinario o para aquellos alumnos que tengan estudios universitarios superiores. Primero está la modalidad integrada donde han de hacer 18 créditos con alumnos de grado. La segunda modalidad es la de investigación donde deben hacer 18 créditos de investigación que pueden hacerla con un grupo de investigación o con un profesor implicado en la investigación. La tercera modalidad es la mixta donde hacen 9 créditos integrado y 9 de investigación. Finalmente, para aquellos alumnos que querían seguir, hay una cuarta modalidad: Senior Avanzado. Siguen cursando asignaturas optativas sin haber ya una obligatoriedad de las asignaturas que cursan.</p>
Metodología	Evaluación
<p>Clase magistral. Cambia la metodología según cada profesor.</p> <p>Algunos programas incluyen talleres de carácter más práctico.</p>	<p>Se evalúa al profesor.</p> <p>La evaluación del alumnado es a través de la participación y aprovechamiento de la clase. No existe una evaluación expresa del alumnado.</p> <p>De forma puntual o a petición de algún alumno, se pueden hacer pruebas particulares.</p>

Las practicas orientadoras son escasas, siempre recaen en los mismos agentes y de tipo informativo (sesiones de acogida) o tutoría más de carácter informal y a demanda (tabla 9).

Tabla 9 - Practicas orientadoras de estos programas

Prácticas	
Nau Gran	Ajuste del usuario con los diferentes itinerarios
Universidad Senior	<p>Sesión de acogida</p> <p>Paseo por el campus</p> <p>Asesoramiento sobre sus derechos como alumnado universitario</p>
Universidad de Mayores	<p>Conexión alumno, dirección y profesorado</p> <p>Posibilidad de atención psicológica y espiritual</p>

UNED Senior	Asesoramiento en la elección de asignaturas que potencia un autodescubrimiento.
PUMUO (Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo)	Inauguración de principio de curso Tutela informal en las sedes Asesoramiento al compañero (delegado)
PIEX (Programa Interuniversitario de la Experiencia de León)	Se recogen y resuelven dudas. Asesoramiento de carácter informático
Programa para Maiores	Sesión de acogida Recorrido para el campus para mostrar los diferentes recursos Asesoramiento informal por parte de coordinadores
Programa Senior	Tutoría académica y personal (a demanda)
Agentes	
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadores • Profesores • Tutor • Coordinador • Delegado 	

En la tabla 10, se recoge la respuesta que se realizó a cada uno de los responsables de los programas: ¿por qué deciden las personas mayores acceder a estos programas? Al final de la tabla, aparecen las necesidades principales.

Tabla 10 - ¿Por qué acuden a estos programas?

Referencia del responsable del programa	
Nau Gran	“Estoy teniendo reuniones con todos los alumnos. Generalmente buscan seguir estando activos, cumplir el sueño de estar en la universidad, de compartir un espacio que quizá no todo el mundo ha tenido acceso (...) Algunos quieren reciclarse, gente que estudia lo contrario de lo que nunca pudo estudiar y luego bueno, tenemos una demanda estrella que es historia, historia del arte, sociedad y territorio, filosofía y humanidades. ¿Por qué? Porque cumple ese deseo de ocio cultural diferente a lo que puede ser estar en un bar, jugando a las cartas o al dominó.”
Universidad Senior	“Cada alumno puede tener su motivo, pero resumiendo podría ser inquietud por seguir aprendiendo. También es muy importante querer sociabilizarse. Hay mucha gente sola porque ha dejado de trabajar, se ha jubilado, se ha quedado viudo o viuda, o sus hijos se han ido. Entonces tienen necesidad de compartir con las

	<p>personas. Las personas están habituadas a trabajar todo el día y se encuentran (de repente) que tienen todo el día para ellos y quieren llenar esos huecos. Es importante el encontrarse con personas iguales, con problemas similares, el compartir.”</p>
Universidad de Mayores	<p>“Nadie dice para hacer amigos, nadie dice eso, pero algo de aspecto lúdico puede haber. Lo que suelen decir es ocupar de forma inteligente su tiempo y estudiar cosas que no estudiaron y que no creían que fueran importantes y que ahora con la edad que tienen empiezan a entender qué es fundamental conocer: preguntas filosóficas, obras literarias, contextos históricos... Todo ese tipo de cosas los lleva y a eso se une la conciencia que si van a ir hacen amigos, conocen, abren puertas.”</p>
UNED Senior	<p>“Muchos no han estudiado de jóvenes y aun así tienen un nivel cultural potente, es decir muchos de ellos se han autoformado. Luego hay muchos grupos que a mí me llama la atención de personas a lo mejor que se han quedado viudas, o que se han quedado viudos, y que llegan al programa o porque es una salida para conocer gente, por relacionarse entre ellos, tener nuevas experiencias, aprender, compartir conocimiento.”</p>
PUMUO (Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo)	<p>“Yo creo que son gente que acude porque tienen inquietudes culturales. Una persona que no tenga ese tipo de inquietudes no va a acudir aquí, y si acuden específicamente a un programa como PUMUO es porque quieren enseñanza universitaria. Después, otro punto importante, es acceder a esa formación o a esas actividades formativas con iguales. Para ellos el estar con gente de su edad, comer juntos, charlar juntos, opinar juntos sobre lo que les cuentan... “</p>
PIEX (Programa Interuniversitario de la Experiencia de León)	<p>“¿Por qué acuden a este programa? (...) Sienten la necesidad de pisar la universidad por primera vez porque no pudieron ir cuando eran jóvenes y otros porque quieren seguir teniendo contacto con la cultura. Les interesa la cultura, saber cosas y que se las cuente alguien. Creen que los profesores que hay en el programa se las pueden contar de mejor manera que si lo tuvieran que leer, por ejemplo ¿no? y algunos también confiesan en esas encuestas que porque de esa manera salen de casa.”</p>
Programa para Maiores	<p>“Yo creo que es el envejecimiento activo, envejecimiento activo igual a vida saludable. La gente yo creo que cada vez está más mentalizada en ese punto. Los que no son abuelos y abuelas mochila, es decir, los que no tienen que llevar a los nietos al cole, cada vez (ven) como la calidad va siendo mejor y la esperanza de vida también. Yo creo que la ley fundamental es sentirse activos y el sentirse digamos de alguna manera útiles entre comillas ¿Útiles en el sentido de qué? Se siguen formando, se siguen interesando por su formación, aunque no sea una formación reglada.”</p>
Programa Senior	<p>“Hay de todo, tienes opiniones de todo, la gran mayoría es porque quieren ampliar conocimientos, pero después tienes aquellos que se apuntan porque nunca han podido tener un acceso a la universidad o porque comenzaron a trabajar muy jóvenes y ya lo han tenido o porque dejan los estudios, diferentes cosas que dices</p>

veo esta oportunidad y voy. Otros tantos por una cuestión social, es decir, bueno pues en lugar de irme a un centro de recreo, a un café o lo que sea, pues vengo aquí, conozco gente nueva, al mismo tiempo aprovecho para tener nuevos conocimientos. Y los que menos es por el hecho académico en sí, o sea en un sentido decir, ostras yo voy porque la titulación me va a interesar, el título.”

Necesidades más relevantes:

- Seguir activo
- El sueño de la universidad
- Actualizarse
- Ocio cultural
- Seguir aprendiendo
- Estudiar cosas que no pudieron
- Transición a la jubilación
- Socialización
- Compartir experiencia y conocimiento
- Sentirse útiles
- Titulación

Con la muestra recogida, se ha podido hacer un acercamiento a diferentes programas y poder nutrir el apartado teórico de esta tesis con el conocimiento de la realidad española. Existen muy pocos estudios sobre acompañamiento, orientación y PUM en la geografía española y, por eso, se decidió abordar el capítulo a través de entrevistas y otros referentes que pudieran dar esa visión.

Como conclusión general, podemos diferenciar dos dimensiones: aquella más superficial, más visible, que incluye la selección del profesorado, la evaluación tanto del alumnado como del profesorado, la metodología utilizada y el surgimiento de los programas mencionados. A nivel más subyacente, aparecen las necesidades del alumnado que decide acudir a estos programas. ¿Por qué una persona decidiría convertirse en usuario de esos procesos? También se incluye en esta segunda dimensión los procesos de acompañamiento de los cuales los informantes coinciden en que no existen respuestas formales planificadas.

En esta dimensión superficial, hay un interés por recrear la realidad universitaria tradicional, pero con ciertos matices. Los espacios, siempre que son posibles, son los de la propia universidad, el profesorado es universitario y la estructura de los ciclos sigue tanto organizativamente como metodológicamente la propia de los grados universitarios. Se busca duplicar muchas de las condiciones que viven los alumnos de grado. La

matización sería en cuanto a la evaluación: principalmente se centra en el profesorado y no al revés. Son ellos los que evalúan al profesorado y no el profesorado el que evalúa al alumno como se hace en casi todas las etapas del sistema educativo.

Se ha realizado un recorrido por diferentes programas de la realidad española. Se ha podido realizar un recorrido por sus orígenes, estructura y sobre todo del perfil de sus usuarios.

4.5.El asociacionismo en los PUM

La implicación en los programas universitarios para mayores de las asociaciones es muy alta. Las asociaciones de alumnos juegan un papel fundamental y dan sustento a un acompañamiento invisible nutrido por una red de apoyo y un conjunto de actividades que ayudan a las personas mayores en la satisfacción de esas necesidades que veíamos en el capítulo anterior.

4.5.1. Participación y asociacionismo

Asociacionismo es un concepto muy polisémico y que es necesario acotar. Abarca desde referentes jurídicos hasta políticos, educativos o sociales. La asociación de alumnos en particular se encuentra más cercana a los movimientos ciudadanos, a la confianza y a la participación. Son redes de alumnos que buscan una implicación en su propia realidad educativa (Gallardo y del Coral, 2007).

El asociacionismo nutre la propia realidad social. Permiten a los ciudadanos ejercer una participación activa:

Por nuestra parte, pensamos que el trabajo mediante un sistema de redes es la tendencia natural hacia la que debe dirigirse el movimiento ciudadano y los movimientos sociales en general. La articulación de un tejido social, que dé pie a una vertebración del tejido asociativo y, por ende, a un sistema de redes en los movimientos sociales, es básico para el relanzamiento de proyectos unitarios de desarrollo social. Se precisa una mayor coordinación entre todas las entidades y asociaciones que componen los movimientos sociales, aunque trabajen desde campos diferentes, ya que los postulados y valores que defienden son muy similares y porque el tejido social debe estar articulado (Gallardo y del Coral, 2007, p.98).

La creación de redes, de un tejido asociativo, las entidades y asociaciones, pueden ayudar a la mejora de la realidad facilitando a la persona a ser actor y parte de la propia realidad. La elaboración de proyectos de desarrollo social da un añadido a todo eso.

El concepto de “red social” recoge las relaciones entre diferentes sistemas. Los movimientos sociales permiten la reestructuración de la red social e incluso del propio entramado social (Gallardo y del Coral, 2007).

En la red social podemos encontrar diferentes grupos, así como diferentes momentos o situaciones en función de las presencias de estos grupos. Los grupos que proponen estos autores son (Gallardo y del Coral, 2007, pp. 88-89):

- “Base informal y potencia social”: serían la “mayoría silenciosa” y tendría una tendencia más pasiva.
- “Sectores informales activos comunicadores de estereotipos”: son personas que no pertenecen a ningún colectivo, pero difunden la información que escuchan.
- “Grupos animadores formales ideologizados”: son individuos con una alta motivación, pero también con una distancia de los sectores informales.
- “Representantes de las imágenes de poder”: se trata de las imágenes de aquellas personas o instituciones que ostentan un poder. Son los medios de comunicación los que difunden y distribuyen esas imágenes.

En estos grupos y en estas realidades se constituirían las asociaciones y el tejido asociativo. Asociacionismo y participación ciudadana irían de la mano siendo el asociacionismo la forma que los ciudadanos tendrían de expresar y poder llevar a cabo su participación. Alberich y Espadas (2011) dentro del referente participativo, toman dos extremos: la pseudoparticipación y la participación (ilustración 17).



Ilustración 17 - Participación y pseudoparticipación (categorías extraídas de Alberich y Espadas, 2011)

La participación a la hora de asociarse y de crear asociaciones puede cambiar la forma de entender la asociación desde su propio seno. En una asociación donde se fomenta la participación encontramos personas que se implican, que la viven como un derecho y que buscan incluso un cambio del entramado social organizativo (Alberich y Espadas, 2011). La verdadera participación y, por extensión el asociacionismo, puede ser motor en los procesos de cambio y transformación a nivel organizativo (Gallardo y del Coral, 2007). Es importante, en esta transformación, recoger el concepto de confianza (Pena-López y Sánchez-Santos, 2018).

Pena-López y Sánchez-Santos relacionan la confianza y el asociacionismo. Esta confianza se entendería como el conjunto de expectativas que tendrían los usuarios en que una determinada institución o en conjunto más amplio, la sociedad. Es una visión "benigna" de la sociedad (p.156). Respecto a la confianza, estos autores dan dos orígenes: uno de carácter más genético influenciado por las experiencias y otro que viene dado por el propio aprendizaje. El aprendizaje social daría origen a la confianza generalizada en la suma de las experiencias vividas y es en ese conjunto de experiencias donde aparecería la necesidad a la pertenencia a una asociación. Las asociaciones y el asociacionismo serán esa práctica generalizada de la confianza. El asociacionismo se convierte en aquel canal a través del que la confianza, los valores compartidos, la cooperación y otros comportamientos predecibles podrían tomar forma y desarrollarse. Este asociacionismo

se puede entender a su vez de dos formas: abierto o cerrado. El primero permite la diversidad y tiene un impacto en la confianza y el segundo es cerrado, no permite la diversidad, y no tiene efectos positivos sobre esta confianza mencionada.

Dentro de estos entramados, donde se da un asociacionismo y diferentes grados de participación y confianza, se producen diferentes dinámicas (Gallardo y del Coral, 2007): desconexión (las asociaciones están aisladas y no existe un gran movimiento social), conjunto de acción populista (se encuentra más participación y movimiento social pero el proceso asociativo se encuentra desvinculado), gestionista (hay una relación entre los asociacionistas y los poderes pero no existe movilización popular) y la dinámica ciudadanista (cercana a los problemas de la comunidad, con movimiento social. Se pretende distanciarse de las imágenes de poder para hacer una crítica que busque la emancipación social).

En este epígrafe, se ha realizado un acercamiento al asociacionismo desde su vertiente más social y el valor que aporta desde los referentes de la participación y la confianza.

4.5.2. Las asociaciones de alumnos mayores en España.

El asociacionismo es un movimiento con gran relevancia dentro de los PUM. En la realidad española, se va a concretar a través de las diferentes asociaciones, CAUMAS y herramientas que canalizan la participación como puede ser la biblioteca o las jornadas sobre asociacionismo.

Grandal (2011) en las X Jornadas de Asociacionismo de Programas Universitarios para Personas Mayores define asociación: “es el conjunto de personas que deciden, voluntaria y libremente, agruparse, de forma organizada y estable, para conseguir unos fines de interés común, mediante un compromiso y el esfuerzo tanto individual como colectivo” (p.24).

Alberich y Espadas (2011) hacen un resumen de las cuatro últimas décadas de la realidad asociacionista en España. Se empieza en 1960 con las asociaciones de cabezas de familia y de amas de casa. Durante la década de los 1970, hay un auge de las asociaciones de vecinos, las APAS (asociación de padres de Alumnos) y el uso de clubs. Hay mucho movimiento de barrio. La década de los 80 está caracterizada por una crisis en los movimientos sociales locales. Se da un asociacionismo más por temas. En esta década aparecen las asociaciones de la tercera edad. En la década de los 90, se dan asociaciones de voluntariado. Aparecen también federaciones y plataformas unitarias. En

los 2000, hay una gran presencia de las nuevas tecnologías. Aparece la importancia de la responsabilidad social y de un código ético claro. En la década del 2010, se ve un entramado complejo de gestión en lo relativo a lo social (empresas privadas, asociaciones, fundaciones y órganos y departamentos públicos del estado)

Las asociaciones de alumnos mayores tienen tendencia reproducirse de forma fractal: agrupaciones de alumnos con un fin, en algunas comunidades estas asociaciones se tejen en red formando federaciones y, a su vez, tenemos una red que es CAUMAS, que agrupa las asociaciones de alumnos a nivel estatal (CAUMAS, 2021).

Se realizaron dos entrevistas a miembros de la junta directiva de CAUMAS para complementar este apartado.

Arturo³, miembro de la directiva de CAUMAS, la define como una confederación donde están recogidas las diferentes asociaciones de los programas universitarios para mayores. También se incluyen federaciones, confederaciones y fundaciones que tengan la misma finalidad. CAUMAS garantiza la defensa de las asociaciones miembros ante órganos públicos, privados y cuenta con varios cometidos: la difusión de los programas universitarios para mayores por todos sus beneficios, fomento del asociacionismo tanto de alumnos como de exalumnos, desarrollo de programas de envejecimiento activo dentro de la universidad, cooperación con entidades varias para la mejora de los programas universitarios, tratar de implementar un PUM en todas las universidades sin descuidar la zona rural, intentar que cada programa tenga su propia asociación de alumnos, buscar la homologación de esta modalidad universitaria para mayores y que las asociaciones de alumnos mayores tengan el mismo peso que el resto de asociaciones de alumnos.

Otros objetivos que fomenta CAUMAS son: las relaciones intergeneracionales en una universidad para todos, mejorar la participación y proyección social de los mayores, que el título de mayores tenga un valor, un criterio de evaluación y que de acceso a la enseñanza universitaria reglada. Se trata de ayudar en la investigación y el desarrollo e innovación en la creación de nuevos programas. También trabajan a nivel europeo en la integración de programas europeos como puede ser el Erasmus +.

La segunda persona que se entrevistó fue Jorge, responsable de comunicación en CAUMAS. CAUMAS tiene relación con FADAUM (federación andaluza), FEGAUS (federación gallega) y FASUNEX⁴ (La de Castilla y León). Hay más federaciones y

³ Se utilizarán dos nombres ficticios para los informantes de este apartado: Arturo y Jorge.

⁴ Durante la elaboración de este marco teórico, FASUNEX formaba parte de CAUMAS. A día de hoy, por una decisión de la directiva de FASUNEX, han decidido dejar de formar parte de la misma.

asociaciones de las que figuran, pero se van uniendo aquellas que voluntariamente quieren.

Cuatro herramientas fundamentales de las que se encarga CAUMAS son el Canal Sénior, la revista digital Seniors Universitarios, la biblioteca online y las jornadas internacionales sobre asociacionismo. Dentro del Canal Sénior encontramos diferentes cursos online y opciones formativas para las personas mayores. En la revista Sénior se difunde lo que han hecho a lo largo de un trimestre.

Jorge le dio mucho peso en la entrevista a la biblioteca ya que es la herramienta que utiliza CAUMAS para poner en valor el talento de los alumnos que acuden a los PUM. Esta iniciativa surge en Vigo y de ahí se llevó a nivel nacional. Se pretendía que el trabajo no quedara entre el profesor y el alumno, que la experiencia de los mayores pudiese ser compartida. Jorge comenta lo siguiente en la entrevista:

Eso no se puede perder, eso es tirar un potencial económico tremendo, yo siempre digo que cuando una persona mayor se muere sin haber escrito lo que ha hecho y toda su experiencia es como si quemáramos un libro, yo digo cuantos miles y miles se queman todos los días en España (Jorge, entrevista 1, 30 de diciembre de 2016).

Realizan de forma progresiva una selección de los trabajos realizados en las asignaturas y que el alumno mayor ha decidido enviar. Se busca darle difusión al talento y a la experiencia de los mayores. Los trabajos antes de ser subidos son revisados por la confederación.

La conexión entre asociaciones y la forma de canalizar la participación a nivel nacional se realiza a través de las jornadas sobre asociacionismo (CAUMAS, 2021). Se crea un espacio donde los alumnos pueden compartir facilitando una reflexión sobre el estado del asociacionismo y de la participación de las asociaciones en los PUM. Se han realizado XX jornadas centradas en el asociacionismo en los PUM (tabla 11).

Tabla 11 - Jornadas sobre asociacionismo en los programas de mayores (información extraída de la página web de CAUMAS, 2021)

Jornadas	Lugar	Año	Tema
I Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Alicante	2002	Sin tema
II Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Murcia	2003	Sin tema
III Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Valencia	2004	Sin tema
IV Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Palma de Mallorca	2005	Sin tema
V Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Madrid	2006	Sin tema
VI Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Salamanca	2007	“Las Asociaciones de Alumnos en los Programas Universitarios para Personas Mayores: Presente y futuro”
VII Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	San Cristóbal de la Laguna	Del 6 al 8 de noviembre de 2008	Las Asociaciones Universitarias para Mayores ante el Envejecimiento Activo: El papel de la Educación Superior”
VIII Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Granada	Del 15 al 16 de mayo de 2009	“La problemática de las Asociaciones de Mayores en la Universidad”
IX Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Murcia	Del 3 al 6 de noviembre de 2010	Estudiar, ¿por qué no? Cultivando la Experiencia.
X Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Valladolid	Del 26 al 29 de octubre del 2011	“Diez años de encuentros.”
XI Jornadas internacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Madrid	Del 14 al 17 de noviembre de 2012	“Envejecimiento Activo en la Sociedad del Conocimiento.”

XII Jornadas nacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Córdoba	Del 27 al 30 de noviembre de 2013	“De la Experiencia a la Excelencia: Creciendo en Bienestar”
XIII Jornadas Internacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Vigo	Del 17 al 20 de septiembre de 2014	“La Formación Continua a lo Largo de Toda la Vida”
XIV Jornadas Internacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Oporto (Portugal)	Del 30 de septiembre al 2 de octubre de 2015	“Aprender Siempre: Nuevos desafíos en el siglo XXI”
XV Jornadas Internacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Alcalá de Henares	Del 21 al 24 de septiembre de 2016	“En torno al IV Centenario de la muerte de Cervantes”
XVI Jornadas Internacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Oviedo	Del 13 al 16 de septiembre de 2017	“Aprendizaje permanente”
XVII Jornadas Internacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Zaragoza	Del 12 al 15 de septiembre de 2018	“Las Universidades del Siglo XXI”
XVIII Jornadas Internacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores.	Las Palmas de Gran Canaria	Del 10 al 15 de septiembre de 2019	“Comunicación e intercambio entre asociaciones”
XIX Jornadas Internacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Madrid	9 de abril de 2021	“El futuro de las asociaciones Sénior en la Universidad” “El Valor del Conocimiento”
XX Jornadas Internacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores	Granada	14-17 de 2022	La Universidad de Mayores Abierta al Futuro

Se ve una evolución y un cambio desde una perspectiva más estatal al intercambio con otros países (Portugal). En las reflexiones relativas a las VII Jornadas se expone que

en las anteriores jornadas se buscaba un asentamiento del asociacionismo pero que es a partir de las VII Jornadas donde se marca un rumbo hacia donde que quieren ir los mayores (Martín, 2010).

Hasta las VI Jornadas no existe un tema en torno al cual se estructuren las jornadas. El lema de las VI “Las Asociaciones de Alumnos en los Programas Universitarios para Personas Mayores: Presente y futuro” busca una dirección para las asociaciones de una forma más genérica. Sin embargo, se ve una evolución y comienzan a tratar temas como: envejecimiento activo, la problemática en las universidades, experiencia, excelencia, bienestar, formación continua, a lo largo de la vida, desafíos, siglo XXI, aprendizaje permanente, comunicación e intercambio. El único lema que es un poco diferente es el de las XV que lo dedican al IV Centenario de la muerte de Cervantes. Se dedicó un área especial a la figura del escritor, pero el resto de áreas giraron en torno a temas como: participación, envejecimiento, evaluación, objetivos, gestión e innovación. Sin embargo, las XIX Jornadas vuelven otra vez al concepto de “futuro” (CAUMAS, 2021)

En la realidad aragonesa, más concretamente en la sede de Zaragoza, aparece AMUEZ (Asociación de Mayores de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza) y COAPEMA (Consejo Aragonés de Las Personas Mayores). COAPEMA busca la participación de las personas mayores, defender sus intereses y fomentar el asociacionismo (COAPEMA, 2019). No obstante, es un paraguas mucho más abierto donde pueden entrar cualquier tipo de asociación de mayores.

En este apartado se ha hecho un barrido del asociacionismo como movimiento social en relación a dos conceptos: la participación y la confianza. Posteriormente se ha hecho un análisis de las jornadas de asociacionismo en PUM que existe en España y de CAUMAS a través de entrevistas a dos de sus responsables.

4.6. Infografía sintética del capítulo

Capítulo 4: Los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUM)

Acercamiento a los PUM: diferentes modelos y la realidad en España

Definición de los PUM

- Modelos edistas: el adulto mayor no tiene capacidad de aprender.
- Tres generaciones: década de los 60 (para "matar" el tiempo), mitad de los años 70 (salud e higiene y mantenimiento durante la vejez) y en torno a los 90 (generar difusión y participación del adulto mayor)
- Surge la primera universidad de la Experiencia en Francia.
- Otras respuestas para el adulto mayor diferentes: aulas de Educación de Adultos, Aulas de la Tercera Edad, talleres municipales
- Diferentes modelos: modelo francés, anglosajón, planificado de la República de China, modelo latino-americano y el modelo marco en España

El cómo, el qué y el quién en los PUM

- Gran cambio: asisten porque quieren, la titulación no es importante
- Metodología difusa
- Son parte y pertenecen a la universidad
- Importancia del buen profesor que cree buen ambiente de aprendizaje

El por qué de los PUM

- Relaciones Sociales
- El poder de adquirir nuevos conocimientos
- Necesidad de ocupar su tiempo libre
- Necesidad de actualizarse en un mundo cambiante y constante

El dónde de los PUM

- AEPUM (Asociación estatal de Programas Universitarios para Mayores)
- Programas distribuidos por toda la realidad española. Diferentes acercamientos y modelos
- Análisis de entrevistas a la responsable de AEPUM y de 8 programas diferentes

El asociacionismo en los PUM

- La importancia de las asociaciones de alumnos
- Diferencia entre participación y pseudoparticipación
- CAUMAS (Confederación Estatal de Asociaciones y Federaciones de Alumnos y Exalumnos de los Programas Universitarios de Mayores)
- Jornadas de asociacionismo en España. Comenzaron en el año 2002. En el 2021 han realizado 19 ediciones.

5. Tendencias actuales desde la investigación sobre los programas universitarios para mayores y procesos de acompañamiento

Este capítulo pretende completar los referentes teóricos con la investigación sobre los diferentes temas tratados desarrollada en los últimos 14 años (2008-2022), accesible en las bases de datos consultadas (ERIC, DIALNET, ALCORZE, TESEO y Google Académico). La coyuntura pandémica, que tanto ha afectado a las personas mayores, incorpora matices en el análisis realizado.

El año 2019/2020 ha estado marcado por una pandemia mundial que está significando un antes y un después en la forma de entender la sociedad y las relaciones sociales. El colectivo de las personas mayores es uno de los más afectados y los programas, por tanto, se ven afectados por esta nueva realidad.

Bonanad y otros (2020) definen el COVID-19 como “una de las emergencias geriátricas más relevantes de este año 2020” (p.575). Los datos disponibles prevén la muerte o discapacidad producida por el virus de un alto porcentaje de adultos mayores. Se vuelve a hacer hincapié en la vulnerabilidad de este sector y se aboga a no utilizar la edad como criterio, edadismo, a la hora de limitar la asistencia sanitaria.

Huenchuan (2020) ha elaborado un documento con recomendaciones generales para atender a las personas mayores desde sus derechos humanos. Se aboga por un enfoque integrado de salud que considere la prevención, la curación y la rehabilitación sin hacer una discriminación por la edad. Es importante hacer un balance entre distanciamiento social, aislamiento y soledad. Hay personas aisladas que no reportan sentimientos de soledad, pero estar aislado y tener un fuerte sentimiento de soledad pueden herir sensiblemente la salud mental de la persona.

Son cuatro los elementos, continuando con Huenchuan (2020), que se han de tener en cuenta a la hora de dar un servicio de cuidado, un acompañamiento, y permitir los derechos humanos de la persona que se acompaña: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad.

Tarazona-Santalbalbina et al (2020) tratan el tema del edadismo relacionado con la COVID-19. Existe necesidad de crear protocolos para poder atender de la mejor forma posible al adulto mayor para poder evitar el criterio de edad cronológica. La atención de las personas mayores en este tema ha de ser mejorada para posibles crisis sanitarias que pudieran venir en el futuro.

Muchas universidades optaron por cesar la actividad académica durante el estado de alarma y realizar una modalidad virtual durante el curso 2020/2021. La presencialidad se retomó en muchos programas durante el curso 2021/2022. El impacto que ha tenido esta pandemia en los programas formativos universitarios para mayores, se desconoce (Torres, 2021). En la prospectiva de esta tesis, se propondrá una línea de investigación centrada en el acompañamiento, educación para personas mayores y las consecuencias de la COVID-19.

5.1. Tendencias actuales dese la educación para personas mayores

Se realizó la búsqueda de los términos principales en la fundamentación teórica (tabla 12). Las investigaciones sobre educación de personas mayores son más numerosas que las relativas a orientación, acompañamiento o programas universitarios para mayores.

Tabla 12 - Referencias bibliográfica sobre educación de personas mayores (2008-2022)

Término buscado	Nº de referencias bibliográficas encontradas				
	ERIC	DIALNET	AlcorZe (Biblioteca UNIZAR)	Google Académico	TESEO
“Educación” “Tercera Edad”	56(1)/ 124 (2)	123	826	16.900	4
“Educación” “personas mayores”	190	707	2368	34.300	11
“Educación permanente”	11	286	2331	16.300	38
“Gerontología educativa”	79	66	48	264	1
“Aprendizaje a lo largo de la vida”	2653	459	964	13.300	2

Traducción al inglés de los términos:

- 1- “education” “third age(1)”/ “old age(2)” (British / American English)
- 2- “education” “elderly”
- 3- “permanent education”
- 4- “Gerontology”, education”
- 5- “lifelong learning”

La educación para la tercera edad o personas mayores ha ido sufriendo una expansión. El edadismo, la discriminación por edad, ha hecho que uno de los primeros temas en torno a los cuales gira la investigación en este concepto es la propia necesidad de esta educación para la tercera edad (Campillay y otros, 2021).

López (2021b), tras la revisión bibliografía de 80 publicaciones, realiza una serie de conclusiones relativas a la investigación gerontológica:

Para Lozano (2008), las investigaciones actuales relacionadas al envejecimiento han venido reproduciendo las mismas inquietudes que sus predecesores de la edad antigua y media, y es por ello que considera, que la gerontología tiene una doble finalidad: desde la perspectiva cuantitativa la prolongación de la vida humana y, desde la perspectiva cualitativa, la mejoría de las condiciones de la existencia de las personas viejas (pp. 56-57).

Esta doble finalidad conecta con la lógica sistémica y de mundo de vida (Sabirón, 2006; Arraiz y Sabirón 2012). Por una parte, se entiende la necesidad de prolongar la vida humana en su referente cuantitativo y la preocupación por reducir el costo al sistema que le puede suponer y, por otro lado, mejorar sus condiciones respecto a su existencia.

Guerra (2009) realiza una reflexión sobre la importancia de esta educación. En las últimas décadas del siglo XX, se ha ido dando un aumento de la esperanza de vida y del bienestar en el envejecimiento. Es necesario desligar la vejez a la incapacidad. Además, aunque ha sido estudiado el ciclo vital, la ciencia no ha focalizado en etapas en la tercera edad y se aboga por un sistema multidisciplinar que promueva un desarrollo de las propias capacidades del individuo.

Esta noción de entender la educación de personas mayores se refleja también en otros artículos:

El reconocimiento de la educación a lo largo de toda la vida desvela que la formación se extiende más allá de los límites infantoescolares, descubriendo un aspecto formativo que ya existía, la educación de personas adultas. En ocasiones se utilizan como términos sinónimos o puede llevar a confusiones entre ambos, por ello consideramos fundamental aclarar que la Educación Permanente abarca todo el ciclo vital y la Educación de Adultos exclusivamente la etapa de la adultez (Mayán Santos, 2001), cuestión que destacan Medina Ferrer, Llorent García, Llorent Bedmar (2013,

p. 514) al afirmar que: “Ofrecer una definición de educación permanente requiere de una contundente distinción con la educación de adultos, ambas imbricadas en su trayectoria histórica [...] (Moreno-Crespo, 2015, pp. 116-117).

Moreno-Crespo (2015) realiza un recorrido hasta llegar a las aulas de mayores en la actualidad. Esta autora destaca unas propuestas para la educación de mayores y que pueden dar pie a nuevas líneas de actuación: la educación de personas adultas mayores ha de estar en toda iniciativa y programa social, entender esta educación como una inversión y no solo como un gasto, dotar de mayores recursos humanos en esta área, realizar innovaciones curriculares, utilizar un método didáctico adecuado y establecer una serie de estrategias adecuadas.

Se han concretado ya investigaciones sobre metodología, didáctica y programas universitarios para mayores. Por ejemplo, Pelegrín (2010) realiza una evaluación de la pregunta “¿Qué pasaría si...?” como estrategia didáctica en la propia UEZ.

En el libro coordinado por Bendicho (2019) para la Confederación Española de Aulas de Tercera Edad (CEATE), se recogen toda una serie de principios metodológicos. La metodología didáctica ha de ser “posibilitadora” (facilitar la continuidad entre etapas), “motivadora, flexible, no competitiva y activa” (p.20). Para ello se articulan una serie de principios metodológicos básicos en estos programas:

Adecuarse a las características del ciclo vital (...). Fomentar la dignidad de los mayores (...). Partir de la situación específica de cada cual (colectivo o grupo) (...). Tener siempre al mayor como punto de partida (...). Fomentar el desarrollo de la inteligencia social y práctica (...). Activar la motivación y las actitudes positivas (...). Favorecer su participación activa (...). Favorecer la libre expresión y comunicación en un clima de respeto y aceptación mutua (...). Los contenidos educativos deben cumplir unas características (...). Emplear los métodos de E-A más adecuados (...). Favorecer desarrollar relaciones grupales de calidad (...). Emplear los recursos y los medios didácticos adecuados (...) (pp.21-23).

Respecto a las características de los contenidos se busca su comprensibilidad, interdisciplinaridad, estructuración, adecuada a la persona, facilitadores de una conexión cognitiva y adecuados al usuario. Se tiende hacia un envejecimiento constructivo (Bendicho, 2019).

Guerra (2009) en el aprendizaje en los mayores introduce una serie de necesidades que vuelve a conectar con la orientación: “salud personal” (prevención a través de la educación), “fortalecimiento familiar y social”, “empleo productivo” (desarrollo de la carrera profesional) y “desarrollo personal” (pp. 325-326).

Esta tendencia en entender la educación para los adultos mayores se conectará con el proyecto de vida y la orientación (Jiménez, 2008). La educación se entiende como facilitadora de conexiones y de participación.

Esta conexión se va a reflejar en una tendencia clara en este campo: el prefijo inter. Por un lado, encontramos un campo con una gran dispersión terminológica (Guerra, 2009), la interdisciplinariedad del campo (López, 2021b) y experiencias de carácter intergeneracional (Cid y Pérez, 2016).

Guerra (2009) expone que al aumentar la población de personas mayores se ha necesitado aumentar y redefinir el vocabulario asociado a la vejez. Existe una tendencia a asociar la vejez con una visión negativa de deterioro y dependencia. Esta autora habla del envejecimiento como “crecimiento y declive” (p.322) ya que algunas funciones decaen, otras se mantienen estables y otras consiguen evolucionar durante esta etapa vital.

López (2021b) entiende la gerontología como un campo interdisciplinar que surge entre la geriatría, el derecho, la andragogía, la psicología, la biología, la nutrición, la demografía, la sociología y la filosofía. En la concreción de este estudio, desde la orientación y la educación con personas mayores, la interdisciplinariedad será una constante: “los investigadores, tienden más a trabajar en equipos interdisciplinarios, con el fin de trascender lo más posible en las perspectivas propias de cada especialización y así llegar a integrar a la gerontología” (López, 2021b, p. 57).

Se aprecia la necesidad de integrar distintos referentes teóricos, voces, técnicas e instrumentos. No obstante, esto no hace que la investigación en la gerontología, en este caso concreto gerontología educativa, no tenga las dificultades que puedan tener otras ramas de conocimiento: “en gerontología se asiste a un desarrollo interdisciplinario, a veces multidisciplinario o interprofesional, en el cual las disciplinas cohabitan más que interactúan (Curcio, 2010, Marshall, 1996)” (López, 2021b, p.57).

Se sigue dando una tendencia a mantener la disciplina. La cohabitación disciplinar y no una interacción que permita trascender e ir más allá.

Dentro del prefijo inter, en la investigación educativa en personas mayores, aparecen referencias a la intergeneracionalidad. Cid y Pérez (2016) entienden la intergeneracionalidad como un compartir entre diferentes generaciones. Las generaciones

se diferencian por criterios de tipo: “demográfico, ideológico, sociológico y relacional” (p.103). Este constructo adquiere fuerza por ser parte del envejecimiento activo y como estrategia que permite afrontar con éxito los cambios demográficos. Estos autores nombran una serie de experiencias innovadoras que potencian la transmisión de conocimiento y crear espacios para compartir prácticas. Realizan la siguiente clasificación: experiencias fundamentadas “en la recuperación y transmisión de la memoria y la identidad” (p.104), “iniciativas en las que los jóvenes y mayores crean espacios comunes para compartir actividades” (p.116) y “prácticas de intercambio, aprovechando instituciones propias de algunos de los colectivos de edad” (p.120).

En el desarrollo de la educación para personas mayores, también adquiere relevancia las necesidades educativas (Abreu et al, 2020), la educación emocional (Fernández, 2016), la finitud de la existencia (Martínez-Heredía y Rodríguez, 2021) y un nuevo escenario: las plataformas virtuales (Silva et al, 2020)

Abreu et al (2020) exponen las siguientes necesidades educativas desde una perspectiva del envejecimiento activo: “informarse sobre la vejez, autovaloración, aumentar la participación, modificar la autopercepción, necesidad de mantener la eficacia de la memoria y cuidados de la salud” (p.9). Estos autores concluyen que el adulto mayor debe formar parte de espacios donde se dé una interacción social que propicie el autocuidado y la actividad física. Las nuevas motivaciones deben ir más allá de su círculo familiar.

Fernández (2016) elabora una tesis doctoral con el título de “educación de personas adultas y mayores: envejecimiento, aprendizaje y bienestar psicológico”. Se entiende el envejecimiento desde un referente constructivo. Este envejecimiento se entiende como una crítica a esas corrientes que entienden el proceso de envejecer solamente desde el deterioro, el aislamiento y la inhibición del usuario. En las conclusiones de este estudio, se confirma la importancia del aprendizaje para el envejecimiento constructivo ya que tiene influencia en la autopercepción, relación con los otros y con los escenarios en los que se desenvuelve. Esto tiene incidencia en el desarrollo psicosocial y, por tanto, en la calidad de vida de las personas mayores.

Martínez-Heredía y Rodríguez (2021) tratan otra de las tendencias en la educación de personas mayores: la finitud de la existencia. Exponen lo siguiente:

Desde la pedagogía y la educación para la muerte nos permite centrarnos en una intervención para poder crear un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde con las

dimensiones del ser humano y su necesidad de atención dando lugar a una educación integral para que la persona pueda construir su propio proyecto vital (p.252).

Estos autores entienden que es necesario desarrollar toda una pedagogía de la muerte que permita al usuario adaptarse ante este proceso. Se busca un asentamiento científico desde la pedagogía que destierre mitos y tabús. En este mismo artículo, los 55 informantes en unanimidad mostraron la necesidad de incluir encuentros de reflexión sobre la muerte para poder gestionar la muerte, en especial, la de los seres queridos.

Los escenarios, sobre todo en los PUM, son fundamentales en la educación para las personas mayores. A raíz de las últimas décadas y, más concretamente de los últimos años, los escenarios virtuales cada vez toman más peso en las prácticas e investigaciones en esta área. Silva et al (2020) realizan una investigación sobre la experiencia digital en el escenario pandémico. Se aprecia una relación entre la adaptabilidad a plataformas virtuales y el grado de escolarización. La mayoría de usuarios manifestaron encontrarse en un buen estado de ánimo, pero, paralelamente, aumentó el grado de estrés y depresión. Se propone en este mismo estudio la creación de redes de acompañamiento a distancia para potenciar el bienestar durante la época de pandemia.

Ahora nos centraremos en el aspecto metodológico de los artículos y libros referenciados.

La primera estrategia metodológica apreciada es la revisión bibliográfica. El libro citado de Bendicho (2019) para la CEATE recoge toda una guía metodológica basada en 46 referencias bibliográficas. Guerra (2009) basa la fundamentación de la importancia en la vejez en referencias de otros autores. Moreno-Crespo (2009) realiza un análisis de la oferta educativa de mayores hasta llegar a las aulas de mayores con la misma estrategia. López (2021b) realiza la consulta de 80 publicaciones analizando 55 por su conexión al objeto de su estudio: la revisión, análisis e integración de las diferentes estrategias interdisciplinares.

De las referencias consultadas, dos utilizan un diseño transversal y ex postfacto. Fernández (2016) en su tesis doctoral utiliza un diseño no experimental, transversal y ex postfacto. Se utilizó cuestionarios y grupos de discusión. Silva et al (2020) realiza un enfoque hipotético deductivo con una experiencia transversal y ex postfacto. Se aplicaron dos encuestas, que se incluyen en la propia evaluación del programa virtual.

Fernández-García et al (2015) utilizan una metodología mixta a través de la complementariedad ya que permitían una visión más completa de la realidad analizada.

El análisis cuantitativo se realizó a través de un análisis tipo descriptivo (perfiles de los participantes, su propia valoración del programa y frecuencias), multivariante (a través del software SPSS 20.0) y un análisis cualitativo a través del software Atlas.Ti 6.0. El cual ha permitido ordenar la información para poder tener una visión más amplia y de conjunto.

Cid y Pérez (2016) propusieron una revisión teórica de este nuevo marco de la intergeneracionalidad y gerontología educativa y un análisis cualitativo de diferentes propuestas intergeneracionales de éxito.

Abreu et al (2020) para determinar el diagnóstico de necesidades educativas en el envejecimiento activo utilizaron un enfoque desde paradigma cualitativo con técnicas como grupo focal, entrevista semiestructurada y observación participante. Se utilizó el software Atlas.Ti para el análisis de los datos y la muestra seleccionada se hizo de forma intencional y no probabilística.

Martínez-Heredia y Rodríguez (2021) para estudiar las actitudes de las personas mayores hacia el final de su vida optaron también por un estudio cualitativo. La muestra también fue intencional. Se utilizó la “entrevista semiestructurada, no formal, conversacional y biográfica” (p.255). El análisis se realizó con el software Atlas.Ti. Se realizó a través de procesos de categorización, depuración de categorías mediante triangulación y validación con este mismo proceso de las categorías.

Escolar y de Guzmán (2018) utilizan un enfoque cualitativo y el análisis se realiza a través de la teoría fundamentada en los hechos. El estudio pretende describir los procesos que emergen en programas comunitarios de aprendizaje en la tercera edad de un grupo seleccionado de ancianos filipinos. La técnica primordial fue la entrevista en profundidad que se realizó a 24 participantes. Se siguió el proceso de codificación, categorización y saturación de categorías.

En este segundo apartado se han realizado diversas búsquedas para establecer una visión panorámica de las investigaciones actuales. Cada vez se ve un aumento mayor en investigación relacionada a los programas universitarios para mayores.

5.2.Tendencias actuales desde la orientación y el acompañamiento en personas mayores

Los siguientes términos que se buscaron fueron los de orientación y acompañamiento. A medida que vamos acercándonos al tema de investigación de la tesis se va a ir viendo

una disminución del número de resultados. La palabra orientación en español incluye muchas traducciones que en lengua inglesa son términos diferentes. Se puede traducir como counseling, guidance, orientation, consulting o incluso mentoring (tabla 13).

Tabla 13 -Referencias bibliográfica sobre orientación de personas mayores (2008-2022)

Término buscado		N° de referencias bibliográficas encontradas				
		ERIC	DIALNET	AlcorZe (Biblioteca UNIZAR)	Google Académico	TESEO
“Orientación Edad”	“Tercera Edad”	0 (1) / 4 (2)	12	133	17.400	0
“Orientación mayores”	“personas mayores”	3	74	340	18.200	1
“Orientación permanente”		0	4	36	1.800	0
“Orientación a lo largo de la vida”		11	12	41	234	0
“Orientación gerontológica”		0	0	4	55	0
“Proyecto de vida” Edad” (A) / “Personas mayores” (B)	“Tercera Edad” (A) / “Personas mayores” (B)	0 (1) / 1 (2)	2 (A) / 6 (B)	6 (A) / 25 (B)	4.720 (A) / 7.800 (B)	0
Traducción al inglés de los términos:						
1- “guidance” “third age(1)” / “old age(2)” (British / American English)						
2- “guidance” “elderly”						
3- “permanent guidance”						
4- “life long” “guidance”						
5- “life’s project” “Third age (1) / old age (2) (British / American English) / Elderly.						

Arraiz y Sabirón (2017) desarrollan los retos y realidades a los que se enfrenta la orientación profesional. Enuncian tres retos a superar: metodológico, temático y deontológico. La acción orientadora ha de tener un compromiso con las personas. Para ello, la acción orientadora se vertebra desde el referente de la complejidad a través del “tercio incluso, multirreferencialidad, ética, caos y transdisciplinariedad” (p.249). Estos elementos van a suponer un revulsivo que impregnara todo este estudio de tesis doctoral. Se busca una investigación con y para las personas, donde hay un compromiso con las mismas.

Las lógicas presentadas (sistema y persona) por Arraiz y Sabirón (2017) conectan con las dos tendencias de la gerontología educativa (López, 2021b): cuantitativa (aumento de los años de vida de una persona) y cualitativa (mejora en la calidad de la existencia). Superar esta dicotomía va a ser un reto y un futuro para la orientación. El referente de la orientación caótica se dibuja en estas nuevas tendencias y facilita nuevas formas de entender el acompañamiento y la orientación (Arraiz y Sabirón, 2017).

Continuando con Arraiz y Sabirón concretan una serie de líneas temáticas en la disciplina. De carácter más tradicional, “el análisis de necesidades vinculado a procesos evaluativos de calidad y las transiciones” (p.243). Respecto a la realidad organizativa y empresarial, surge una tercera línea: “el bienestar y la satisfacción en el trabajo” (p.243). La emergencia fenoménica en los distintos escenarios ha favorecido la aparición de otras dos líneas temáticas: “equidad y justicia social y sostenibilidad y empleabilidad” (p.244)

Si centramos la búsqueda con personas mayores, aparece con fuerza el proyecto vital. Ciano (2009) introduce el “modelo teórico operativo de orientación”. La orientación no es un hecho puntual, es un proceso que se da a lo largo de toda la vida. Ayuda a la creación de proyectos de vida en otros grupos poblacionales y, además, amplía el espectro a otros momentos evolutivos y no a la transición entre las etapas del sistema educativo reglado tradicional.

Es decir, que la orientación podría hacer de esta etapa un período de apertura a nuevas oportunidades de desarrollo y realización personal, y podría facilitar la comprensión sobre la elaboración de proyectos en esta etapa de la vida (p.227).

El proyecto de vida en la tercera edad adquiere mucho peso, así como la revitalización de qué se entiende por transición profesional y qué nuevos modelos emergen en estos escenarios (Ciano, 2009)

Sobrado y Ceinos (2017) recogen estos nuevos modelos que surgen en la orientación profesional:

La concepción postmoderna de la orientación de la carrera y de la toma de decisiones personales y profesionales demanda una reflexión continua de uno mismo y de su entorno social e imaginar roles posibles. Las carreras de las personas son construidas como elecciones individuales a lo largo de la vida que expresan sus autoconceptos, y estos también se elaboran por medio de las experiencias específicas que aquéllas han

tenido en los diversos entornos que han experimentado con el consiguiente feed-back (p.65).

La orientación se centra en personas que construyen y reconstruyen su carrera todos los días y a lo largo de la vida. ¿Qué ocurre, por tanto, con los proyectos de vida que elaboran las personas mayores? Continuando con Sobrado y Cienos, se dan nuevos modelos como el diseño de vida de Savickas, el propuesto por Guichard sobre la construcción de la identidad personal u otros modelos emergentes como el de “justicia social, la complejidad de Bloch y del caos, historias y narraciones de vida o la incertidumbre de Krumboltz” (p.61). Pryor y Brighth proponen en el año 2003 la teoría del caos aplicada al desarrollo de la carrera (2014).

Sánchez (2017) trata las transiciones en la carrera. Esta autora expone que la transición significa una “preparación al cambio, reflexión, toma de decisiones, adaptación y desarrollo personal” (p.97). Recoge las principales transiciones profesionales. En los usuarios en los que se centra este estudio, interesa principalmente la transición relativa a la etapa post-laboral. Se entiende como un proceso que necesita una planificación y reflexión previas para poder hacer una transición plena y adecuada. No obstante, hay otro tipo de transición, la relativa a una etapa de formación continua, que tiene especial sentido en los PUM. Durante el trabajo de campo y las entrevistas con responsables de PUM, cada vez era más numeroso el colectivo de adultos mayores que se embarcaban en la UEZ antes de la jubilación y formando todavía parte del mercado laboral.

Además, los principios clásicos de la orientación conectan con los programas universitarios para mayores. Son cuatro los principios básicos (Sánchez, 2017): “principio de prevención” (p.104) ,”principio de desarrollo o evolutivo” (p.105), “principio de intervención social o ecológico” (p.106) y “el principio de potenciación” (p.107). Los objetivos de las UTE planteados en el proyecto inicial de la UEZ recogen estos cuatro principios. Además, el principio de potenciación se vincula con la capacitación psicológica o empowerment recogido en el modelo de autodeterminación de Wehmeyer (2001).

Morales (2014a) utiliza una metodología evaluativa donde se hace un acercamiento metodológico mixto entre lo cuantitativo y lo cualitativo. La muestra está constituida por docentes de la UNED Senior. Se hace una selección de variables: programa, motivación, autoestima, relaciones y situaciones interpersonales, clima de aula, procesos de enseñanza aprendizaje, estilo de enseñanza y planificación y organización del curso. Los objetivos

son conocer si realmente existe una intervención orientadora, sobre quién recae y evaluarla. Los instrumentos fueron cuestionarios diseñados ad hoc.

Las conclusiones que se obtuvieron de este estudio fueron las siguientes: la orientación se realiza, pero de una forma muy difusa y recae en el profesorado y la evaluación se realiza, pero a través de la evaluación de la función orientadora del profesorado:

Es necesario, por tanto, una mayor profundización en este ámbito de intervención de la orientación, con el fin no sólo de definir cómo se lleva a cabo en la actualidad, sino de ampliar su campo de actuación. En este sentido, es conveniente no sólo una intervención dirigida únicamente al alumnado, sino también sería pertinente también actuaciones dirigidas a los familiares. Igualmente sería beneficiosa la participación en este proceso de especialistas en la materia, así como de las distintas instancias sociales que, del mismo modo, pueden contribuir positivamente en los procesos de orientación que se den en los PUM (p.40).

Por ello, se realizaron búsquedas sobre orientación de personas mayores. Aparecieron dos tendencias con fuerzas: la reconstrucción por narrativas y el proyectivo de vida.

La reconstrucción por narrativas es una tendencia en sí. Lun (2018) utilizando la teoría fundamentada en los hechos y las historias de vida recogió datos sobre el impacto que cuidadores familiares de personas mayores de su entorno habían tenido en la construcción de su carrera y su proyecto vital. Se vio un mayor agradecimiento, comprensión empática en estos estudiantes y un aumento de su autoeficacia de cara al futuro. Se conecta la necesidad de centrarse en la persona, las narrativas y el beneficio que tienen las experiencias intergeneracionales.

Morúa-Delgado y otros (2017) realizan una investigación cualitativa para encontrar aquellas variables donde se podría dar una diferencia de género en la realidad cubana. Se utilizó una metodología de investigación cualitativa y los instrumentos fueron las técnicas del grupo nominal. Las variables que aparecieron según orden de importancia:

La distribución de las tareas del hogar, la presencia de las enfermedades crónicas, la presencia de la pareja, la pérdida de la pareja, el cuidado de los nietos, el ejercicio de la sexualidad, la solicitud de la asistencia médica, la automedicación, la ocupación actual, los sentimientos de soledad, la depresión, la actitud ante la jubilación, los

hábitos tóxicos, la percepción de la muerte, las limitaciones físicas y motoras, la toma de decisiones en el hogar, la violencia, la autopercepción de la salud, el aumento de los sentimientos de dependencia, la autoestima y la autoimagen, la distribución del tiempo, el proyecto de vida y la participación comunitaria (p.80).

El proyecto de vida se enlaza con la importancia de la participación comunitaria.

En la tesis doctoral de “Pedagogía de la longevidad: proyectar un envejecimiento exitoso” (González, 2016), aparecen 44 referencias al proyecto de vida en personas mayores. En esta tesis se desarrolla la historia de vida como una herramienta para desarrollar el proyecto de vida. Este autor utiliza una metodología cualitativa a través de cuestionario biográfico, entrevistas en profundidad, observación participante y escalas para medir el grado de autonomía de los participantes. El proyecto de vida, donde aparecen recogidos los objetivos de la propia persona, se ven beneficiados por la puesta en práctica de programas educativos estructurados:

En definitiva, hemos tratado de mostrar los beneficios de la puesta en práctica de programas educativos estructurados (de preparación a la jubilación, de proyectos de vida, de una “escuela de longevos”) que hagan posible la integración de actividades normalizadas dentro de la educación a lo largo de toda la vida, tradicionalmente conceptualizada como educación permanente, también en instituciones. Una adecuada Pedagogía de la Longevidad habrá de implicar, de entrada, no solo la existencia de una política integral hacia este colectivo de personas, sino también una actitud social positiva hacia el mismo así como una autopercepción activa, autónoma, responsable e independiente que deberá formar parte de su proyecto de vida (p.325).

El proyecto de vida sirve para realizar plan futuro de una persona y ayudarle en su concreción. El cambio en la mirada social hacia la vejez es clave, así como el cambio de mirada propio, de entender nuestro envejecimiento desde referentes más potenciadores.

Fernades y Martins (2014) realizan una investigación cuyo objetivo es analizar las implicaciones que tiene la exclusión y el sufrimiento psicosocial experimentado por las personas mayores en la construcción de su proyecto de vida. Durante este estudio se buscó no solo el significado de la construcción del proyecto vital, sino que también tuvieran momentos para reflexionar sobre su construcción. Esta reflexión se ve mediada por la experiencia que tenían esos individuos. El proyecto de vida no era algo externo, pero si

una parte de su propia historia vital. Se utilizó, principalmente, dos cuestionarios a 1.200 adultos mayores y se analizó a través del método automático Alceste para el análisis de datos textuales.

Continuando con la importancia de la percepción del proceso de envejecimiento. Avellar et al (2017) realizan una investigación sobre la percepción de sentido de la vida en el ciclo vital. Este estudio busca conocer cómo la percepción ontológica del tiempo y la búsqueda de sentido van evolucionando con el tiempo. El ser humano está inacabado y su esencia solo se completa en el momento de su muerte. En la discusión de resultados, el sentimiento de vacío existencial puede tener repercusiones negativas en el bienestar subjetivo del usuario. La voluntad de sentido puede aparecer en cualquier fase del estadio vital. Estos autores nombran el proyecto de vida a la hora de trabajar la perspectiva de futuro en la adolescencia. En el adulto, se trabaja desde el presente y los distintos roles y funciones que realiza. En la tercera edad, se habla de posibilidades futuras y tareas específicas para brindar y dar sentido.

Arzuaga y Pérez (2015) recogen una experiencia comunitaria para la elaboración de proyectos de vida en la tercera edad. En este artículo vuelve a aparecer la realidad cubana. Los proyectos de vida y los modelos de calidad de vida aparecen entremezclados. Ayudar a una persona a poder llevar a cabo un proyecto de vida da sentido y valor a la vida que está viviendo. Dentro de la discusión de resultados, aparece la necesidad de estos proyectos en la tercera edad para poder ayudar a la persona a poder trazar su propio camino:

Los proyectos de vida en la tercera edad no constituyen un simple acto de reconfigurar aquellas metas en función de las principales orientaciones de la personalidad en esta etapa de desarrollo humano, sino que estos definen un sentido y modo de vida como expresión de sus necesidades, aspiraciones y motivos esenciales, en un contexto social determinado. En este sentido el proyecto de vida en esta etapa del desarrollo se configura sobre la base de un pasado pensado por los adultos mayores, un presente que se vive en dependencia de las condiciones que se posean y un futuro que por lo general es bastante incierto y según los propios ancianos está más cercano a la muerte (p.158).

Ciano y Gavillán (2010) se centran en la elaboración de proyectos vitales. Esta investigación se centró en dos modelos: el modelo de envejecimiento activo y el modelo

teórico operativo en orientación. Este modelo muy centrado en la práctica con adultos mayores es relativamente reciente del año 2006. El objetivo del estudio era ver cómo las personas mayores construían diferentes proyectos siendo estos potenciadores del envejecimiento activo, según conclusión de estudio, en este estadio vital.

Muñoz (2012) conecta la educación de personas mayores, la orientación en esta etapa y el sentido e importancia que tiene:

Educar fenomenológicamente responde a una función de construcción y transformación, es decir, representa la ayuda para entrar en un proyecto de vida. Las pautas educativas hacen hincapié en el valor de la vida, expresión clave del ser y estar del hombre según el entendimiento existencialista, por ejemplo, de Ortega (p.117).

Educar es ayudar a la persona desde su realidad y su momento biográfico a construir sus propios proyectos de vida. Se centra en la persona para ayudarlo a reificarse a la vez que escribe y construye un proyecto propio, que le pertenece.

Se han abordado las tendencias de orientación. Se realizó también una búsqueda en profundidad de un constructo que va muy ligado a la orientación, pero con una idiosincrasia propia: el acompañamiento. Todas las posibles combinaciones de búsqueda que se realizaron aparecen en la tabla 14.

Tabla 14 - Referencias bibliográfica sobre acompañamiento de personas mayores (2008-2022)

Término buscado	N° de referencias bibliográficas encontradas				
	ERIC	DIALNET	AlcorZe (Biblioteca UNIZAR)	Google Académico	TESEO
“Acompañamiento” “Tercera Edad”	0 (1) / 0 (2)	19	59	13.100	0
“Acompañamiento” “personas mayores”	0	128	84	14.600	0
“Cuidador” “personas mayores”	26	265	466	14.700	14
“Cuidador” “Tercera Edad”	1 (1) / 7 (2)	19	60	5.880	0
Traducción al inglés de los términos:					

- 1- “accompaniment” “third age(1)”/ “old age(2)” (British / American English)
- 2- “acompaniment” “elderly”
- 3- “caregiver” “elderly”
- 4- “caregiver” “third age(1)”/ “old age(2)” (British / American English)

El acompañamiento es uno de los términos junto al de orientación con más peso dentro de este estudio doctoral. En las búsquedas realizadas se ve una tendencia hacia el cuidado y la figura del cuidador.

Ribera (2015) trata el término de dignidad y del riesgo que tienen las personas mayores a padecer indignidades. El artículo tiene tres ejes: los factores de riesgo (pérdidas funcionales), la discriminación y la necesidad de un envejecimiento activo. La dignidad de la persona mayor ha de ser tenida en cuenta con todos los especialistas y acompañamientos que se den. La intervención que se realiza con personas mayores ha de promover la dignidad de las mismas. Este autor trata el envejecimiento activo como un “sistema de defensa contra la indignidad” (p.198). La ética deontológica (Arraiz y Sabirón, 2017) vuelve a ser un pilar clave:

Otro capítulo, también centrado en la propia persona mayor el que tiene que ver con la necesidad de vencer muchas de las inercias que actúan en el sentido de dejarse ir una vez que la persona ha cumplido los principales preceptos de su rol en esta vida. Se manifiesta en frases o en sentimientos ligados al “ya he trabajado bastante”, “no tengo ánimos”, “es el turno de otros”, “que me dejen tranquilo”, “que me cuiden”, y expresiones similares. Puede ser una vía para el abandono y una puerta de entrada en “situaciones de indignidad (Ribera, 2015, p.198).

Por tanto, el acompañamiento, sobre todo en su vinculación con el cuidado de personas mayores, tiene que promover la dignidad de la persona. Para ello, se va a encontrar en la revisión teórica dos figuras: la del cuidador y la del cuidado. La reflexión sobre cada figura va a tener particularidades diferentes.

Respecto a la persona cuidada, encontramos investigaciones sobre soledad (Aguilera et al, 2021), aislamiento (Salas y Ceminari, 2021) y dependencia (Duran-Badillo et al, 2018). Si ponemos el foco en la persona cuidadora, aparecen referencias al cuidado formal e informal (Hernández y Rivera, 2018; Mosquera, 2017; Zuluaga-Callejas et al,

2021) y al estrés que surge en estos cuidados (López, 2021a) así como programas de respiro para cuidadores (Yancen, 2020).

La primera línea que se desarrolla es la relativa a la persona cuidada.

Aguilera et al (2021) exponen que a raíz de la pandemia de la COVID-19 se puso en evidencia un problema ya existente: la soledad de las personas mayores. Estos autores distinguen entre “vivir sin compañía, estar sin compañía y sentirse en compañía” (p.139) siendo “la soledad una experiencia individual y subjetiva” (p.139). Se realizó un estudio cuantitativo de pretest y postest. Se medía la efectividad de un acompañamiento telefónico durante la pandemia.

Salas y Ceminari (2021) realizan un acercamiento bibliográfico al aislamiento y las diferentes estrategias que pueden utilizarse para mejorar los cuidados y el acompañamiento de las personas mayores. Estos autores entienden que el cuidado de personas no ha de reducirse solo a un apoyo instrumental y debe involucrar una “inclusión y participación social” (p.259). La pandemia de la COVID-19 ha obligado a muchas personas mayores a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Estos autores entienden que estas herramientas pueden tener una labor preventiva en el aislamiento.

Duran-Badillo y otros (2018) realizan un acercamiento cualitativo al propio significado de la dependencia funcional para el adulto mayor. Se utilizaron entrevistas abiertas. El método de análisis utilizado fue la teoría fundamentada en los hechos. Respecto a la ayuda exponen lo siguiente:

El significado de dependencia funcional encierra una transformación, dejar de ser o hacer como cuando eran jóvenes y se presenta la necesidad de ayuda de otras personas. De acuerdo con el tipo de ayuda que la persona recibe, surgen sentimientos positivos o negativos (p.49).

La segunda línea es relativa al cuidador.

Relacionadas al cuidado con un carácter más genérico, encontramos la investigación de Hernández y Rivera (2018). Estos autores utilizaron una metodología cualitativa para poder realizar una comprensión de la visión y los significados de los participantes. Se realizaron entrevistas y de forma complementaria se recogieron datos sociodemográficos. Utilizaron también la teoría fundamentada en los hechos. El objeto de estudio se centraba

en la red informal y cuidados informales del propio adulto mayor y cómo estos cuidados continúan después de su institucionalización en una residencia.

Mosquera (2017) realiza su tesis doctoral sobre el cuidado informal de mayores. La metodología combina una búsqueda sistemática de la bibliografía y un estudio observacional de corte transversal. El cuidado tiene impactos tanto positivos como negativos en la salud física y mental de la persona cuidadora. Esta autora considera la necesidad de un debate sobre el modelo de cuidado hacia el que se quiere tender.

López (2021a) utiliza un estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal para relacionar las habilidades de cuidado y el estrés laboral crónico en cuidadores. López concluyó que gran parte de las personas cuidadoras de mayor experiencia y edad tenía un alto componente vocacional. El estrés era mayor en personas más jóvenes y menos formadas. Es, por ello, que se considera la formación como un posible favor preventivo para reducir e incluso evitar el estrés y tender a una perspectiva más humana de los cuidados.

El artículo de Zuluaga et al (2021) consiste en un estudio etnográfico particularista y colaborativo que busca la comprensión de los significados del cuidado que construían los cuidadores, en este caso, de personas mayores. Se utilizó el análisis subjetivo que se utilizó para la interpretación de contextos y situaciones de los cuidadores. Las conclusiones que se desprenden del estudio son las siguientes: el cuidado es complejo y cambiante en una situación de ayuda donde se va aumentando la dependencia funcional con las sucesivas adecuaciones arquitectónicas, la necesidad de prácticas de autocuidado, estrategias para afrontar las dificultades, el beneficio de los espacios de capacitación y estrategias del cuidador que se fundamentan en poner límites y en su reconocimiento como ser humano.

Finalmente, respecto al cuidador, hay experiencias de programas de respiro para acompañar a personas cuidadoras (Yancen, 2020). Estos programas se consideran programas de acompañamiento. El programa “se desarrolla como un servicio de respiro en el domicilio para cuidadores primarios de personas con dependencia” (p.68). Se realiza un análisis cuantitativo con los datos obtenidos de la intervención. El programa evidencia una mejora en la reducción de la sobrecarga en personas cuidadoras.

Se abordará ahora una tercera línea relativas a entender el acompañamiento no desde el cuidado por la pérdida funcional, desde esta perspectiva del envejecimiento activo, saludable y constructivo.

El primero de los artículos escogido es sobre el valor de ser persona mayor en la pandemia (Gómez, 2022). En relación a este estudio, se recoge un artículo sobre edadismo y efecto en el cuidado de las personas (Campillay, 2021). Tomando como punto de partida esta idea, se escogió otro artículo relativa a la pedagogía social y la evolución desde la rehabilitación al acompañamiento (Planella, 2013). Esta tendencia se recoge como necesidad en la realidad española en un nuevo modelo de los cuidados de larga duración (Real Academia Nacional de Medicina de España y Sociedad Española de Geriatria y Gerontología, 2021). Se concretará así en prácticas e intervenciones como viviendas colaborativas de personas mayores (Keller y Ezquerro, 2021), redes de apoyo en el cuidado (Aguilar, 2018) o un proyecto europeo que busca el empoderamiento de adultos mayores marginales (Padilla-Góngora et al, 2013).

Gómez (2022) pone de manifiesto la necesidad de revisar los paradigmas de referencia en las intervenciones sociales con personas mayores. El acompañamiento, en su artículo, se conecta con las tendencias de la orientación de personas mayores:

Podemos concluir que la persona mayor no es vulnerable, ni tan siquiera potencialmente vulnerable como impacto de la edad. La interpretación diagnóstica de las distintas variables en el análisis multidimensional de la vulnerabilidad, deben generar individualizar, donde el protagonista, la persona mayor, sea capaz de decidir desde su historia de vida, y sus preferencias. Si la persona mayor no dirige su toma de decisión, ni gestiona el mundo en el que vive, esta va a quedar relegada a un continuo encuentro con lo necesario que va a incidir sobre su bienestar integral, y su participación en su vida, con la confirmación de la profecía de la vulnerabilidad de la persona mayor y la dependencia continua (p.56).

Esta tendencia en el acompañamiento va a dar una matización fundamental. El acompañamiento difiere en función del modelo de envejecimiento desde el que nos situemos.

Campillay y otros (2021) reflexionan sobre el edadismo o ageísmo. Estos autores desarrollan “la teoría de la amenaza del terror” (p.131). Las personas mayores son un recuerdo de que nosotros mismos vamos a morir (“la amenaza de la muerte”), de que nos vamos a deteriorar (“la amenaza de la animalidad”) y la pérdida de los atributos que nos hacen ser jóvenes (“la amenaza de la insignificancia”). Además, estos estereotipos de la vejez representan una amenaza para el propio bienestar de las personas mayores.

Planella (2013) propone un cambio en la visión y el modelo de la pedagogía social en relación con las personas con diversidad funcional. Es un cambio de la rehabilitación al acompañamiento, de un modelo biomédico a un modelo social. En el modelo biomédico, se da una visión terapéutica donde se busca la rehabilitación. Por otro lado, en el modelo social, desde un enfoque social, se busca la emancipación de los usuarios. El acompañamiento deja de convertirse en un cuidado para convertirse en un potenciador. Recuérdese el principio de potenciación en orientación (Sánchez, 2017)

La Real Académica Nacional de Medicina de España y la Sociedad Española de Geriátrica y Gerontología realizaron un manifiesto conjunto el 17 de marzo de 2021:

La potenciación de un modelo de Cuidados de Larga Duración dinámico y progresivo con amplia base domiciliaria y comunitaria, con metodología de atención centrada en la persona, con integración de servicios sanitarios sociales, y con apoyo a los casos complejos desde servicios de Geriátrica hospitalarios o comunitarios, es el modelo de futuro. Para hacerlo posible será necesario ir incrementando progresivamente el presupuesto dedicado a este grupo de población hasta alcanzar las cifras que manejan los países más desarrollados (p.3).

Se entiende en este manifiesto a las personas mayores como en su gran mayoría activas física e intelectualmente. En el subgrupo de personas mayores que presentan enfermedades crónicas este modelo de cuidados de larga duración ha de ser progresivo e intentando preservar la autonomía siempre que sea posible.

Keller y Ezquerria (2021) utilizan una metodología cualitativa de estudio de caso que busca la construcción y el diálogo de la gestión del cuidado. Se introduce desde una perspectiva feminista. Las técnicas comentadas son el trabajo de campo realizado, entrevistas y revisión documental. Estas autoras estudian el caso de una sociedad cooperativa andaluza centrada en los cuidados de las personas mayores. Esta cooperativa, según los resultados del estudio, se puede considerar como una estrategia del cuidado de forma comunitaria.

Aguilar (2018) realizó un estudio cualitativo donde se buscaba como objetivo “analizar la estructura y dinámicas de las redes sociales de apoyo en un grupo de personas mayores postradas de la ciudad de México” (p.7). Las técnicas utilizadas fueron entrevistas en profundidad y observación participante. Las redes sociales de apoyo están influidas por la competencia de los familiares y personas del entorno en el cuidado de la

persona. Esto está muy determinado por el factor económico. No se apreciaron herramientas dadas a familias para poder permitir esta atención. Se evidencia la necesidad de programas y cambios en estas estructuras.

Finalmente, aunque se han ido comentado en todo el capítulo, se han seleccionado tres tesis doctorales por su acercamiento metodológico a la perspectiva del acompañamiento y/o de los cuidados.

Carrión (2015) desde un enfoque sociocrítico y utilizando una investigación-acción-participativa analiza una red online de cuidadores. Esta autora complementa con métodos cuantitativos. Realiza una triangulación de fuentes, investigadores, teorías y metodológica. Las técnicas de recogida de información son la observación participante y el test (pre-test y post-test). El método de análisis seguido en esta tesis respecto a la metodología cualitativo ha sido el enunciado por Ribot y otros (citado en Carrión) donde se seleccionan frases que propicien diferentes puntos de vista, se busca los sentidos y significados que hay detrás y se le da un orden y coherencia en un conjunto de categorías jerarquizadas. Para el análisis cuantitativo se hizo un análisis descriptivo (frecuencias, tendencia central y dispersión) y un análisis bivalente.

Lilla (2016) realiza una aproximación cualitativa a la experiencia de cuidadores en domicilio de personas mayores. Se realizó un acercamiento cualitativo con una perspectiva paradigmática interpretativa. El enfoque más pertinente fue el etnográfico desde un método fenomenológico. Se utilizó una escala (Índice de Autonomía) para determinar el nivel de discapacidad. También, se usó la técnica de indagación cualitativa con entrevistas abiertas con referentes biográficos.

La última de la tesis seleccionada ha sido de Galiana del año 2010. Esta tesis se centra en el alivio del peso de cuidado en cuidadoras inmigrantes de personas mayores dependientes. En el propio título del estudio ya aparece la teoría fundamentada en los hechos. Se enmarca dentro de la investigación cualitativa, en el paradigma constructivista y desde la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico. La metodología utilizada en este estudio es la teoría fundamentada en los hechos. Las técnicas son las entrevistas y la observación participante. El análisis se realizó con una codificación abierta a través de memos y diagramas para ir construyendo las relaciones entre categorías. No se utilizó ningún software informático.

En este epígrafe se han tratado de forma general los términos de orientación y acompañamiento. Al igual que en los apartados anteriores se ha hecho un rastreo para ver

el estado de las investigaciones actuales. Los siguientes apartados ya se focalizan en los programas universitarios para mayores.

5.3. Tendencias actuales desde los programas universitarios para mayores y el asociacionismo

De los tres conceptos buscados, el más popular es el de programas universitarios para mayores. Es totalmente comprensible si consideramos la Universidad Senior y la Universidad de la Experiencia como programas universitarios para mayores. Sin embargo, esto cambia en la base de datos americana de ERIC, donde el término más popular es el de Universidad Senior.

Tabla 15 - Referencias bibliográfica sobre programas universitarios para mayores (2008-2022)

Término buscado	Nº de referencias bibliográficas encontradas				
	ERIC	DIALNET	AlcorZe (Biblioteca UNIZAR)	Google Académico	TESEO
“Programas Universitarios para Mayores”	10	324	275	907	4
Universidad Senior	113	11	14	80	2
Universidad de la Experiencia	107	113	70	399	0

Traducción al inglés de los términos:

- 1- “University Programmes” “Senior”
- 2- “Senior University”
- 3- “University of Experience”

Lirio (2008) realiza una tesis doctoral con una metodología mixto de estudio de caso con cuestionarios. Se utilizó el análisis del contenido de las respuestas dadas por los participantes y el análisis de frecuencias y porcentajes en las variables sociodemográficas. Esta tesis busca “sistematizar el debate teórico sobre la educación de personas mayores” y explorar las concepciones de aprendizaje de los alumnos de la Universidad de Mayores “José Saramago” (p.19). Este autor realiza la siguiente reflexión final:

Consideramos que los programas universitarios de mayores en España deberían entrar en un segundo momento o fase en su desarrollo. Tras la primera fase de consolidación y expansión debería centrar sus esfuerzos en repensar y ajustarse a las actuales circunstancias que les caracterizan. Para ello se debe explorar, investigar y evaluar diferentes aspectos que configuran la realidad educativa en estos programas (p.296).

La investigación adquiere relevancia en el avance de estos programas como forma de mejorar y avanzar, de poder adaptarse a las circunstancias sociales actuales.

Si nos centramos en programas pensados con las personas mayores, Quintano y otros (2018) publican un estudio sobre los aportes de estos programas en el valor social de la educación a lo largo de la vida:

Las aportaciones que hacen los participantes, además de enfatizar la valoración del programa, muestran un perfil de persona adulta o mayor caracterizado por valores vinculados a la participación, la vida activa y la motivación por aprender y compartir aprendizajes que influye directamente en el plano personal, cultural y social (p.117).

Esta necesidad de repensar los programas se ha ido reflejando en las investigaciones, pero también en la forma de difundir estas investigaciones. AEPUM colabora y/o organiza encuentros y seminarios que potencian la reflexión y mejora de los PUM. El 28 de septiembre de 2022 se va a organizar el “XVII Encuentros estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores”. Los objetivos, en esta misma página web, son los siguientes (AEPUM, 2022):

- Analizar las necesidades formativas, consolidadas y emergentes, de las personas mayores en la España vaciada frente a otras zonas geográficas, poniendo de relieve su particular idiosincrasia.
- Reflexionar sobre la formación desde la perspectiva de los formadores de los programas de mayores, con el fin de profundizar en cómo adaptan sus enfoques, métodos de enseñanza y recursos disponibles según el entorno
- Dar a conocer y poner en valor los proyectos y prácticas de innovación docente e investigación que están en marcha, enfocados a la mejora de la calidad de los programas universitarios de mayores.

Los tres objetivos recogen y marcan tendencias en la investigación e intervención en los PUM. Por un lado, se analizan las necesidades de las personas mayores asociadas a la ruralidad. La UEZ es un escenario donde cohabitan sedes en localidades con número de habitantes y necesidades muy diferentes. La formación de formadores es una constante que ha aparecido tanto en educación, orientación como en acompañamiento respecto a la mejora de los cuidados. La mejora de calidad educativa y, por tanto, de sus procesos de orientación se pueden ver reforzados por el hecho de compartir proyectos y prácticas de innovación con otros programas.

La estructura del XVI Encuentro Nacional y I Ibérico de programas universitarios para mayores fue la siguiente (Blázquez, 2019):

- Acto de apertura
- Conferencia inaugural sobre las relaciones entre España y Portugal y las oportunidades para estos programas universitarios para mayores.
- Mesa redonda sobre propuestas y acciones para la cooperación entre estos países respecto a la educación superior del adulto mayor.
- Dos paneles de expertos: el primero sobre movilidad del profesorado y del alumnado y el segundo sobre captación y fidelización de los usuarios de estos programas.
- Comunicación sobre los siguientes temas: competencia digital (información, diseños competenciales, videojuegos, museos virtuales, redes sociales, etc.), convivencia intergeneracional, ámbito educativo, investigación, envejecimiento activo, retos y potencialidades de la formación en diferentes sedes locales y una comunicación muy concreta sobre una asignatura de enología en uno de estos programas.

Lara (2014) en su tesis doctoral establece la necesidad de los PUM de formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior. La metodología de esta tesis parte de un enfoque de complementariedad investigativa. Se realiza un análisis de un conjunto de investigaciones para responder a los objetivos marcados en la investigación. Se concluye la necesidad de una ordenación más clara a través de unas orientaciones o textos transversales para todos los PUM y un mayor reconocimiento en el panorama nacional y europeo.

El valor de la educación permanente en estos programas tiene una gran relevancia en la bibliografía de estos programas. Se entienden estos programas como “respuesta a una

nueva realidad social” (Valle, 2014, p.117). Valle, en este mismo artículo, realiza una revisión bibliográfica y una investigación de corte cualitativo a través de entrevistas en profundidad y desde un enfoque interpretativo. Del análisis de los datos obtenidos, se vive esta actuación universitaria como un acceso a la cultura y a la educación superior. Además, facilita la participación de los usuarios. Se recomienda un doble debate en torno a la oferta formativa universitaria: el perfil de los usuarios que asisten y las motivaciones que los llevan al acceso a estos programas.

El siguiente artículo muestra esta expansión de programas lejos del referente europeo: Brasil (Santos, 2011). Santos vuelve a enfatizar la idea de estos programas, estas universidades para la tercera edad, como espacios para fomentar y facilitar la educación permanente desde la perspectiva de los usuarios: “entonces los proyectos educativos deben ser pensados con las personas mayores a partir de sus deseos y necesidades de aprendizaje, y no para las personas mayores” (p.130).

Este texto de Santos forma parte del IV congreso iberoamericano de Universidades para Mayores del año 2011. La reflexión de los PUM no se circunscribe a la realidad española, existen espacios de encuentro para compartir y poder enriquecer los modelos propuestos.

También en este IV congreso iberoamericano, García y Delgado (2011) reflexionan sobre la formación competencial en los PUM. Estos autores realizaron un análisis documental de la información secundaria disponible en esos momentos. El trabajo por competencias implica un ajuste al usuario, mayor flexibilidad, atender las necesidades y dar un papel activo a todos los participantes.

Tejedor y Rodríguez (2008) también reflexionan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos programas. Se centran en la ciudadanía y el aprendizaje dialógico. Se realiza una reflexión teórica y una propuesta de un módulo para desarrollar en un PUM. Se entiende la necesidad de establecer la normal moral desde la intersubjetividad para argumentar justificadamente su punto de vista y a la vez poder comprender el punto de vista de los otros. Para ello, se utiliza la herramienta de los diálogos morales.

Bru (2011) expone el tema de las buenas prácticas las cuales requieren una sistematización y optimización para poder ser divulgables. El hecho de poder compartir, transferir y aplicar estas prácticas en otros colectivos se convierte en un objetivo de AEPUM. Lo cual es coincidente con los objetivos del XVII encuentro estatal de AEPUM (consultado el 6 de junio de 2022).

En este repensar, surge un concepto con fuerza: la calidad de vida (Macias, 2020; Vilaplana, 2016; Pérez-Albéniz et al, 2015, Fonseca et al, 2017 y García, 2011)

Macias (2020) realiza un análisis longitudinal sobre la influencia de los PUM en el mantenimiento de la calidad de vida. El diseño escogido es un diseño multi-método. Se utilizaron cuestionarios, Panel Delphi, método DAFO, entrevista y relatos de vida. Se realiza un análisis cualitativo (análisis de los relatos de vida y DAFO) y un análisis cuantitativo de carácter estadístico a través del software SPSS. El PUM analizado demuestra una tendencia ascendente en cuanto al número de alumnos, la participación, su influencia positiva en el envejecimiento activo y el beneficio en otras dimensiones (satisfacción, bienestar y en autoconcepto positivo).

Vilaplana (2016) realiza un estudio desde un enfoque econométrico sobre la influencia de los PUM en la mejora del rendimiento cognitivo. Suministra la encuesta SHARE (“Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe”, p.71). La probabilidad de recordar mejora en función de asistencia a los PUM y de poseer estudios secundarios previos.

Pérez-Albéniz et al (2015) también evalúa el impacto de un PUM en su alumnado utilizando también un estudio descriptivo con encuestas elaboradas ad hoc. El análisis se realizó con análisis multivariado de la varianza y análisis de la varianza. Los alumnos refieren un impacto positivo más allá de la esfera de lo educativo. Resaltando mejoras a nivel social y psicológico.

Fonseca et al (2017) también analiza los efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de programas universitarios. Se utilizó un diseño experimental evaluado en dos momentos diferentes. Se suministró una escala sobre metacognición emocional. Se realizó un análisis estadístico del estudio. No se vieron datos significativos que determinaran una mejora respecto a la educación emocional.

García (2011) realiza un estudio de tesis doctoral sobre las variables psicosociales que inciden en la calidad de vida de usuarios que asisten a PUM. Se escogió un diseño transversal. Se utilizó observación sistemática y cuestionarios. La optimización del tiempo libre y el ocio es consecuencia de estos programas e interviene directamente en su calidad de vida. El segundo aspecto de los resultados ha sido su influencia en el bienestar personal. El beneficio e impacto de los programas se ve muy mediado por las herramientas sociales de las que disponga el adulto mayor.

Serrate et al (2019) trata la autopercepción en el desarrollo emocional en los individuos que asisten a un programa universitario para mayores. Dentro de los resultados

y conclusiones, aparece la necesidad de diseñar e implementar programas de calidad que refuercen las competencias sociales, emocionales y el bienestar.

Serrate et al (2017) realiza una investigación con un estudio descriptivo de desarrollo de tendencia. Utilizaron un cuestionario y el análisis de los resultados se ha realizado valorando frecuencia y porcentajes a través del programa SPSS en su versión 21. El estudio se centra en los perfiles, motivaciones e intereses que tienen los adultos mayores respecto a los programas universitarios. Se aprecia un cambio en el nivel global de estudios a un mayor número del alumnado con estudios medios o superiores. Ese perfil de alumnos que acceden por primera vez a la universidad también se mantiene. Aunque se haya dado un descenso en el número de alumnos en este perfil. El perfil en cuanto el empleo también ha cambiado encontrando un mayor número de personas en activo. En el programa que estudian estos autores (Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León) se encuentran motivaciones como aumentar o refrescar los conocimientos, estar activos y socializarse.

Los programas universitarios para mayores son un paraguas muy amplio que incluyen diversidad de ofertas y respuestas educativas. Mayoritariamente en España tenemos las universidades senior y las universidades de la experiencia. Se han revisado estos programas en concreto por su popularidad y su conexión con el campo a estudiar.

La siguiente búsqueda fue sobre asociacionismo en los PUM. Existen diversos foros para intercambiar información sobre los PUM, pero las jornadas internacionales, nombradas en capítulos anteriores, tienen una gran relevancia. Parte de los resultados van a ir por estas jornadas que estimulan la investigación y la mejora de estos programas.

Tabla 16 - Referencias bibliográfica sobre programas universitarios para mayores y asociacionismo (2008-2022)

Término buscado	Nº de referencias bibliográficas encontradas				
	ERIC	DIALNET	AlcorZe (Biblioteca UNIZAR)	Google Académico	TESEO
“Programas Universitarios para Adultos Mayores” y “Asociacionismo”	0	74	7	88	0

“Programas Universitarios para Adultos Mayores” y “Asociaciones de alumnos”	0	7	1	31	0
Traducción al inglés de los términos:					
1- “University Programmes” “Senior” “partnership”					
2- “University Programmes” “Senior” “student associations”					

Todas las referencias menos una aparece dentro de las jornadas organizadas por CAUMAS. Con asociaciones de alumnos aparece una referencia sobre las aportaciones que tienen las asociaciones en los PUM.

Hay un documento de referencia que se repite constantemente: las “Jornadas sobre asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores. Diez años de Encuentros”. Este documento marca un hito en las asociaciones de alumnos ya que se recogen las diez primeras entregas y se empieza a hacer un libro de actas que recoja el conocimiento generado año tras año (Leal, 2011).

Martín (2010) realiza una revisión bibliográfica. Entiende que las asociaciones no deben circunscribirse al ámbito local, la necesidad de la creación de revistas, formar parte del diseño de los programas y mantener un contacto transparente y continuo con los socios. Dentro de las necesidades que manifiestan estos alumnos, se recoge lo siguiente:

Sí parece, en cambio, adecuada la creación de un órgano o un mecanismo que se encargue del asesoramiento de los alumnos mayores que quieran continuar con los estudios y que les ayude en la elección de las asignaturas que van a cursar, atendiendo a la dificultad de las mismas y a la capacidad, disponibilidad y preferencias de cada alumno (p.55).

Aparece el asesoramiento como una necesidad conectando con los referentes ya de orientación de personas mayores, aprendizaje a lo largo de la vida y un envejecimiento activo. Gran parte de las investigaciones que aparecen en estas búsquedas han sido ya referenciadas en epígrafes anteriores en este mismo capítulo

Las asociaciones tienen un gran papel en la realidad de los PUM e influencia en la realidad española. El asociacionismo es una de las vías que tienen los alumnos para poder canalizar la participación.

5.4. Investigaciones sobre la Universidad de la Experiencia de Zaragoza

El último punto se centra en el escenario y fenómeno a estudiar: la UEZ.

Se ha realizado una búsqueda en Google Trends para ver qué impacto ha tenido la “Universidad de la Experiencia de Zaragoza” En agosto del 2007 obtuvo su máxima popularidad. Google Trends mide la popularidad de un término de 0 a 100 en función del número de búsquedas realizadas. Se utiliza tanto un intervalo geográfico como temporal y se escalan de 0 a 100 de forma proporcional respecto al total de búsquedas que se han ido realizado. El intervalo establecido ha sido del año 2003 al 2020. Google Trends no permite realizar búsquedas en intervalos anteriores. El primer año que permite introducir es el 2003.

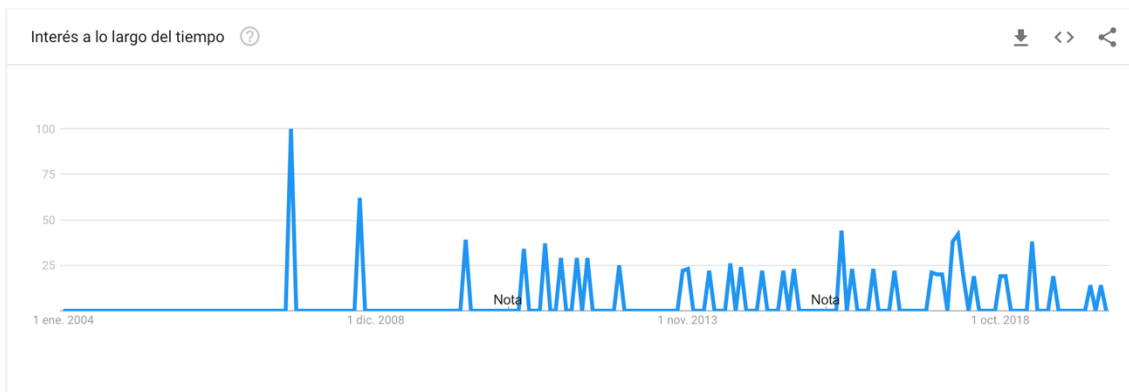


Ilustración 18 - Popularidad de la Universidad de Zaragoza del 2003 al 2020 realizada con Google Trends

Ahora vamos a pasar a las búsquedas en diferentes bases de datos para ver las investigaciones que hay en torno tanto de la UEZ y de la UEZ y la orientación.

La primera búsqueda realizada era solo sobre la UEZ. El resultado total son 20 referencias. Cuando buscamos el término orientación y UEZ (con la dificultad polisémica que arroja el concepto de orientación) aparecen solamente siete resultados.

Tabla 17 - Referencias bibliográficas sobre Universidad de la Experiencia de Zaragoza (2008-2022)

Término buscado	N° de referencias bibliográficas encontradas				
	ERIC	DIALNET	AlcorZe (Biblioteca UNIZAR)	Google Académico	TESEO
“Universidad de la Experiencia de Zaragoza”	0	1	6	13	0

“Universidad de la Experiencia de Zaragoza” “Orientación”	0	0	0	7	0
Traducción al inglés de los términos: 1- “University of Experience” “Zaragoza (Se buscó también Saragossa)” 2- “University of Experience” “Zaragoza (Igual que en 1)” “Guidance”					

Aparece una investigación sobre la historia alternativa (¿Qué hubiera pasado si...?) cómo herramienta didáctica. Esta herramienta fue ofertada en la asignatura “Una Historia Alternativa: la historia que pudo ser” en el año 2003 en la UEZ. Era una asignatura de 20 horas. Los resultados de las encuestas fueron muy positivos e hicieron que se consolidara la asignatura (Pelegrín, 2010).

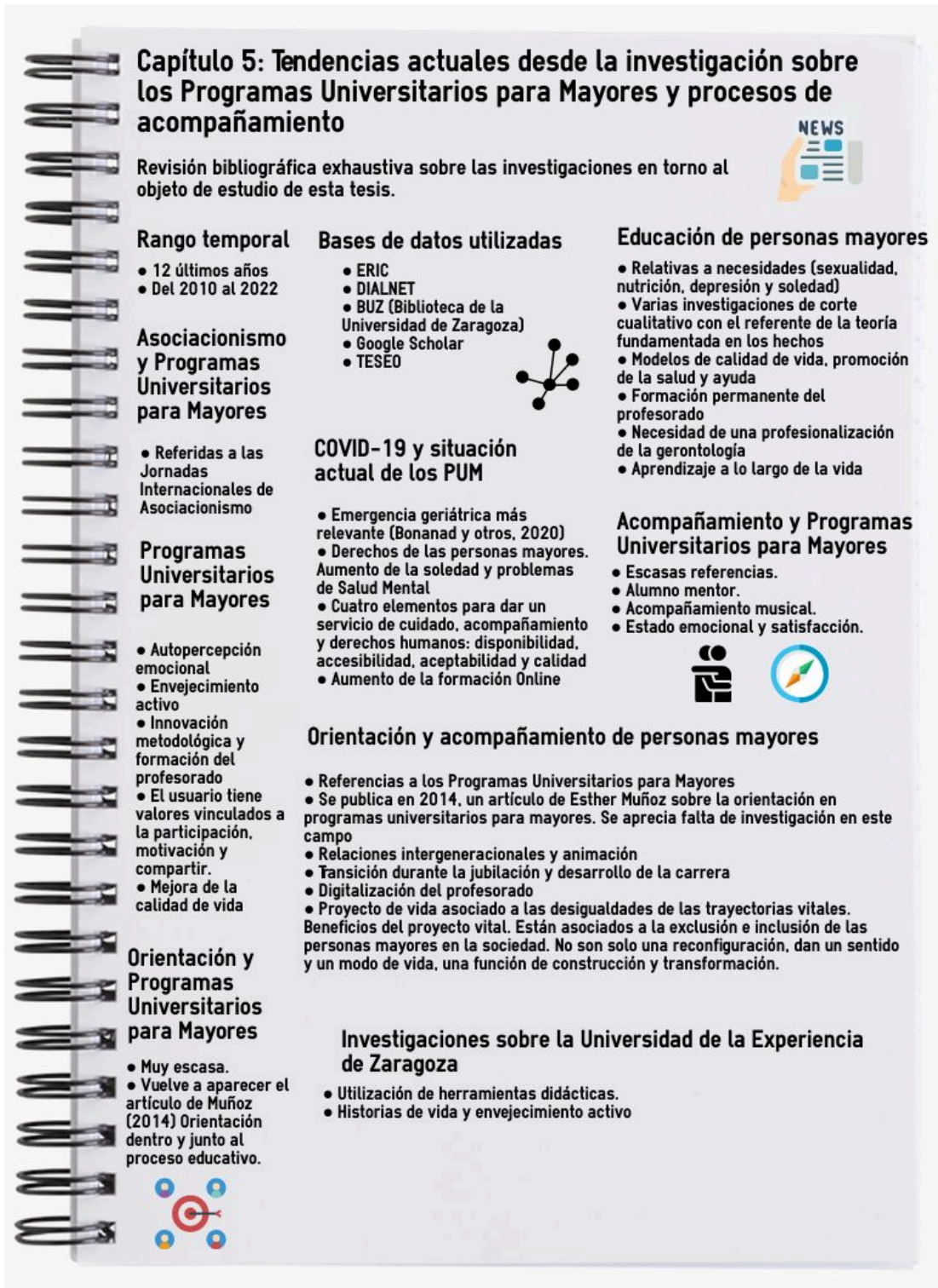
Son dos las investigaciones relacionadas con el tema que aparecen en esta búsqueda. La primera es una investigación que aborda en sí a los alumnos de la UEZ y no su relación con una herramienta didáctica en las búsquedas realizadas. Es un trabajo final de grado⁵ realizado por Isabel Sango en el año 2014 titulado: “Historias de vida de alumnos de la Universidad de la Experiencia”. Dentro de este trabajo se recogen las siguientes conclusiones: no es el miedo a la vejez, es el miedo a sentirse limitado; la UEZ les permite mantenerse activos y aprender cosas nuevas; el perfil de estudios es heterogéneo con alumnos que han podido acceder a la universidad en el pasado y otros no.

La segunda, “El envejecimiento activo: el reto de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza”, realizado por Ainara Puertas en el año 2020, es un trabajo final de máster del máster universitario en gerontología social. Establece las siguientes conclusiones: se observa una gran diferencia entre hombres y mujeres siendo mayor el número de mujeres, la edad media de asistencia es de 70 años, el porcentaje de alumnado con estudios superiores es mayor que el que no, el 50% de los alumnos acuden a la sede central, ha aumentado el número de alumnos tanto en la sede principal como en las provinciales y se aboga por la enfermería como una función educadora para fomentar el envejecimiento activo y saludable.

⁵ Los trabajos de fin de grado y máster no se suelen citar en un estudio de tesis pero estos tienen valor en esta ocasión: se analizan historias de vida de los alumnos de la UEZ y el reto del envejecimiento activo en esta institución.

La popularidad del término se mantiene en el tiempo, aunque encuentra su mayor pico en agosto del 2007. Si bien, no hay demasiadas investigaciones y ninguna relativa a la intervención orientadora en el escenario de este estudio.

5.5. Infografía sintética del capítulo



6. El enfoque etnográfico: pertinencia en el objeto de estudio

En los capítulos anteriores se ha venido perfilando un campo, la orientación de personas mayores de complicada delimitación en escenarios de incertidumbre como los actuales. La orientación en estos escenarios y con estos usuarios apunta hacia modelos alternativos y menos tradicionales. Este planteamiento que se ha enunciado de manera explícita y latente en el marco teórico tiene sus implicaciones en la elección metodológica.

La organización del capítulo ha utilizado el símil de un viaje. Primero se marca el rumbo: ¿hacia dónde nos vamos de viaje? El primer apartado trata de la finalidad, cuestiones de investigación, objetivos y núcleos de interés. A continuación, se hace explícita la cosmovisión del investigador, así como cuestiones epistemológicas de referencia en la investigación descrita, es decir, el equipaje para este viaje. Después se concreta el diseño escogido y su adecuación al objeto de estudio, que siguiendo el símil haría referencia al medio de transporte utilizado.

6.1.Fijando un rumbo

6.1.1. Finalidad y objetivos

Esta tesis se enmarca desde los referentes de la orientación y la etnografía educativa, pertinentes para el objeto de estudio los procesos de acompañamiento en la UEZ, con la finalidad de conocerlos en profundidad. Pretensión compleja tanto por el objeto como por el sentido.

Por ello se han concretado los siguientes objetivos: trazar la trayectoria de la institución, identificar los diferentes modelos y prácticas que subyacen en sus dinámicas y, finalmente, comprender cómo entienden los usuarios esos procesos de ayuda. Objetivos que intentan dar respuesta a las cuestiones de investigación en relación con el sentido del estudio (ilustración 19).

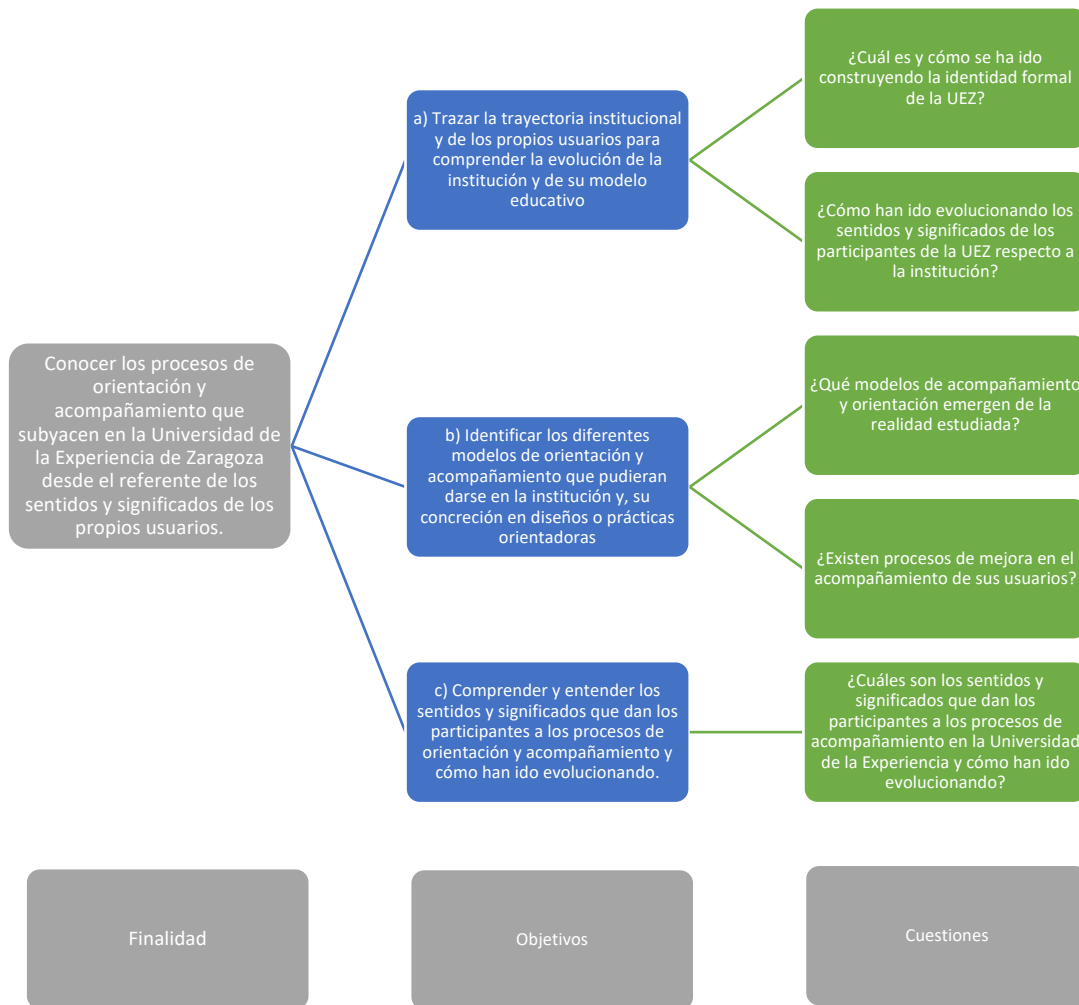


Ilustración 19 - Finalidad, objetivos y cuestiones

La finalidad se acota en la realidad institucional de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza desde los sentidos y significados construidos por los participantes en la comunidad educativa. Sentido que se concreta en tres objetivos de investigación más específicos:

a) Trazar la trayectoria institucional y de los propios usuarios para comprender la evolución de la institución y de su modelo educativo.

Este objetivo se ha ido redefiniendo durante la permanencia en el campo. La UEZ nace como idea, como proyecto formal, en el año 1997 y se inaugura en el año 2001. Durante los 21 años de esta institución, este programa universitario para mayores ha ido evolucionando, cambiando y transformándose. La institución y, por ende, los procesos que subyacen sean cuales sean, han ido cambiando también. Es interesante indagar en su

trayectoria para conocer los cambios y, si los hubiera, aquellos aspectos que se han mantenido fijos en el tiempo.

b) Identificar los diferentes modelos de orientación y acompañamiento que pudieran darse en la institución y, su concreción en diseños o prácticas orientadoras.

Se pretende con este objetivo aproximarse a los modelos y principios de orientación que subyacen en las prácticas de la realidad objeto de estudio. Sin la figura del orientador ni similar en el programa, el modelo educativo va a tener un impacto en la forma de entender los procesos de ayuda dentro de la institución.

Se pretende constatar la funcionalidad de modelos existentes o, través de la emergencia fenoménica, esbozar nuevos modelos o principios que ayuden a mejorar las prácticas en la orientación de personas mayores, procesos de evaluación incluidos.

c) Comprender y entender los sentidos y significados que dan los participantes a los procesos de orientación y acompañamiento y cómo han ido evolucionando.

La orientación es un proceso de ayuda centrado en y para las personas. Es por ello que el conocimiento construido desde el mundo de vida de la persona tiene gran valor. Los sentidos y significados de los participantes adquieren gran pertinencia desde la intersubjetividad y transdisciplinariedad (Arraiz y Sabirón, 2017).

6.1.2. Cuestiones de investigación

Finalidad y objetivos que pretenden dar respuesta a las preguntas que nos hemos formulado.

Respecto al primer objetivo subyacen dos preguntas. La primera es:

¿Cuál es y cómo se ha ido construyendo la identidad formal de la UEZ?

La primera pregunta da respuesta a uno de los temas claves: los escenarios. No obstante, el escenario no es solo un lugar. Si fuera así, esta pregunta se contestaría con un compendio de fechas, cursos, lugares y asignaturas. Esta primera pregunta intenta dar

respuesta al nicho donde los usuarios desarrollan sus conflictos, sus vivencias, sus narrativas, sus dinámicas dialógicas, etc.

¿Cómo han ido evolucionando los sentidos y significados de los participantes de la UEZ respecto a la institución?

Trazada la evolución de la UEZ, se retorna al centro de los programas: los participantes. Se intenta hacer visible la identidad que construyen los actores de la UEZ. Se busca ver la evolución y los cambios en el programa desde el mundo de vida de sus diferentes actores.

Ahora se tratarán las preguntas relativas al segundo objetivo:

¿Qué modelos de acompañamiento y orientación emergen de la realidad estudiada?

En esta pregunta se trata de describir y caracterizar las prácticas de acompañamiento para avanzar en el diseño del modelo consiguiente de orientación

¿Existen procesos de mejora en el acompañamiento de sus usuarios?

La evaluación es un elemento imprescindible de los procesos de mejora. La UEZ articula varias herramientas para valorar los cursos y la propia universidad. También los propios usuarios pueden ir a los gestores para articular sus quejas o gratitudes. Nuestro interés es profundizar en si ¿existe una apuesta por la mejora en el acompañamiento de los usuarios? y ¿cómo se articula este proceso, en su caso?

Las cuestiones de indagación combinan el conocimiento de aspectos institucionales, formales y no formales del acompañamiento con la comprensión de cómo los usuarios entienden estos procesos.

¿Cuáles son los sentidos y significados que dan los participantes a los procesos de acompañamiento en la Universidad de la Experiencia y cómo han ido evolucionando?

Se ha realizado una trayectoria de la institución construida tanto por sus gestores como por los alumnos. Se ha pasado a identificar los modelos y ver las mejoras que se

podrían dar. Se intenta contestar al sentido de las vivencias tienen los alumnos de la UEZ de la ayuda y del acompañamiento.

6.2. Mi cosmovisión como investigador: preparando la maleta

En estudios etnográficos, el rol del investigador tiene un protagonismo más acentuado que en otras modalidades de investigación a lo largo de todas las fases del diseño. Esto supone que para hacer investigación tiene que haber unos criterios claros de científicidad y un control de sesgos (a los que se aludirá en 6.3.3.). Junto con este control de la investigación, es prioritario reflejar por escrito los *presupuestos de partida* con los que el investigador modula el inicio del estudio y orientan el trabajo de campo y el inicial análisis de los datos.



Ilustración 20 - Presupuestos de partida y método de investigación

En la ilustración 20 se han establecido tres niveles de presupuestos de partida. No son ideas fijas o cerradas, son nociones previas que el investigador desarrolla en función del objeto de estudio al que se quiere acercar.

6.2.1. Comprensión del objeto de estudio

Las universidades de la experiencia o cualquier programa universitario para mayores tienen una serie de peculiaridades que los hacen únicos como respuestas educativas a las necesidades de estas personas. En este sentido, su vinculación con la orientación de las personas es indudable; máxime cuando sus usuarios han sido discriminados por su edad, y, estamos en el momento de que el adulto mayor recupere la voz.

Gran parte de estos presupuestos de partida se han ido concretando en el marco teórico. El primero de los presupuestos es:

El usuario como centro y sentido de las acciones

En estos nuevos escenarios no tiene sentido hablar de rentabilidad para el mercado laboral o de una actualización de competencias para mejorar el rendimiento. Si tomamos la dicotomía propuesta por Sabirón (2006) entre la lógica del mundo de vida y sistema, tiene más sentido centrarse en el mundo de vida del adulto mayor para desarrollar y articular acciones, para entender una ayuda auténtica que parta de realidades construidas por las personas mayores.

Pueden entenderse todos estos programas como una inversión para evitar el aumento de los servicios asistencialistas geriátricos. Teniendo al adulto mayor “entretenido” tarda más tiempo en desarrollar las deficiencias asociadas al envejecimiento y evitar un coste de cuidados muy especializados durante mucho tiempo. Desde esta lógica se parte de presupuestos más pasivos y la reflexión en orientación sería muy limitada: ajustar necesidades y programa educativo para mantener al adulto mayor más tiempo en el sistema.

La orientación adquiere un mayor sentido cuando se pone el centro en el propio usuario. No solo el usuario como centro de investigación. También es ayudar al usuario a centrarse, a tener su propio centro dentro de él, y poder adueñarse de su propia vida e incluso emanciparse de roles que no le ayudan o van en contra de sus derechos fundamentales (Ribera, 2015).

El proceso de envejecer

Se ha visto durante el marco teórico el proceso de envejecer y sus dificultades para acotarlo. El envejecimiento en sí empieza con el propio nacimiento y terminaría con la propia muerte. Si acotamos la población cuando el envejecimiento es más evidente, nos encontramos un gran espectro y una gran heterogeneidad (Sánchez, 1996). No es lo mismo las necesidades que puede tener una persona recién jubilada, adaptación a un gran cambio vital y en el desarrollo de su carrera, con una persona que este proceso ya lo ha asimilado (Ramos, 2002).

Envejecer se va a entender como un proceso activo con una gran diversidad (Organización Mundial de la Salud, 2015). El adulto mayor va a desarrollar un pensamiento postformal, con unas necesidades propias y una tendencia a la inteligencia cristalizada (aprender y entender el mundo desde experiencias ya vividas), (Lirio y Calvo, 2012). Se entiende el envejecimiento como una parte más de la vida y no una rotura con las demás, un momento vital que sirve para continuar, terminar o incluso empezar nuevos proyectos de vida (Ciano, 2009)

Los modelos de calidad de vida y autodeterminación

Los modelos de calidad de vida recogen una serie de elementos como pueden ser el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, el bienestar material, el desarrollo personal, el bienestar físico, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos en tres tipos diferentes de sistemas: micro, meso y macro (Schalock y Verdugo, 2003). Si tomando como referencia el presupuesto de partida anterior, se entiende el envejecimiento de forma fluida y no una rotura marcada por la edad o por la propia jubilación, hay que tomar como referencia modelos holísticos y que recojan variedad de sistemas y escenarios (Sobrado, 2017). Además, el modelo de calidad de vida aparece muy asociado a los adultos mayores y recogen tanto sus derechos como el ejercicio de los mismos (Schalock y Verdugo, 2003).

Respecto a la autodeterminación, el orientador debe garantizar siempre no hablar por sus orientados y que otras voces no interfieran en su desarrollo personal. Entender la orientación desde el referente de la autodeterminación implica ayudar al usuario a buscar su propia voz y adueñarse de su vida (Wehmeyer, 2001).

Educación de personas mayores

Como se ha ido detallando en el marco teórico, existen modelos edadistas que no consideran o incluso niegan el aprendizaje de las personas mayores (Sáez, 2005). Esta tesis parte del presupuesto del aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, diversidad de usuarios, de momentos y de escenarios (Delors y otros, 1996). Se da aprendizaje en esta etapa (Sáez, 2005).

Nuevas tendencias en orientación

Se ha creado un escenario educativo relativamente reciente: los programas universitarios para mayores. En el territorio estatal, hay programas en todas las comunidades autónomas siendo cada vez más numeroso el número de alumnos que se inscriben (AEPUM, 2010).

Esta expansión de los programas no se puede entender desde modelos clásicos de la orientación. La orientación, a través de las narrativas como herramientas de transición y cambio, puede ayudar a la construcción de proyectos vitales donde la persona recupera su voz (Arraiz y Sabirón, 2011). La orientación como proceso de ayuda tiene sentido en esta etapa en cuanto ayuda a la persona a recuperar y crear o mantener roles donde la persona pueda vivirse en autenticidad (Ciano, 2009).

La orientación caótica será un referente clave en este estudio. Supone “cambiar el sentido de razón de la persona y la comprensión de su trayectoria para orientar en realidades que pueden resultar contradictorias, paradójicas, dilemáticas, difíciles de asimilar (tercio incluso)” (Arraiz y Sabirón, 2017, p.240).

Los presupuestos de partida suponen la forma de entender el objeto de estudio, guía el acercamiento inicial al campo, y al análisis de los datos, pero no limitan la investigación a su contraste. La emergencia del fenómeno ha de ser cuidada y garantizada desde referentes científicos

6.2.2. Marco epistemológico

A la hora de guiar la investigación se explicitan como referentes clave: la teoría de la complejidad, la etnografía y la teoría fundamentada en los hechos.

La teoría de la complejidad

La teoría de la complejidad supone un cambio de la lógica científica. La mirada, las gafas del investigador, cambian totalmente. Los escenarios cambian y tanto investigado como investigador pasan a moverse en escenarios caóticos y con una lógica borrosa y difusa. En un mundo de interacciones y de interrelaciones, deja de tener sentido el predecir para pasar a buscar entender el orden dentro del caos (Arraiz y Sabirón, 2017).

De la Villa (2017) recoge los siguientes supuestos básicos en relación a la teoría de la complejidad (pp. 14-15):

- El “principio de no linealidad”. En fenómenos y realidades complejas, no se puede presuponer la causa efecto. Entran tantas variables en juego, es tal el grado de borrosidad, que no se puede establecer una causa efecto.
- La “caoticidad” ha de ser tomada en cuenta en escenarios donde se dan patrones caóticos. Se pueden dar variaciones mínimas en los inicios de cualquier proceso que pueden tener un gran impacto en el desarrollo y finalización de los mismos.
- La evolución, por tanto, no va a ser progresiva. Los “equilibrios interrumpidos” conjugan tiempo sin cambios con cambios repentinos que son caldo de cultivo para la emergencia de nuevas realidades.
- La “ambigüedad”. Pueden darse variaciones en estas realidades y escenarios complejos por las interacciones.
- La “redefinición de la predicción”. Dentro de estos sistemas complejos, pueden darse periodos donde las dinámicas pueden regularizarse y darse con cierta estabilidad.
- Sin embargo, respecto a la idea anterior, la complejidad también recoge la idea del “catastrofismo”. Los sistemas pueden verse sometidos a cambios que se dan de golpe, de forma repentina y que no puede ser revertidos (por ej.; la COVID-19 en toda la realidad mundial).
- La “emergencia fenoménica”, la aparición de nuevas propiedades que no habían sido consideradas o que surgen de forma espontánea en la realidad a estudiar.
- Lo anteriormente tratado da sentido a una “autoorganización emergente”. Constantemente se va a dar la creación de nuevos órdenes y estructuras. Se habla de sistemas adaptativos complejos a los nuevos niveles de realidad.
- La “fractalidad” en complejidad es aquella regularidad en forma geométrica que se da en las realidades caóticas. Se da un orden complejo en fenómenos o realidades que en principio parecían aleatorios.
- “La teoría de los conjuntos borrosos y la lógica borrosa”. Todos los principios anteriores hacen necesario un cambio de lógica. La complejidad deja de medir en sí o no, en blanco o en negro. Cuanto mayor es la complejidad del fenómeno a estudiar, más borroso y menos preciso podrá ser el estudio que queramos realizar.

En los escenarios ya mencionados, el adulto mayor se mueve en una interconexión de sistemas y esta interconexión ya no tiene ni que ser física, puede ser virtual, aumentando la dificultad de acercarse y conocer estos fenómenos de forma adecuada. En estos contextos aparece el tercio incluso, la multirreferencialidad, la ética, el caos y la transdisciplinariedad como referentes (Arraiz y Sabirón, 2017).

Los fenómenos que emergen en estos escenarios complejos van a ser parte de un caos organizado, de un cosmos ordenado. En estos escenarios se habla de la lógica difusa. A diferencia de las lógicas anteriores donde se buscaba ver si el sujeto o el fenómeno pertenecía a un conjunto, en la lógica borrosa se habla de grados de pertenencia y no de todo a nada en relación a un determinado conjunto a diferencia de las lógicas clásicas (Colom y Ballester, 2006).

El caos en orientación se entiende desde la incertidumbre, el no poder predecir y el no encontrar un orden en las trayectorias existenciales, personas y profesionales (Arraiz y Sabirón, 2017). Los referentes de la teoría del caos aplicada al desarrollo de la carrera (Pryor y Bright, 2014) conectarán el caos con la orientación profesional y los proyectos de vida.

La investigación de estos escenarios se convierte en algo complejo por ampliación. Es necesario superar las distinciones entre disciplinas (transdisciplinariedad) para realizar un verdadero acercamiento al fenómeno educativo (Arraiz y Sabirón, 2017).

Aparece dentro de estos escenarios complejos: el caótico tercio incluso (entre a y lo que no es aparece un elemento nuevo), los niveles de realidad y el dato complejo (Sabirón, 2006). Dentro del tercio incluso, se incluyen también los nuevos niveles de realidad que puedan darse. Entre dos elementos, cabe un tercer elemento. Sabirón (2006) introduce tres tipos de tercio incluso:

- Entre A y No A no hay terceros elementos en un mismo plano de realidad. No se modifica la vida de la persona (ilustración 21).

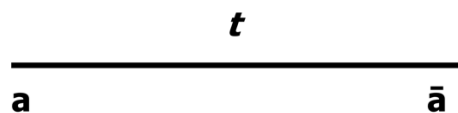


Ilustración 21 – Cambio insustancial: tercio incluso extraído de Sabirón (2006)

- El existencial es un cambio coyuntural, cambia la situación de la persona. Se da un cambio en nuestra existencia y las personas poco a poco se readaptan (ilustración 22).

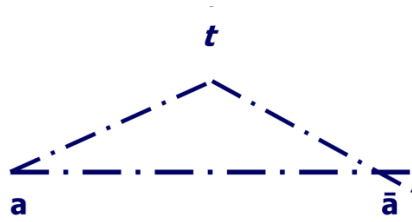


Ilustración 22 – Cambio coyuntural: tercio incluso extraído de Sabirón (2006)

- El tercer tercio incluso es aquel relativo a un cambio intencionado donde se viven nuevos niveles de realidad que el individuo nunca se hubiese imaginado. Se dan nuevos niveles de realidad producidos por este cambio intencionado (ilustración 23).

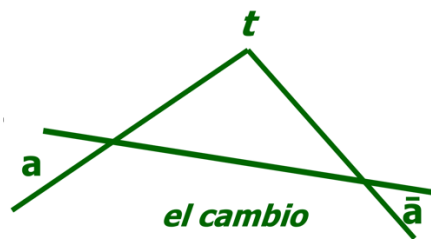


Ilustración 23 – El cambio: tercio incluso extraído de Sabirón (2006)

Creamos una realidad que va más allá a medida que se conforman diferentes niveles hasta que llegamos a la X, el fin de la existencia misma (ilustración 24).

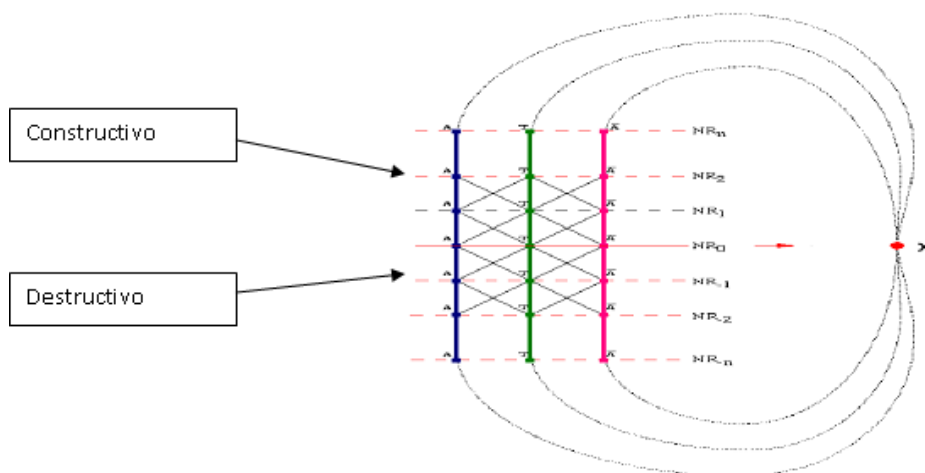


Ilustración 24 – Niveles de realidad modificada de Sabirón (2006)

El tercio incluso tiene implicaciones en estos nuevos escenarios. Encontramos tantas conexiones e interrelaciones que el límite de escenarios va a desdibujarse constantemente.

Por eso, cuando se habla de complejidad, hay que hacer hincapié en la multirreferencialidad. Surge de la necesidad del investigador de ponerse en varias

perspectivas respecto al fenómeno estudiado (Sabirón, 2006). Para poder comprender el orden dentro del caos, es necesario ver el todo desde diferentes perspectivas, momentos y lugares.

La complejidad en su vertiente en la acción orientadora precisa también de una ética donde se dé “rigor, honestidad, credibilidad, utilidad y compromiso que facilitan una deontología profesional, exigencia emocional e implicación” (Arraiz y Sabirón, 2017, p.249).

Como dice Morin (1999), los ciudadanos de este nuevo milenio se mueven en un mundo constantemente interconectado formado por el conjunto de problemas vitales: “el planeta no es un sistema global sino un torbellino en movimiento, desprovisto de centro organizador” (p.32).

Es, por eso, que en estos nuevos escenarios hay que tener en cuenta la era planetaria donde el mundo se vuelve cada vez más como un todo. Morin en este contexto habla del concepto de “holográfico” donde el todo puede llegar a estar contenido en las partes. Nos movemos en escenarios complejos y difusos porque la realidad humana es en sí misma compleja y difusa (Morin, 1999)

Etnografía

La etnografía es un gran paraguas que permite recoger diversos referentes teóricos, métodos y poder ser utilizada en diversidad de disciplinas. Morales (2014b) define la etnografía de la siguiente manera:

La etnografía es tanto una perspectiva teórica como un método de investigación en las ciencias sociales, que incluye las siguientes características: a) El investigador comienza su trabajo con la etapa denominada observación participante. b) Los datos analizados proceden siempre de discursos o interacciones reales. c) El investigador recoge los datos de manera naturalística. d) El tratamiento posterior de los datos se realiza a través del análisis cualitativo de los mismos (párr.1)

Govea, Vera y Vargas (2011) abordan una serie de características que tiene que cumplir la etnografía propuestas por Boyle en el año 2003. La primera de ellas es la naturaleza contextual y holística. La etnografía parte de que para poder comprender el

fenómeno es necesario el contexto. Comportamiento humano y contexto están íntimamente ligados. La segunda de las características es la reflexibilidad. Hay que llevar un control de los datos para no contaminarlos a la vez que el investigador es parte de la realidad que estudia. La tercera de las características es la distinción entre lo emic y lo etic. Lo emic es lo que ocurre dentro de la realidad. Estos autores lo definen como el “corazón de la investigación etnográfica”(p.32) sirve para comprender lo que ocurre en el fenómeno a estudiar.

En el campo educativo, Sabirón (2006) trata sobre una nueva etnografía de la educación. La etnografía se entiende como un método científico ya que permite generar un conocimiento sobre un fenómeno concreto. En torno a la etnografía de la educación existen teorías de referencia que buscan no solo la interpretación del hecho. Se busca también el juicio, la valoración y la crítica. La dificultad que surge en la educación es que el objeto de estudio es impreciso. Esta imprecisión todavía se mantiene no pudiéndose dar una definición formal y sistemática de esta disciplina. En nuestro caso, interesa la conexión de la etnografía con el paradigma de la complejidad:

Morin hace una doble apuesta metodológica que lo ancla a la etnografía más clásica: aprehender la multidimensionalidad de los fenómenos empíricos y desarrollar una perspectiva micro para comprender lo macro. Desde estas premisas sustenta el diseño de la investigación en el rigor antes que en la rigidez -de ahí la propuesta de estrategia en vez de programa cerrado-, que permite integrar la recursividad entre el proceso de recogida de datos, el análisis y el surgimiento de ideas interpretativas y explicativas (a modo de grounded theory). (...) Surgen de este modo la observación fenomenográfica, la conversación-diálogo antes que la encuesta-entrevista y la praxis-participativa. Con ello la etnografía diluye, hacia dentro, la separación sujeto-objeto, transitando hacia la intersubjetividad (...) Morin sienta en una etnografía revitalizada las bases de una estrategia de investigación empírica para lo que después constituirá su pensamiento complejo (Ruíz, 2017, pp. 11-12).

Se busca conocer desde lógicas diferentes la realidad y poder ver el fenómeno desde diferentes referentes, desde los hechos y con herramientas que potencien el conocimiento intersubjetivo.

Teoría fundamentada en los hechos

La teoría fundamentada en los hechos es una estrategia de codificación y análisis de datos cualitativos. El acercamiento al campo se hace desde dos objetivos que se desarrollan análogamente: la formulación de hipótesis desde el marco teórico y el descubrimiento de lo que les importa a los participantes del estudio. Las vivencias de los usuarios en este estudio, así como sus preocupaciones, sus expectativas, necesidades, éxitos, etc., pueden dar un sustento de valor al estudio.

¿Por qué es tan relevante esta teoría para este estudio?: por el sentido emergente de la teorización.

Desde sus inicios en el tema, los principales autores de esta Teoría, previamente mencionados, tenían como propósito generar una teoría que explicara las relaciones inmersas en una realidad determinada. Es así como a través de lo que ellos denominan: la codificación, el muestreo teórico y un balanceo comparativo permanente de la información obtenida, se logra la saturación de los datos. La teoría fundamentada, entonces, permite dar explicación a las relaciones existentes entre dos o más categorías de una realidad que se observa (Alarcón, Munera y Montes, 2017, p.240).

A través de los tres elementos que proponen Glaser y Straus, (2017): codificación, muestreo teórico y el análisis comparativo constante (ilustración 25) de la información, se permite la emergencia de una teoría. Se van recogiendo los datos y estos se van saturando, modificando la teoría e incluso haciendo aparecer categorías que no habían sido consideradas.



Ilustración 25 - Elementos clave de la teoría fundamentada en los hechos (Glaser y Strauss, 2017)

En el muestreo teórico, Alarcón et al (2017) desarrollan la siguiente idea en cuanto a los informantes o los hechos observados:

Los entrevistados o los hechos que puedan ser observados en calidad de objeto de la investigación planteada, tienen un carácter vital en la gestación de la nueva teoría que surge de la aplicación del instrumento metodológico. Por esto, deben ser seleccionados de manera categórica, es decir, en atención a sus características y a su importancia, para que sean pertinentes a la materia que se aborda en el trabajo investigativo (p.240).

Los informantes y los hechos no son escogidos por número, son escogidos por sus vivencias y para poder permitir la emergencia de la propia teoría. Se busca dar voz y sentido a las vivencias de las personas.

Vivar y otros (2010), recogen el proceso en una serie de pasos: recogida de datos (donde se incluyen los memos y las técnicas utilizadas), la organización de datos (a través de programas informáticos), el análisis de los datos (con los tipos de codificación) y el desarrollo de la teoría. El muestreo teórico sería el ir y venir entre el análisis de los datos y la recogida de datos.

Continuando con estos autores (Vivar y otros, 2010), la codificación es parte del propio análisis y las notas o memos parte de la recogida de datos. Sin embargo, como eje de la teoría fundamentada esas notas son las que van a ir permitiendo una serie de códigos. La codificación puede ser abierta (codificación en categorías), axial (interrelación categorial) y selectiva (se reduce el número de categorías para buscar el sentido del fenómeno estudiado). Respecto a las notas, encontramos una serie de tipos de memos o

de notas que el propio investigador va a ir tomando: notas teóricas (relacionadas o vinculadas al propio desarrollo teórico), notas metodológicas (ámbito metodológico; por ejemplo, métodos, informantes, etc.), notas analíticas (relativas al análisis de los datos) y descriptivas (observaciones de carácter personal que hace el investigador durante el proceso).

Glaser y Strauss en el año 1967 dan cuerpo a esta método o conjunto de pasos para poder crear conocimiento teórico a raíz de los hechos. Estos autores nombran los ya citados elementos, pero dan especial relevancia al análisis de los datos. Entienden el análisis comparativo como un método que se puede utilizar para cualquier tipo de unidad social, sin importar el número o el poder o influencia social de los participantes. (Glaser y Strauss, 2017)

Arraiz y otros (2019) exponen el modelo temático de Riessman por su proximidad a la teoría fundamentada en los hechos. Se entiende que “una teoría puede “emerger” de la realidad” (p.152). El acento se pone en la creación de categorías donde se puedan recoger las claves interpretativas del fenómeno. El proceso de categorización es abierto y con necesidad de procesos de triangulación y contraste.

Se han perfilado en este apartado los referentes más importantes a la hora de realizar la investigación: el paradigma de la complejidad, la etnografía y, muy vinculada a esta, la teoría fundamentada en los hechos. En la ilustración 20, hay un último apartado referente al diseño. Esta última parte se concretará en el apartado siguiente: el estudio de caso de modalidad etnográfica

6.3.El estudio de caso de modalidad etnográfica

6.3.1. Pertinencia del diseño en el fenómeno a estudiar

La finalidad es conocer los procesos de acompañamiento y ayuda desde la emergencia del fenómeno. El acercamiento no es por partes, busca el conocimiento de la realidad desde múltiples referentes y hacia una tendencia a la lógica borrosa.

La pertinencia de este diseño queda marcada por los dos propósitos que tiene la investigación etnográfica (Sabirón, 2006; ilustración 26):

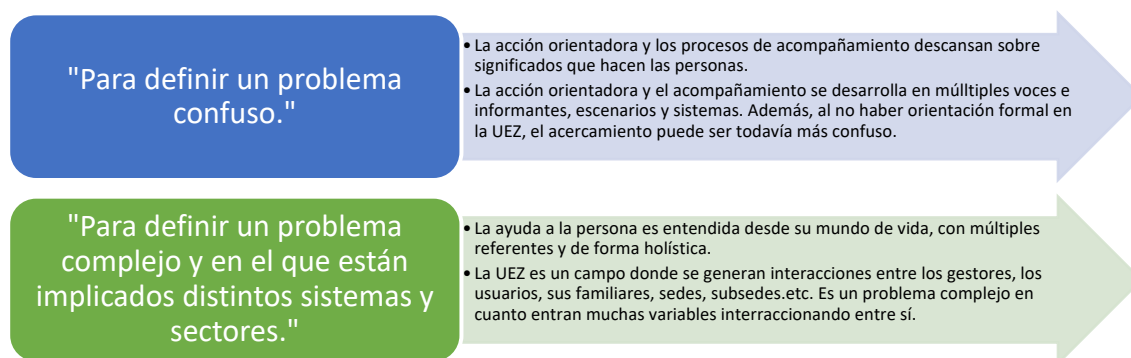


Ilustración 26 - Pertinencia del diseño etnográfico a la realidad a estudiar (elaboración propia tomando como referencia a Sabirón, 2006)

El diseño de estudio de caso en su modalidad etnográfica se ha considerado el diseño más pertinente en la realidad a estudiar. El acompañamiento es un acto humano y “lo que lo hace humano es la intención que lo anima, el significado que tiene para el actor, el propósito que alberga, la meta que persigue” (Sabirón, 2006, p.245). Si se fragmenta o se desmiembra el fenómeno, se pierde la tridimensionalidad de los procesos de ayuda. Se pierden las intenciones y el acto humano en sí.

¿Ayudan estos procesos de ayuda a desarrollar proyectos de vida? ¿Construyen o destruyen la identidad personal? ¿Cómo entiende verdaderamente una persona mayor su ayuda? Son ejemplos de cuestiones que pueden ir emergiendo durante el análisis, con gran valor para el campo de la orientación y que este tipo de diseño permite contemplar.

6.3.2. Fases de la investigación.

Se proponen una serie de fases, unos criterios y un control de sesgos que sirve para fundamentar y dar validez al conocimiento generado durante la investigación.

Tabla 18 - Fases de la investigación (tomando como referencia a Arraiz y Sabirón, 2011).

Proceso de investigación realizado	
Fase I: descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la “descripción densa” (p.24). Se busca la comprensión del caso desde sus diferentes escenarios, símbolos y actores. Abarca también mi propia cosmovisión. - Se elaboró un cuestionario que se envió a las diferentes sedes de la UEZ. - Se realizó una observación participante (diario de campo) y entrevistas a diferentes informantes. - Mi cosmovisión está reflejada en el epígrafe 6.2.

Fase II: interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> - Se busca la comprensión del propio caso. - El capítulo 7 y sobre todo la ilustración 30 recogen tanto la descripción del caso como el proceso seguido en el trabajo de campo.
Fase III: evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> - Se busca una corrección tanto del diseño como de la discusión de los resultados. - Se realizó a través de la triangulación de investigadores. - A través de la elaboración del capítulo 6 y 7. Si bien la redacción, se realizó al final, los elementos constituyentes están desde el principio de la propia investigación. - A través de los memos y las notas del software NVIVO. Se reflejaban todas las dudas metodológicas que surgían durante los diferentes momentos. Se recurría a diferentes tipos de triangulación para poder contestarlas.
Fase IV: de crítica y mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende a la aplicación de los saberes de carácter práctico generados. - Se realizó una restitución al campo a través de una píldora formativa con el formato de clase virtual que ellos utilizan.
Fase V: generativa	<ul style="list-style-type: none"> - Se entiende como la discusión de los propios resultados para generar saberes teóricos. - Se sugiere principios para un posible modelo de orientación proyectiva obtenido a través de la teoría fundamentada en los hechos. - Se propone una prospectiva con líneas de trabajo en el último capítulo de esta tesis (capítulo 11).

En estas cinco fases se busca desde describir e interpretar la realidad. Así como dar un rigor y una calidad a la investigación para generar un conocimiento desde la crítica del fenómeno y la utilidad de la investigación.

6.3.3. El control de sesgos y los criterios de científicidad

Este apartado está muy relacionado con las fases II y III (tabla 18). A través de los criterios de científicidad y de un control de sesgos se persigue el rigor y la calidad del conocimiento generado. Es importante ir siguiendo unos criterios y un control para asegurar un conocimiento útil y válido.

Control de sesgos realizado a lo largo del trabajo de campo

Respecto al tema de la triangulación, se abordarán los cuatro tipos propuestos por Denzin (cit. en Sabirón, 2006): “la triangulación de datos, la triangulación de investigadores, la triangulación de teorías y la triangulación de técnicas” (p.324).

La **triangulación de datos** se da con el propio horizonte temporal de la permanencia en el campo: todo el curso 2016/2017. La recogida fue constante durante todo el curso. Se recogió información de la sede de Zaragoza y de las diferentes subsedes. La restitución al campo se ha realizado en el año 2021/2022. Además, también se han recogido teniendo en cuenta diferentes informantes: el propio fundador, los gestores actuales de la UEZ, alumnos en diferentes cursos, miembros de la directiva de la asociación de alumnos y teniendo, como ya se ha dicho, en cuenta la dispersión geográfica y recogiendo información de las diferentes subsedes. NVIVO, la facilidad de grabar, de hacer fotografías y demás avances tecnológicos, han facilitado esta triangulación. Así como las capturas de pantalla de esos espacios virtuales que desarrolla la UEZ y AMUEZ como puede ser la página web o el Facebook.

La **triangulación de investigadores** se da tanto en la recogida como en la elaboración de esta etnografía. Por un lado, gran parte de los datos han sido recogidos por mí, pero hay información como los cuestionarios de evaluación de curso facilitados por la UEZ elaborados por otros profesionales con gran valor para la investigación. A la hora de la elaboración de esta tesis, el peso recae principalmente en mí, pero son las figuras de mis directores, los que permiten dar una triangulación entre investigadores. Las tutorías constantes que se establecen permiten dar rigor metodológico y triangular a este nivel.

La **triangulación de teorías** se realizó a través del desarrollo teórico expuesto anteriormente. El centro es la orientación y sus modelos, pero no se descarta el hecho educativo, teorías educativas en la vejez, y el propio usuario. Además, a nivel metodológico, se han expuesto varios referentes para dar un marco a la propia investigación.

La **triangulación de técnicas** será más evidente en epígrafes posteriores donde se desarrollen los instrumentos y técnicas utilizados. Se ha realizado un relato de vida, hay documentos de la UEZ, diario de campo, cuestionarios, entrevistas, encuestas y realización de fotografías.

Estos cuatro tipos de triangulación, mejoradas por avances tecnológicos tanto en el análisis como en el acceso y consulta de la literatura científica, permite que la

interpretación de los datos de la fase II no sea algo que surja de forma impositiva de mi gestión como investigador. Permite la multirreferencialidad. La subjetividad da el paso a la intersubjetividad. Se da un diálogo entre investigadores, nativos, teorías y métodos.

Es importante en la fase II, ver los sesgos y sus limitaciones, así como posibles soluciones. Los datos que se consiguen en esta fase, el dato complejo, puede dar a manipulación por parte de investigadores o nativos. Esta manipulación puede ser intencionada o no y, es fundamental, controlar estos sesgos (tabla 19).

Tabla 19 - Reducción de sesgos (adaptada de Sabirón, 2006)

Sesgo	Limitaciones	Posibles soluciones
Sesgo de élite	El sesgo de élite implica elegir aquellos casos en función de preferencias o afinidades del investigador	Se soluciona con la triangulación tanto de datos como de investigadores y de técnicas. No se escoge solo un participante por esta más accesible. Utilizar solo una técnica, por ejemplo, la entrevista, negaría a gran parte de los adultos mayores que no quieran participar en una entrevista. La variedad de informantes y técnicas reduce este sesgo.
Sesgo de disponibilidad	El sesgo de disponibilidad conlleva una disposición por algunos protagonistas de la realidad estudiada. Este sesgo se dio durante la investigación. Por un lado, los gestores priorizan una visión positiva de la institución y hay determinados alumnos dentro de la asociación que buscan protagonismo para la asociación.	Una de las soluciones fue la triangulación de informantes: - Se acudió a realizar una observación participante a bastantes de los grupos de alumnos. Se visitaron al menos una vez todos los grupos. Se siguió con mayor detenimiento el grupo de iniciación y uno de los avanzados. - Se realizaron entrevistas a diferentes alumnos y gestores. También se pasó un cuestionario a sedes y subsedes.

		<ul style="list-style-type: none"> - A través del diario de campo se registró información de aquellos informantes que vivían extrañeza o no querían acercarse al investigador o querían pasar más inadvertidos. - Se pasaron también cuestionarios a informantes externos como podía ser reprografía, biblioteca o conserjería.
Sesgo de ilusión holística	Al acotar el fenómeno, se pierde la visión holística. Este sesgo es muy difícil de controlar y reducir.	<p>Se ha intentado resolver a través de las cuatro triangulaciones propuestas anteriormente.</p> <p>También considerar no solo la sede central como las subsedes de la orografía aragonesa.</p> <p>En el marco teórico, se han entrevistado a otros programas para que en el diálogo que se establezca entre teoría y datos obtenidos la multirreferencialidad sea todavía mayor.</p>
Sesgo de cooptación	Cuando se da un acuerdo en un determinado grupo para dar unos datos o interpretarlos en función de unos intereses.	<p>La triangulación vuelve a ser el garante de evitar esta cooptación.</p> <p>Los intereses son muy diferentes en función de los participantes y los grupos a los que pertenecen.</p> <p>Además, se va a trazar una trayectoria de la institución, esto ha hecho que los informantes y las fuentes sean en varios momentos, lugares y con diferentes roles dentro de la institución.</p>

La tabla 19 describe la reducción de sesgos para evitar la vulnerabilidad de las percepciones.

Criterios de cientificidad

Los criterios de cientificidad, a través del rigor, la honestidad y la utilidad, permiten la propia reflexión de la investigación etnográfica y a través de la aplicación de técnicas y estrategias, asentar las bases de un conocimiento con una validez ecológica en sí (Sabirón y Arraiz, 2014).

Tabla 20 - Criterios de cientificidad adaptado de Sabirón y Arraiz (2014)

Criterio de cientificidad	Técnicas y estrategias aplicadas	Técnicas y estrategias a desarrollar
Credibilidad (verdad y verosimilitud de los resultados)	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia continua durante un curso escolar a la UEZ. - Observación persistente (registrada en el diario de campo) - Triangulación (desarrollada anteriormente) 	<ul style="list-style-type: none"> - Significación intersubjetiva (priorizada en el análisis desarrollado en el punto 7.3.).
Transferencia (condición de transferible de procesos y resultados en casos análogos)	<ul style="list-style-type: none"> - Transferencia de procesos y resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo meticuloso del contexto (7.1.) - Registro del proceso de investigación (capítulo 6 y 7).
Dependencia (relación entre categorías)	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento cualitativo de los datos - Método comparativo constante 	<ul style="list-style-type: none"> - Criterio de significación cualitativo: búsqueda de datos en diferentes voces sobre los procesos de acompañamiento. - Utilización del software NVIVO.
Confirmación (corroboración de los resultados)	<ul style="list-style-type: none"> - Restitución al campo (tabla 18, fase IV) 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación metodológica - Tres momentos: durante el trabajo de campo, al salir del campo y durante

		la redacción de este informe.
Ética	<ul style="list-style-type: none"> - Utilidad - Compromiso 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio: se busca un conocimiento más preciso de los procesos de acompañamiento - Emancipación: el modelo de orientación sugerido contempla los proyectos de vida como una forma de adueñarse de la vida propia.

En este capítulo se ha desarrollado la finalidad y su concreción en objetivos y cuestiones de investigaciones. También el propio proceso de investigación etnográfica con sus limitaciones, sesgos y criterios de científicidad.

6.4. Infografía sintética del capítulo

Capítulo 6: El enfoque etnográfico: pertinencia en el objeto de estudio

Primer capítulo de acercamiento metodológico. Se aborda el enfoque etnográfico así como la pertinencia del método y diseño propuesto al objeto de estudio: el acompañamiento en escenarios de educación formal para mayores.

Finalidad

- Conocer los procesos de orientación y acompañamiento que subyacen en la Universidad de la Experiencia de Zaragoza desde el referente de los sentidos y significados de los propios usuarios.

Objetivos

- a) Tazar una trayectoria institucional y de los propios usuarios donde se vea una evolución de la institución y de su modelo educativo.
- b) Identificar los diferentes modelos de orientación y acompañamiento que pudieran darse en la institución y, si la hubiese, su concreción en diseños o prácticas orientadoras.
- c) Comprender y entender los sentidos y significados que dan los participantes a los procesos de orientación y acompañamiento y cómo han ido evolucionando.

Fases de la investigación

- Fase 1: descriptiva. Descripción de la UEZ. Se ahonda en los núcleos de interés y precategorias.
- Fase 2: interpretativa. Interpretación de los sentidos y significados de la UEZ.
- Fase 3: evaluativa. Esta fase se garantiza con todos los procesos de triangulación y contraste. Se han realizado numerosas tutorías con los directores de esta tesis para garantizar el conocimiento generado sea de la mayor calidad posible.
- Fase 4: crítica. Emergen modelos de ayuda y orientación que suponen una revisión y crítica de las prácticas de la UEZ.
- Fase 5: generativa. Esta tesis crea un conocimiento de utilidad y en el capítulo 11, se plantean posibles futuras investigaciones.

Cuestiones de investigación

- ¿Cuál es y cómo se ha ido construyendo la identidad formal de la UEZ?
- ¿Cómo han ido evolucionando los sentidos y significados de los participantes de la UEZ respecto a la institución?
- ¿Qué modelos de acompañamiento y orientación emergen de la realidad estudiada?
- ¿Existen procesos de mejora en el acompañamiento de sus usuarios?
- ¿Cuáles son los sentidos y significados que dan los participantes de los procesos de acompañamiento en la Universidad de la Experiencia y cómo han ido evolucionando?

Pertinencia del diseño en el fenómeno a estudiar

- Estudio de caso de modalidad etnográfica.
- La unidad de análisis es la nueva realidad que emerge de las partes constituyentes.
- La finalidad es conocer los procesos de ayuda desde la emergencia, la complejidad, la interacción entre las partes y la creación de nuevos niveles de realidad.

Contrapunto metodológico y los criterios de científicidad

- En este contrapunto metodológico hay tres puntos clave: los avances en la propia metodología cualitativa, la reducción de sesgos y las dificultades de la propia investigación cualitativa. Se utilizó el software NVIVO para MAC. Se realizó una triangulación de datos, de investigadores, de teorías y de técnicas. Control del sesgo de élite, de disponibilidad, de ilusión holística y de cooptación. Las dificultades de la investigación fueron el exceso de datos, la dificultad del análisis, la dificultad en la definición de roles, el proceso dialógico/dialéctico, la escritura del informe de investigación y la selección de informantes.
- Criterios de científicidad: credibilidad, transferencia, dependencia, confirmación y utilidad.

7. Estudio de caso de modalidad etnográfica

7.1. Delimitación del caso: Universidad de la Experiencia de Zaragoza

7.1.1. Origen y evolución de la UEZ

Alberto, fundador del proyecto: puntos de inflexión de una vida y su conexión a los fundamentos del proyecto.

A lo largo de su historia, desde ese proyecto en el año 1997, hasta la actualidad, la UEZ ha ido sufriendo una expansión progresiva.

La UEZ comienza en el año 2001 (Ubieto, 2009). En la elaboración del proyecto de 1997 de la UEZ, se recopila información de los diferentes PUM. Se investigó en torno a unos 80 programas de universidades de la tercera edad de todo el mundo. Se elaboró lo que se consideraba un proyecto estable, duradero y con posibilidades de éxito (Ubieto, 1997)

La historia de vida de Alberto se relaciona con una serie fundamentos de la UEZ que se reflejan en el proyecto inicial y las sucesivas publicaciones relacionadas con la UEZ. Se ha realizado en la ilustración 27, la comparativa de la vida de Alberto y su conexión en la propia UEZ (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2016; Alberto, carta de despedida, 28 de octubre de 2014).

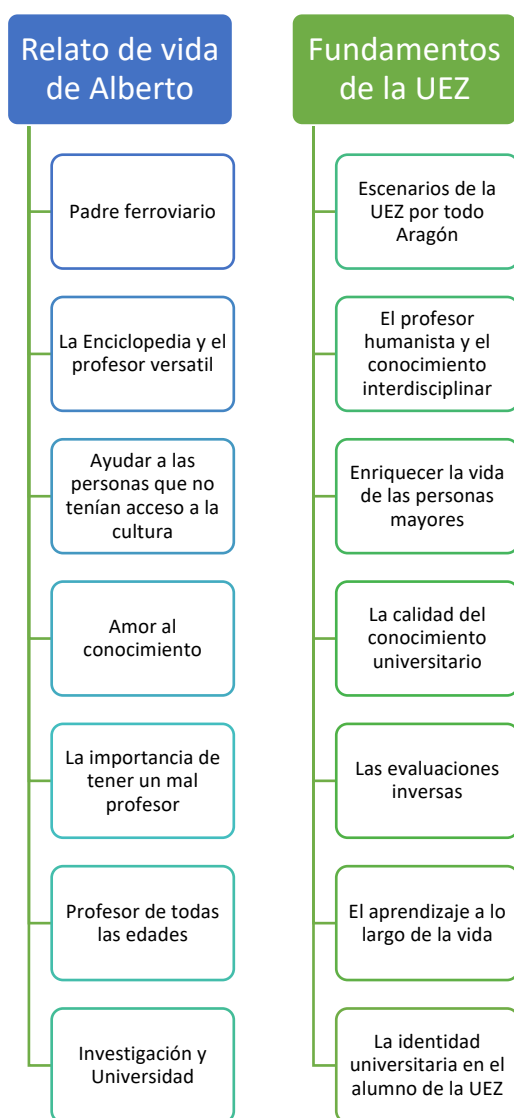


Ilustración 27 - Conexión de la vida de Alberto y los fundamentos de la UEZ

Alberto nace “accidentalmente” en * a finales de los años 30. Un aspecto clave en su infancia y en su desarrollo es la figura de su padre. Su padre era ferroviario y desde una temprana edad, se acostumbró a viajar por todo el territorio aragonés. Estos viajes en su infancia le dan a Alberto la capacidad de entender Aragón desde su conjunto.

En estas idas y venidas, en los cambios de escuela, aparece un símbolo fundamental: la enciclopedia⁶ como baluarte de la historia de Aragón. La enciclopedia escolar es un documento donde está el conocimiento de una forma interconectada, más interdisciplinar. Esta cualidad, Alberto la buscaba en los profesores de la UEZ. Carlos relata que Alberto buscaba un profesor humanista y versado en diferentes tipos de ciencias (Carlos,

⁶ Alberto se refiere a la Enciclopedia escolar: Segundo grado. Libro del maestro. (1940). Ed. Edelvives.

entrevista 2, 20 de enero de 2020). El profesor se convierte en una enciclopedia viva y, a través de su experiencia, puede enriquecer la vida de sus alumnos.

Alberto dedicará su vida a la docencia. Él no habla solo de la figura del buen profesor, habla también del mal profesor. El buen profesor es el que acompaña, el que ayuda, en este caso, a los jóvenes a formarse y crear un pensamiento crítico. Sin embargo, el mal profesor es aquel que deja a sus alumnos olvidados en una pizarra llena de números o letras indescifrables para el discente:

Siempre he dicho que es muy importante tener un buen profesor, que todo el mundo tenga un buen profesor en la vida, pero tan importante como tener un buen profesor es tener un mal profesor. Esto no lo has oído nunca, pero es así, yo tuve mi buen profesor *.. Él me hizo hombre, me enseñó a escribir, a pensar, a redactar, a analizar, casi nada, pero el de matemáticas ese no tiene nombre me dejó en la segunda pizarra de primer curso de bachiller que era a los 10 años y no se preocupó de mí (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre del 2016).

Esto conecta con la necesidad de la evaluación. En la UEZ, los alumnos son los que evalúan al profesor. Es uno de los gestores el encargado de hablar con los profesores e intentar que mejoraran a través de ese diálogo o felicitarles por un buen trabajo:

Todo tenía que ser evaluado, aquí no podíamos estar en la inopia de qué ocurría, por lo tanto, cada curso, con los riesgos que eso entraña (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2016).

A lo largo de su carrera, Alberto entiende que la cultura tiene que ser accesible para todos. También, en esta época se da cuenta de la importancia de ayudar a todas las personas a acceder a la cultura:

Allí no solo fui profesor de muchachos de diez a diecisiete años, que me hicieron madurar didácticamente, sino que aprendí, entre otras, dos cosas: a salir del aula para organizar actividades culturales para la gente corriente que no tenía acceso a la cultura y a cuestionar las decisiones injustas del poder establecido” (Alberto, carta de despedida, 28 de octubre del 2014).

El acceso a la cultura ha de ser para todos independientemente de la edad. Aspectos que conectan con el aprendizaje a lo largo de la vida. Este amor por el conocimiento hace que Alberto considere la obligación de la universidad, un conocimiento de calidad para las personas mayores pero que a la vez sea divulgable para que el adulto mayor puede conectar con el contenido de las clases.

En la década de los 90, comienza a conectarse la propia vivencia de Alberto y la necesidad de crear un programa para las personas mayores. Durante la entrevista, le pregunté que hizo que no desechara esa idea y la cogiera con tantas ganas:

La universidad tiene un plus y tenía la posibilidad de dar un plus a gente que no había podido ir a un aula universitaria. Me preocupaba mucho, me preocupaba más los primeros años, el mayor porcentaje de alumnos eran los que no tenían estudios primarios terminados. No sabes cómo me interesaba esa gente, si había licenciados pues bienvenidos sean, pero ellos sí habían podido estar en un aula universitaria (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre del 2016).

La UEZ surge como un proyecto que busca el acceso de las personas mayores a la universidad. Este acceder a la universidad será un sustrato para la identidad universitaria del adulto mayor. Se inauguró en el año 2001 y a partir de aquí, empieza a darse una consolidación y expansión del proyecto conforme las localidades se van sumando.

De un proyecto del año 97 a la realidad de la UEZ más de 20 años después

La primera referencia a la UEZ publicada, aparece en un pequeño cuadernillo publicado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Zaragoza en sus “Anexos de Educación Abierta” en el año 1997.

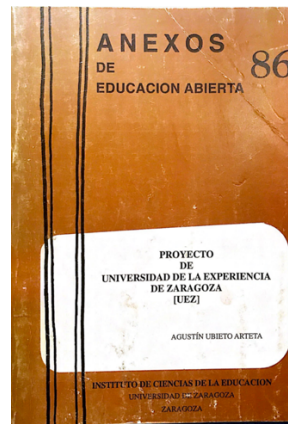


Imagen 1 - Portada del proyecto del año 1997

La evolución de la UEZ parte de este proyecto (Ubieto, 1999). Se da una consolidación y expansión desde su inauguración en el año 2001 (Ubieto, 2009).

Tabla 21 - Cuadro resumen del proyecto de la UEZ del año 1997

Cuadro resumen del Proyecto de la UEZ (Ubieto, 1997)	
Nombre o denominación	“Si entre las varias denominaciones posibles han elegido llamarse “universidades” es porque desean ser más que meros clubes sociales. Al denominarse como “universidades” trata, por una parte, de ofrecer garantías a sus estudiantes acerca de la calidad de la enseñanza impartida, en la medida de lo posible, por docentes universitarios o asimilados. Y, por otra, pretenden darles el sentido de “universalidad” porque no interponen criterios de acceso a sus cursos” (p.10-11).
Objetivo	“La denominada “Universidad de la Experiencia de Zaragoza” (UEZ), tendría como objetivo único la formación científica de la Tercera Edad al más alto nivel intelectual posible, a imagen y semejanza de los centros análogos existentes en el mundo, aglutinados en la Asociación Internacional de las Universidades de la Tercera Edad (AIUTA)” (p.24).
Alumnado	No solo alumnado que ha alcanzado la retirada laboral: jubilados, pre-jubilados, amas de casa a partir de los 40, parados, trabajadores a tiempo parcial, etc. Se define como un alumnado heterogéneo, dinámico, lleno de proyectos, buena salud, formación superior a la media.
Modelo	Se realiza un análisis de proyectos en el país y en todo el mundo. Se busca diseñar un “modelo propio, moderno, dinámico y viable” (p.25). También que llegue al mayor número posible de personas. Se da un modelo mixto que recoge ideas de todos estos proyectos.
Actividades (pp.27-39)	<ul style="list-style-type: none"> - Conferencias sueltas - Ciclos temáticos de conferencias - Talleres diversos

	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos de trabajo - Cursos monográficos - Seminarios - Grupos de investigación - Grupos de memoria colectiva - Asistencia e investigación gerontológica - Cursos en las clases convencionales de la Universidad. - Diploma de Formación Pluridisciplinar - Visitas y excursiones
Inscripción	Se formalizaba la matrícula, se pagaban 5.000 pesetas y se daba una fotografía. Se facilitaba una tarjeta de alumno de la UEZ que daba acceso a las actividades de libre acceso (conferencias, ciclos temáticos, grupos de memoria colectiva, formación como alumno oyente, viajes y visitas culturales). Las actividades con suplemento eran los cursos monográficos, talleres, la obtención del diploma y la adhesión a AGRALUZ (Agrupación de Antiguos Alumnos de la Universidad de Zaragoza)
Sede	La sede iba a ser en el propio Paraninfo tanto en su actividad docente, investigadora como administrativa.

Para entender cómo ha evolucionado la UEZ, se toma como referencia un libro escrito 12 años después. El libro incluye también experiencias de profesores (Ubieto, 2009).



Imagen 2 - Portada del libro: Cómo es, cómo funciona y cuánto vale la Universidad de la Experiencia de Zaragoza

“Cómo es, cómo funciona y cuánto vale la Universidad de la Experiencia de Zaragoza” es un libro de la Colección Provecta Aetas publicado en el año 2009. Consta con un equipo de redacción y 29 autores, la gran mayoría profesores de la UEZ (Ubieto, 2009)

La primera parte del libro (antecedentes, objetivos, alumnado, manifestación de las UTE) es un texto casi idéntico al presentado en el proyecto. Es, a partir del capítulo 5, donde se ve la evolución del proyecto.

Se estructura la propuesta educativa en dos ciclos: ciclo inicial y ciclo investigador y social. El currículum y los itinerarios evolucionan. Se plantea “La UEZ a distancia” como un posible futuro. Este programa online consistía en emitir por el sistema de videoconferencia cinco cursos anuales y tres conferencias desde la sede de Zaragoza. El objetivo era poder llegar a los habitantes de localidades con escasa población donde no tuvieran un programa de este tipo.

La evolución de las sedes fue la siguiente: en el curso 2001/2002 fueron Zaragoza y Teruel; 2002/2003, Huesca; 2005/2006, Sabiñánigo y Utebo; 2006/2007, Jaca; 2007/2008, Barbastro; 2008/2009, Calatayud y Ejea de los Caballeros; 2009/2010, Monzón. Progresivamente se han ido añadiendo las sedes restantes hasta conformar el mapa de la ilustración 28.

La COVID-19 y su impacto en la realidad de la UEZ

A raíz del confinamiento producido en marzo del año 2020 donde todas las instituciones educativas se cerraron y las personas tuvieron que estar confinadas en casa, la evolución de la UEZ cambió. Particularmente, como se ha comentado en el marco teórico, la vulnerabilidad de los usuarios frente a esta enfermedad hacía ser más precavidos que en otros proyectos educativos.

En el curso 2021/2022, volvió la presencialidad con todas las restricciones de la pandemia, así como el curso de actualización. Se utilizó el canal online para poder seguir el curso a todos aquellos alumnos que tuvieran dificultades para la asistencia a clase. Se ha mantenido un grupo online para poder llegar a aquellas localidades a las que no es posible llegar (Carlos, entrevista 2, 20 de enero de 2020) como ya se planteaba en “La UEZ a distancia” (Ubieto, 2009).

Se ha realizado un recorrido desde el relato de vida de Alberto, el proyecto de la UEZ, su concreción durante estos veinte años y los cambios que la pandemia han supuesto a nivel estructural en el proyecto.

7.1.2. Aproximación a la UEZ en la actualidad

Aspectos estructurales

La UEZ surge como un proyecto de investigación dentro de la OTRI (Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación) (Carlos⁷, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016). A día de hoy se considera una unidad administrativa dentro de la oferta académica de formación permanente de UNIZAR (Universidad de Zaragoza, 2022).

En el acuerdo de 18 de marzo de 2014 del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza por el que se aprueba el Reglamento de Formación Permanente de la Universidad de Zaragoza, en su capítulo III (formación de mayores) dentro de su artículo 66 sobre Tipología, define lo que se entiende por la UEZ:

La oferta de Formación para Mayores de la Universidad de Zaragoza, denominada Universidad de la Experiencia, se articulará en torno a cursos y seminarios establecidos al efecto, así como asistencia a conferencias, exposiciones, presentaciones de libros y realización de visitas programadas (p.13).

Por tanto, la UEZ se articula dentro de la Formación Permanente y, más concretamente, como la oferta de Formación para Mayores en la Universidad de Zaragoza. Se define una estructura a través de cursos, seminarios, conferencias, exposiciones, presentaciones de libros y visitas programadas. Sin embargo, para poder entender el objetivo de este proyecto, hay que ir al artículo 65 del mismo acuerdo donde se define el concepto de la formación de mayores:

La formación para mayores tiene como objetivo general la divulgación de la ciencia y de la cultura en personas que no han tenido oportunidad de recibir formación en la Universidad, o de recibirla en campos diferentes a la actividad profesional que han tenido a lo largo de su vida. Además, pretende fomentar la participación de los mayores en la sociedad actual, intercambiar conocimientos y experiencias y servir de apoyo a los gestores de los centros para mayores” (p.13).

⁷ Para ver el perfil de cada uno de los informantes véase el apartado 7.2. de este mismo capítulo

El poder dar otra oportunidad tanto de una formación universitaria inexistente o diferente permite la ampliación o culminación de proyectos de vida en las personas mayores y, por tanto, la UEZ se convierte en una estructura de orientación y acompañamiento en estos proyectos

En la ilustración 27, la organización de la UEZ se configura dentro de la universidad, siendo el Rector quien nombra al Director. Además, existe un Jefe de Estudios, encargado de gran parte de la elaboración del programa de estudios y de la coordinación del mismo, así como la Secretaría; se cuenta además con dos becarios y un Coordinador en cada una de las sedes (ilustración 28).

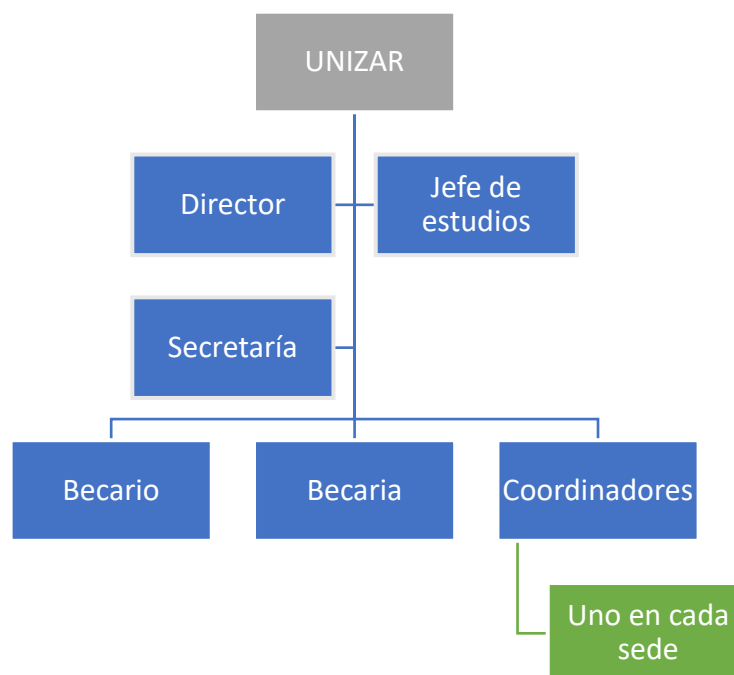


Ilustración 28 - Organigrama de la UEZ (UEZ, 2018)

Por otra parte, es uno de los programas formativos que más territorio abarca de toda la comunidad autónoma (UEZ, 2019). En la ilustración 29, se muestra la dispersión de la UEZ en Aragón. La UEZ tiene 16 sedes.

Sedes de la UEZ

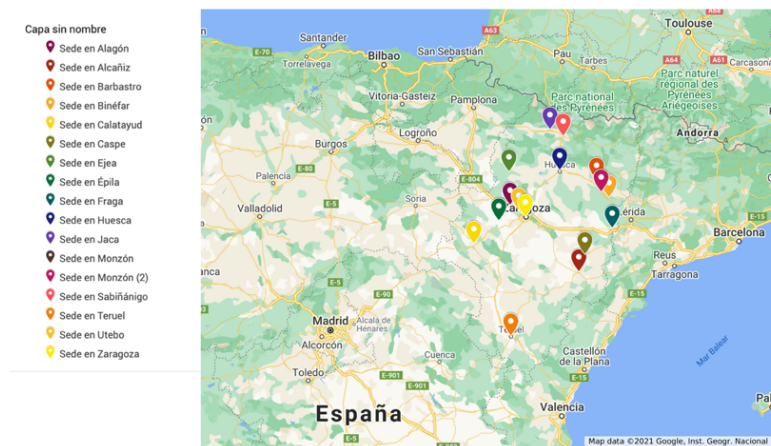


Ilustración 29 – Mapa de la UEZ (curso 2016/2017)

La dispersión geográfica coincide con la variedad en el perfil de usuarios. En la última década ha ido evolucionando el perfil de los usuarios y cada vez hay más alumnos que deciden volver a la universidad porque da sentido a su carrera y a su profesión. El gráfico 6 se ha elaborado utilizando datos suministrados por la propia UEZ durante el curso 2016/2017. En este gráfico se observa las marcadas diferencias en el nivel de estudios mayoritario entre las distintas sedes: Zaragoza, Calatayud, Jaca y Sabiñánigo tienen mayor tasa de alumnado universitario; Alagón, Ejea y Monzón, la mayor tasa corresponde a personas con estudios primarios; en el caso de Utebo, Fraga, Barbastro y Alcañiz hay un equilibrio entre estudios primarios y universitarios.

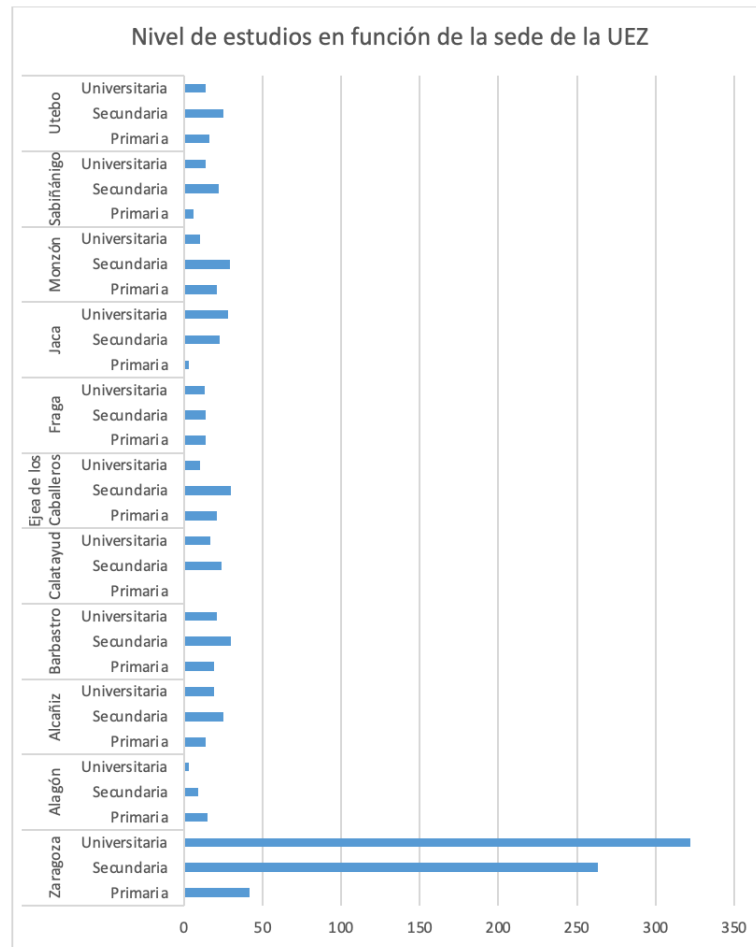


Gráfico 6 - Nivel de estudios por sede de la UEZ

Esta disparidad en cuanto al nivel de estudios orienta a la existencia de matices sustanciales en las motivaciones de acceso y en las dinámicas construidas en las diferentes sedes.

La propuesta formativa de la UEZ cuenta con dos ciclos de 3 años cada uno. Se ofertan tres respuestas diferentes: programa básico, curso de actualización (asistencia a las asignaturas de grado), y curso de especialización.

Para complementar esta respuesta educativa, el 14 de marzo de 2003 se constituye la Asociación de Mayores de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza (AMUEZ). AMUEZ, como se puede observar en la imagen 3, tiene como objetivo promocionar el asociacionismo. En la imagen 4, se recoge la ficha de inscripción que se facilita a los futuros socios. Se recogen las inscripciones en el hall del aula B de Medicina donde esperan en una mesa y contestan las dudas que los usuarios tengan.



Este impreso es una invitación para todos los alumnos/as matriculados en la UEZ, a formar parte de la Asociación de Mayores de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza (AMUEZ).

AMUEZ tiene como objetivos:

Promocionar el asociacionismo dentro del ámbito de la Universidad de la Experiencia, colaborar en el desarrollo de actividades académicas, culturales y sociales y ofrecer a sus miembros un espacio de convivencia a través de la cooperación y el trabajo solidario.

Participar de manera activa en el desarrollo de la sociedad mediante el uso continuo de la experiencia, sabiduría y aptitudes de nuestro colectivo.

Imagen 3 - Impreso de inscripción (información) facilitado por la propia asociación en el curso 2016/2017

FICHA DE INSCRIPCIÓN

Año en que empezó a estudiar en la Universidad de la Experiencia			Nº de Asociado (Rellena la Asociación)		
Primer Apellido		Segundo Apellido		Nombre Completo	
D.N.I.			Domicilio Completo		
Código Postal		Localidad		Provincia	
Teléfono Fijo		Teléfono Móvil		E-mail	
Solicito ser socio/a de la Asociación de Mayores de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza (AMUEZ)				Costa a pagar (Anual): 6,00 €	
Nº de cuenta donde realizar el ingreso		Una vez recalcado el ingreso, entregar este impreso a un miembro de la Junta Directiva o depositarlo en el buzón ubicado al lado del tablero de anuncios de la Facultad			
Horario de Oficina de la Asociación JUEVES DE 11:00 a 12:00			Fecha Zaragoza		Firma
			/ / 20		

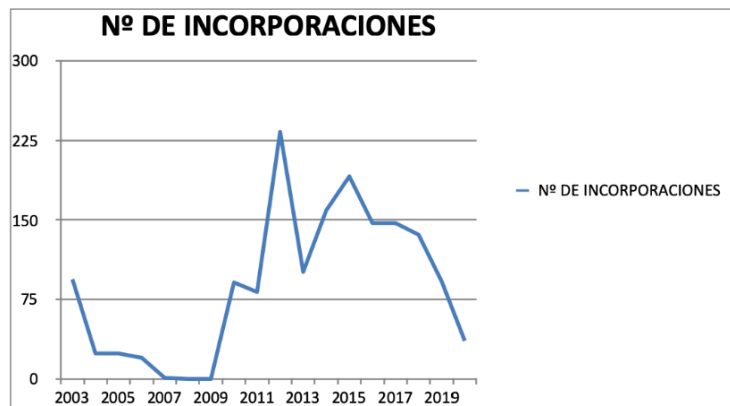
De acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, le informamos de que sus datos pasan a formar parte del fichero de la Asociación de Mayores de la Universidad de la Experiencia

Imagen 4 - Impreso de inscripción (ficha) facilitado por la propia asociación en el curso 2016/2017

AMUEZ con su canal de YouTube y sus redes pretende llegar a otras sedes, pero su actividad se restringe a la sede de Zaragoza. En la tabla 21, se aprecia un número de incorporaciones que va variando de curso a curso. Actualmente AMUEZ cuenta con 800 socios. Las cifras de la tabla 22 son el número de incorporaciones. AMUEZ es un buen complemento y potencia los procesos de acompañamiento entre los diferentes usuarios (Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016; Fabio, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016).

Tabla 22 - Progresión de datos facilitada por AMUEZ (noviembre de 2020)

AÑO	SOCIOS INCORPORADOS
2003	94
2004	24
2005	24
2006	20
2007	1
2008	0
2009	0
2010	91
2011	82
2012	233
2013	101
2014	159
2015	191
2016	147
2017	147
2018	136
2019	92
2020	36



Sentidos percibidos

La UEZ desarrolla un acompañamiento para enriquecer y ayudar al usuario a completar o comenzar nuevos proyectos de vida. Se trata de un escenario transgresor, al igual que ocurre con otros programas universitarios para mayores; puesto que rompe la clásica vinculación de la universidad con la formación de profesionales competentes para mercado laboral, a la vez lucha contra estereotipos asociados al hecho de envejecer.

A lo largo de los años se dará una evolución en esta definición conforme el movimiento de los programas universitarios para mayores vaya cogiendo fuerza. La UEZ es algo vivo, dinámico, y que se forma no solo con lo tangible, se forma con las realidades y vivencias de las personas que la forman.

Se puede entender la UEZ como unos cursos para las personas mayores realizadas por profesores universitarios (PAS7, cuestionario, 2017; PAS11, cuestionario, 2017). La UEZ es un itinerario educativo que intenta dar a las personas mayores su máximo desarrollo intelectual. Cuando se les pregunta a sus responsables, qué es la UEZ, hablan

de un proyecto que se desarrolla desde su propio corazón (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2016; Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016; Beltrán, 10 de noviembre de 2016). La UEZ no es solo un proyecto de desarrollo intelectual, es algo más. Este plus aparece en el continuo de sus escenarios (formal, no formal e informal), (investigador, reflexión registrada en diario de campo, 20 de noviembre de 2016).

Entre ser universitario y no, hay algo más que obtener un título: está el enriquecimiento que viven las personas a través del acompañamiento de sus iguales, responsables o profesores.

Con todo esto, la UEZ se articula como una respuesta educativa que combina de forma ecléctica los tres modelos educativos de la educación para mayores presentados en el marco teórico desde sus orígenes, aunque haya una tendencia al modelo escolar (Sáez, 2005). Es una institución viva donde el alumno se comunica a través de muchos espacios, pero, en concreto, en la evaluación inversa tiene voz y voto (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2016; Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016). Por eso, en esta definición que emerge de los datos, se habla de un modelo híbrido o combinado donde predomina el escolar con elementos de los otros modelos. En sus orígenes, se hablaba de grupos de memoria colectiva pero no se han encontrado casi datos o referencias sobre los mismos (Ubieto, 1997).

Se rompe en la UEZ mucho con los sistemas educativos tradicionales. Lo académico da coherencia y cohesión a una respuesta que busca mucho más que lo académico en sí. Busca la ayuda y el acompañamiento de sus usuarios. Es, importante, en esta ayuda y acompañamiento separarla del paternalismo o el asistencialismo (Carlos, entrevista 2, 20 de enero de 2021).

La UEZ es una respuesta educativa y orientadora que, a través de todo un itinerario educativo, ayuda a satisfacer unas necesidades concretas de las personas mayores: la socialización (MON11, cuestionario, 2017; MON14, cuestionario, 2017; DIAR9, diario de campo, 20 de octubre de 2016), el enriquecimiento cultural e intelectual (INI13, cuestionario, 2017; EJE14, cuestionario, 2016; AVA18, cuestionario, 2017; investigador, observación registrada en diario de campo, 27 de septiembre de 2016), la prevención de la soledad (EJE13, cuestionario, 2017; CAL17, cuestionario, 2017; INI7, cuestionario, 2017) y la realización de proyectos de vida que pueden ser nuevos o no (INI27, cuestionario, 2017; AVA16, cuestionario, 2017; MON27, cuestionario, 2017) Todo esto también potencia una realidad comunitaria que crea redes de apoyo (MON33, cuestionario, 2017) y, a través de estas redes, se da un acompañamiento entre todos sus

usuarios dándose un enriquecimiento tanto de los alumnos, profesores, gestores y PAS (PAS10, cuestionario, 2017). El conocimiento universitario ayuda a generar discursos, conversaciones y dinámicas que hacen que los usuarios creen niveles de realidad nuevos significativos para ellos y sus compañeros.

7.2. Trabajo de campo:

7.2.1. Acceso, permanencia y salida

El trabajo de campo y la recogida de información fue prolongado en el tiempo, Durante todo un curso escolar, el curso 2016/2017, se acudió como un alumno más a la UEZ.

En la ilustración 30, se recogen tres momentos respecto al trabajo de campo: el acceso, la permanencia y la salida. Tanto el acceso como la salida, quedan muy delimitados por el inicio y el final del curso.

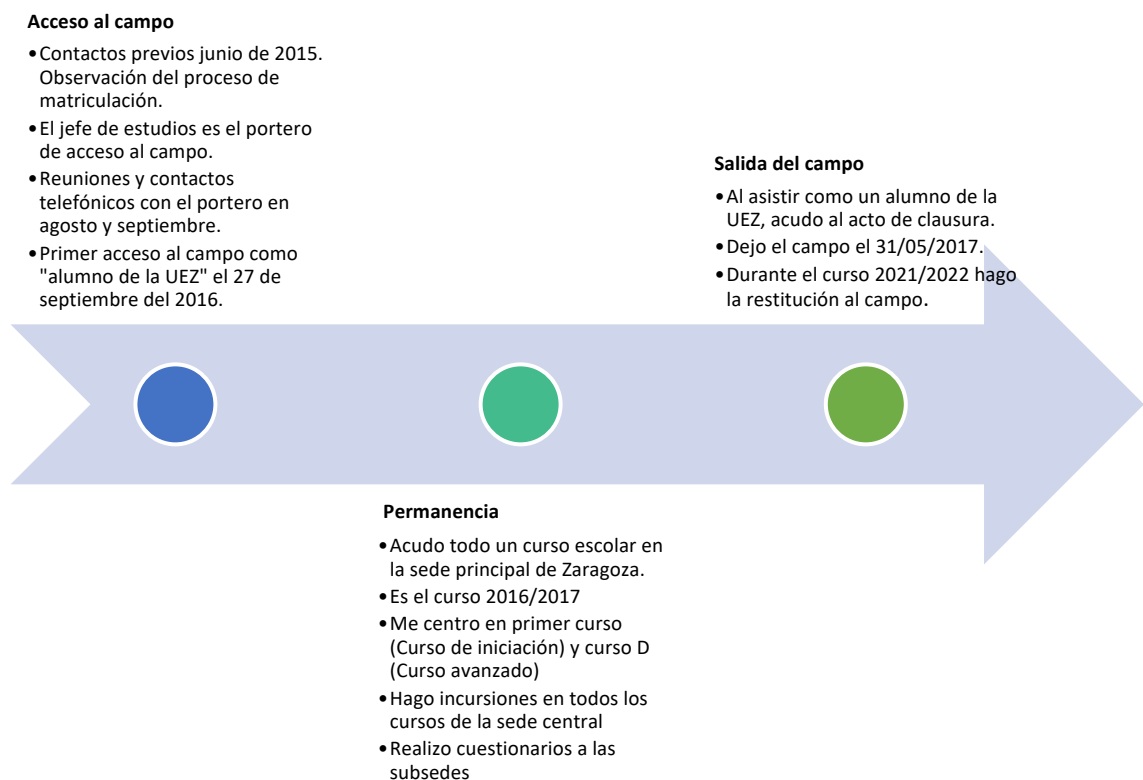


Ilustración 30 - Trabajo de campo: acceso, permanencia y salida

Se realizó el primer acercamiento al campo el 2 de junio del 2016. Llamo al ICE donde me atiende el conserje. A través del conserje, acuerdo una cita con Carlos, el jefe

de estudios, para el 16 de junio del 2016. El 16 de junio conozco al jefe de estudios y director de la UEZ. El 22 de junio acudo a observar el proceso de matriculación.

Sin embargo, el auténtico acceso al campo ocurre el 27 de septiembre de 2016. Durante el verano de 2016, tengo dos llamadas con Carlos para poder incorporarme como alumno el curso 2016/2017. El 27 y el 28 de septiembre acudo a la sesión de dos grupos diferentes: el grupo 1 (alumnos que asisten por primera vez) y grupo D (uno de los grupos más longevos de la UEZ)

La permanencia al campo va a darse hasta el cierre del curso durante todo el año escolar. Durante esta permanencia, se va a dar una extrañeza constante por mi edad (investigador, observación registrada en el diario de campo, primer trimestre del curso 2016/2017). El 19 de octubre, el profesor al entrar me pregunta que quién soy y me tengo que presentar como alumno de una tesis. El 20 de octubre son varios los alumnos que me preguntan qué que hago ahí y les explico que soy alumno de una tesis doctoral. El 8 de noviembre, aunque ha disminuido, sigo notando la extrañeza por la edad. También vivo situaciones donde hay alumnos que me invitan a ver sus grupos (investigador, observación propia registrada en diario de campo, 29 de noviembre de 2016). A lo largo del primer trimestre esta extrañeza se va atenuando hasta que deja de resultarles extraño que esté por sus clases.

Durante esta permanencia en el campo, se realiza un muestreo teórico recogido en la tabla 23. La dispersión geográfica dificulta este muestreo. Se intenta tener representados por diferentes técnicas e instrumentos: gestores de la UEZ, personal de administración y servicios, profesores y alumnos. Dentro de los alumnos, se buscó la representación de todos los alumnos tanto de sedes como de subsedes.

El muestreo teórico se realizó con los siguientes criterios de selección:

- Diferentes roles dentro de la institución: gestores, alumnos, profesores y personal de administración y servicios.
- Sede principal (Zaragoza) y subsedes
- Tiempo en la institución: recién llegados y veteranos.
- Vivencia de diferentes momentos de la institución (génesis, consolidación y expansión)

Estos criterios marcados buscan potenciar la intersubjetividad y la multirreferencialidad. Se busca una representación equitativa de las diferentes voces y perspectivas de la UEZ.

En la tabla 23 se recoge el muestro teórico con los diferentes informantes. A cada uno se le ha asignado un nombre ficticio siguiendo el criterio de orden alfabético.

Tabla 23 - Muestreo teórico

Informante	Aspectos a considerar
Alberto	<ul style="list-style-type: none"> - Fundador de la UEZ. - Se obtuvo información a través de entrevista en profundidad para obtener un relato de vida. - Análisis documental de publicaciones de este participante sobre la UEZ.
Beltrán	<ul style="list-style-type: none"> - Director de la UEZ durante el curso 2016/2017. - Entrevista con preguntas abiertas.
Carlos	<ul style="list-style-type: none"> - Jefe de estudios de la UEZ. - Portero⁸. - Entrevista con preguntas abiertas. - La comunicación de acceso, permanencia y restitución al campo se ha realizado con él.
Daniel	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor de la UEZ tanto en sede como en subse-des. - Entrevista con preguntas abiertas.
Enrique	<ul style="list-style-type: none"> - Gestor de una subse-de. - Entrevista con preguntas abiertas.
Fabio	<ul style="list-style-type: none"> - Presidente de AMUEZ. - También era alumno con una trayectoria de años en la institución. - Entrevista con preguntas abiertas.
Gonzalo	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno de la UEZ. - Parte de la directiva de AMUEZ. - Se realizó una entrevista con preguntas abiertas.
Helena	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna de la UEZ. - Delegada de uno de los grupos. - Entrevista con preguntas abiertas.

⁸ El término portero es un término que se usa en estudios cualitativos para indicar la persona que da acceso al campo.

Personal de administración y servicios	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios a biblioteca, conserjería y reprografía. - Escasa participación.
Alumnos de la sede principal	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de los cuestionarios de evaluación del curso 2016/2017. - Se realizó observación participante en diferentes grupos, pero priorizando el grupo de iniciación y el avanzado. Se visitaron todos los grupos en su totalidad. - Cuestionario en el grupo de iniciación y el avanzado.
Alumnos de las diferentes subsedes	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de los cuestionarios de evaluación del curso 2016/2017. - Se realizaron cuestionarios en las subsedes distribuidos por los gestores de la UEZ. - Llegaron cuestionarios de Calatayud, Barbastro, Monzón y Ejea.
Alumnos del Grupo 1 (Iniciación)	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo recién llegado a la UEZ. - Se obtuvo información a través de cuestionarios y diario de campo.
Alumnos del Grupo D (Curso avanzado)	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo con una trayectoria de muchos años en la UEZ. - Se obtuvo información a través de cuestionarios y diario de campo.

El 31 de mayo de 2017, con el acto de clausura de curso, supone la salida del campo después de asistir todo un curso escolar. Para poder cerrar este estudio, durante el año 2021/2022 se realizó la restitución al campo con una clase grabada siguiendo el formato de las clases realizadas durante la pandemia.

7.2.2. Técnicas e instrumentos utilizados

Las técnicas e instrumentos utilizados se ha procurado que sean versátiles, que permitan un conocimiento intersubjetivo de la realidad a estudiar y que a su vez potencien los procesos de triangulación.

En la tabla 24, se recogen los sentidos de las técnicas e instrumentos utilizados.

Tabla 24 - Técnicas e instrumentos utilizados

Técnica / Instrumento	Sentido	Formato	Anexo
Relato de vida	Indagar en profundidad en la vinculación entre los sentidos y las motivaciones del fundador y la	Entrevista en profundidad Recogida documental	15

	proyección y configuración del proyecto de la UEZ		
Observación participante	Conocer la realidad educativa a estudiar desde los sentidos, significados y dinámicas que dan los diferentes actores de la institución.	Notas de campo / Diario de campo	23
Notas de campo / Diario de campo	Recoger aspectos y dinámicas observadas en el campo	Anotaciones realizadas con fecha y hora. Cada 15 días se realizaba una reflexión de estas anotaciones para poder guiar la observación participante.	23
Cuestionario	Realizar una panorámica de los sentidos y significados que dan los usuarios sobre la UEZ en las distintas sedes incidiendo en la vinculación con su historia de vida.	Preguntas abiertas Ad hoc	24
Entrevista en profundidad	Profundizar en los sentidos y significados que dan los diferentes actores a la realidad educativa de la UEZ. Se contemplaron los siguientes núcleos temáticos: - Identidad - Orientación y acompañamiento - Proyecto de vida - Educación	Preguntas abiertas estructuradas en torno a núcleos temáticos	25 26 27 28 29 30 31 37
Análisis de documentos	Recoger los documentos que reflejan el aspecto formal de la institución e interpretarlo desde la propia realidad del fenómeno.	Documentos recogidos durante el trabajo de campo. Reflexión realizada en memos en la aplicación NVIVO.	16 17 18 19 20 21 22 35 36
Análisis de fotografías realizadas	Capturar momentos de los diferentes escenarios para poder realizar un análisis que fundamentará	Fotografías realizadas Reflexión realizada en memos en la aplicación NVIVO.	32 33 34

principalmente la comprensión del modelo educativo y de sus escenarios.		
---	--	--

En la tabla 25, se recogen las técnicas utilizadas, así como la información recogida.

Tabla 25 - Información obtenida

Técnica utilizada	Información recogida
Relato de vida de Alberto	<ul style="list-style-type: none"> - Carta de despedida - Currículum - Entrevista transcrita
Análisis de documentos: organización y estructura de la UEZ y AMUEZ.	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de Universidad de la Experiencia de Zaragoza. Anexos de Educación Abierta 86. (Ubieta, 1997) - Horarios del curso 2016/2017. Sedes y subsedes - Horario de las sedes y subsedes del curso 2020/2021 - Currículum de la UEZ del curso 2017/2018 - Información para inscribirse en el máster de la UEZ en el curso 2017/2018 - Folleto informativo de la sede principal del curso 2015/2016 - Folleto informativo de la sede principal del curso 2016/2017 - Información general extraída de la página web sobre el curso 2020/2021 durante la pandemia - Libro: “Cómo es, cómo funciona y cuánto vale la Universidad de la Experiencia de Zaragoza” (Ubieta, 2009). - Inscripción AMUEZ - Inscripción para ser delegado. Sede Central - Faltas y ausencias - Registros de conferencias - Cuestionario de evaluación - Programa XVII Jornadas Internacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores - Estatutos AMUEZ - Progresión Socios AMUEZ
Análisis de documentos: Ficheros distribuidos por la delegada de uno de los grupos	<ul style="list-style-type: none"> - Power Points con información y datos curiosos. - Chistes en JPEG - Libros - Citas de autores relacionadas con las clases

<p>Análisis de documentos: Material didáctico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ficheros distribuidos por la delegada de uno de los grupos - Ficheros de Moodle del grupo 1B - Class materials (apuntes en papel) - Inteligencia emocional (apuntes en papel) - “Legionarios. El maño.” (Ciria, 2016). Libro recomendado en el club de lectura
<p>Diario de campo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes e-mails intercambiados con los participantes - Transcripción del diario de campo
<p>Cuestionarios ad hoc</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios al grupo de iniciación en la sede central - Cuestionarios al grupo avanzado en la sede central - Cuestionarios a responsables de biblioteca, conserjería y reprografía - Cuestionarios a la subsede de Calatayud - Cuestionarios a la subsede de Barbastro - Cuestionarios a la subsede de Monzón - Cuestionarios a la subsede de Ejea
<p>Entrevistas en profundidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Beltrán: director de la UEZ - Carlos: jefe de estudios - Daniel: profesor - Fabio: presidente de AMUEZ - Gonzalo: alumno y parte de la directiva de AMUEZ - Helena: alumna y delegada de uno de los grupos - Enrique: gestor de una subsede
<p>Fotografías</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios de la sede central - Acto de cierre de la UEZ - Capturas de pantalla de las redes sociales del Facebook de la UEZ y AMUEZ
<p>Cuestionarios de evaluación del alumnado del curso 2016/2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zaragoza - Alagón - Alcañiz - Barbastro - Calatayud - Ejea de los Caballeros - Fraga - Jaca - Monzón - Sabiñánigo

- Utebo

La codificación de informantes para la escritura y referenciación en esta memoria sigue el formato establecido en la tabla 26. La referenciación de forma genérica es: (informante, técnica o documento, fecha).

Tabla 26 - Formato de codificación de informantes para la lectura de este informe

Técnica	Explicación	Ejemplo
Cuestionarios	El informante se codifica con tres letras seguido del número de cuestionario. Las letras se asignan de la siguiente manera: <ul style="list-style-type: none"> - Personal de administración y servicios: PAS - Alumnado del curso de iniciación: INI - Alumnado del curso avanzado: AVA - Alumnado subsede con las tres primeras letras de la localidad de referencia 	PAS2 INI32 AVA23 CAL5
Encuestas de evaluación	Debido al alto grado de confidencialidad del material se referenciará con un código alfanumérico que permite recuperar la cita rápidamente. Se asignará una letra a cada ciudad no correspondiente a la inicial de la misma y un código numérico a cada encuesta.	K93 R48
Diario de campo	Se utilizarán las cuatro primeras letras de la palabra diario más el número en orden de aparición del participante en este informe. En el caso de que sea necesario citar referencias propias del estudio se utilizará: Investigador.	DIAR1 DIAR9 Investigador
Entrevistas	Se referenciarán con los nombres ficticios de la tabla 23.	Beltrán Helena

La información recogida da un sustento al análisis desde la teoría fundamentada en los hechos (Glasser y Strauss, 2017). Se han desarrollado tanto técnicas como informantes clave.

7.3. Proceso de análisis

7.3.1. ¿Cómo se ha concretado?

Este proceso de análisis ha sido un diálogo constante entre la reflexión teórica, mi cosmovisión y el trabajo de campo. El análisis toma como referencia el modelo temático, la teoría fundamentada en los hechos y la transdisciplinariedad (Arraiz y otros, 2019).

En este proceso de análisis se articulan dos microprocesos diferenciados (ilustración 31 y 32).



Ilustración 31 - Proceso de análisis

El primer microproceso (ilustración 31) supone una confrontación entre mis presupuestos de partida y el desarrollo del marco teórico para este estudio. Este primer microproceso va a ir matizando y perfilando no solo los núcleos de interés iniciales, sino el desarrollo de las distintas fases de la investigación empírica. A través de la herramienta del diario de campo se recoge la mayor cantidad de información con las reflexiones sobre su significación. Desde las observaciones del trabajo de campo se realiza nuevas búsquedas bibliográficas que amplían el marco teórico del trabajo y que retroalimentan el trabajo de campo.

El segundo microproceso (ilustración 32) comprende el proceso de análisis sistemático donde la información recogida se va analizando. Este microproceso se fundamenta en “la teoría fundamentada en los hechos” y “método comparativo constante” (Sabirón, 2006, pp. 384-385).

Arraiz y otros (2019) entienden tres momentos en la categorización. El primero de ellos es la asignación de códigos a los fragmentos de texto. Se utilizó el software NVIVO⁹

⁹ Se utilizó la versión 1.6.2 (4831) de NVIVO 11 para Mac

para esta codificación. El segundo momento es la comparación de los fragmentos categorizados en un mismo código. Las categorías se pueden organizar en macrocategorías. Se concreta la denominación y se define cada categoría. Se utilizaron memos, notas, reflexiones en el diario y varias copias del proyecto en NVIVO para ir redefiniendo categorías. El tercer momento sería relativo a las relaciones inter e intra categoriales. Se resaltan temas centrales. Se realizó con la herramienta mapas del NVIVO.

Esta codificación y categorización progresivas permiten avanzar desde los presupuestos de partida hasta llegar al sistema de categorías definitivo.

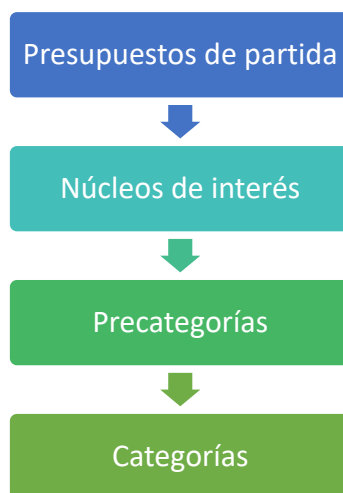


Ilustración 32 - Proceso de categorización

Los dos microprocesos comentados anteriormente, transcurren a la vez. Finalidad, objetivos, cuestiones, marco teórico, trabajo de campo y datos se interrelacionan de forma sistémica donde como en un telar el cambio en uno, supone un cambio en los demás.

Se ha recogido los dos microprocesos implicados en este análisis: el ir y volver de la teoría a los datos y el proceso de creación de categorías. Se ha realizado también un recorrido de la evolución de la finalidad, objetivos y cuestiones de investigación. También del proceso que va desde los presupuestos de partida hasta las categorías actuales.

7.3.2. Núcleos de interés, pre categorías y categorías

Conforme se revisa la bibliografía y se delimita el caso, surgen temáticas de interés y que facilitan un acceso al campo centrado en el objeto de estudio.



Ilustración 33 - Emergencia y germinación de una flor.

En la ilustración 33 esta emergencia que puede surgir entre los diferentes núcleos de interés se compara con el proceso de germinación de una flor. Dejar que los hechos, las voces de los participantes del estudio, sean semillas que fundamenten las conclusiones y resultados del presente trabajo.

Los procesos que se van a analizar ocurren en una institución educativa y, por tanto, para poder permitir la emergencia se ha de analizar el escenario (identidad de la UEZ) y el modelo educativo (educación de personas mayores). El conocimiento de la institución y su modelo educativo ayudan a entender esos procesos de orientación y acompañamiento que pudieran darse.

En etnografía el escenario no es solamente un lugar. Es el espacio donde se dan las vivencias de las personas con todo lo que estas vivencias y la interrelación de las mismas significan (tabla 27).

Tabla 27 - Elementos a estudiar de la identidad de la UEZ

Elementos	Definición	Sentido para la investigación
Escenarios	“Son los escenarios aquellos lugares donde se resuelven problemas conceptuales, donde se entretujan narraciones y descripciones etnográficas; donde se formulan preguntas a la historia, al contexto, a	Están constituidos por (Tapias y Espinosa, 2010, p.343): <ul style="list-style-type: none"> - “Individuos”: participantes de la investigación. - “Espacios físicos: lugares y territorios”

	las fuerzas que impactan el fenómeno” (Tapias y Espinosa, 2010, p.343).	- “Metáforas: dentro y fuera” Conocer los escenarios sirve para poder entender al usuario en su contexto.
Discursos	“Las definiciones de discurso discutidas suscitan algunos problemas que nos ayudan a comprender las similitudes y diferencias entre los enfoques que se presentan (...) Si bien presenté la definición estructural (formalista) de discurso de manera separada de la funcionalista, sugeriré más adelante que los análisis reales del discurso revelan una interdependencia entre estructura y función” (Schiffrin, 2011, p.28)	Análisis crítico del discurso (Arraiz y otros, 2019) “Interrogar e interpretar los discursos (...) Etnografiarlos.” (Olmos, 2015, p.112)
Redes	“La subjetividad remite a una concepción de las personas no como individuos aislados, sino como actores sociales activos y caracterizados por su inscripción social por un lado a una red por la interacción con los otros y, además, por la pertenencia social a un grupo” (Jodelet, 2007, p. 206) .	Las relaciones, la interacción entre los elementos, es clave para poder entender la emergencia del fenómeno. La transdisciplinariedad y la multirreferencialidad serán referentes para el conocimiento de estas redes (Arraiz y otros, 2019).
Símbolos	“Los humanos actúan ante las cosas según el significado que tienen para ellos; la motivación del significado hacia los objetos a través de los símbolos es como un proceso continuo” (Álvarez, 2008, p.11)	Los símbolos son (Álvarez, 2008, p.11): - “Signos” - “Lenguaje” - “Gestos” - “Significados concretos de la interacción social”

Los elementos expuestos en la tabla 27 permiten un conocimiento profundo de la realidad de los usuarios en el escenario a estudiar (la UEZ). En este escenario propuesto, va a desarrollarse los procesos de orientación y acompañamiento.

La orientación es un proceso de ayuda que busca que el usuario conecte sus experiencias vitales, las cierre, le dé sentido y vivencie aquellas que no pudo vivir o

descubra nuevos caminos que cambien su trayectoria. Estos procesos se van a desarrollar en una institución educativa y, por tanto, el modelo educativo será también un núcleo de interés.

En la tabla 28, se presenta de forma resumida, las macrocategorías y sus categorías asociadas definitivas.

Tabla 28 - Macrocategorías y sus categorías asociadas

Macrocategoría	Categorías
<p>Identidad conectiva: aquel conjunto de rasgos que configuran y diferencian la Universidad de la Experiencia de Zaragoza de otros programas educativos y de otros PUM. Se potencia la conexión de puntos de inflexión (pasado, presente y futuro) y de escenarios educativos (formal, no formal e informal).</p>	<p>Símbolos especulares: todos aquellos elementos en los que los diferentes miembros de la comunidad de la Universidad de la Experiencia, interpretan y vuelcan sentidos y significados y, a su vez, son representativos y dan unidad a la institución. Son especulares en cuanto reflejan la identidad universitaria y el orgullo que tienen los usuarios de poseer esa identidad.</p> <p>Redes de crecimiento: interconexiones, desde los lazos y vínculos, que se establecen a diferentes niveles donde hay una tendencia al crecimiento y la expansión.</p> <p>Escenarios mitificados: aquellos espacios donde ocurren y se desarrollan las acciones que realizan los diferentes actores. El mito es la atribución de admiración que se realiza a la institución antes siquiera de acceder a la misma.</p> <p>Discursos de impronta: acto de la facultad discursiva, el acto en sí de reflexionar y dar coherencia a la experiencia, al contexto y al mundo interno y compartirlo. Los discursos institucionales se graban en la mente del usuario antes incluso de su acceso a la institución e implican una forma de entender la institución.</p>
<p>Orientación proyectiva: proceso de ayuda que permite al usuario revisar su experiencia, contarla en su presente y proyectar un futuro que salga desde una voz auténtica y autodeterminada.</p>	<p>Proyectos reconstituyentes: ejercicio intencional que realizan las personas por aprendizajes obtenidos de la propia vida donde valoran su experiencia, la concretan en su presente y la proyectan marcando un destino o un lugar de llegada.</p> <p>Acompañamiento adaptativo: proceso de creación de nuevos niveles de realidad en la persona a través de la creación de lazos con los demás o en la comprensión de lazos que tienen huella en su experiencia y que les dan un sentido propio en ese momento de su vida.</p>

	<p>Participación expresiva: conjunto de acciones que realiza la persona para tomar y ser parte, es decir, para estar dentro del tejido social del grupo, de la institución e, incluso, del tejido social en un sentido más amplio y poder compartir sus experiencias, vivencias y su cosmovisión, es decir, su forma particular de ver el mundo</p> <p>Promotores deconstructivos: aquellos agentes que, a través de una conexión con el usuario, favorecen procesos de deconstrucción, de análisis de la experiencia y de sus elementos para crear nuevas relaciones genuinas u originales.</p>
<p>Educación constructiva: conjunto de normas, ideas, sentidos y significados que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la herramienta de la que se sirve la orientación para construir los proyectos vitales.</p>	<p>Contenido edificador: facilitador de la construcción por el cual el contenido dado en las clases a través del diálogo se convierte en una conexión entre la vida del usuario, la de sus compañeros y lo aprendido. Propicia la creación de nuevos niveles de realidad¹⁰.</p> <p>Cableado educativo: conjunto de mecanismos y engranajes que hacen posible que se dé la respuesta educativa de la UEZ.</p> <p>Evaluación aprendizaje: proceso de recogida, análisis de datos y mejora de la institución que utiliza este saber auténtico, basado de las experiencias de sus usuarios y de múltiples fuentes, momentos e informantes, para introducir cambios que permitan a la institución evolucionar, cambiar y, en definitiva, aprender.</p>

7.3.3. Múltiples informantes y ficheros: una categorización emergente

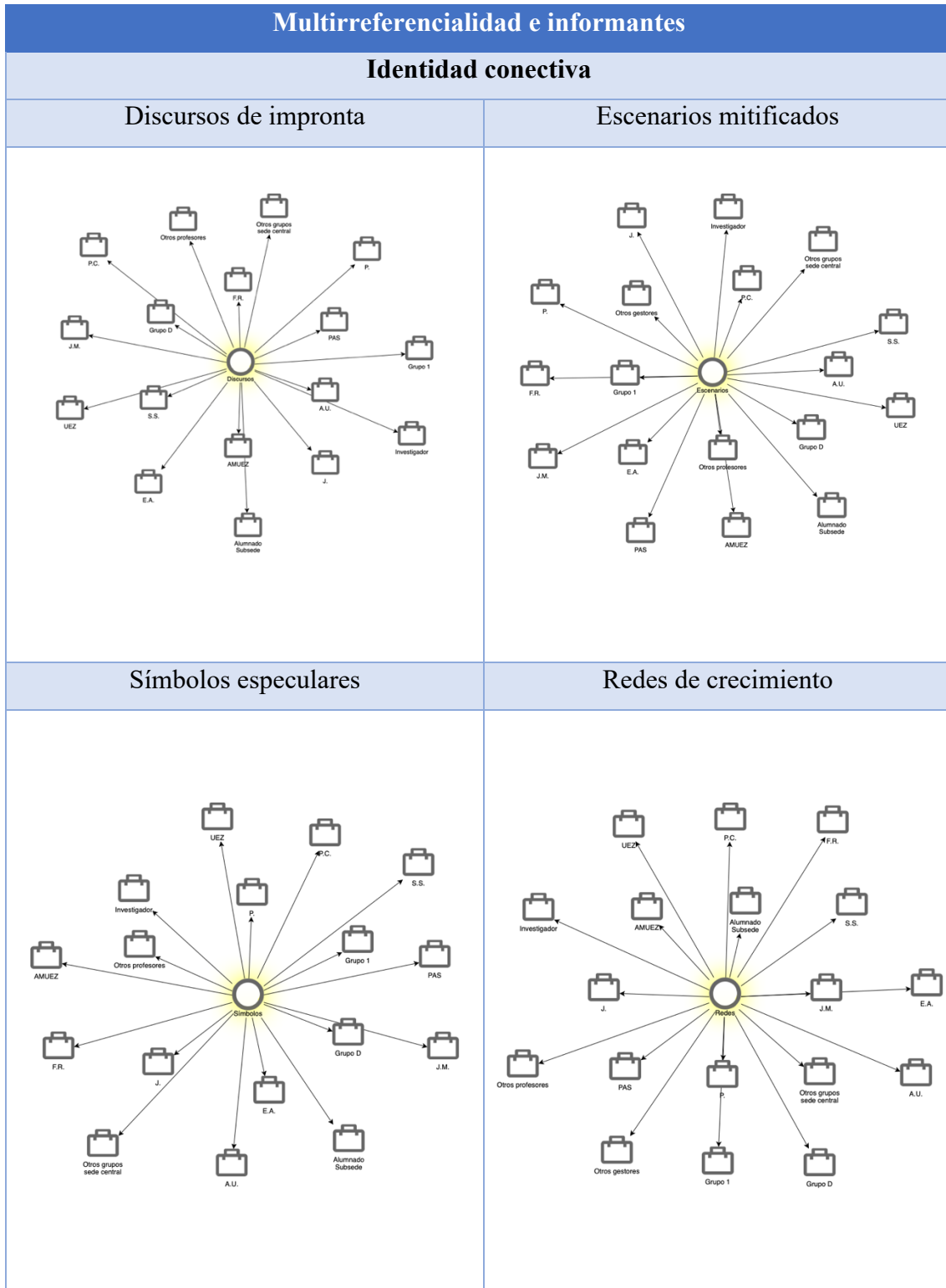
La multirreferencialidad se ha potenciado lo máximo posible. La unidad de análisis es la nueva realidad que emerge y eso solo es posible a través de procesos de triangulación y contraste (Sabirón, 2006). Las categorías no surgen de una sola voz, una sola técnica o un solo fichero. Surge de una selección minuciosa de métodos, técnicas, informantes y ficheros. Los informantes se pueden entender a dos niveles: de forma individual, por ejemplo, un alumno o profesor narra su vivencia de que es la UEZ, o de forma colectiva o aquellos productos o voces que surgen de un colectivo, AMUEZ o la UEZ entre otros.

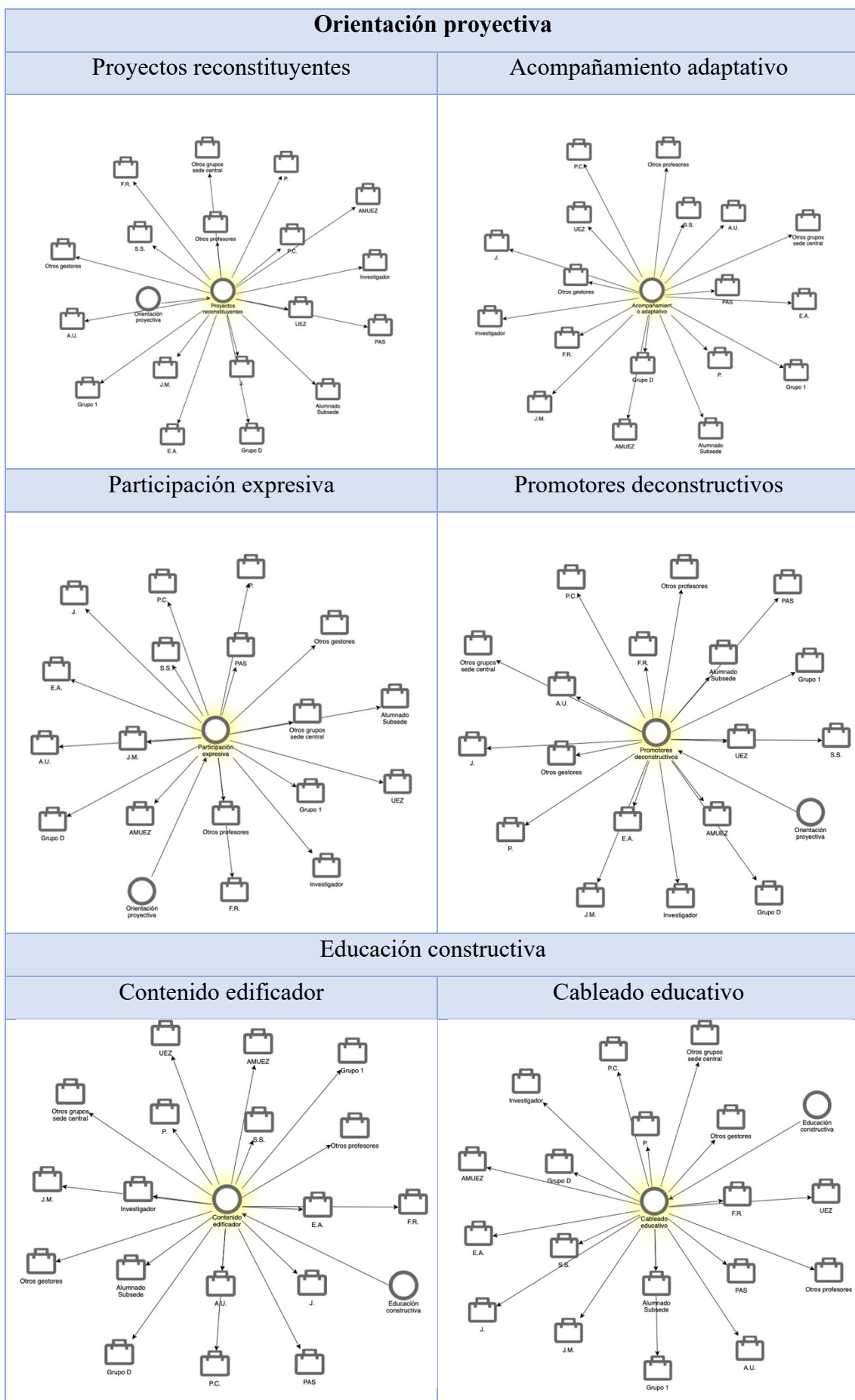
En la tabla 29, aparecen los diferentes informantes y sus conexiones con cada una de las categorías. Si las figuras dentro de la tabla pudieran ser en relieve, con movimiento y

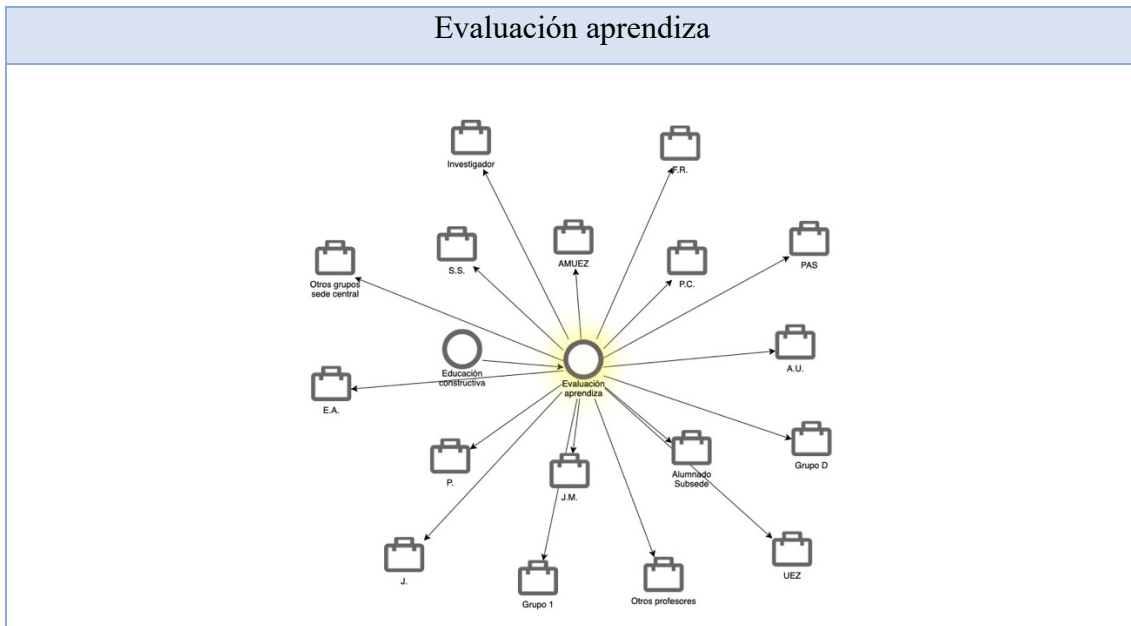
¹⁰ Desde los resultados de este estudio se entiende un nuevo nivel de realidad como cambios en el paradigma de la existencia de las personas que las llevan a entender su vida o una parte de una forma diferente y más auténtica. Véase el epígrafe 10.2.1. relativo al contenido edificador y la creación de nuevos niveles de realidad.

salir del papel, se transformarían en una esfera difusa y en movimiento, que cambiaría según se acercara el observador. Al fin y al cabo, el centro, la categoría que emerge, es el núcleo de sus voces desde el prisma de la realidad que se ha estudiado: los procesos de acompañamiento.

Tabla 29 - Multirreferencialidad e informantes



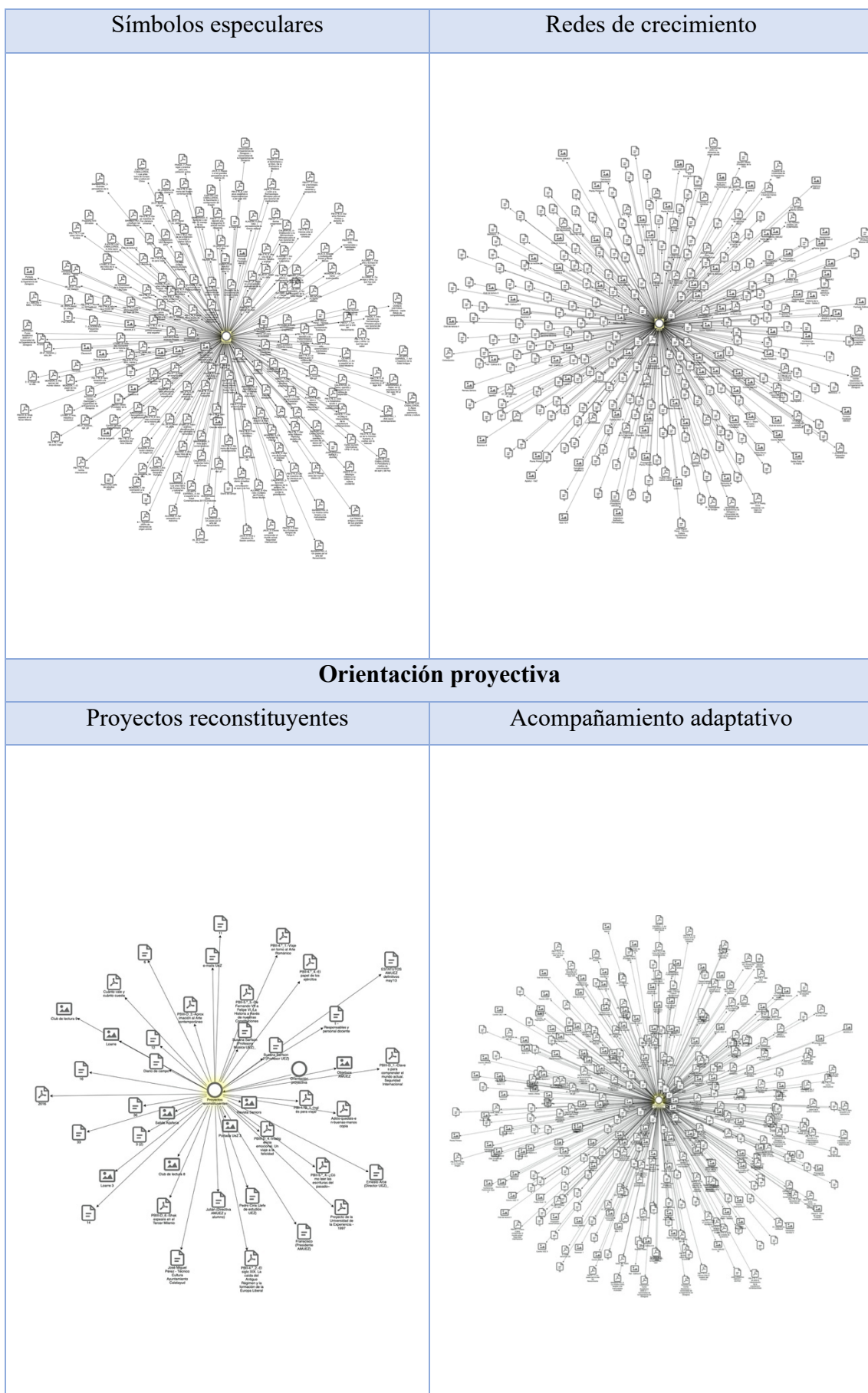


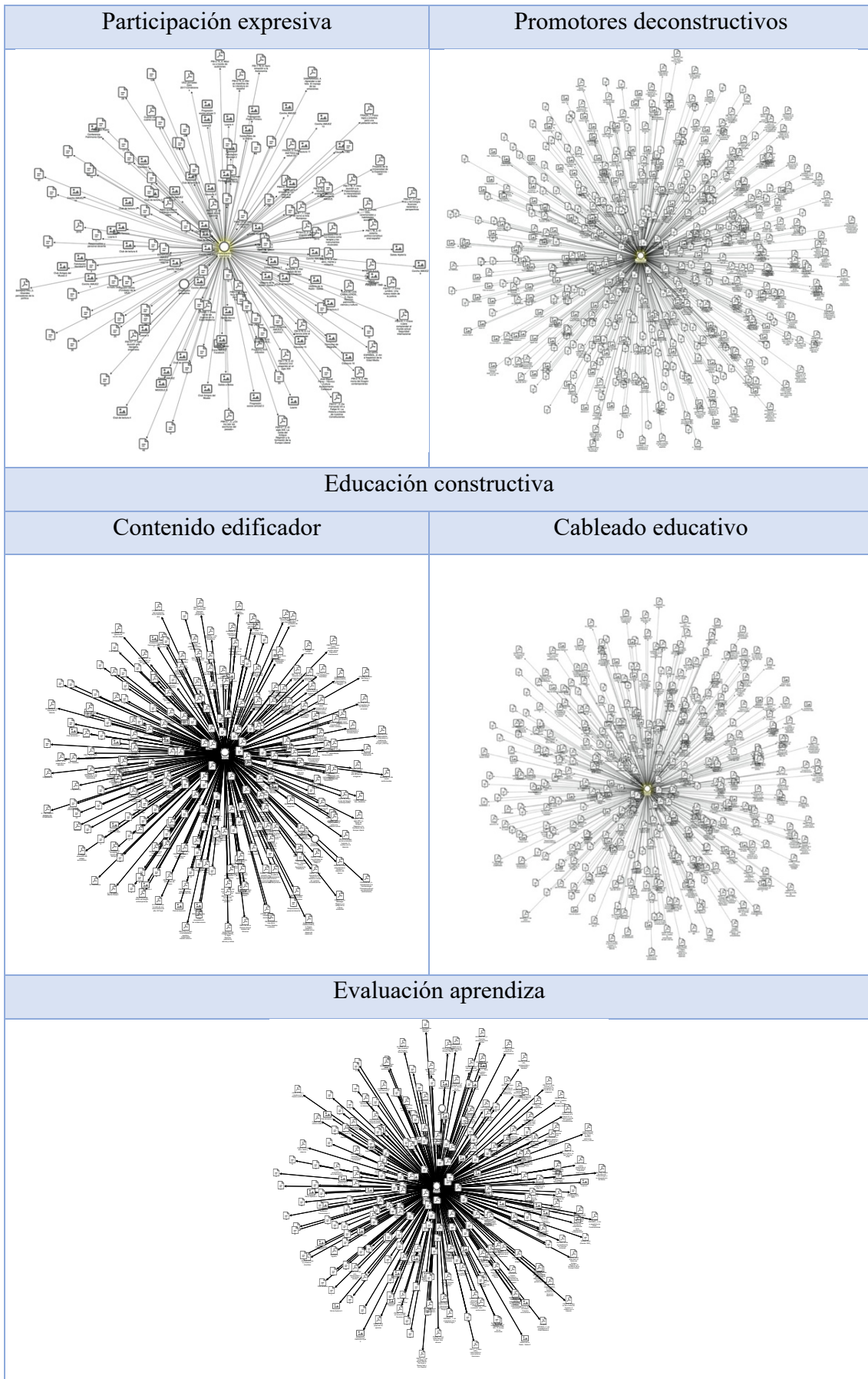


En la tabla 30, se incluyen las conexiones que surgen de los distintos ficheros utilizados y cada una de las categorías.

Tabla 30 - Multirreferencialidad y ficheros utilizados

Multirreferencialidad y ficheros utilizados	
Identidad conectiva	
Discursos de impronta	Escenarios mitificados





Las categorías de proyectos reconstituyentes y participación expresiva parecen mostrar en principio un grado menor de codificación. Siguiendo la lógica cualitativa y difusa, no es una cuestión de peso sino de significación de las relaciones establecidas. En las otras categorías hay mucho peso documental (horarios, folletos, impresos) y fotográfico. Los proyectos reconstituyentes y la participación expresiva se construyen desde el significado que dan a estos proyectos. El horario del grupo ayuda a entender el contenido, el modelo, la identidad e incluso algunos tipos de acompañamiento. Sin embargo, un proyecto de vida o un matiz de participación expresiva surge de la narrativa de usuarios (entrevistas o cuestionarios) y de la observación participante (diario de campo).

Tratando las relaciones entre informantes y ficheros, surgen conexiones entre las propias categorías que se desarrollarán en el apartado siguiente.

7.3.4. Relaciones intercategoriales

La ilustración 34 ha sido un proceso que se ha realizado de forma transversal a todo el proceso de análisis. A medida que se ha ido desarrollando el presente informe, y utilizando el software NVIVO, se han ido estableciendo conexiones entre las diferentes categorías de las diferentes macrocategorías.

En cada capítulo referente a cada una de las macrocategorías, se desarrollan las conexiones de las categorías dependientes a la misma. En este apartado se establecen las conexiones que surgen entre categorías de diferentes macrocategorías.

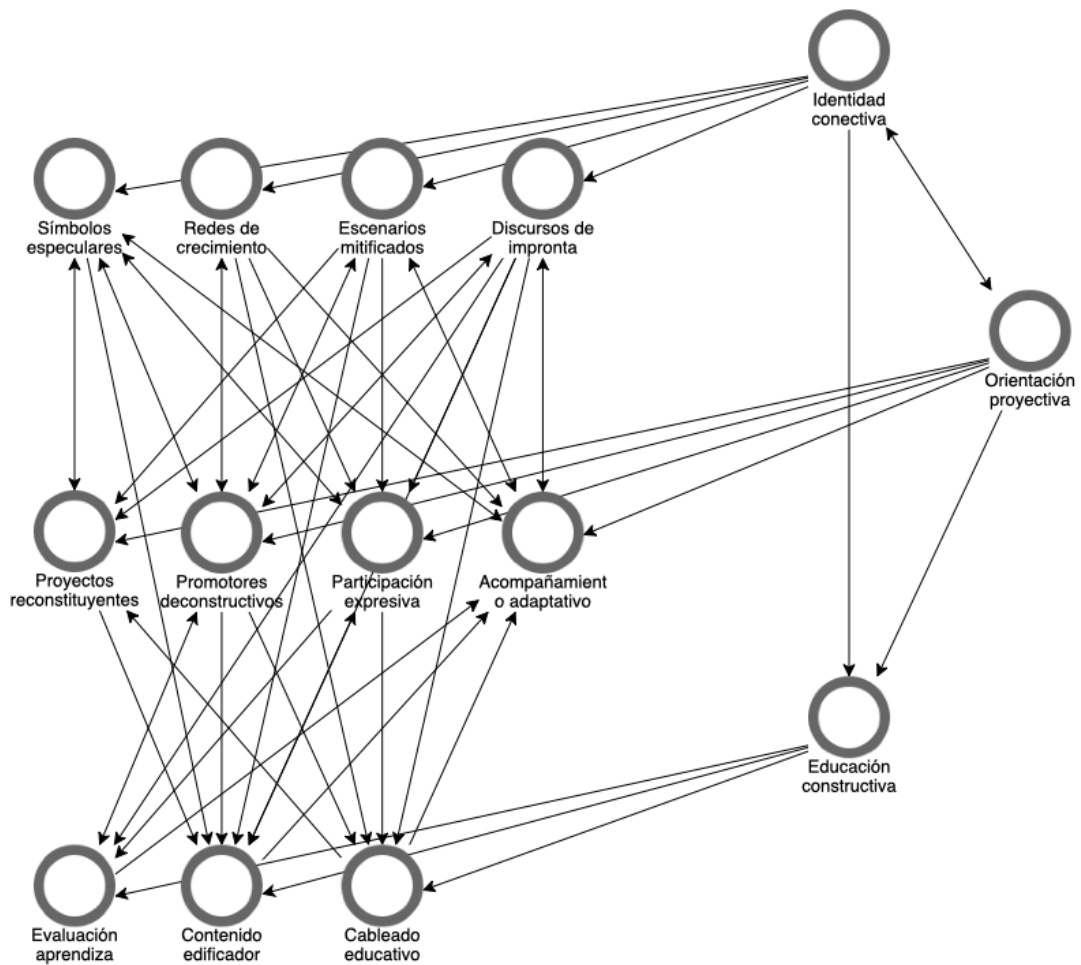


Ilustración 34 - Relaciones intercategoriales

Las relaciones responden a la relación que se establece entre las tres macrocategorías. A la izquierda se reflejan las diferentes categorías y a la derecha las macrocategorías.

Hay una relación simétrica entre orientación proyectiva e identidad conectiva de la UEZ. El modelo de orientación emerge de esta propia identidad conectiva, pero a su vez, sin el modelo de orientación, la identidad conectiva no tendría sentido. Finalmente, la identidad conectiva desarrolla un modelo de educación constructiva y la orientación se articula en torno a un modelo educativo. La orientación y la educación en la UEZ son difícilmente separables en cuanto esta primera se basa en la acción de ayuda de los usuarios en un escenario educativo. Además, en los programas universitarios para mayores el sentido vocacional tiene una significatividad muy alta.

Se establece también la dependencia de cada una de las categorías a su macrocategoría de referencia. Identidad se conforma por símbolos especulares, redes de crecimiento, escenarios mitificados y los discursos de impronta. De la orientación proyectiva, emergieron cuatro categorías: proyectos reconstituyentes, promotores

discursivos, participación expresiva y acompañamiento adaptativo. Finalmente, de la macrocategoría de educación constructiva, las categorías son evaluación aprendizaje, contenido edificatorio y cableado educativo.

Las categorías relativas a orientación, tienen un carácter central ya que se desprenden de la propia identidad y este sentido de orientación repercutirá a su vez en la forma de entender la respuesta educativa. La evaluación aprendizaje supone una mejora en el acompañamiento ya que da ese matiz a la UEZ de institución que aprende. Las evaluaciones de los alumnos a sus profesores se gestionan por los gestores de la UEZ y se filtran aquellas críticas constructivas de las que no. Normalmente, estas valoraciones llegan a los propios profesores y, a su vez, los gestores las utilizan para preparar el curso siguiente e introducir cambios (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2016; UEZ, documento facilitado: cuestionario de evaluación, 2017). Esto permite que la respuesta, el acompañamiento, se adapte al usuario de un cuatrimestre a otro. El cableado educativo, cómo se articula esta respuesta, surge de un modelo muy similar al universitario con clases magistrales. Este cableado busca una respuesta adecuada para que el usuario este satisfecho y se le dé lo que necesita. Finalmente se establece una relación entre el contenido edificatorio y el acompañamiento adaptativo. Se ha establecido una conexión del contenido al acompañamiento ya que los diferentes contenidos permiten diversos tipos de acompañamiento. El usuario es el que decide si quiere ampliarlo o no en función de sus necesidades.

Continuando con el acompañamiento, es una parte fundamental de la UEZ y, por tanto, se relaciona con las categorías de identidad. Las redes de crecimiento incrementan el acompañamiento en cuanto que busca crecer y llegar al mayor número de personas mayores que lo necesiten. Además, la llegada de la institución a una localidad crea un ambiente de intercambio de conocimiento que ayuda a crear unos lazos, y por tanto un acompañamiento (Enrique, entrevista 1, 3 de enero de 2017). Los escenarios y el acompañamiento se relacionan de forma simétrica. Muchos de los adultos mayores llegan por el mito, por el sueño de lo universitario, por poder estudiar algo que les había sido negado. Llegan a la universidad y el escenario les predispone a ello y a la vez el acompañamiento les hace sentir más universitarios (DIAR4 y DIAR5, diario de campo, 19 de octubre de 2016; DIAR6, diario de campo, 27 de septiembre de 2016). Los símbolos y el acompañamiento también se relacionan de forma simétrica. En los discursos aparecía de forma transversal, la importancia de la etiqueta universitaria, es decir, cómo comportarse entre ellos y cómo relacionarse en las clases y con el profesor (DIAR1 y

Fabio, diario de campo, 28 de septiembre de 2016). Finalmente, los símbolos especulares permiten mostrar al resto que son universitarios y, con esos símbolos, se crean lazos. Hay ritos donde se entregan símbolos, por ejemplo, la certificación de final de ciclo, que son momentos donde los símbolos y el acompañamiento se nutren de forma simétrica (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017; AVA28, cuestionario, 2017).

La siguiente de las categorías son los proyectos reconstituyentes. Los discursos de impronta promueven estos proyectos en cuanto buscan la participación activa de la persona mayor, así como un conocimiento humanista basado en el desarrollo de la persona. Además de forma transversal, aparece la obligación de la institución de dar una respuesta a las personas mayores que tradicionalmente les había sido negada. El poder acceder a estos escenarios ayuda a materializar estos proyectos, continuarlos o crear nuevos. Los símbolos especulares sirven para que los usuarios muestren que son universitarios y permiten compartir este proyecto con el resto (un ejemplo es mostrar el carnet de la Universidad de Zaragoza como alumnos (investigador, observación registrada en diario de campo, 28 de septiembre de 2016)). Surgen también conexiones entre las categorías de educación constructiva y la de proyectos. El cableado educativo ayuda a materializar este proyecto. El sueño de ser universitarios hace que los modelos sean muy próximos al imaginario tradicional de clase universitaria. Los proyectos reconstituyentes se sirven de la evaluación aprendiza y del contenido edificador para materializarse e ir cogiendo forma.

La siguiente de las categorías dentro de orientación son los promotores deconstructivos. Se establece una relación simétrica entre promotores y discursos. Son los actores del hecho educativo los que dan sentido a esos discursos y son esos discursos los que hacen que cada uno tenga ese rol dentro de la institución. El escenario mitificado adquiere su rol mítico en cuanto al conocimiento universitario que viene por un profesor, un gestor que coordina y da estructura al programa, y, en cuanto, el usuario adquiere su rol como alumno universitario. Hay escenarios porque hay promotores y viceversa. Los promotores principalmente son gestores, profesores y alumnos. La UEZ se sirve del boca a boca para crecer y, por ello, las redes de crecimiento permiten llegar a más promotores y estos a su vez crean el tejido de esta red de crecimiento. Finalmente, los símbolos son entendidos por los participantes y, a su vez, son símbolos porque son entendidos por los participantes. Los promotores deconstructivos cambian su forma de actuar por el aprendizaje que emerge de esas evaluaciones y a su vez, esas evaluaciones surgen de sus propias narrativas. Respecto al contenido edificador y al cableado educativo, los

promotores son agentes y parte de ese cableado y el contenido edifica desde el intercambio que surge en una clase y después de ésta.

La siguiente y última categoría dentro de orientación proyectiva es la de participación expresiva. La participación se sirve del modelo educativo, evaluación aprendiza (de forma directa con la institución), el contenido edificador (con profesores y compañeros) y el cableado educativo (en cómo se articula esta respuesta) para canalizar esta participación. El usuario tiene cauces y vías. A su vez gestores y profesores, disponen de las clases o de momentos de información más señalados para relacionarse entre ellos o con los usuarios. El contenido edificador a su vez permite un aumento de la participación y la expresión en cuanto dota al usuario de herramientas para poder crear nuevos niveles de realidad (investigador, reflexión registrada en diario de campo, 23 de marzo de 2017). La participación expresiva se vincula fuertemente con la identidad conectiva de la UEZ, es un pilar de sus discursos ya que toma a los diferentes agentes, al ser humano, como centro y el valor de compartir conocimientos. Esta participación, este compartir, potencia el asociacionismo y la expresión y, por tanto, llega a más personas el conocimiento de esta institución. Los símbolos, y su reflejo en la etiqueta universitaria, generan una tendencia al debate y la participación. A su vez, esta participación potencia los símbolos. Con los escenarios ocurre de forma similar, el adulto mayor accede por el mito de lo universitario y se potencia así la participación.

Finalmente, se establecen relaciones entre las categorías de identidad conectiva y educación constructiva. La relación entre estas categorías se conecta en repetidas ocasiones en el modelo de orientación. Por ello, el número de relaciones realizadas es menor. Los discursos de impronta se relacionan con el contenido edificador, se busca el desarrollo de la persona, la evaluación aprendiza, como una forma de superar la tensión que hay en la universalidad y universidad en los discursos, y, el cableado educativo que hace referencia al discurso relativo a una universidad dentro de una universidad. El contenido edificador se relaciona con los símbolos especulares y con los escenarios mitificados. Los escenarios y los símbolos permiten el desarrollo de contenidos que edifican proyectos de vida. La última conexión que se establece es entre las redes de crecimiento como parte del cableado educativo.

Esta conexión es difusa y compleja. Se ha intentado estructurar comenzando por las categorías con más conexiones (orientación) para ir a las que menos conexiones tienen. En los capítulos que vienen a continuación se van a desarrollar los resultados obtenidos en cada una de las macrocategorías y categorías asociadas.

7.4. Infografía sintética del capítulo

Capítulo 7: Estudio de caso de modalidad etnográfica

Segundo capítulo sobre diseño y método. Se trata la delimitación del caso, trabajo de campo y procesos de análisis.

Delimitación del caso

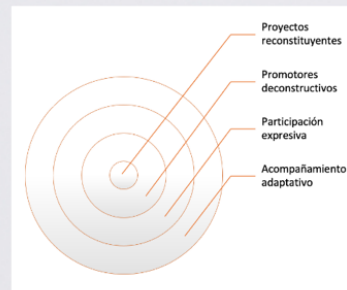
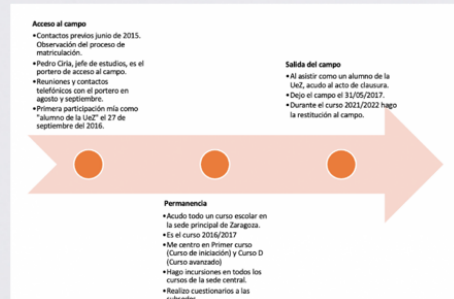
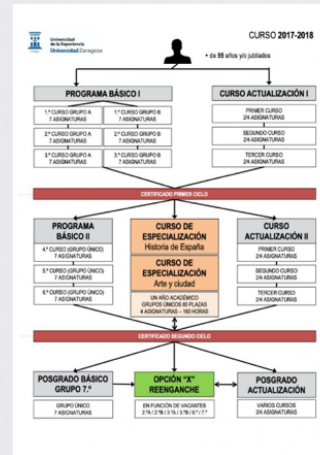
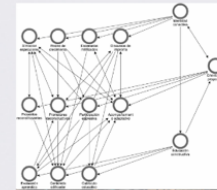
- El caso es la Universidad de la Experiencia de Zaragoza (UEZ).
- El objetivo general es la divulgación de la ciencia y la cultura en personas que no han tenido oportunidad de recibir formación en la Universidad, o de recibirla en campos diferentes a la actividad profesional que han tenido a lo largo de su vida.
- Se pretende, también, el fomento de la participación, el intercambio de conocimientos y experiencias.
- Se articula en torno a cursos y seminarios.
- Cuenta con 16 sedes en todo Aragón.
- Los usuarios la entienden como una oportunidad, una ilusión y se define como positiva y significativa la experiencia.
- Sus orígenes se relacionan con la historia de vida del fundador: recorrido por todo Aragón, el conocimiento humanista e interdisciplinar, ayudar a las personas que no tenían acceso a la cultura, la calidad del conocimiento, la necesidad de evaluar también al profesor, aprendizaje a lo largo de la vida y una marcada identidad universitaria.
- El proyecto se escribe en el año 1997 y el primer curso de la UEZ es en el 2001.
- Se escribe un libro con testimonios de profesores y alumnos en el año 2009. Se titula "Cómo es, cómo funciona y cuánto vale la Universidad de la Experiencia de Zaragoza."

Trabajo de campo

- Accedo el 27 de septiembre de 2016 y acudo un curso completo. Dejo el campo el 31 de mayo de 2017.
- La permanencia es principalmente en la sede de Zaragoza. No obstante, se realizan otras técnicas para poder llegar al mayor número de sedes.
- Se realiza: una historia de vida, análisis documental, un diario de campo, cuestionarios, entrevistas, fotografías y observación participante.

Proceso de análisis

- Se realiza un trabajo de campo, una ampliación del marco teórico, una reflexión y análisis y una búsqueda bibliográfica. Proceso cíclico, se repite en varias ocasiones.
- Se parte de unos presupuestos de partida, se concretan en núcleos de interés, en precategorias y, finalmente, en las categorías propuestas en este estudio.
- Se parte de tres núcleos: identidad, Orientación y acompañamiento y Educación para la Tercera Edad.
- Se formulan las categorías definitivas: proyectos reconstituyentes, promotores deconstructivos, participación expresiva y acompañamiento adaptativo.



8. Identidad conectiva de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza

8.1. Acotación de la macrocategoría de identidad y sus categorías asociadas

Los nuevos modelos de sociedad, de entender el mundo de vida del usuario, hacen que afloren nuevos escenarios y, asociados a ellos, nuevos referentes y formas de entenderlos. Esta tesis construye el conocimiento desde lo que las personas nos cuentan ya que son ellas las que llenan los escenarios de símbolos, significados y discursos. También la institución, como voz colectiva de un conjunto de individualidades y circunstancias, articula todo un léxico con significados y significantes propios. En este capítulo se va a abordar la identidad de la UEZ.

En la tabla 31, se muestra la identidad conectiva. En esta conexión de experiencias, el usuario construye un auténtico proyecto de vida más vivo que nunca.

Tabla 31 - Identidad conectiva y sus categorías

Identidad conectiva: conjunto de rasgos que configuran y diferencian la UEZ de otros programas educativos y de otros PUM. Esta identidad permite al adulto mayor al entrar en la institución conectar sus experiencias pasadas, filtrarlas en su presente y las proyecta en su futuro. La UEZ se convierte en un espacio donde se conectan los escenarios de la propia institución en una identidad universitaria y los puntos de inflexión de la vida personal a través de los proyectos de vida.	
Símbolos especulares	Elementos en los que los diferentes miembros de la comunidad de la Universidad de la Experiencia, interpretan y vuelcan sentidos y significados y, a su vez, son representativos y dan unidad a la institución. El adulto mayor se siente orgulloso de ser universitario y busca que los símbolos reflejen y muestren esa identidad al resto. Un símbolo para ellos, por ejemplo, es el carnet universitario porque refleja tanto a ellos como a los demás, su identidad de estudiante universitario.
Redes de conocimiento	La interconexión, desde los lazos y vínculos, que se establecen a diferentes niveles. La tendencia de la UEZ es al crecimiento, a la expansión, al igual que las vías de un tren, a llegar a todos, o al menos, al máximo número de lugares posibles en la realidad aragonesa. La UEZ busca crecer y crecer para llegar donde la propia UNIZAR no ha llegado. Los usuarios diana son los adultos mayores que residen en Aragón y se buscará hacer llegar la cultura al mayor número posible de ellos.
Escenarios mitificados	Espacios donde ocurren y se desarrollan las acciones que realizan los diferentes actores. Esto quedaría muy limitado si no se abarcarán los

	sentidos y significados que le dan estos actores, así como las vivencias, experiencias y conexiones. No es solo un espacio, es el espacio vivido. El mito es la atribución de admiración que se realiza a la institución antes siquiera de acceder a la misma. El Paraninfo, las propias aulas o los rituales (un aula donde hay un profesor universitario), es algo que ellos mismos han mitificado.
Discursos de impronta	Acto de la facultad discursiva, el acto en sí de reflexionar y dar coherencia a la experiencia, al contexto y al mundo interno y compartirlo. Los discursos dan forma a la propia identidad. Al igual que los pollitos asumen al primer ser vivo que ven como a la madre o el padre. Los discursos que se dan en el seno de la UEZ crean una impronta en el usuario.

La identidad se entiende como aquel conjunto de rasgos que configuran y diferencian la UEZ de otros programas educativos y de otros PUM. La identidad conectiva tiene su matiz conectivo por una identidad universitaria que conecta escenarios con el pasado, presente y futuro que se realizará en los proyectos de vida que desarrollan las personas.

La UEZ se enmarca dentro del aprendizaje a lo largo de la vida y la formación permanente (Secretaría General de la Universidad de Zaragoza, 2014) y, por tanto, en línea de la orientación a lo largo de la vida. Se busca un carácter vitalicio de la educación (extensión vertical en cuando a edad y articulada en el propio existir humano), una unidad y globalidad a través de una extensión horizontal donde entren múltiples escenarios y una universalidad donde haya nuevas oportunidades para ejercer este derecho (Morón, 2014).

Esta macrocategoría se comienza a construir desde los primeros datos recogidos; dado que la cuestión inicial fue que tenía de especial esa realidad.

Una vez, definida la categoría, se necesita una nueva redefinición. No es solo la identidad de la institución sino como los usuarios asumen esa identidad. Tras el proceso de análisis emerge el sentido de conexión, de identidad conectiva.

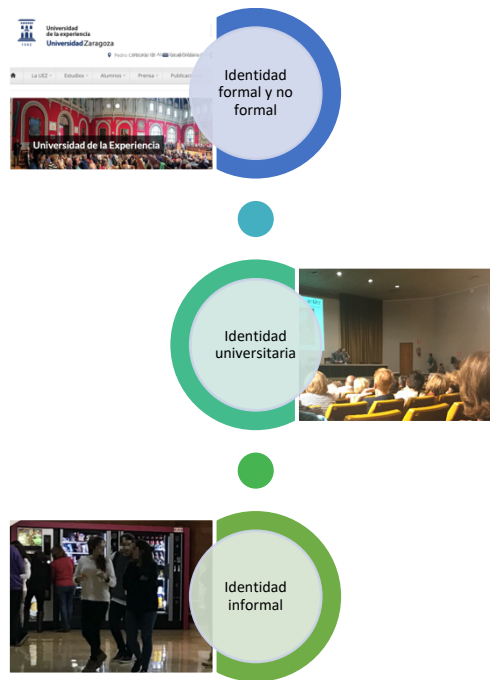


Ilustración 35 - La identidad como un continuo

En la clasificación que se propone en la ilustración 35, la identidad es un continuo en sus escenarios. No se entiende esta identidad desde referentes lineales sino desde su tridimensionalidad. La identidad formal, no formal e informal son diferentes caras de una misma realidad. Un claro ejemplo son los ratos de descanso donde bajan a tomar un café (informal) y donde comentan unos contenidos ofrecidos en un escenario de educación formal por parte de la institución (investigador, reflexión registrada en diario de campo, 10 de enero de 2017).

Volviendo a la ilustración 35, encontramos un nivel relativo a la identidad formal y no formal. La identidad formal, valga la redundancia, sería la que daría forma a ese proyecto: actos de apertura y cierre, logos, otros símbolos universitarios como pueden ser el carnet, los roles desempeñados, los escenarios o, incluso, ciertos discursos. La no formal serían aquellas actividades que complementan a la UEZ pero que está no desarrolla y surgen principalmente de la participación de los propios usuarios y el asociacionismo. En el otro extremo, se articula una identidad informal. La identidad informal sería aquella que surge en contextos informales (como el rato de descanso o las comidas o cenas) o, incluso, dentro de un contexto formal centrándonos desde la percepción subjetiva de los usuarios (relaciones de amistad que empiezan en las propias clases (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017)).

Estas identidades no son excluyentes, forman parte del mismo continuo. La identidad formal y no formal, la representación externa de la UEZ como se ha acotado en la

trayectoria y la extensión que realizan los alumnos desde el asociacionismo, es muy clara. La identidad informal se observa en interacciones más íntimas y que se sale de la formalidad de la respuesta educativa. En este escenario, por otra parte, alumnos, gestores y profesores van cogiendo elementos de ambas identidades y configuran una tercera: la identidad universitaria.

La identidad universitaria, el sentirse universitario, sería la vivencia subjetiva e intersubjetiva que harían los participantes de la UEZ. Esta vivencia se configura desde esos momentos más formales a los más informales. La persona no fragmenta vive e integra desde el continuo de su propia existencia. Esta identidad universitaria permite la conexión de escenarios.

La ilustración 36 recoge la identidad universitaria de gran valor para el alumno.

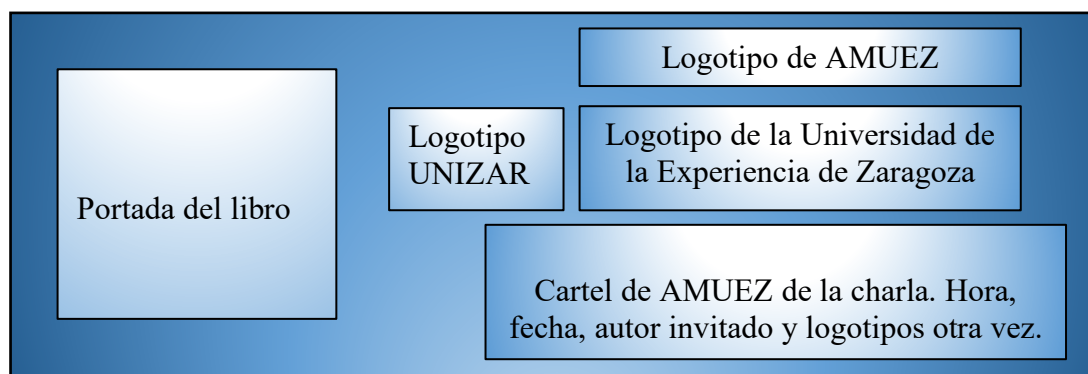


Ilustración 36 – Presentación: club de lectura

En la parte superior de la ilustración 36, aparece el logotipo de AMUEZ que ha sido la encargada con ayuda de los gestores de la UEZ de articular el club de lectura. Finalmente, en el cartel de abajo, aparece toda la información relativa al acto. Este club finaliza con un debate donde los alumnos pueden hacer preguntas, dialogar con el profesor e incluso entre ellos (investigación, observación registrada en diario de campo; 8 de noviembre de 2016). Es una actividad complementaria que se da después de las clases y a la que muchos asisten con interés y ganas. Abreu et al (2020), en los resultados de su estudio, tratan la necesidad de que el adulto mayor forme parte de escenarios donde se dé una interacción social como ayuda a la satisfacción de necesidades en el plano educativo.

En estos símbolos y discursos, se mezclan la propia institución (UEZ), con AMUEZ y las ganas que tienen ellos de participar. Además, el contenido sirve como sustrato para crear nuevos niveles de realidad.

Esta identidad, por otro lado, no solamente conecta escenarios. Su auténtico potencial reside en la conexión con las experiencias de los usuarios, dando coherencia desde su presente a muchas de sus vivencias. Ciano (2009) desarrolla la vejez como algo continuo y no una rotura del decurso vital. La identidad conectiva enhebra pasado, presente y futuro (ilustración 37).

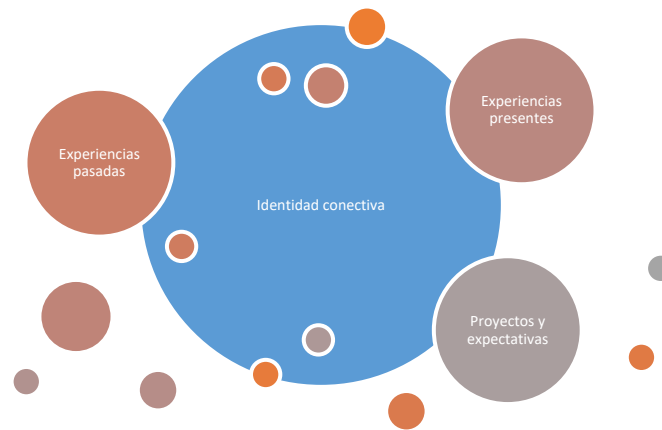


Ilustración 37 - Identidad conectiva

Se ilustra, a continuación, el sentido con testimonios de los informantes: “es un profe impresionante, qué pena, no haber podido estudiar cuando fui más joven” (R47, cuestionario de evaluación, 2017)

El usuario en breves palabras resume la identidad conectiva. Trata el pasado, con “pena” como él dice, pero la experiencia es positiva ya que la figura del profesorado es muy importante y la define de impresionante. El pasado, el no poder estudiar, se conecta con el presente y permite al usuario concluir un proyecto, asistir a la universidad, e incluso una vez concluido plantearse proyectos nuevos.

Fui niño de la postguerra; tuvimos una niñez muy escasa en material escolar, tuve buenos maestros, pero no podías hacer mucho, carecían de todo. Me hubiera gustado estudiar, pero no era posible para aquellos economizar (...). Siempre he tenido una gran curiosidad por conocer aquello que para mí es cultural (BAR6, cuestionario, 2017).

La necesidad de una estimulación cultural, de saciar la curiosidad, marca su trayectoria vital y tiene un impacto importante. Se aprecia una cierta dilemática

paradójica ya que no pudo estudiar, pero a la vez le hubiera gustado estudiar. Esta trayectoria le ha llevado a la UEZ para poder continuar escribiendo ese proyecto vital. La UEZ le permite reescribir su experiencia integrándolas en su yo actual.

La siguiente cita también es una pequeña biografía extraída de otro de los cuestionarios:

Soy de un pueblecito muy pequeño, en el que viví mis doce primeros años. Tengo un recuerdo muy bueno de mi maestra en la escuela y todo lo que aprendí con ella. Siempre me ha gustado estudiar, pero mis padres no pudieron darme estudios. Me casé joven y dediqué mi vida a mis 2 hijos. A los 40 años me saqué el graduado escolar y a los 42 hice administrativo. Me enteré de la universidad de la experiencia y el año pasado fue el primero que asistí (MON7, cuestionario, 2017).

Vuelve a aparecer la conexión entre pasado y presente siendo la asistencia a la UEZ la que permite conectar e integrar experiencias pasadas con el presente. Se ve en esta pequeña biografía y en la anterior como se valora muchísimo el aprendizaje vivido en la infancia.

La última de las citas es relativa a uno de los gestores, Carlos, que recoge esta identidad conectiva:

Hay un componente psicológico. Cuando uno tiene una vida muy activa le da vértigo la jubilación, a muchos les da vértigo. Otros porque han tenido una vida intelectual interesante y quieren seguir manteniéndola (..) Por otro lado el hecho de estudiar lo que no han podido estudiar porque tenemos muchos ingenieros que les ha gustado el arte porque no han podido estudiar nunca arte y otros, cada vez son menos, que, en la soledad, sobre todo, la apatía de la jubilación les viene a intentar buscar una salida a eso (Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016).

Carlos trata el punto de inflexión que supone para muchos de ellos la jubilación y como es un momento que se utiliza para integrar experiencia porque. En la cita de Carlos se ven estas expectativas que han presentado los usuarios en sus trayectorias, como en el presente a través de esa identidad de grupo, esa interconexión de escenarios como se mencionaba antes, permite al usuario satisfacer necesidades y conectar puntos de distintos momentos temporales de su trayectoria vital.

Sin embargo, todavía la idea o noción de identidad puede ser muy genérica. Por ello durante el proceso de codificación emergieron una serie de categorías dependientes a esta macrocategoría.

En la ilustración 38, se refleja una interrelación dentro de la macrocategoría de identidad entre sus categorías emergentes. Desde el referente de la identidad, esta se concreta a través de unos símbolos y discursos que se articulan a través de unas redes y unos escenarios.

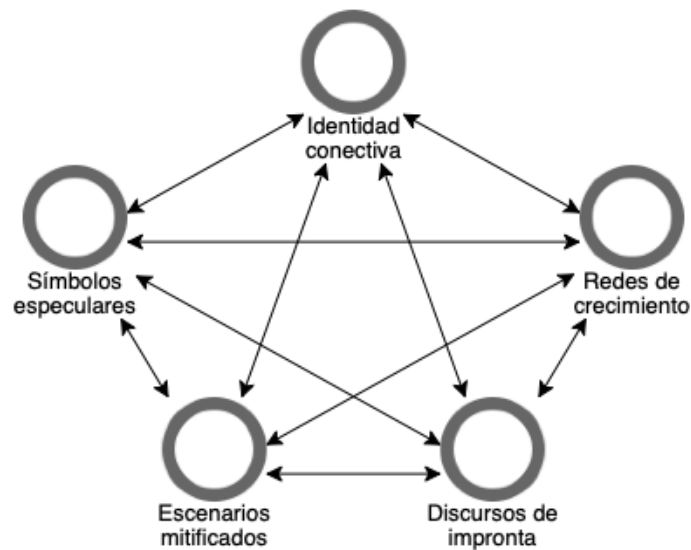


Ilustración 38 - Relaciones intracategoriales

La interconexión de estas categorías tiene sentido en la tensión que se produce entre el “mundo de vida” y el “sistema”. Por un lado, vamos a encontrar al usuario con su experiencia y vivencias. La UEZ es una institución y, por tanto, va a buscar crecer, ampliarse y dar una lógica desde su propio sistema. En la identidad conectiva, encontramos un sentido del usuario para ingresar en la institución, pero luego la institución también va a buscar que sus usuarios se amolden a ella para poder pervivir. Estas tensiones se equilibran gracias a la evaluación aprendiza que se desarrolla dentro del capítulo de educación constructiva (capítulo 10).

Los símbolos, por otro lado, tienen un lugar y un sentido tanto en los escenarios como en los discursos y pueden servir de punto de unión.



Universidad
de la Experiencia
Universidad Zaragoza

Curso 2016/2017



- HORARIOS SEDE DE CALATAYUD-



Imagen 5 - Cabecera horario de la sede de Calatayud

En la imagen 5, se incluye la cabecera de los horarios de una de las sedes. Se aprecia la interrelación entre la Universidad de Zaragoza, la UEZ, la UNED y el ayuntamiento. Los símbolos, entendidos como elementos con significancia para los participantes, también se articulan a través de los logotipos e imagotipos propios de cada una de las instituciones.

8.2. Discursos de impronta

A la hora de realizar un acercamiento a la identidad de la UEZ, los usuarios, dentro de su propia divergencia, tenían significados y puntos de vista en común.

Si se entiende el discurso como el acto de la facultad discursiva, el acto en sí de reflexionar y dar coherencia a la experiencia, al contexto y al mundo interno y compartirlo, el discurso deja de ser una mera secuencia de palabras. Es algo más profundo que va a dar vida a los símbolos, a las redes y a los escenarios.

Los discursos son una impronta, una imagen que se queda grabada en la mente del usuario y que le invita a formar parte de la institución.

En la ilustración 39, se muestran estas dos dimensiones del discurso. La primera es las imágenes de los discursos que son el hilo argumental de la UEZ. Son discursos contruidos entre todos los actores que dan coherencia a la propia institución. La segunda dimensión es la relativa a los elementos que se usan para transmitir estas imágenes.

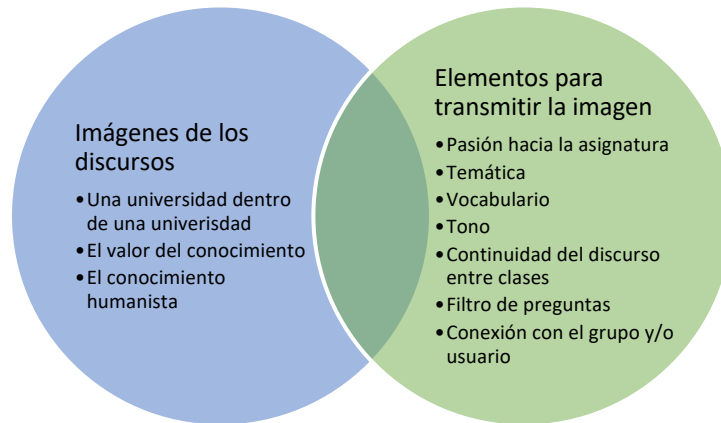


Ilustración 39 – Discursos

Los discursos tienen una gran profundidad dentro de la identidad conectiva de la UEZ. Estos discursos son algo vivo y se van construyendo y deconstruyendo en el mundo de vida de los participantes a través de su día a día.

8.2.1. Fractalidad, experiencia y universidad: una universidad dentro de otra universidad

La UEZ tiene unas señas y una identidad muy específicas. La UEZ se convierte en una universidad dentro de la propia universidad. A diferencia de otras corrientes de autodeterminación, no rechaza la otra “nación” para conseguir una autodeterminación política (Lacasta, 2000), dentro del seno de esta y, marcándolo en todo momento, se convierte en una universidad dependiente de la Universidad de Zaragoza. Es, por ello, que, aunque luego no lo fuera, la sede propuesta en el proyecto fue el Edificio Paraninfo en la Plaza Basilio Paraíso de Zaragoza (Ubieto, 1997). Este edificio es uno de los emblemas más característicos de la Universidad de Zaragoza.

En las imágenes 6 y 7, se ve la portada de los muros de Facebook tanto de la UEZ como de AMUEZ. En ambos logotipos se ve la U en mayúscula. La referencia a la universidad tiene un acento importante. Las fotos de los muros de Facebook son representativas de este discurso donde son parte de UNIZAR, pero, a la vez, la UEZ tiene una estructura muy diferente.



Imagen 6 - Portada del Facebook de la UEZ



Imagen 7 - Portada del Facebook de AMUEZ

En su cara externa, la UEZ no entra dentro del listado de Facultades y Escuelas (Universidad de Zaragoza, 2021). En la asociación de alumnos hay un movimiento que busca que la UEZ tenga créditos y una estructura más similar a los alumnos de grado:

Nosotros no queremos que sea social. Muchos queremos que si somos estudiantes queremos ser estudiantes, queremos estar en el claustro. Sí, queremos. Nosotros no somos estudiantes, esa es una cuestión: ¿Por qué no somos estudiantes? Porque los estatutos dicen que para ser estudiante tienes que tener no se si son 50 créditos (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016).

Gonzalo expresa este discurso buscando que la UEZ sea reconocida al mismo nivel que escuela y facultades, pero en esa misma entrevista, este informante expresa que hay una diferenciación entre la UEZ y las facultades que dan estudios de grado.

La UEZ es diferente tanto por su propia identidad, como por los usuarios que atiende, y, a su vez, respetando su diferencia busca parecerse a la propia universidad y a sus escuelas y facultades. En la tabla 32 se pueden ver los diferentes imagotipos (una imagen representativa más un texto). Si observamos las imágenes 8 y 9, el único proyecto que necesita incluir la Z de Zaragoza en su imagotipo es la UEZ. Necesita marcar su pertenencia a la Universidad de Zaragoza y, a la vez, es la única que utiliza el término de Universidad en su nombre. Es cierto que en el texto todos incorporan Universidad de Zaragoza, pero la UEZ es la única que lo incluye en la propia imagen de su imagotipo.



Imagen 8 - Imagotipo de la UEZ



Imagen 9 - Imagotipo oficial de la UEZ

Tabla 32 - Logos de las diferentes escuelas y facultades de UNIZAR (Universidad de Zaragoza, 2021)

 Universidad Zaragoza	 Facultad de Ciencias Universidad Zaragoza	 Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo Universidad Zaragoza
 Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte - Huesca Universidad Zaragoza	 Facultad de Derecho Universidad Zaragoza	 Facultad de Ciencias Humanas y de La Educación - Huesca Universidad Zaragoza
 Facultad de Educación Universidad Zaragoza	 Escuela de Ingeniería y Arquitectura Universidad Zaragoza	 Escuela de Doctorado Universidad Zaragoza
 Facultad de Empresa y Gestión Pública - Huesca Universidad Zaragoza	 Facultad de Ciencias de la Salud Universidad Zaragoza	 Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - Teruel Universidad Zaragoza

 <p>Facultad de Economía y Empresa Universidad Zaragoza</p>	 <p>Facultad de Filosofía y Letras Universidad Zaragoza</p>	 <p>Facultad de Medicina Universidad Zaragoza</p>
 <p>Escuela Politécnica Superior - Huesca Universidad Zaragoza</p>	 <p>Escuela Universitaria Politécnica - Teruel Universidad Zaragoza</p>	 <p>Facultad de Veterinaria Universidad Zaragoza</p>

¿Qué importancia tiene esta amalgama de logos, nombres y discursos? Para que el alumno de la UEZ pueda vivirse como alumno universitario necesita que la institución que lo acoga, sea considerada universitaria. Muchos de ellos acuden para satisfacer una necesidad, buscan un rol claro con una identidad clara: la universitaria.

Por tanto, nos encontramos un modelo de identidad y discursos que discurre por fractales. Se dibuja una espiral similar a la propia vida orgánica donde el todo está contenido en cada una de sus células y, aunque encontremos una tendencia a las repeticiones geométricas, puedan expresarse con su singularidad y peculiaridades. Esto viene por la intersección de dos realidades que interaccionan en la UEZ: la UEZ como PUM y como unidad de planificación de la Universidad de Zaragoza. Esto que en un principio puede parecer muy determinista, deja las bases, al igual que en la epigenética, para la expresión y configuración de esta genética en función de sus usuarios y la interacción con este ADN que presenta la UEZ. De la Villa (2017) recoge en su artículo este sentido de fractalidad en los sistemas abiertos y complejos.

Ellos son universitarios y se viven como universitarios. A la vez, sus razones, su grupo de edad los configura diferentes a los alumnos de grado:

Si no hay o hay poco que sea para los que se estén formando y que sea para los chavales, yo me iré en definitivamente. Me parece que es una cosa de la cual tengo derecho, estoy de acuerdo, pero ya lo mío es un capricho si tú quieres, al extremo es un capricho, yo me pago mi capricho (Fabio, entrevista 1, 10 de octubre de 2016).

Este discurso por parte de otro de los representantes de AMUEZ y alumno de la UEZ, dan coherencia a ese sentido. Son universitarios de pleno derecho, pero a la vez no tienen el mismo sentido u orientación hacia su estudio y aprendizaje.

Además, a nivel estructural, facultades, escuelas y la UEZ son muy diferentes. El primer punto es que en una escuela y una facultad encontramos un equipo mientras que en la UEZ hablamos de responsables. Además, al nacer como un proyecto de

investigación, los cargos son diferentes en la UEZ que en las escuelas o facultades. La estructura de la UEZ es peculiar y más próxima a colegios o institutos. El director de la UEZ no se elige por votación como ocurre en gran parte de la universidad. El Consejo de Dirección da una propuesta y es el rector, escuchada esta propuesta, quien decide (Secretaría General de la Universidad de Zaragoza, 2014).

Recapitulando, la UEZ es un proyecto educativo dentro de la Universidad de Zaragoza donde se articula una identidad universitaria al igual que puede pasar con los alumnos de grado. Sin embargo, la realidad de las personas que asisten, así como su organigrama, articulan discursos donde la UEZ se convierte en una universidad dentro de una universidad.

8.2.2. El valor del conocimiento: universalidad y universidad

El segundo de los discursos que se constituyen en el seno de esta identidad conectiva es el valor del conocimiento.

Existen muchas opciones para adultos y adultos mayores. Entonces, ¿por qué crear un programa dentro de las universidades para los adultos mayores?

Si entre las variadas denominaciones posibles han elegido llamarse “universidades”, es porque desean ser más que meros clubes culturales. Con ello tratan de ofrecer, por una parte, garantías a sus estudiantes acerca de la calidad de la enseñanza, impartida, en la medida de lo posible, por docentes universitarios o asimilados; y, por otra, pretenden dar el sentido de universalidad porque no imponen criterios de acceso a sus cursos (en razón de edad, sexo, nivel de estudios), de modo que las UTE no excluyen a las personas que no han cursado estudios universitarios; buscan, por el contrario, hacerles alcanzar, a su ritmo, un buen nivel de conocimientos (Ubieto et al, 2009, p.15).

En esta cita, se distingue un discurso que subyace propio de los programas universitarios y que da sentido a la UEZ: hacer llegar un conocimiento de calidad a todos. Se da una asociación entre la universidad y la calidad del conocimiento que genera.

La tensión que se da entre el usuario y el sistema va a seguir un proceso en espiral que da consistencia y permite a la UEZ funcionar. Esta tensión va a tener dos implicaciones: los usuarios que acceden a la UEZ y el método o forma de funcionar.



Ilustración 40 - Tensión entre universidad y universalidad

La tensión entre sistema y mundo de vida es natural. El sistema necesita seguir funcionando para poder atender y dar respuesta a las necesidades de los usuarios que acceden. La tensión se acentúa cuando se dan cambios en el sistema fruto de la divergencia de las experiencias de los usuarios.

Dentro de los discursos, la universidad y la universalidad son dos términos que se complementan pero que a la vez generan situaciones de tensión (ilustración 40). Como se comenta con Carlos el acceso a la UEZ viene por el propio usuario, escoge según sus intereses y viene porque la persona tiene un perfil muy diferente, de amor al conocimiento (Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016; Carlos, entrevista 2, 20 de enero de 2021). Sin embargo, en los últimos años el perfil de alumnos en cuanto a su nivel de estudios ha ido cambiando (Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016; Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre del 2016).

La persona que accede a la UEZ viene con un interés en el conocimiento diferente a otros perfiles de adultos mayores que escogen otras opciones. No se exige un nivel cultural para asistir a las clases, la selección radica más en la motivación del usuario (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2016). Quintano y otros (2018) recogen en su estudio el peso que tiene la motivación de las personas mayores para acceder a estos programas y la influencia positiva en la vida de las mismas.

No obstante, las motivaciones cambian según las historias de vida de los usuarios. Esto vuelve a la tensión marcada. La sede central por su volumen de alumnos y cercanía a la universidad se convierte en un proyecto más tradicionalmente universitario (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016) y, en cambio, algunas sedes mantienen ese espíritu que tenía la UEZ en sus orígenes (Enrique, entrevista 1, 3 de enero de 2017). Esto permite ir equilibrando y que la UEZ no se especialice en un tipo de usuarios.

Las motivaciones también vienen determinadas por el nivel cultural, y es importante que la UEZ no se convierta en solamente una extensión universitaria ya que su origen y finalidad era hacer llegar el conocimiento a todos. Petit (2008) trata el tema de cómo algunos medios de comunicación justifican el consumo de determinados programas por la incapacidad del espectador de escoger otras opciones. Para que los usuarios tengan opciones de escoger verdaderamente, es importante que la UEZ sea para todos. La UEZ en sus orígenes proponía, tras el análisis de universidades de la tercera edad de todo el mundo lo que se denominaba “la universidad completa”. (Ubieto, 1997, p.19). Sin embargo, se tiende a copiar el modelo universitario clásico (investigador, reflexión registrada en diario de campo, 21 de febrero de 2017). Perpetuar los métodos universitarios, intensifica la experiencia universitaria. La legitimación de la UEZ como universidad, viene incluso en el documento de elección de delegado donde se puede extraer la siguiente cita:

La Universidad de la Experiencia de Zaragoza está abierta a cuantas opiniones y sugerencias quieran hacernos llegar a nuestros alumnos a título particular. No obstante, su carácter universitario aconseja establecer otros canales de comunicación mediante la elección de varios representantes con arreglo al siguiente procedimiento (UEZ, documento de elección de delegado, 2016).

Este carácter universitario se entiende desde la calidad y prestigio del conocimiento que se comparte en la esfera de los estudios superiores. Enrique trata el tema del prestigio y de cómo se intentar compartir este conocimiento con la localidad:

Pues entre otras el tener estudios universitarios aquí en *, aparte de la UNED es otro tipo de enseñanza superior, es el tener aquí, el estar enganchados con la Universidad de Zaragoza, el tener un grupo que puede, que puede que al fin y al cabo son alumnos de la Universidad de Zaragoza también y bueno y de cara al ámbito cultural pues el estar en permanente comunicación con personas que están investigando, que están trabajando, que tienen un prestigio en las distintas ramas del saber y que vienen aquí a *, eso en cuanto a lo que son las clases normales pero como ya te he dicho también, hay conferencias que son abiertas al público en general y todo esto que te acabo de decir pues lo podemos extrapolar a lo que es la sociedad civil de *, lo que es la cultura en general (Enrique, entrevista 1, 3 de enero del 2017).

Las explicaciones, como dice Enrique, se refuerzan por ese valor que se le da al conocimiento que se transmite. También se abre a todos aquellos que quieran asistir de la ciudad. Las explicaciones y las conferencias permiten la distribución masiva de contenidos y son un elemento muy tradicional desde la propia génesis universitaria.

Fabio, miembro de AMUEZ, comenta lo siguiente en la entrevista que se le realizó:

Es lo que trato de explicarles, no se trata de ir a ver el Museo Camón Aznar que seguramente conocen muchos, se trata de ir a verlo con la universidad que es diferente ¿Por qué? Pues porque allí te recibe una persona, son visitas concertadas que tenemos nosotros, te recibe una persona, un especialista (Fabio, entrevista 1, 10 de octubre de 2016).

Se maneja un volumen altísimo de alumnos, se quiere abrir la universidad a todos y ellos se sienten más cómodos con métodos “más universitarios”. Son exigentes y críticos con el contenido. En una de las clases hubo una dificultad con el profesor ya que consideraban que el contenido manejado no era riguroso, aunque los métodos utilizados fueran muy novedosos (investigador, observación registrada en diario de campo, 2 de febrero de 2017).

Se terminará con una cita extraída de uno de los cuestionarios de los alumnos de Barbastro: “es fundamental que se piense que el alumnado tiene una importante experiencia profesional (cada cual en su ámbito) y no por ser mayores carecen de conocimientos, todo lo contrario. Hay que dar un buen nivel universitario” (BAR7, cuestionario, 2017). En esta cita se recoge la idea de que hay que evitar el edadismo y dar un buen nivel universitario. Esto se refuerza con la observación participante donde lo que valoran es una buena explicación y les cuesta mucho que les saquen de ciertas rutinas (investigador, reflexión recogida en diario de campo, 16 de mayo de 2017).

Este discurso pone en manifiesto el espíritu universitario y la tensión que se da entre universalidad, una respuesta para todos, y universidad, institución donde se genera el conocimiento.

8.2.3. El humanismo y el conocimiento en la UEZ

Es importante entender el peso que tiene el humanismo en los discursos de la UEZ, entre otras razones, por la impronta marcada por los fundadores. El humanismo puede entenderse como:

Un término polisémico sujeto a diversas formas de interpretación y realización. En sentido genérico, se dice humanista a cualquier doctrina que afirme la excelsa dignidad humana, el carácter racional y de fin del hombre, que enfatiza su autonomía, su libertad y su capacidad de transformación de la historia y la sociedad (Rodríguez, 2008, p.89).

Por tanto, se buscan profesores humanistas que puedan establecer puentes y conexiones, que desarrollen valores en el adulto mayor. Se busca este equilibrio entre diferentes ciencias, pero puede llegar a ser muy complicado. Carlos (entrevista 2, 20 de enero de 2020) remarcaba la importancia de no confundir una asignatura de humanidades y un humanista. El carácter humanista funciona, da entidad a la institución y produce una gran satisfacción entre el alumnado.

Se busca un equilibrio entre los intereses de los usuarios, la facilidad de divulgar entre el adulto mayor unos contenidos más que otros y la calidad del conocimiento. Se suele contar con profesorado universitario, aunque no en exclusividad, por ello, la coordinación, colaboración y horarios de los profesores en los diferentes departamentos también será determinante en la selección de asignaturas (Carlos, entrevista 2, 20 de enero de 2021).

Por tanto, retomando la figura del profesor versátil, el profesor tiene que saber un poco de todo. También, tiene que hacer accesible el contenido. Alberto comenta lo siguiente:

Son cursos lo más aplicados posibles, por ejemplo, un curso de historia de Aragón lo tienen en cualquier libro, pero si le dices oiga cómo se han formado las fronteras de este... es un curso que llega al siglo XIII, en el siglo XIII termina, lo demás es otra historia. Entonces ellos le ven así más utilidad (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2016).

Los cursos se convierten en algo práctico en cuanto buscan el acercamiento al adulto mayor y su interés por el conocimiento. Se busca un conocimiento que promueva un cambio en el adulto mayor y que le haga amar el propio conocimiento (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2016). Aciego de Mendoza y otros (2005) tratan el amor, en este caso al contenido, y el disfrute del individuo como aspectos que facilitan la autorrealización.

Alberto desarrolla en la siguiente parte de la entrevista el origen de los diferentes cursos, así como del curso de especialización:

Entonces los cursos nos los inventamos nosotros aquí, todos y fuimos a los departamentos, queríamos que estuvieran involucrados todos los departamentos, algunos departamentos que no podrán dar clase nunca, porque son de tales de materia que es imposible, como hay alumnos que nunca irán al presencial porque quién se matricula en obstetricia, vino aquí uno: -oye que me quiero matricular en obstetricia. -pero ¿tú sabes algo? ¿has visto salir sangre alguna vez, así a borbotón - ¿en obstetricia? -No, la verdad es que no. Entonces tuvimos que inventarnos todos los programas y eso fue un acierto, se ha demostrado que fue un acierto (entrevista 1, 21 de noviembre de 2016).

La elección de las asignaturas busca la utilidad para el usuario a la vez que desarrolla valores, formar un pensamiento crítico y seguir desarrollando ese amor por el conocimiento.

Finalmente, volviendo al libro de *“Cómo es, cómo funciona y cuánto vale la UEZ”* (Ubieto et al, 2009) se desarrollan en sus objetivos tres vertientes (prevención, creación y función social) que abrazan esta idea del humanismo. Se busca la capacitación psicológica y social del individuo, del adulto mayor, abordando un tema de especial importancia para ellos y para toda la especie: el proceso de envejecer.

Este valor humanista es una gran potencialidad de la UEZ e intenta capacitar al usuario, autodeterminarlo, a través del acceso al conocimiento.

8.2.4. Niveles del discurso: calidad y divulgación

El adulto mayor filtra su conocimiento a través de la experiencia y sus capacidades se perfeccionan a través de lo que es y lo que ha vivido. Por regla general, son usuarios

exigentes y eso se refleja en las evaluaciones aprendizas o inversas. Esas evaluaciones van a permitir adaptar el nivel de dificultad y la calidad¹¹. Serán los escenarios y actores, el docente universitario y los gestores, los encargados de determinar el sentido de esta tensión ya explicada con anterioridad (ilustración 40).

Alberto comenta lo siguiente:

Vamos a ver qué giro le damos a eso y que nos lo ofrezcan, y luego hombre que tenía que ser una enseñanza asequible a una gran mayoría, tú no puedes hacer un curso, aquí no se pueden hacer cursos de especialización, sí de alta divulgación, eso es otra cosa (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2011).

Se aprecian una serie de aspectos que son condicionantes del discurso y que permiten hablar de niveles del discurso en cuanto a su calidad. Nos encontramos con unos usuarios muy exigentes donde todo no les vale. A través de las evaluaciones inversas, el alumnado encuentra una forma de poder canalizar y comentar las asignaturas.

A continuación, y antes de explicar los diferentes condicionantes, se van a comentar algunas citas realizadas por diferentes usuarios sobre la calidad del discurso:

En realidad, solo llevaría a términos superlativos, la calidad de este curso. La asignatura, magnífica, ahora, el profesor ...tiene todas las cualidades que para mí un gran profesor debe tener: conocimientos y dominio del tema, entusiasmo y todas las ganas de transmitirlo. ¡Chapeau! (R70, cuestionario de evaluación, 2017).

No me ha gustado nada, no me ha interesado nada, no sé cómo se llama este curso (...) no la he visto por ningún lado, solo los (...), soporífero, aburrido, nada interesante, no me importa su currículo, yo quería oír de lo que trataba el curso (R59, cuestionario de evaluación, 2017).

Esto es una pequeña muestra de todas las referencias que hacen los usuarios respecto a la calidad. A nivel cuantitativo, el número de referencias positivas es mucho mayor. Sin embargo, se ha copiado una valoración positiva y otra negativa para poder ver el contraste. Tiene que haber una conexión entre el grupo, el usuario y el profesor. Si el

¹¹ Véase el apartado 10.4 relativo a la evaluación aprendizas.

contenido expuesto, no conecta con el usuario, el usuario ve estos discursos con una falta de calidad. Lirio y Calvo (2012) exponen la demanda de un profesor que de un contenido de calidad pero que a la vez están sean interesantes y divulgables conectando con el usuario. Todo esto se recoge en una entrevista realizada a Helena, alumna y veterana de la UEZ:

Es más enriquecedor mucho más de lo que me habían sugerido amigas que habían estado que habían venido los primeros años en el 2001 (...) Muy interesante por la calidad de las materias y por la calidad de los profesores y por la calidad humana y de compartimiento que había entre los alumnos, los profesores y el ambiente en sí en general (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017).

En esta cita, la calidad de las materias y la calidad humana no van separadas. Helena introduce también la calidad del comportamiento.

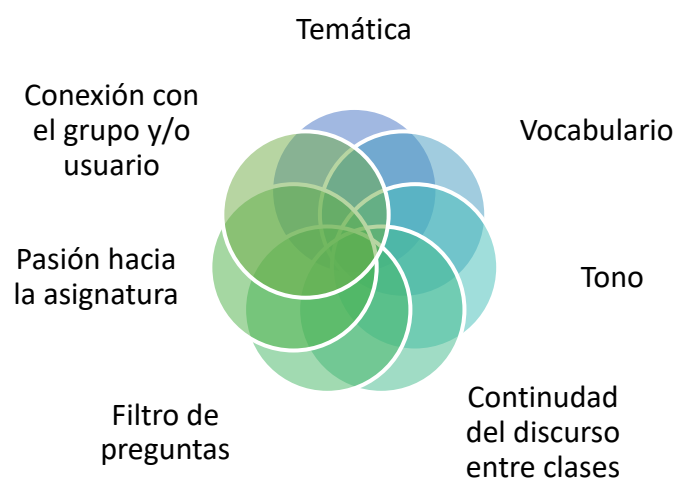


Ilustración 41 – Condicionantes del nivel del discurso

Los condicionantes que se articulan en la ilustración 41 son factores que propician un discurso de calidad. Estos condicionantes se desarrollan en la tabla 33.

Tabla 33 - Condicionantes desarrollados.

Búsqueda temática en NVIVO.		
Condicionante	Extractos de los usuarios	Concreción
Temática	<p>“Muy interesantes los temas, que sus clases no tenían que ser sobre un tema concreto, que no obligaban, no había exámenes, etc.” (AVA23, cuestionario, 2017).</p> <p>“En general me ha satisfecho porque considero que es un tema que como ciudadano debo conocer” (R16, cuestionario de evaluación, 2017).</p> <p>“Me ha despertado el entusiasmo por este tema. Seguiré el tema” (R17, cuestionario de evaluación, 2017).</p>	Eje entorno al cual giran los contenidos del discurso.
Vocabulario	<p>“Hay que agradecer el esfuerzo que ha realizado el profesor para que pudiéramos entender una materia muy complicada como es entender algo. El curso muy interesante pero muy denso para los pocos conocimientos que teníamos. El profesor un gran pedagogo. Me ha encantado” (I83, cuestionario de evaluación, 2017).</p>	Conjunto de palabras más o menos técnicas con las que se desarrollan los temas.
Tono	<p>“Algunas veces, el tono de voz no era lo suficientemente alto, para poder escuchar lo que decía. El profesor necesitaría auxiliarse de un micrófono” (R35, cuestionario de evaluación, 2017).</p>	Aspecto psicofisiológico determinado por el espacio, condiciones acústicas, el volumen de la voz del hablante y de su forma personal de proyectar la voz.
Continuidad del discurso entre clases	<p>“Es de destacar el buen hacer de la profesora por: su claridad en la exposición; repetir al inicio de las clases lo más importante del día anterior; motivar al alumnado con presentaciones sobre el tema; su simpatía y actitud con todos etc.” (R14, cuestionario de evaluación, 2017)</p>	Cohesión del tejido del discurso intra e inter clases.
Filtro de preguntas	<p>“Se deberían interrumpir las clases, de acuerdo al acertado criterio de las profesoras, pero de menos duración y tratar de finalizar la misma, quince minutos antes de terminar la clase para</p>	Procedimiento que asegure que el alumno sea escuchado pero que a la vez no perturbe la continuidad del discurso.

	atender, entonces sí, las dudas y preguntas de los alumnos” (R60, cuestionario de evaluación, 2017).	
Pasión hacia la asignatura	“Quiero alentarle a que continúe con ese entusiasmo con el que consigue transmitir conceptos e ideas tan complejas, pues consigue lo más difícil hacerlo inteligible e interesante” (R8, cuestionario de evaluación, 2017).	Actitud que se muestra hacia un tema y que se infiere principalmente a través del intertexto, lo que se dice entre las palabras y el lenguaje no verbal.
Conexión con el grupo y/o usuario	“Yo solo quiero darle las gracias porque haya pasado por mi vida con sus enseñanzas y valores éticos y humanos. Ha desarrollado un trabajo dignísimo. Gracias profesor” (R8, cuestionario de evaluación, 2017)	Vínculo cognitivo y emocional que se establece entre los diferentes actores.

Los condicionantes desarrollados (tabla 33) conectan con los tres discursos que se han ido desarrollando en esta categoría. Carlos dice que es necesario abandonar los tecnicismos y el paternalismo. La verdadera divulgación de calidad en adultos mayores es aquella que mantiene ese equilibrio entre calidad de conocimiento y de divulgación (Carlos, entrevista 2, 20 de enero de 2021). Santos (2011) recoge este aspecto y trata también la importancia de desarrollar programas con las personas mayores y no para ellas.

En esta primera categoría, se han desarrollado los tres discursos que se dan en la UEZ (una universidad dentro de una unidad, el conocimiento humanístico y la tensión que se da entre universidad y universalidad). El adulto mayor también da importancia a cómo se llegan estos discursos donde se tiene que dar un equilibrio entre calidad y divulgación.

8.3. Símbolos especulares

Los símbolos, dentro de este estudio, se entienden como todos aquellos elementos en los que los diferentes miembros de la comunidad de la UEZ, interpretan y vuelcan sentidos y significados y, a su vez, son representativos y dan unidad a la institución. De ahí que se haya elegido el símil con un espejo como metáfora y esta categoría se haya concretado como símbolos especulares.

Los diferentes símbolos dan continuidad a la institución en sus diferentes escenarios y discursos. Se entiende que se forma parte de la UEZ no por asistir a un aula cualquiera con un profesor cualquiera. Se entiende por esos símbolos que dan continuidad y se

correlacionan, como veíamos con anterioridad, tanto con los escenarios como con las redes de crecimiento. Los símbolos y los escenarios son la parte visible de la identidad conectiva. Eso no hace que el símbolo sea solo lo visible, esconden detrás significados compartidos entre los usuarios.



Ilustración 42 - Símbolos en el espejo

En la ilustración 42, se recogen los diferentes niveles o dimensiones de los símbolos y que van a servir de eje para el desarrollo de este epígrafe. La identidad se sustenta en unos discursos que han de ser compartidos. Si los diferentes miembros de la comunidad no asumen los discursos, sería difícil hablar del término comunidad. Por ello, detrás del espejo, encontramos unos símbolos comunes. En sus escenarios físicos y virtuales, así como a nivel formal, informal y no formal, tiene que haber una serie de símbolos que den continuidad al espacio. Esta continuidad se hará muchas veces a través de la mitificación de lo universitario. Finalmente, tenemos al usuario delante del espejo. Esos símbolos no sirven solo para reconocerse como universitarios, sirven para compartir con el resto que son universitarios.

8.3.1. Detrás del espejo: discursos y símbolos

Los diferentes discursos que se dan (fractilidad, universidad y universalidad y humanismo), se expresan y se concretan en símbolos o incluso en ritos que el adulto mayor y la institución utilizan para poder compartir estos discursos. No es solo un discurso que emerja a través de las palabras, también emergen a través de elementos del entorno que dan sentido a estos discursos y estos discursos convierten estos elementos en símbolos.

Los símbolos que se expresan por cada uno de los discursos se observan en la siguiente figura (ilustración 43):

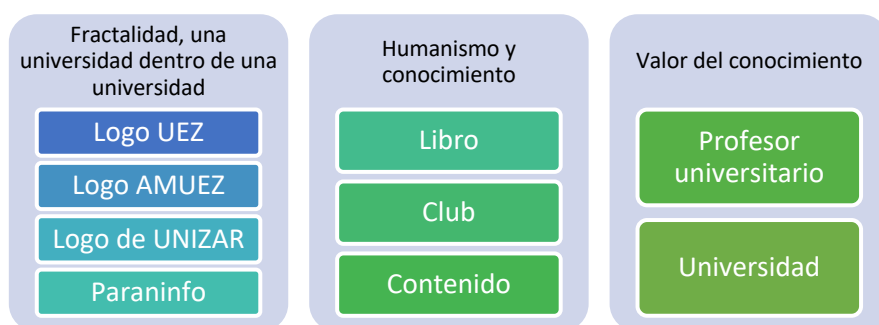


Ilustración 43 - Símbolos en función de los discursos

El adulto mayor construirá su identidad y dará sentido a los proyectos vitales con estos símbolos y discursos. Los gestores potenciarán estos discursos y símbolos para poder potenciar la ayuda y, paralelamente, evitar que la institución se desquebraje o desaparezca.

Empezaremos por los símbolos asociados al primer discurso: la fractalidad. La UEZ se construye como una universidad dentro de una universidad.

Tabla 34 - Logos de UNIZAR, UEZ, AMUEZ y Paraninfo



Logo Universidad de Zaragoza



Logo Universidad de la Experiencia de Zaragoza



Logo UEZ (web)



Logo AMUEZ



Fachada del Paraninfo

Tabla 35 - Portadas de folletos para el alumnado



Curso 2015/2016

Curso 2016/2017

Curso 2020/2021

El Paraninfo es un símbolo clave que se refleja en su logo, en sus portadas y que refuerza la unión entre ambas (tabla 35).

El Paraninfo va a reforzar la idea de lo universitario conectando al usuario con aquellos proyectos que no pudo terminar. Es uno de sus edificios más antiguos y al igual que la universidad o lo universitario es una constante en muchas trayectorias vitales, este edificio es una constante en la historia de la Universidad de Zaragoza. Este símbolo volverá a retomarse cuando crucemos el espejo y se traten los escenarios.

En la imagen 10, se ve en este espacio virtual los diferentes símbolos que sustentan este discurso fractal y la interconexión entre ellos. Se ve como la UEZ, comparte una publicación de AMUEZ relativa a su club de lectura, donde se ven los símbolos mencionados.



Imagen 10 - Facebook Club de lectura

Se conecta con el discurso relativo a humanismo y conocimiento. El libro como objeto es importante, tanto como los museos que representan el arte, o el propio contenido universitario. El libro también aparece como símbolo, es el valor de compartir su contenido, se relaciona con la necesidad de crear nuevos niveles de realidad a través del contenido y la experiencia¹².

El objeto del libro es un símbolo en sí. Es cierto que se el libro se valora como símbolo de conocimiento si es algo que surge del libre albedrío del usuario y la posterior reflexión del mismo. Este es el comentario de un adulto mayor ante la necesidad de comprar el libro en una de las asignaturas:

Agradezco todas las asignaturas que nos han dado y al profesorado (grandes profesores). Pero esta última asignatura no me pareció bien que los apuntes nos los vendiera en un libro escrito por él mismo, todos los demás los colgaron en internet, no digo que sea mal profesor, pero se vio la falta de interés con la poca asistencia de público (J92, cuestionario de evaluación, 2017).

El libro como símbolo se conecta con el contenido como símbolo. Esto se ve reflejado en la siguiente cita: “el tema es muy interesante, así como el libro escrito por el profesor sobre este tema” (J92, cuestionario de evaluación, 2017).

Se vuelve a los niveles del discurso, a hacer un contenido edificador, que permita al usuario deconstruirse y reconstruirse. El libro como símbolo es una puerta que le permite al usuario ir más allá. Igual que ocurre con el símbolo del museo asociado al arte.

Sin embargo, no es solo un símbolo importante para el usuario, también es para los gestores. El usuario ve conocimiento, mientras que el gestor tiene la oportunidad de compartir y presentar:

El momento más emocionante fue cuando presenté el libro, esta novela y vinieron y llenaron toda el aula fue, ha sido una presentación multitudinaria como no se conoce otra, de esos momentos sin igual porque es un reconocimiento de los alumnos (Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016).

¹² Véase el apartado 10.2.1 sobre contenido edificador.

La UEZ no materializa solamente proyectos vitales del adulto mayor, también lo hace de los gestores. En este caso, el libro puede ser más valioso para el profesor que presenta que para el propio alumno. Se llena de emotividad, significados y experiencias en sus páginas.

En uno de los cuestionarios de una de las subsedes encontramos la siguiente cita: “*PD. Mi regalo favorito siempre fue un libro” (BAR10, cuestionario, 2017). El libro aquí se convierte en un símbolo de lo humanístico no solo por el conocimiento que desprende sino por los valores y el amor al conocimiento que transmite.

Los símbolos dan sentido a los discursos en sus escenarios. Por tanto, no es de extrañar, que el club sea también un símbolo. Los clubs conectan con la participación expresiva. Se proponen solamente en la sede central a través de AMUEZ y hay varios clubs como puede ser el club de lectura. La participación fuera del aula se guiaba a través de unas hojas de control (imagen 11).

Logo de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza (1942) y Universidad Zaragoza.

HOJA DE CONTROL DE
CONFERENCIAS, EXPOSICIONES Y
PRESENTACIONES DE LIBROS
Curso 2016-2017

NOMBRE:

CURSO/GRUPO:

SEDE:

	ACTIVIDAD	LUGAR	FECHA	FIRMA O SELLO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Imagen 11 - Registro de conferencias facilitado por la UEZ durante el curso 2016/2017

La imagen 11 se acompaña del siguiente texto en los diferentes folletos que se distribuyeron de la UEZ:

Dichas instituciones acreditarán la asistencia de los alumnos de la UEZ, con un sello o una firma en la hoja de control inserta en este folleto y colgada en la web oficial de la UEZ. El cumplimiento o no de estas horas no presenciales se tendrá en cuenta para emitir el certificado correspondiente. (UEZ, Folleto informativo: Universidad de la Experiencia, curso 2016/2017).

Este control de las exposiciones acabó desapareciendo. Se convertía en algo obligatorio y el usuario lo vivía de una forma no positiva.

AMUEZ, en colaboración con la UEZ, toma esta idea y convierte el club en un símbolo, en un foro donde poder compartir conocimiento y seguir creciendo.

La evolución de esto es el club de amigos del museo, de lectura, el cine fórum, y las diferentes excursiones (tabla 36). Esta participación también se canaliza a través de los concursos, pero estos se incluirán en los rituales de los escenarios.

Tabla 36 - Logos de los diferentes clubes



El último de los símbolos relativo al humanismo es el contenido. No se trata del contenido como se va a desarrollar más adelante, se aborda el contenido como aquellos que aparecen en un listado y que se ofertan a los alumnos:

Enhorabuena al profesor por la dedicación y preparación de este curso. En mi opinión debería tener más contenido científico (R5, cuestionario de evaluación, 2017).

En conclusión: o se cambia el nombre del curso o se cambia el temario para que se ajuste al nombre. Con independencia de ello, creo que el profesor ha desarrollado el curso y el temario bastante bien (R49, cuestionario de evaluación, 2017).

Los contenidos son esenciales incluso a la hora de seleccionar la UEZ como opción educativa entre otras. En el cuestionario que se les pasó a las sedes, a la pregunta sobre qué habían oído de la UEZ, varios alumnos hablan de los contenidos que se dan (EJE5, cuestionarios, 2017; EJE7 cuestionarios, 2017; EJE10 cuestionarios, 2017; AVA13 cuestionarios, 2017; MON34 cuestionarios, 2017; INI38; cuestionarios, 2017). Los contenidos pueden incluso determinar su continuidad formativa a través de másteres de especialización sobre arte.

Se concluirá este subapartado, indagando en el segundo discurso, el relativo al valor del conocimiento. Se trata la calidad del conocimiento donde se genera una tensión entre universidad y universalidad.

Es, por ello, que los dos símbolos que reflejan esta calidad sea la propia institución universitaria, la palabra universidad como símbolo, y, por extensión, el profesor universitario como representante y garante de esta calidad del conocimiento. La palabra universidad conecta con todos los símbolos y se han visto en las diferentes figuras de este epígrafe.

Beltrán respecto al profesor comenta lo siguiente:

En realidad, la Universidad de la Experiencia lo que ofrece es algo muy sencillo, es un espacio más o menos adecuado para que profesores y estudiantes puedan compartir conocimientos y experiencias (...). De ese intercambio de conocimientos y experiencias entre profesores y estudiantes surge esta realidad que es la Universidad de la Experiencia (Beltrán, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016).

El significado de este símbolo evoluciona desde que el alumno entra (se busca un profesor de calidad), evoluciona en la institución (se busca una conexión emocional con el profesor a través de la experiencia vivida y el nuevo conocimiento) y la propia vivencia del profesor, quien busca muchas veces llegar al alumno y ayudarlo a tomar partido en el mundo en el que le toca vivir. La relevancia de este tipo de conexión emocional aparece también en el estudio de Fernández (2016).

8.3.2. A través del espejo: escenarios y símbolos

En el epígrafe anterior, se han desarrollado los símbolos que dan visibilidad a los discursos.

Detrás del espejo, encontramos unos discursos vivos que se alimentan de todos los actores y, finalmente, vemos una conclusión clara cuando el usuario se refleja en este espejo: el orgullo de ser universitario.

Sin embargo, para reflejarse y poder asumir esta identidad conectiva, el adulto mayor se mueve en unos escenarios. Estos símbolos no se centran en lo que refleja, se centra en el espacio, en los escenarios, en cómo se refleja.

El usuario siente un orgullo al adquirir su rol como estudiante universitario. Por ello, la satisfacción aumenta cuando tienen los mismos derechos que el resto de sus compañeros universitarios de grado. El ejercicio activo de estos roles permite una vinculación, un mantenimiento y aumento de su dignidad como enuncia Ribera (2015).

En la ilustración 44, se muestran dos espacios y los elementos que se convierten en símbolos en esta realidad. Se han dividido los símbolos en dos espacios: físicos y virtuales. Los espacios virtuales serán afines para todas las sedes y los espacios físicos podrán diferenciarse en función de la sede.



Ilustración 44 - Símbolos a través del espejo

En los folletos que se entregaron en los cursos 2015/2016 y 2016/2017, aparece un listado de elementos a los que tienen derecho en el momento que son universitarios. El carnet universitario, aunque aparece en este listado se comentará en el apartado siguiente cuando se encuentre al alumno delante del espejo.

Se desarrollarán los espacios físicos: parking, edificios, biblioteca universitaria, apuntes y fotocopias y lista de asistencia. En la tabla 37, están los diferentes símbolos en función de los folletos que se reparten a los alumnos al inicio de cada curso.

Tabla 37 - Símbolos y espacios físicos (folleto informativo: Universidad de la Experiencia, curso 2016/2017)

Símbolos en los espacios físicos	
Parking	“El alumno puede solicitar el acceso a cualquiera de los aparcamientos universitarios a través del servicio de gestión de tráfico en la web. (...) En caso de concederse el permiso, deberán abonarse las tasas correspondientes” (p.23).

Edificios	<p>Esto no aparece directamente referenciado, pero sí que hay que entenderlo como otro símbolo. Además, es de los más variantes y cambiantes en función de las sedes.</p> <p>Por una parte, tenemos la sede de la UEZ en el Instituto de Ciencias de la Educación en Zaragoza.</p> <p>Por otro lado, en el apartado horarios aparece la ubicación de las clases. Podemos encontrar que las clases se dan en facultades conviviendo con los alumnos de grado o en salas o aulas cedidas por el ayuntamiento.</p>
Biblioteca Universitaria	<p>“Como miembros de la comunidad universitaria, los alumnos de la UEZ tienen acceso a la red de bibliotecas de la Universidad de Zaragoza” (p.24).</p>
Apuntes y fotocopias	<p>“Asimismo, para los alumnos que no dispongan de internet, se dejará una copia impresa en el servicio de reprografía de la Facultad de Medicina” (p.24).</p> <p>Aunque existe la opción de descargar los apuntes vía Moodle, la gran mayoría utilizan el espacio físico de reprografía para comprar los apuntes en papel.</p>
Listas de asistencia	<p>“Con el fin de velar por el normal desarrollo de éstas (clases y actividades), se establecen mecanismos de control de la asistencia. Será preciso haber estado presente en el 70% de las sesiones controladas para poder, en el caso de que las circunstancias lo permitan, prolongar su estancia en la UEZ en cursos venideros” (p.5).</p>

Estos símbolos de los espacios físicos cambian mucho según la sede. Hay sedes que cuentan con muchos de estos símbolos y otras que solo con algunos. Las listas de asistencia, los apuntes y fotocopias, van a ser fijos. El edificio irá cambiando acorde con el espacio y la biblioteca, y el parking dependerá de si el espacio cuenta con este servicio o no.

Todos los símbolos no tienen la misma importancia, pero muchos de los alumnos consideran el acceso a estos como un derecho. Durante el trabajo de campo, reflejado en el diario de campo, un representante de AMUEZ y varias alumnas me hablan de lo que ellos consideran “etiqueta universitaria” (Fabio, diario de campo, 28 de septiembre de 2016). La asistencia es muy importante en este saber comportarse universitario. Se dan quejas por personas que van a la primera parte, firman, y en la segunda se van (DIAR1, diario de campo, 28 de septiembre de 2010). La asistencia para ellos es un indicador de esta etiqueta. Una usuaria me dice “el que seamos mayores no significa que sepamos

comportarnos” (DIAR2, diario de campo, 28 de septiembre de 2016). Esta etiqueta forma parte de esta identidad conectiva y es transversal a los tres discursos mencionados.

En los espacios virtuales, los símbolos son más consistentes entre sedes (tabla 38).

Tabla 38 - Espacios virtuales y símbolos (folleto informativo: Universidad de la Experiencia de Zaragoza, curso 2016/2017)

Símbolos en los espacios virtuales	
Página de la UEZ	La página de la UEZ no aparece con un apartado propio en los folletos, pero si en gran parte de sus apartados. Además, con todo lo acontecido en los últimos años de pandemia, cada vez ha ido ganando más la relevancia.
Wifi	“Los alumnos podrán acceder a la red wifi de la Universidad de Zaragoza” (p.23).
NIP	El NIP es el Número de Identificación Personal. Se nombra en varios de los símbolos de estos espacios. Indirectamente aparece reflejado en las claves administrativas: “Todos los alumnos de la UEZ poseen, por el mero hecho de serlo, unas claves administrativas que le permitirán gestionar todos los servicios de la Universidad de Zaragoza y los identificarán como miembros de la misma. Una vez realizada la matrícula, los alumnos de nuevo ingreso en la UEZ recibirán estas claves en los plazos establecidos por la secretaría. Estas claves son permanentes y el alumno deberá conservarlas mientras dure su paso por la UEZ” (p.23).
Correo electrónico	“Cada alumno dispone de una dirección de email personalizada que corresponde a su número NIP (número de identificación personal) seguido de @unizar.es” (p.23)
Moodle	“Como miembros de la comunidad universitaria, los alumnos de la UEZ tienen acceso al sistema de descarga de apuntes Moodle. El acceso al mismo se encuentra en la web de la UEZ. El sistema ofrece los apuntes personalizados dependiendo del curso en el que se encuentra matriculado cada alumno” (p,24)
Redes Sociales	Se ha ampliado a redes sociales porque tanto la UEZ como AMUEZ también cuentan con Facebook y YouTube. “La UEZ dispone de una página de Facebook donde alumnos, profesores y dirección comparten contenidos, fotografías, información, etc.” (p.24).

Se vuelve al matiz ya nombrado: no se desarrollan los espacios en sí, se tratan aquellos elementos que hacen entender al usuario que están en un espacio de la UEZ. En cuanto a la orientación y estos símbolos virtuales, cumplen dos aspectos clave: la información y la posibilidad de comunicarse y poder expresarse.

Finalmente, estos símbolos se extienden y se convierten en lo que verdaderamente son: elementos que configuran espacios para promover la comunicación (imagen 12).



Imagen 12 - Felicitación en el Facebook de la UEZ

En la imagen 12, el acompañamiento es algo que se da, algo que trasciende al propio contenido o al rol que se desempeña como alumno, gestor o profesor.

8.3.3. Delante del espejo: orgullo universitario y reflejos identitarios

La UEZ como respuesta educativa, que surge del estudio de otros muchos proyectos universitarios para mayores, recoge en la actualidad un número de casi 2.000 alumnos.



Ilustración 45 - Símbolos delante del espejo

El alumno universitario va a utilizar dos símbolos clave para mostrar estos reflejos identitarios: el carnet universitario y el certificado de superación (ilustración 45).

Ambos símbolos son importantes para los usuarios. Durante la permanencia en el campo, se observa el goce de ser universitario en los actos de apertura (investigador, observación recogida en diario de campo, 27 de septiembre de 2016) y de cierre (investigador, observación recogida en el diario de campo, 31 de mayo de 2017), los clubes (investigador, observación registrada en diario de campo, 2 de noviembre de 2016) y había dos objetos: el certificado y el carnet. Estos dos símbolos son los que acreditan la condición de universitario. Carlos comenta lo siguiente:

El hecho más paradigmático es el del carné, el carné, la tarjeta, esta tarjeta es exactamente lo mismo que nosotros lo llevábamos antes, nosotros antes les dábamos un código de barras, de hecho, a los de las subsedes les damos un código de barras, y eso es exactamente esto, lo mismo, solo que esto es de plástico y lo otro es de papel. Bueno pues esto les hace sentirse universitarios y lo otro no, pero es una cosa psicológica, pero ellos lo ven así, nosotros administrativamente ya te digo que lo tenemos muy claro (Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre del 2016).

La diferencia entre el código de barras y el carnet universitario es la vivencia que ellos hacían del mismo. Este orgullo universitario es algo que ha ido aumentando y que se ha ido reforzando con estos dos símbolos.

En la espera a una de las clases, DIAR5, comenta una alumna que ella es estudiante universitaria igual que yo. Sacó su carnet del bolso y me lo enseñó: “no pude ser universitaria y ahora lo soy”. Cuando más universitaria se sintió, fue en la entrega de certificados en el Paraninfo (DIAR5, diario de campo, 29 de octubre de 2016).

El certificado, desde la institución, es un documento oficial firmado por la UNIZAR donde se acredita la superación del ciclo La asistencia solo se exceptúa en la modalidad online desde la pandemia producida por la COVID-19.

Requisito de superación: 70% de asistencia. Si al final de cada ciclo académico, el alumno ha cumplido con dicho requisito, se expedirá un certificado firmado por la autoridad académica competente de la Universidad de Zaragoza acreditando su superación (Folleto informativo: Universidad de la Experiencia, curso 2016/2017, p.5).

Durante una entrevista realizada a Helena, se estaba haciendo un recorrido de su vida y aparecieron referencias al certificado:

Asistir aquí, yo, para mí, era un mundo, era un sueño. Yo jamás olvidaré la bajada del Paraninfo cuando me dieron el primer certificado, el papelito ese cuando bajaba yo es que daba gracias a todo el mundo por la oportunidad que se me había dado. Sabía que no venía a una carrera, pero quería tener la oportunidad de compartir con otros (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017).

En el momento de entrega de los certificados, Helena conectó su vida, sus experiencias y fue un momento donde el proyecto vital se validaba a nivel social a través de la asistencia y reconocimiento desde la institución universitaria. Se concluía, pero paradójicamente no terminaba. Con los múltiples itinerarios, Helena continuó muchos más años en la UEZ.

El usuario cuando se pone delante del espejo, refleja esa identidad conectiva y vivencia este orgullo universitario, y lo comparte consigo mismo, con sus seres queridos y con los otros.

Gestores y profesores sienten una gratificación en ese proceso ya que al ver como se forman y se consolidan proyectos vitales, son parte del impacto y de la ayuda, divisan más allá de este orgullo universitario: la autorrealización de sus usuarios.

En esta identidad, lo universitario es fundamental, ya que va a dar contenido a alguno de los discursos, símbolos y espacios para que los usuarios se muevan en el espacio y en el tiempo.

8.4. Escenarios mitificados

Los escenarios se van a entender como aquellos espacios donde ocurren y se desarrollan las acciones que realizan los diferentes actores. Es el espacio vivido. El Paraninfo, el entorno universitario, la propia Universidad de Zaragoza, se convertirán en un monte Olimpo que darán sustrato al crecimiento y a las redes de crecimiento. Esta mitificación de los escenarios se observa como constante en los programas universitarios para mayores.

Este epígrafe se centrará en los tipos de escenarios (formal, no formal e informal, así como virtual y físico), la zonificación de espacios, los ritos en el espacio universitario y

finalmente, el adjetivo que da sentido a los escenarios: mitificado. La Universidad de Zaragoza, no solo la UEZ, se convierte en un escenario mitificado en cuanto se admira por la calidad del conocimiento generado, así como la institución en sí por albergarlo.

8.4.1. Un continuo de espacios y de identidades

La UEZ surge como un proyecto diferenciado y que busca dar respuesta a aquellos adultos mayores que necesitan desarrollar proyectos de vida relacionados con la cultura, la universidad y la difusión.

El hilo conductual de la institución es una respuesta que imita en muchas cosas el propio sistema educativo universitario. Por ello, al igual que en el sistema educativo se dan escenarios formales, no formales e informales. También, como se trataba en el marco teórico, aparece la dicotomía entre virtual y físico. Pérez (2012) establece también esta amplitud de escenarios en la aldea global.

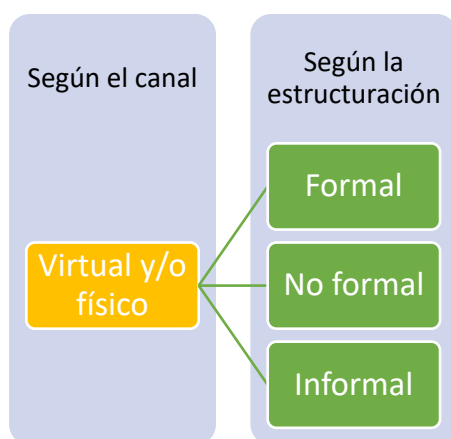


Ilustración 46 - Tipos de escenarios

Cada vez la UEZ tiende más a una formalización de su respuesta. La no formal se podría atribuir a los clubes o a las actividades propuestas por AMUEZ. Buscan complementar la realidad de este programa. Los escenarios formales que proporciona la UEZ permiten al adulto mayor la asistencia a las clases universitarias. Los escenarios informales pueden definirse por el lugar, espacio entre las aulas, o por el tiempo.

Todos estos escenarios pueden confluir a la vez conectándose. Pueden ser las dinámicas de conversación que surgían en algunas asignaturas (investigador, observación registrada en diario de campo, 27 de septiembre de 2016; investigador, observación registrada en diario de campo, 1 de diciembre de 2016). Durante estas dinámicas se sentaban en parejas o conocidos, el contenido se filtraba a través de la experiencia y se

podía hablar y entenderlo con el compañero. Esta educación formal permitía la interacción informal donde la pérdida de una pareja podía conectarse con un cuadro de Goya (investigador, observación registrada en diario de campo, 24 de mayo de 2017) o con la inteligencia emocional (investigador, observación registrada en diario de campo, 1 de febrero de 2017). A la vez, la propia asociación de alumnos buscaba hacer clubes que complementaran esos momentos de dialéctica entre lo formal e informal.

Respecto al resto de las sedes, AMUEZ tiene presencia principalmente en Zaragoza, uno de los gestores dice lo siguiente:

Si el movimiento que tienen aquí de asociacionismo se extendiera a todas las sedes y cada sede tuviera su asociación y todas las asociaciones estuvieran confederadas que eso es lo que les falta, eso sí que daría un plus de calidad a la Universidad de la Experiencia (Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016).

Desde la propia institución, desde sus gestores, lo no formal se ve un complemento que da calidad al proyecto educativo propuesto. La UEZ no es solo las clases, son discursos, sentidos, y significados que se desarrollan en unos espacios concretos.

Se vuelve al matiz ya nombrado: no se desarrolla solo el espacio físico o virtual en sí, el escenario se entiende desde el espacio donde el actor actúa. Estos escenarios cumplen dos aspectos clave para la orientación: la información y la posibilidad de comunicarse y poder expresarse. En la imagen 13, se ve de forma directa la conexión entre lo físico y lo virtual. Además, se ve la conexión entre escenarios y discursos.



Imagen 13 - Captura muro de Facebook de la UEZ

La diferencia entre físico y virtual es evidente desde una perspectiva muy concreta de las cosas. Aquellos escenarios que provienen de lo digital, son virtuales, y aquellos espacios que provienen de una realidad más material, se consideran físicos. Sin embargo, esto es una visión muy restringida de la realidad educativa y de los propios usuarios. Los espacios físicos y los virtuales se unen en lo que podría denominarse una metáfora digital tanto textual como gráfica (Marcos, 2004).

En la UEZ, esta débil delimitación es cada vez mayor por la digitalización de las nuevas generaciones que acceden (investigador, observación del grupo 1B durante todo el curso, 2016 y 2017). Las conversaciones se conectan a través del móvil, de lo que se trabajaba en las clases, del rato de café o incluso de los viajes que realizan.

Es, por ello, que se va a zonificar a los usuarios en función de sus experiencias y significados.

8.4.2. Experiencias y significados a través de los espacios

Esta zonificación de espacios se va a ir concretando. El foco se centrará finalmente en la realidad zaragozana por su conexión con el proyecto original y el sentido de acompañamiento que prevalece. Además, casi la mitad del alumnado asiste a esta sede.

En la entrevista realizada a Beltrán se trata la importancia de los escenarios y de por qué se van ampliando gradualmente:

La Universidad de la Experiencia de Zaragoza consigue llegar más allá de Zaragoza, Huesca y Teruel que es donde cuenta con aulas, profesores, campus, hasta llegar prácticamente a todos los rincones de la geografía aragonesa y de este modo consigue como decía antes, hacer llegar, ese saber al conjunto de la sociedad (Beltrán, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016).

Se retoma la idea de ampliar escenarios, de llegar a los mayores. El derecho de los adultos mayores a poder tener esta respuesta, se convierte en una obligación para las instituciones.

Existen tres criterios en la selección de los edificios: disponibilidad, número de alumnos y conexión con el proyecto (Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016). La introducción del grupo online después del inicio de la pandemia y el mantenimiento del mismo, busca intentar llegar a aquellas regiones que no se podía de forma física (Carlos,

entrevista 2, 20 de enero de 2021). El último rasgo es la conexión con el proyecto y, se observa en los diferentes escenarios (centro cívico, teatro, liceo, palacio, aulas de la UNED, ayuntamiento, casa de la cultura, residencia universitaria y aulas de UNIZAR) que son espacios que pertenecen a entidades públicas y con ese ideal universitario de difundir el conocimiento (UEZ, análisis de los diferentes horarios facilitados, 2017).

La realidad zaragozana acoge casi a la mitad del alumnado. El Paraninfo, como se ha indicado en reiteradas ocasiones, siempre ha sido un escenario clave tanto como símbolo como escenario mitificado.

No obstante, el Paraninfo no podía ser el espacio de la UEZ por varias razones: alberga otros muchos eventos y su evolución constante en el número de alumnos hace que se precisen espacios grandes para poder albergarlos a todos.

En el curso 2016/2017, la facultad donde asistían los alumnos y alumnas de la sede de Zaragoza era la Facultad de Medicina. Se ocupaban 11 aulas siendo casi la totalidad del edificio B que consta de 14 aulas. El servicio de biblioteca también se encuentra en este edificio. En el edificio A, encontramos los servicios de hemeroteca y reprografía. Estos espacios entre edificios, como lo será el hall, son espacios de interacción y comunicación facilitando redes sociales y de apoyo mutuo. Estos escenarios informales conectan la realidad no solo universitaria, la realidad más íntima, experiencial y más humana de los diferentes participantes. Aguilar (2018) analiza el impacto de una red de apoyo en cuidadores con beneficio para los mismos. Se conecta el estudio de este autor con las redes que surgen en la UEZ ya que son facilitadoras de un autocuidado y una mejora de la calidad de vida.

En la ilustración 47, 48 y 49, se ha realizado un dibujo con la distribución espacial de las diferentes plantas de la sede de Zaragoza. El mapa se desarrolla solo del aulario B siendo la distribución del aulario A bastante fácil de explicar respecto a este estudio. El alumnado acude solo al aulario A a por fotocopias o a la hemeroteca. Siendo este segundo servicio mucho menos utilizado y más para acceder al correo electrónico de la Universidad de Zaragoza desde los ordenadores que hay en la sala (PAS9, cuestionario, 2017). Reprografía cuenta con una pequeña sala, unos corchos con el listado de fotocopias y unos bancos para que el alumnado pudiera sentarse y esperar.

Las filas que se crean en reprografía también sirven para crear esas redes sociales y de apoyo mutuo ya nombrados. El ir constantemente al mismo lugar y tener que esperar con las mismas personas convertía el aburrimiento en conversaciones que con el paso de los años incluso podía convertirse en amistad (PAS11, cuestionario, 2017).

El aula B estaba casi ocupado en su totalidad por alumnado de la UEZ a excepción de las aulas 3, 4 y 12. La planta primera y segunda tiene una distribución muy similar siendo la planta calle la que puede tener una distribución más diferente. La primera y la segunda planta cuenta con aseos para hombres y mujeres y con un número más o menos similar de aulas. El espacio en blanco recrea el espacio entre las aulas muy utilizado para conversar en los periodos al terminar las diferentes clases. Sin embargo, muchos de ellos aprovechaban para bajar a tomar el café, fumar un cigarrillo, consultar los corchos o poder preguntar dudas en la mesa que se había habilitado de la UEZ para información al alumnado (investigador, reflexión registrada en diario de campo, 10 de octubre de 2016).

El factor tiempo condiciona el entendimiento de los espacios. El aula 1 podía ser utilizado como aula de una asignatura (educación formal), para un club de lectura (no formal) o para debatir con un profesor sobre el contenido de las clases y conectarlo con su experiencia personal (informal). Los usuarios fluyen por los espacios y van a ser los símbolos, los horarios y la propia estructura del proyecto la que va a diferenciar los escenarios.

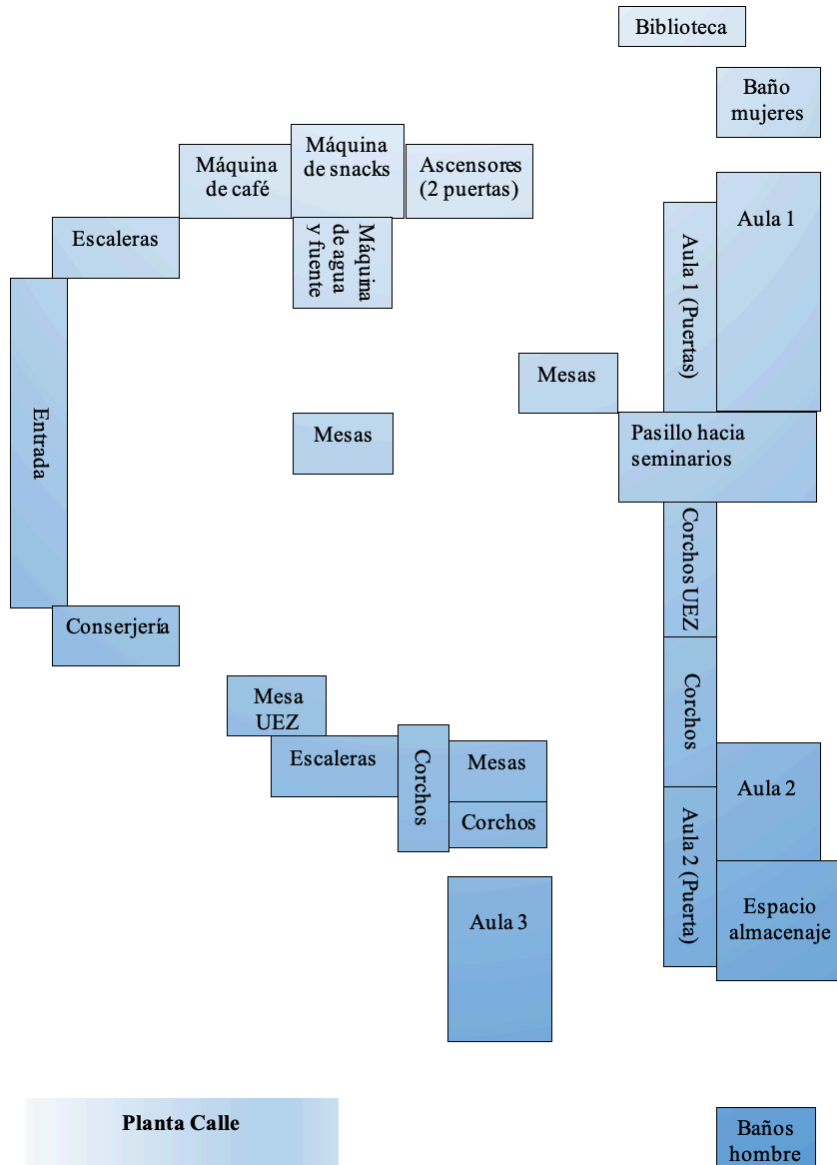


Ilustración 47 - Planta calle de la Facultad de Medicina

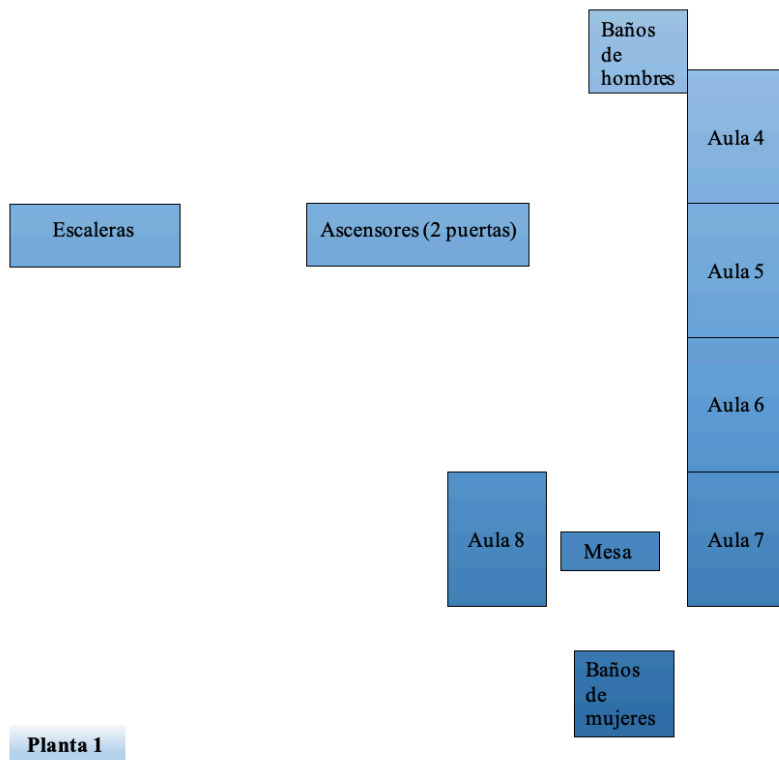


Ilustración 48 - Planta 1 de la Facultad de Medicina

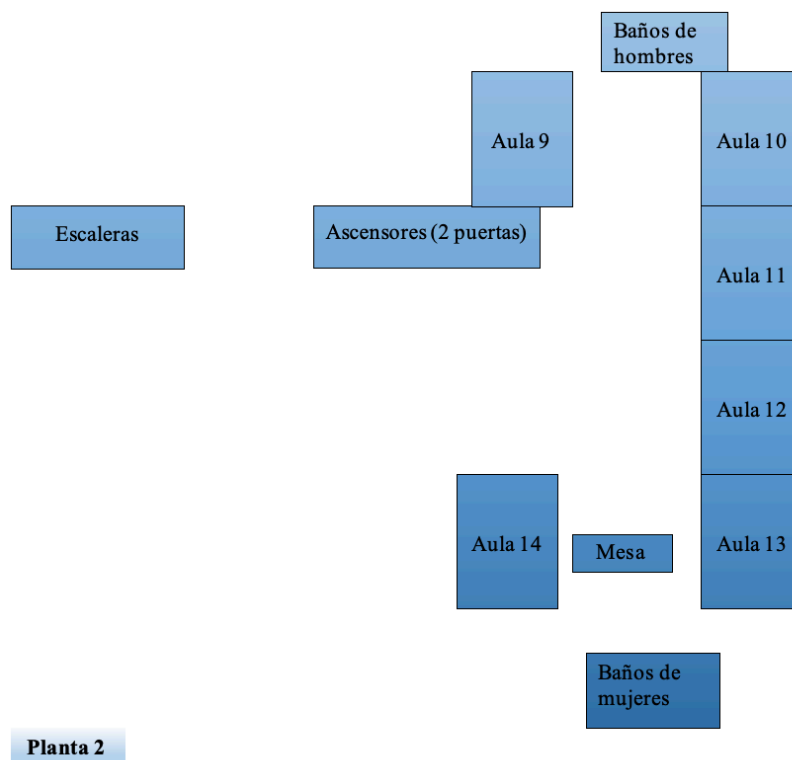


Ilustración 49 - Planta 2 de la Facultad de Medicina

En la tabla 39, se recogen los grupos, así como las aulas donde daban sus clases. Todos los grupos, a excepción del grupo 2, hacían la sesión informativa de principio de curso en el aula 1 al ser la más grande y poder mezclar grupos. Esta reunión informativa no sustituye a la apertura solemne o a la clausura del curso.

La realidad de los usuarios que llevan 8 años o más en la UEZ, es muy diferente de aquellos que acaban de entrar. La brecha digital apreciada entre el grupo 1 y el grupo D, es muy dispar. Los alumnos del grupo 1 han vivido la transición a la era digital desde un prisma diferente. Por ello, conforme la sociedad avanza, los grupos avanzarán y aunque su esencia y estructura queda de generación a generación, los cambios podrían articular nuevas realidades que la institución no había contemplado en su inicio. El grupo 1, los alumnos nuevos, disponen ya de correo electrónico, móvil e incluso tableta muchos de ellos. El grupo D, denominado como veteranos, tienen más dificultades en esta área que sus compañeros del grupo 1. Se conecta con los resultados del estudio de Montaña y otros (2015) respecto a la fobia online y como esta se va reduciendo conforme avanzan las generaciones.

Tabla 39 - Distribución de grupos por aulas en la sede de Zaragoza durante el curso 2016/2017

Grupo	Aula
Curso 1º - Grupo A	Aula 1 Aula 11
Curso 1º - Grupo B	Aula 1 Aula 13
Curso 2º - Grupo A	Aula 1 Aula 5
Curso 2º - Grupo B	Aula 1 Aula 7
Curso 3º - Grupo A	Aula 1 Aula 14
Curso 3º - Grupo B	Aula 1 Aula 8
Curso 4º	Aula 1 Aula 9
Curso 5º	Aula 1 Aula 10
Curso 6º	Aula 1 Aula 6

Grupo D	Aula 1
Curso Especialización en Arte Español	Aula 2

El aula sigue un modelo tradicional, escolar, (Sáez, 2005) donde impera el modelo docente de transmisión-recepción. El escenario no es el único determinante, pero la disposición de las mesas y sillas, clavadas y atornilladas al suelo, una tarima en las aulas para el profesor o la distribución de sillas mirando hacia la pizarra, enfatizan ese modelo. Además, parte del propio desarrollo metodológico de la UEZ, se sustenta en las explicaciones del profesor. Normalmente, la duración de las clases es de 2 horas con un intermedio a mitad. La temporalización también determina indirectamente este modelo de transmisión, así como las expectativas de muchos de los alumnos.

Por ello, tenemos esos espacios de encuentro que se desarrollan en el exterior y que abarca la calle e incluso los bares aledaños donde muchas veces los estudiantes quedan para tomar algo antes o después. Durante las clases, el alumnado permanece sentado en sus sillas y siguiendo la explicación del profesorado con un descanso entre las clases.

En la ilustración 50, se recoge la zonificación de los alumnos durante una de las clases. Se ve algún alumno solo y varios al lado de las puertas porque tienen compromisos. DIAR6 se sienta conmigo me cuenta que su marido está enfermo y tiene que irse con prisa para poder atenderlo (DIAR6, diario de campo, 8 de febrero de 2017).

El profesor y la calidad de lo que enseña será algo mitológico dentro de los escenarios y suele ser, por tanto, la persona que se ubica en el centro del aula. En las evaluaciones, cuando el profesor no cumple con ese estándar universitario, serán muy críticos. El profesor es símbolo, actor y determinará el escenario. Al igual que el alumno universitario tomará parte de esa realidad y sin él o ella, no podrá ser real la UEZ.

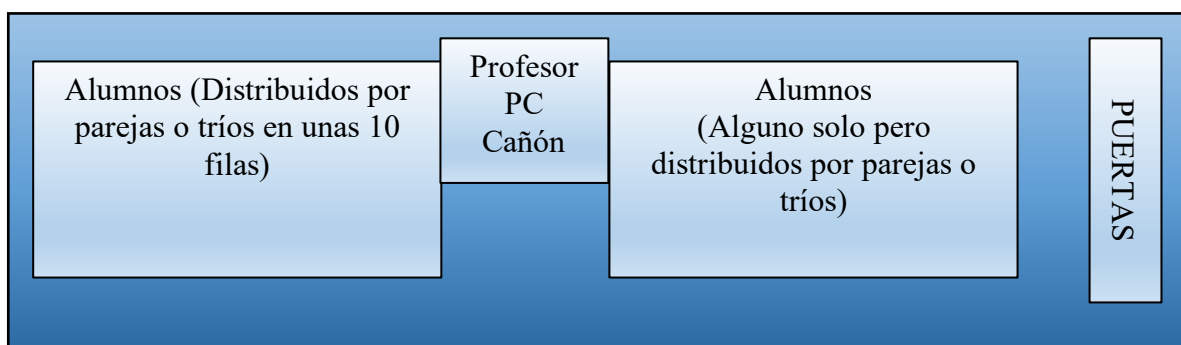


Ilustración 50 - Distribución del alumnado en una de las clases del aula 1

Los espacios comunes, como ocurre en otras sedes (por ejemplo, la UNED en Calatayud) son fundamentales en el acompañamiento y en la construcción, deconstrucción y reconstrucción personales.

La interrelación entre ascensores y escaleras es significativa. La angostura de los ascensores y el tiempo que le costaba ascender y descender entre plantas, convertía las escaleras en el medio indicado para moverse entre plantas promoviendo el ejercicio físico y la conversación. Como se ha visto en los mapas anteriores, solo había una máquina de café en la planta calle y eso hacía que, en los descansos, alumnos de cualquiera de las plantas bajarán. Muchos aprovechaban para ir al baño y en el momento de salir y lavarse las manos, se desarrollaban conversaciones.

Finalmente, se van a tratar dos tipos de espacios muy interesantes: el hall y los espacios entre las aulas en las diferentes plantas. Estos escenarios promueven la comunicación en los intermedios o justo después de las lecciones. Esto hace que la experiencia del usuario interactúe con el contenido y sea a través del diálogo con profesores y compañeros, lo que le permita integrar el contenido (investigador, observación registrada a lo largo de todo el curso en el diario de campo, 2016/2017). En esos espacios, se crean grupos de alumnos, algunos se quedan dentro del aula hablando con el profesor o la espera de que termine el descanso y otros utilizan las escaleras para bajar.

La orientación tiene un importante valor informativo en cuanto ayuda al usuario diana de su acción a poder tomar decisiones que sean lo más autodeterminadoras y emancipadoras posibles. Los espacios de encuentro y comunicación incentivan la información e intercambio de esta. Padilla-Góngora y otros (2013) proponen un proyecto para el empoderamiento de personas mayores en vulnerabilidad y situación de marginación. Las actividades educativas y la socialización ayudaron a la prevención del aislamiento y permitieron mantener la capacidad funcional y autonomía de la persona mayor más tiempo.

A nivel informativo encontramos varios espacios: el corcho de la UEZ, el corcho de AMUEZ, el corcho de reprografía, la mesa de la UEZ y las puertas de las aulas. En ciertos momentos, AMUEZ también ponía una mesa de consulta al igual que la UEZ donde, por ejemplo, entrega los carnets a los socios nuevos. El corcho de la UEZ y el de reprografía respondían a la información del modelo educativo más formal y el de AMUEZ al modelo más no formal. Las puertas de las aulas, solo de algunas y gestionada por los delegados, era un espacio de interacción entre lo formal y no formal. Finalmente, la mesa de la UEZ

era un lugar de encuentro y acompañamiento. Aquí los alumnos buscaban ayuda de los gestores de la UEZ y ellos respondían dudas que podían ir desde temas más personales a temas más concretos del funcionamiento de las clases o, por ejemplo, sobre el proceso de matriculación del curso próximo (DIAR10, diario de campo, 10 de noviembre de 2016). Esa mesa convertía a la persona en agente orientador y a la persona que se acercaba en orientado.

Para terminar la zonificación de espacios, se salta al espacio virtual. Se realiza este cambio de lo físico a lo virtual desde la metáfora gráfica y textual (Marcos, 2004). Tanto en la página web de la UEZ como en su muro de Facebook, encontramos una fotografía del Paraninfo. La página web hace referencia a esos corchos donde se pone información para el alumnado. El muro de Facebook de la UEZ y AMUEZ es un híbrido entre el corcho y las mesas informativas ya que Facebook permite la interacción de los usuarios con las publicaciones. El canal de YouTube se conecta con las clases cogiendo impulso a raíz de la pandemia. Moodle es una mezcla de reprografía y de las clases. Finalmente, las listas de distribución de e-mails de los delegados se conectan con las puertas de las aulas. Esta lista va un poco más allá permitiendo bromas, chistes e incluso presentaciones relacionadas con las clases. Se relaciona también con ese espacio de intercambio que se desarrollaría entre las aulas.

Se ha zonificado al usuario ampliando el zoom, desde la realidad aragonesa, hasta la realidad concreta de la sede zaragozana. Se han zonificado los espacios desde los significados y sentidos de los actores.

8.4.3. Los ritos en el espacio universitario

El mito se entiende como una cosa rodeada de extraordinaria admiración y estima. Los símbolos, los discursos, el propio orgullo del estudiante, se nutren de esta admiración por la institución. Admiración que les hace a los alumnos ser a veces muy críticos y determinar el rumbo de la institución. Se recrea el mito de lo universitario día a día y a través de sus ritos.

Se configuran dos ritos, que, siendo diferentes, se conectan por su potencial: la apertura solemne del curso y el acto de fin de curso.

Estos ritos presentan una gran significación para los usuarios. El primero se desarrolla en el Paraninfo de la Universidad de Zaragoza. En la apertura solemne, se hace entrega de los certificados.

El acto de fin de curso, tiene una presencia más activa AMUEZ. Se crea un ambiente mucho más festivo y supone el cierre del curso. Conecta los símbolos especulares con los escenarios mitificados y con la participación expresiva. Durante este cierre, se suele realizar una pequeña representación teatral y lectura de textos propios por parte del alumnado de la UEZ. También es el momento para la entrega del premio del concurso de relatos y del grupo de fotografía. El eje central de este acto es una conferencia, en la ocasión observada, sobre Goya y el arte moderno.

Estos actos son análogos en cuanto los dos se articulan en torno a una conferencia, dan visibilidad a la institución con sus símbolos, discursos y al alumnado de la UEZ. Sin embargo, el primero tiene un corte más ceremonial y el segundo es más cercano para el alumno. Ambos ritos cumplen la misma función de potenciar la institución a través del sentimiento de pertenencia de los usuarios a la misma.

El siguiente rito son las reuniones informativas. Estas reuniones convierten el escenario en una fuente de acompañamiento (fotografía 1).

GRUPO	FECHA	HORA	AULA
PBI-1-A	27-04-17	16.15h	1
PBI-1-B	27-04-17	16.15h	1
PBI-2-A	27-04-17	16.15h	1
PBI-2-B	27-04-17	16.15h	1
PBI-3-A	26-04-17	16.15h	8
PBI-3-B	26-04-17	16.35h	8
PBI-4-A	27-04-17	19.05h	9
PBI-5-A	27-04-17	19.05h	9
PBI-5-C	27-04-17	19.05h	9
PBI-D	27-04-17	18.30h	1
Máster	25-04-17	16.15h	2

Fotografía 1 - Reuniones informativas de principio de curso

Estas reuniones son un acompañamiento académico e informativo. No obstante, aunque no tienen el grado de participación observado en los actos de apertura y clausura, sí mantienen su relevancia. Se realizan anualmente en todos los cursos, o cuando hay alguna situación excepcional, como no poder garantizar las plazas para todos los alumnos al curso siguiente (Beltrán y Carlos, diario de campo, 17 de abril de 2017). En estas reuniones, se expone la estructura del curso o la problemática a tratar y los alumnos al finalizar pueden exponer sus dudas, quejas o sugerencias.

Hay, además, dos ritos de especial importancia en el curso: la firma de la lista de asistencia y la evaluación inversa o aprendizaje. La lista de asistencia se convierte en un símbolo relevante y su firma en un rito con gran significado ya que sin la asistencia

suficiente la permanencia para el curso que viene no es posible. La evaluación aprendiza es un rito que invierte el poder por unos segundos y es el alumno el que tiene el poder de evaluar al profesorado.

Ritos vinculados al acto didáctico o la clase magistral. La UEZ funciona en su gran mayoría por clases magistrales, con los roles de alumno-aprendiz y profesor-fuente de conocimiento.

8.5.Redes de crecimiento

Las redes se entienden desde la interconexión, desde los lazos y vínculos, que se establecen a diferentes niveles. La tendencia de la UEZ es al crecimiento, a la expansión, al igual que las vías de un tren, a llegar a todos, o al menos, al máximo número de lugares posibles en la realidad aragonesa.

La ilustración 51 es un esquema sintético que recoge la estructura de estas redes. La UEZ es un fenómeno se puede entender desde diferentes niveles y depende de lo que se observe, el fenómeno cambia. Hasta ahora se ha tratado una identidad donde se dan unos discursos que se desarrollan a través de unos símbolos en unos escenarios. Esta realidad, si se observa desde las redes, se cambia para obtenerse un ovillo desordenado pero que a su vez teje una red con sentido (Colom y Ballester, 2006). El referente desde el que se realiza este análisis es del participante como miembro de la UEZ.

En la ilustración 51, no aparecen discursos, símbolos o escenarios. Aparecen redes o lazos. El grupo aula aquí no hace referencia al escenario y la zonificación de los usuarios, por ejemplo, hace incidencia en las redes¹³ que se establecen entre los participantes.

¹³ Las redes hacen referencia al lazo y el acompañamiento al proceso de creación de ese lazo y la vivencia que tiene el usuario de este proceso.



Ilustración 51 - Sistemas de la UEZ

La UEZ funciona como una red de apoyo donde unos se benefician de las experiencias de otros y también, es una institución que busca crecer para poder atender y hacer llegar la cultura al mayor número de usuarios. Para poder darle sentido a este ovillo de redes, se toma como referencia la teoría ecológica enunciada en el marco teórico. Según la proximidad o lejanía al usuario encontramos los cuatro niveles ya expuestos en la fundamentación teórica (vid. epígrafe 3.5): macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema.

El macrosistema, al ser el nivel más amplio, incluye las políticas a nivel europeo sobre envejecimiento y educación de personas mayores, el Ministerio de Educación y la Universidad de Zaragoza. Estos sistemas influyen directamente en cómo se expresan el resto de sistemas. El envejecimiento saludable y activo (OMS, 2015) o el envejecimiento constructivo desde los fenómenos educativos (Bendicho, 2019) influyen en las respuestas

educativas para personas mayores, así como los avances en el conocimiento generado en torno a los programas universitarios para mayores (Lirio, 2008)

8.5.1. Un mar de instituciones: el exosistema de la UEZ

El exosistema es un mar de instituciones que afecta de forma indirecta a la propia realidad de la UEZ. Se contemplan instituciones que facilitan espacios para la UEZ (ayuntamiento, facultad de medicina, UNED), COAPEMA, CAUMAS, las asociaciones de PUM (AIUTA en el plano internacional y AEPUM en el plano nacional) y los propios patrocinadores de la UEZ (ilustración 52).

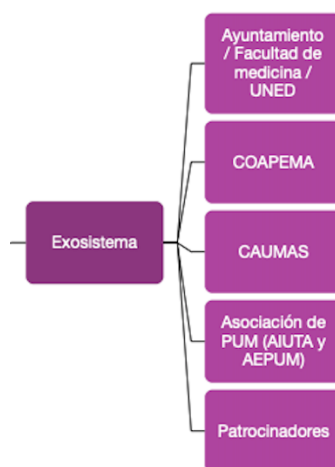


Ilustración 52 - Exosistema y UEZ

Los ayuntamientos y la UNED son de gran importancia y se relacionan con la UEZ en los escenarios de las diferentes subsedes. En la sede de Zaragoza es la facultad de medicina la encargada de ceder los espacios. Además, la convivencia con alumnos de grado va a dar una perspectiva diferente a los alumnos que acuden allí. Sobre todo, en los cursos de actualización en los cuales el adulto mayor daba un plus a la clase, comentado por muchos de los profesores, y ayudaban a promover la participación del alumnado de grado en las aulas (Carlos, entrevista 2, 20 de enero de 2021).

En este nivel se recoge COAPEMA, ya que la propia AMUEZ tiene representación en este consejo y tiene una influencia indirecta sobre la realidad de las personas mayores en Aragón (COAPEMA, 2019).

Finalmente, están todas aquellas redes relativas al asociacionismo. Se diferenciarán dos tipos de redes en este nivel: las formadas por los gestores de programas y las formadas por los alumnos. La AIUTA y AEPUM son asociaciones de programas, de gestores, y surgen de buscar la comprensión desde los propios gestores. CAUMAS es una asociación

de asociaciones de alumnos y nace de ese aspecto no formal. Ambos tipos de redes se complementan muy bien. Por un lado, esta toda la reflexión que surge de manera institucional de los propios programas y, por otro, desde la vivencia de los alumnos y el asociacionismo para poder compartirla.

Sin embargo, todas estas asociaciones se forman por personas y el conocimiento tiene que tener un flujo de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. Recuérdese la distinción entre participación y pseudoparticipación establecida por Alberich y Espadas (2011).

8.5.2. La Universidad de la Experiencia dentro de la Universidad de Zaragoza: el mesosistema

Tratados los patrones de entendimiento del envejecimiento, la cultura y otras variables que interaccionan e influyen en los programas universitarios para mayores y, concretamente en la UEZ, nos acercamos un poco más para ir acercándonos a la realidad del usuario. La diferencia entre el exosistema y el mesosistema es que el alumno de la UEZ interacciona en estos sistemas y produce cambios directos. El mesosistema son interconexiones entre diferentes microsistemas.

En la figura 53, se recogen los diferentes mesosistemas. Aquí el centro no va a ser el marco donde se desarrollan los programas o las instituciones que inciden en la UEZ, el centro va a ser la propia la UEZ. Nos encontramos tanto la coordinación de la UEZ como AMUEZ como institución.



Ilustración 53 - Mesosistema y UEZ

En la primera rama del mesosistema encontramos la coordinación de la UEZ. La UEZ como respuesta educativa necesita de una coordinación que de coherencia a la institución. Los diferentes escenarios, tanto virtuales como físicos, suponen una constante interacción entre grupos, entre realidades y en un gran número de localidades que complejizan esta coordinación. A través de la evaluación aprendiza o inversa, los usuarios pueden influir de forma directa en este sistema.

La segunda rama es AMUEZ que solo está presente en la sede de Zaragoza. Busca promover la participación del alumnado tanto a través de proyectos no formales como en

la propia vida y cultura universitarias. Juntan y rompen microsistemas creando nuevas formas de unión y redes. A través de las jornadas de reflexión en torno al asociacionismo buscan el compartir, el seguir creciendo e invitan al usuario a formar parte. Al igual que la UEZ, buscaban poder llegar a nuevas localidades.

La asociación de estudiantes es un sistema que canaliza la participación a través de diferentes sistemas implicados. Fabio la define de la siguiente manera:

AMUEZ es la Asociación de Alumnos de la Universidad de la Experiencia, alumnos y exalumnos, y hay un término que yo he acuñado que me gusta utilizar mucho, somos un valor añadido de la dirección de la universidad. (...). Entonces en la asociación tratamos de rellenar y complementar todo lo que es fuera de las aulas, siempre en colaboración con ellos por supuesto, no hay paso que demos que no lo sepan ellos, estamos y bueno tratamos de trabajar al unísono y hacer... (Fabio, entrevista 1, 10 de octubre de 2016).

En los mesosistemas de estas redes de crecimiento, interaccionan los microsistemas y las que estructuras se sostienen.

8.5.3. Mundo de vida y Universidad de la Experiencia: el microsistema

Finalmente, cerrando los sistemas en los que se mueve el participante, y cerrando este capítulo sobre la identidad de la UEZ, se explican los diferentes microsistemas, las redes donde el usuario se mueve de forma más íntima. Siempre entendiendo que el objeto de este estudio es entender los procesos de acompañamiento en este tipo de escenarios de educación formal para mayores. Se analizan los microsistemas que se han observado y concluido tras el proceso de análisis en los escenarios educativos de la UEZ.

Las redes que se forman no solo facilitan un crecimiento numérico, también un crecimiento en la calidad de vida tanto para gestores como para usuarios. Se conectan experiencias, mundos de vida y ayuda a dar sentido a uno mismo en un momento tan importante de la vida como es la vejez. Una vejez que de manera histórica significaba ser relegado a lo inútil y donde no era necesario reflexionar sobre estas necesidades Fernandes y Martins (2014) tratan la diada exclusión/inclusión en la vejez y como la inclusión de las personas mayores ha de ser un derecho para las mismas y una obligación para los sistemas sociales. La UEZ solo por la creación de sus grupos permite a personas

con necesidades más próximas conectar entre sí y conseguir reducir la exclusión de sus usuarios.

En la ilustración 54, aparece la rama relativa a los microsistemas. En estos sistemas, los participantes construyen su experiencia y a través de procesos dialógicos externos e internos construyen y reconstruyen sus proyectos vitales.

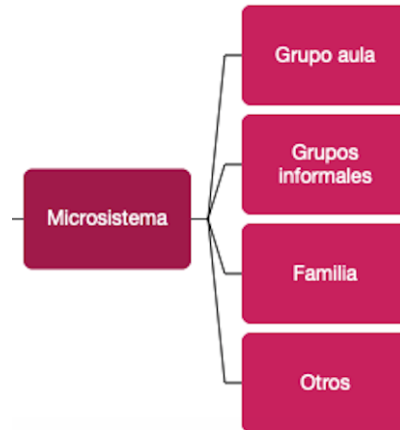


Ilustración 54 - Microsistema y UEZ

Por un lado, se refiere al grupo aula donde se realiza una interacción entre usuarios y profesores y se crean lazos de afecto, compañerismo y amistad. Se cubren necesidades a través de estas redes de apoyo como son la soledad, el aislamiento o la exclusión como también enuncian Yuni y otros (2009).

Los espacios comunes son grandes catalizadores de redes y permite a través de los espacios entre las aulas, las excursiones y los clubs, conocer a otros usuarios y gestores, pero no solo eso, conocerlos también de otra manera que en las clases no hubiera sido posible. Se crean aquí los grupos informales. Esto se ve en el entorno comunitario de la UEZ donde muchos van a tomar cafés, a conocerse y seguir con esta amistad que había comenzado en estos espacios (AVA12, cuestionario, 2017; AVA7, cuestionario, 2017; MON26, cuestionario, 2017; CAL8 cuestionario, 2017; Daniel, entrevista 1, 22 de noviembre de 2016; Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017; investigador, observación en diario de campo, 22 de junio de 2016). En las clases se observaba a algún alumno solitario, pero en los clubs, estos alumnos solitarios coincidían con compañeros de otros cursos y se acababan socializando (investigador, diario de campo, 2016). Los espacios entre las aulas promovían esta conversación, este compartir entre clases. Amigos y amigas que les había tocado en grupos separados, al juntarse arrastraban a compañeros creando redes y círculos de apoyo más grandes.

La tercera de las ramas es la familia. Algunos alumnos acuden con ella (AVA16, cuestionario, 2017; EJE 19, cuestionario, 2017), otros la han perdido (P127, cuestionario de evaluación, 2017; INI11, cuestionario, 2017; MON37, cuestionario, 2017; INI4, cuestionario, 2017; INI7; cuestionario, 2017) y en otros, la salud de la pareja es un motivo de preocupación (AVA5, cuestionario, 2017; DIAR5, diario de campo, 2017). También están los nietos y los hijos (INI34, cuestionario, 2017; Fabio, entrevista 1, 10 de octubre de 2016; Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016). El crecimiento se potencia por la familia ya que algunos alumnos invitan a familiares y amigos a unirse a la UEZ.

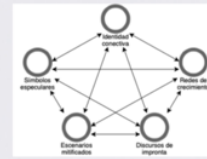
La última rama, otros, hace referencia a aquellos sistemas que intervienen de forma directa en los participantes

En este capítulo, se ha desarrollado la identidad de la UEZ y se ha vinculado al paraguas que supone el acompañamiento en estos escenarios y con estos usuarios. Se han desarrollado los discursos, los escenarios y, para terminar, unas redes de crecimiento que se configuran desde los marcos culturales hasta la realidad cotidiana del día a día generando una experiencia enriquecedora y necesaria para el usuario y los propios gestores.

8.6. Infografía sintética del capítulo

Capítulo 8: Identidad conectiva de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza

El adulto mayor al entrar en la institución, conecta sus experiencias pasadas, las filtra en su presente y las proyecta en su futuro.



Discursos de impronta

- Los discursos dan forma a la propia identidad. Al igual que las aves asumen al primer ser vivo que ven como a la madre o el padre. Los discursos que se dan en el seno de la UEZ crean una impronta en el usuario.
- Se dan tres discursos: una universidad dentro de una universidad, el valor del conocimiento (universidad VS universalidad) y el conocimiento humanista.



Símbolos especulares

- El adulto mayor necesita convertirse en universitario y que los símbolos reflejen y muestren esa identidad universitaria al resto. Un símbolo para ellos es el carnet universitario porque refleja tanto a ellos como a los demás, su identidad de universitario.
- Tres niveles: detrás del espejo (potencian los discursos), a través del espejo (dan unidad a la institución) y delante del espejo (orgullo universitario)



Escenarios mitificados

- El Paraninfo, las propias aulas o esos escenarios rituales (un aula donde hay un profesor universitario), es algo que ellos mismos han mitificado. Son escenarios donde se da el conocimiento excelso.
- Según el canal pueden ser virtuales o físicos. Según la estructuración se dan tres niveles: formal, no formal e informal.
- Los ritos en los espacios: inicio y final de curso.
- El mito de lo universitario: el sueño de poder ir a la universidad.



Redes de crecimiento

- Son las interacciones que se establecen dentro y fuera de la institución. La UEZ busca crecer y crecer para llegar donde la propia UZ no ha llegado.

9. Orientación proyectiva: deconstruyendo y construyendo las experiencias vitales

9.1. Acotación de la macrocategoría de orientación y sus categorías asociadas

El referente de esta tesis son los procesos de acompañamiento y, más concretamente, su desarrollo en escenarios de educación formales para mayores y como estos generan nuevos modelos de orientación. ¿Qué supone la ayuda en estos escenarios? ¿Qué significa acompañar a un adulto mayor en su paso por un itinerario educativo formal?

Cuando llegan a la UEZ, su experiencia y trayectoria vital empiezan a interaccionar cambiando su presente. La construcción de las nuevas experiencias viene mediada por una inteligencia cristalizada llena de experiencias ya vividas (Lirio y Calvo, 2012). Sin embargo, el estar en un escenario que les hace sentirse útiles, válidos y poder compartir su día a día con usuarios con necesidades próximas, hace que la rueda de los nuevos futuros y proyectos comience a moverse, (ilustración 55).

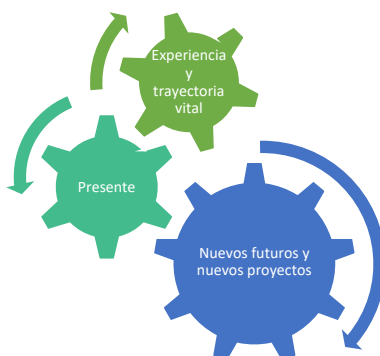


Ilustración 55 - Proyectos y experiencia

Este proceso está vinculado con los objetivos establecidos para las universidades de la tercera edad, que Ubieto (2009) concreta en las siguientes palabras:

- a) Por una parte, la totalidad de las UTE existentes tratan de asegurar una de las tareas universitarias por excelencia, la formación, dotándose de medios e instrumentos para desarrollar y ampliar los conocimientos de los mayores, con el fin de que con los más jóvenes tengan la capacidad -y el deseo- de adoptar actitudes de participación activa en la vida cultural, social, económica y política de la comunidad. (...)
- b) Por otro lado, las UTE tratan de cumplir igualmente con la función eminentemente universitaria de la investigación

c) Por último, las UTE desempeñan el papel universitario de servicio a la sociedad asegurando una triple función. Primeramente, ejercen una importante función de prevención, dándose el gusto y el placer de aprender por aprender permitiendo así una actividad cerebral que evita la disminución de la eficacia intelectual, fuente de envejecimiento, afirmando la personalidad de sus alumnos. En segundo lugar, las UTE desempeñan una función de creación, negando el papel de consumidores y de mejores espectadores atribuido a los excluidos del mercado del trabajo, proporcionándoles los medios para ser actores de su propia vida, al servicio de los demás, dando sentido a su vida (p.17-18).

El sentido de los mismos confluye con presupuestos de la orientación a lo largo de la vida. Es un gran valor poder preservar la experiencia de los mayores y generar un conocimiento de valía. Entender desde su realidad el proceso de envejecimiento y las necesidades que aparecen ayuda a poder articular respuestas adecuadas con ellos y con incidencia positiva en su calidad de vida. .

Se busca una participación plena del usuario en su día a día. No una pseudoparticipación, una participación activa donde el usuario se reifique, se autodetermine y se empodere. La brecha digital y la pandemia de la COVID-19 han puesto de manifiesto la necesidad de una participación real y donde todos tengamos las mismas oportunidades. Todavía no se ha podido medir el impacto real en los PUM (Torres, 2021).

Los principios básicos de la orientación educativa son: prevención, desarrollo, intervención social y potenciación (Sánchez, 2017). Estos principios se conectan directamente con el tercer objetivo de las UTE. Las UTE buscan prevenir la disminución de la eficacia intelectual y, por tanto, retrasar posibles demencias. El segundo es el desarrollo. Se busca el desarrollo de los usuarios, de sus capacidades, de una vida activa dejando de ser consumidores y espectadores. Aquí se reseñaría el principio de potenciación.

En la tabla 40, se desarrollan las diferentes categorías que emergen de la codificación de la orientación. También, el propio apellido “proyectiva”, emerge de este proceso de análisis y reflexión. Son cuatro las categorías que encontramos: proyectos reconstituyentes, acompañamiento adaptativo, participación expresiva y promotores deconstructivos.

Tabla 40 - Categorías asociadas a orientación proyectiva

<p>Orientación proyectiva: proceso de ayuda que permite al usuario revisar su experiencia, recrearla en su presente y proyectar un futuro auténtico y autodeterminado. Potencia la creación de nuevos niveles de realidad que permitan que el usuario tenga una voz propia; a través de la culminación de proyectos pendientes y otros necesarios en estos momentos de su vida.</p>	
<p>Proyectos reconstituyentes</p>	<p>Ejercicio intencional que realizan las personas por aprendizajes obtenidos de la propia vida donde valoran su experiencia, la concretan en su presente y la proyectan. Los proyectos de vida solo funcionan en cuanto son significativos y útiles para las personas.</p> <p>Los usuarios llegan a la institución para poder llevar a cabo proyectos pendientes. Son proyectos que reconstruyen, su identidad y su trayectoria.</p>
<p>Acompañamiento adaptativo</p>	<p>Proceso de creación de nuevos niveles de realidad en la persona que implican el incremento de su calidad de vida, como un proceso de emancipación y reificación a través de la creación de lazos con los demás o en la comprensión de lazos que tienen huella en su experiencia y que les dan un sentido propio en ese momento de su vida. Por ello, el acompañamiento se adapta al usuario en cuanto el usuario interacciona con su entorno y va escogiendo entre los diferentes tipos de acompañamiento.</p>
<p>Participación expresiva</p>	<p>Conjunto de acciones que realiza la persona para tomar y ser parte, es decir, para estar dentro del tejido social del grupo, de la institución e, incluso, del tejido social en un sentido más amplio y poder compartir sus experiencias, vivencias y su cosmovisión, es decir, su forma particular de ver el mundo.</p> <p>Conforme estos proyectos van desarrollándose, el usuario necesita compartirlos y, por ello, se da una participación tan elevada en la UEZ. No es solo la obtención de un título, es compartir lo que se aprende, su desarrollo y su proceso.</p>
<p>Promotores deconstructivos</p>	<p>Aquellos agentes que a través de una conexión con el usuario favorece procesos de deconstrucción, de análisis de la experiencia y de sus elementos para crear nuevas relaciones genuinas u originales. Pueden establecerse las mismas relaciones que se daban antes en la experiencia pero que el sentido de la conexión haya cambiado o que se entienda esa conexión de una manera diferente por la asimilación de un nuevo elemento.</p> <p>Son sus iguales, gestores y profesores los que a través de su discurso, les ayudan a deconstruir su propia identidad para poder llevar a cabo esos proyectos que reconstituyen.</p>

El usuario, como se observa en la ilustración 56, es el centro de la acción orientadora siendo esta una fuente de autodeterminación y emancipación personal. En esta ilustración se recoge el proceso de construcción de estos proyectos vitales y cómo favorecen la participación expresiva del usuario. El usuario cuando accede a la UEZ llega con una trayectoria vital llena de puntos de inflexión y, a la vez, de un trasfondo complejo que es difícil de definir. La trayectoria de los usuarios de la UEZ no está construida de forma única y lineal.

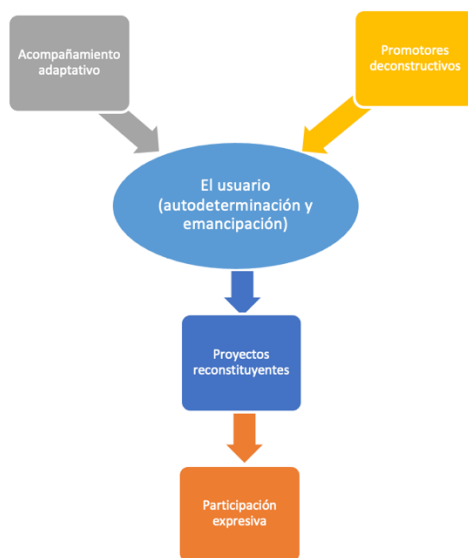


Ilustración 56 - El usuario como centro de la acción orientadora

El acompañamiento, entendido como el proceso de mejora de vida que se da por la creación de lazos con los otros, puede ser sincrónico o asincrónico. El usuario puede sentirse acompañado a nivel cultural viendo un vídeo en su casa o en una clase presencial. El acompañamiento será un amplio espectro que va desde lo informal a lo formal donde el usuario pueda moverse en función de lo que necesita.

Son los promotores deconstructivos los que ayudan al usuario a incluir nuevos referentes, contenidos y a revisitar su historia vital. Incluso el propio usuario al moverse en diferentes contextos puede ser promotor.

Los proyectos reconstituyentes permiten reconstruir la historia de vida desde la deconstrucción potenciada por esos promotores. En este proceso de deconstrucción, el usuario al reconstruir su vida desde el momento presente, cambiará proyectos, desechará otros y considerará proyectos diferentes. Por eso son proyectos reconstituyentes, porque ayudan al usuario mantener su identidad, pero a la vez poder cambiarla y evolucionar.

Finalmente, se va a poder dar una participación expresiva. Se promueve una participación expresiva ya sea a través de un concurso de fotografía, de una jornada de

asociacionismo, de una pregunta en una clase o de un espacio en el hall para preguntar dudas (vid. epígrafe 8.4.2.). Esta participación va aumentando conforme el proyecto de vida toma entidad y a la vez es fuente que retroalimenta estos proyectos.

La participación expresiva y los proyectos reconstituyentes son lo más nuclear, lo más íntimo de los usuarios, dan sentido a su participación. Durante el trabajo de campo, se pidió en los cuestionarios que escribieran sobre su biografía y una alumna se negó tajantemente por considerar que iba en contra de su intimidad a pesar que se garantizaba su intimidad. La pregunta era la siguiente:

¿Podrías escribir un breve relato sobre ti? Puedes comenzar describiendo un poco tu niñez y avanzar hasta llegar al momento actual. También puedes destacar experiencias o vivencias que hayan sido importantes para ti a lo largo de tu vida (investigador, cuestionario para alumnado, 2016).

Esto ocurrió al inicio del trabajo de campo. Una pregunta que puede parecer baladí despertó en una usuaria algo muy difícil de narrar y confrontar (DIAR7, diario de campo, 16 de noviembre de 2016).

En la ilustración 57, se desarrollan las relaciones intracategoriales de la orientación proyectiva. El centro, el corazón, van a ser los proyectos reconstituyentes. En el proceso de creación de estos proyectos, surge un cambio en la trayectoria vital, en la autodeterminación del adulto mayor y la reconstrucción de la propia identidad. Se configura del propio proceso de construir y de los cambios que surgen en la reestructuración identitaria. En las categorías propuestas se incide en el proceso, desde la construcción de los proyectos hasta la edificación de esos proyectos a través del compartir y de la participación expresiva. Por ello, se da un acompañamiento que se sirve de unos promotores deconstructivos. A la vez, estos promotores deconstructivos enriquecen el acompañamiento. Entre el acompañamiento adaptativo, los promotores deconstructivos y la propia trayectoria de vida de los individuos, surgen los proyectos reconstituyentes. A su vez, el acompañamiento adaptativo, los promotores deconstructivos y los proyectos reconstituyentes inciden en la participación expresiva. El usuario tiene momentos para poder tener una participación activa. Sus evaluaciones cambian el curso de la institución y son tenidas en cuenta para construir el curso siguiente.

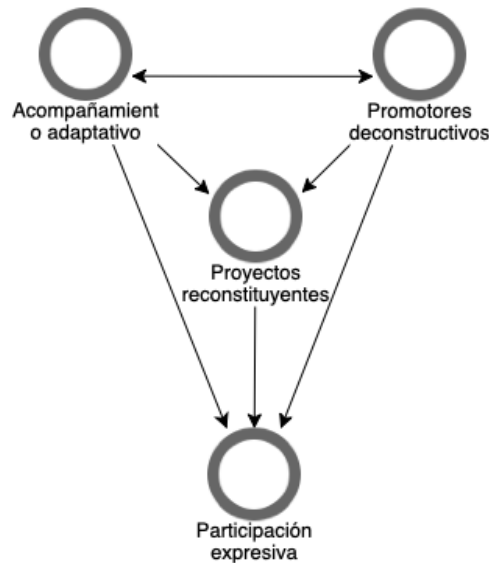


Ilustración 57 - Relaciones intracategoriales de la macrocategoría orientación

9.2.El acompañamiento adaptativo

El acompañamiento es un término paraguas, difícil de delimitar y dar forma (Planella, 2016) para los propios usuarios y gestores. En la entrevista con Carlos, no entendía el término y sugería cambiarlo por formación permanente (Carlos, entrevista 2, 20 de enero de 2021).

¿Por qué se opta por el término acompañamiento? El término acompañamiento incide de forma directa en la ayuda que prestan las personas entre sí, desde una relación de igualdad entre los diferentes participantes. El profesor será experto en contenidos, el gestor en ese abanico de competencias y subcompetencias que permiten que los cursos escolares salgan adelante, y el usuario, por otro lado, será experto en su propia experiencia y vivencia de la respuesta educativa. Sin embargo, el profesor no será un mero transmisor de conocimientos. Habrá ocasiones donde las experiencias, los contenidos y las historias de vida confluirán y será el profesor, o el gestor, el que se sienta acompañado por el usuario. En las entrevistas a los gestores, al preguntar por su valoración de la UEZ, destacan de manera constante las relaciones humanas (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2016; Beltrán, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016; Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016; Enrique, entrevista 1, 3 de enero de 2017).

En la UEZ, se crean lazos entre profesores, gestores y alumnos, en un proceso de acompañamiento mutuo, que puede afectar a la comprensión de la dinámica y estructura familiar. Durante la entrevista, Fabio (entrevista 1, 10 de octubre de 2016) reflexionó

también sobre el cuidado de los nietos y la obligación que tienen muchas veces las personas mayores sobre ello. Estos cambios en sus realidades familiares, surge por una reflexión híbrida entre procesos compartidos de reflexión sobre el tema y la autorreflexión. El acompañamiento posibilita que la persona sea más crítica; cuestionando la validez e interés de relaciones sociales previas al cambiar su propia concepción del acompañamiento.

En esta categoría no se incluye solo el acompañamiento con los otros, también esa reflexión que invita a que el propio acompañamiento evolucione. Por eso, se le incluye el adjetivo de adaptativo.



Ilustración 58 - Precusores del acompañamiento adaptativo

En las tensiones entre mundo de vida y sistema (Sabirón, 2006; Arraiz y Sabirón, 2012) se dan otros tipos de relación que no se entiendan desde el modelo de acompañamiento propuesto. En el trabajo de campo, se recogen testimonios relativos a los alumnos no se sentían tenidos en cuenta por los profesores (R21, cuestionario de evaluación, 2017; Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017); alumnos, que intentaban imponer su criterio sobre los demás (Fabio, diario de campo, 25 de octubre de 2016); o la experiencia de asistir a una clase magistral que no implica necesariamente un proceso de acompañamiento (EJE18, cuestionario, 2017; R6, cuestionario de evaluación, 2017; R57, cuestionario de evaluación, 2017; R59, cuestionario de evaluación, 2017; R62, cuestionario de evaluación, 2017).

En la ilustración 58, se recogen los precusores, que transforman un rato de un café en un acompañamiento adaptativo. El adjetivo adaptativo tiene dos matices: se adapta al usuario y a la vivencia que el usuario hace de su entorno. Se adapta a su experiencia, permitiendo conectar su experiencia con los contenidos de las clases y con las conversaciones que surgen a la hora del café o en los pasillos. A la vez hay fluidez entre espacios, el usuario va a poder escoger diferentes ofertas formativas, en el terreno de lo

no formal (pudiendo completar con excursiones, exposiciones y todo lo que necesite) y en la creación de lazos más íntimos en el terreno de lo informal.

La evaluación aprendiza será un momento donde el usuario tenga unos minutos para expresarse dando una conversación asincrónica entre usuario y el profesor (observación propia, diario de campo, 27 de octubre de 2016; observación, diario de campo, 23 de noviembre de 2016). El adulto mayor aprenderá de los contenidos de su profesor y el profesor a través de esas evaluaciones podrá aprender de sus alumnos (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2016).

El acompañamiento hace hincapié en esos momentos con una conexión en plano de igualdad entre profesor y alumno, alumno y gestor o alumno y alumno.

9.2.1. Momentos en el proceso de acompañar en la UEZ

Desde que el usuario decide entrar en la UEZ hasta su paso a través de ella, se dan momentos que determinan tipos de acompañamiento adaptativo (ilustración 59). Por tanto, el acompañamiento se adaptará a la propia transición del usuario por la institución.

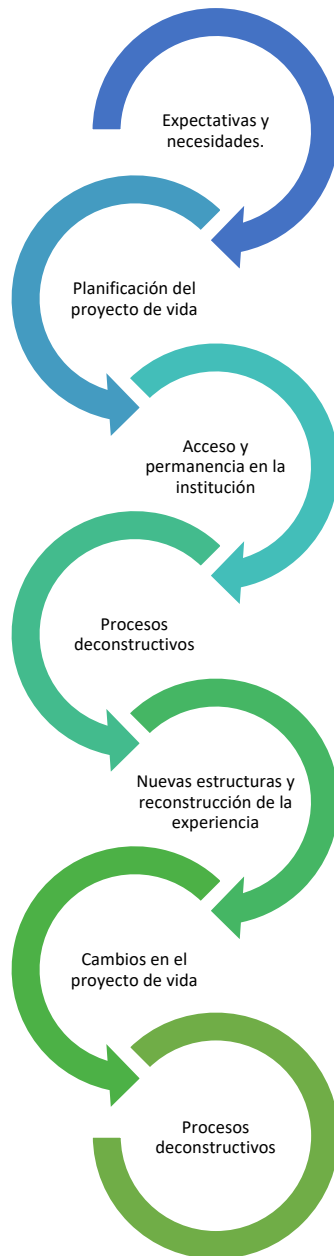


Ilustración 59 – Momentos de acompañamiento adaptativo en la UEZ

El proceso de acompañar se entiende desde referentes centrados en la persona. El acompañamiento es un proceso difuso, sin agentes claros y emergente. No hay un proceso de orientación y/o acompañamiento como tal de manera formal en la UEZ. Sin embargo, hay caminos que se han ido formando y que ayudan a los usuarios a discriminar qué es acompañamiento y qué no. En los pasos propuestos, no se hace hincapié en la tarea o paso concreto, se incide en los lazos que se crean y la transformación que supone para el usuario.

Primer momento de acompañamiento: expectativas y necesidades

El usuario, por su trayectoria vital, presenta unas expectativas y necesidades. En los cuestionarios realizados¹⁴, una gran mayoría del alumnado ha venido por amigos o por familia que son actualmente alumnado de la UEZ. Este primer momento de acompañamiento surge incluso antes de su acceso. Se realiza una conexión entre expectativas, necesidades y la propia institución gracias a la igualdad que establece en estos vínculos afectivos. Aquí, el acompañamiento surge en esos lazos que se crean en el círculo más íntimo del usuario o incluso el vínculo con la propia institución a través de las sucesivas búsquedas por internet.

Se dan tres perfiles de alumnos según estas expectativas y necesidades que determinarán el tipo de acompañamiento por el que irán transitando. El primer perfil es el de aquellos que no pudieron acceder a la universidad por razones varias o si lo hicieron no pudieron concluir sus estudios. El segundo perfil es el de aquellos que asistieron a la universidad y siempre quisieron haber estudiado otra cosa. El tercer perfil es aquel alumno que hizo unos estudios universitarios acorde a lo que quería, pero quiere seguir formándose y actualizándose.

Para poder entender estos primeros procesos previos a la UEZ, se realizó un cuestionario para que los usuarios noveles contaran microrrelatos sobre biografía personal (investigador, cuestionario INI, 2017). Con esa información, se desarrolló una ilustración donde se cruzaron diferentes microrrelatos. La ilustración 60 se realizó con los sentidos y significados de los informantes, pero usando sus palabras e intentando aglutinar las necesidades o expectativas más próximas en una más general.

Se agrupan todas ellas en tres apartados: condicionantes y puntos de inflexión, proyectos inconclusos y necesidades. Para facilitar la lectura y su análisis, esta agrupación se realiza la tabla 41 donde se han reescrito las afirmaciones de la ilustración 60.

¹⁴ La primera pregunta del cuestionario es “¿Cómo conociste la Universidad de la Experiencia de Zaragoza?”. Por tanto, no se citan las aportaciones concretas porque implicaría referenciar casi todos los cuestionarios dificultando la lectura.

La orientación proyectiva: deconstruyendo y construyendo las experiencias vitales

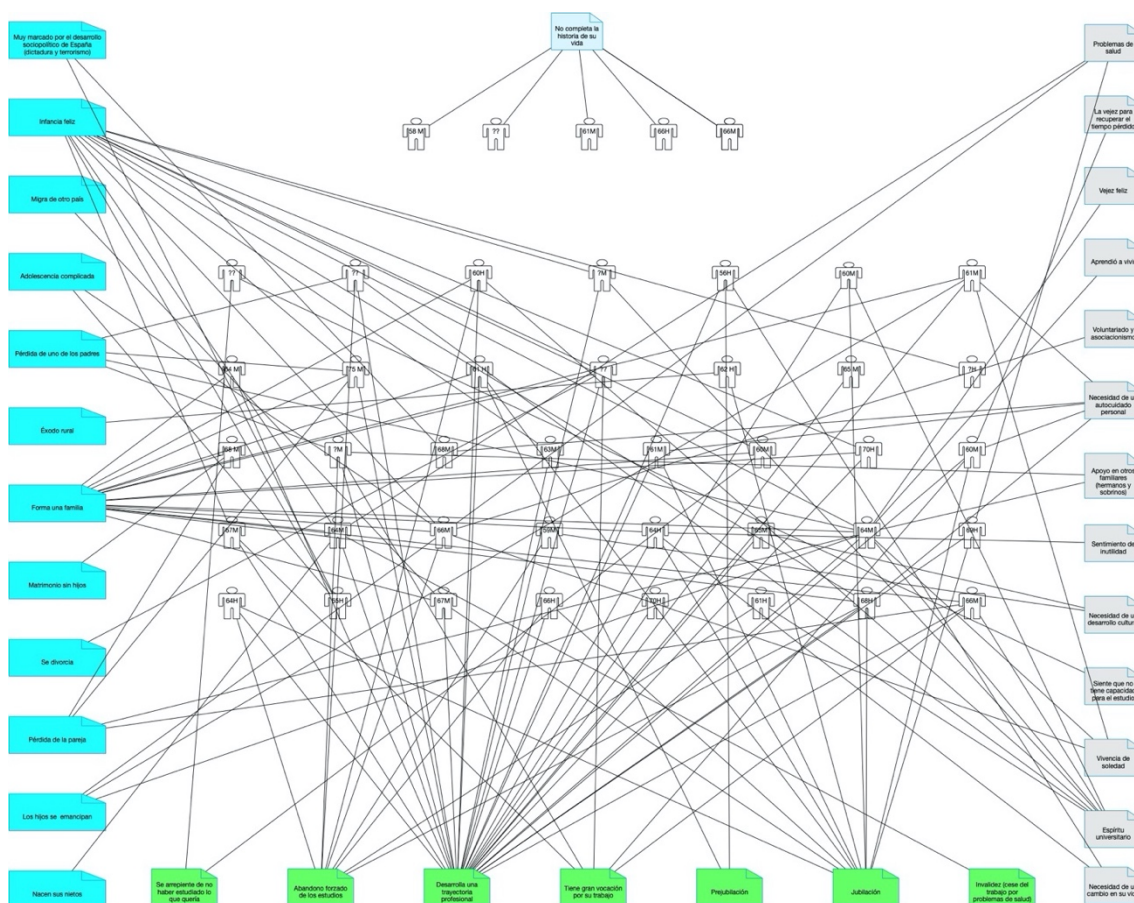


Ilustración 60 - Trayectorias de vida cruzadas de alumnos recién llegados a la UEZ

En el centro de la figura, aparece cada uno de los informantes con su edad y género. Además, las flechas relacionan a cada informante con ese pequeño fragmento de su microrrelato biográfico.

Tabla 41 - Condicionantes, proyectos inclusivos y necesidades

Condicionantes y puntos de inflexión	Proyectos inconclusos	Necesidades
Muy marcado por el desarrollo político de España (dictadura y terrorismo)	Imposibilidad de no haber estudiado lo que quería.	Problemas de salud
Infancia feliz	Abandono forzado de los estudios. Necesidad de retomar los estudios	La vejez para recuperar el tiempo perdido
Migra de otro país	Desarrolla una trayectoria profesional y quiere continuarla	Vejez feliz

Adolescencia complicada	Tiene una gran vocación por su trabajo y necesita mantener la ocupación	Aprender a vivir
Pérdida de uno de los padres	Prejubilación (adaptación)	Voluntariado y asociacionismo
Éxodo rural	Jubilación (¿qué hacer ahora?)	Necesidad de un autocuidado personal
Forma una familia	Invalidez (cese del trabajo por tema de salud; ¿ahora qué hago?)	Apoyo en otros familiares (hermanos y sobrinos)
Matrimonio sin hijos		Necesidad de sentirse útil
Se divorcia		Necesidad de un desarrollo cultural
Pérdida de la pareja		Autoconcepto negativo respecto a lo académico
Los hijos se emancipan		Vivencia de soledad
Nacen sus nietos		Espíritu universitario
		Necesidad de un cambio en su vida

Como ya se ha desarrollado en el marco teórico, el adulto mayor ha tenido unas circunstancias políticas y sociales que han determinado en buena medida su presencia en las universidades. La cohorte de edad integra trayectorias muy diferentes: desde migraciones hasta pérdida de lazos afectivos por fallecimiento de padres, divorcio, circunstancias de pérdida y ruptura que inciden directamente en las necesidades posteriores que tendrá la persona mayor. Aunque se comparten en menor medida con la ganancia de lazos como puede ser con el nacimiento de nietos.

Estos devenires han hecho que muchos de ellos tuvieran que cortar con sus proyectos de vida. La UEZ es retomar un plan que por otros condicionantes no pudo llevarse a cabo. Otros han tenido una trayectoria profesional que definen de satisfactoria y quieren continuar con ella. Aparecen tres puntos de inflexión que se han incluido en estos proyectos inconclusos: la prejubilación (jubilación parcial), la jubilación y la incapacidad laboral. En muchos de los microrrelatos, el parón del trabajo es un corte brusco que fuerza a un cambio radical de muchas estructuras. Algunos de ellos cuentan que les cuesta reponerse a este proceso. La UEZ puede ser una herramienta para la adaptación de las personas prejubiladas y/o aquellas que están realizando un contrato de relevo o una reducción de jornada. Están en una transición de dejar el mercado laboral. El

acompañamiento ayuda a satisfacer necesidades que surgen de la pregunta: ¿Qué hago ahora? Estos proyectos inconclusos son relevantes en cuanto el usuario los recuerda en sus microrrelatos y escriben como la UEZ les ayuda a poder llevarlos a cabo.

De estos condicionantes y proyectos inconclusos, surgen una serie de necesidades: necesidades asociadas a los problemas de salud, recuperar el tiempo perdido, ser feliz, aprender a vivir, ser útil (voluntariado y asociacionismo), autocuidado, redes de apoyo, desarrollo cultural, falta de autoestima por percibirse como incapacidad para el estudio, soledad, espíritu universitario y necesidad de un cambio en la vida.

En su historia de vida (Fabio, entrevista 1, 10 de octubre de 2016), Fabio remarca una diferencia notable entre géneros tanto en las diferentes profesiones como en la universidad. Lo aprendido en la UEZ le ha hecho ver esta diferencia de géneros de forma diferente. Hace referencia a la jubilación y cómo las relaciones con la pareja e intrafamiliares cambian cuando se pasa de verse unas pocas horas al día a convivir muchas más horas por la ausencia de trabajo. La UEZ supone una gran red de apoyo que le permitió adaptarse al cambio.

Otros usuarios tratan el tema de la soledad y como la UEZ les ha ayudado y acompañado en este aspecto. Sin olvidar, que muchos de ellos han visto una necesidad cultural y de autocuidado cubierta en la institución.

Centrándose en el proceso de acompañamiento, las necesidades van a cambiar tanto por el perfil, su transición a la jubilación y su grupo de edad .

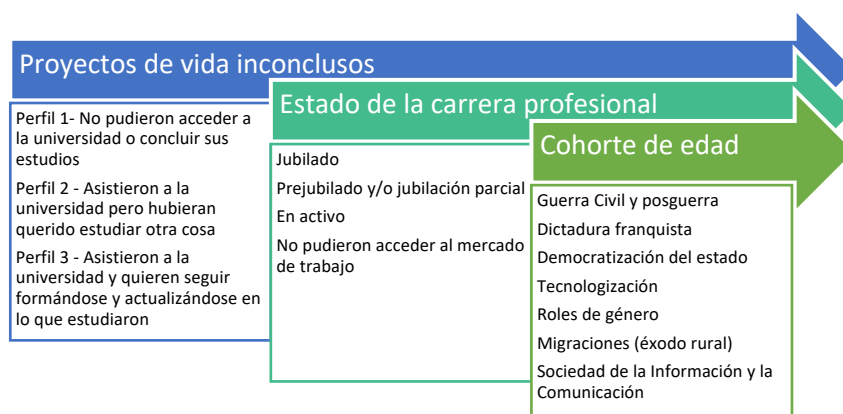


Ilustración 61 - Trayectorias de vida y acceso a la UEZ

En la ilustración 61, se ve la incidencia de tres aspectos clave: los proyectos de vida inconclusos, aglutinados en tres perfiles, el estado o momento del desarrollo de la carrera y también tiene incidencia la cohorte de edad. La longitud de la flecha marca el peso que tiene en la decisión del adulto mayor de acceder a la institución.

El momento de la carrera profesional también incidirá mucho en el acompañamiento. El estado de la carrera profesional supondrá cortes, puede que bruscos, en el desarrollo de la profesión y, por eso, el acompañamiento irá adaptándose y cambiando. Gómez (2022) expone que la vejez no tiene por qué suponer siempre una fase obligatoria de deterioro, siempre y cuando, la persona tenga una continuidad en la toma de decisiones y poder decidir sobre su trayectoria de vida.

Finalmente, la cohorte de edad tiene gran relevancia. Se aprecia en estos usuarios la vivencia de situaciones sociopolíticas que les han hecho ser críticos con su entorno. El estado de la política les interesa y dialogan y debaten (DIAR11, diario de campo, 28 de septiembre de 2016). Muchos de ellos desarrollan discursos críticos sobre el género (investigador, observación registrada en diario de campo, 2 de febrero de 2017). Son usuarios nada pasivos y que demandan derechos que tradicionalmente se les habían sido negados.

La complejidad afecta también a la vejez y el proceso de envejecer se ha vuelto cada vez más caótico, heterogéneo y difuso. Se trata de forma general como tercera edad a un colectivo que va desde los sesenta años aproximadamente hasta, en algunos casos, más allá de los cien. Además, el envejecimiento saludable es una variable transversal que incorpora un espectro de acompañamientos que va desde el autocuidado hasta la necesidad de cuidados externos.

Segundo momento de acompañamiento: planificación del proyecto de vida

Llaman, consultan internet y averiguan la información. Se planifica aquí el proyecto o plan de vida desde el acceso de la UEZ. Este acompañamiento se sustenta en los vínculos que realizan con amigos y familiares que asisten a la UEZ o con los propios gestores a través de llamadas de teléfono.

En este momento de planificación del proyecto de vida, el acompañamiento, más autónomo que en otras fases, será entre iguales de forma sincrónica o de carácter más diferido. En la tabla 35, se incluyeron ejemplos de folletos realizados por los gestores de la UEZ. Aparece información sobre el calendario de matriculación, asignaturas, horarios, etc. Esta información es un acompañamiento indirecto que ayuda a decidir si la respuesta es adaptable a las necesidades del usuario o no.

Se han desarrollado hasta ahora dos momentos o fases en el proceso del acompañamiento. El primero de ellos conocer el programa, a través de amigos y

conocidos, y el adulto mayor hace una conexión con sus expectativas y necesidades. Son conversaciones que surgen y el usuario se va interesando. Puede haber alguna visita a exposiciones de AMUEZ con la pareja, amigos, etc. Realizada esta conexión, se da un segundo momento de acompañamiento donde se comienza la planificación de un plan de vida donde el adulto mayor observa que uno de los roles que proyecta en futuro es el de ser alumno universitario. Las redes sociales, correo electrónico e incluso llamadas de teléfono van a servir para que el adulto mayor termine de concretar y acceda a la institución.

Tercer momento de acompañamiento: acceso y permanencia en la institución

Entonces, realizan la matrícula reservando días y horas para ayudarlos si lo necesitan (investigador, observación registrada en diario de campo, 22 de junio de 2016). Tienen un tercer momento de acompañamiento. Este acceso puede durar varios meses y solaparse con lo siguiente. Se les dan charlas de orientación académica sobre los itinerarios, horarios y asignaturas. También van conociendo nuevos compañeros, recuperando antiguas amistades y estableciendo redes de apoyo mutuo. Se comienzan a establecer lazos con compañeros y gestores.

El acompañamiento durante el acceso y la permanencia hace referencia a esa ayuda y asesoramiento en los momentos críticos al inicio de curso, durante la transición de los cursos o en la rutina de las clases. Es un acompañamiento más académico e incluso profesional. Hace referencia a esos momentos en el que el alumno necesita guía para acceder, permanecer o desenvolverse en su día a día. En la imagen 14, podemos observar el acompañamiento más formal en esta fase.

CALENDARIO DE MATRICULACIÓN PARA EL CURSO 2017-2018
Sede de Zaragoza

Alumnos de nueva incorporación	1-23 de junio (hasta agotar plazas)
Alumnos que en 17/18 cursarán 2.º	14-23 de junio
Alumnos que en 17/18 cursarán 3.º	15-23 de junio
Alumnos que en 17/18 cursarán 4.º	6-23 de junio
Alumnos que en 17/18 cursarán 5.º	8-23 de junio
Alumnos que en 17/18 cursarán 6.º	13-23 de junio
Alumnos que en 17/18 cursarán 7.º	12-23 de junio
Alumnos que en 17/18 optan a X	26-30 de junio
Alumnos de Curso de Actualización	28-30 de junio / 5-14 de sept.
Plazas vacantes	4-15 de septiembre

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN

- Historia de España
- Arte y ciudad: técnicas, sociedad y significado.

Presentación	5 de abril
Preinscripción	6 de abril - 5 de mayo
Listado de admitidos	8 de mayo
Matrícula	9-24 de mayo
Lista de espera	25-31 de mayo
Últimas vacantes	26-30 de junio


*** Los alumnos con plaza reservada que no hayan formalizado su matrícula antes del 23 de junio, perderán su derecho sobre la misma, quedando ésta a disposición de quienes optan a la opción X.***

Imagen 14 - Calendario de matriculación

Este acompañamiento más formal depende del programa o plan de estudios por el que se opte. Los programas básicos, opción X y cursos de actualización tienen también una fase previa de información. Se suele subir a la página web o a sus redes sociales. Se puede consultar también a través de teléfono o de correo electrónico. Los cursos de especialización o másteres, por su novedad ese curso y por su carácter específico, cuentan con todas las fases reseñadas en este calendario de matriculación. Se realiza una presentación, preinscripción, listado de admitidos, matrícula, lista de espera y últimas vacantes.

En la tabla 42 se ha recogido como ejemplo un PowerPoint utilizado para este acompañamiento de carácter informativo y académico. Se ha escogido el del máster por tener un carácter más completo ya que se refleja todo el itinerario educativo.

Tabla 42 - Diapositivas extraídas de una sesión informativa de la UEZ



INFORMACIÓN

Curso 2017-2018

"Másteres"

¿QUÉ ES UN "MÁSTER"?

- 1 AÑO ACADÉMICO
- CONTENIDO MONOGRÁFICO
- SIN EXÁMENES
- M-X J 17.00/19.00h
- 4 ASIGNATURAS x 40 horas
- 8 PRÁCTICAS EXTERNAS
- MÁXIMO 60 PLAZAS CADA UNO
- MÍNIMO 40 PLAZAS CADA UNO

REQUISITOS DE ACCESO

- HABER COMPLETADO 1 CICLO
- 80% ASISTENCIAS

PROCESO DE MATRÍCULA


Presentación	5 de abril
Preinscripción	6 de abril - 5 de mayo
Listado de admitidos	8 de mayo
Matrícula	9-24 de mayo
Lista de espera	25-31 de mayo
Últimas vacantes	26-30 de junio

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

JUNIO						
L	M	X	J	V	S	D

¿CÓMO HAGO LA PREINSCRIPCIÓN?



ADmisIÓN NO ES POR ORDEN DE LLEGADA

Del 06/04/17 al 05/05/17

SOLO ONLINE

ELEGIR DOS OPCIONES CON ORDEN DE PREFERENCIA

<https://uez.unizar.es/formulario-de-preinscripcion>

ADmisIÓN

Si se superan las 60 preinscripciones en un mismo máster de personas que cumplen los requisitos → **SORTEO**

2ª OPCIÓN

Los que quedan fuera de la lista de admitidos en el sorteo, si eligen una 2ª opción, pasan directamente al listado del otro Máster

RESUMEN

Requisitos de acceso	1.- Haber completado, al menos, un ciclo en la UEZ 2.- Superar el 80% de asistencias
Número de horas	160 lectivas + 8 prácticas externas
N.º de plazas	C.E. en H.ª de España: 60 C.E. en H.ª de Arte 2: 60
Fase de preinscripción	Fechas preinscripción: 6 abril al 5 mayo Listado de admitidos: 8 de mayo
Fase de matrícula	Admitidos: 9-24 mayo, ambos inclusive Lista espera: 25-31 mayo, ambos inclusive Últimas vacantes: 26-30 junio, ambos inclusive
Precio de la matrícula	248,50€ Una vez formalizada la matrícula no se podrá solicitar la devolución del importe de la misma.
Actividades que lo componen	4 asignaturas de 40h. 8 prácticas externas
Horario de las clases	Preferentemente, Martes-Miércoles-Jueves, de 17.00 a 19.00h.
Ubicación de las aulas	Facultad de Medicina – Edificio B c/ Domingo Miral, s/n

RESUMEN

Requisitos de acceso	1.- Haber completado, al menos, un ciclo en la UEZ 2.- Superar el 80% de asistencias
Número de horas	160 lectivas + 8 prácticas externas
N.º de plazas	C.E. en H.ª de España: 60 C.E. en H.ª de Arte 2: 60
Fase de preinscripción	Fechas preinscripción: 6 abril al 5 mayo Listado de admitidos: 8 de mayo
Fase de matrícula	Admitidos: 9-24 mayo, ambos inclusive Lista espera: 25-31 mayo, ambos inclusive Últimas vacantes: 26-30 junio, ambos inclusive
Precio de la matrícula	248,50€ Una vez formalizada la matrícula no se podrá solicitar la devolución del importe de la misma.
Actividades que lo componen	4 asignaturas de 40h. 8 prácticas externas
Horario de las clases	Preferentemente, Martes-Miércoles-Jueves, de 17.00 a 19.00h.
Ubicación de las aulas	Facultad de Medicina – Edificio B c/ Domingo Miral, s/n

Este PowerPoint, a través de una presentación visual, ayuda al usuario a ubicarse dentro de la UEZ. La diapositiva primera indica la finalidad clara: "Información". Este título puede parecer muy obvio o incluso innecesario, pero da cuenta de una intención muy clara de realizar un acompañamiento informativo. Las diapositivas 2 y 3 muestran un diagrama del itinerario educativo. Se explica qué es el máster, qué lugar tiene dentro del mar de opciones que ofrece la UEZ y se marcan los criterios de acceso. Aparecen también referencias a profesores y a asignaturas que se han obviado por confidencialidad. Las siguientes diapositivas hacen referencia al proceso de matrícula. Finalmente, se realiza una diapositiva a modo resumen. Esta diapositiva permite al usuario concretar la información y con ella proyectada puede preguntar dudas e ir desarrollando esta parte.

Podría parecer que la relación de igualdad desaparece en este momento del acompañamiento, pero el adulto mayor va a conectar sus necesidades con la información solicitada y decidirá si accede a la UEZ y si lo hace en qué itinerario.

El acompañamiento en esta fase de acceso y permanencia se fundamenta en los agentes y los escenarios. Los espacios configuran dinámicas que potencian mucho el acompañamiento en esta fase e incluso en otras. Se han constatado seis espacios¹⁵ que favorecen esta fase del acompañamiento: escaleras, ascensores, puertas de las aulas, hall, espacio entre aulas y las redes sociales.

Cuarto momento de acompañamiento: procesos deconstructivos

El cuarto momento de acompañamiento surge cuando empiezan los procesos deconstructivos. El adulto mayor filtra desde su experiencia y las conversaciones con sus compañeros, los contenidos de las clases; proceso que matizará la vivencia. En una clase, un poema de Shakespeare conectó con la realidad de varios alumnos por la pérdida de la pareja o enfermedades de la misma (investigador, observación registrada en diario de campo, 6 de abril de 2017). Supuso poner palabras a sus emociones y en otros casos empezar a transformar ese duelo. Estos procesos deconstructivos se alientan por la convivencia entre sus iguales y profesores. En todo este proceso hay un acompañamiento psicopedagógico, socioemocional, cultural y social. La interacción con los otros remueve recuerdos y emociones dentro del usuario y al interaccionar la experiencia con las nuevas vivencias surgen procesos deconstructivos muy potentes. En el proceso deconstructivo, se extraen elementos de la experiencia que son observados desde otras perspectivas y las conexiones entre estos se conectan de formas originales o diferentes.

La soledad y la compañía de los otros crea un nuevo nivel de realidad. La soledad buscada, elegida, es positiva y ayuda a la reflexión y deconstrucción. Sin embargo, la soledad impuesta por una trayectoria vital de pérdidas o de rechazos, hace que el adulto mayor pueda caer en procesos donde la experiencia poco a poco va perdiendo sentido y se puede dar una progresiva pérdida de la identidad. Según Aguilera et al 2021, el impacto de la soledad y el aislamiento incrementado a raíz de la pandemia en el colectivo de las personas mayores genera implicaciones negativas en el desarrollo de las mismas. La UEZ

¹⁵ Véase el epígrafe 8.4.2. dentro del capítulo 8 de identidad conectiva

les puede ayudar a salir de casa y mejorar su salud mental (investigador, observación registrada en diario de campo, 2016/2017).

En esta deconstrucción la idea de la muerte no es algo tan lejano como en otras etapas; se ha observado este tema a través de los contenidos. Una pintura, un libro, una obra musical, ayuda a replantearse el tema de la muerte propia o de seres queridos (investigador, observación registrada en diario de campo, 2 de noviembre de 2016; investigador, observación registrada en diario de campo, 21 de noviembre de 2016; investigador, observación registrada en diario de campo, 24 de mayo de 2017). Martínez-Heredia y Rodríguez (2021) en los resultados de su estudio recogen una pedagogía de la muerte con poca cabida y demandada por las personas mayores.

La deconstrucción se potencia con los lazos que surgen con los otros y las contradicciones internas que pueden ser muy dolorosas para el usuario son atenuadas con estos vínculos significativos.

Quinto momento del acompañamiento: nuevas estructuras y reconstrucción de la experiencia

Aquí prosperan nuevas estructuras (ilustración 62) y una reconstrucción de la experiencia. Estas nuevas estructuras se pondrán a prueba con quienes el usuario interacciona en sus diferentes microsistemas. Pueden implicar cambios en el proyecto de vida. Entonces vuelve a surgir todo un proceso de acompañamiento que abarca desde los procesos deconstructivos hasta el cambio del proyecto de vida otra vez.

Estos procesos dan nuevas estructuras y ayudan a la reconstrucción interna de la experiencia. El usuario pone a prueba esquemas vitales, y la interacción con los otros ayuda en este proceso de reconstrucción. Las trayectorias vitales de los usuarios, según lo que ellos escriben y verbalizan, cuentan con numerosas crisis y puntos de inflexión. La UEZ ayuda a dar continuidad a este decurso vital. La experiencia vivida es única, pero al interaccionar con las experiencias vitales de los otros se encuentran puntos de conexión entre los diferentes puntos de inflexión. La identidad de la UEZ a través de su conectividad da sentido al acompañamiento y, a la vez, el acompañamiento da su sentido conectivo a la UEZ.



Ilustración 62 - Nuevas estructuras

Si se entiende el proceso de acompañar y el de deconstrucción en espiral, estas estructuras van surgiendo y tomando entidad conforme hay más giros y bucles. Conforme surgen estas estructuras, la necesidad del acompañamiento cambia. En la ilustración 62, se presentan las nuevas estructuras que aparecieron de una manera más constante entre los diferentes usuarios y grupos (investigador, reflexión registrada en diario de campo, 31 de mayo de 2017).

La primera de ellas es la redefinición de la ocupación. La profesión pierde su fin económico y solo se entiende desde el referente vocacional. Se da un cambio respecto al sentido de la profesión y de la ocupación. Es solo útil aquello con lo que uno disfruta aprendiendo y/o le da herramientas para una emancipación, autodeterminación personales y una verdadera participación social. Cambia el criterio y, varios profesores en las entrevistas comentaban que las personas mayores son mucho más exigentes que otro tipo de alumnado (Beltrán, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016; Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016; Ubieto, 1997). No buscan aprobar la asignatura para titular, buscan sacar valor a esa asignatura y disfrutar con ella o tomar herramientas para una toma de decisiones eficaz.

La segunda es la activación física y todo lo relativo a la salud y cuidado del cuerpo. Algunos alumnos comentaban que la UEZ era para muchos de ellos una “excusa” que les hacía salir de casa, no estar todo el día en el sofá y el camino de ida y vuelta, el subir y bajar las escaleras, permitía un ejercicio diario que activaba su cuerpo (Fabio, entrevista 1, 10 de octubre de 2016; Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017).

Ligada a esta “excusa”, aparece la tercera estructura que es relativa a la preservación de la identidad. El hecho de tener que relacionarse con los otros les “obliga” (como comentan ellos) a salir de casa, arreglarse y a preservar el propio yo (investigador, observación realizada en los diferentes grupos, 2016/2017). En uno de los cursos, había un alumno que por razones personales llegó con un estado anímico muy bajo. Venía sin afeitarse, muy desarreglado, se sentaba solo y traía los apuntes en una bolsa de plástico de la compra. Día a día se empezaron a dar pequeños cambios. Empezó a socializarse, a sonreír, compró una carpeta y su aspecto físico fue cambiando. Se habló con él en varias ocasiones. El tema del físico no se sustenta desde un referente superficial. Él verbalizaba que se había ido dejando porque no tenía nadie a quién le importara como iba vestido (investigador, observación registrada en diario de campo, 2016/2017). A través de la compañía con los iguales, encontró una razón para mirarse en el espejo, sentirse querido y comprendido entre sus compañeros y profesores. La UEZ le ha permitido romper con un discurso de exclusión que potencia las indignidades (Ribera, 2015) y potenciar el bienestar emocional a través de la asistencia a la institución (Fernández, 2016).

La tercera estructura es sobre la resiliencia y el duelo. Surge una triada entre el contenido edificatorio, los compañeros y las experiencias de pérdida donde el alumno construye ese duelo desde la resiliencia, el poder de afrontamiento y superación. La pérdida duele, pero son capaces de seguir levantándose cada día e incluso llegar a compartirlo (Beltrán, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016). Recuérdese el informe de la OMS del año 2015 donde resiliencia y capacidad funcional van ligadas y la una permite la mejora de la otra.

La cuarta es relativa al aprendizaje a lo largo de la vida. Muchos de ellos vienen por curiosidad, por seguir aprendiendo¹⁶. Sin embargo, una gran mayoría de adultos mayores antes de los PUM no se habían planteado que las personas mayores tuvieran cabida en la universidad. Incluso algunos tenían la creencia de que en la vejez no se podía aprender. El entender que forman parte del aprendizaje a lo largo de la vida, que es su derecho y que las instituciones les deben brindar oportunidades es una nueva estructura (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016).

La quinta estructura que surge es la transformación y continuidad. Muchos vienen a la UEZ porque no pudieron en su momento (AVA16, cuestionario, 2017; MON27, cuestionario, 2017; INI35, cuestionario, 2017; INI36, cuestionario, 2017; MON37,

¹⁶Una de las preguntas del cuestionario fue “¿por qué te has matriculado en la UEZ?”. Se da un gran número de respuestas similares y no resulta posible referenciarlas todas.

cuestionario, 2017; MON38, cuestionario, 2017; INI44, cuestionario, 2017; CAL9, cuestionario, 2017). Es la idea recogida en los proyectos inconclusos. Estos proyectos cerrados se reabren, se transforman y se les da continuidad.

La sexta y última es la relativa a las personas mayores como sujeto de derecho. El asociacionismo, gran motor del acompañamiento adaptativo, es la vía que utilizan para dar luz y reflexión a este tema. Guerra (2009) también desarrolla la educación universitaria de personas mayores como un derecho de las mismas. Hay un cambio paradigmático y la persona mayor no es un ser pasivo e inútil, es un agente activo que participa de las instituciones sociales e incluso puede proponer cambios (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016; Fabio, entrevista 1, 10 de octubre de 2016). La autodeterminación personal y ciudadana, la superación de la brecha digital y el conocimiento y ejercicio de sus derechos son pilares de esta estructura.

El desarrollo de estas estructuras implica cambios en el proyecto de vida. Los roles presentes y proyectados pueden cambiar. Surge la siguiente fase en el acompañamiento que es la relativa a los cambios en el proyecto de vida. DIAR5 (diario de campo, 26 de noviembre de 2016) no sabía definir su ocupación, pero tenía claro que estudiaba porque quería y se sentía muy orgullosa por ser universitaria. Trabajaba todavía y le quedaban unos años para jubilarse y la UEZ le facilitaba la transición hacia la jubilación. Entró por el orgullo de ser universitaria pero su proyecto ha cambiado y ha añadido un nuevo rol, el de ser aprendiz. Ha hecho propio su plan de vida. Asiste a la misma clase que sus compañeros, pero su plan de vida es único y original, aunque puede conectar con muchos de los de sus compañeros.

Cambios en el proyecto de vida y nuevos procesos deconstructivos

Se inicia ahora un proceso en espiral que hace que el acompañamiento sea constante en el tiempo. Se realizan cambios en el proyecto de vida y se vuelven a iniciar procesos deconstructivos. Esta espiral interacciona con la trayectoria de vida abriéndose más y dando cada vez más participación al usuario. El desarrollo del proceso de envejecer irá teniendo cada vez más peso en el proyecto de vida pudiendo necesitar el adulto mayor abandonar la institución por el carácter de los cuidados o significando el fin de la propia vida. Estos lazos, el debate, el diálogo, permitirán nuevos momentos que potenciarán la deconstrucción.

9.2.2. Un acompañamiento adaptativo y fluido

El acompañamiento del adulto mayor se articula en torno a una orientación proyectiva, un modelo educativo y una identidad como institución (con sus propios símbolos, escenarios, discursos y redes). El adulto mayor es el centro de todo el proceso de acompañamiento.

Es, por el carácter conectivo de la institución, por el gran número de localidades con sus idiosincrasias particulares, por la conexión de las asignaturas a las necesidades del adulto mayor, por la evaluación aprendiza, que podemos hablar de un acompañamiento fluido. Los fluidos se adaptan a sus continentes y se amoldan de manera sencilla y progresiva. Este acompañamiento adaptativo fluye adaptándose a las personas, los escenarios y las situaciones.

Por ello, para poder dar entendimiento y coherencia, se van a proponer tipos de acompañamientos que emergen en una realidad educativa para personas mayores. Se comparan con los propuestos en el marco teórico. Algunos se mantienen, otros se reformulan y aparecen nuevos tipos. El acompañamiento adaptativo desde su entendimiento como fluido cambia y se adapta en función de las necesidades del usuario. Los tipos propuestos también pueden combinarse en un mismo momento. No son cajas estancas, son propiedades que conviven de forma conjunta en situaciones de acompañamiento. El acompañamiento como fluido coge la forma de la situación y la necesidad (tabla 43).

Tabla 43 - Tipos emergentes de acompañamiento en la UEZ

Tipo	Clase según el marco teórico	Definición emergente
Socioemocional	Social	Creación de lazos desde el referente de la interacción con los otros y de cómo perciben, sienten y gestionan sus emociones.
Instrumental	Nuevo tipo	Se centra en la adquisición de instrumentos o técnicas para que la persona mayor pueda acceder a todos los niveles de participación de la sociedad. Principalmente se centra en tres áreas: competencia digital, competencia lingüística en otros idiomas (inglés normalmente) y habilidades para el funcionamiento diario (por ejemplo, poner una reclamación).

Cultural	Nuevo tipo	Nuevos niveles de realidad que surgen de una necesidad de ampliar el conocimiento sobre diferentes culturas y del diálogo con los otros.
Psicopedagógico	Psicológico, terapéutico y educativo	Práctica educativa que se centra en la enseñanza de competencias psicológicas.
Académico e informativo	Educativo	Conocimiento del propio sistema educativo y de las diferentes ramas. Se considera todo el proceso de ayuda que surja durante el acceso, transición entre programas y permanencia en la institución.
Relacional	Nuevo tipo	La búsqueda de la interdisciplinaridad entre materias, así como la relación significativa entre lo aprendido y la experiencia del usuario.
Profesional y de la carrera	Laboral	Continuidad de la carrera profesional y desarrollo de la misma. Cambios en los referentes de la misma. La productividad económica no tiene sentido y se prioriza la ganancia personal.
Jurídico	Jurídico	Comprensión de la realidad jurídica para poder ejercer sus derechos.
Envejecimiento saludable y activo	Médico y discapacidad	Conocimiento del proceso de envejecer, necesidades asociadas y potenciación de un envejecimiento activo y saludable.
Estético	Musical	Conocimiento de obras de cualquier disciplina artística y conexión con su percepción interna de belleza y estética.
Sentido de la vida	Final de la vida y espiritual	Autoconocimiento y reflexión sobre el propio proceso vital y el final del mismo. Puede incluir el compartirlo o solamente escuchar realidades que les ayuden en su propia comprensión. Surge muchas veces la pregunta: ¿Qué habrá después? Se conecta el final de la vida y lo espiritual más que en otros estadios vitales.
Crítico	Nuevo tipo	Deconstrucción y visión crítica del tejido social a través del diálogo, la interacción con los otros y la propia reflexión personal. Se incluye una visión crítica del medioambiente, del género y de las instituciones entre otras. Esta visión incluye también el estado de los derechos de las personas mayores y el asociacionismo.

En esta primera categoría dentro de orientación proyectiva, se ha tratado el acompañamiento tanto en proceso como en tipos. Ahora, desde una perspectiva

deconstructiva y de cambio, el foco, la visión va a estar en los participantes y promotores de este cambio.

9.3. Deconstruyendo la experiencia: promotores del cambio

La deconstrucción y reconstrucción son procesos internos y que necesitan de una voz auténtica propia. Por eso, en los precursores del acompañamiento adaptativo se veía que tenía que haber una relación de igualdad (ilustración 58). La relación de igualdad también se ve en el diseño de vida propuesto por Savickas (2015). Acompañamiento y deconstrucción de la experiencia son procesos con un alto nivel de significación para el usuario, para profesores y para gestores. Estos procesos de deconstrucción son internos y únicos pero su desarrollo es muy diferente.

El ser humano construye su experiencia desde su presente. Un relato de vida, una historia de vida, cambia por infinidad de variables: estado de ánimo, últimos eventos, preocupaciones, intención del entrevistador, preguntas, etc. Incluso puede ser que el usuario no verbalice algo porque no está preparado para hablar de ello. Véase la investigación de Arraiz et al (2019) donde se aprecian estas sutilezas en el proceso de investigación propuesto con narrativas.

En los cuestionarios, ellos ponen el acento en la conexión emocional y/o experiencial. Algo demandado por ellos es que la asignatura conecte con ellos y sus conocimientos previos. Esta conexión experiencial cambia incluso la relación con los profesores:

Suele ser una relación muy cercana, En mi caso suelen sentirse identificados con la materia que imparto y enseguida conectamos y tenemos un trato muy distinto al de otra universidad (BAR1, cuestionario, 2017).

Esta cita ha sido extraída de un cuestionario realizado a uno de los profesores de una sede en la provincia de Huesca. Se sienten identificados con la materia y se realiza una conexión emocional con el profesor.

El promotor deconstructivo será aquel que promueve el proceso establecido en la ilustración 63.

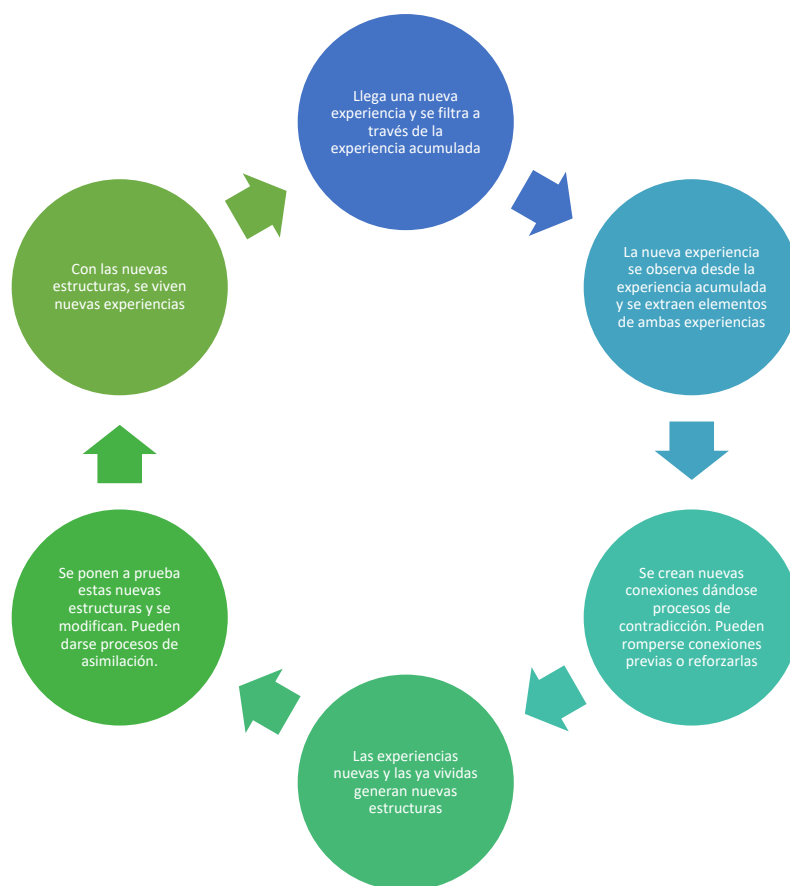


Ilustración 63 - Proceso de deconstrucción en la UEZ

Por tanto, el promotor deconstructivo va a ser aquel agente que a través de una conexión con los otros favorezca procesos de deconstrucción, de análisis de la experiencia y de sus elementos para crear nuevas relaciones genuinas u originales. Pueden establecerse las mismas relaciones que se daban antes en la experiencia pero que el sentido de la conexión haya cambiado o que se entienda esa conexión de una manera diferente por la asimilación de un nuevo elemento.

Los promotores deconstructivos invitan al cambio y acompañan durante el proceso. Sin embargo, no implica que tengan que ser los mismos agentes durante todo el proceso. Un profesor puede deconstruir su práctica docente por sus resultados en la evaluación aprendiza, aspectos personales de su vida o incluso ayudarse de sus alumnos para una transición a la jubilación. Esto ocurre también con los gestores y con los propios alumnos.

El proceso no tiene un inicio claro. Cuando los diferentes usuarios llegan a la UEZ, suelen venir con procesos deconstructivos iniciados en algunas áreas y en otras no. La deconstrucción, desde el modelo propuesto en la tesis, se entiende contraria al dominio y la sumisión. El usuario es activo y crítico y analiza su experiencia para crear conexiones más significativas y propias.

Una clase de un profesor, una charla entre amigos, un café, una audición de una obra musical, supone una nueva experiencia para los usuarios. Puede que ya hayan escuchado la obra musical o visto la película propuesta por un profesor, pero ese momento, esa experiencia, es única. Por eso, en este proceso deconstructivo lo primero que hace el usuario es tomar parte de esta nueva experiencia y se filtra a través de la experiencia acumulada. Esta nueva experiencia se observa desde lo ya vivido. El usuario extrae de la nueva experiencia elementos y de lo ya vivido recupera conceptos, ideas, momentos, sentimientos, emociones, etc., para tratar de comprender lo que ocurre. No se trata solo de una comprensión cognitiva, puede ser emocional, social, creativa, etc. Esta nueva experiencia puede ser integrada o no y se facilitan procesos de contradicción y asimilación. Estos procesos de contradicción conectan con el diseño de vida propuesto por Savickas (2015) donde los orientadores capacitan a los orientados en enfrentarse a sus propias ideas, romper las viejas y tener a una toma de decisiones más auténtica.

A veces se construyen estructuras poco funcionales y se dan procesos de desaprender. También pueden recuperarse antiguas estructuras, roles o papeles, y actualizarlo a la realidad presente de cada uno.

El acompañamiento aquí es fundamental y la ayuda de los otros clave. Así que hablaremos de promotores deconstructivos en tres niveles: profesores y gestores, entre iguales y con uno mismo. El último punto será similar para profesores, gestores y alumnos. Todos pueden vivir estos procesos a su paso por la institución. La deconstrucción hacia el cambio es voluntaria para sus actores y cada paso precisa de un trabajo de reflexión personal.

9.3.1. Profesores y gestores

Los primeros promotores deconstructivos son los profesores y gestores. Es su acción y práctica, a través de la reflexión de los contenidos, la que va a invitar a los usuarios, otros profesores o gestores y a ellos mismos a deconstruir su experiencia y decurso vital. Estos promotores tienen una herramienta clave para promover la deconstrucción de sus alumnos y es a través del contenido edificador. Los gestores y profesores, a su vez, ven potenciada su deconstrucción a través de las evaluaciones aprendizas.

Los promotores son uno de los pilares fundamentales del acompañamiento. Gestores y profesores, en su paso curso tras curso, se construyen una imagen, una interpretación,

de la realidad de los usuarios. En uno de los cuestionarios de una de las sedes, un profesor y gestor comentaba lo siguiente:

Además del conocimiento que puedan adquirir, les aporta en muchas ocasiones, la oportunidad de acudir a escuchar unas enseñanzas que, por circunstancias diversas, no les ha sido posible adquirir por otros medios en la mayoría de casos. En otros les sirve para conocer otras cuestiones diferentes a las que han trabajado o se han dedicado profesionalmente (BAR1 , cuestionario, 2017).

El comentario de este profesor, BAR1, sintetiza los tres perfiles comentados anteriormente y sus expectativas, necesidades y proyectos inconclusos. Lo que se aprecia en estos tres perfiles es la necesidad de conocer temas y realidades, cuestiones como se dice en la cita, diferentes.

Durante todo el proceso de deconstrucción de la experiencia, se dan procesos de contradicción. Estos procesos de contradicción ayudan a romper estructuras o a ampliar el propio conocimiento. Un usuario tenía una creencia arraigada relativa a que preguntar por el pasado era algo negativo porque solo promovía el dolor. Había una conexión entre pasado y dolor (Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016). En esa historia de vida, se rompió la conexión y se le cambió el sentido: remover el pasado ayudaba a sacar el dolor interno.

Dueñas (citado en Ubieto, 2009), recoge estas particularidades que tiene el alumnado de la UEZ y el lugar, el dónde, se inicia un proceso de deconstrucción que invita al cambio y la construcción de un verdadero proyecto vital:

Por lo tanto, se ha de tener en cuenta a los estudiantes que acuden a cada curso, con sus concretas circunstancias de aprendizaje, a la hora de situar las explicaciones y las tareas en un terreno adecuado, un lugar de equilibrio siempre difícil entre lo nuevo y lo conocido (p.73).

El adulto mayor es un alumno diferente al que podemos encontrar en otras etapas. Lleva una experiencia acumulada que necesita ser puesta a prueba y ha de ser validada. Los procesos de contradicción en algunos casos pueden ser dolorosos, o incluso haber resistencias internas. La dificultad, como dice Dueñas, de este lugar de equilibrio entre lo

nuevo y lo desconocido es que las mismas palabras, la misma explicación, puede hacer surgir procesos de contradicción totalmente diferentes.

En ese terreno de equilibrio surgen las preguntas. El foco no va a estar en la pregunta como recursos didáctico sino en aquellas que surgen de la contradicciones y que pueden ser un revulsivo individual o colectivo. En Ubieto (2009), en los diferentes escritos presentados por los profesores, aparece la importancia de las preguntas y, sobre todo, del cómo contestarlas.

García (en Ubieto, 2009) trata el tema de las preguntas de la siguiente manera:

Creo más importante el tema de las preguntas que pueden hacer los alumnos que las que hacen los profesores; estas últimas son un instrumento normal e irrenunciable de la función docente; las primeras han sido, desde su fundación, una nota característica de la UEZ. Todos hemos coincidido en el hecho de la frecuencia con que los alumnos interrogan al profesor, mucho mayor que en los cursos universitarios ordinarios. Ciertamente cabe un ejercicio abusivo, pero la experiencia del profesor le permitirá reconducirlas. El alumno de la UEZ es, normalmente, persona madura con la sabiduría no aprendida habitualmente de los libros, sino de la realidad; hay que aceptar que, de alguna manera, trate de justificar su presencia en el curso haciendo preguntas; nunca deberá el profesor ponerle en evidencia, y está en su mano elevar y generalizar la pregunta, permitiendo así una respuesta útil para todos o la mayoría (p.59).

Si nos retrotraemos al capítulo relativo a la identidad, uno de los discursos era relativo al conocimiento humanista y los valores y pensamiento crítico asociados a él a la hora de poner como centro a la persona. Además, esta necesidad de reconducir las preguntas conecta con otro de los discursos donde se veía la tensión entre mundo de vida y sistema. El profesor sufre una tensión entre las necesidades del grupo y las de un individuo concreto. A su vez, el alumno vive una contradicción entre sus contenidos y las experiencias o está recabando nueva información para terminar de formalizar nuevas estructuras.

Cantero (en Ubieto, 2009) trata la importancia de reconducir esas preguntas. El comprender la historia de vida del adulto mayor implica comprender que el adulto mayor es una persona que se nutre de una experiencia de la vida y que necesita participar y ser visible. Una sola pregunta lleva una realidad vital de años y décadas.

No todas las preguntas y todas las respuestas se enmarcan en un proceso de deconstrucción o de acompañamiento. No obstante, es una de las herramientas que utilizan profesores y gestores para promover la deconstrucción. El reconducir de una forma adecuada las preguntas de los usuarios será una forma de ayudarles a conectar con una participación activa y respetuosa con el resto.



Ilustración 64 - Rasgos de las preguntas de la UEZ

En la ilustración 64, se aprecian las características asociadas a las preguntas durante las clases. El primer rasgo es que rompen la clase. Las rupturas no tienen en sí un carácter positivo o negativo. Sin embargo, la saturación de rupturas o el alargamiento de las mismas puede hacer que el resto de usuarios pierda conexión con la clase. El segundo de los rasgos es que estas preguntas pueden llevar experiencias particulares que son de difícil integración en la explicación. Este rasgo vuelve a la idea de contradicción que surge entre experiencias y contenidos. El contenido dado en clase, mueve algo dentro del alumno y a veces las contradicciones solo necesitan ser expresadas en voz alta. Surge, en estos contextos, la necesidad de reconducir esas preguntas: intentar que generen un enriquecimiento individual y grupal, dar siempre respuesta y encontrar un lugar de equilibrio entre el grupo y el individuo (Dueñas en Ubieto, 2009). Se dan tres pautas en el profesorado: contestar las preguntas si son interesantes para el resto a continuación y luego al llegar al contenido que se contestó, explicar que ya se respondió esa pregunta (Lolumo en Ubieto, 2009), apuntar la pregunta y contestarla al día siguiente con un PowerPoint oralmente o en pizarra (Lolumo en Ubieto, 2009), o pedirle al alumno que se

quede a final de clase para poder contestarle la pregunta e incluso ampliarle la bibliografía (García en Ubieto, 2009).

Como decía Cantero (en Ubieto, 2009), estas preguntas son parte de la identidad de la UEZ. Llevan una experiencia detrás, una necesidad de participación y una emoción detrás de las palabras dichas.

Carlos me narraba la siguiente anécdota de un alumno:

Recuerdo un alumno que al hablarle de estos temas y tal él le picó un poco el gusanillo y empezó a investigar y descubrió una historia familiar de la que no tenía absolutamente ni idea, pero ni idea, ni idea que había tenido familiares que habían sido represaliados y entonces la familia lo había ocultado. Resulta que le apareció un familiar muy directo, muy directo, muy directo del que no se conocía su existencia, descubrió que sus padres que se casaron durante la República lo hicieron por lo civil por lo cual después eso quedó inhabilitado y era como si no estuvieran casados, es decir que... Bueno y el hombre me lo contaba llorando claro porque había sido una historia tremenda y sólo fue a raíz de nuestra clase (Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016).

El contenido de una clase le permitió a un alumno, tras un proceso de acompañamiento y conexión con sus experiencia, reconstruir su experiencia e investigar algo que hace unas décadas era tabú. En este caso, su proyecto de vida, con un acompañamiento crítico por parte de un promotor que era el profesor, le llevo a plantearse sus roles dentro de su familia.

En una entrevista con Daniel, profesor de la UEZ, terminamos y al despedirnos, comenzamos a hablar y le pedí que si la podía grabar dando él su permiso. En uno de los cursos, el profesor terminó la presentación y una alumna pregunto: “¿Y esto para qué sirve?” (Daniel, entrevista 1, 22 de noviembre de 2016). En la conversación que continuó, se trató la disyuntiva entre útil e inútil. Ese alumna entendía utilidad y provecho económico muy ligados de la mano. Por tanto, la inutilidad era aquella que no generaba rendimiento económico. Ese momento que comentaba el profesor sumados a muchos otros, le hizo deconstruir su propia experiencia:

Las personas no somos engranajes de una fábrica, esa es la deformación que nos quieren dar ciertas tendencias ideológicas en educación, la educación está para que la

persona se desarrolle en su integridad, no para ser el buen obrero de la fábrica X (Daniel, entrevista 1, 22 de noviembre de 2016).

El profesor que repite en la UEZ durante varios años deconstruye su experiencia, llega incluso a cambiar su forma de dar clase. El conocimiento no tiene un solo fin material, la utilidad reside en el provecho personal para el usuario y el profesor. El profesor deconstruye su práctica por el acompañamiento de sus alumnos. Medrano (citada en Ubieto, 2009) trata la importancia del clima de relación interpersonal. No se centra solo en lo académico, esta profesora busca dar cabida a lo personal ya que es una forma de aproximación emocional entre todos los participantes. Su trayectoria de vida se entremezcla con la de sus alumnos ya que la fluidez de comunicación, comenta, puede deberse a su proximidad generacional. Hay una trayectoria de vida que cambia, se construye y deconstruye, y da cambios significativos en el acercamiento a sus alumnos e incluso un acompañamiento en su transición a la jubilación.

Las pérdidas de los alumnos, no son muchas, pero sí que afectan a profesores y gestores. Tiene un impacto emocional en el grupo en su totalidad, incluyendo a estos promotores deconstructivos. Los procesos que se promueven son muy intensos y surge un acompañamiento de sentido de la vida. Un alumno en la UEZ puede pasar muchos años (hay alumnos que habían estado matriculados más de 8 años cuando yo accedí al campo) y sus pérdidas son dolorosas. Estas pérdidas son momentos donde se dan contradicciones dolorosas y potentes de las que emergen resiliencia y una búsqueda de sentido de la vida particular para cada individuo.

Puede darse también un cambio en la trayectoria profesional de los docentes:

Para mí ha sido una oportunidad para comenzar en el mundo de la docencia. Gracias a la apuesta de los responsables he podido compartir con los alumnos investigación doctoral, lo que me ha enriquecido enormemente a nivel profesional y personal. Además, me ha sido posible crear un curso sobre un tema poco conocido y que apenas se comparte en las carreras. En mi caso, me permite enseñar una parcela que a mí me habría gustado aprender en mi periodo de formación; y ver la atención con la que reciben estas enseñanzas, es muy gratificante (BAR1, cuestionario, 2017).

En esta cita, se hace referencia al inicio de un punto de inflexión donde los conocimientos de los años de preparación se ponen a prueba. Es un primer acercamiento

a la parte experiencial de la docencia. Además, realiza una reflexión sobre su trayectoria profesional donde busca la utilidad del conocimiento que comparte. Una utilidad entendida como el enriquecimiento de la vida del usuario y, también, un enriquecimiento en su vida. Este profesor ha podido acceder al mundo de la docencia, compartir un conocimiento que él sentía que no se compartía y era necesario y, recibir la gratitud de su alumnado.

9.3.2. Entre compañeros

El acompañamiento y procesos de deconstrucción que surgen de las clases, van más allá de las clases. La UEZ es una propuesta académica que permite que se cree un ambiente donde el conocimiento circula. Enrique es técnico de cultura de un ayuntamiento y coordinador de una sede, recoge esta idea de grupo, de acompañamiento y de vínculos a través de la cultura:

En términos académicos es tener aquí una delegación de la Universidad de Zaragoza y bueno y en el tema cultural pues es una manera de que circulen ideas, saberes, conocimientos que a lo mejor de otra manera no habría (Enrique, entrevista 1, 3 de enero de 2017).

La UEZ, desde su modelo universitario para personas mayores, genera un flujo de conocimiento que hace que los otros sistemas implicados cambien. Estos cambios en las personas que forman la UEZ dan cambios en el propio entorno comunitario.



Ilustración 65 - El adulto mayor como promotor deconstructivo

En la ilustración 65 (investigador, memo en NVIVO: notas diario de campo, 2 de noviembre de 2020), se ven las características que potencian la deconstrucción a través de los roles que propone la UEZ. Los gestores articulan y coordinan una respuesta, los profesores dan un contenido que sirve para edificar los proyectos y los usuarios comparten esos proyectos. Ese compartir ayuda a hacer evidentes y a emerger las contradicciones que puedan surgir entendiendo la contradicción como la confusión o discrepancia que surge entre dos elementos o realidades.

Para crear estos lazos y estos procesos, se dan una serie de puntos de unión que promueven esa deconstrucción. El primero de ellos son las características propias del momento vital del adulto mayor. Se dan muchas generaciones conviviendo en un mismo espacio. Se puede acceder hasta los 55 años y hay alumnos rondando los 90 años. Se abarca un periodo de 35 años y que si el adulto mayor se encuentra bien y, con la prospectiva del crecimiento de la esperanza de vida, podría alargarse. Sin embargo, hay puntos de conexión como es no formar parte del mercado de trabajo, el filtro experiencial, la inteligencia cristalizada propia del pensamiento postformal o la relación que se establece a nivel emocional y cognitiva con la muerte ya sea propia o de los otros. Se es cada vez más consciente de la finitud de la existencia humana. Esto genera una conexión con compañeros ya que las necesidades pueden ser diferentes pero muchas veces son afines. Se trata la incertidumbre del tejido social, de la realidad humana, pero esta incertidumbre se potencia con el fin propio o de las personas que nos acompañan y forman nuestros lazos significativos.

Esta conexión, aunque suene redundante, se conecta a la vez con la necesidad del ser humano de aprender. La capacidad de aprender nace con nosotros, se expresa de formas diferentes y cada usuario presenta un estilo de aprendizaje único y diferente desde una perspectiva evolutiva y compleja.

En la ilustración 66, se tratan los tres promotores a nivel del usuario: el delegado, la asociación de alumnos y el compañero, como deconstructor y reconstructor de la experiencia.



Ilustración 66 - Promotores deconstructivos y compañeros

El delegado

Los gestores valoran esta figura muy positivamente ya que es quien conecta al grupo con la institución. Se tiene en cuenta dentro de la toma de decisiones y canaliza también la información (Carlos, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016; Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017).

La elección de delegado sigue un proceso como se detalla en la imagen 15.



ELECCIÓN DE DELEGADOS DE CURSO

Zaragoza, octubre de 2016

La Universidad de la Experiencia de Zaragoza está abierta a cuantas opiniones y sugerencias quieran hacer llegar nuestros alumnos a título particular. No obstante, su carácter universitario aconseja establecer otros canales de comunicación mediante la elección de varios representantes con arreglo al siguiente procedimiento:

1. En el año académico 2016/2017 los alumnos podrán tener hasta 22 representantes, 2 por cada uno de los grupos.
2. Del 19 de octubre al 3 de noviembre podrán presentarse como candidatos aquellos alumnos que lo deseen. Los interesados deberán cumplimentar el impreso que se les facilitará a tal efecto, bien por parte del Jefe de Estudios, bien en las oficinas de la UEZ sitas en el ICE.
3. Una vez conocidos los candidatos en cada curso, en aquellos casos en que concurran más de dos personas se celebrarán las oportunas votaciones, si no hay consenso previo sobre la designación, el día 4 de noviembre, en la sede de la UEZ, en horario de 10.00 a 13.00 horas.
4. En dichas votaciones podrán participar los alumnos matriculados en las actividades de la UEZ, previa identificación.
5. La mesa de votación estará formada por un alumno de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza y un representante de la Universidad, que levantarán acta del resultado de las elecciones.

Como siempre, contamos con su participación en este acto, que estamos seguros contribuirá al buen funcionamiento de la Universidad de la Experiencia de Zaragoza.

Imagen 15 - Elección de delegados

Es un proceso abierto y que consta de cinco pasos. Además, es transparente e invita a todo el alumnado a poder participar. Se establecen dos delegados por grupo, unas fechas para poder presentarse, si hay más de dos personas se celebrarán elecciones, en estas elecciones votarán los alumnos de la UEZ y también se explicita la constitución de la mesa de votación. El último párrafo vuelve a hacer referencia a la participación del alumnado y cómo esta ayuda a la mejora del funcionamiento de la institución.



Fotografía 2 - Puerta de una de las clases

En la fotografía 2 aparece la puerta del aula como espacio de comunicación. Es algo que solo ocurre en un grupo determinado. Helena, delegada de uno de los grupos, al preguntarle por la puerta en una de las entrevistas, dice que es una manía suya, una forma de filtrar la información (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017). En este nexo, y en este caso concreto, el delegado se convierte en un filtro. Ante la cantidad de información en los tablones, esta delegada filtra para que sus compañeros tengan acceso a la

información que les afecta tanto desde la institución como desde la asociación de alumnos de AMUEZ.

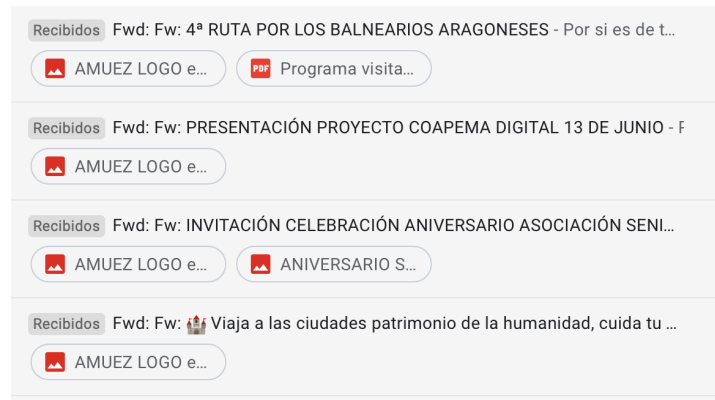


Imagen 16 - Lista de distribución de correos electrónicos

Otra de las herramientas que utilizaba Helena era una lista de distribución de correo electrónico con la que hacía llegar a sus compañeros la información por otra vía. El acompañamiento y la deconstrucción se entienden como integrantes de la misma realidad. Por ello, Helena los acompaña, en ambas imágenes de una manera informativa, pero se dan otros momentos donde el delegado acompaña. Helena es delegada pero también es alumna y compañera:

Pues es una, para mi es un compromiso y una responsabilidad o sea no, delegada no implica que yo esté por encima de los demás, (...) El compromiso que yo tengo es, un nexo de unión entre la clase, el profesor y el jefe de estudios, es mi misión, con esa idea empecé y con esa idea continuo hoy, es decir que yo no estoy por encima, o sea aquí cuando se cierra la puerta yo soy un alumno (Helena, entrevista 1, 11 de mayor de 2017).

Se retoma la igualdad en las relaciones que acompañan y promueven la deconstrucción. El delegado ayuda a mejorar la adaptabilidad del acompañamiento ya que recoge el sentir de la clase, de los gestores y los conecta. Una señal propia de la UEZ son todos los cauces de comunicación que se establecen. El delegado también desempeña un acompañamiento académico y socioemocional. Helena continúa con la siguiente cita:

El que coordina es el profesor que presenta a través del jefe de estudios y del director del ICE presentan, ellos en sus deliberaciones presentan un programa, un curso con

un contenido y demás, y entonces el delegado, yo lo que veo es que la clase funcione coordinadamente, o sea medianamente que haya buena armonía, que se respeten las entradas y las salidas, los horarios, los... (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017).

Se busca un buen funcionamiento de las clases, de las entradas, pero desde la armonía, no desde la imposición. Se da un proceso donde se busca el equilibrio entre unas normas para funcionar como grupo humano y, a su vez, la institución pueda aprender de cada uno de sus miembros. Como se enunciaba en la imagen 15, relativa a la elección de delegados, son un canal más de comunicación. Se busca que respeten las normas, pero a la vez son transmisores de las necesidades del grupo.

Se le pregunta a Helena. si ella ve dificultades sobre su labor como delegada. Contesta lo siguiente:

Sí, cuesta pero, al cabo de los años llega, hay que tener un poco de psicología sí, un poco de psicología y conocer pues que no todos los que entramos aquí cada uno tenemos una manera de pensar, yo lo que no veo que se intente imponer un criterio a los alumnos que están en la universidad, o sea el profesor y el jefe de estudios son, y simplemente lo que ocurra informar al jefe de estudios y ya está (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017).

Se recoge la idea de la adaptación a los diferentes usuarios y participantes. Puede parecer una misión sencilla pero el delegado recoge las inquietudes, las escucha, y las transmite. Esto implica un escucha activa y ser catalizador de estas necesidades. En las nuevas estructuras que se enunciaban anteriormente, una era la continuidad y la transformación. Los usuarios llegan con diferentes momentos y diferentes puntos de inflexión y se da una continuidad y unos procesos de transformación. En esta cita, Helena, es capaz de entender esta diversidad que existe de trayectorias de vida, de momentos, procesos y, en definitiva, personas.

Para ser un promotor deconstructivo, se necesita entender que muchos de estos lazos se van a entender desde la confianza: “es hacer buen uso de la confianza que depositan en mí y yo me lo tomo con responsabilidad” (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017).

La confianza en la figura del delegado para que funcione como promotor deconstructivo es clave.

Los compañeros

En la ilustración 66, el siguiente de los promotores deconstructivos desde el plano de los usuarios de la institución, es el propio usuario desde su faceta, su rol, como compañero. El acompañamiento y los procesos deconstructivos vuelven a juntarse¹⁷. El compañero potencia la interacción y diálogo a través de un ambiente de comunicación, las redes sociales y, dentro de estas, lazos más significativos que surgen en la amistad.

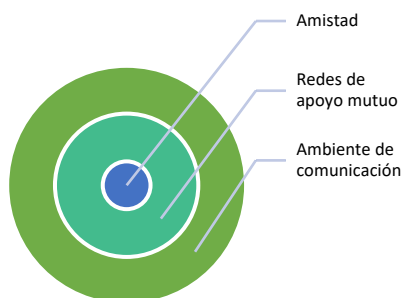


Ilustración 67 - El compañero y la creación de estructuras promotoras de la deconstrucción

En la ilustración 67, se proponen diferentes estructuras que realizan una promoción de la deconstrucción. Se veía anteriormente los rasgos que tenía el usuario como promotor, pero se crean estructuras propias del grupo humano. Los círculos representan la amplitud del ambiente, la creación de redes¹⁸ dentro de estos ambientes y en la formación de redes la aparición de relaciones de amistad.

Fabio define bien la idea de ambiente: “estás aprendiendo y además te diviertes, se fomenta la amistad, los grupos, hay un gran ambiente, hay un gran ambiente y sobre todo la suerte que tenemos es la oportunidad de ampliar nuestros conocimientos” (Fabio, entrevista 1, 10 de octubre de 2016).

Por un lado, aparece la ocupación y el tiempo libre y como estos aportan de forma significativa a la realidad de las personas mayores. Se introduce la idea de amistad, de los grupos y del ambiente, un ambiente donde se fomenta el intercambio de conocimientos. Si nos retrotraemos al profesor como promotor deconstructivo, este ambiente ya era comentado por uno de los gestores de una de las sedes. La UEZ crea por su finalidad

¹⁷ En este estudio los procesos deconstructivos y el acompañamiento se entienden en categorías diferentes para poder explicar el enriquecimiento personal y de la propia experiencia. No obstante, vamos a ver que son muchas veces procesos que se dan de forma conjunta e indistinta solo que cada uno en fases y momentos diferentes.

¹⁸ Las redes de apoyo, desde otra perspectiva, ya aparecían en las redes de crecimiento dentro de los microsistemas. Se retoma otra vez este concepto pero desde otra visión, la promoción de la deconstrucción y los procesos de contradicción o asimilación.

como respuesta educativa un ambiente donde se favorece el diálogo y el intercambio de conocimientos.

El siguiente concepto dentro del círculo es el relativo a redes de apoyo mutuo. Son diferentes lazos que se van creando y configuran una estructura de ayuda mutua. Los procesos de contradicción pueden ser muy duros y las necesidades que se van dando en este estadio vital pueden ser beneficiados por estas redes de apoyo mutuo. Gonzalo relaciona la amistad, las redes de apoyo mutuo y la satisfacción de necesidades:

Se hacen amistades y se conoce a gente y hay muchas relaciones e incluso algunos y algunas vienen a ver si se conocen en vez de ir a meeting o estas redes sociales que se conocen, pues aquí la gente se conoce, a mí me parece eso positivo, ha habido casos que les ha sentado muy bien, porque conozco algún caso que recién muerto el marido o la mujer, conozco dos, se apuntaron aquí y les ayudó pues a llevar ese duelo que se presenta siempre que pierden a un compañero o una compañera (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016).

Las amistades que se crean permiten acompañarse y poder reponerse de algo tan duro como puede ser la pérdida de la pareja. Los espacios y los discursos promueven estas redes de apoyo. Simplemente la asistencia a clase ya promueve esta creación de lazos:

Tú sabes que los tres o cuatro días de clases a las cinco tienes que estar aquí y estar hasta las siete. Después se producen redes sociales, creas nuevos amigos (...). Entonces haces nuevas amistades, te echas unas risas como se dice en términos globales, bueno les cuentas tus dolores y se pueden llegar a crear pues unas relaciones muy interesantes de cara a la soledad de algunos por lo que están solos o solas (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016).

Tomando el ejemplo de Gonzalo, perder a un ser querido fuerza al usuario a procesos de contradicción fuertes (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016). Uno de ellos puede ser el sentido de continuar en esta existencia frente al no sentido de continuar cuando la pareja con la que se han compartido décadas se ha ido. Este proceso de deconstrucción de la experiencia, que puede llevar años, se suaviza en estas redes sociales y con estas amistades.

Gonzalo también continuó tratando el tema de la dificultad de hacer amistades que a veces puede darse cuando eres mayor:

Se crean amistades, vamos a ver ¿cómo evoluciona uno? Las amistades no son fáciles de crear cuando eres mayor, por ejemplo lo que pasa que yo participaba en el curso diploma de formación, o sea mis contactos o mis amigos por decirlo así parten porque en el curso de diploma solo estamos 18 o 20 y como éramos los 18 o 20 todos los días en clase es muy fácil, cuando estás 60 o 70 en clase hombre si te sientas siempre al lado de uno y le das los buenos días y a lo mejor hablas puedes llegar a tener relación pero es más difícil entonces llegamos a tener un grupo que nos entendíamos bien y ese grupo hemos ido manteniéndolo a lo largo de todos los años (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016).

Trata varios aspectos que parecen contrarios entre sí, la dificultad para la amistad que puede surgir en este momento vital, la dificultad que puede surgir de hacer amistad en grupos grandes y, contrariamente, un grupo que se mantiene a lo largo de los años. Se vuelve a la idea del discurso de universalidad vs universidad. Los grupos más grandes buscan llegar a más personas, redes de crecimiento, y a la vez pueden generar dificultades a la hora de crear amistades. Sin embargo, los lazos que se crean se mantienen a lo largo de los años.

Helena también recoge esta continuidad:

Y luego se crean amistades con 100 personas o con 50 o lo que sea es imposible que coordines ¿no? pero es muy difícil. Con un grupo de 9, 10, de 8 y yo sigo manteniendo el contacto con compañeros desde el año 2008 y que para navidades nos vamos a hacer una comida o nos reunimos, o nos felicitamos quiero decir que se mantiene una comunicación (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017).

Las redes de apoyo y las amistades que se generan en su seno cuesta hacerlas y en grupos grandes al final el adulto mayor va escogiendo. Eso sí, estas amistades tienden a mantenerse en el tiempo.

El asociacionismo

El tercero de los promotores deconstructivos según la ilustración 66 es la asociación de alumnos. El objetivo que pretende AMUEZ es el de promocionar el asociacionismo, colaborar con la UEZ y ofrecer un espacio de convivencia y cooperación. Se busca también la participación activa en el desarrollo social mediante el uso de la experiencia, sabiduría y aptitudes de las personas mayores.

Es en esa extensión de la UEZ donde se potencian los contenidos de las clases y los acompañamientos abarcan más realidades y más dimensiones. En estas salidas y visitas, aparte de extender lo universitario, se mezclan los diferentes grupos de toda la sede. Además, permite conocer a los compañeros de otra manera y darle otra dimensión a contenidos que se han aprendido durante las clases. AMUEZ da más capas al acompañamiento, potencia los contenidos edificadores y, por tanto, promueve también la deconstrucción.

Helena comenta lo siguiente:

Claro y luego nos vamos a tomar café o las visitas que hacen a través de la asociación de alumnos que es un complemento buenísimo. (.). Salíamos un autobús los sábados y cada semana, Zaragoza, Huesca y Teruel, íbamos con el autobús (...), me salió mi apasionamiento por Aragón y por los monasterios y por los ayuntamientos y por los museos y por Loarre (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017).

Tanto en la experiencia de Helena, Fabio como de Carlos se aprecia uno de los discursos relativos a la importancia del conocimiento y a uno de sus símbolos, la figura del profesor universitario. Esto es un caldo de cultivo que propicia distintos tipos de acompañamiento y, que puede ayudar al usuario, a iniciar o continuar procesos de deconstrucción. Además, a través del asociacionismo, la figura del profesor conecta el escenario de lo formal y lo no formal.

9.3.3. Con uno mismo: dar sentido a la propia existencia

En una sociedad donde ha imperado mucho tiempo el edadismo, la discriminación de las personas por su edad, se da un imaginario colectivo que empuja a muchas de las personas mayores a una pérdida de roles y del propio sentido de su vida (Guerrero, 2003).

En estos procesos de acompañamiento es, finalmente, la propia persona quien necesita integrarlo todo en sí misma y dar sentido a su propia existencia.

¿Qué se entiende por dar sentido a la propia existencia? En la ilustración 68, se tratan cuatro referentes que el usuario necesita integrar para ir dando sentido a la propia experiencia (investigador, memo: cuestiones de investigación, 6 de septiembre de 2020).



Ilustración 68 – Dar sentido a la propia existencia

El primero de ellos es la incertidumbre. Si volvemos al marco teórico, la teoría de la complejidad nos plantea un mundo incierto (Morín, 1999, Sabirón, 2006). En el campo de la orientación, se trata la orientación caótica (Arraiz y Sabirón, 2017). Los esquemas que antes se construían durante la infancia y la adolescencia podían servir para toda la vida (Delors y otros, 1996). Ahora, vivimos un momento donde todo no para de cambiar e intentar predecir la existencia se vuelve imposible. Una alumna en una conversación informal hizo referencia a los cambios no previstos, dijo lo siguiente: “antes te casabas y te casabas. Ahora no paro hasta el verano y cuando me siento soy feliz. No tenía ganas, trabajaba y eso. Luego. Entonces, no he parado” (DIAR8, diario de campo, 22 de marzo del 2017).

Las nuevas realidades, experiencias, que ha vivido esta persona, le han hecho abrazar la incertidumbre y entenderla a su favor. Este entorno difuso puede generar grandes procesos de contradicción e incluso emociones como la tristeza o la ansiedad. No obstante, puede ser un detonante para que la persona descubra y cree nuevos niveles de realidad.

Conectando con la segunda parte de la ilustración 68, aparecen las tensiones. Estas tensiones se entenderían como la vivencia subjetiva que se realiza en la contradicción de dos elementos. DIAR8 y DIAR9 verbalizan como por las obligaciones familiares y

sociales han dejado de lado inspiraciones o inquietudes propias de su vocación personal (DIAR8 y DIAR9, diario de campo, 22 de marzo del 2017).

La UEZ permite conectar esos proyectos inconclusos y convertirlos en realidad. Una tensión muy característica es la que surge de procesos de soledad o del sentimiento de inutilidad y el hecho de encontrar sentido a la propia existencia.

Es, por ello, como se desarrollaba anteriormente, que surgen nuevas estructuras. Por ejemplo, nuevas formas de ver la ocupación y, también, por extensión nuevos roles¹⁹.

Una de las alumnas narra su transición y cambio de rol después de la jubilación:

Nací en un pequeño pueblo en el que pasé mi niñez en Zaragoza comencé el bachillerato y luego hice magisterio. He pasado 38 años dedicada a la docencia que me ha proporcionado muchas satisfacciones. Ahora llegada la jubilación quiero dedicarme a realizar actividades que me gustan y me hagan sentir bien y para las que anteriormente no he tenido tiempo (INI9, cuestionario, 2017).

Se ve una continuidad y una transformación de lo que se entiende por ocupación. Lo más característico de su narración es el cambio de rol: se pasa de un rol docente a un rol discente. Se ve la experiencia desde la satisfacción y en la UEZ se le proponen nuevos roles. Otros usuarios, como decía Beltrán en una de sus entrevistas, han vivido una desvinculación tan fuerte y una pérdida de todos sus roles que para ellos la UEZ ha sido una forma de salvación, de poder dar un sentido a su vida:

Perdone que le moleste, soy fulano de tal, soy maestro nacional, tengo 82 años, hace dos años me quedé viudo, no tengo hijos, no tengo familia, me habéis salvado la vida, muchas gracias. Se dio la vuelta y se marchó, bueno pues simplemente con eso creo que merece la pena hacerse cargo de la Universidad de la Experiencia (Beltrán, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016).

En esta cita se ve lo que puede significar la desvinculación y el perder sus roles. Robledo y Orejuela, (2020) desarrollan la teoría de la desvinculación y sus efectos negativos en las personas mayores. Puede llegar a costar la salud mental e ir perdiendo poco a poco la integridad de la identidad y la experiencia. Beltrán continúa:

¹⁹ Las nuevas estructuras ya se han desarrollado y, por eso, me voy a detener en esos nuevos roles. Véase apartado 9.2.1. e ilustración 62.

Esa rutina a muchos les saca del tedio, la jubilación no todos la llevan demasiado bien, hay gente que tiene 40 años trabajando de la misma manera, cortar eso de un día para otro es complicado y sin embargo crearles esta obligación cotidiana a muchos les salva de esa desazón que tienen (Beltrán, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016).

La rutina de clases aporta unos roles, unas estructuras, que ayudan a afrontar las tensiones y la incertidumbre desde la compañía de los otros.

9.4. Adulto mayor y los proyectos reconstituyentes de vida: la desintegración de la persistencia de la experiencia

Los proyectos reconstituyentes permiten continuar o empezar nuevos proyectos, deconstruir la experiencia, reconstruir la vivencia de la experiencia y proyectarla en nuevas narrativas en el presente. Recuérdese el estudio de Ciano y Gavilán (2010) sobre la elaboración de proyectos vitales en adultos mayores.

En estudios post-obligatorios (bachillerato, formación profesional, enseñanzas de régimen especial, universidad o educación para adultos), normalmente, encontramos un proyecto marcado con lo que se hará después de haber obtenido el título. Una carrera universitaria se elige, aunque luego pueda haber cambios y puntos de inflexión, como inicio de una trayectoria profesional.

Los programas universitarios para mayores rompen con esto. El proyecto de vida no se centra en lo que ocurrirá después, tampoco hablamos de algo impuesto. Se da una situación donde la persona escoge libremente la respuesta educativa en sí y no el aprovechamiento que podrá hacer de la misma. La experiencia vivida es determinante, pero lo vivido en el presente permite moldearla y tener una coherencia identitaria. Por ello en el primer apartado de esta categoría se tratará la maleabilidad que permiten los proyectos vitales de la experiencia, pero manteniendo un sentido de la existencia propia. Entender la experiencia, poder deformarla y darle nuevas formas va a permitir progresivamente que el adulto mayor se autodetermine y se haga demiurgo de su propio proyecto vital. El sentido de inutilidad puede convertirse en una oportunidad.

La teoría del caos aplicada al desarrollo de la carrera de Pryor y Bright (2014) se relaciona con estas características de los proyectos de vida. La persona desde sus narrativas, va a poder moldear sus trayectorias y poder adueñarse de su carrera, del cambio, y prepararle para afrontar el fracaso o la incertidumbre en un mundo complejo.

Este nuevo presente permite al usuario reconstruirse desde su presente actual y configurar su identidad, la misma que había tenido siempre, pero desde otros ángulos, con otras conexiones.

El nexo común que los une a todos es la decisión de asistir de forma voluntaria a estos programas. Esa decisión en sí, el hecho de realizarla y materializarse, supone un revulsivo, una forma activa de entender el proceso de envejecer lejos de modelos tradicionalmente edadistas. La riqueza humana hará que cada uno tome esta decisión por razones diferentes. El acceder determinará una nueva forma de entender su ocupación. Esta opción saldrá de ellos mismos, de lo que quieren hacer, y aspectos como la participación o el aprendizaje se asentarán desde nuevos referentes.

9.4.1. Memoria y experiencia: maleabilidad y cambio en el proyecto vital

El proyecto de vida se entiende como una actividad intencional que se nutre de la experiencia, se filtra por el presente y hace una proyección en el futuro. Sin embargo, es clave entender que la experiencia acumulada se narra desde el presente y eso puede alterar la propia vivencia de la misma.

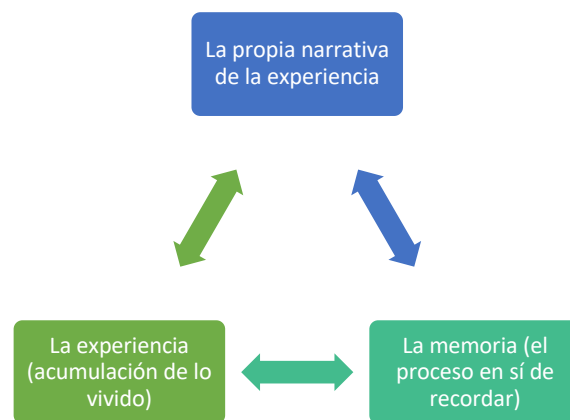


Ilustración 69 - La propia narrativa de la experiencia

El concepto de memoria se puede estudiar desde diferentes referentes en función de la acepción del término en el que nos enfoquemos. Centrándonos en su relación con la experiencia, la memoria se puede entender como una facultad del propio ser humano por la cual se retiene y se puede recordar el pasado. La experiencia sería un tipo de conocimiento que surge por la trayectoria de vida, sus puntos de inflexión, situaciones vividas y, también, por todos los planes, ideas y proyectos que la persona se planteó y tuvieron que quedarse como una carpeta almacenada en esa memoria, en ese cuarto de

atrás. Las emociones y, por tanto, la gestión de las mismas influye tanto en la construcción de esa experiencia como en la capacidad de recordarla.

El referente a la hora de construir la ilustración 69 es la reconstrucción que realiza la persona a través de sus narrativas. No es tanto un concepto psicológico tradicional donde se distingue entre tipos de memoria y su relación con las funciones cognitivas y estructuras cerebrales. Como señala la aproximación narrativa (Arraiz y Sabirón, 2011), se ha vuelto a observar, durante el proceso de recogida de datos, como la memoria y la experiencia se ven influenciadas por la propia narración que se realiza. Dependiendo del contexto, de la persona, de la situación, la narración que realiza cambia pero a la vez, esta narración, puede cambiar el entendimiento de los hechos vividos y que incluso el propio proceso de recordar cambie.

Narrarse no implica solo el uso de palabras. Las audiciones, las pinturas, la imagen o la fotografía pueden ser formas que implican narrar partes de uno mismo desde otros procesos y otras formas de hacerlo cambiando el proceso en sí de recordar.

Esto que puede parecer una gran desventaja, en los proyectos de vida se convierte en un gran potencial. Si la memoria implica el proceso y la experiencia es la acumulación, la narración es la intersección entre las dos. Estas narrativas permiten al usuario estructurar sus recuerdos según el dónde y cómo lo está recordando. El cuestionario que se suministró a las sedes hacía un recorrido sobre el acceso y paso de las personas mayores en la institución y la pregunta final invitaba a los participantes a narrar su biografía (imagen 17).

Cuestionario – UEZ 2016/2017	Cuestionario – UEZ 2016/2017
<p>Alumnos</p> <p>La finalidad de este cuestionario es comprender cómo funciona la Universidad de la Experiencia y la visión que tienen los participantes de esta institución. La información recogida va a ser utilizada para un estudio de doctorado y tratada con el máximo respeto y confidencialidad asegurando en todo momento el anonimato de los cuestionarios.</p> <p>Edad: _____ Sexo: _____</p> <p>1. ¿Cuántos años has estudiado en la Universidad de la Experiencia de Zaragoza (UEZ)?</p> <p>2. ¿Cómo conociste la Universidad de la Experiencia?</p> <p>3. ¿Qué te habían contado o sabías de ella antes de comenzar tus estudios en ella?</p> <p>4. ¿Por qué has continuado tus estudios en la UEZ este curso?</p> <p>5. ¿Qué te ha aportado participar en la UEZ?</p> <p>6. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros? En las clases y conferencias:</p> <p>En las excursiones y visitas:</p> <p>Fuera de clase:</p> <p>(Sigue por detrás)</p>	<p>7. ¿Te comunicas con tus compañeros y profesores utilizando nuevas tecnologías de la comunicación? ¿Cuáles utilizas? ¿Con qué frecuencia?</p> <p>8. ¿Podrías describirme tu experiencia en la institución a lo largo de estos años? Puedes destacar aquellos aspectos de la UEZ más relevantes para ti.</p> <p>9. ¿Podrías contar una anécdota o una vivencia que hayas vivido como estudiante de la UEZ?</p> <p>10. ¿Podrías escribir una breve relato sobre ti? Puedes comenzar describiendo un poco tu niñez y avanzar hasta llegar al momento actual. También puedes destacar experiencias o vivencias que hayan sido importantes para ti a lo largo de tu vida.</p>

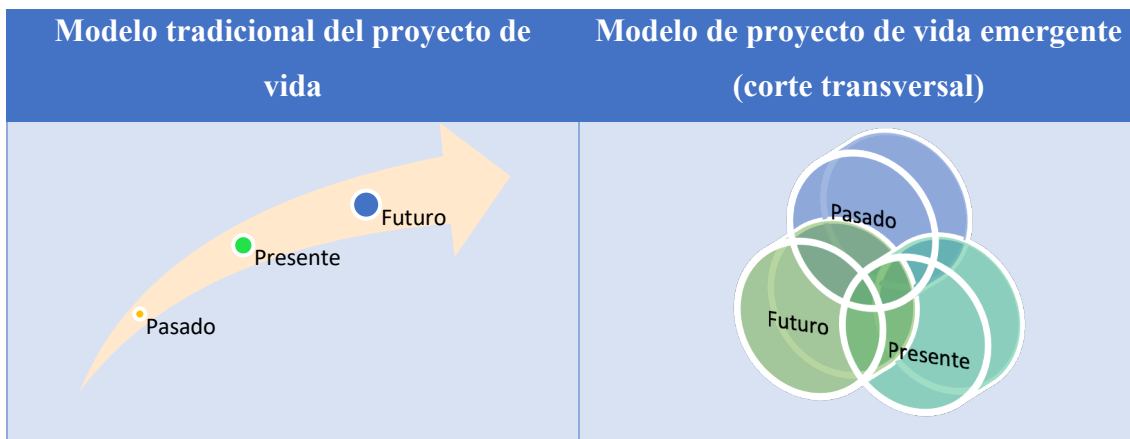
Imagen 17 - Cuestionario para alumnado

El propio formato del cuestionario condiciona un relato donde se tiende a relacionar la experiencia vivida con su acceso a la universidad:

Soy un hombre nacido en un pueblo y de familia humilde. No hice otros estudios que los básicos. A partir de los 25 años y estando trabajando comencé a estudiar y conseguí el título de Graduado Social. Pero no ejercí como tal pero me valió para ser un líder sindical dentro de mi empresa. Siempre me ha gustado superarme por ello me apunte en las clases de la UEZ (AVA28, cuestionario, 2017).

En este microrrelato de su historia de vida, se centra en sus estudios, su participación y cómo llega a la UEZ. La maleabilidad de la propia historia de uno no convierte en falsa una trayectoria, permite darle nuevos sentidos y redescubrir la existencia propia.

Tabla 44 – Evolución en los proyectos de vida



Se puede entender la trayectoria de vida como algo lineal. Si se entiende la existencia humana desde este modelo más tradicional, hay tres puntos: pasado, presente y futuro. Por tanto, una continuidad entre ellos. El pasado es fijo e inamovible, el presente se nutre de él y en los proyectos de vida se realizará una proyección hacia el futuro.

Si se entiende la trayectoria vital de la persona, como un conjunto de esferas, de dimensiones, con diferentes momentos de interacción, donde se solapan y se construyen, deconstruyen y reconstruyen constantemente, la percepción del proyecto vital cambia, aunque incluso el ejercicio o el producto realizado pueda ser el mismo, la interpretación puede cambiar. En esta concepción del proyecto de vida emergente, el pasado, el futuro y el presente se entrelazan y la narrativa que la persona realiza en los proyectos es la intersección de estos tres. No obstante, esto es solo una sección transversal ya que hay que imaginar estas circunferencias con un movimiento y un dinamismo. Se conecta este modelo de vida emergente con la teoría del caos aplicada al desarrollo de la carrera. Por un lado, aparece la no linealidad de los sistemas complejos y el término de atractor entendido como aquellas trayectorias particulares de los sistemas donde confluyen sus mecanismos de retroalimentación, estados finales, sus límites, su visión de la realidad y su balance entre equilibrio y fluctuación (Pryor y Brith, 2014).

En este segundo modelo, se pueden plantear preguntas del tipo: ¿cómo está reconstruyendo la persona su pasado?, ¿qué necesidades emergen de su presente y como se conecta el presente y el futuro?, ¿qué significados y sentidos son constantes dentro de este caos y dan sentido a su existencia como persona?, ¿qué esferas, qué realidades o qué experiencias impiden el fluir y conexión entre las diferentes esferas?

Este modelo de proyecto de vida entendido desde la complejidad e incertidumbre inherente a la experiencia humana, en la tabla 44, sería una sección más transversal y guardaría muchas semejanzas con la forma que existe de entender el ADN de las personas, esas instrucciones que aparecen en cada núcleo celular y que permiten la replicación de las células. Los proyectos de vida siguen esta misma lógica. Es cierto que podemos descomponer el todo en partes e ir al axioma matemático tradicional de que el todo es la suma de las partes. Este modelo del ADN nos da una visión holográfica de la realidad donde las partes están contenidos en el todo, pero el todo, a su vez, puede estar contenido en las partes.

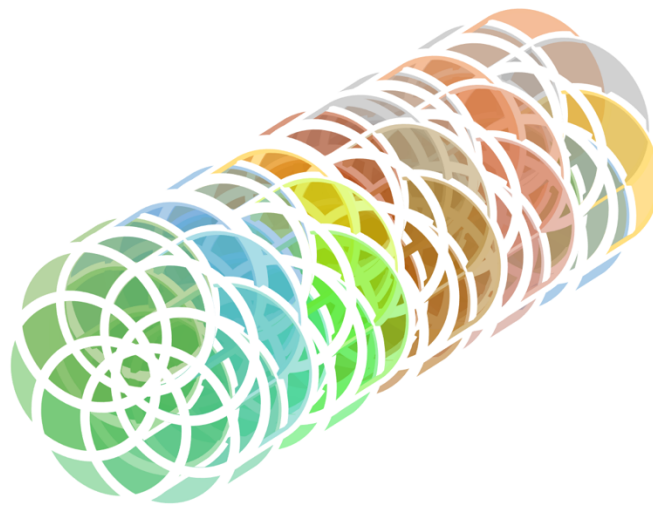


Ilustración 70 - Modelo emergente de la construcción de los proyectos vitales

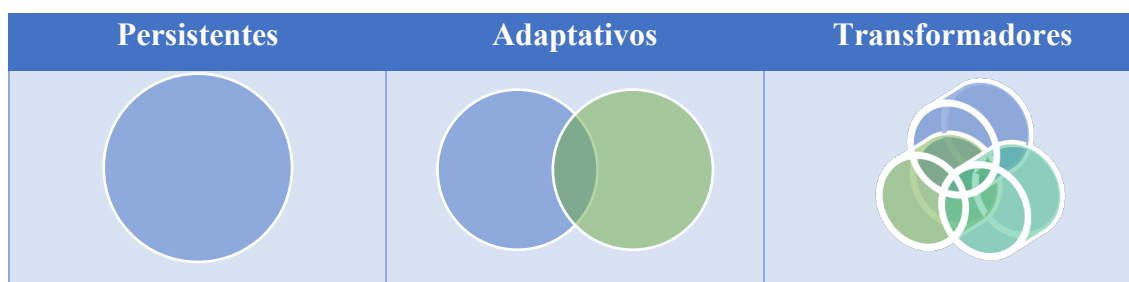
En la ilustración 70 se propone el modelo tridimensional de la creación de proyectos de vida. Este modelo se entiende solo durante la creación y desarrollo de proyectos vitales decididos y marcados por la propia persona. En la cara superficial podemos ver la sección transversal propuesta en la tabla 43 pero en movimiento. Conforme pasa el tiempo, se genera una figura en 3D donde los diferentes proyectos van ayudando a conseguir nuevos niveles de realidad. También ayudan a la deconstrucción y la creación de nuevas estructuras. Cada experiencia es única y, por tanto, cada proyecto así lo será. Igual que la representación atómica, puede cambiar en función del elemento, este modelo emergente puede variar en función de la construcción que realiza la persona.

Muchos de los adultos mayores, al vivir en una sociedad de consumo, han entendido que el valor y la ocupación profesional se medían en función de lo producido (Daniel,

entrevista 1, 22 de noviembre de 2016). El poder acceder a la UEZ hace que esto se puede romper y que prenociones que mantenían ciertas estructuras se rompan.

Los proyectos de vida se sustentan en las intenciones de una persona y también en cómo se enfocan y cómo se entienden. Por otra parte, la memoria y la experiencia se sustentan en estructuras blandas que cambian y varían conforme pasa el tiempo. Esto hace que la maleabilidad de la experiencia y la memoria si se empodera al usuario, sea algo positivo que permita la consecución de proyectos de vida significativos.

Tabla 45 - Niveles de realidad²⁰ y proyectos de vida



En la tabla 45 se desarrolla un continuo de diferentes niveles de proyectos de vida yendo desde un primer nivel donde casi no hay intencionalidad y, por tanto, están en el límite de ser un proyecto intencional o no, a los adaptativos y transformadores que son los que promueven programas como el de la UEZ.

Los proyectos de vida persistentes serían aquellos que buscan defender creencias y mantenerlas en el tiempo. El cambio se ve con rechazo y, por tanto, se busca mantener las estructuras identitarias ya funcionales. Hay poca crítica interna y se refuerza mucho con lo externo. Se marca en varias trayectorias profesionales con el deber y la obligación (EJE13, cuestionario, 2017; AVA16, cuestionarios, 2017). Los adaptativos serían aquellos que vienen por el propio decurso vital y que la persona necesita plantearse para poder mantenerse en la existencia. Aquí podría entrar la UEZ cuando algunos de sus usuarios acceden para poder ir progresivamente adaptándose a la jubilación (INI20, cuestionario, 2017). Podría ser también aquellos usuarios que acceden a la institución por haber perdido a seres queridos o a la propia pareja (Beltrán, entrevista 1, 10 de noviembre de 2016; Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016). Finalmente, aparecen los proyectos transformadores. Son aquellos donde la persona conecta pasado, presente y

²⁰ Se toma como referencia el tercio incluso y los tres niveles propuesto de cambio por Sabirón (2006).

futuro, se adueña de ellos, y realiza cambios en su presente que llevan a nuevas estructuraciones de su narrativa.

La maleabilidad y la facultad de proyectar el futuro de forma intencionada, aunque luego este sea difuso en un mundo cambiante, le da al adulto mayor la capacidad y la confianza de ser el hacedor de su proyecto de vida. La UEZ es algo más que un proyecto educativo, es un revulsivo que hace que esta persistencia se desintegre y que las ideas inmovilistas de carácter edadista desaparezcan.

9.4.2. El adulto mayor como demiurgo de su proyecto de vida

En el apartado anterior, se desarrollaban modelos a la hora de entender los proyectos de vida y así como sus diferentes enfoques en función de los proyectos de vida que realiza la persona mayor en su paso por la institución.

Esta necesidad de implementar acciones que potencien los proyectos vitales aparece en el propio germen de la UEZ así como del modelo de las UTE. Ubieta (2009) describe el alumnado de estos programas de la siguiente manera:

En cualquier caso, los estudiantes de las UTE son mayoritariamente, al menos en Europa, idénticos: se trata de personas de una cierta edad, es verdad, pero también de personas activas, dinámicas, llenas de proyectos y sobre todo, con buena salud y un nivel de formación superior a la media; en suma, personas con las que hay que contar para la construcción del porvenir y que desean ser útiles en esta construcción (pp.19-20).

La idea de los proyectos, de ser constructores del porvenir, propio y social, y ser útiles, poder formar parte del tejido social, enfatizan la necesidad de los proyectos y, sobre todo, de los de tipo transformador. Tomando como referencia el modelo descrito en la fundamentación teórica de autodeterminación (Wehmeyer, 2001), se propone la ilustración 71. Cada uno de los bloques propuestos parten de cada uno de estos pilares pero en su concreción se difuminan pudiendo tomar parte de diferentes pilares así que la correlación no es exacta del todo y, tampoco pretende serlo.

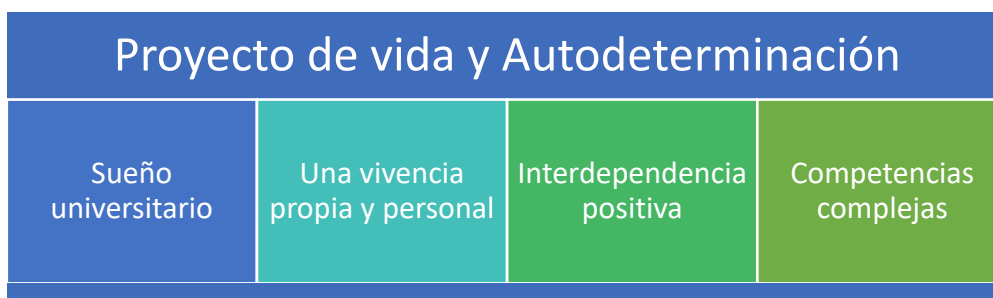


Ilustración 71 - Aportaciones del proyecto de vida a la autodeterminación

Sueño universitario

El primero de los bloques es el sueño de lo universitario, la necesidad de satisfacer unas necesidades culturales y tender a una autorrealización personal del individuo ¿Qué atractivo tiene la UEZ para el adulto mayor? ¿Por qué se matricula en este programa y no en otro? Aparece el sueño de lo universitario.

La autorrealización se entiende como el logro de metas significativas para el usuario y tener la oportunidad de acceder a la universidad, a un aprendizaje de calidad, que permite cumplir metas significativas y que potencian el desarrollo humano. Además, en el modelo emergente de proyectos de vida, se da un dinamismo que hace que las metas y los logros cambien. La autorrealización, el sueño de lo universitario en este caso, no es solo entrar en la universidad, es poder soñar ese sueño.

Una vivencia propia y personal

A la hora de vivir este sueño, se entraría en el segundo de los bloques de la ilustración 71: la vivencia personal. La vivencia personal de la UEZ es la construcción que realiza cada persona de su proyecto vital y de su propia existencia. Se añade el adjetivo propio porque se centra en cada una de las construcciones individuales que hace cada persona.

La autorregulación, la capacidad de adaptar la conducta al entorno, se desarrollará en tres momentos en estos escenarios de educación para personas mayores: necesitar, elegir y aportar. La vivencia personal se va sucediendo y la persona vive los procesos de contradicción previos a la deconstrucción y necesitará elegir unos acompañamientos. Del necesitar y el elegir, surgirá el aportar. El usuario no es un sujeto pasivo, precisa de ayuda, pero luego aporta en la ayuda de los demás (ilustración 72).



Ilustración 72 - Momentos de la autorregulación durante la vivencia personal

Ya se ha comentado anteriormente que durante la construcción de este proyecto vital que propicia la UEZ, la persona mayor tiene unos proyectos inconclusos y unas necesidades. Estas necesidades evolucionan con el paso de la persona mayor por la institución.

Espero que efectivamente en esta convivencia gratificante que supone el contacto con gente ansiosa de ampliar sus conocimientos, encuentre lo que necesito y lo que busco: llenar una vida de cosas procedentes, interesantes y satisfactorias. Creo que solo así y, por supuesto, con la ayuda de Dios lo lograré (INI14, cuestionario, 2017).

Se aprecian unos puntos en común y, a la vez, peculiaridades de una historia de vida. Este usuario (INI24) entra a la UEZ con unas necesidades relativas a convivir con la gente y a llenar su vida de nuevos elementos y estructuras significativas. Hay una búsqueda de un nuevo sentido, de una nueva forma de entender la participación, utilidad y autodeterminación. La creencia en Dios, importante en la historia de vida de esta persona, es un ejemplo ilustrativo de las diferencias que surgen en las historias de vida. Cuando se trate el tema de contenido edificador, esta persona no construirá igual determinados contenidos desde una perspectiva de fe y los acompañamientos que escoja pueden variar. Entonces en este necesitar encontramos dos variables: la vivencia personal que hará cada persona en función de su trayectoria vital y necesidades y, como estas necesidades, propiciarán la elección de unos tipos de acompañamientos u otros.

Las propias peculiaridades de un proyecto educativo como es la UEZ determina también qué personas y con qué necesidades van a decidir acceder a esta respuesta educativa. No se entiende como algo determinista sino como una opción más donde están las aulas de educación para adultos, opciones dentro de los institutos como son el

bachillerato nocturno, las aulas de la tercera edad, talleres municipales, universidades populares, y estos programas universitarios (Morales, 2014). Escoger la UEZ de entre todas estas opciones, da una coherencia a las necesidades por las que se acceden.

Gonzalo conecta el acceso con las necesidades:

Yo creo muchísima gente, quiero decir y vuelvo a lo de siempre, los mayores necesitamos actividades, a esos mayores que van a las aulas de la tercera edad algunos que yo les he preguntado: oye ¿y por qué no vas a la Universidad de la Experiencia? -Chico mira para universidad hay que saber. -Hay que saber nada, bueno hay que saber estar atentos, ser educado, saber atender y tener las ganas de aprender (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016).

En esta cita sí que se aprecia la necesidad de un envejecimiento activo donde la persona tenga vínculos significativos y no se vaya dando un desarraigo progresivo. También se ve la conexión de los proyectos y como hay personas mayores que escogen otras respuestas educativas, sociales o incluso de animación. Este amplio abanico de respuestas da un germen que propicia el envejecimiento activo y saludable. Por tanto, en este acceso, encontraremos unas necesidades relativas a los procesos de cultura y reflexión sobre la misma. Cultura no cerrada solo a un determinado ámbito, se puede hablar de cultura científica, de España, religiosa, etc.

Los cursos con buenas valoraciones, tienen muchos comentarios relativos a pedir más horas a poder profundizar más en los contenidos tratados. No reclaman una bibliografía más extensa, se pide siempre más horas de clase para poder profundizar en los temas.

Siguiendo el camino trazado en la ilustración 72, de las necesidades del usuario para poder adaptar su respuesta, surge el elegir. Se dan distintos tipos de acompañamiento y es el propio usuario el que decide tanto como lo vive y como lo construye, y dentro de esta vivencia que acompañamientos va a ir priorizando de forma directa (asistiendo o no a los mismos) o de forma indirecta (haciendo aportaciones cuantitativas y cualitativas a través de las evaluaciones aprendizas).

La relación entre el necesitar y el elegir son procesos continuos en una conducta autorregulada y con procesos de autodeterminación personal. Helena hace la siguiente referencia que une el necesitar y el elegir:

Yo necesito crear, lo hago por mi bienestar personal y todo esto tiene un fin y es mi bienestar personal. Yo el quedarme después de comer en casa con la tele y tampoco me da por irme al club de jubilados, no. Yo quería enriquecerme en lo que fuera. Como ya tenía el chivato de que las amigas me decían que tienes que apuntarte, que tienes... Les hice caso pero además porque me gustaba a mí y me gustó lo que me ofertaron. Yo por obligación, aparte del enriquecimiento cultural, no he venido. Te lo repito, no he venido a hacer una carrera pero he venido a hacer humanidades (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017).

La propia necesidad de crear, de llenar su tiempo de forma significativa, de hacer humanidades, ha hecho que Helena tomara la decisión de acceder a la UEZ. Estas necesidades a la vez crean una estrecha relación con el aportar y, este aportar, se conectará a su vez con la siguiente categoría a desarrollar: la participación expresiva.

El aportar es clave tanto en el acompañamiento adaptativo, como en la participación expresiva. Por tanto, tiene que darse una aportación en la vida de las personas que rodean al usuario. Sería cercano a una responsabilidad consciente, se satisface sus necesidades, le acompañan, y a la vez se acompaña a los compañeros y estos satisfacen sus necesidades. Por eso, el último paso de esta conducta autorregulada es el aportar.

Cuando se construyen proyectos vitales surge la necesidad, el escoger, pero luego se tiene que dar un compartir, una aportación propia que ayude a validar lo propio y lo vivido y a su vez a la otra persona le ayude en sus construcciones particulares.

En los cuestionarios, se preguntaba sobre la participación del alumnado: “- ¿Cómo te has planteado tu participación a lo largo de este curso? -Aportar todo lo que pueda compartir con mis compañeros” (INI10, cuestionario, 2017).

Se relaciona el aportar con el compartir y aparece la figura de los compañeros. En otros cuestionarios, o en las encuestas de evaluación, aparece también la importancia del profesorado. En entrevistas con profesores se ve la aportación que los alumnos hacen al propio profesorado.

En otro de los cuestionarios, uno de los alumnos de primer año escribía lo siguiente: “¿Mi participación? De momento es pronto, estoy como nueva observadora, más adelante, espero participar junto a mis compañeros, aprender de ellos y aportar algo de mí” (INI43, cuestionario, 2017).

La participación aparece ligada otra vez a la aportación, pero se ve este sentido mutuo de la ayuda, yo aprendo de ellos y yo le apporto a ellos. Este sería el tercer paso dentro de

la conducta autorregulada, de la adaptación con el entorno, no solo satisfacer unas necesidades y elegir unos apoyos, también aportar y ser activo con el entorno.

En una de las reuniones de AMUEZ, un miembro de la asociación presentó un boletín que se enviaba a los socios y donde todos podían aportar. Se recogían iniciativas, experiencias, etc. Se realizaba con las aportaciones de los alumnos. Aquí la aportación se formaliza e incluso se crea un instrumento para su canalización (DIAR14, diario de campo, 27 de septiembre de 2016).

Interdependencia positiva

Volviendo a la ilustración 71, el siguiente pilar sobre el que hay que reflexionar es la autonomía y cómo el proyecto de vida la potencia. La autonomía se entiende como la orientación y cuidado propios. No obstante, aunque la UEZ potencia la autonomía de sus usuarios, se entiende desde el acompañamiento un nivel más de esta autonomía y es el de interdependencia positiva. Se entiende la interdependencia positiva como la potenciación que se da en la construcción vital de una persona por los lazos significativos nuevos o ya existentes.

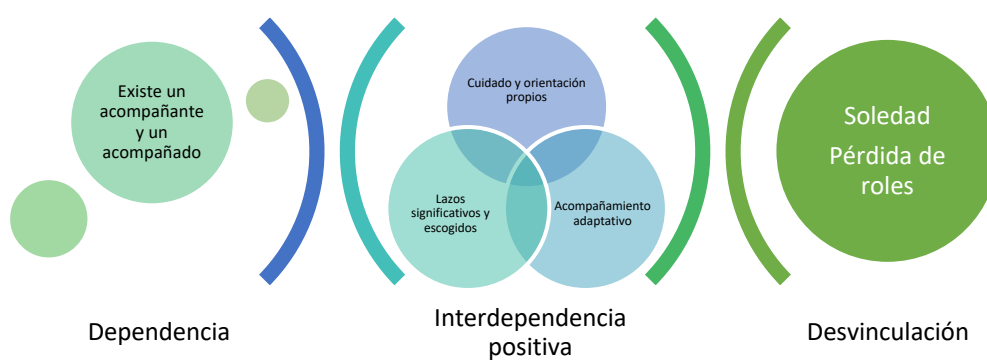


Ilustración 73 - Interdependencia positiva

En la ilustración 73, se desarrolla la interdependencia positiva como un punto intermedio entre la dependencia y la desvinculación que ayuda a minimizar estas dos y potenciar procesos de autodeterminación personal.

En el proceso de envejecer, se van dando las tres (dependencia, interdependencia positiva y desvinculación). Las estructuras, como la UEZ, que potencian la segunda ayudan al usuario a tener una vida más plena y donde a través de sus proyectos de vida, es su propio demiurgo vital, el que toma las riendas de su vida.

La dependencia, en sí no tiene que ser negativa, implica la existencia de un acompañante, o cuidador, y un acompañado, o cuidado. Existen momentos donde tiene que darse esa dependencia como puede darse en la primera infancia, en un ingreso hospitalario o en cualquier situación de vulnerabilidad. Se convierte en negativa, cuando la visión de la persona mayor es edadista, y se entiende que la dependencia ha de darse en todos los momentos y todas las dimensiones. La calidad de vida de una persona va disminuyendo en este caso. Incluso cuando el grado de dependencia de una persona sea elevado, no implica que tenga que ser todo basado en la dependencia.

La desvinculación tiene un matiz negativo, pero está presente y hay que ser consciente de la misma. La persona mayor va perdiendo seres queridos, roles (el de trabajador por ejemplo con el momento de la jubilación) y es importante saber que esta desvinculación puede darse y propiciar procesos de acompañamiento que ayuden a un reajuste personal que atenúe esta desvinculación. La UEZ tiene un gran impacto en la desvinculación minimizándola y dándole a las personas mayores nuevos roles.

La interdependencia positiva surgiría de la intersección de tres conceptos: la autonomía, los propios lazos significativos y escogidos y el acompañamiento adaptativo. Tienen que darse los tres, producirse la intersección, pero el tamaño de los círculos puede ir variando y adaptando la respuesta para mantener esta interdependencia.

Competencias complejas

El último apartado sería el relativo a las competencias complejas que surgen durante el desarrollo de estos proyectos de vida. Las competencias complejas conectarían con la capacitación psicológica. La capacitación psicológica, o empowerment, implica una serie de creencias, aptitudes y utilización (cómo, cuándo y dónde) para conseguir los resultados deseados. En un mundo incierto y difuso, puede ser complicado esta capacitación psicológica si esperamos obtener un resultado esperado muy concreto.

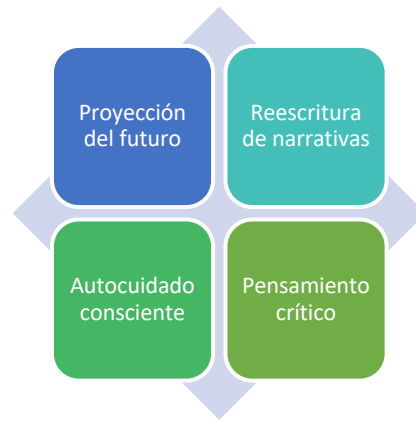


Ilustración 74 - Competencias complejas que surgen de estos proyectos

Las cuatro competencias (ilustración 74) complejas surgen de los cuatro pilares de la ilustración 7. La primera de ellas, relativa a la autorrealización y el sueño universitario, es la proyección de futuro. La capacidad de ir creando posibles futuros y escenarios y que estos vayan variando y cambiando conforme pasan de convertirse de futuro a presente. Los PUM han pasado de ser un proyecto futuro a ser un proyecto presente para ellos y dentro de su itinerario pueden ir escogiendo otros escenarios o incluso dentro de su propia vida en general.

El hecho de haber vivido una negación de los adultos mayores en las universidades y de repente ver cumplido ese sueño universitario permite una segunda competencia compleja y es la reescritura de narrativas. Es tomar la incertidumbre como beneficio y darse cuenta de que, si no podemos predecir de forma exacta la existencia, la narración que hacemos de los hechos pasados puede ir cambiando. Esta reescritura es consciente y en muchos de sus relatos empieza con frases del tipo: “me he dado cuenta...” La reescritura de narrativas surge de la autorregulación y de la vivencia propia y personal pero ya no solo a nivel conductual, esta reescritura permite la autorregulación de los sentidos y significados que la persona ha dado a su propia existencia.

La tercera de ellas, surge de la autonomía y la interdependencia positiva, es el autocuidado consciente. En la ilustración 73, se desarrollaban tres conceptos: dependencia, interdependencia positiva y desvinculación. El autocuidado consciente es la capacidad de detectar en qué momento se encuentra la persona y buscar respuestas o alternativas que ayuden a mantener la autonomía y la interdependencia positiva.

El pensamiento crítico es la última de estas competencias. La capacitación psicológica en la UEZ potencia unas competencias complejas. Cuando la capacidad de proyectar el futuro, la reescritura de narrativas y el autocuidado consciente se van desarrollando, la capacitación psicológica se potencia con un nuevo nivel y estos proyectos permiten al

usuario desarrollar, o potenciar, un pensamiento crítico. No es que en los estadios anteriores no existiera. Les permite tener un pensamiento crítico respecto a ellos mismos, la percepción social de la vejez y la capacidad crítica de ellos hacia el tejido social. Además, en este momento, la pérdida de roles, la soledad o el sentimiento de inutilidad, pueden potenciar procesos de contradicción que permitan a las personas mayores alcanzar roles significativos que la coyuntura social, personal y familiar les impidió desarrollar.

Hasta ahora se ha desarrollado, la flexibilidad y maleabilidad del proyecto vital y cómo los proyectos vitales hacen que la persona mayor se adueñe de su propia vida o vuelva a adueñarse de la misma en la vejez.

9.4.3. La experiencia desde el presente: reconstrucciones identitarias

Este apartado se va a centrar en la parte más operativa, en cómo se desarrollan estos proyectos.

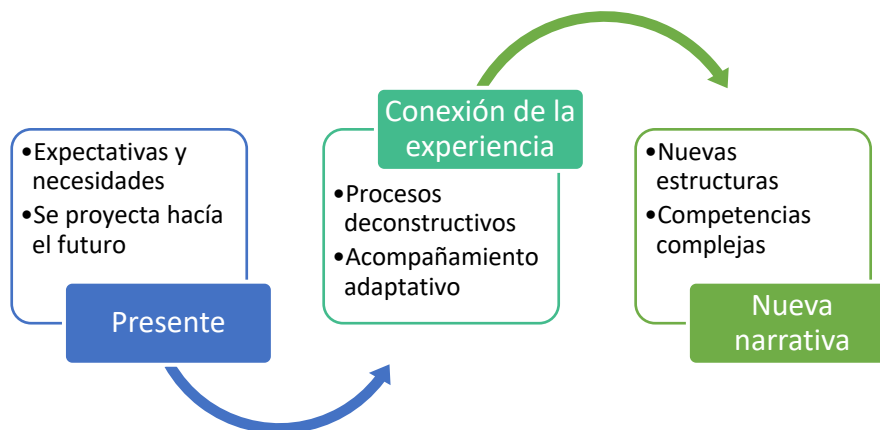


Ilustración 75 - Proceso de construcción de un proyecto de vida

En la ilustración 75, se dibuja el proceso de construcción de un proyecto de vida. En función del grado de apertura de transformación y cambio, puede ser un proyecto de vida u otro. Recuérdese el diseño de vida de Savickas (2015) respecto a la reflexión y reescritura de trayectorias.

El primer paso, el punto de partida de un proyecto de vida, es el presente. La persona mayor ha ido viviendo diferentes momentos vitales y se van conformando unas expectativas, necesidades y unos proyectos de vida inconclusos. La persona necesita realizar una proyección hacia su futuro para buscar la forma de satisfacer sus necesidades. Si en este primer paso, se da un miedo o resistencia muy fuerte al cambio, encontraríamos

los proyectos persistentes. Esa proyección que hace la persona hacia su futuro sería la de mantener el presente sin cambios.

El siguiente paso, conexión de la experiencia, surgiría de esas expectativas y necesidades, que hacen que el usuario se proyecte en un futuro y aquí se dan los procesos deconstructivos.. Se analiza la experiencia desde las expectativas y necesidades presentes, desde ese proyecto de futuro. La persona vive procesos de deconstrucción que se ven potenciados por un acompañamiento adaptativo. Este segundo paso, implica ya una parte más activa.

El tercer paso es el de las nuevas narrativas. Se acepta el cambio y el aprendizaje vivido, el usuario crea nuevas estructuras sea por nuevos elementos o nuevas conexiones con los antiguos. Abrazar el cambio permite la creación de competencias complejas y esto hace que el usuario tenga nuevas narrativas como alumno, compañero, amante, padre, abuelo, etc.

Se ha desarrollado en esta categoría el proyecto vital en adultos mayores que acceden a la UEZ. Primero se analizó la flexibilidad y maleabilidad de la experiencia y como esto configuraba proyectos vitales propios. Luego, desde el modelo de autodeterminación, los aportes que el proyecto de vida da al enriquecimiento personal de estos usuarios y, finalmente, las reconstrucciones identitarias que se realiza de la experiencia desde el presente.

9.5. Participación expresiva: usuarios y protagonismo

Esta última categoría sobre participación se centra en la voz interna de la persona y cómo ésta la expresa para darse voz propia.

La participación expresiva es el conjunto de acciones que realiza la persona para tomar y ser parte, es decir, para estar dentro del tejido social del grupo, de la institución e, incluso, del tejido social en un sentido más amplio y poder compartir sus experiencias, vivencias y su cosmovisión. Esta participación expresiva da sustento a un tejido de interacciones compartido ya que ser parte del tejido implica no ser ajeno a las experiencias de las otros. La participación se entiende desde el referente de participación vs. pseudoparticipación (Alberich y Espadas, 2011).

Se combina la participación y la expresión porque en la UEZ el tomar parte, el ser parte, lleva aparejado el aportar. La construcción que surge del proyecto vital, fruto de la deconstrucción, reconstrucción y el acompañamiento, adquiere su solidez cuando se

expresa y se comparte con los otros. En este compartir, se darán distintos tipos de voces que determinarán si se está dando una auténtica participación expresiva o no. El proyecto vital de referencia también tendrá mucha incidencia en la participación. Los matices propios de la participación expresiva se enuncian en la ilustración 76.



Ilustración 76 - Matices de la participación expresiva

La participación expresiva surge de un proceso de construcción personal. Se tiene que dar un equilibrio consciente entre la voz propia y la de los demás. Si surge una anulación de esta voz, sobre todo desde el referente de la autodeterminación, no es un proceso propio de construcción personal. Se retomaría la idea de una pseudoparticipación. Detectar momentos donde la persona vive una pseudoparticipación y darle herramientas para poder participar de forma auténtica le ayuda a mejorar los procesos de participación expresiva (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016).

En este capítulo, la experiencia se ha entendido como algo vivo que puede ser reconstruida desde la realidad presente del participante. Cuando se vive un proceso de deconstrucción comenzado por un proceso de contradicción, se dan nuevas conexiones. Estas conexiones pueden nutrirse por un sustrato emocional. Cambiar estas conexiones puede dar tensiones en la realidad de la persona e incluso generar procesos donde puede emerger mucho sufrimiento, dolor, incertidumbre, tristeza, etc. Por ello, la participación expresiva puede estar cargada por un gran componente emocional. Como se veía en los promotores deconstructivos, muchos alumnos preguntaban para poder ser tenidos en cuenta y demostrar que ellos sabían (Dueñas en Ubieta, 2009). La participación aquí expresa también las tensiones que vive el propio usuario. La participación, por otro lado, puede poner el acento en tensiones que surgen entre el sistema y el propio usuario.

En el acto de clausura de fin de curso, se mostraron cursos de fotografía, relato, una obra de teatro y todo aderezado por una conferencia sobre un tema concreto (investigador, diario de campo, 31 de mayo de 2017). La participación no es solo preguntar en las clases.

Incluye el lenguaje no verbal, la expresión por otros medios como puede ser la fotografía o formar parte de una obra de teatro. Puede darse también, alumnos que no quieren compartir durante las clases por vergüenza, pero luego aprovechan para hablar con sus compañeros, profesores, o apuntarse a charlas para poder profundizar en un tema. Es clave entender que esta participación no tiene por qué darse solo en plano oral, una sonrisa puede ser una forma de comunicación entre un alumno y un profesor por ejemplo (DIAR15, diario de campo, 2016/2017).

El último matiz es el relativo a tomar y ser parte del tejido grupal, institucional y social. Este último punto también depende mucho de la implicación que tenga la persona con la institución. El primer punto es una participación expresiva a nivel grupo aula donde se da una interacción y relación con compañeros y profesores. En esta interacción la persona es parte del grupo, se genera una cohesión social y pueden surgir las amistades (AVA12, cuestionario, 2017). El segundo punto es el institucional. A través de las evaluaciones aprendizas, quejas o conversaciones con profesores o gestores también puede darse una participación expresiva (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016). El último nivel es el social. Este tomar parte a nivel social implica una reflexión sobre los derechos de las personas mayores y la percepción social que tiene la vejez en el entramado social (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016). El asociacionismo, tanto en la institución como a nivel nacional con agrupaciones como CAUMAS, permite una participación expresiva que puede reflejarse en el tejido social. Paradójicamente, la participación en el plano social puede darse también por acciones cotidianas en los microsistemas: recomendar la institución a otros compañeros, permanecer durante muchos años en la institución, acompañar y ayudar a los compañeros, colaborar con profesores o estudiantes, etc. (investigador, memos: finalidad y objetivos, 6 de septiembre de 2020).

Se han desarrollado los diferentes matices relativos a la participación y el matiz expresivo que surge en la UEZ.

9.5.1. Hacia una participación auténtica: escuchando la voz propia

Para desarrollar la participación expresiva, se toma como referencia el concepto de voz. La voz se entiende como la capacidad que tiene una persona para compartir un punto de vista, una elección, su experiencia, sus propias emociones, información significativa o cualquier otra aportación.

La voz es un proceso interno y propio y que se centra en el poder compartir la realidad propia del individuo con el resto. También puede ocurrir que la persona decida compartir su realidad consigo misma. Existen productos que no fueron pensados para compartirse más que con uno mismo como forma de darse sentido como pueden ser los diarios.

Sea como sea, esa capacidad para compartir que tienen las personas, ha de ser flexible y maleable, pero a la vez coherente y con un cierto orden dentro de un caos de puntos de inflexión. Se conecta con las características de los sistemas: aperiódicos, limitados, causales y sensibles a las condiciones iniciales (Pryor y Bright, 2014).

Además, al igual que la persona cambia su forma de actuar cuando está con un compañero, un gestor o un profesor, su voz también puede ir cambiando. Se mantiene coherente la persona pero su grado de participación y autodeterminación varía en función de un universo de realidades y fractales (investigador, observación participante del grupo iniciación y el grupo avanzado, 2016/2017).

Se va a entender la voz como una intersección entre la participación y la autodeterminación. La participación es el tomar y ser parte y la autodeterminación es la competencia de tomar las riendas de la vida de uno mismo. La voz propia, la voz auténtica, surge de la relación entre estos constructos (ilustración 77).

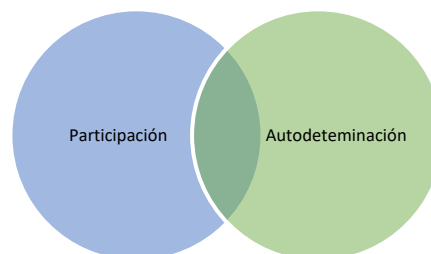


Ilustración 77 - La voz como intersección entre participación y autodeterminación

La voz es un proceso interno donde se comparte la vivencia propia y, es por ello, que se pueden dar diferentes niveles en este compartir. Esta expresión se puede entender de diferentes formas en esta intersección en función del grado de participación y autodeterminación (ilustración 78). Estos cuatro tipos de voces que surgen, a su vez, se relacionan con los tipos de proyectos en función del grado de transformación y apertura al cambio así como las resistencias que una persona va acumulando en su trayectoria personal.



Ilustración 78 – Autodeterminación, participación y voz

En la ilustración 78 se proponen cuatro tipos de voces. Dentro incluso de cada tipo de voz, se pueden dar niveles o en la creación compleja de proyectos y trayectorias vitales que estas voces cambien en función de los escenarios.

El primer tipo de voz sería una voz reactiva. Se toma parte pero como una forma de reaccionar a los estímulos. Estos estímulos pueden ir cambiando según los sentidos y significados que dan los usuarios a esos estímulos. El usuario tiene un grado de autodeterminación en ese momento muy bajo y son otras voces las que hablan por ellos. La voz reactiva también puede surgir por necesidades del propio cuerpo de carácter fisiológico (hambre, sed, cansancio, etc.) que ponen al usuario en una situación de mayor fatiga emocional (investigador, observación registrada en diario de campo, 27 de septiembre de 2016).

El segundo tipo de voz es la voz silenciada. Son personas cuya participación y autodeterminación es muy baja. No toman parte, no comparten ni expresan sus vivencias, y a la vez suelen dejarse llevar por lo externo. Si bien es cierto conforme permanecen en la UEZ suelen tender a otros tipos de voz. Sin embargo, puede darse en personas que acceden a la UEZ por buscar una escapatoria a procesos de desvinculación y pérdida de roles muy extremo, personas que han vivido una trayectoria vital donde no pudieron escoger sus roles y tuvieron que renunciar a sus proyectos.

El tercer tipo de voz es la voz distante. La voz distante se caracteriza por un nivel alto de autodeterminación personal pero un alejamiento consciente a la propia institución, al tomar parte. A diferencia de la voz silenciada, aquí el alejarse y no participar, no viene impuesto, es intencional. Pueden ser alumnos que ven la institución como un lugar donde se transmiten contenidos (AVA20, cuestionario, 2017), personas con responsabilidades y cuidados que no les permiten tomar parte pero que acuden a la UEZ con una idea transformadora que les permita conocer otras realidades (DIAR6, 1 de febrero de 2017)

e incluso personas que por desencuentros con compañeros, con AMUEZ, o con la propia UEZ, continúan yendo por los beneficios de los acompañamientos pero a su vez deciden que su participación se limite lo máximo posible (DIAR10, diario de campo, 10 de noviembre de 2016). Es propia también de alumnado recién matriculado que llega a la UEZ con un gran autodeterminación pero necesitan tiempo para conocer la institución e ir tomando parte (investigador, observación registrada en diario de campo sobre el grupo de iniciación, primer trimestre del curso 2016/2017).

La última de las voces es la voz auténtica. En esta voz, la persona es dueña de su propia vida y a la vez toma parte efectiva de sus relaciones personales, grupales, institucionales y sociales. La persona comparte y expresa para satisfacer sus necesidades, lograr su proyecto vital, pero a su vez, escucha de forma activa a sus compañeros y está abierto al cambio y la transformación. No significa expresar todo lo que uno es, implica la coherencia entre lo que uno es, el lugar en el que se posiciona y cómo comparte sus experiencias (DIAR14, diario de campo, 28 de noviembre de 2016).

Estas dos últimas voces presentan un alto grado de autodeterminación. Se puede dar un espectro entre ambas en función de las vivencias de la persona durante la institución. La voz auténtica es la que emerge cuando el usuario logra proyectos de vida transformadores.

Estas cuatro voces determinan la coherencia interna de una persona en la intersección entre la participación y la autodeterminación.

9.5.2. proyectando la propia voz: diálogo y nuevas narrativas

Desarrollado el proceso interno, los tipos de voces, se centrará este epígrafe en la proyección de voz que realizan las personas. El tipo de voz y el tipo de proyecto de vida determinarán las nuevas narrativas que una persona comparta con los otros. No solo eso, también las decisiones que toma y las expresión de las mismas.

La proyección de la voz propia implica una voz auténtica. Si el usuario se encuentra con una voz reactiva o silenciada, la voz que puede llegar a proyectar no va a ser propia. La voz distante implica una autodeterminación personal, pero a la vez una desvinculación de la institución o de la realidad a estudiar, en este caso la UEZ. No obstante, las voces se desarrollan en un continuo y esta proyección de voces puede ir cambiando.

En la ilustración 79, se muestra el proceso de una persona para tomar y formar parte. La persona ha elaborado un proyecto vital, ha desarrollado una voz propia, auténtica en

este caso, y, ahora, va a tomar y formar parte de la realidad que le rodea. La persona mayor se convierte en demiurgo, en constructor de su propia realidad y su propia narrativa.

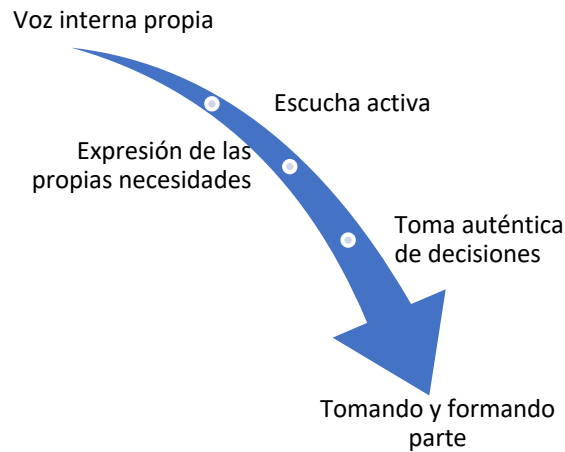


Ilustración 79 - Tomando y formando parte

Primero se tiene que dar un diálogo interno que permite la emergencia de una voz propia. Después tiene que darse una escucha activa. Tomar parte de un tejido social, implica ser conocedor de ese tejido social. El siguiente punto es la expresión de necesidades. Aquí existen múltiples medios de expresión. No tiene por qué ser por palabras, puede ser con el lenguaje no verbal, escogiendo un club u otro, asistiendo o no a las excursiones, etc. Por último, una toma auténtica de decisiones. Formar parte de algo implica tomar decisiones sobre uno mismo y sobre la realidad de la que forma parte.

El proyecto de vida lleva aparejadas unas decisiones que el usuario va a ir tomando, sea en forma de cambio, ruptura o priorización de ciertos roles. Decidir, realizar una elección tras realizar una reflexión sobre ella, es parte de esta participación expresiva. Se elabora un proyecto, la persona mayor adquiere una voz propia, toma una decisión y la expresa. Aunque esta expresión, no tenga por qué ser siempre igual.

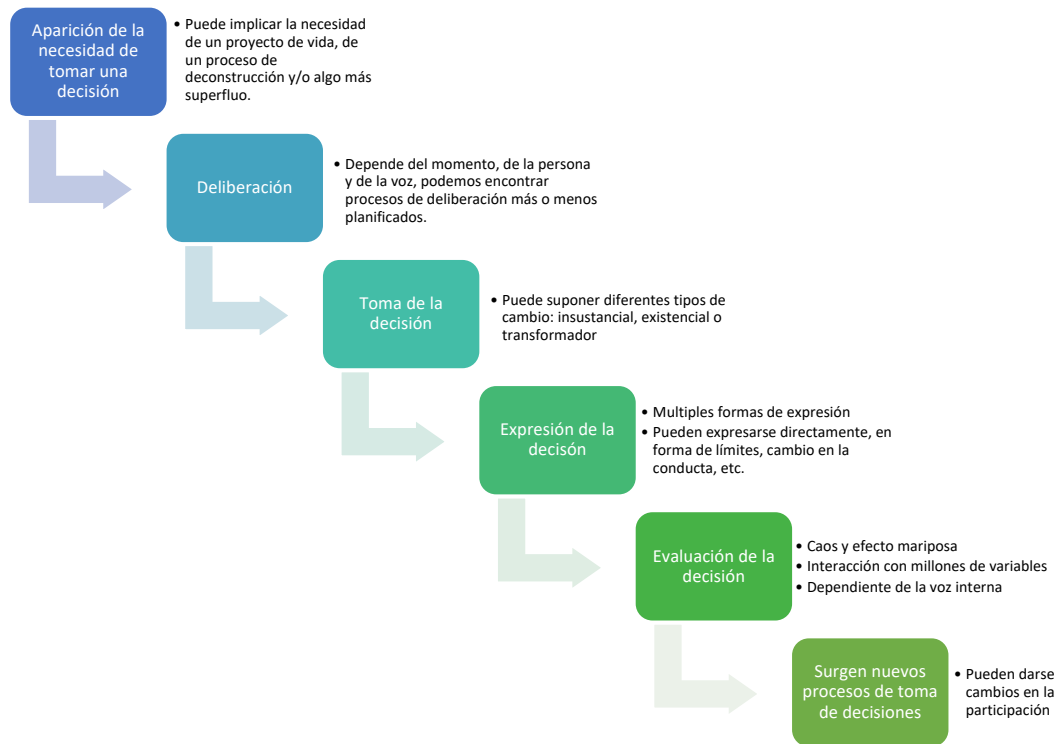


Ilustración 80 - Toma de decisiones desde el referente de la participación expresiva

En la ilustración 80, se enuncia el proceso de toma de decisiones de cara a la participación expresiva de las mismas. Sobrado y Ceinos (2017) tratan la necesidad de un proceso de reflexión constante a la hora de una toma de decisiones en el desarrollo profesional ya que la carrera se construye sobre decisiones personales.

El primer paso es la aparición de la necesidad de tomar una decisión. Depende del nivel de cambio, la decisión será más superficial o implicará cambios más profundos. En este primer nivel puede darse, previo a acceder a la UEZ, la necesidad de hacer algo con la vida que no sea estar viendo la televisión (Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017).

El segundo paso es el relativo a la deliberación. Si se ha iniciado un proyecto de vida, encontraremos procesos más o menos planificados. A continuación, se tomaría la decisión. Aquí en función de la necesidad, el cambio puede ser insustancial, existencial o transformador. En el caso del acceso a la UEZ, sería cuando el usuario delibera una respuesta educativa entre todas las que hay. Finalmente, se decidiría por la UEZ por ser aquella que más se adecúa a lo que necesita.

En el siguiente paso, la expresión de la decisión, es donde se juntan la toma de decisiones y la participación expresiva. El tomar una decisión cambiar la realidad de una persona y, por tanto, su forma de participar y expresar en sus sistemas. Existen múltiples

formas de expresión. Tomar una decisión no tiene por qué implicar una expresión verbal, puede ser la asistencia a la UEZ, marcar límites a la familia con el cuidado de los nietos, etc.

La decisión tomada se evalúa. La persona toma una decisión, pero los resultados de la misma son imprevisibles. El efecto mariposa también es importante aquí, un cambio en el sistema, puede afectar a todo el sistema (Morin, 1999). Esta evaluación, cambiará mucho según la voz interna. En una voz interna auténtica, la persona abrazará el cambio y la incertidumbre se convertirá en un valor.

El último de los pasos serán nuevos procesos de toma de decisiones que podrán ir cambiando el tipo de participación expresiva que la persona desarrolla.

La participación expresiva, el tomar y ser parte, implica una forma activa de relacionarse con el entorno y los escenarios. Incluye una responsabilidad consciente que conlleva una autodeterminación, un proyecto de vida, pero que se construye con las realidades de cada personas. Es, por ello, que, una vez proyectada la voz, el usuario pasará a formar parte de un coro de voces.

9.5.3. Un coro de voces: protagonismo y asociacionismo

Entendida la voz, y su proyección a la hora de compartir las decisiones, se va a tratar la voz en el conjunto de otras voces. Cuando una persona toma una decisión y la comparte, esta deja de ser solo suya para caer en un mar de interacciones donde la evolución de las mismas puede ser errático e impredecible. Esto no significa que el decidir no sirva para nada. Significa decidir en la incertidumbre y la complejidad.

Las voces, además, se pueden entender de forma individual o de forma conjunta. Las voces conjuntas son aquellas donde de la unión de varias voces individuales, tras procesos de reunión y reflexión, surge una voz conjunta. El coro de voces en la UEZ se da por la convivencia de las siguientes voces: la propia, la de las personas cercanas, compañeros, delegado, profesores, la institucional, la de la asociación de alumnos y otras voces que pudieran surgir (ilustración 81).



Ilustración 81 - Un coro de voces

La primera voz dentro de este coro es la propia. Se les da a los usuarios espacios de comunicación como los clubs de debate (investigador, registro de observación en diario de campo, 8 de noviembre de 2016).

La segunda de las voces son las personas cercanas a los participantes. Este coro de voces se refiere al que se establece dentro de la institución. De todos los compañeros y profesores, surgen algunos con los que se establecen vínculos más significativos. Suelen ser relaciones que se mantienen con los años y que fundamentan aquellos acompañamientos más íntimos o de esferas más privadas para el usuario.

La tercera de las voces va a ser el compañero. Los compañeros serán uno de los ejes del contenido edificador. También son parte de los promotores deconstructivos y del propio acompañamiento adaptativo. La convivencia con ellos, las ansias de aprender que tienen, hará que se tienda hacia una participación expresiva y exista una necesidad de transmisión de conocimiento.

La cuarta de las voces es la de grupo. La voz grupal permite la convivencia y la construcción, pero también es donde se da la tensión del individuo y el grupo. Puede darse en el grupo que usuarios que participan mucho, invisibilicen a usuarios que no participan o lo hacen muy poco. Es necesario darles a todos los usuarios un momento y oportunidad de expresarse, aunque luego ellos no quieran usar ese momento de comunicación. Se vuelve otra vez a la idea de las evaluaciones aprendizas. Todos y todas tienen un momento para expresarse y compartir, y algunos deciden escribir y comentar y otros no.

La voz de los profesores, tanto en discursos como en rol dentro de la institución, tiene un gran peso a nivel institucional. A través de las preguntas en las clases, el profesor irá marcando el tipo de participación en sus clases y serán los momentos después de las clases, ampliación de preguntas por parte de los alumnos, un buen complemento para esta participación expresiva.

La voz de la institución tiene un gran peso y un gran tensión. La UEZ, principalmente desde sus gestores, va a necesitar tener una unidad y coherencia como institución. Por un lado, tendrá que mantener esta unidad y, por otro, admitir las necesidades de sus diferentes participantes e ir evolucionando y cambiando.

El asociacionismo será una de las voces clave para canalizar la participación expresiva de los usuarios.

Finalmente, se ha querido considerar otras voces. Cada una de las sedes conviven en edificios y estos edificios pueden ser compartidos. Encontramos personal de administración y servicios, hemeroteca, biblioteca, reprografía e incluso convivencia con los alumnos de grado. Son voces que no suelen tener mucha incidencia pero que a veces con el pasar de los años, se establecen relaciones entre los usuarios y estas personas por la mera convivencia en un mismo escenario físico (PAS11, cuestionario, 2017).

Dentro de este coro de voces, como se puede ver en la ilustración 82, se pueden dar dos tipos de participación que conectan con la participación y la pseudoparticipación propuestas en el marco teórico. Son la participación protagónica y expresiva.

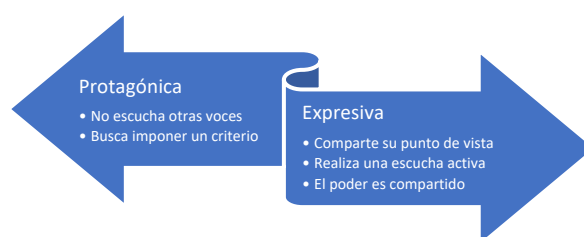


Ilustración 82 - Continuo de la participación

La participación protagónica busca el protagonismo en este coro de voces. La persona intenta mostrar que su voz es la más capacitada y que su criterio es el más válido. Por otro lado, la participación expresiva busca el compartir un punto de vista, realiza una escucha activa y se busca un poder compartido. Los distintos tipos de voces se irán moviendo en este continuo de la participación.

La participación expresiva es la última categoría dentro de la orientación proyectiva. Se ha desarrollado el concepto de la propia voz, la proyección de la misma y el coro de

voces que se da en la institución. Ahora, el siguiente capítulo tratará sobre la educación constructiva, una de las principales herramientas de las que se sirve la orientación en la UEZ.

9.6. Infografía sintética del capítulo

Capítulo 9: La Orientación Proyectiva: deconstruyendo y construyendo las experiencias vitales

La Orientación busca la creación de nuevos niveles de realidad que permitan que el usuario tenga una voz propia. Esto se hace culminando proyectos vitales que estos usuarios se marcaron y necesitan completar en estos momentos de su vida.
El acompañamiento adaptativo y los promotores deconstruyentes promueven una autodeterminación en el usuario. Esto permite continuar sus proyectos y tender a una participación expresiva.

```

graph TD
    AA[Acompañamiento adaptativo] --> PR[Proyectos reconstituyentes]
    AA --> PE[Participación expresiva]
    PR --> PE
    PD[Promotores deconstruyentes] --> PR
    PD --> PE
    
```

Acompañamiento adaptativo

- El acompañamiento se entiende como todos aquellos lazos y vínculos que se establecen entre las diferentes personas y permiten alcanzar nuevos niveles de realidad.
- Tiene que darse una fluidez entre espacios, una conexión de puntos de inflexión, una relación de igualdad entre los participantes y ser precursor de procesos de cambio.
- Se plantean una serie de fases donde el acompañamiento varía en función de las necesidades del usuario. El usuario llega con una expectativas y necesidades, realiza una planificación del proyecto de vida, acceso y permanencia en la institución, procesos deconstruyentes, nuevas estructuras y reconstrucción de la experiencia, cambios en el proyecto de vida y se vuelven a repetir los procesos deconstruyentes.
- Emergen los siguientes tipos de acompañamiento: socioemocional, instrumental, cultural, psicopedagógico, académico e informativo, relacional, profesional y de la carrera, jurídico, envejecimiento saludable y activo, estético, sentido de la vida y crítico.

Proyectos reconstituyentes

- Los usuarios llegan a la institución para poder llevar a cabo proyectos de vida que no pudieron o que quisieron empezar y no les dejaron. Son proyectos que reconstituyen, vuelven a construir partes de su identidad.
- Estos proyectos se sostienen en la memoria y la experiencia. Ambas son cambiantes y evolucionan con el tiempo. Además se sostienen en una estructura blanda como son las neuronas y sus conexiones.
- El proceso de envejecer, desde los referentes del envejecimiento activo y saludables, se entiende como un proceso dinámico y donde el adulto mayor tiene capacidad de aprender. Se convierte en el demiurgo de su propio proyecto de vida. El usuario decide sus roles futuros, sus metas y esto permite la reconstrucción identitaria al revivir la experiencia desde su presente y entrar en relación con los nuevos aprendizajes.

Promotores deconstruyentes

- Son sus iguales, gestores y profesores los que a través de su acompañamiento, les ayudan a los usuarios a deconstruir su propia identidad para poder llevar a cabo esos proyectos vitales.
- Se plantea un proceso de deconstrucción que va desde la llegada de nueva experiencia, con procesos de contradicción con lo vivido y asimilación de nuevos contenido, hasta la creación de nuevas estructuras que se ponen a prueba y se viven nuevas experiencias.
- Los profesores y gestores promueven a través de las clases y las preguntas de sus alumnos la creación de nuevos niveles de realidad. El acompañamiento al implicar una igualdad promueve procesos deconstruyentes también en el profesor.
- El adulto mayor como promotor deconstruyente presenta unas características que le permite fomentar la deconstrucción en sus compañeros: momento vital, necesidad cultural, necesidad de participación y expresión, la admiración a lo universitario, compañeros con necesidades afines, filtro experiencial, identidad conectiva y el discurso del conocimiento humanista.
- Finalmente, el último promotor es el adulto mayor consigo mismo a la hora de integrar voces. La creación y evaluación de estas nuevas estructuras son realizadas por el propio usuario. La trayectoria vital es única. Sin embargo, el acompañamiento ayuda a dar soporte emocional y cognitivo durante un proceso que puede llegar a ser duro.

Participación expresiva

- Conforme estos proyectos van desarrollándose, el usuario necesita compartirlos y, por ello, se da una participación tan elevada en la UEZ. No es la obtención de un título. Es compartir lo aprendido, el desarrollo personal y su proceso.
- La participación expresiva se realiza a través de las preguntas en clase y, sobre todo, a través del asociacionismo. AMUEZ está solo en la sede central de Zaragoza pero es un gran complemento a través de los clubes, concursos y actos en los que participa.
- No obstante, la participación expresiva no es solo levantar la mano o formar parte de un club, es una participación activa que busca una toma de decisiones auténtica donde los usuarios buscan una voz propia y reclaman de forma crítica unos derechos que tradicionalmente les habían sido negados. En este caso, el aprender en la vejez (edadismo).

10. Educación constructiva en la Universidad de la Experiencia: una herramienta para desarrollar la orientación proyectiva

10.1. Acotación de la macrocategoría de educación y sus categorías asociadas

La orientación en escenarios educativos es inseparable del modelo educativo de la institución, ya que la ayuda y el asesoramiento a sus diferentes participantes no se puede estudiar de forma descontextualizada. Se entiende que la educación constructiva es el medio que ayuda a las personas en la construcción de sus proyectos vitales, y con ello intensifica su participación y toma de decisiones auténtica en el entramado social.

La educación constructiva es la cara visible de la UEZ. Es, a través de lo que ofrece en sus tres escenarios de educación formal, no formal e informal, la que va a ir dando al usuario herramientas para alcanzar nuevos niveles de realidad que anteriormente no había considerado. Integra el conjunto de normas, ideas, y significados, que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta macrocategoría se concreta en tres categorías: el contenido edificador, el cableado educativo y la evaluación aprendiza (tabla 46).

Tabla 46 - Macrocategoría de educación constructiva y sus categorías asociadas

Educación constructiva: conjunto de normas, ideas, y significados que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo educativo, esta construcción de contenidos, es la herramienta de la que se sirve la orientación para articular la ayuda.	
Contenido edificador	El contenido dado en las clases, a través del diálogo, facilita la conexión entre la vida del usuario, de sus compañeros y de lo aprendido. De aquí, emergen nuevos niveles de realidad. Es por ello, que el contenido edificador es un proceso de construcción, un conjunto de conocimientos dinámico, compartido, siendo un sustrato para los proyectos vitales y ayudando a la emergencia de nuevos niveles de realidad
Cableado educativo	Conjunto de mecanismos y engranajes que hacen posible que se dé la respuesta educativa de la UEZ. Hace referencia a cómo sus agentes articulan este contenido, es decir, finalidad, objetivos, metodología, temporalización, recursos, currículum; ya que este proceso de construcción del conocimiento se hace a través de personas y el uso que hacen de todo lo anterior.
Evaluación aprendiza	Proceso de recogida, análisis de datos y mejora de la institución que utiliza este saber auténtico, basado de las experiencias de sus usuarios y de múltiples fuentes, momentos e informantes, para introducir

cambios que permitan a la institución evolucionar, cambiar y, en definitiva, aprender.

Estas tres categorías se relacionan entre sí y esto se refleja en la ilustración 83.

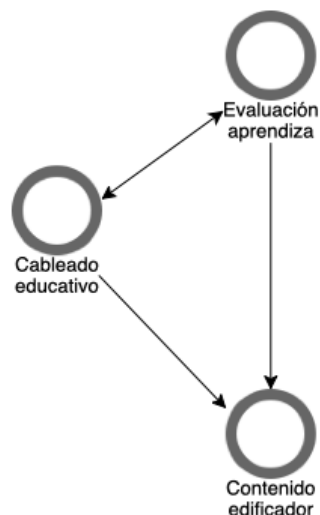


Ilustración 83 - Relaciones intracategoriales

La evaluación aprendiza influye directamente en el contenido edificador. Van a ser los adultos mayores los que van a valorar el propio contenido. El profesorado recibe un feedback a través de los gestores. El cableado educativo a su vez tiene una relación bidireccional con la evaluación aprendiza, como parte del cableado educativo, pero a su vez como modificadora del cableado educativo. Finalmente, el contenido edificador formará parte del cableado educativo y se verá influenciado por la evaluación aprendiza.

10.2. Construyendo los proyectos de vida: el contenido edificador

Los contenidos, tradicionalmente, se entienden como un “conjunto de saberes u formas culturales” que facilitan el “desarrollo y la socialización” (Coll, 1992, p.13). Sin embargo, el adjetivo edificador añade un matiz procesual.

El contenido edificador facilita un proceso de construcción, un conjunto de conocimientos dinámico, compartido, es un sustrato para los proyectos vitales y ayuda a la emergencia de nuevos niveles de realidad (ilustración 84).



Ilustración 84 - El contenido edificador

Las materias invitan a repensar la experiencia y dan pilares nuevos, ayudan a la edificación de nuevas estructuras (proceso de construcción). Durante el proceso al que invita el contenido edificador, aparecerán procesos de deconstrucción y diferentes tipos de acompañamiento adaptativo.

El segundo de los rasgos definitorios del contenido edificador es entenderlo como un conjunto de conocimientos dinámico. Implica la experiencia y aprendizajes previos, la introducción del propio contenido, la interacción del conocimiento con el usuario, y como el usuario lo interpreta y lo vivencia desde la explicación al diálogo que establece con el profesor, compañeros y diferentes personas que habitan en su microsistema (investigador, memo: macrocategorías, 28 de diciembre de 2020).

El tercero de los rasgos es que ha de ser compartido. Esto se relaciona mucho con el conocimiento dinámico. La construcción en la UEZ (en sus clases, en los debates, en los tiempos entre las clases) se realiza de forma compartida, en particular durante el tiempo entre las clases. Es el momento en el que los alumnos tienen más reciente el contenido dado en las clases y surge de forma espontánea el compartir con los compañeros y realizar las conexiones entre el contenido y su marco vital (investigador, reflexión registrada en diario de campo, 23 de marzo de 2017).

El siguiente rasgo definitorio es que sirve para la edificación de proyectos de vida y nuevos niveles de realidad. Este contenido pondrá a prueba una y otra vez la experiencia del adulto mayor pudiendo entrar este en procesos de contradicción que le inviten a la creación de nuevos niveles de realidad. Los nuevos niveles de realidad permiten entender la experiencia desde otros puntos de vista, desprenderse de voces que no son propias y tender hacia una autodeterminación auténtica (investigador, reflexión registrada en diario de campo, 23 de marzo de 2017).

10.2.1. El contenido como facilitador de nuevos niveles de realidad

El contenido facilita esta construcción y lo primero que hace es convertirse en un motivo, en un creador de diálogo entre los usuarios y los usuarios con sus profesores. El contenido da temas para poder generar diálogo. También ayuda a la socialización dando un contenido común donde cada uno puede ir aportando su experiencia particular.



Ilustración 85 - Interacción entre iguales por el contenido desarrollado en las clases

En la ilustración 85, se desarrolla la interacción entre iguales. El usuario dialoga con su compañero por un determinado contenido dado en las clases. A través de los contenidos, de sus experiencias y del diálogo, se dan cambios en sus cosmovisiones. Estos cambios progresivos, van creando identidad y sobre todo espirales de mejora en su calidad de vida.

El diálogo también puede surgir entre usuario y el profesor. Aquí la relación sería diferente, pero se mantendría este sentido de igualdad ya que el profesor es el que domina la materia de la que da el contenido y el usuario sería el experto en su propia trayectoria vital. Se toma como referencia a Savickas y su diseño de vida (2015).

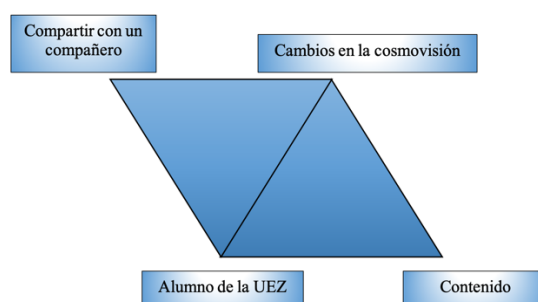


Ilustración 86 - Interacción del usuario con el contenido de las clases

En la ilustración 86, se muestra la interacción del usuario con el contenido de las clases. En esta figura la construcción del cambio en la cosmovisión se potencia por dos procesos diferentes. El primero de ellos es la interacción del alumno de la UEZ con un

contenido significativo para él. Esto puede generar un proceso de contradicción que el alumno suele compartir con un compañero. Todo esto potenciado por los procesos deconstructivos desarrollados anteriormente.

Entre el alumno de la UEZ y el contenido de la clase pueden darse cambios en su cosmovisión. A su vez, sus compañeros están viviendo los mismos procesos y el compartir con otro compañero, da más riqueza a esa nueva realidad.

Ganar niveles de realidad implica una autodeterminación y una reificación personales en mayor grado e ir disminuyendo estos niveles es lo contrario, ir perdiendo la voz auténtica y tender cada vez más a una dependencia y cuidados externos. La construcción de un nuevo nivel de realidad puede darse de muchas formas y maneras. El contenido edificador es una de ellas (ilustración 87).

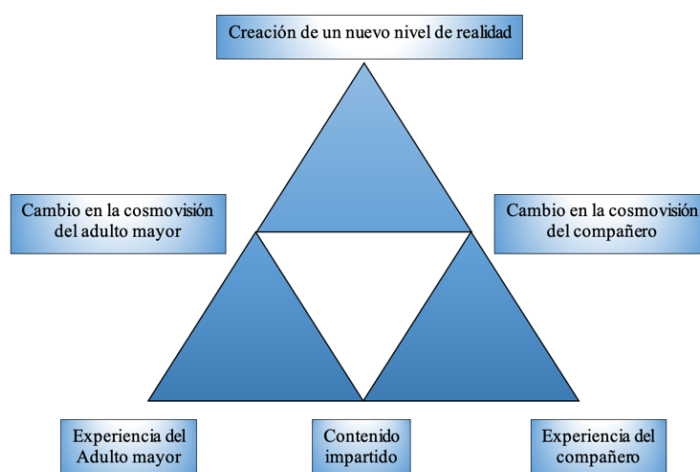


Ilustración 87 - Creación conjunta de nueva experiencia

Esta figura recoge como se van creando diferentes capas y niveles. El proceso es compartido pero la vivencia, cada nivel creado, es único y diferente por cada usuario. Esta creación tiene una forma diferente de entenderse en función de cada usuario, gestor o profesor.

La variedad de contenidos que se dan en la UEZ hace que todos no tengan por qué ser edificadores. Una clase, según todos los agentes que intervienen, puede ser solo una forma de llenar esa tarde, algo curioso, pero sin ninguna trascendencia o contenidos, que normalmente por acumulación, van cambiando la forma de entender la realidad²¹.

El contenido edificador se ve potenciado por los clubes de lectura, amigos del museo y cualquier otra estructura similar. Estas tertulias y debates, con especialistas en la

²¹ Esta disparidad se ve reflejada en gran parte de los cuestionarios de evaluación en su parte cualitativa.

materia, ayudan a ver múltiples puntos de vista. Son una forma clásica pero que alimentan el diálogo y crean escenarios donde la multirreferencialidad es vista como un potencial.

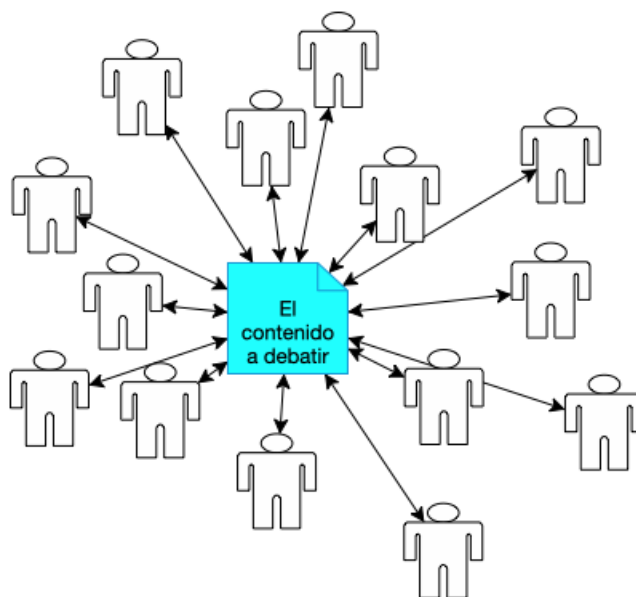


Ilustración 88 - El contenido a debatir

En la ilustración 88, se muestra el diálogo potenciador que tienen los debates.

Fabio comenta lo siguiente respecto a los clubes. Explica el valor de que te reciba un especialista y el valor que tiene la experiencia en todo este proceso. Sin embargo, hace referencia a las diferencias entre los usuarios y el barniz cultural, el poso que se queda:

Militares, de graduación, carreras, amas de casa, carpinteros y somos todos iguales, y somos todos iguales, y nos reímos y tomamos café y alternamos y bueno es una forma de emplear la tarea, aparte de que bueno vamos adquiriendo barniz cultural de cosas muy variadas y muy buenas, somos muy participativos en las clases, prestamos mucha atención y bueno yo la verdad es que estoy muy satisfecho con lo que es la Universidad de la Experiencia (Fabio, entrevista 1, 10 de octubre de 2016).

Este barniz cultural tiene sentido tanto en el cambio generacional de los programas que se matizará en el apartado siguiente, como en la multirreferencialidad que aporta el contenido desde un proceso constructivo y edificador.

10.2.2. El contenido que acompaña y se adapta

El modelo educativo tiene un marcado carácter escolar. La clase diaria tiene mucho de explicación magistral y se copia el modelo universitario: apuntes, diapositivas y alumnos sentados mirando al profesor. Sin embargo, se da un cambio bastante sustancial. Al no haber exámenes y solo ser tenida en cuenta la asistencia, el alumno va más relajado a clase y el proceso de enseñanza-aprendizaje es totalmente diferente.

El carácter adaptativo en el currículum actual se caracteriza por las elecciones que hace el usuario en el terreno de lo no formal y lo informal. Es cierto que el propio acceso a la UEZ es un elección y que la elección de un itinerario u otro, sería la segunda elección en el plano de lo formal. También, a través de la evaluación aprendiza la institución se va adaptando de un trimestre a otro y de un curso para otro.

En la tabla 47, se recogen las conferencias, cursos, talleres y seminarios del proyecto del año 1997 y de la realidad del curso 2016/2017. Se han ido comparando las asignaturas según los tipos de acompañamiento que se van dando. Se aprecia una evolución hacia programas universitarios para mayores perdiendo algunos matices de las universidades de la tercera edad. Es consecuencia de una evolución natural por el incremento de usuarios, la disminución de la brecha digital generación tras generación y el nivel de estudios que presentan los nuevos alumnos que van accediendo.

Tabla 47 – Acompañamiento y asignaturas en la UEZ

Asignaturas de la UEZ	
Proyecto 1997	Curso 2016/2017
Socioemocional	
La cultura de la tolerancia	Inteligencia emocional: un viaje a la felicidad
Instrumental	
Problemas socioeconómicos contemporáneos La investigación, hoy	Tiempo y clima: lo que hay que saber Inglés para viajar Como la Estadística nos ayuda a comprender nuestro entorno Mercados, instrumentos e intermediarios financieros
Cultural	
Rasgos distintivos de las principales religiones Numismática y coleccionismo Grandes libros y grandes autores de nuestra cultura	Las artes fuera de Europa Nacimiento y configuración de Aragón Economía internacional

Hitos de la Historia de Aragón	<p>Introducción a la Paleontología</p> <p>Fundamentos del Arte Clásico</p> <p>Aproximación a la Astronomía</p> <p>Claves para la interpretación de la arquitectura contemporánea</p> <p>Memoria de Aragón contemporáneo</p> <p>Obras maestras de la Literatura en español</p> <p>Obras maestra de la Literatura Universal</p> <p>Historia de la Ciencia</p> <p>La trayectoria económica moderna de nuestro mundo.</p> <p>Literatura española del siglo de Oro.</p> <p>Roma y su huella en Aragón</p> <p>La Geología, una ciencia útil para la sociedad</p> <p>Física y Química... divertidas</p> <p>El siglo XIX: la caída del Antiguo Régimen y la formación de la Europa Liberal</p> <p>El papel de los ejércitos</p> <p>Introducción a la literatura aragonesa</p> <p>Grandes hitos de la arqueología</p> <p>De Fernando VII a Felipe VI. La historia a través de nuestras constituciones.</p> <p>¿Cómo leer las escrituras del pasado?</p> <p>Claves para entender la Transición Española</p> <p>Periodismo y medios de comunicación de ayer y hoy</p> <p>Los ibones aragoneses</p> <p>Las ciudades del Nuevo Mundo</p> <p>España y Europa en tiempos de Felipe II</p>
Psicopedagógico	
<p>Psicología de las personas mayores</p> <p>Sociología de las personas mayores</p> <p>Psicología de los nietos</p> <p>Dinámica de grupos</p>	Protocolo, ceremoniales y habilidades sociales
Académico e informativo	
*No aparece	*Sesiones informativas
Relacional	
Ecología y medioambiente	<p>La ciencia ante el misterio del universo</p> <p>El mundo animal y el hombre</p> <p>Cerebro, mente y máquina</p>

	<p>Ciencia y tecnología: avances recientes y perspectiva</p> <p>Claves para comprender el mundo actual: Seguridad Internacional Shakespeare en el Tercer Milenio</p>
Profesional y de la carrera	
<p>El ocio y la “tercera edad”</p> <p>“Tercera edad” y voluntariado</p> <p>“La época del estraperlo” (Grupo de memoria colectiva)</p> <p>Política de animación cultural</p>	<p>*No aparece. La UEZ se convierte en la propia ocupación en vez de promover otras ocupaciones.</p>
Jurídico	
<p>La “tercera edad” en el Derecho aragonés</p> <p>Los derechos de los “mayores” a la luz del Derecho</p> <p>Cuestiones prácticas del derecho aragonés</p> <p>Protecciones jurídicas de los mayores</p>	<p>El Derecho aragonés en el siglo XXI</p> <p>El sistema político y constitución español</p> <p>Derecho Romano, Política y Derecho en Roma</p> <p>Cine jurídico: una nueva visión de la justicia</p>
Envejecimiento Saludable y Activo	
<p>El papel del “mayor” en la sociedad actual</p> <p>La “tercera edad” en la pirámide demográfica del umbral del siglo XXI</p> <p>El ejercicio físico entre los mayores</p> <p>La sexualidad en la “tercera edad”</p> <p>La dieta alimenticia en la “tercera edad”</p> <p>Salud y envejecimiento</p> <p>Educación Física para mayores</p> <p>El cuidado de la salud en los mayores</p> <p>Psicomotricidad en la tercera edad</p> <p>Publicidad y consumo</p>	<p>Bases de la nutrición humana: a vueltas con la báscula</p>
Estético	
<p>Técnicas de creatividad</p> <p>El lenguaje de la imagen</p> <p>Hacia dónde camina el arte</p>	<p>Música a través de audiciones</p> <p>Arte aragonés</p> <p>El Mudéjar, emblema de Aragón</p> <p>Grandes momentos de la historia del cine</p> <p>Géneros audiovisuales</p> <p>Viaje por el Barroco Europeo</p> <p>Viaje en torno al Arte Románico</p> <p>Lo mejor del cine español</p> <p>Un paseo por el arte del Renacimiento</p> <p>Goya, padre de la Pintura Moderna</p>

	Viaje en torno al arte gótico Introducción a la iconografía: el arte del leer la imágenes Aproximación al arte contemporáneo
Sentido de la vida	
Problemas religiosos contemporáneos	Religiones del mundo clásico Repaso a los grandes pensadores de la historia La mitología clásica y su reflejo en la cultura occidental
Crítico	
Las instituciones y la “tercera edad”	*Transversal, muy potenciado por los clubes.

Se observa una evolución, como ya se comentaba, donde unos acompañamientos van ganando más peso respecto a otros.

El acompañamiento socioemocional es discreto respecto a las asignaturas, pero tiene un corte más marcadamente transversal. Ocurre lo mismo con el de tipo instrumental que, aunque ha ganado presencia, suele subordinarse a otros contenidos. No obstante, es un acompañamiento muy demandado y algunos adultos mayores buscan complementar la UEZ con la escuela de idiomas o los cursos que oferta CAUMAS de herramientas digitales.

El acompañamiento cultural, junto al estético, son de los que más incremento han evidenciado en cuanto a número de asignaturas. Esto refleja un cambio en la tendencia de las universidades de la experiencia hacia programas más de tipo universitario.

El acompañamiento psicopedagógico sí que se ha visto disminuido. Paralelamente, muchas de las charlas y debates propuestos por AMUEZ, tratan sobre el entendimiento de la persona mayor en el mundo actual. Al igual que otros acompañamientos, adquiere un matiz transversal que se da en diferentes asignaturas como puede ser la de cerebro, mente y máquina.

El acompañamiento académico e informativo no aparece referenciado ni en el proyecto, ni en la guía de asignaturas. Es un acompañamiento que ayuda al usuario en su caminar por la institución y podría ser tautológico hacer una asignatura sobre las asignaturas. Ese acompañamiento existe y de formar estructural, se realiza a través de las sesiones informativas, la mesa de información de la UEZ, página web o correos electrónicos.

El acompañamiento relacional (la relación entre materias, conceptos, escenarios, etc.) ha sufrido un aumento en el número de asignaturas. Esto muestra una evolución de la institución por dar al alumno un conocimiento más interdisciplinar y que funciona mejor con la experiencia de los adultos mayores, ya que una experiencia acumulada de décadas es muy difícil de compartimentalizar.




El profesional y de la carrera sí que ha ido en declive. Varios alumnos con trayectoria de casi una década en la UEZ, comentan la pérdida que supone el voluntariado en la UEZ (Fabio, entrevista 1, 10 de octubre de 2016; Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016; Helena, entrevista 1, 11 de mayo de 2017). En este nuevo modelo, la propia UEZ es la ocupación y se crea un modelo tan compacto que no da cabida a otras ocupaciones.

El acompañamiento jurídico se mantiene estable, pero se actualiza combinando el cine, pero pierde también ese matiz centrado en los mayores como las asignaturas que se proponían en 1997.

El sentido de la vida, respecto a contenidos, aumenta y se introduce la figura de los pensadores. No obstante, al igual que el crítico, son acompañamientos transversales y que han de entenderse en el seno de otras asignaturas. Finalmente, el envejecimiento activo y saludable ya no se manifiesta de forma tan directa como se hacía en el proyecto inicial.

Este contenido puede favorecer el cambio. Al igual que se enunciaban los tipos de cambio en el marco teórico y se relacionaban con los proyectos de vida, se hará lo mismo con los tipos de contenido (tabla 48).

Tabla 48 – Niveles de realidad y contenidos

Unidimensional	Bidimensional	Tridimensional
		

El contenido puede tener un carácter unidimensional. Esto significa que la persona aprende un dato curioso, pero no conecta con su experiencia ni tiene más relevancia (EJE18, cuestionario, 2017). Puede recordarlo u olvidarlo. El contenido edificador, entendido como proceso, adquiere su carácter bidimensional cuando ayuda a entender los cambios adaptativos (INI11, cuestionario, 2017). El contenido edificador tridimensional

es el que potencia el cambio y el sustrato de proyectos de vida transformadores (INI29, cuestionario, 2017). Este continuo en el contenido desde lo unidimensional a lo tridimensional surge de la propia evolución histórica de los programas universitarios para mayores.

En el marco teórico se esbozaban tres generaciones en los programas universitarios para mayores (Requejo, 1998). Estas generaciones reflejan los niveles del contenido y la evolución de los mismos. La evolución de estas generaciones de PUM se enuncian en la ilustración 89.

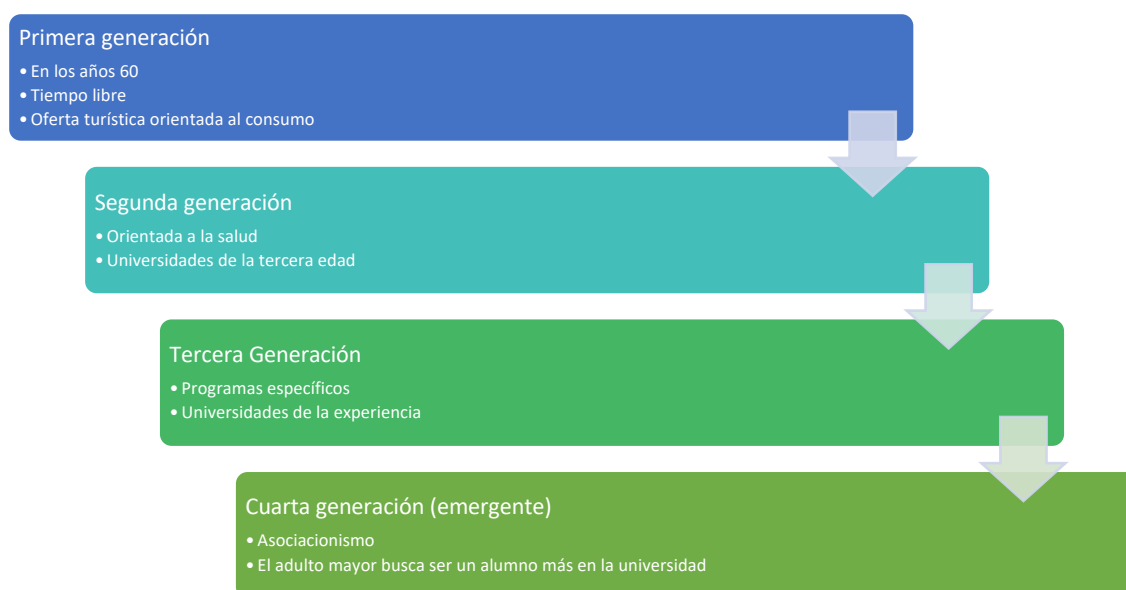


Ilustración 89 - Generaciones en los programas universitarios

La progresión en los contenidos sigue esta evolución propia de las UTE y, más concretamente, en los programas específicos para mayores se potencia la participación, el derecho de estudiar en la universidad de las personas mayores y la necesidad de formar parte de los órganos de gobierno a los que tienen acceso el resto de alumnos de los grados universitarios. El contenido no se adapta solo al alumno, también les da herramientas para hacer una crítica de la sociedad en la que les toca vivir.

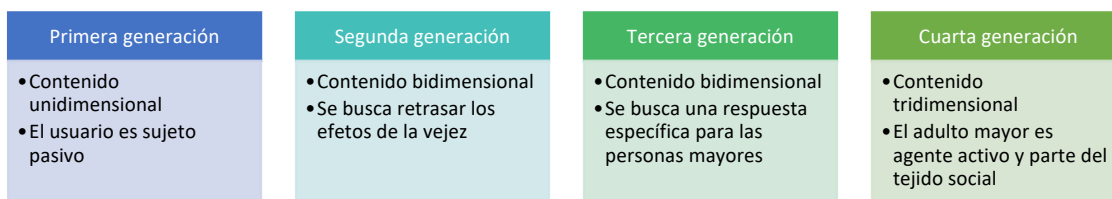


Ilustración 90 - Generaciones y niveles de contenido

La primera generación de programas, centrado en la oferta turística, elaboraba un contenido unidimensional. Lo importante no es la autodeterminación personal y una participación expresiva y crítica, es la venta de paquetes vacacionales. Por ello, aquí se fuerza a que el usuario sea pasivo. Hay un interés económico detrás de esto.

La segunda generación ya eleva el contenido a la creación de niveles de realidad. Todavía algo pobres y superficiales. Se centra en la salud, en la prevención de los efectos de la vejez, y se abren las primeras universidades de la tercera edad. El contenido se centra en darles a la persona los derechos que no tuvieron en su momento.

Conforme las personas mayores acceden, se ve la necesidad de dar una respuesta específica y surge la tercera generación con los programas específicos para personas mayores. Todavía aparece un contenido bidimensional en esta tercera generación porque se hacen todavía los programas para las personas mayores y no con ellas o basándose en las evidencias de lo que cuentan.

El salto de la tercera a la cuarta generación es casi natural. Se introducen los programas y a medida que este derecho ya se ve como una realidad, se genera un conocimiento sobre los programas universitarios para personas mayores. En esta cuarta surge el contenido tridimensional que es posible gracias a la continuidad de escenarios, las evaluaciones aprendizas y a la aparición de las asociaciones de alumnos. Las personas mayores ya no son sujetos pasivos, se asocian, producen, comparten e incluso quieren empezar a formar parte de organismos de gobierno de las universidades que antes les había sido negados.

10.3. El cableado educativo

El cableado educativo, como categoría, se entiende como el conjunto de mecanismos y engranajes que hacen posible que se dé la respuesta educativa de la UEZ. Hace referencia a cómo se articula este contenido, es decir, finalidad, objetivos, metodología, temporalización, recursos, currículum y a través de sus agentes ya que este proceso de construcción del conocimiento se hace a través de personas y el uso que hacen estas de todo lo anterior.

La ilustración 91 muestra un mapa conceptual del cableado educativo durante el curso 2016/2017. Este esquema surge del análisis tradicional de los modelos educativos, pero tomando también referentes del campo de la orientación.

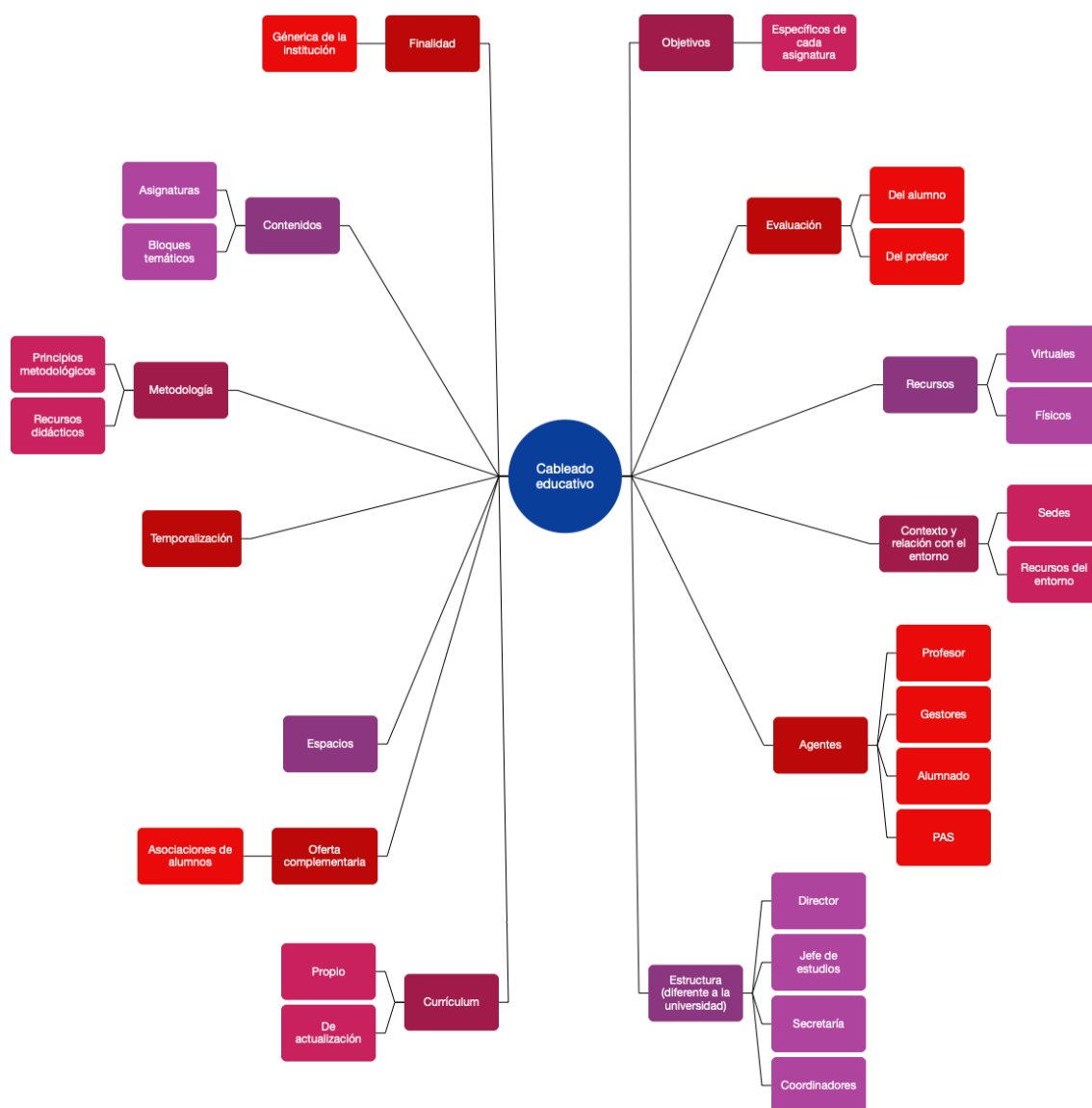


Ilustración 91 – Cableado educativo

Vista la evolución del modelo educativo en esta introducción, se contestará a la primera pregunta que hará referencia a las intenciones de la propia institución: ¿por qué?

10.3.1. Finalidad y objetivos de la UEZ

En este apartado se analizará la finalidad de la propia institución y luego se pondrá la lupa en los objetivos didácticos y en la evaluación (ilustración 92).

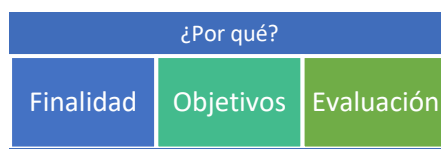


Ilustración 92 – El por qué en la UEZ

La finalidad²² se centra en la divulgación de la ciencia en personas que no habían tenido la oportunidad o que querían recibirla en campos diferentes, así como una mejora de su participación.

Esta finalidad se articula en tres estructuras diferentes: el programa básico, el curso de actualización y el curso de especialización. Se revisarán los objetivos planteados para cada una de ellas.

La primera de las estructuras es el programa básico: “el objetivo de este programa es que el alumno tome contacto con una amplia variedad de áreas, materias y profesores. Todas las asignaturas son obligatorias” (Información programa básico, curso 2020/2021, párr.1). El programa básico es el estudio propio para personas mayores que se oferta dentro de la universidad. Son asignaturas rápidas, dinámicas, de pocas horas, y que permite al alumno conocer diferentes profesores, contenidos y realidades.

El objetivo del curso de actualización es el siguiente: “el curso de actualización es un programa exigente que permite asistir a asignaturas de grado sueltas de las distintas facultades universitarias incorporándose a las clases impartidas en ellas (...)” (Folleto informativo: Universidad de la Experiencia de Zaragoza, curso 2021/2022, p.50).

Finalmente, la última estructura es la relativa al curso de especialización: “el objetivo del curso de especialización es que los alumnos puedan profundizar en materias que, impartidas por profesionales de contrastado prestigio, amplíen sus conocimientos sobre Arte Español tanto en lo teórico como en lo práctico” (Folleto informativo: Universidad de la Experiencia de Zaragoza, curso 2016/2017, p.18)

Son estructuras muy diferentes pero que facilitan itinerarios. El cambio entre itinerarios solo se puede realizar de ciclo a ciclo tras la obtención del certificado de cada uno de los ciclos.

Ahora, el foco de los objetivos no estará en las estructuras, estará en las asignaturas. Se analizó la descripción de las asignaturas del folleto informativo de la Universidad de la Experiencia del curso 2016/2017 y se fueron señalando y apuntado los verbos

²² Reseñada en la delimitación del caso (apartado 7.1.2.)

didácticos que utilizaron los profesores en la descripción de las asignaturas. Conforme los verbos se repetían, se fueron aumentando de tamaño (tabla 49).

Tabla 49 - Verbos utilizados en la descripción de las asignaturas del folleto informativo del curso 2016/2017

Ofrecer	Introducir	Poner de manifiesto	Proporcionar
Facilitar	Aportar	Analizar	Estudiar
Comprender	Describir	Desenvolverse	Aproximar
Conocer	Explicar	Presentar	Reflexionar
Documentar	Interpretar	Discutir	Acercar
Iniciar	Poner en contacto	Repasar	Valorar
Llevar a cabo	Seleccionar	Poner la lupa	Conectar
Difundir	Avanzar	Discernir	Relacionar
Desarrollar	Lograr	Llegar	Disponer
Revisar	Recorrer	Enmarcar	Comparar
Entender	Identificar	Enseñar	Establecer
Tomar contacto	Viajar	Adentrarse	Obtener
Distinguir	Familiarizarse	Mostrar	Hacer ejercicios
Dotar	Explorar	Resaltar	

Se destacan dos verbos: analizar y conocer. En segundo grado aparecería: ofrecer, proporcionar, aproximar y acercar. Analizar y conocer son dos verbos muy genéricos pero que van muy en el sentido del programa básico, dar al alumnado varios temas para que se establezca un contacto. Analizar, entendido como el estudio de una realidad, es la continuidad de ese conocer y es ir un paso más allá de ese conocimiento superficial. Los infinitivos relativos a proporcionar, aproximar y acercar, parten del propio profesorado que buscan que el alumnado conozca y analice a través de un primer acercamiento a sus materias.

Finalmente, en este por qué, el último pilar será la evaluación. Estos programas tendrán una evaluación muy similar a excepción del curso de actualización. En el

programa básico y el curso de especialización, la evaluación se centrará en la asistencia del alumno a un 70% para la continuación en cursos posteriores y para la emisión de un certificado será obligatorio la asistencia a conferencias, exposiciones y presentaciones.

El proceso de evaluación del curso de actualización será el más diferente. La UEZ emitirá unas actas propias que rellenará el profesor encargado de la asignatura y que firmará debidamente. Tendrá dos convocatorias y tendrá que superar las pruebas de evaluación que determine el profesor.

El por qué ha sido la primera parte de este cableado educativo, ahora se contestará la siguiente pregunta, el cómo, y el dónde.

10.3.2. El cómo, el dónde y el cuándo de la UEZ

La metodología, la temporalización, los contenidos²³, los recursos y los espacios, serán los encargados de hacer que la finalidad y los objetivos puedan llevarse a cabo (ilustración 93).

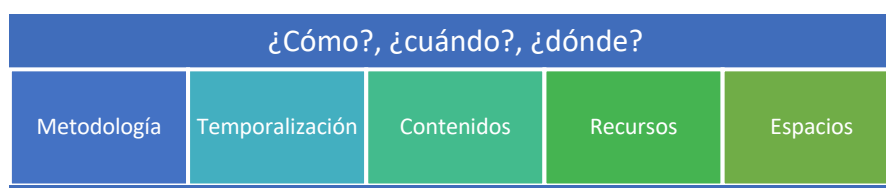


Ilustración 93 – El cómo en la UEZ

El cableado educativo en la UEZ ha evolucionado muchísimo. Del proyecto del año 1997, como se intuía en la evolución de sus asignaturas, al curso 2016/2017 se han ido especificando los proyectos.

Gonzalo hace un análisis de la evolución del programa:

Cuando yo entré en la Universidad de la Experiencia había dos cosas, uno era elección a la carta, tú elegías esta, esta y esta, siempre que fueran compatibles. Claro, tenía la formación la tenía que preparar (...) Había otra cosa que era el diploma de formación que eso lo han eliminado (Gonzalo, entrevista 1, 27 de octubre de 2016).

²³ Los contenidos se reseñan en este apartado por ser parte fundamental del cableado educativo pero no se desarrollarán. Se ha introducido el contenido edificador, su evolución respecto a las asignaturas y los diferentes tipos de contenidos en función del nivel de cambio propuesto. Ocurre lo mismo con los espacios, en el capítulo de identidad conectiva, en escenarios mitificados, se realiza una zonificación de los escenarios.

El diploma de formación, Gonzalo lo comentaba como una de las grandes pérdidas de la UEZ. Este diploma cumplía con los siguientes objetivos según el proyecto de Ubieto (1997):

- a) Ayuda a un envejecimiento activo.
- b) Intercambiar conocimientos y experiencias;
- c) Profundizar y/o divulgar diferentes campos de la cultura;
- d) Fomentar la participación de los mayores en la sociedad actual;
- e) Servir de apoyo a los gestores de clubes, residencias, casinos, centros de día, etc. (Ubieto, 2009, p.27).

La novedad del diploma de formación era que incluía un porcentaje de horas (25%) para realizar en un centro de IMSERSO, DGA o ayuntamiento. Además, el 75% de las asignaturas se centraban en temas como el voluntariado y promovía el envejecimiento activo (Ubieto, 2009).

Al perder el ciclo de investigación y social y el diploma de formación, se puede llegar a perder parte de estos acompañamientos que aparecían con más fuerza en modelos y estructuras anteriores. El punto positivo es el alcance de este programa a muchos más alumnos.

En la ilustración 94, se muestra el currículum desarrollado en su itinerario educativo del curso 2017/2018.

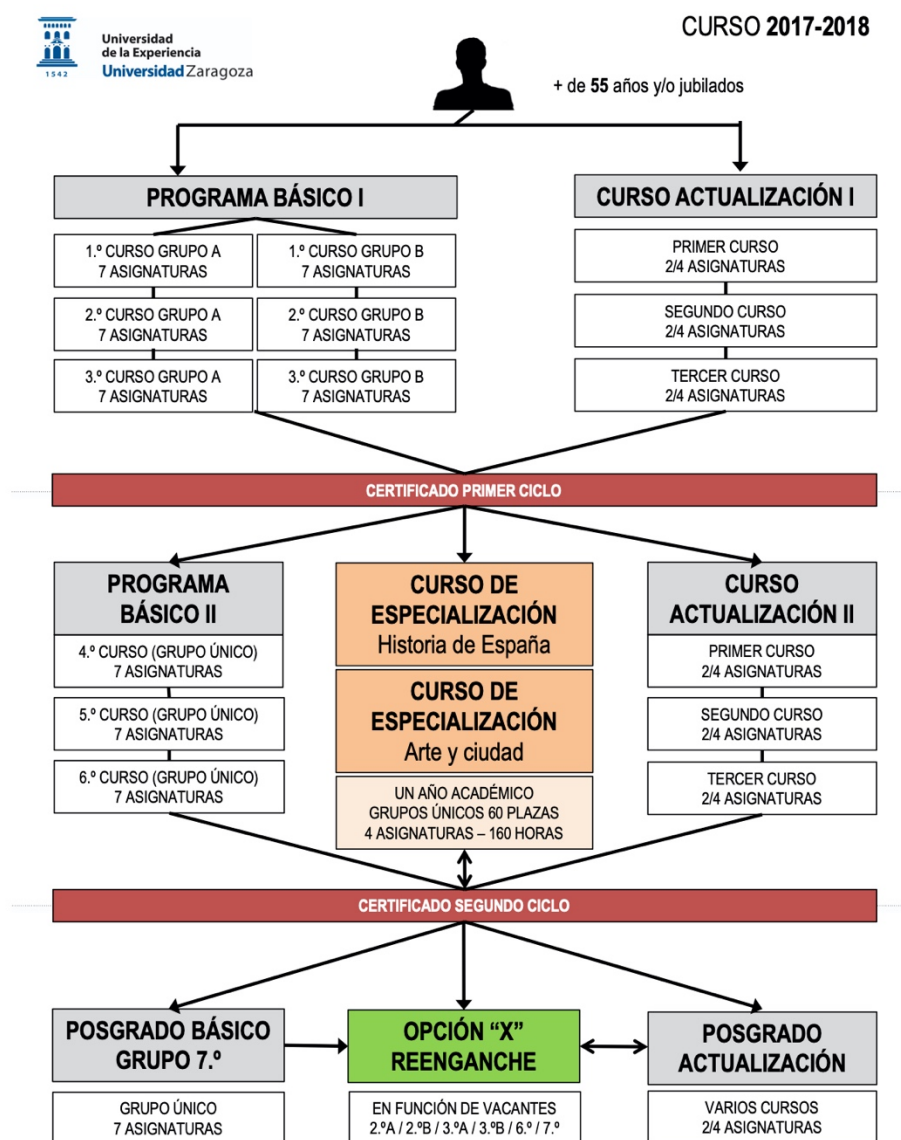


Ilustración 94 - Currículum de la UEZ extraído de la página de la UEZ (UEZ, 2018)

El programa básico se estructura de forma muy similar en todas las sedes. Este programa, durante los 3 cursos que dura, consta de 7 asignaturas cada uno. Es un programa específico para las personas mayores. Por otro lado, en el curso de actualización el alumno asiste a materias de los estudios de grado y tiene los mismos criterios que los alumnos de grado para aprobar.

En el segundo ciclo, aparece también el programa básico y el curso de actualización que sigue la misma estructura que en el primer ciclo. Como novedad son los cursos de especialización que se centran en un determinado tema y tienen una estructura más tipo “máster”.

Debido a la alta demanda, se dieron tres vías después de haber acabado los dos ciclos. La primera de ellas es el Grupo 7.º o conocido como Grupo D y permite la matrícula en

otro curso a los alumnos que han agotado los dos ciclos. La segunda es la opción X de reenganche. Esta opción permite al alumnado, en función de disponibilidad de plazas, apuntarse a plazas sobrantes de cursos de 2º a 7º. Finalmente, se da también la opción de poder continuar otro curso de actualización.

Se suele acudir a la UEZ dos o tres tardes por semana en periodos de dos horas. Se realiza una sesión informativa a principio de curso. El programa básico realiza más o menos cursos de tres semanas y el curso de especialización asignaturas más largas de un mes y medio aproximadamente. El horario del programa básico seguiría más ese objetivo de darles a los alumnos pinceladas por diferentes profesores en diferentes materias.

Respecto a sus recursos, la UEZ, como parte de la Universidad de Zaragoza, cuenta con los recursos propios de esta. El modelo didáctico que se sigue, cada profesor realiza sus clases como considera siguiendo el esquema propuesto por los gestores de la UEZ, suele ser un modelo escolar de corte más tradicional. Los recursos van a ser los propios del aula (cañón, pizarra, ordenador), Moodle o anillo digital docente, conexión a internet y un servicio de reprografía (investigador, memo: cuestiones de investigación, 6 de septiembre de 2020).

La forma híbrida de hacer llegar a los alumnos el material didáctico permite romper la brecha digital y que lleguen los apuntes a todos.

Contestadas estas preguntas, el último de los apartados relativos es el de funcionamiento, es decir, cómo funciona la UEZ.

10.3.3. El funcionamiento de la propia institución como centro educativo

Se desarrollará el funcionamiento de la UEZ (ilustración 95).

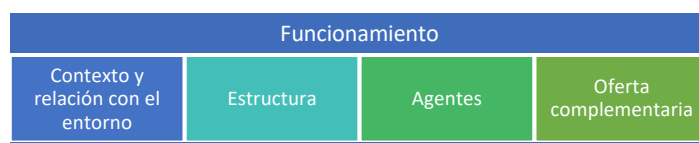


Ilustración 95 – El funcionamiento de la UEZ como centro educativo

El funcionamiento por la distribución tan extensa por todo el territorio aragonés incrementa la necesidad de un contexto y una relación con el entorno muy estrechas.

Como la Universidad de Zaragoza difícilmente podría acometer sola un empeño de tal envergadura, estas inquietudes han ido encontrando siempre eco y han sido compartidas por la Diputación General de Aragón (...). En el caso de las subsedes

(poblaciones en las que no existen aulas universitarias convencionales), la colaboración procede de los distintos ayuntamientos implicados, mediante convenio firmado con la Universidad (Ubieto, 2009, pp.24-25).

La UEZ es un proyecto que se ha ido escribiendo y reescribiendo, aprendiendo de sí mismo y ha hecho que sus redes de crecimiento cada vez fueran mayores.

La estructura es atípica, no nos encontramos con una facultad o una escuela. Paradójicamente, no cuenta con una estructura universitaria en su organización (rector, decano, etc.) sino con una estructura más cercana a los institutos o colegios (director, jefe de estudios y secretario).

Los agentes son la pieza fundamental de la UEZ. Es una respuesta educativa por y para personas (ilustración 96).



Ilustración 96 - Agentes de la UEZ

Finalmente, tenemos la oferta complementaria. Son todas aquellas actividades que AMUEZ, los ayuntamientos, la UNED o la propia UNIZAR ofrecen ampliando la respuesta formal de la UEZ.

Se ha hecho un recorrido por todo el cableado educativo de la UEZ. Se desarrollará la última categoría, la evaluación aprendiza, como una pieza clave de las instituciones que aprenden.

10.4. Evaluación inversa y aprendiza

Esta categoría se centra en la propia institución y su propio aprendizaje. La UEZ se encuentra en un enclave de trayectorias de vida, de instituciones y, sobre todo, tensiones.

La evaluación aprendiza es el proceso de recogida, análisis de datos y mejora de la institución que utiliza este saber auténtico, basado de las experiencias de sus usuarios y de múltiples fuentes, momentos e informantes, para introducir cambios que permitan a la institución evolucionar, cambiar y, en definitiva, aprender.

10.4.1. Una nueva evaluación en un nuevo escenario

La evaluación aprendiza supone un escuchar al usuario e ir compensando tensiones de la propia institución. ¿Cómo se puede adaptar la respuesta educativa lo mejor posible al usuario? (ilustración 97).



Ilustración 97 - Proceso de la evaluación aprendiza

A través del cuestionario de evaluación (imagen 18) el alumno propone. Ese documento, decida escribir o no o ir a clase o no ese día, le otorga durante unos minutos la opción de poder expresarse y que su punto de vista sea oído. Este espacio facilita la participación expresiva de los usuarios (investigador, observación registrada en diario de campo, 23 de noviembre de 2016). Además, no es de forma oral y esto permite que alumnos más tímidos o que les cuesta más expresarse en público puedan canalizar su sentir en ellas.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA DE ZARAGOZA
SEDE DE ZARAGOZA - Curso 2016-2017

Universidad de la Experiencia
Universidad Zaragoza

TÍTULO del curso: _____
PROFESORES: _____

DATOS DE LA PERSONA QUE RESPONDE

EDAD: _____ NIVEL ESTUDIOS: primarios secundarios universitarios Sexo: varón mujer

PUNTAJACIÓN PARA EL CURSO	1. PUNTEA LA CALIDAD GLOBAL DEL CURSO/ ASIGNATURA											
	CONTENIDO	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	INTERÉS	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	FACILIDAD DE COMPRENSIÓN	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	AJUSTE DEL PROGRAMA AL NÚMERO DE HORAS DISPONIBLES	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

PUNTAJACIÓN PARA EL PROFESORADO	2. PUNTEA A LOS PROFESORES QUE HAN IMPARTIDO EL CURSO/ ASIGNATURA											
	CONOCIMIENTO DE LA MATERIA	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	PREPARACIÓN DE LAS CLASES	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	CLARIDAD DE EXPRESIÓN	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	ENTUSIASMO	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	UTILIZACIÓN DE MATERIALES Y OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

3. EN TÉRMINOS GLOBALES EL CURSO LE HA SATISFECHO:	MUCHO	
	BASTANTE	
	EN PARTE	
	POCO	
	MUY POCO	

4. AÑADA AL DORSO LAS SUGERENCIAS Y COMENTARIOS QUE ESTIME OPORTUNOS

→

Imagen 18 - Evaluación inversa de la UEZ facilitada por la UEZ durante el curso 2016/2017

Los gestores filtran todo este contenido, lo tabulan, lo transcriben y crean un documento de dos páginas que permite una fotografía sintética de cada una de las asignaturas. De todo esto se inician procesos de cambio. Se tienen conversaciones con los profesores, se ajustan los temarios, los cursos y se permite introducir cambios de cuatrimestre a cuatrimestre más superficiales y más profundos de curso a curso. Además la coordinación con AMUEZ permite que esos sentires o esas inquietudes que no puedan canalizar por la UEZ puedan hacerlo a través de esta vía.

Esto no significa que estos documentos sean la única forma que tienen dentro de la institución para poder recoger información. Se han observado un conjunto de técnicas e instrumentos en los diferentes escenarios formal, no formal e informal. Existe una cuarta categoría: la evaluación mixta que recoge diferentes informantes, momentos y fuentes y permite un conocimiento de mayor calidad (ilustración 98).

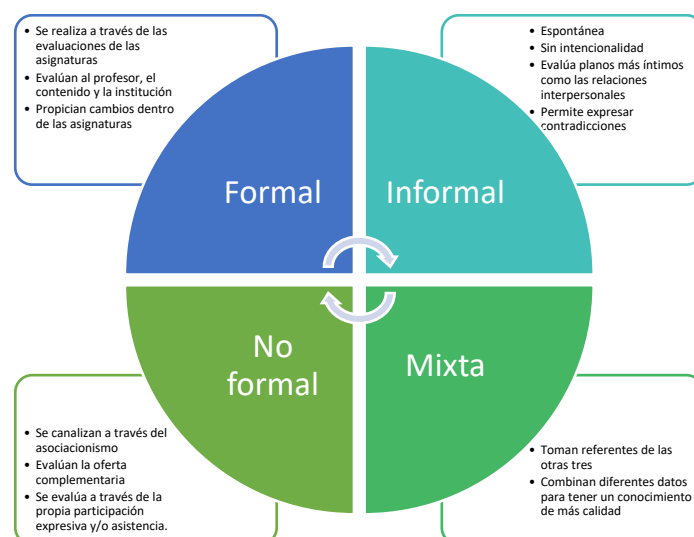


Ilustración 98 - La evaluación aprendiza en un continuo de escenarios

Una de las potencialidades de la UEZ es su abanico tan amplio de escenarios y, por tanto, la evaluación puede enriquecerse muchísimo. La evaluación aprendiza no se reduce solo al cuestionario de la imagen 18. El cuestionario, con todo el ritual que conlleva, es uno de los motores de la evaluación pero eso no quiere decir que no haya otros procesos o que todo se cierre a una hoja de papel.

La primera de las evaluaciones es la formal. Se realiza a través de las evaluaciones de las asignaturas. Es una evaluación inversa: se obtiene conocimiento del alumno para la evaluación y mejora de la propia institución. Estas evaluaciones pueden dar cambios en las asignaturas. Se le devuelve el feedback al profesor a través de los gestores.

La evaluación informal se sustenta en todos los agentes, es espontánea, no tiene intencionalidad, se centra en las esferas más íntimas de las personas y permite expresar contradicciones personales o con la propia institución (DIAR16, diario de campo, 1 de diciembre de 2016). Esta evaluación es fundamental para el acceso a nuevos usuarios en la institución y mejora procesos muy íntimos dentro del aula. Respecto al acceso, esta evaluación puede surgir en un café y este conocimiento de la evaluación ayudar en los procesos de toma de decisión y construcción de proyectos vitales de alumnos que todavía no forman parte de la institución. Estas conversaciones determinarán que alumnos acceden o no a la UEZ en un gran número de los casos (investigador, reflexiones de cuestionarios INI, 2017)

La no formal, actividades estructuradas pero dentro de la propia oferta formal de la UEZ, se canaliza a través del asociacionismo. Se evalúa la oferta complementaria a través de la asistencia, productos enviados a concurso y calidad de los debates. La evaluación,

la reflexión en torno a la mejora, se potencia con las jornadas internacionales de asociacionismo que se preparan cada año (DIAR1, Fabio y Gonzalo, diario de campo, 24 de mayo de 2017).

Finalmente, una de las evaluaciones más importantes es la mixta. No es quedarse solo con el cuestionario, o el comentario informal, es entender que está pasando a través del diálogo y de la reflexión con más participantes potenciando la multirreferencialidad. En la evaluación mixta, encontramos la auténtica evaluación aprendiza.

Esta continuidad entre escenarios va a dar un nuevo sentido a la institución, ya que la UEZ va a ser una institución que aprenda, aunque al igual que cualquier aprendiz tenga sus potencialidades, dificultades y tensiones internas.

10.4.2. Las instituciones que aprenden

La UEZ se ha convertido en una institución relevante en cuanto a su número de alumnos. Una respuesta educativa, en escenarios heterogéneos para unos usuarios con diferencias de edad de hasta más de cuarenta años y, por supuesto, con una gran heterogeneidad también.

¿Cómo se articula este cambio?²⁴ Se realiza a través de la escucha de las voces de los alumnos y los diferentes agentes, el filtro de los propios gestores y el cambio progresivo en la institución.

Estos tres elementos son clave para poder articular el proceso de la evaluación aprendiza (ilustración 99). Se escuchan las propuestas del alumno y entonces, se da un diálogo entre los diferentes participantes.

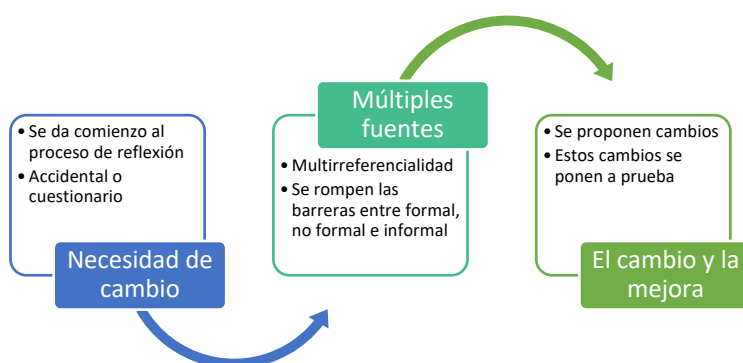


Ilustración 99 - Proceso de la evaluación aprendiza

El primer paso de la evaluación aprendiza es la necesidad de cambio. Se da una necesidad de cambio y se comienza esa evaluación. Puede ser algo institucionalizado, los

²⁴ Se toma como referencia el modelo de las instituciones que aprenden (Arraiz y Sabirón, 2012).

cuestionarios, o algo de carácter accidental. Con accidental se refiere a que surge de forma más espontánea o casual. Puede surgir de llamadas al gestor, correos electrónicos, conversación de pasillos o situaciones que necesitan cambiarse de una manera rápida para el buen funcionamiento de la institución. Los cuestionarios indican una necesidad de cambio cíclica donde se evalúa constantemente el estado de la institución desde el punto de vista de los usuarios.

Si no se diera el siguiente paso, estaríamos en un proceso muy limitado. La recogida de datos desde múltiples fuentes suele ser encabezada por los gestores, aunque puede variar. El ejemplo claro es después de esta evaluación, la necesidad de hablar con el profesor para ver donde se precisa esa mejora y escuchar su punto de vista (Alberto, entrevista 1, 21 de noviembre de 2016). Con todo esto, se empieza un cambio y mejora. Estos cambios pasan de la reflexión a la acción y se ponen a prueba para ver en qué grado se mantienen o no.

Este cambio no será tan utópico como pueda parecer. La UEZ, como cualquier institución, vive unas tensiones internas que necesitan ser escuchadas para que compensarlas y, que al final, no la rompan.

10.4.3. Transformación vs. persistencia: tensiones personales e institucionales

Entender el fenómeno de las UTE, PUM y, en este caso, de la UEZ, descontextualizado y sin la realidad institucional carecería de sentido. Igual que usuarios, profesores y gestores podían vivir momentos de contradicción con tensiones de carácter emocional y vital de relevancia, ocurre lo mismo con la UEZ. Se ha dicho que es una universidad dentro de una universidad, pero también podría decirse que es un sistema en un mar de sistemas formado por millares de mundos de vida, de existencias, de personas diferentes.

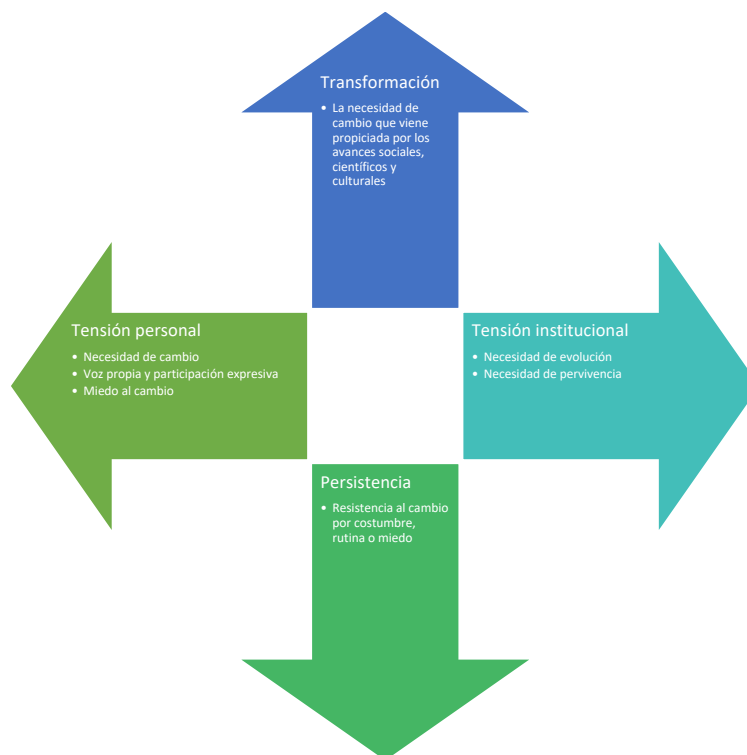


Ilustración 100 - Tensiones que aparecen en los proceso de evaluación y cambio

La primera de las tensiones es la que surge entre la transformación y la persistencia. La transformación, cambios profundos y duraderos en la propia institución, surge por los avances sociales, científicos y culturales. Estos cambios, como puede ser la lucha social por el derecho a la educación de las personas mayores, determinan una nueva realidad y la institución ha de fluir con ello. Sin embargo, aparece la persistencia. La persistencia se refiere al miedo al cambio por la confusión o el miedo a un futuro diferente. Así que siempre que se propongan cambios, va a suponer un sentir de miedo e incluso desconfianza por diferentes participantes, pero si la institución no cambia, no evoluciona, su respuesta deja de tener validez porque está articulando una respuesta para un mundo que ya no es.

La siguiente de las tensiones surge entre la institución y la persona. La institución va a necesitar evolucionar, adaptarse al contorno y, sobre todo, necesita una pervivencia. La institución tiene que ser viable para poder mantenerse en el tiempo. La tensión personal hace referencia a la necesidad de adaptarse a sus usuarios, de dejarles tener voz propia, participar y expresarse.

El cambio institucional va a precisar de diferentes momentos. Este proceso permite equilibrar las tensiones y que la institución no quiebre o se rompa (ilustración 101).

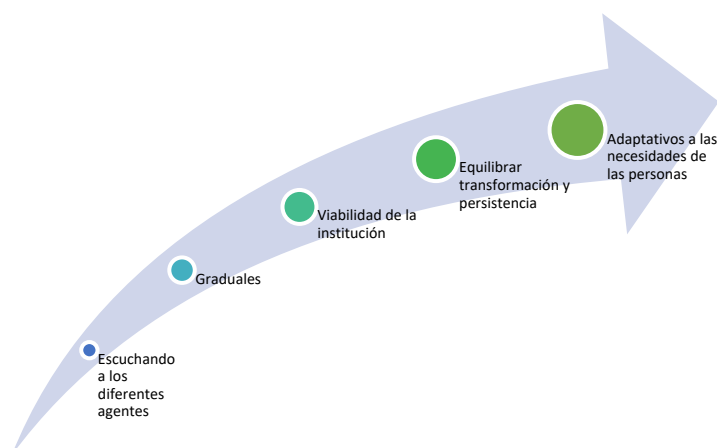


Ilustración 101 - Diferentes momentos en el cambio institucional

El primer punto del cambio institucional es la escucha activa a los diferentes agentes. Se concilian los diferentes puntos de vista, se escucha y en esta escucha activa se intenta compensar las tensiones. Para poder introducir los cambios, la UEZ lo hace de forma gradual. Por ejemplo, la introducción del máster de especialización o la opción de reenganche se lanza y se prueba. No se cambia toda su estructura. Estos cambios graduales han de ser viables con la institución o suavizar la tensión entre lo personal y lo institucional. El siguiente paso es equilibrar la transformación y la persistencia. Al introducir cambios de forma gradual, las personas se pueden ir expresando a través de la evaluación aprendiza y, así, esta tensión se va suavizando. Finalmente, estos cambios han de ser adaptativos a las necesidades de las personas y, tanto la necesidad de cambio, como la introducción del cambio va a ser evaluado constantemente por las personas.

Con las tensiones y los diferentes momentos en el cambio institucional, se cierra la categoría de educación constructiva. Esta era la última de los resultados obtenidos en esta tesis.

10.5. Infografía sintética del capítulo

Capítulo 10: Educación Constructiva en la Universidad de la Experiencia: una herramienta para desarrollar la orientación proyectiva

Este modelo educativo, está construcción de contenidos, es la herramienta de la que se sirve la Orientación para articular la ayuda.



- Es el proceso por el cual el contenido dado en las clases se convierte en una conexión entre su vida, la de sus compañeros y lo aprendido. De aquí emergen nuevos niveles de realidad.
- El contenido edificador es una de las herramientas más importantes de la UEZ. Las materias invitan a repensar la experiencia y dan pilares nuevos, ayudan a la edificación de nuevas estructuras.



- Un modelo algo difuso, sin definir, informal y que aprende. Mejorar el modelo educativo, desde las evaluaciones invertidas, permite mejorar la propia Orientación. Sin embargo, es importante ver desde que referente se entiende esta mejora.
- Ser relaciona con el referente teórico de las instituciones que aprenden.




- Cómo se articula esta respuesta educativa, es decir, metodología, recursos, currículum, etc. Este proceso de construcción del conocimiento se hace a través de personas, métodos.
- Se entiende una finalidad, genérica de la institución, y unos objetivos, particulares de cada asignatura. Los contenidos se dividen en dos bloques: los propios de la asignatura o temáticos (normalmente un grupo de asignaturas).
- La metodología se desarrolla en torno a unos principios didácticos (próximos a los modelos escolares y, en algunos momentos, se dan críticos o interpretativos) y unos recursos didácticos (como puede ser la pregunta o la clase magistral)
- Se da importancia por parte de gestores a una correcta temporalización de las clases.
- Se incluyen también espacios, recursos, contexto y relación con el entorno, agentes (profesorado, gestores, alumnos y personal de administración y servicios). La estructura de la UEZ también se tiene en cuenta por su estructura particular dentro de la universidad: director, jefes de estudio, secretaria y coordinadores.
- Finalmente, la evaluación de alumnos y profesores.

11. Un horizonte para seguir avanzando

En la investigación cualitativa, hay una preocupación por la utilidad de la propia investigación y, por eso, es fundamental que haya procesos que garanticen que el conocimiento creado es útil para mejorar la realidad objeto de estudio y transferible a otros fenómenos similares.

El conocimiento generado se construye desde las voces de las personas y se realiza una construcción entre todas ellas. La investigación cualitativa tiene su utilidad como generadora de conocimiento pero en primer lugar con los participantes del propio proceso investigador. Respecto a los participantes, se da una doble utilidad: se sienten y se ven representados y se amplía su conocimiento sobre su propia realidad. Se realizó un proceso de restitución al campo desde la devolución en forma digital del informe sintético de la investigación, en particular de los elementos clave, y se solicitó desde un formulario la matización si la consideraban pertinente.

Se va a comenzar el final de este viaje, proponiendo otros destinos para el campo científico de la orientación. Se comenzará con las conclusiones del estudio, fortalezas y debilidades y, finalmente, una prospectiva donde aparecen sugerencias, posibles futuros.

11.1. Conclusiones

Las conclusiones van a suponer un cierre respecto a los orígenes de la investigación. Se articularán en torno a la finalidad, los objetivos y las cuestiones de investigación.

La finalidad de la investigación fue la siguiente:

Conocer los procesos de orientación y acompañamiento que subyacen en la Universidad de la Experiencia de Zaragoza desde el referente de los sentidos y significados de los propios usuarios.

Se propone, fundamentado en los hechos, un modelo de orientación proyectiva construido desde el propio referente de los usuarios. Esta orientación se articula desde un acompañamiento adaptativo centrado en el mundo de vida del adulto mayor. El eje clave en este sentido son los proyectos reconstituyentes. El sentido y significado de la UEZ parte de esas expectativas, necesidades y proyectos inconclusos del propio usuario. El acompañamiento favorece una deconstrucción de la experiencia y de los proyectos.

Los promotores van a ser un elemento clave en el acompañamiento. Son aquellos agentes que a través de un vínculo con los usuarios potencian la deconstrucción, el análisis de la experiencia y de sus elementos para crear relaciones genuinas u originales. El acompañamiento se entiende desde la interacción y la creación de lazos significativos. Este modelo articula también una participación expresiva que ayuda al usuario a que se exprese de forma activa y autodeterminada. La participación expresiva comprendería el conjunto de acciones que realizaría la persona para tomar y ser parte de la institución o del tejido social en el sentido más amplio.

Este modelo explicativo ha surgido de los sentidos y significados de los usuarios. El acompañamiento y la orientación no aparecen de forma expresa. Vivenciar un año como usuario de la UEZ, poder realizar las entrevistas, relato de vida y leer sus relatos biográficos, ha permitido la observación de unidades de análisis de realidad que de otra forma no podrían haber sido consideradas.

Esta finalidad se articuló en torno a objetivos y estos objetivos concretaban preguntas de investigación. Se comentará el primero de los objetivos y luego se dará respuesta a las dos preguntas de investigación.

El primero de los objetivos fue:

a) Trazar una trayectoria institucional y de los propios usuarios donde se vea una evolución de la institución y de su modelo educativo.

Esta trayectoria institucional se ha realizado a través de un análisis documental, la historia de vida de Alberto, entrevistas a gestores, profesores y alumnos que llevan tiempo en la institución y un conocimiento de la realidad presente a través de la observación participante, los cuestionarios y los relatos cruzados.

De forma directa, este objetivo se observa en la delimitación del caso donde se hace un análisis de la historia de vida del fundador y cómo esos pilares de su vida (padre ferroviario, la enciclopedia y el profesor versátil, ayudar a las personas que no tenían acceso a la cultura, amor al conocimiento, la importancia de tener un mal profesor, haber sido profesor de todas las edades y la investigación en la universidad) se conectan con los fundamentos de la UEZ (escenarios en todo Aragón, el profesor humanista y el conocimiento interdisciplinar, enriquecer la vida de las personas mayores, la calidad del conocimiento universitario, las evaluaciones inversas, el aprendizaje a lo largo de la vida

y la identidad universitaria en el alumno de esta institución). No obstante, de ese proyecto del año 1997 a la realidad del curso 2016/2017 hay una evolución y, para ello, se analiza esta evolución y la realidad presente.

El modelo educativo es clave en esta evolución. Hace referencia al conjunto de mecanismos y engranajes que hacen posible la respuesta educativa de la UEZ (finalidad, objetivos, metodología, temporalización, recursos, currículum, agentes y conexión con el entorno entre otros). Se da una tendencia a un modelo escolar siendo este el que permite atender a un mayor número de adultos mayores y permitir una mayor permanencia de los usuarios. Esto lleva asociado que determinados acompañamientos se puedan diluir de forma transversal perdiendo su sentido original, Recuérdese la evolución del acompañamiento relativo al profesional y de la carrera con la desaparición del voluntariado.

También se ha realizado una trayectoria de usuarios de la UEZ, grupo de alumnos nuevos en su primer trimestre, para hacer un análisis de estas trayectorias y conectar expectativas, necesidades, puntos de inflexión y proyectos de vida inconclusos. Para ello, se suministraron cuestionarios en la sede central y en el resto de sedes donde se pedía el porqué de su matriculación en la UEZ y un relato biográfico breve. Se aprecia una distinción entre la identidad que siente un alumno de la sede central y de una subse. Los símbolos y discursos universitarios adquieren mayor potencia en la capital zaragozana. En las subsedes, se busca una respuesta que permita un conocimiento de calidad y unos acompañamientos que ayuden en el mantenimiento y mejora de la calidad de vida. La identidad universitaria puede darse en algunos usuarios pero no con tanta fuerza. La identidad conectiva sí que es constante en las diferentes sedes ya que permite conectar el pasado, presente y futuro de una persona y crear una conexión de escenarios en el entorno. Esta identidad facilita la creación y consecución de proyectos de vida.

Del análisis de esta trayectoria, se ha conectado el presente y ha dado sustrato y fundamento a las categorías propuestas. La orientación aparece como una señal de identidad desde su génesis y este análisis desde su evolución hasta el presente que ha permitido entender la institución. Se establece una relación entre los objetivos de las UTE (Ubieto, 1997) y los principios básicos de la orientación: prevención, desarrollo, intervención social y potenciación (Sánchez, 2017). Los objetivos de la UTE incluyen aspectos como la formación, la participación, la investigación, la prevención de dificultades, la creación, roles donde sean actores de su propia vida y una función social que disminuya la soledad y el aislamiento en adultos mayores.

¿Cuál es y cómo se ha ido construyendo la identidad formal de la UEZ?

La UEZ surge de dos realidades diferentes pero que confluyen entre sí. Por un lado, de un movimiento de programas universitarios para mayores a nivel mundial. La universidad propuesta por Pierre Vellas en 1973 para la tercera edad sirvió como inicio para un centenar de proyectos que vendrían después.

La UEZ tiene una identidad formal universitaria donde las personas tienen la oportunidad de acceder a proyectos que les habían sido negados. Esta idea que surge de este germen, que cambia y evoluciona con los diferentes actores que van llegando, dan sentido a una identidad conectiva que conecta lo formal, lo informal y lo no formal.

Esta identidad formal se desvanece cuando aparece la identidad conectiva. En ella, se conectan puntos de inflexión y escenarios de la institución. Emergen unos discursos de impronta, con sus niveles respectivos, donde los usuarios los manejan sin importar el grado de formalidad que presente el escenario educativo. El matiz de impronta viene por la rapidez con la que se asimilan estos discursos y la etiqueta de lo universitario. Los discursos se mantienen desde los primeros meses hasta años después. Con los símbolos, por ejemplo el logo de la UEZ o el carnet universitario, se da un componente especular. Están orgullosos de estar en la institución y necesitan demostrarlo. La identidad se define también por unos escenarios mitificados, el mito, el sueño, el orgullo de ser universitario y, también, por unas redes de crecimiento que al igual que las vías de tren de la infancia del fundador buscan expandirse por todo Aragón.

¿Cómo han ido evolucionando los sentidos y significados de los participantes de la UEZ respecto a la institución?

La sede de Zaragoza al tener tantos grupos permite la permanencia de sus usuarios muchos años. Se asistió a una clase de todos los grupos de la sede de Zaragoza y se fue como alumno a asignaturas del grupo 1ºB (recién llegados) y del grupo D (7 años al menos en la institución). Este contraste permitía ver el grupo de entrada, el grupo de veteranos y pasar tiempos cortos con los grupos intermedios. Se obtuvieron datos de las otras sedes a través de entrevistas y cuestionarios.

El contraste entre estos dos grupos permitió la emergencia de dos categorías en orientación: la de proyectos reconstituyentes (muchos narraban la UEZ como una

segunda oportunidad) y la de participación expresiva (muchos de los alumnos del grupo D formaban parte de AMUEZ y alentaban a la participación del resto de alumnos).

También se observó el cambio generacional y como cada vez la brecha digital disminuía y llegaban cada vez más alumnos con estudios superiores. No obstante, la necesidad de desarrollar proyectos y compartirlos seguía como una constante.

El segundo de los objetivos fue:

b) Identificar los diferentes modelos de orientación y acompañamiento que pudieran darse en la institución y, si la hubiese, su concreción en diseños o prácticas orientadoras.

Esta ha sido uno de los objetivos que más peso ha ido cogiendo. De esos primeros acercamientos, todo el trabajo previo al campo, el trabajo de campo y el análisis durante y después, fueron poniendo el énfasis en los procesos de ayuda que surgían entre las personas. Terminado ya este trabajo, era incluso obvio que una persona mayor que ya no necesita la titulación accede a estos estudios por otras razones y motivos que en otras etapas. Es una etapa singular ya que no existe la obligatoriedad de las anteriores y la necesidad de titulación de las siguientes.

Las necesidades que se desarrollan y se dan y las interacciones entre los usuarios crean un modelo único de orientación y acompañamiento que ayuda a elevar la experiencia a nuevos niveles de realidad.

La respuesta educativa tiende a ser homogénea para todos los usuarios. La orientación se da en un terreno informal pero concretarla en el terreno de lo formal (con la creación de un servicio de orientación propio para mayores) supondría un plus que podría acercar las necesidades de los alumnos a la realidad educativa estudiada.

¿Qué modelos de acompañamiento y orientación emergen de la realidad estudiada?

Con los hechos, se construye un modelo de orientación proyectiva donde el acompañamiento era uno de sus referentes, de sus categorías integrantes. El acompañamiento también adquirió el adjetivo de adaptativo. Al ser la UEZ un escenario donde el adulto mayor puede llevar a cabo proyectos de vida, el acompañamiento ha de ser adaptativo. Tenemos una respuesta educativa que permite itinerarios diferentes. Además el carácter que tienen las asignaturas propicia el cambio al tener diferentes

profesores, contenidos y visiones, etc. Se da durante X semanas una asignatura y a continuación se empieza la siguiente. Permite diferentes estímulos que ayudan a despertar inquietudes. Este acompañamiento se construye también en el terreno no formal con las asociaciones de alumnos y en el informal con las relaciones que surgen fuera de las aulas a raíz de su paso por la institución. Esto da oportunidad al usuario de oportunidades de acompañamiento. Surgen diferentes tipos de acompañamiento que son el psicopedagógico, el crítico o el instrumental. Los acompañamientos que se articulan más de forma transversal pueden verse diluidos y llegar a perder su sentido.

Emerge un acompañamiento socioemocional, instrumental, cultural, psicopedagógico, académico e informativo, relacional, profesional y de la carrera, jurídico, envejecimiento saludable y activo, estético, sentido de la vida y crítico. Estos acompañamientos ayudan a satisfacer necesidades y equilibrarlos puede implicar una mejora en la calidad de vida del usuario.

Para poder facilitar una hoja de ruta por la institución, se realiza por la propia UEZ un acompañamiento académico e informativo con un mayor peso en el principio y final de curso y de forma constante a través de espacios de encuentro que establecen los propios gestores (mesa en el hall de información, oficinas y otros momentos de encuentro). El acompañamiento instrumental, cultural, psicopedagógico, relacional, jurídico y estético se facilitan en el desarrollo de las propias clases y en la extensión de los contenidos en el terreno de lo formal e informal.

El acompañamiento socioemocional se da como consecuencia de un grupo humano con unas necesidades no idénticas pero que pueden ser similares. Se aprecia un detrimento de este acompañamiento por la constitución de grupos más numerosos en el aula (les resulta más difícil socializar) y poner el foco en los contenidos académicos no ampliando a un abanico de necesidades más amplio.

Dos tipos de acompañamiento se han ido diluyendo: el profesional y de la carrera y el relativo al envejecimiento saludable. El ciclo de investigación y social los incluía de forma explícita. Se mantienen de forma transversal a través de la extensión de lo no formal y/o comunitario.

El acompañamiento crítico se da de forma transversal y de forma efectiva por varios motivos: sus perfiles y su trayectoria de vida crea un germen crítico que se contagia entre los diferentes participantes. Los contenidos de la clase y la pasión con la que suele transmitirlos el profesor alimentan el interés, la motivación, las ganas de ampliar el

conocimiento, los diálogos que surgen entre ellos y la creación de múltiples puntos de vista.

La deconstrucción es clave en este proceso ya que las contradicciones permiten crear nuevos niveles y muchas veces diferenciar entre la voz propia y la que se les ha sido impuesta. La asimilación permitirá ir dándole fuerza a esas nuevas estructuras que se van generando. Los procesos de orientación se construyen en las personas y en los lazos que surgen entre las mismas. Por eso, el modelo propuesto precisará de unos promotores deconstructivos. Son procesos muy intensos para los diferentes participantes pudiendo generar nuevas necesidades que precisan acompañamientos más específicos durante los mismos.

Los modelos propuestos pueden ser generalizados a otros programas universitarios e ir contrastándolos para crear cada vez modelos más amplios que permitan un conocimiento auténtico de la orientación en estos programas.

¿Existen procesos de mejora en el acompañamiento de sus usuarios?

Existen varios procesos de mejora siendo, en lo institucional, la evaluación aprendizaje uno de los más importantes. La evaluación permite escuchar el sentir de los usuarios, se les da un espacio y un momento para poder expresarse. Pueden querer utilizarlo o no, pero ese momento existe y les permite poder usarlo. Se podría potenciar esta evaluación permitiendo múltiples fuentes de información por parte de los usuarios de manera formal.

La evaluación aprendizaje se realiza al final de cada asignatura. Es un cauce de participación, permite a los gestores conocer el funcionamiento de la institución y a los profesores ir actualizándose e ir adaptando su respuesta a la realidad de los adultos mayores. Se dan cuatro clases dentro de la evaluación aprendizaje: la formal (la realiza la propia institución y se utiliza preferentemente el cuestionario que se complementa con diálogos con el profesor), la no formal (la que realiza la asociación de alumnos y se hace a través de la valoración de la actividad o de la asistencia a las actividades planteadas), la informal (se realiza por proximidad entre los diferentes participantes, se articula a través del diálogo y evalúa planos o realidades íntimas de la persona) y, finalmente, se utiliza la mixta (se combinan los datos obtenidos de los otros tipos de evaluación para poder mejorar la respuesta educativa).

El tercero de los objetivos fue:

c) Comprender y entender los sentidos y significados que dan los participantes a los procesos de orientación y acompañamiento y cómo han ido evolucionando.

Al entender el acompañamiento en forma de proceso, estos sentidos y significados se han concretado en unos precursores y nuevas estructuras que aparecían en este acompañamiento.

Se dan dinámicas de interacción constante pero todas no tienen por qué pertenecer al ámbito del acompañamiento. El acompañamiento implica la creación de lazos y no la destrucción de los mismos. Por ello, hay una serie de significados y sentidos que se dan a estos procesos de orientación y acompañamiento.

Además se entiende todo un proceso de acompañamiento desde antes que el usuario decide acceder a la institución hasta que se genera un espiral de procesos deconstructivos.

¿Cuáles son los sentidos y significados que dan los participantes de los procesos de acompañamiento en la Universidad de la Experiencia y cómo han ido evolucionando?

Estos sentidos y significados se van a concretar en dos planos diferentes: los precursores del acompañamiento adaptativo y las nuevas estructuras que surgen en la realidad del adulto mayor en su paso por la institución.

Los precursores ayudan a la conexión de puntos de inflexión, a la fluidez entre espacios, a la relación de igualdad entre los diferentes participantes y al inicio de un proceso de cambio. La conexión de su experiencia, sus puntos de inflexión, con los contenidos y lo hablado con sus compañeros, surge de la interacción de sentidos y significados que se han construido a lo largo de una vida. La fluidez entre espacios tiene que ver con la experiencia universitaria en este caso y como los diferentes espacios se conectan entre sí. La relación de igualdad surge en el propio sentido que le damos al otro y que se da desde su experiencia. El inicio del cambio hace referencia a los cambios en la experiencia, a los nuevos significados que aparecen en acciones cotidianas.

Las nuevas estructuras (redefinición de la ocupación, la actividad física, la preservación de la identidad, la resiliencia y el duelo, el aprendizaje a lo largo de la vida, la continuidad y la transformación y las personas mayores como sujeto de derecho) son bloques de significados, lo suficientemente concretos a la realidad de las personas mayores pero a la vez abierto para que cada usuario lo concrete de forma particular.

La evolución es constante. Cada usuario dará un significado concreto a cada estructura o cada precursor. Gran parte de las estructuras han ido apareciendo conforme los modelos de envejecimiento saludable y activo han ido tomando fuerza.

11.2. Fortalezas y debilidades

En este apartado se desarrollarán las fortalezas y debilidades, tanto metodológicas como temáticas.

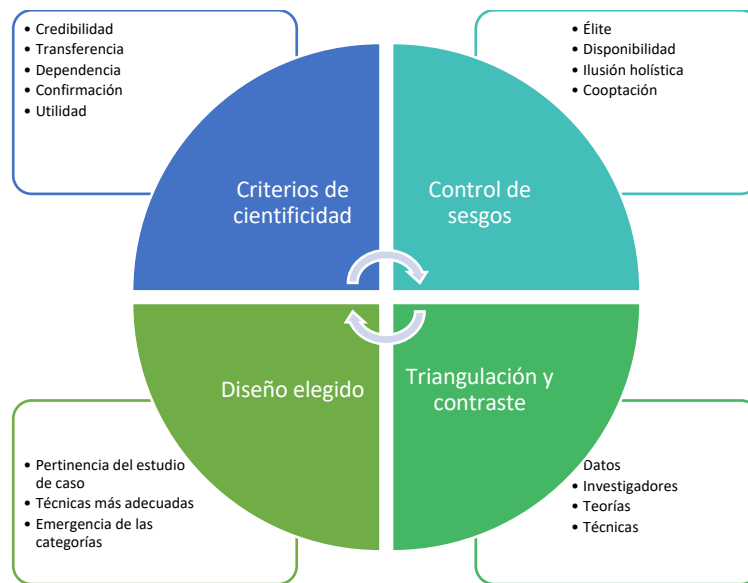


Ilustración 102 - Fortalezas a nivel metodológico (rigor del conocimiento generado)

La metodología pertinente tiene gran potencial²⁵ ya que permite la emergencia de conocimiento (ilustración 102). La intersubjetividad y la transdisciplinariedad son válidas y eso hace que sea conocimiento construido desde el mundo de vida de las personas. Poder entender la ayuda a personas mayores desde su propia vivencia y generalizarla para obtener resultados y conocimiento tiene un gran sentido en el campo de la orientación.

Estas fortalezas metodológicas no son las únicas que presenta el estudio. Los datos generados, como ya se ha venido comentando, aportan valor al campo de la orientación. En la ilustración 103, se presentan esas aportaciones. La que aparece resaltada, la reflexión de la orientación con adultos mayores, da coherencia y sentido al resto.

²⁵ Toda esta potencia metodológica se recoge en el capítulo 6.

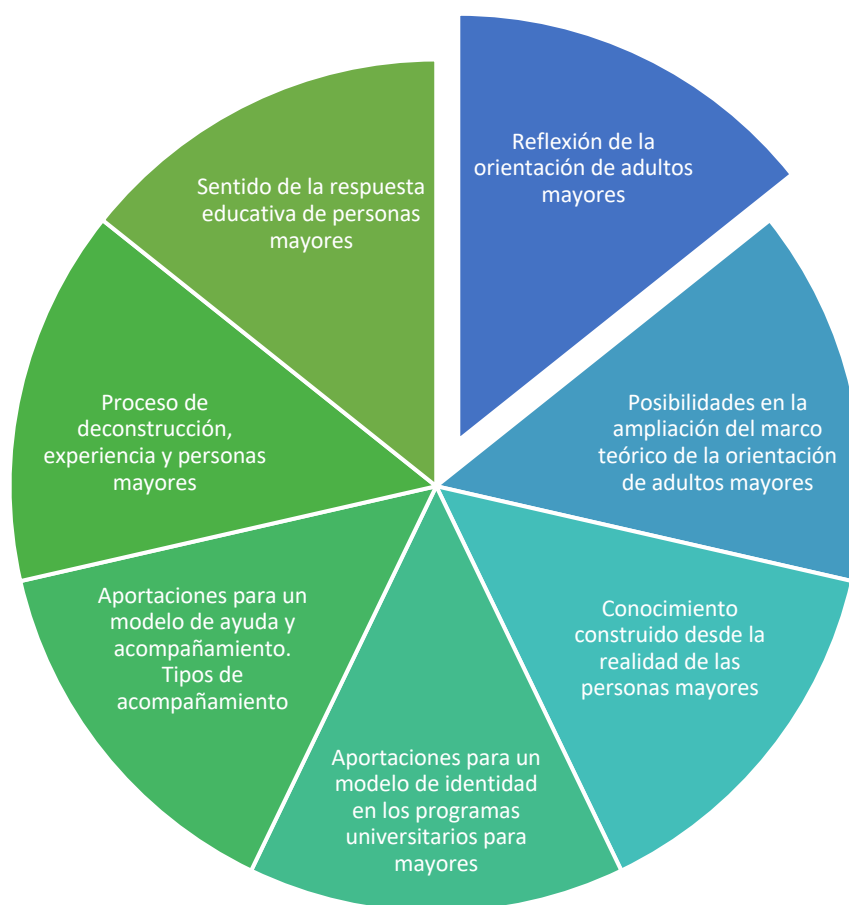


Ilustración 103 - Aportaciones de la investigación al campo de la orientación

Reflexión de la orientación de personas mayores

Este es una de las aportaciones principales de la tesis al campo de la orientación. Existen ya trabajos que reflexionan en este campo, pero la investigación se mantiene relativamente escasa y más si vamos al campo de los programas universitarios y las acciones orientadoras desarrolladas.

Solo el mero hecho de reflexionar sobre la orientación hace que los procesos de ayuda sean objeto de estudio y se comiencen procesos de reflexión crítica en espiral sobre el tema.

Es clave reducir los tintes paternalistas de la educación para personas mayores y a su acompañamiento. El acompañamiento y cuidado, cuando la persona progresivamente empieza a no valerse por sí misma, ha sido muchas veces ignorado a nivel social cuando

puede que sea uno de los cuidados más complicados y difíciles de hacer ya que nos pone frente a frente contra nuestra propia finitud.

La reflexión de este trabajo, sugiere un modelo de orientación para los programas universitarios para mayores. Se parte de los modelos ya conocidos, de las tendencias que hay en estos campos, y con todo esto, se propone este modelo que surge de la comparación de los hechos con el conocimiento científico ya acumulado.

Posibilidades en la ampliación del marco teórico propio de la orientación de personas mayores

El marco teórico de esta tesis se construye con el conocimiento científico y se amplía con necesidades que surgen en la investigación en el propio campo. Además la prospectiva, sugiere nuevas investigaciones que buscan propiciar una ampliación en este marco teórico de referencia.

Conocimiento construido desde la realidad de las personas mayores

Se realizan muchas propuestas en educación, con su evaluación incluida, pero no parten desde referentes centrados en la persona y sí desde referentes sistémicos. Cada uno hace una construcción personal de su realidad y aunque las instituciones y los educadores se marquen objetivos, luego la persona acude a la institución por otras razones.

El modelo que se presenta toma como referencia la teoría previa pero son los hechos, la realidad de las personas en la UEZ, la que define el conocimiento. Es un conocimiento donde el investigador es un filtro pero emerge de la realidad social y de la realidad de cada uno de los actores.

En un comienzo, se recogió el interés por la identidad de la institución. Fue el análisis el que hizo emerger la identidad conectiva. Fueron las personas mayores, los profesores, quiénes en sus relatos y conversaciones hablaban de un pasado con proyectos inconclusos. Pasó lo mismo con la orientación proyectiva. Su origen fue el de orientación educativa con los tres modelos clásicos del orientador en su práctica (consejo, consulta y de programas). Fue el trabajo, el conocimiento de los participantes, el que le dio el matiz proyectivo. Las personas acudían a esa institución como la materialización de un proyecto, que les invitaba a una deconstrucción de su experiencia. Finalmente, el modelo de educación se entendía desde un modelo constructivista. La persona construye

conocimiento, estructuras y proyectos. Estos matices son los que han dado las personas, los diferentes actores, al construir el conocimiento desde su mundo de vida.

Aportaciones para un modelo de identidad en los programas universitarios para mayores

Las personas mayores acuden a la UEZ con unas expectativas y necesidades muy diferentes a otras etapas. En el capítulo 9, en su papel como promotores deconstructivos, las personas mayores tenían unos rasgos comunes que invitaban a la deconstrucción de sus compañeros.

La razón que lleva a materializar este proyecto es muy diferente a la que se puede dar en una escuela, instituto o plan de grado universitario. No hay unas competencias profesionales obligatorias. Las intenciones son diferentes y, por tanto, el núcleo mismo de los PUM será muy diferente.

Esto hace que la identidad de estos programas sea peculiar. Lo formal, la fachada, puede ser muy común a otros planes pero a nivel no formal e informal, la realidad cambia. Incluso en el apartado formal, estas instituciones no van a evaluar al alumno de forma individual pero sí que tienden a lo contrario: a la evaluación de sus profesores.

Se busca un conocimiento humanista, multidisciplinar, ser una universidad pero a la vez pertenecer a una universidad, y hay una tensión entre la universidad (el conocimiento universitario) y la universalidad.

Los PUM crean un ambiente de intercambio de conocimientos y sus alumnos tienen una motivación centrada en el aprendizaje, no en la obtención del título.

Aportaciones para un modelo de ayuda y acompañamiento. Tipos de acompañamiento

Los tipos de acompañamiento que emergen son verdaderamente valorados por los usuarios y cuando se ofrecen suele haber participantes interesados en ellos, acuden y narran experiencias positivas sobre el proceso.

El modelo de ayuda, centrado en el acompañamiento, proyectos vitales, participación expresiva y promotores, se centra en la creación de lazos (precursores y fases del acompañamiento) y en los procesos deconstructivos (contradicción, asimilación y nuevas estructuras).

Proceso de deconstrucción, experiencia y personas mayores

La experiencia en modelos edadistas es fija e inmóvil. En muchos artículos sobre el envejecimiento se tratan los modelos activos, la toma de decisiones, pero no suelen aparecer referencia a una deconstrucción de la experiencia.

Las estructuras que tiene una persona mayor no tienen por qué servirle toda la vida. La soledad, la pérdida de la pareja o el hecho de volver a estudiar, son realidades que se dan de golpe y que los enfrentan consigo mismos. La vida se reconstruye en presente siempre que la narramos y en la vejez hay más experiencia pero las conexiones pueden ser nuevas, se pueden crear nuevas estructuras, redes, etc.

Sentido de la respuesta educativa para personas mayores

El sentido se entiende como la dirección que deben marcarse en los programas, una dirección centrada en la complejidad, la teoría del caos aplicada al desarrollo de la carrera, los modelos de calidad de vida, envejecimiento activo y saludable. Entender la experiencia como un valor, el adulto mayor como sujeto activo de la construcción de su propia realidad y del tejido social que la mantiene.

La orientación de personas mayores tiene cabida en un sentido donde la persona mayor se entiende como un agente activo, hacedor de realidades y se destierra la idea de que la carrera y la profesión es algo solo que ocurre mientras uno es útil para un mercado laboral.

Respecto a las debilidades, caben señalar las siguientes (ilustración 105):



Ilustración 104 - Limitaciones derivadas de la propia metodología

El exceso de datos

La UEZ en su trayectoria se compone de miles de voces que evolucionan con el tiempo. Se podría volver al campo y recoger más datos. Sin embargo hay que valorar cuando dejar de recoger datos.

Este exceso de datos, como ya se ha señalado en reiteradas ocasiones, se pudo gestionar con el software cualitativo NVIVO.

Dificultad del análisis

La dificultad surge en la cantidad de información, en la propia metodología así como la observación del objeto de estudio. Estos mismos datos de distintos referentes darían categorías diferentes. Al entender la realidad emergente como la unidad de análisis, nos encontramos casi un fenómeno cuántico donde el objeto cambia en función de cómo es observado. El objeto cambia según el momento, el observador, el núcleo de interés y las propias interacciones entre personas.

Los procesos de triangulación propuestos en las fortalezas es uno de los recursos más utilizados para reducir esta dificultad. No es tanto conseguir datos que sean imperturbables en el tiempo, es conseguir datos útiles donde se mejora de forma crítica la realidad estudiada. El exceso de datos, comentado anteriormente, es una dificultad pero a la vez ayuda a superar la dificultad en el análisis. La variedad de informantes y ficheros, codificada en casos y códigos, hace que se pueda revisar que son incluidas todas las voces y a su vez saturar las categorías de forma adecuada.

Dificultad en la definición de roles

Accedí durante un año como alumno de la UEZ. Mi objetivo era acudir como alumno durante un año. Surge una dificultad por la diferencia de edad. Viví situaciones donde el profesor me preguntaba quién era, había alumnado que miraba receloso y otros que se acercaban a hablarme.

La novedad de un chico joven en clase fue durante las primeras semanas, luego la novedad se convertía en rutina y me iba convirtiendo progresivamente en un alumno más. En vez de tomar apuntes de las clases, aprovechaba para ir anotando en mi diario de campo. A veces, esto no se podía porque anotar mientras alguien te habla, se hacía

extraño. Escuchaba de forma activa y cuando había algún rato libre apuntaba palabras clave que luego completaba al llegar a casa.

Proceso dialógico / dialéctico (el grupo como terapia)

Relacionado con el sesgo de disponibilidad, el hecho de ser un estudiante de doctorado que iba a hacer un estudio sobre la UEZ, hizo que el alumnado muchas veces intentara usar este proceso de recogida de datos como una forma de difusión de sus reivindicaciones. Estas eran con un gran sentido y una gran validez para un camino de avance en los derechos de las personas mayores. No obstante, este buscar podía llevar a cerrarme solo a un determinado grupo y no dar voces a otros participantes.

Esto se solucionó tanto en el trabajo de campo (combinando diferentes instrumentos) como en los procesos de codificación y categorización. La misma reivindicación, por ejemplo: el tener más presencia en la estructura de la Universidad de Zaragoza, se codificaba en la misma categoría y se recogió como una nueva estructura identitaria que facilitaba la UEZ. Se tuvo mucho cuidado para que no saturara categorías completas y fuera una voz con el mismo peso que otras. Esto se pudo hacer gracias a la revisión de los elementos codificados y a la herramienta de memos.

Escritura del informe de investigación

Si el proceso de investigación es arduo y complicado, el de la escritura del informe lleva asociadas estas dificultades a su vez. Un cambio en uno de sus elementos, implica un cambio en toda la estructura de la tesis.

Los resultados parten de un acercamiento transdisciplinar y esto hace que gran parte de las categorías y desarrollo de las mismas tenga relaciones entre sí. Hay categorías que su matiz depende de cómo se observan. Esto ha hecho que el primer borrador de la tesis, tuviera una lectura algo engorrosa por reflejar en todo momento las interrelaciones y que en sus sucesivas correcciones se hayan limitado a la categoría de referencia.

Además, el informe requiere modificaciones constantes conforme se realiza el análisis porque la estructura recogida en el índice, responde a un respeto constante por la emergencia del fenómeno.

Selección de Informantes

La incorrecta selección de informantes puede llevar a una investigación inválida. Los informantes fueron elegidos por su representatividad en el fenómeno atendiendo en todo momento a la potenciación de la multirreferencialidad. Por eso, se escogieron participantes recién llegados a la institución, participantes con un recorrido en ella y con representación de gestores, profesores y alumnado. También se buscó alumnos que pertenecieran a AMUEZ pero también que no fueran socios.

Este criterio se dejó abierto porque había conversaciones de pasillo que invitaban a obtener más datos. Además se procuró también que hubiese informantes de todas las sedes.

Surgió una dificultad a la hora de la codificación según la selección de informantes. ¿Cómo clasificar un comunicado de la UEZ? ¿Cómo grupo o cómo individuo? Para ello, se creó una codificación en NIVO como informante de las voces institucionales de la UEZ y AMUEZ.

La UEZ: un escenario muy extenso

Esta dificultad, esta debilidad, se conecta mucho con la de exceso de datos y con las propias dificultades metodológicas en sí. La UEZ cuenta con sedes por todo Aragón y a la vez se necesita una permanencia en el campo para poder hacer un acercamiento cualitativo válido.

Esta debilidad se ha resuelto de varias formas. Se realizaron cuestionarios y entrevistas a alumnado, gestores y profesores. Los cuestionarios se enviaron a todas las sedes y devolvieron en torno a la mitad. Se analizaron los resultados cualitativos de todas las sedes que aparecen en las evaluaciones inversas.

Finalmente, esta debilidad se propone dentro de la prospectiva respecto a la influencia de la ruralidad en estos programas y en los procesos de orientación que se articulan.

La restitución al campo

Con las restricciones de la pandemia, el acceso a la UEZ se restringió mucho. La restitución se realizó a través de un informe sintético de elementos clave vía modalidad

digital. Esta restitución permitió triangular la información, aumentar la validez de la misma pero la utilidad se vio limitada por estos aspectos.

Encontramos por una parte, alumnado que presenta dificultades para el acceso a las nuevas tecnologías y, la frialdad que puede generar una pantalla. Además, no se permiten procesos dialógicos que potencien todavía más esta devolución.

En una situación de normalidad, la restitución metodológica más potente hubiese sido en el propio campo a través de la exposición de los elementos clave y la posterior conversación con los participantes.

El cierre de la investigación

Esta ha sido una de las dificultades que puede que más hayan determinado la investigación. Podría seguir añadiendo datos al informe, volver a saturar las categorías e incluso volver al campo. El objeto de estudio es útil, extenso y, en estos momentos, infinito. Parte de las ideas propuestas en la prospectiva, se podrían añadir como capítulos o apartados extra. La orientación en estos escenarios es relativamente joven y es un campo fecundo que puede mejorar estos procesos educativos e incluso otras etapas del sistema educativo. Concretada la finalidad, conocer los procesos de orientación y acompañamiento, es necesario convertir esta tesis en palabras y cerrarla.

11.3. Prospectiva

El orden de capítulos y de subcapítulos sigue una estructura que parte desde lo ya conocido (marco teórico), cómo se ha investigado (marco metodológico) y los capítulos sobre los datos obtenidos, el análisis y la correspondiente interpretación de resultados. Era lógico, por tanto, que este subcapítulo final fuera un posible futuro donde las debilidades comentadas se convirtieran en potencialidades. Por tanto, este final se convierte en puntos suspensivos, en una línea en la que se puede seguir avanzando.

Como se ha descrito en la introducción del capítulo, la utilidad empieza para las propias personas, y así se mantiene en las conclusiones relacionadas con la UEZ.

Se ha observado una evolución de la institución donde el número de acompañamientos ha ido disminuyendo para poder atender a un mayor número de alumnado. El ciclo investigador expuesto, a través del voluntariado, permitía el desarrollo profesional de los adultos mayores. Sería interesante poder retomar esos

acompañamientos que ayudaban a que la carrera profesional se diversificara y no se fragmentara o se cortara después de la jubilación. Las experiencias intergeneracionales supondrían, en este mismo sentido, un enriquecimiento de los programas básicos permitiendo romper esa barrera invisible entre grados y UEZ.

El modelo escolar es imperante en el modelo de la UEZ. Sería positivo incluir espacios de construcción personal que enriquecieran los proyectos vitales en adultos mayores. Por ejemplo, retomando el artículo de Martínez-Heredia y Rodríguez, 2021, fomentar espacios donde se pueda tratar temas tan trascendentales como el de la muerte. Como dicen estos autores, las personas mayores demandan estos temas y es un punto clave en la construcción de sus proyectos vitales.

La orientación educativa y/o profesional recae de forma transversal pero no específicamente en ningún agente. Un profesional formado desde los referentes de la teoría del caos aplicada al desarrollo de la carrera (Pryor y Bright, 2014) y de la gerontología educativa podría articular un servicio de orientación que ayudara a enriquecer la práctica educativa de las personas mayores conectando sus necesidades con el día a día de la institución. De una parte, se daría un asesoramiento a profesores y gestores; de otra, el asesoramiento a los propios usuarios para la construcción de los ya citados proyectos.

Las redes de apoyo se dan pero como consecuencia del propio modelo educativo. Los procesos deconstructivos pueden ser muy dolorosos y la creación de estructuras formales de apoyo podría enriquecer la experiencia educativa. Podrían introducirse programas de ayuda entre iguales con adultos mayores formados. Seguir potenciando esas redes de apoyo que surgen de forma natural y poder dar un plus a través de programas de la propia institución mejoraría la acción formativa.

Los procesos de mejora se podrían potenciar igualmente introduciendo instrumentos o técnicas que dieran voz de múltiples formas y momentos. Se busca una educación construida con las personas mayores y no para ellas. Serían interesantes técnicas como los grupos de discusión sobre aspectos organizativos del programa. Incluso, se podrían ofertar bloques de tiempo donde las personas mayores pudieran liderar esas clases y compartir sus conocimientos con sus compañeros.

Se abordará a continuación, una prospectiva más genérica, que permita mejorar el campo de la orientación de personas mayores. El abanico que se presenta en la ilustración 105 enuncia cada uno de estos caminos que se desarrollarán a continuación.



Ilustración 105 - Un horizonte para seguir avanzando

Ruralidad y sus implicaciones en los programas universitarios para mayores

La UEZ busca llegar al mayor número de usuarios posibles. Esta realidad, que no se contempló en un principio como algo importante, conforme se obtenían los datos y se realizaba el análisis de los mismos, cada vez estuvo más presente.

En la ruralidad, de forma bastante generalizada, se aprecia la tensión reiterada entre mundo de vida y sistema. Es costoso y difícil hacer llegar estos programas a estas localidades. Muchas de ellas, por el grupo poco numeroso de alumnos, no disponen de una asociación de alumnos.

La construcción de la identidad de la institución puede cambiar para los usuarios dependiendo de si su programa está ubicado en un campus universitario o no. Cada vez hay más sedes y más alumnos matriculados en localidades de poblaciones muy dispares. ¿El acompañamiento emergente se adapta de forma diferente en función de las sedes, de las localidades y del nivel de estudios de las personas que acceden?

Elaboración de proyectos vitales en los PUM

La UEZ es el comienzo de un proyecto de vida o la continuación de uno ya empezado. Sin embargo, no se aplica la herramienta del proyecto vital en sí donde el orientador

acompaña al usuario para verbalizar sus roles presentes, aquellos que quiere que se mantengan o que surjan nuevos, el establecimiento de objetivos y metas, de prioridades y todo ello desde una narrativa donde, como es bien sabido, el orientador es experto en técnicas y el usuario en su propia vida.

Resultaría enriquecedor hacer proyectos con personas mayores voluntarias para ver el alcance de esta herramienta y poder obtener una mayor información sobre el proceso en sí de envejecer y poder realizar nuevas conceptualizaciones de esta etapa.

Formación en el acompañamiento a gestores y profesores

El acompañamiento es algo inherente a la propia identidad de la UEZ. Sin embargo, no existen muchas referencias al mismo y adaptarse al usuario y a sus necesidades, es algo que de forma autodidacta van construyendo con el tiempo. Surgen igualmente conversaciones entre profesores y gestores que les permiten acompañarse y crear nuevas formas de enseñar que no habían considerado antes en sus trayectorias.

Sería interesante formularse las siguientes preguntas: ¿Qué nociones tienen sobre las personas mayores? ¿Sobre el acompañamiento en este estadio vital? Y, la última y más interesante: ¿sería pertinente una formación en esta área o al formalizar el acompañamiento perdería su matiz adaptativo?

La figura del orientador en los PUM

Hay una serie de ámbitos que definen la orientación educativa: el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, acción tutorial y orientación personal, académica y profesional, asesoramiento a familiares y a la comunidad educativa y asesoramiento en temas de convivencia e igualdad.

Estos ámbitos sobre los que el orientador ejerce su labor de ayuda, asesoramiento y acompañamiento, tienen sentido en etapas obligatorias y post-obligatorias (formación profesional, educación para adultos y universidad).

¿Pueden tener estos ámbitos sentido en una orientación de personas mayores? ¿Cómo se definiría la figura del orientador en esta etapa? ¿Cuál debería ser su formación?

Oferta y evolución del conocimiento en los PUM: evolución del contenido edificador

La institución de la UEZ en sus rasgos es una institución que aprende y usa las evaluaciones aprendizas para su propia evolución. Los contenidos elegidos, incluso los estudios de tipo máster, responden a áreas o temas sobre los que las generaciones actuales de personas mayores quieren aprender.

Conforme las generaciones pasen, las realidades sociales, políticas y las trayectorias vitales serán muy diferentes. Dentro de este caos y océano de variables, ¿qué impulsa al contenido edificador a cambiar?, ¿hay un orden, unas constantes, dentro de la evolución de este contenido?

Deconstrucción e historias de vida. Procesos de contradicción y asimilación

Se ha enunciado una propuesta de los pasos que sigue la deconstrucción de la experiencia en su paso por la UEZ. Sin embargo, en esta línea propuesta se cambia la óptica. Puede darse incluso una selección de participantes diferente. ¿Pueden emerger diferentes tipos de deconstrucción en nivel del grado de significancia de los nuevos niveles de realidad? ¿Qué emociones, vivencias, se desprenden del propio proceso de deconstruir? ¿Hay niveles de contradicción? ¿De asimilación? ¿Cuándo no hay deconstrucción y hay imposición?

La estructura de los PUM: ¿tiene sentido copiar el sistema de grados?

La UEZ surge en un contexto donde a muchas personas se les había negado el acceso a la universidad. El sueño, el mito de lo universitario implica un imaginario colectivo donde hay una idea preconcebida de qué son las clases. Muchas veces cuando se les cambia la metodología presentan malestar o verbalizan qué eso no era lo que esperaban.

Tiene su sentido y a su vez se pierden cosas propuestas en el proyecto inicial de la UEZ (los grupos de memoria o el voluntariado entre otros). ¿Tendría sentido introducir nuevas metodologías que invitaran a una mayor participación y activación del alumno?

El valor del acompañamiento en las experiencias intergeneracionales

En la UEZ se dan cuatro momentos de acompañamiento intergeneracional: los alumnos que asisten al curso de actualización con alumnos de grado, la diferencia generacional propia de algunos cursos, la diferencia generacional con el profesor y los momentos en el pasillo donde coinciden con los alumnos de grado (investigador, observación registrada en diario de campo, 2016/2017). En este último casi no hay interacción pero, incluso quizá anecdótico en el resultado, convendría profundizar, de forma más exhaustiva, ya que hay momentos puntuales donde sí que se daban mayores momentos de interacción. En otros programas universitarios para mayores, el primer año es de obligada asistencia a asignaturas de grado para generar una cultura intergeneracional.

Se dan en estas situaciones dinámicas de acompañamiento muy interesantes: ¿el adulto mayor puede transmitir su experiencia al adulto joven y este a su vez compartirle la visión de su realidad desde nuevas generaciones?

Grupos de memoria: aportación al grupo, al individuo y a la sociedad

En el proyecto inicial de la UEZ, se hacía referencia a los grupos de memoria colectiva (Ubieto,1997). Se definen como grupos de alumnos voluntarios que facilitan testimonios para poder reconstruir el pasado. Se dirige por un profesor y debe concluir con un producto concreto final que pueda ser publicado. Estos grupos de memoria se intuyen como el caldo de cultivo del ciclo social del año 2009 (Ubieto, 1997).

Estos grupos son una buena base para la introducción de la investigación y trabajo personal con narrativas. El propio uso del método puede dar datos que antes no se habían contemplado. Además, la construcción por narrativas implica unos procesos internos en el usuario que pueden ser igualmente estudiados.

El valor de la experiencia

De las ideas propuestas, puede que esta sea la más vaga o difusa y que incluso sugiera otras posibles ramas, investigaciones o solo meras reflexiones. La experiencia es sobre lo que construimos la vida y la gestión de esos fenómenos dan sentidos diferentes a esa experiencia. Se propone que el objeto de estudio sea la propia experiencia en sí: tipos,

categorías, procesos de construcción, valor, reconstrucción de la experiencia desde el presente, etc. Pero focalizada en las personas mayores y aquí hay muchos campos: en educación formal, en residencias, recién jubilados, etc.

Escenarios Post-COVID de educación de personas mayores

De la salida del campo, a la escritura de este informe, la COVID-19 trajo consigo una realidad y un cambio profundo en las instituciones educativas. Puede, que por vulnerabilidad, una de las más afectadas fuera los escenarios formales de personas mayores.

¿Qué ha supuesto la COVID-19 en el acompañamiento en estas instituciones?

Cambios en la trayectoria vital de profesores y gestores

En la categoría sobre promotores deconstructivos, aparecieron cambios significativos en la vida de los docentes que durante varios años habían dado clase en la UEZ (Ubieto, 2009). Estas pequeñas aportaciones sugieren una línea de investigación más amplia y es relativa a la transformación que viven estos participantes.

En una formación auténtica para ellos, este conocimiento sería muy pertinente y significativo. Sería aprender de otros profesores para mejorar la educación en esta etapa y crear modelos educativos que emergieran de la realidad de estos profesores. Además, se podría enfocar la figura del orientador como el acompañante del acompañante.

Participación expresiva y autodeterminación

La participación expresiva facilita al usuario un canal y un medio para poder expresar y compartir lo que aprende. También es una forma de poder compartir sus emociones en los procesos de contradicción que surgen previos a la deconstrucción. ¿Ayuda esta participación y expresión en la autodeterminación del individuo? ¿Hay distintos tipos de participación? ¿Serían todas igual de positivas en la autodeterminación personal?

Estas propuestas surgen de las potencialidades y de la necesidad de terminar este estudio pero dejar un camino de baldosas amarillas que permita seguir avanzando y conocer todavía más un mundo de potencialidades como es la orientación en personas mayores.

11.4. Infografía sintética del capítulo

Capítulo 11: Un horizonte para seguir avanzando

Capítulo de cierre de la tesis doctoral. Se realiza un análisis de la investigación: conclusiones respecto a finalidad, objetivos y cuestiones de investigación, fortalezas, debilidades y prospectiva

Conclusiones

- Conclusiones respecto a la finalidad, objetivos y preguntas de investigación.
- Proceso de revisión de cierre de la tesis donde se vuelve a la finalidad y objetivos marcados y se analiza su evaluación.

Fortalezas

- Se realiza otra reflexión de la metodología analizada al final del proceso: criterios de cientificidad (credibilidad, transferencia, dependencia, confirmación y utilidad), control de sesgos (élite, disponibilidad, ilusión holística y cooptación), triangulación (datos, investigadores, teorías y técnicas) y diseño elegido (pertinencia del estudio o caso, técnicas más utilizadas y emergencia de categorías)
- Aportación al campo de la orientación: reflexión de la orientación de adultos mayores, aportaciones para un marco teórico propio de la orientación de personas mayores, conocimiento construido desde la realidad de las personas mayores, aportaciones para un modelo de identidad en los programas universitarios para mayores, aportaciones para un posible modelo de ayuda y acompañamiento, tipos de acompañamiento, proceso de deconstrucción en estos escenarios y sentido de la respuesta educativa de personas mayores

Limitaciones

- El exceso de datos, dificultad del análisis, dificultad en la definición de roles, proceso dialógico / dialéctico (el grupo como terapia), escritura del informe de investigación, selección de Informantes, la UEZ: un escenario muy extenso y el cierre de la investigación

Prospectiva o posibles continuaciones de esta investigación

- Ruralidad y sus implicaciones en los PUM
- Elaboración de proyectos vitales en los PUM
- Formación en el acompañamiento a gestores y profesores
 - La figura del orientador en los PUM
- Oferta y evolución del conocimiento en los PUM: evolución del contenido edificador
- Deconstrucción e historias de vida en personas mayores. Procesos de contradicción y asimilación
- La estructura de los PUM: ¿tiene sentido copiar el sistema de grados?
- El valor del acompañamiento en las experiencias intergeneracionales
- Grupos de memoria: aportación al grupo, al individuo y a la sociedad
 - El valor de la experiencia
- Escenarios Post-COVID de educación de personas mayores
 - Cambios en la trayectoria vital de profesores y gestores
- Participación expresiva y autodeterminación en personas mayores

Bibliografía

- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*(24).
- Álvarez González, M. (2009a). Modelos explicativos de la Orientación Profesional. En L. M. Sobrado Fernández, & A. Cortés Pascual, *Orientación profesional* (págs. 47-72). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Álvarez González, M., & Sánchez García, M. F. (2017). Concepto, evolución y enfoques clásicos de la orientación profesional. En M. F. Sánchez García (ed.), *Orientación para el desarrollo profesional*. Madrid: UNED.
- Álvarez Mendoza, E. L. (2009b). El adulto mayor en la sociedad actual. *Saber, ciencia y libertad*, 4(2), 81-88.
- Abram, P., Bonanata, D., Gastaldo, Z., & Saidman, R. (2017). Genealogía de la orientación vocacional con adultos mayores. *Tiempo. El portal de la psicogerontología*.(34).
- Abreu Cervantes, A., Noriega Fundora, N., & Pérez Ineraity, M. (2020). Diagnóstico de necesidades educativas para el envejecimiento activo en una comunidad. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(2), 1-13.
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez Medina, R., & Hernández Hernández, P. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema vol.17 n°1*, 132-142.
- AEPUM. (27 de Mayo de 2010). *Universidades Socias de la AEPUM: Programas que desarrollan*. Recuperado el 21 de Febrero de 2019, de AEPUM - Miembros: <https://www.aepumayores.org/es/contenido/miembros/universidades-socias-de-la-aepum>
- AEPUM. (6 de julio de 2022). *Encuentros y seminarios*. Obtenido de Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores: <https://www.aepum.es/encuentros-y-congresos-aepum/>

AERES y FAEDEI. (2014). *El acompañamiento en las empresas de inserción*. Valencia: AERES y FAEDEI.

Aguilar Acevedo, Y. (2018). Redes sociales de apoyo en el cuidado y atención a personas mayores postradas. *Revista CONAMED*, 23, 7-12.

Aguilera, D. L., Gómez Maldonado, E., Urrutia Quiroz, B., & Rojas G, N. (2021). Soledad en personas mayores: una propuesta de intervención a través del acompañamiento telefónico en Santiago de Chile. *Anales de Gerontología*(13), 117-144.

Alarcón Lora, A. A., Munera Cavadías, L., & Montes Miranda, A. J. (Enero-Junio de 2017). La Teoría Fundamentada en el Marco de la Investigación Educativa. *Saber, ciencia y libertad*, 12(1), 236-245.

Alberich Nistal, T., & Espadas Alcázar, M. Á. (2011). Asociacionismo, participación ciudadana y políticas locales: planteamiento teórico y una experiencia práctica en Jaén. *Alternativas*(18), 119-146.

Alcañiz Moscardó, M. (2006). *Los programas universitarios para mayores en España: una investigación sociológica*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Arnay, J., Marrero, J., & Fernández, I. (2013). Educación y envejecimiento: el envejecimiento constructivo. *Informació psicológica*, 57-71.

Arraiz Pérez, A., & Sabirón Sierra, F. (2011). Las narrativas personales en la comunicación educativa y su discusión metodológica. En S. Nieto Martín (Ed.), & M. Á. Escamilla Santana (Ed.), *Investigación y conocimiento científico: temas para la indagación en ciencias sociales* (págs. 19-47). Madrid: Dykinson.

Arraiz Pérez, A., & Sabirón Sierra, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Arraiz Pérez, A., & Sabirón Sierra, F. (2017). La investigación en orientación profesional: retos y realidades. En M. F. Sánchez García (ed.), *Orientación para el desarrollo profesional* (págs. 237-264). Madrid: UNED.

- Arraiz Pérez, A., Sabirón Sierra, F., & Ballesteros Velázquez, B. (2019). Investigación a través de narrativas. En B. Ballesteros Velázquez (Coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (págs. 116-160). Madrid: UNED.
- Artavia, A. C., & Fallas Vargas, M. (2012). La orientación en la calidad de vida de las personas adultas mayores: Creando espacios de acción. *Revista electrónica Educare, 16*, 39-45.
- Arzuaga Ramírez, M., & Pérez Pérez, B. (2015). Proyecto de vida y tercera edad. Una experiencia comunitaria. *Referencia pedagógica, 151-160*.
- Ato Lozano, E., González Salinas, C., & Carranza Carnicero, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología vol.20 n°1*, 69-79.
- Avellar De Aquino, T., Veloso Gouveia, V., Salvino Gomes, E., & Bandeira Melo de Sá, L. (2017). La percepción de sentido de la vida en el ciclo vital: una perspectiva temporal. *Avances en Psicología Latinoamericana* , 375-386.
- Bajo Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense(42)*, 531-550.
- Bandura, A. B. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: W.H. Freeman and co.
- Bendicho Montes (Coord.), J. (2019). *Aulas de Tercera Edad: principios metodológicos*. Valencia: EDITA CEATE.
- Bisquerra, A. R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación pedagógica*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Blázquez Entonado, F. (. (2019). *Actas del XVI Encuentro Nacional y I Iberico de Programas Universitarios para Mayores*. Badajoz: AEPUM y Universidad de Mayores de Extremadura.
- Bonanad, C., García-Blas, S., Tarazona-Santabalbina, F. J., Díez-Villanueva, P., Ayesta, A., Sanchís Forés, J., . . . Martínez-Sellés, M. (2020). Coronavirus: la emergencia geriátrica de 2020. Documento conjunto de la Sección de Cardiología Geriátrica

de la Sociedad Española de Cardiología y la Sociedad Española de Geriátrica y Gerontología. *Revista Española de Cardiología*, 7(73), 569-576.

Bronfenbrenner, U. (1988). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Bru Ronda, C. (2011). Buenas prácticas en los programas universitarios para mayores: origen y estado de la cuestión en España. En C. Bru Ronda (Coord.), *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores* (págs. 417-433). Alicante: AEPUM.

Cabodevilla Eraso, I. (2008). Acompañamiento en el final de la vida desde un existencial humanismo. *Miscelánea Comillas*, 66(128), 37-61.

Campillay Campillay, M., Calle Carrasco, A., Rivas Rivero, E., Pavéz Lizarraga, A., Dubó Arraya, P., & Araya Galleguillos, F. (2021). Ageísmo como fenómeno sociocultural invisible que afecta y excluye el cuidado de personas mayores. *Acta Bioethica*, 27(1), 127-135.

Caraballo Colmenares, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y postgrado*, 22(2), 187-206.

Carrión Robles, T. (2015). *Cuidadoras en red. Intervención socioeducativa 2.0 y su efecto en la Promoción de la Salud y la Calidad de Vida de las personas cuidadoras familiares de mayores y dependientes*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga.

CAUMAS. (11 de julio de 2021). *Inicio*. Recuperado el 2019 de Octubre de 27, de CAUMAS (Confederación Estatal de Asociaciones y Federaciones de Alumnos y Exalumnos de los Programas Universitarios de Mayores): <https://caumas.org/>

Causapié Lopesino (Coord.), P., Balbontín López-Cerón (Coord.), A., Porrás Muñoz (Coord.), M., & Mateo Echanagorria (Coord.), A. (2011). *Envejecimiento activo. Libro blanco*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad; Secretaría General de Política Social y Consumo; Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

- CEDEFOP. (2015). *Lifelong Guidance*. Recuperado el 1 de Julio de 2019, de Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional: <https://www.cedefop.europa.eu/es/events-and-projects/projects/lifelong-guidance>
- Chaparro Díaz, L., Carreño Moreno, S., & Arias-Rojas, M. (Agosto de 2019). Soledad en el adulto mayor: implicaciones para el profesional de enfermería. *Revistar Cuidarte*, 10(2), 1-11.
- Ciano, N. (2009). La orientación en el nuevo modelo de envejecimiento “activo”: elecciones educativas, laborales, personales, sociales. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. (págs. 226-227). Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Ciano, N., & Gavilán, M. (2010). Elaboración de proyectos en adultos mayores: aportes de la orientación. *Orientación y Sociedad*(10), 1-20.
- Cid Fernández, X. M., & Pérez Enriquez, M. E. (Enero-Junio de 2016). Gerontología educativa e intergeneracionalidad. *Revista perspectivas sociales*, 18(1), 93-125.
- Ciria Amores , P. (2016). *Legionarios: El maño*. Zaragoza: Mira Editores.
- COAPEMA . (s.f.). *Inicio*. Recuperado el 22 de Octubre de 2019, de COAPEMA (Consejo Aragonés de las Personas Mayores): <https://coapema.es>
- Coll, C. (1998). *Psicología y currículum*. Barcelona: Editorial Laia.
- Colom Cañellas, A. J., & Ballester Brage, L. (2006). Lógica difusa: una nueva epistemología para las Ciencias de la Educación. *Revista de Educación*, 995-1008.
- Cuenca, E. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*(6), 239-254.
- Dávila Heitmann, D. (2013). "Aprendizaje a lo largo de la vida". Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Ciencia y Cultura*(30), 87-101.

de la Villa Moral Jiménez, M. (2017). Conceptos básicos del paradigma de la complejidad aplicados a la cuestión del método en Psicología Social. *Summa Psicológica UST*, 14(1), 12-22.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Ediciones Unesco.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. (2018). *Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Obtenido de Boletín Oficial de Aragón, 116 de 18 de junio de 2018: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025977443939&type=pdf>

Dirección de Desarrollo Académico de la Universidad del Valle de México. (2009). *Modelo Andragógico. Fundamentos*. (S. Ubaldo Pérez, & R. Martínez Izaguirre, Edits.) México D.F.: Universidad del Valle de México.

Duran-Badillo, T., Domínguez-Chávez, C. J., Hernández-Cortes, P. L., Félix-Alemán, A., Cruz-Quevedo, J. E., & Alonso-Castillo, M. M. (2018). Dejar de ser o hacer: significado de dependencia funcional para el adulto mayor. *Acta Universitaria*, 28(3), 40-52.

Enciclopedia escolar: Segundo Grado. Libro del maestro. (1940). Editorial Edelvives.

Envejecimiento en Red. (3 de octubre de 2019). *Datos. Programas Universitarios para Mayores*. Recuperado el 2019 de Febrero de 20, de Documentos / Investigación: <http://envejecimiento.csic.es/documentacion/varia/programas-universidad-mayores.html>

Escarbajal de Haro, A. (2004). Personas mayores, educación y aprendizaje. En J. Saéz Carreras (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (págs. 159-181). Madrid: Dykinson.

Escolar Chua, R. L., & de Guzman, A. B. (2018). Cogito Ergo Sum: A Grounded Theory of the Filipino Elderly Transition Experiences in Third Age Education Program. *Educational Gerontology*, 44, 433-446.

- Escuder-Mollon, P., & Cabedo, S. (2013). *Education y calidad de vida en personas mayores*. Barcelona: Universitat Jaume I.
- Etxeberria Mauleon, X. (Octubre-diciembre de 2018). Proyectos de vida y acompañamiento a las personas con discapacidad intelectual: enfoque ético. *Siglo Cero*, 35-50.
- Faure, E., Herrera, F., Abdul-Razzak, K., Lopes, H., V. Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial .
- Fernández Esteban, M. I. (2016). *Educación de personas adultas y mayores: envejecimiento, aprendizaje y bienestar psicológico* . [Tesis de doctorado, Universidad de la Laguna]. Repositorio institucional de la Universidad La Laguna.
- Fernández-García, A., García Llamas, J. L., & Pérez Serrano, G. (2016). Grado de Satisfacción de los adultos con los Programas Universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1021-1040.
- Fernandes Martins, M. d., & Martins, A. F. (2014). Life project and work as matter of exclusion/inclusion of the elderly person. *Estudos de Psicologia I Campinas*, 215-223.
- Flecha, R. (1990). *Educación de las Personas Adultas*. Barcelona: El Roure.
- 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*, 16(1).
- Galiana Gómez de Cádiz, M. J. (2010). *Estudio de teoría fundamentada sobre el alivio del peso del cuidado en cuidadoras inmigrantes de personas mayores dependientes* . [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante.
- Gallardo Vázquez, P., & del Coral Ruiz Curado, S. (2007). *Educación Permanente, Educación Popular y Asociacionismo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- García Araneda, N. R. (2007). La educación con personas mayores en una sociedad que envejece. *Horizontes Educativos*, 12(2), 51-82.
- García Domínguez, L. M. (2018). Acompañar para discernir: Claves para un acompañamiento espiritual sencillo y serio. *La Revista Católica*, 300-309.
- García González, A. J. (2011). *Variables psicosociales que inciden en la calidad de vida del alumnado participante en Programas Universitarios de Mayores*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. Deposito de Investigación - Universidad de Sevilla.
- García Mestanza, J., & Delgado Peña, J. (2011). La formación por competencias en los Programas Universitarios para Mayores. En C. Bru Ronda (Coord.), *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores* (págs. 217-233). Alicante: AEPUM.
- García-Pérez, Á., & Medía, R. (Enero de 2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.*, 19(1), 42-58.
- Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional: Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: Hmo Sapiens Ediciones .
- Gaxiola, H., Olmedo, L., & Olivares, S. (1997). Un recorrido por la historia de la educación de adultos. Memorias del primer encuentro. En A. Izquierdo Rivera, *Veinte años de educación de adultos en la UAM Xochimilco* (págs. 353-366). Méjico: Departamento de Educación y Comunicación.
- Giraldo M., C. I., Franco A, G. M., Correa B, L. S., H. Salazar, M. O., & Tamayo V, A. M. (julio-diciembre de 2005). Cuidadores familiares de ancianos: quiénes son y cómo asumen este rol. *Rev Fac Nac Salud Pública* , 23(2), 7-15.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of Grounded Theory*. Nueva York: Transaction Publishers.
- Gobierno de Aragón. (15 de enero de 2018). *Centros Públicos de Educación para Adultos*. Obtenido de http://epa.educa.aragon.es/educapermanente/oferta_ense.php?cd=0100

- González Bueno, M. A. (2001). Programas Universitarios para mayores. La educación para toda la vida una experiencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Alternativas: Cuadernos de trabajo social*(9), 105-116.
- González González, X. M. (2016). *Pedagogía de la longevidad: proyectar un envejecimiento exitoso*. Valladolid: [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid - UVaDOC.
- González Maura, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de educación N.º 51.*, 201-220.
- Govea Rodríguez, V., Vera, G., & Vargas, A. M. (mayo-agosto de 2017). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*(2), 26-39.
- Grandal Nores, M. I. (2011). Socialización y participación en el ámbito de las asociaciones y Universidades Senior. En E. Leal Gil, *Jornadas sobre asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores* (págs. 21-46). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Guerra García, P. (2009). Mayores, ¿activos o pasivos? La importancia de la educación en la tercera edad. *Cuestiones pedagógicas*(19), 319-332.
- Guerrero, F. (7 de Marzo de 2004). *Teorías de la complejidad: un paradigma para el estudio de las organizaciones*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2011, de <http://www.monografias.com/trabajos14/teoria-complejidad/teoria-complejidad.shtml#in>
- Guirao, M., & Sánchez Martínez, M. (1998). *La oferta de la gerontagogía : actas del primer encuentro nacional sobre programas universitarios para mayores* . Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gómez Navarro, D. A., Alvarado López, R. A., & Díaz de León Castañeda, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Enteciencias. Diálogos en la Sociedad del Conocimiento.* , 6(16), 49-64.

- Gómez Trenado, R. (2012). La autodeterminación de la persona mayor en la intervención social: la protección a su toma de decisión. *Trabajo social hoy*(2), 19-32.
- Gómez Trenado, R. (2022). Las personas mayores: el valor de ser mayor en tiempos de pandemia. *Trabajo social UNAM*(27), 27-28.
- Gómez, M. (2016). *El acompañamiento como método de intervención en los procesos de inclusión. Nuevas reflexiones*. Pamplona: Red Navarra de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social.
- Hamui Sutton, A., Ramírez de la Rocher, O. F., Aguirre Hernández, R., Fuentes García, R. S., Díaz Villanueva, A., & Gómez Lamont, D. S. (2013). La experiencia de los acompañantes en su trayectoria por las unidades hospitalarias durante un evento de atención médica: un acercamiento cualitativo. *An Med (Mex)*, 58(1), 26-36.
- Hernández, L. M., & Rivera Navarro, J. (2018). El cuidador informal de personas mayores institucionalizadas: análisis de la relación y consecuencias del suministro de apoyo. *Trabajo social hoy*(85), 65-86.
- Huenchuan, S. (2020). *COVID-19: Recomendaciones generales para la atención a personas mayores desde una perspectiva de derechos humanos*. Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- IMSERSO. (3 de septiembre de 2019). *Declaración ministerial de Viena 2012*. . Obtenido de CEPAT:
<https://cepat.imserso.es/interpresent3/groups/imserso/documents/binario/textofinaldeclaraciondeviena20.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (14 de Septiembre de 2018). *Instituto Nacional de Estadística*. Recuperado el 12 de Octubre de 2018, de Esperanza de vida: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259926380048&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout
- Instituto nacional de la UNESCO para la Educación. (1999). *Las Personas de Edad. La educación de adultos y las personas de edad*. Hamburgo, Alemania: Druckerei Seemann.

- Iñiguez Berrozpe, T., & Marcaletti, F. (2017). Superando los Mitos del Envejecimiento en la Inclusión Educativa. Efectos de las Variables Sociodemográficas en las Motivaciones de los Adultos Maduros para Aprender. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 59-76.
- Iriarte Redin, C. (2004). Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera. *Estudios sobre Educación*(7), 21-32.
- Jenschke, B. (2004). Orientación para la carrera. Desafíos para el nuevo siglo bajo una perspectiva internacional 1. *Orientación y sociedad*, 4, 13-24.
- Jiménez Betancourt, E. (2008). El proyecto de vida en el adulto mayor. *MEDISAN*, 12(2).
- Jiménez Gámez, R., & Porras Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Málaga: Archidona.
- Jodelet, D. (2007). Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención. En T. Rodríguez (Coord.), & M. E. García (Coord.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (págs. 191-217). México: Universidad de Guadalajara.
- Keller Gargante, C., & Ezquerro Samper, S. (2021). Viviendas colaborativas de personas mayores: democratizar el cuidado en la vejez. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*(137), 1-22.
- Lacasta Zabalza, J. L. (2000). El derecho de la autodeterminación. En R. Soriano Díaz, C. Alarcón Cabrera, & J. Mora Molina, *Diccionario crítico de los derechos humanos*. (págs. 295-304). Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía Sede Iberoamericana.
- Lara Lara, F. (2014). *Los Programas Universitarios para Mayores: Necesidad de su reconocimiento y consideración como parte integrante del Espacio Europeo de Educación Superior*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid] Repositorio de la Universidad Autónoma de Madrid - Biblios-e Archivo.
- Leal Gil, E. (2011). *Jornadas sobre asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores. Diez años de Encuentros*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Lemieux, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

- Lengrand, P. (1973). *Introducción a la Educación Permanente*. Barcelona: Teide .
- Lilla Nieto Ledesma, M. d. (2016). *Aproximación cualitativa a la experiencia vivida por cuidadores en el domicilio de personas adultas mayores con discapacidad en CD. Victoria, Tamaulipas, México*. [Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante.
- Lirio Castro, J. (2008). *La gerontología educativa en España: realidad sociodemográfica y concepciones de aprendizaje de los alumnos de la Universidad de Mayores "José Saramago" de la sede de Talavera de la Reina de la Universidad de Castilla La Mancha*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM - E-Prints Complutense.
- Lirio Castro, J., & Calvo Morales, S. (2012). El reto de la formación del profesorado para una enseñanza de calidad en las universidades de mayores. *SIPS - Pedagogía Social. Revista interuniversitaria.* , 155-166.
- Londoño Toño, B., & Palacios Sanabria, M. T. (2019). *Migración y derechos humanos: el caso colombiano, 2014-2018*. Bogota: Universidad de Bogota Editorial.
- Lorenzo Vicente, J. (1993). Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural en España. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 89-117.
- Lun, M. (2018). Human Services Students' Experiential Learning on Conducting a Life Story Research of Chinese American Family Caregivers. *Educational Gerontology*, v44 n5-6, 301-307.
- López Fernández, R. (2021b). Estrategias interdisciplinarias para el estudio, atención, educación e investigación, de las personas adultas mayores. *Journal of Behavior Health & Social Issues*, 13(3), 54-65.
- López Gómez, A. (2021a). Desarrollo de las habilidades de cuidado para la prevención del estrés laboral crónico en personas cuidadoras formales de personas adultas mayores institucionalizadas en establecimientos de larga estancia de Motevideo, Uruguay. *Anales en Gerontología*(13), 145-171.

- Müller, M. (2004). *Descubrir el camino: Nuevos aportes educacionales y clínicos de Orientación Vocacional*. Buenos Aires: Bonum.
- Macías Gonzalez, L. (2020). *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*. [Tesis de doctorado, Universidad de las Islas Baleares]. UIB repositori.
- Marcos Martínez, A. (2012). Dependientes y racionales: la familia humana. *Cuadernos bioéticos*. XXIII, 83-95.
- Marcos Mora, M. d. (2004). Interacción en interfaces de recuperación de información: conceptos, metáforas y visualización. *Revista española de documentación científica*(27 (4)), 567-568.
- Martín Méndez, A. (2010). Reflexión sobre el asociacionismo de los estudiantes en los programas universitarios para mayores. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(2), 51-56.
- Martínez de Morentin de Goñi, J. I. (2006). *¿Qué es la educación de adultos? Responde la UNESCO*. San Sebastián: Grupo Delta. San Sebastián.
- Martínez-Heredia, N., & Rodríguez García, A. M. (2021). Actitudes hacia la finitud en personas mayores: una pedagogía del envejecimiento para el aula permanente de formación abierta. *Foro de Educació*, 19(1), 249-262.
- Maslow, A. H. (2005). *El hombre autorrealizado : hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairos.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula Abierta*, 51-56.
- Merchán Maroto, E., & Cifuentes Caceres, R. (2014). *Teorías Psicosociales del Envejecimiento*. Obtenido de Asociación Cicerón.
- Merino Fernández, J. V., Estenoz Carrasco, C. F., Croda Borges, G., & Bañuelos Hernández, F. M. (2013). Nuestros adultos mayores "Ciudadanos de calidad". Un

- programa de animación social-comunitaria intergeneracional. En S. Torío López, O. García-Pérez, J. V. Peña Calvo, F. García, & C. María, *Crisis social y el estado de Bienestar*. (págs. 301-307). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Millán Calenti, J. C., & Maseda Rodríguez, A. (2010). Envejecimiento. En J. C. Millán Calenti, *Gerontología y geriatría. Valoración e intervención*. (págs. 1-21). Madrid: Médica Panamericana.
- Mingorance, D. L., Hemilse, Á., Gabriela, A., Mirta, R., & Rodríguez, A. (2018). La denominación para las personas mayores. Un análisis genealógico. *Hologramatica*(27), 34-63.
- Ministerio de Educación y Ciencia . (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Obtenido de Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia . (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Obtenido de Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1986). *La Educación de Adultos. Un libro abierto*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado el 25 de Agosto de 2018, de APRENDE: <https://www.mecd.gob.es/alv/inicio.html;jsessionid=FF5BDCEA4BEC8770436D2CA0CF0B6F10>
- Ministerio de Salud y Protección Social del Gobierno de Colombia. (2018). *Envejecimiento y envejecer*. Recuperado el 15 de Octubre de 2018, de Ministerio de Salud y Protección Social: <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Paginas/envejecimiento-vejez.aspx>
- Miquel, J. (2006). Integración de teorías del envejecimiento (parte I). *Rev Esp Geriatr Gerontol.*, 41(1), 55-63.

- Mogollón, E. (enero-junio de 2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 56-74.
- Monclús Estella, A., & Sabán Vera, C. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*(47), 159-183.
- Monroy López, A. (Diciembre de 2005). *Aspectos psicológicos y psiquiátricos del adulto mayor*. Recuperado el 28 de Enero de 2020, de AMAPSI: <https://amapsi.org/web/index.php/articulos/196-aspectos-psicologicos-y-psiquitricos-del-adulto-mayor>
- Montaña, M., Estanyol, E., & Lalueza, F. (noviembre-diciembre de 2015). Internet y nuevos medios: estudio sobre usos y opiniones de las personas mayores en España. *El profesional de la información*, 759-765.
- Montorio, I., Fernández de Trocóniz, M. I., Colodrón Sánchez, M., & Losada, A. (2002). Dependencia y autonomía funcional en la vejez. La profecía que se autocumple. *Rev Mult Gerontol*, 66-71.
- Moody, R. H. (1976). Philosophical presuppositions of education for Old Age. *Educational Gerontology*(1), 1-16.
- Morúa-Delgado Varela, L., Briggs Jiménez, M., & Torres Cháves, T. (2017). Una investigación cualitativa para explorar las diferencias de género en la tercera edad. *Panorama Cuba y Salud*, 79-81.
- Morales López, E. (12 de Noviembre de 2014b). *Etnografía*. Obtenido de Diccionario de lingüística on line: <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/6820>
- Morales Muñoz, E. (2014a). La orientación en los programas universitarios para mayores. Evaluación de la función del profesorado. *REOP*, 25(1), 25-43.
- Moreno-Crespo, P. (diciembre de 2015). Educación a lo largo de la vida: aulas de mayores. *Fuentes*, 113-133.
- Moreno-Crespo, P. A., & Cruz Díaz, M. P. (2012). Promoción de la calidad de vida a través de los programas socioeducativos para mayores. *Universidad y mayores*.

En I. 2012, *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (págs. 1527-1538). Sevilla: Colectivo Docente INNOVAGOGÍA y AFOE Formación.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Morón Marchena, J. A. (2014). Educación y personas mayores. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Continuación de la antigua revista de escuelas normales.*(17), 107-121.

Mosquera Metcalfe, I. M. (2017). *El cuidado informal de mayores: impactos en la salud y calidad de vida de las personas cuidadoras* . [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]. Archivo Digital de Docencia e Investigación.

Muñoz Galiano, I. (Enero de 2012). Una mirada a la educación en personas mayores: de educación permanente a educación a lo largo de la vida. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*(7), 105-125.

Naciones Unidas. (2003). *Declaración Política y Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento*. Nueva York: Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento.

Olmos Alcaraz, A. (Septiembre-Diciembre de 2015). Análisis crítico de discurso y etnografía: Una propuesta metodológica para el estudio de la alteridad con poblaciones migrantes. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(32), 103-128.

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud. (29 de Septiembre de 2016). *Las actitudes negativas acerca del envejecimiento y la discriminación contra las personas mayores pueden afectar a su salud*. Recuperado el 24 de Agosto de 2019, de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/detail/29-09-2016-discrimination-and-negative-attitudes-about-ageing-are-bad-for-your-health>

- Ors Montenegro, A., & Laguna Pérez, A. (1997). Reflexiones sobre el envejecimiento y la calidad de vida. *Cultura de los cuidados*.
- Orte Socías, C., & March Cerdá, M. X. (mayo-agosto de 2007). Envejecimiento, educación y calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 65(237), 257-274.
- Padilla-Góngora, D., Santiuste Bermejo, V., & Ruíz Fernández, M. I. (2013). "Empowering marginalized elders": proyecto Grundtvig. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 311-316.
- Pardo Andreu, G. (2003). Consideraciones generales sobre algunas de las teorías del envejecimiento. *Revista Cubana de Investigación Biomédica*, 22(1), 58-67.
- Pelegrín Campo, J. (2010). La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica. *Proyecto CLIO*(36).
- Pena-López, J. A., & Sánchez-Santos, J. M. (2018). Capital social, confianza y modelos del asociacionismo en España. *Papers*, 103(2), 153-173.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez-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), 54-60.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. París: Fondo de cultura económica.
- Petit, M. (2008). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Méjico: Fondo de cultura económica.
- Planella Ribera, J. (2013). Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 113-128.
- Planella Ribera, J. (2016). *Acompañamiento Social*. Barceloma: Editorial UOC.
- Plaza Carmona, M., Requena Hernández, C., & Álvarez Merino, P. (2017). La narrativa gerontológica. Perspectiva subjetiva del conocimiento en la vejez. *International Journal of Development and Educational Psychology*(2), 57-66.

- Pryor, R. G., & Bright, J. (2014). The Chaos Theory of Careers (CTC): Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 4-12.
- Puertas Oroz, A. (2020). *Envejecimiento activo: el reto de la Universidad de la Experiencia*. [Trabajo final de máster, Universidad de Zaragoza]. Zagan - Repositorio institucional de documentos. Obtenido de Repositorio de la Universidad de Zaragoza.
- Quintano Nieto, J., Ortega Gaité, S., & Tejedor Mardomingo, M. (2018). Aportes de los Programas Universitarios para Mayores al Valor Social de la Educación a lo largo de la vida. Reflexiones a partir del estudio de un caso. *Revista Fuentes*(20(2)), 105-118.
- Ramos Campos, F. (2002). Salud y calidad de vida en las personas mayores. *Tabanque: Revista pedagógica*(16), 83-104.
- Real Academia Nacional de Medicina de España; Sociedad Española de Geriatria y Gerontología. (17 de Marzo de 2021). *Hacia un nuevo modelo de cuidados de larga duración*. Obtenido de Manifiesto conjunto de la RANME y de la SEGG: <https://www.segg.es/media/descargas/MANIFIESTO-Hacia-un-nuevo-modelo-de-cuidados-de-larga-duracion-MARZO-2021.pdf>
- Requejo Osorio, A. (1998). Sociedad del Aprendizaje y Tercera Edad. *Teoría de la Educación*, 10, 145-167.
- Ribera Casado, J. M. (2015). Dignidad de la persona mayor. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 195-199.
- Robledo Marín, C. A., & Orejuela Gómez, J. J. (2020). Teorías de la sociología del envejecimiento y la vejez. *Revista Guillermo de Ockham*, 18(1), 95-102.
- Robles Raya, M. J., Miralles Basseda, R., Llorach Gaspar, I., & Cervera Alemany, A. M. (2006). Definición y Objetivos de la especialidad de Geriatria. Tipología de ancianos y población diana. En S. E. Gerontología, *Tratado de geriatría para residentes* (págs. 25-33). Madrid: International Marketing & Communication, S.A.

- Rodríguez Albarracín, E. (enero-junio de 2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística. *Análisis. Revista colombiana de humanidades*(72), 89-104.
- Rodríguez-Díez, J. L., Pérez de Guzman, V., Moreno-Crespo, P., & Vargas Vergara, M. (2013). Los programas universitarios para mayores como facilitadores sociales de la autonomía e independencia entre su alumnado. *Crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (págs. 339-346). Oviendo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Rogero-García, J. (Mayo-Junio de 2009). Distribución en España del cuidado formal e informal a las personas de 65 y más años en situación de dependencia. *Revista Española Salud Pública*, 83(3), 393-405.
- Rosique, M. T., González de Vega, C., & Sanz, T. (2014). Acompañamiento terapéutico: práctica y clínica en un hospital psiquiátrico. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 34(123), 583-587.
- Rosow, I. (1974). Socialization to old age. *Social Forces*, 55(1), 215-216.
- Ruiz Ballesteros, E. (2018). Etnografía para la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 2(33).
- Rumbo Arcas, B. (2016). Problemas y retos de la educación de las personas adultas. *Educación*, 93-106.
- Sáez Carreras, J. (2005). Gerontagogía: intervención socioeducativa con personas mayores. En M. Sánchez Martínez, & S. Pinazo Hernandis, *Gerontología: actualización, innovación y propuestas* (págs. 291-335). Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Sánchez García, M. F. (2017). Transiciones en la carrera y dimensiones de intervención en orientación profesional. En M. F. Sánchez García (ed.), *Orientación para el desarrollo profesional* (págs. 96-131). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sánchez Martínez, M. (2003). La semántica de la terminología en educación de personas mayores. La gerontagogía. En J. Sáez Carreras (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (págs. 54-61). Madrid: Dykinson.
- Sánchez Vera, P. (1996). Tercera y Cuarta Edad en España desde la perspectiva de los hogares. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(73), 57-79.
- Sabán Vera, C. (2010). "Educación permanente" y "Aprendizaje permanente": Dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista iberoamericana de Educación*(52), 203-230.
- Sabirón Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sabirón Sierra, F., & Arraiz Pérez, A. (2014). Complexité et recherche en éducation: la construction complexe des savoirs scientifiques en éducation. En L. Marmoz (Ed.), & R. Marmoz (Ed.), *La recherche en éducation: pluralité et complexité* (págs. 31-42). Paris: L'Harmattan.
- Salas, M., & Ceminari, Y. (2021). Aislamiento, soledad y cuidado de las personas adultas mayores, reflexiones sobre el aislamiento como política de cuidado. *Anales en Gerontología*(13), 252-263.
- Sango Lambán, I. (2014). *Historias de vida de la Universidad de la Experiencia . .* [Trabajo final de grado, Universidad de Zaragoza]. Zagan - Repositorio institucional de documentos.
- Santos de Aguiar, M. (2011). Universidad abierta a la tercera edad: un espacio de educación permanente. En C. Ronda Bru (Coord.), *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores* (págs. 127-132). Alicante: AEPUM.
- Savickas, M. L. (2015). *Life-Design Counseling Manual*. Portland: Mark L Savickas.
- Schalock, R., & Verdugo, M. Á. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.
- Schiffrin, D. (julio-diciembre de 2011). Definiciones de discurso. *Revista de Investigación Educativa*(13), 1-33.

- Secretaría General de la Universidad de Zaragoza. (2014). *Acuerdo de 18 de marzo de 2014 del Consejo de Gobierno de la Universidad, por el que aprueba el Reglamento de Formación Permanente de la Universidad de Zaragoza.*
- Serrate González, S., Navarro Prados, A. B., & Muñoz Rodríguez, J. M. (2017). Perfil, motivaciones e intereses de los aprendices mayores hacia los programas universitarios. *Revista Educación y Desarrollo Social, 11(1)*, 156-171.
- Serrate González, S., Torrijo Finicias, P., & Navarro Prados, A. B. (2019). Self-perception of emotional development in individuals attending university programmes for seniors: training needs and answers. *Studies in continuing education, 41(1)*, 94-110.
- Silva Morín, L. A., Escalera Silva, L. A., & Lopez Estrada, R. E. (Octubre de 2020). Experiencia digital de los adultos mayores frente al covid-19: El caso del programa universidad para los mayores de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. *Revista Boletín REDIPE(10)*, 217-236.
- Sobrado Fernández, L. M., & Ceinos Sanz, C. (2017). Modelos emergentes en orientación profesional. En M. F. Sánchez García (ed.), *Orientación para el desarrollo profesional* (págs. 61-95). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Soto Fernández, J. R. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación educativa(9)*, 311-323.
- Stiker, H., Puig, J., & Huet, O. (2009). *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques.* Paris: Dunod.
- Tapias, C., & Espinosa, N. (julio-diciembre de 2010). El plano, los escenarios y la puesta en escena etnográfica. Una conversación con Joanne Rappaport y César Abadía. *Tabula Rasa(13)*, 341-362.
- Tarazona-Santabalbina, F., Martínez-Velilla, N., Vidán, M., & García-Navarro, J. (2020). COVID-19, adulto mayor y edadismo: errores que nunca han de volver a ocurrir. *Revista Española de Geriatria y Gerontología .*

- Tejedor Mardomingo, M., & Rodríguez, N. H. (2008). Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores: reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica. *Educación*(42), 97-115.
- Tiana Ferrer, A. (1991). La Educación de Adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación*(294), 7-26.
- Tiana Ferrer, A. (2009). Catálogo de la Exposición sobre la Casa del Pueblo de Madrid. *La Escuela Nueva*. Madrid.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción pedagógica*(16), 14-28.
- Torres Cazorla, M. I. (2021). Universidad para mayores: reinventarse e innovar en tiempos pandémicos. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 73-91.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 10, N.º 1*, 89-108.
- Ubieto Arteta, A. (1997). *Proyecto de Universidad de la Experiencia de Zaragoza (UEZ)*. Zaragoza: ICE.
- Ubieto Arteta, A. (2009). *Cómo es, cómo funciona y cuánto vale la Universidad de la Experiencia de Zaragoza*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Universidad de la Experiencia de Zaragoza. (1 de abril de 2018). *Responsables*. Obtenido de Universidad de la experiencia de Zaragoza: <https://uez.unizar.es/responsables#overlay-context=secciones>
- Universidad de la Experiencia de Zaragoza. (12 de julio de 2019). *Inicio*. Obtenido de Universidad de la Experiencia de Zaragoza: <https://uez.unizar.es>
- Universidad de Zaragoza. (15 de julio de 2021). *Facultades y Escuelas*. Obtenido de Universidad de Zaragoza: <https://www.unizar.es/estructura/centros>

- Universidad de Zaragoza. (12 de julio de 2022). *Unidades administrativas*. Obtenido de Factura electrónica: <https://facturaelectronica.unizar.es/relacion-unidades-administrativas>
- Valle Aparicio, J. E. (julio-septiembre de 2014). Educación permanente: los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social. *Revista de la Educación Superior*, *XI*(3), 117-138.
- Vargas Téllez, J. A., & Dorny Saturno, L. M. (Diciembre de 2013). Psicoterapia y Acompañamiento: Un Análisis Conceptual desde el Humanismo y la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología GEPU*, *4*(2), 142-153.
- Vega Córdova, V., Álvarez-Aguado, I., Spencer González, H., & González Carrasco, F. (2020). Avanzando en autodeterminación: estudio sobre las autopercepciones de personas adultas con discapacidad intelectual desde una perspectiva de investigación cualitativa. *Siglo Cero*, *51*(1), 31-52.
- Velázquez Clavijo, M. (2015). *Reflexiones sobre los programas universitarios de mayores. Una visión desde la práctica en el aula de la experiencia de la Universidad de Sevilla*. . Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Velázquez, M. (1999). La formación de formadores para los Programas Universitarios de Mayores. *Escuela Abierta*, *3*, 133-162.
- Vilaplana Prieto, C. (julio de 2016). Influencia de los Programas Universitarios para Mayores sobre la mejora del rendimiento cognitivo. *Ariadna: cultura, educación y tecnología*(3), 71-77.
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., & Gordo Luis, C. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index de Enfermería*, *19*(4).
- Vives Barceló, M., Orte Socías, C., & Ballester Brage, 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. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*(25), 299-317.

- Wehmeyer, M. L. (2001). Autodeterminación: una visión de conjunto. En M. Á. Verdugo Alonso, & F. d. Jordán de Urries Vega, *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. (págs. 113-133). Salamanca: Amarú.
- Withman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 347-62.
- Yancen Rojas, K. (2020). Programas de respiro y acompañamiento a las personas cuidadoras primarias, una estrategia clave para humanizar la relación de cuidados en el ámbito familiar: el caso de Alkar Zaintzen. *Zerbitzuan*(73), 61-78.
- Yuni, J. A., Tarditi, L., & Urbano, C. A. (2009). *Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba: Editorial Brujas. Educación.
- Zuluaga-Callejas, M. I., Galeano-Marín, M. E., Giraldo-Giraldo, C. B., Vélez-Escobar, V. M., Sánchez-Vallejo, S. M., Lopera-Arango, A. M., . . . Barrera-Valencia, D. (enero de 2021). Significados del cuidado construidos por cuidadores de personas mayores. *Revista Ciencia y Cuidado*, 18(1), 54-65.