

**EL ALUMNADO DEL AULA DE LA EXPERIENCIA
DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA:
CARACTERIZACIÓN,
MOTIVACIONES PARA APRENDER,
VALORACIÓN DEL PROGRAMA FORMATIVO,
Y BENEFICIOS ASOCIADOS A LA EDUCACIÓN EN
LA VEJEZ**

**Susana Menéndez Álvarez-Dardet
Enrique Torres Álvarez
Javier Pérez Padilla
Carmen Santín Vilariño**

© Los autores, 2017

ISBN: 978-84-697-4438-3

© **Edita:** Aula de la Experiencia de la Universidad de Huelva

<http://www.uhu.es/auladelaexperiencia>

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Presentación | 1 |
| Introducción | |
| Mayores, vejez y envejecimiento | 2 |
| Los programas Universitarios para Mayores | 5 |
| El Aula de la Experiencia de la Universidad de Huelva (AEUHU) | 9 |
| Método | |
| Participantes | 12 |
| Instrumento | 13 |
| Procedimiento | 14 |
| Plan de análisis | 14 |
| Resultados | |
| Caracterización de los estudiantes del AEUHU | 15 |
| Razones para seguir aprendiendo | 16 |
| Valoración del AEUHU | 19 |
| Beneficios asociados al AEUHU | 21 |
| Discusión y Conclusiones | 23 |
| Referencias | 27 |
| Anexo | 30 |

PRESENTACIÓN

La perspectiva científica y profesional sobre la vejez y las posibilidades de intervención en esta etapa de la vida han cambiado de manera notable en las últimas décadas en diversas disciplinas socio-sanitarias. En gran medida, la visión tradicional del desarrollo humano que dominaba el panorama científico entre los profesionales del ámbito académico y aplicado podría representarse como una U invertida (Villar, 2005), de manera que la infancia y la adolescencia se asociaban fundamentalmente al crecimiento y las ganancias en diversas áreas, la juventud y la adultez al acceso a logros, la productividad y la estabilidad en dichas áreas, y la vejez a su pérdida y deterioro. La denominada “tercera edad” se concebía así como una etapa homogénea, caracterizada por el decremento generalizado de las diversas capacidades adquiridas a lo largo de la vida (en el ámbito físico, psicológico, social o productivo) y, en definitiva, como una fase definida muy mayoritariamente por la enfermedad, los problemas y la incapacidad.

No obstante, la investigación de las últimas décadas ofrece evidencias y conclusiones que permiten matizar, en gran medida, el perfil generalizado en forma de U invertida que se acaba de resumir en lo que respecta a la vejez. Además de favorecer una perspectiva más matizada y optimista de esta etapa, los resultados de la investigación contemporánea sobre el envejecimiento tienen importantes implicaciones de cara a las posibilidades de intervención en la vejez. Las evidencias científicas recientes no dejan de avalar que es mucho lo que se puede (y se debe) hacer profesionalmente con el colectivo de mayores, tanto para hacer frente a los problemas y patologías que con frecuencia se presentan en esta etapa (que ha sido el enfoque claramente mayoritario hasta hace poco), como de cara al fortalecimiento y el mantenimiento de capacidades aún funcionales para prevenir su posible deterioro. Pero también (y este es el enfoque más innovador) es mucho lo que se puede (y se debe) hacer para potenciar el desarrollo personal y social en las últimas décadas de la vida. Este tercer tipo de intervenciones puede adoptar diversas formas y, dentro de ellas, las relacionadas con la promoción de la educación y el aprendizaje permanente suponen un enfoque de trabajo tan interesante como productivo.

A este respecto, las propuestas de formación para personas mayores que se ofertan desde la universidad destacan como una de las iniciativas más relevantes de las últimas décadas a nivel nacional e internacional. Los programas universitarios para mayores responden, como se expondrá en esta memoria, a las demandas de la nueva realidad demográfica, científica y profesional relacionada con la vejez, pero también a directrices sociopolíticas transnacionales para la promoción del envejecimiento activo. Estos programas constituyen, además, un buen ejemplo de la función que la universidad debe desempeñar no solo como institución educativa y científica, sino también como agente activo de cambio social.

El propósito de esta memoria es describir los resultados preliminares de la primera fase de un estudio llevado a cabo con estudiantes del programa universitario para mayores de la Universidad de Huelva. Este estudio se ha realizado con el apoyo de la Estrategia de Política Científica de esta institución, y pretende conocer más y mejor cuál es el perfil de los usuarios de este programa formativo, cuáles son sus motivaciones para implicarse en el mismo, cómo valoran su experiencia al respecto, y qué beneficios obtienen de la misma. La memoria está organizada de acuerdo con la estructura habitual de los informes científicos: tras un apartado introductorio (en el que se exponen las principales consideraciones –teóricas y empíricas- relevantes para la investigación desarrollada) se describen las características metodológicas del estudio y los principales resultados obtenidos, para finalizar con una discusión de los mismos y con la exposición de algunas de las conclusiones que, a juicio de los autores de esta memoria, cabe extraer del estudio.

INTRODUCCIÓN

Mayores, vejez, y envejecimiento.

En las últimas décadas, fenómenos diversos pero relacionados (como los avances médico-sanitarios, la mejora en las condiciones de vida, o el descenso de la natalidad) han propiciado que el colectivo de mayores esté experimentando en países desarrollados una importante transformación, que ha sido muy gráficamente caracterizada como un *silver tsunami*. En esta transformación destaca no solo el aumento del número de personas mayores y su mayor peso dentro del total poblacional, sino también el progresivo y creciente cambio de otros indicadores que, en su conjunto, definen un nuevo perfil de vejez y envejecimiento.

En el caso específico de nuestro país, los datos oficiales que proporciona el Instituto Nacional de Estadística (INE) indican que, en el año 2016, el número de residentes censados en España con 65 o más años asciende a 8.701.380, cifra que supone un 18.74% de la población total española (INE, 2016). El peso de este sector ha aumentado progresiva y notablemente en las últimas décadas: en el año 1900 el colectivo de mayores constituía un 5.20% de la población española y en 1950 un 7.23%, mientras que en 2001 había ascendido a un 17.03%. Las proyecciones del INE (2016, ver Tabla 1) indican que, en las próximas décadas, este sector va a incrementar su representación poblacional hasta algo menos del 40% en 2064, es decir, en el futuro cuatro de cada diez españoles serán personas con más de 65 años. En la actualidad, el peso relativo de la población mayor en España es más elevado en el caso de las mujeres: en 2016 el 22.05% de las españolas tiene 65 o más años, mientras que en el caso de los varones el porcentaje es del 17.17%. Las tendencias previsibles de futuro según el INE (ver Tabla 1) también indican que, en las próximas décadas, la población mayor estará integrada en cierta medida más por mujeres que por hombres.

Tabla 1. Proyecciones de población de las personas con 65 o más años en España.

| | Total | Varones | Mujeres |
|------|--------|---------|---------|
| 2020 | 20.17% | 17.92% | 22.32% |
| 2025 | 22.55% | 20.33% | 24.68% |
| 2030 | 25.59% | 23.35% | 27.71% |
| 2035 | 28.93% | 26.67% | 31.06% |
| 2040 | 32.39% | 30.12% | 34.52% |
| 2045 | 35.71% | 33.40% | 37.87% |
| 2050 | 37.61% | 35.18% | 39.89% |
| 2055 | 38.39% | 35.83% | 40.78% |
| 2060 | 38.69% | 36.07% | 41.12% |
| 2064 | 38.72% | 36.09% | 41.16% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos del INE (2016); los porcentajes se han calculado sobre el total poblacional estimado para cada año.

La mayor presencia relativa de mujeres en el sector de las personas con 65 o más años se relaciona con la mayor esperanza de vida que, en general, tienen las ancianas en comparación con los ancianos (en España, 85.6 años frente a 80 años, respectivamente; INE, 2015). Sin embargo, si lo que se toma en consideración como indicador es el número de años de vida previsibles a los 65 años pero con salud y en ausencia de enfermedades de importancia (*Healthy Life Years at Age 65*, Eurostats, 2013), el perfil es en

parte diferente: para las mujeres este indicador tiene, en España, una media aproximada de 9 años, mientras que en el caso de los hombres la media es 9.7 años. En un sentido similar, los resultados de la última Encuesta Nacional de Salud (ENSE 2011-2012, INE, 2013) realizada en nuestro país indican que existe un porcentaje importante de españoles de 65 o más años con limitaciones en diversas áreas (movilidad, cuidado personal, y/o tareas domésticas) que les llevan a ser funcionalmente dependientes, y que esa circunstancia tiene una relación muy relevante con la edad (ver Tabla 2). No obstante la ENSE 2011-2012 también pone de manifiesto que, en términos generales (y de nuevo con una muy evidente relación con la edad), la mayoría de los mayores no sufren problemas graves y son individuos autónomos e independientes. Los indicadores resumidos en la Tabla 2 vuelven a revelar importantes diferencias entre hombres y mujeres, diferencias que perfilan (más allá de la mayor longevidad en las ancianas) una vejez con mejores condiciones de salud y autonomía en el caso de los ancianos.

Tabla 2. Dependencia funcional en España según la ENSE 2011-2012 (Fuente: INE, 2013).

| | No | Sí | | |
|--------------------|--------|------------------|--------------------|-----------|
| | | Cuidado personal | Labores domésticas | Movilidad |
| Ambos sexos | | | | |
| 65-69 años | 75.48% | 14.06% | 17.22% | 16.19% |
| 70-74 años | 64.40% | 24.91% | 27.25% | 25.46% |
| 75-79 años | 50.26% | 35.23% | 38.27% | 38.24% |
| 80-84 años | 34.62% | 51.23% | 54.07% | 54.07% |
| ≥ 85 años | 15.05% | 72.18% | 78.05% | 77.82% |
| Hombres | | | | |
| 65-69 años | 76.76% | 12.05% | 16.66% | 13.80% |
| 70-74 años | 71.90% | 18.36% | 20.98% | 15.59% |
| 75-79 años | 60.03% | 27.42% | 30.35% | 27.75% |
| 80-84 años | 41.97% | 43.88% | 45.75% | 45.16% |
| ≥ 85 años | 21.97% | 64.78% | 72.63% | 68.87% |
| Mujeres | | | | |
| 65-69 años | 74.27% | 15.95% | 17.75% | 18.45% |
| 70-74 años | 58.54% | 30.03% | 32.14% | 33.17% |
| 75-79 años | 43.67% | 40.50% | 43.61% | 45.32% |
| 80-84 años | 29.32% | 56.52% | 60.06% | 60.49% |
| ≥ 85 años | 11.35% | 76.15% | 80.96% | 82.62% |

Por tanto, en nuestro país cada vez hay más (y va a haber más) personas mayores y este colectivo, además de ser importante en cuanto a su peso poblacional, se caracteriza por unos niveles de independencia y salud que no se corresponden con la visión estereotipada que habitualmente existe sobre ellos. La investigación sobre la imagen social de la vejez (ver las revisiones de Fiske & Tablante, 2014; Hummer, 2011; Menéndez, Cuevas, Pérez y Lorence, 2016) indica que esta etapa suele asociarse muy mayoritariamente al deterioro, la enfermedad, los problemas y la incapacidad; sin embargo, las evidencias disponibles sobre la realidad de los mayores y el envejecimiento muestran que estos estereotipos son, cuanto menos, matizables.

Así, siendo cierto que a partir de los 60-65 años tiende a producirse un decremento relevante en diversos ámbitos (sobre todo a nivel neuronal y sensorceptivo), también es cierto que la vejez constituye una etapa muy prolongada y sobre todo muy heterogénea de la vida, que está caracterizada por muchas diferencias entre unos individuos y otros (Fernández-Ballesteros, 2009; Villar, 2005, 2011). Algunas personas ciertamente responden al perfil que se acaba de resumir, y experimentan un deterioro importante y bastante generalizado al llegar a la vejez. Pero en otras, y muy especialmente si no existen trastornos de importancia que comprometan el funcionamiento neurocognitivo, las pérdidas habituales en algunos ámbitos (sobre todo a nivel sensorceptivo, en cuanto a la resistencia frente a ciertas enfermedades, y en algunas facetas de la atención, la memoria de trabajo, y, en general, de la mecánica cognitiva) conviven con la

estabilidad e, incluso, con las ganancias y el avance en otras áreas (especialmente en el potencial de aprendizaje, la pragmática cognitiva, la estabilidad en los factores primarios de la personalidad, o la satisfacción con las relaciones sociales) (Fernández-Ballesteros, 2009; Villar, 2005, 2006, 2011), sobre todo si la persona ha sido y se mantiene activa a diversos niveles. Pero las diferencias no son sólo interindividuales (es decir, entre unos ancianos y otros) sino, lo que es más interesante, intraindividuales, de manera que en la misma persona pueden producirse pérdidas en unos ámbitos, estabilidad en otros, y crecimiento y ganancias en diversas áreas que pueden, además, compensar las pérdidas que existan en otros ámbitos (Fernández-Ballesteros, 2006, 2009; Villar, 2005, 2006, 2011). Por tanto, y a diferencia del dibujo sombrío y homogéneo tradicional sobre la “tercera edad”, la investigación más reciente perfila a los mayores como un colectivo muy numeroso pero también diverso y heterogéneo, caracterizado por una importante y significativa variabilidad.

En definitiva en España, y en general en otras sociedades desarrolladas, las personas mayores son un colectivo cada vez más numeroso e integrado por individuos cada vez más sanos y con una mayor esperanza de vida con salud. Pero, si se los compara con los de generaciones anteriores, los ancianos actuales también tienen por término medio trayectorias vitales más intensas y variadas (especialmente a nivel educativo y profesional), al tiempo que finalizan su periodo productivo a nivel laboral en una situación económica más estable. La jubilación abre así paso a una etapa prolongada y potencialmente interesante de la vida, definida entre otras cosas por un aumento del tiempo libre que cada vez más mayores quiere invertir de manera activa y estimulante (Delgado y Belando, 2011; Kim & Merriam, 2004; Segura, Bonete y Rodríguez, 2015, Valle, 2014; Vilaplana, 2010; Villar & Celdrán, 2012, 2013). Así, y dentro de la importante heterogeneidad que existe en este colectivo, la mayoría de los mayores (sobre todo antes de los 80-85 años) tienden a ser personas autónomas, no dependientes, capaces de seguir dirigiendo sus vidas, y con deseos de seguir participando activamente en sus comunidades a nivel social, civil o económico (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006; Delgado y Belando, 2011; Solé, Triadó, Villar, Riera y Chamarro, 2005; Villar & Celdrán, 2012). En concreto las capacidades necesarias para seguir aprendiendo, enfrentarse a situaciones novedosas y cognitivamente demandantes, resolver problemas, adquirir nuevos conocimientos o desarrollar nuevas capacidades, no solo son una realidad posible en la vejez sino que, por lo que sabemos, la implicación en este tipo de actividades tiene efectos muy positivos de cara a la prevención del deterioro cognitivo y la promoción de la calidad de vida en la vejez (Alfageme, 2007; Boulton-Lewis, 2010; Findsen & Formosa, 2011; Jamieson, 2007; Jenkins, 2011; Jenkins & Mostafa, 2015, 2017; Labra y Menor, 2014; Molina, Schettini, López-Bravo, Zamarrón y Fernández-Ballesteros, 2011; Merriam & Kee, 2014; Solé et al., 2005).

Por tanto las iniciativas que favorecen el acceso a oportunidades para seguir aprendiendo en las últimas décadas de la vida tienen fundamento, y cobran especial sentido en sociedades caracterizadas por experimentar el *silver tsunami* al que nos referíamos un poco más arriba. Estas iniciativas pueden adoptar formas diversas, tanto informales como no formales y formales (Chen, Kim, Moon & Merriam, 2008; Kaplan, 2016; Mackowicz & Wnek-Gozdek, 2016; Villar & Celdrán, 2013) y, entre ellas, los programas formativos diseñados específicamente para mayores y ofertados desde el ámbito universitario tienen, como se describirá a continuación, una sólida trayectoria, y suponen una estrategia de trabajo con mayores efectiva e interesante, avalada tanto por recomendaciones sociopolíticas como por las evidencias de la investigación sobre sus efectos en la calidad de vida de sus usuarios.

Los Programas Universitarios para Mayores (PUM)

La Universidad de Toulouse ha pasado a la historia por ser la primera institución universitaria en diseñar y ofertar, de manera estable, un programa formativo destinado a personas mayores. Durante el verano de 1972 el profesor Pierre Vellas organizó un conjunto de seminarios y conferencias para jubilados que fue clausurado en septiembre, con una alta satisfacción por parte de los asistentes. Pero estos elevados niveles de satisfacción se vieron además acompañados de demandas tan activas como entusiastas para el programa continuara, de manera que el Pfr. Vellas organizó un programa estable de seminarios para el periodo académico 1972-1973, impartidos por profesores universitarios y en las instalaciones de la universidad. Se fundaba así el primer PUM (Formosa, 2014; Mackowicz & Wnek-Gozdek, 2016; Orte, Ballester & Touza, 2004), con un formato en gran medida similar a la formación universitaria convencional (una serie de conferencias organizadas y programadas como clases durante el año académico, a cargo de docentes de la propia universidad, desarrolladas en las dependencias de la institución, y sobre las que la universidad emite algún tipo de certificado que acredita la asistencia a las mismas) pero dirigido específicamente a personas mayores.

Este tipo de PUM, que se ha venido a denominar como el **modelo francés**, se extendió rápidamente a otros países y es en la actualidad el formato mayoritario en el continente europeo. En 1981 surgió en la Universidad de Cambridge un modelo alternativo que ha tenido éxito sobre todo en países del ámbito anglosajón (particularmente en Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia). Mientras que en el modelo francés existe una vinculación formal y muy clara con universidades convencionales, los PUM del **modelo británico** se sustentan en la iniciativa de los propios mayores que, a través de organizaciones autónomas e independientes, diseñan y auto-gestionan grupos de estudio y discusión, basados en una filosofía de apoyo mutuo e intercambio de información, y en los que suelen participar expertos pero en una lógica de aprendizaje auto-suficiente en la que se tiende a que no haya distinción entre “profesores” y “alumnos”. Estas organizaciones (conocidas como *Open Universities* y también como *Universities of the Third Age* o U3A) suelen tener contacto, a veces muy estrecho y productivo, con universidades convencionales, pero funcionan como entidades independientes y ni sus programas se asemejan a asignaturas en un sentido clásico ni necesariamente se certifica que la persona las ha completado. Finalmente existe un **modelo mixto** de PUM, especialmente frecuente en algunos países (por ejemplo Finlandia o Malta), caracterizado por combinar la vinculación a una universidad específica y la oferta de asignaturas impartidas por miembros de dicha universidad, con una fuerte presencia y auto-gestión de los propios mayores, tanto en el diseño de las materias como en el de otras actividades desarrolladas dentro del programa. Para una descripción de la historia de los PUM y de sus tipos, véanse los trabajos de Alfageme (2007), Montoro, Pinazo y Tortosa (2007), Formosa (2014), Orte et al. (2004), Pinazo (2009), Valle (2014), Vilaplana (2010), o Villar, Pinazo, Triadó, Celdrán & Solé (2010).

Con un formato u otro, lo cierto es que los PUM se han ido extendido desde finales del siglo XX y son hoy una realidad presente en más de 60 países en todo el mundo (Swindell, 2012, cit. en Formosa, 2014). La creciente proliferación de esta oferta formativa responde en parte a las consideraciones que ya se han expuesto en estas páginas: el creciente número de mayores, el nuevo perfil de vejez y envejecimiento (definido por personas más sanas, con mejor nivel educativo, y con ganas de emplear de manera estimulante y activa el tiempo libre tras jubilarse), y las posibilidades y ventajas de la educación en la vejez. Pero los PUM también se sustentan en el paradigma del **envejecimiento activo**, un enfoque positivo y constructivo de la vejez que, en la actualidad, está incardinado en la base de la investigación, la intervención profesional, y las directrices sociopolíticas internacionales en relación con los mayores y el envejecimiento. En el marco de la *Segunda Asamblea Mundial de las Naciones Unidas sobre el Envejecimiento* celebrada en abril de 2002 en Madrid, el envejecimiento activo fue definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como:

(...) el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen. El envejecimiento activo se aplica tanto a los individuos como a los grupos de población. Permite a las personas realizar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su ciclo vital y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades (...). El término "activo" hace referencia a una participación continua en las cuestiones sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas, no sólo a la capacidad para estar físicamente activo o participar en la mano de obra. Las personas ancianas que se retiran del trabajo y las que están enfermas o viven en situación de discapacidad pueden seguir contribuyendo activamente con sus familias, semejantes, comunidades y naciones. (OMS, 2002: p. 79).

En esta formulación inicial la OMS ofrecía diversas recomendaciones para promover el envejecimiento activo organizadas en tres ejes centrales: Salud, Participación y Seguridad; dentro de las actuaciones para el fomento de la Participación, destacaban las políticas destinadas a *Proporcionar oportunidades de educación y aprendizaje durante el ciclo vital* (OMS, 2002: p. 101). En una reciente revisión de estas propuestas, los expertos reunidos en Brasil por el International Longevity Centre en 2015 reformularon el concepto de envejecimiento activo y establecieron diversas recomendaciones de acción organizadas de acuerdo con cuatro componentes centrales: Salud, Aprendizaje permanente, Participación y Seguridad. Por tanto, la educación a lo largo de la vida se propone actualmente como uno de los cuatro ejes centrales para la promoción del envejecimiento activo (ILC, 2015: pp. 46-47).

En un sentido similar, el **aprendizaje permanente** o **educación a lo largo de la vida** (*lifelong learning*) es uno de los cuatro objetivos centrales y prioritarios de la *Agenda de la Unión Europea en el ámbito de la educación y la formación ET-2020* (European Commission, 2010). Esta directriz de la Unión Europea se relaciona directamente con la perspectiva contemporánea que actualmente suscita más consenso en el ámbito de las ciencias de la educación, y desde la que se entiende que el aprendizaje no solo es una realidad posible a lo largo de todo el ciclo vital, sino también un elemento necesario para que, a lo largo de toda su vida, las personas tengan la oportunidad de adaptarse a los continuos cambios a los que se enfrentan en las sociedades desarrolladas. Se trata por tanto de una forma dinámica de entender el proceso educativo, que rompe las habituales fronteras de edad y espacio: desde esta perspectiva, la educación y el aprendizaje no tienen por qué circunscribirse a los 10-15 primeros años de la vida o a la escuela, sino que cualquier edad es apropiada para aprender y cualquier espacio puede ser educativo (Boulton-Lewis, 2010; Findsen & Formosa, 2011; Jamieson, 2007; Jenkins, 2011; Kaplan, 2016; Merriam & Kee, 2014; Villar & Celdrán, 2013). En este sentido, en las directrices a propósito de la oferta de oportunidades de educación permanente destaca, como no podía ser de otra forma, el papel que debe y tiene que desarrollar la universidad como agente de desarrollo social (Orte et al., 2004; Valle, 2014; Villar & Celdrán, 2012; Villar, Triadó, Pinazo, Celdrán, & Solé, 2010; UNED, 2014).

Por lo que respecta a nuestro país, y aunque existen algunas iniciativas previas de importancia (especialmente bien revisadas y descritas en el muy recomendable trabajo de Pérez-Fuentes, Gázquez y Molero, 2010), tal y como hoy los conocemos los PUM comenzaron a implementarse en la década de los 90 del siglo XX, en concreto en las universidades Pontificia de Salamanca (1993), Alcalá de Henares (1994), y Granada (1995). Desde entonces, esta oferta formativa se ha ido extendiendo progresivamente hasta ser, en la actualidad, una realidad consolidada en todas las universidades públicas y la mayor parte de las privadas en España. En 2004 se constituyó formalmente la **Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM, www.aepumayores.org)**, una asociación universitaria sin ánimo de lucro que no solo integra y representa a todos los programas de este tipo que se desarrollan en nuestro país, sino que además hace un más que encomiable esfuerzo por recabar datos sobre los PUM en España, promover la educación universitaria para mayores, organizar encuentros periódicos entre los responsables de estos programas de las universidades socias, fomentar y apoyar la investigación sobre los PUM, y reclamar activamente el reconocimiento formal de estos programas por parte de la administración. De acuerdo con los datos que ofrece AEPUM, en 2016 se ofertan programas para mayores en 59 universidades públicas y privadas en las que están matriculados algo menos de 50.000 estudiantes de 55 o más años, cifras que ponen de manifiesto el importante auge que en nuestro país ha adquirido la educación de adultos mayores en el ámbito universitario.

Los PUM son por tanto un recurso muy relevante de cara a la intervención y el trabajo con mayores y, de manera que poco sorprendente, han atraído el interés de la investigación desarrollada desde diversas disciplinas, sobre todo la Psicología y las Ciencias de la Educación. La mayor parte de los estudios desarrollados sobre esta temática en nuestro país han trabajado con muestras de estudiantes de los PUM de diversas universidades, entre otras las de Almería (Pérez-Fuentes, et al., 2009; Pérez-Fuentes et al., 2010), Barcelona (Villar, 2006; Villar, Pinazo, Triadó, Celdrán & Solé, 2010, 2011), Burgos (Álvarez, Palmero & Jiménez, 2011), Girona (Villar, 2006), Miguel Hernández (Segura et al., 2015), Islas Baleares (Ballester, Orte, March & Oliver, 2005; Orte, March & Vives, 2007; Vives, Orte y Ballester, 2015), La Rioja (Pérez-Albéniz, Pascual, Navarro y Lucas-Molina, 2015), Lleida (Martorell, Medrano, Solé, Vila & Cabeza, 2009), Tarragona (Villar, 2006), la UNED (2014), o Valencia (Montoro et al., 2007; Valle, 2014; Villar, 2006; Villar et al., 2010, 2011). Además, en algunas investigaciones se ha comparado a los estudiantes de PUM con mayores que no participan en actividades educativas formales, como por ejemplo en los trabajos de Gázquez, Pérez-Fuentes y Carrión (2010) con el PUM de la Universidad de Almería, el de Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, Fonseca y Ortuño (2015) en La Rioja, el de Ruíz, Morales y Morales (2011) en Málaga, el de Alfageme (2007) con una muestra de 20 universidades, o el genérico de Vilaplana (2010) a partir de un muestreo representativo de la población española.

Los resultados de estos estudios ponen de manifiesto que los mayores que se implican en PUM en España suelen tener características en parte específicas y diferenciadas, de manera que constituyen, por diversas razones, un grupo especial dentro del colectivo más amplio de mayores. Los ámbitos con diferencia más analizados han sido su perfil sociodemográfico, su experiencia como aprendices, la motivación con la que se acercan a las aulas universitarias, su satisfacción con esta experiencia, y los beneficios que obtienen de la misma.

En lo que respecta al **perfil sociodemográfico** de los estudiantes de PUM, los resultados disponibles en la literatura científica son muy consistentes: los estudiantes de estos programas en nuestro país tienden a ser personas con una edad variable pero que oscila en torno a los 60-65 años, suelen estar mayoritariamente casados, tienen un nivel educativo medio-alto, y el porcentaje de alumnas es habitualmente superior al de alumnos (entre el 60 y el 75%) (Alfageme, 2007; Montoro et al., 2007; Orte et al., 2004; Pérez-Fuentes et al., 2009; Segura et al., 2015; UNED, 2014; Valle, 2014; Villar, 2006; Villar et al., 2010, 2011; Vives et al., 2015). Cuando se los compara con mayores que no participan en programas universitarios, los estudiantes de PUM resultan ser en mayor medida mujeres, personas significativamente más jóvenes y, sobre todo, con un mayor nivel de estudios (Vilaplana, 2010; Gázquez et al., 2010).

En cuanto a la **motivación** para participar en actividades educativas de carácter formal, en todas las investigaciones consultadas se pone de manifiesto que los mayores se implican en PUM fundamentalmente por razones relacionadas con el proceso mismo de aprender (mantener la actividad intelectual, satisfacer la curiosidad, aprender por el placer de aprender...) más que con los productos del aprendizaje (obtener un título, distraerse, superar situaciones desagradables...), es decir, la actividad educativa en la vejez parece funcionar (a diferencia de lo que suele suceder a otras edades) como un fin más que como un medio (Alfageme, 2007; Lucas-Molina et al., 2015; Pérez-Fuentes et al., 2009; Montoro et al., 2007; Solé et al., 2005; UNED, 2014; Valle, 2014; Villar, 2006; Villar et al., 2010). No obstante, y como bien destacan algunos autores (Villar & Celdrán, 2012; Villar et al., 2010), siendo cierto que la implicación en PUM y, en general, la educación en la vejez obedece muy fundamentalmente a motivos cognitivo-intelectuales, sería un error infravalorar el importante papel que estas actividades desempeñan en otros ámbitos. De hecho, y a pesar de la evidente importancia de las motivaciones relacionadas con el aprendizaje y la actividad intelectual, los mayores suelen acercarse a las aulas universitarias por más de una razón (Montoro et al., 2007; Solé et al., 2005; Valle, 2014; Villar, 2006; Villar et al., 2010; UNED, 2014). Así, en términos generales las motivaciones de tipo social (conocer personas de similar edad y con inquietudes parecidas, compartir experiencias interesantes con los amigos...) suelen ser destacadas como la segunda razón principal para participar en actividades educativas en la vejez (Alfageme, 2007; Montoro et al., 2007; Solé et al., 2005; UNED, 2014; Valle, 2014; Villar, 2006; Villar et al., 2010; Vives et al., 2015). Asimismo, y aunque las motivaciones de tipo expresivo (aprender por el placer de aprender) son como decimos las más destacadas, no se debe pasar por alto que los PUM también funcionan para los mayores que participan en ellos como una vía para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos activamente en la vida cotidiana, es decir, las motivaciones

instrumentales son igualmente importantes (Solé et al., 2005; UNED, 2014; Valle, 2014; Villar, 2004; Villar & Celdrán, 2012; Villar et al., 2010).

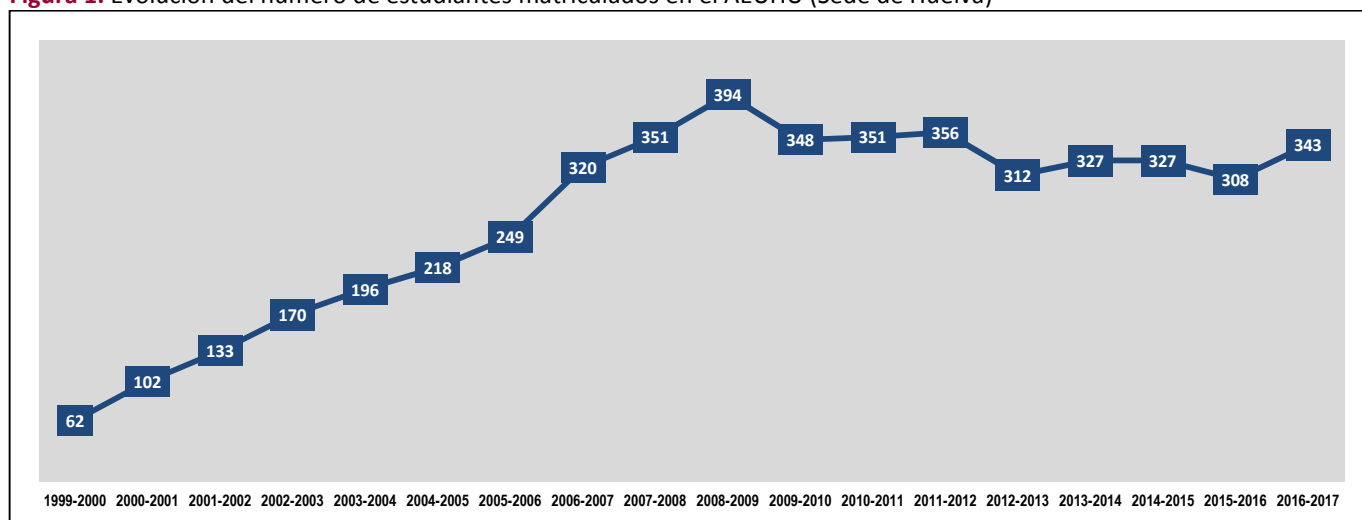
Probablemente debido a estas especiales motivaciones, los estudios realizados en nuestro país encuentran que los estudiantes de PUM suelen tener niveles elevados de **satisfacción** con estos programas y, en general, con su implicación en la vida universitaria (Lucas-Molina et al., 2015; Montoro et al., 2007; Pérez-Fuentes et al., 2009, 2010; Solé et al., 2005; UNED, 2014; Valle, 2014; Villar, 2006). Asimismo, y al menos desde la percepción subjetiva de los mayores, la participación en PUM se asocia a **beneficios** muy diversos, fundamentalmente de tipo cognitivo-intelectual (entienden que les permite seguir aprendiendo, mejorar sus conocimientos, descubrir cosas nuevas...) y social (sienten que su red de amigos se amplía, y que se incrementa el apoyo social que reciben de ésta, especialmente a nivel emocional), pero los estudiantes también destacan beneficios relacionados con una mejora en su bienestar personal y en su forma de ver la vida, una mayor autorrealización, un mejor empleo del tiempo libre, y con el placer y con pasarlo bien (Alfageme, 2007; Montoro et al., 2004; Orte et al., 2007; Solé et al., 2005; UNED, 2014; Valle, 2014; Villar, 2006; Villar & Celdrán, 2012). Merece la pena destacar que algunos estudios encuentran que los beneficios subjetivos de estos programas tienden a ser más elevados entre los estudiantes con un menor nivel de formación y con más edad (Alfageme, 2007; Orte et al., 2007; Villar et al., 2010), circunstancia que sugiere la pertinencia de intensificar los esfuerzos por promocionar los PUM entre los colectivos actualmente menos implicados en la educación en la vejez en la universidad (los más mayores y con menos trayectoria educativa), dado que estos programas parecen ser particularmente beneficiosos para este tipo de estudiantes.

El Aula de la Experiencia de la Universidad de Huelva.

Como antes se ha señalado, los primeros PUM comenzaron a implementarse en España en la década de los años 90 del siglo XX. La Universidad de Huelva se sumó a esta iniciativa suscribiendo, en 1999, un convenio de colaboración con la Junta de Andalucía con el propósito de ofrecer un programa formativo universitario específicamente dirigido a personas de 55 o más años. Nació así el **Aula de la Experiencia de la Universidad de Huelva (AEUHU)** desde ahora), que ha venido desarrollando desde entonces de manera ininterrumpida una oferta educativa, cultural y científica para el colectivo de personas con 55 o más años de la ciudad y la provincia onubense.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 1, que resume la evolución en el número de estudiantes matriculados en la ciudad de Huelva desde la constitución del AEUHU hasta el presente curso académico, este programa formativo se ha caracterizado por una tendencia creciente en cuanto a su impacto en un número cada vez mayor de personas mayores de esta ciudad.

Figura 1. Evolución del número de estudiantes matriculados en el AEUHU (Sede de Huelva)



Aunque el programa formativo inicialmente se implementó sólo en la capital, desde el curso académico 2005-2006 se fue extendiendo a diversas áreas de la provincia con el formato de convenios específicos suscritos entre la Universidad de Huelva y los municipios correspondientes. De nuevo en el caso de las sedes provinciales la tendencia ha sido creciente, tanto en el número de estudiantes (ver Figura 2) como de sedes (ver Tabla 3) implicadas en el programa. En el momento de redactar estas páginas hay seis¹ sedes provinciales activas que, en el curso académico 2016-2017, han permitido que el programa formativo llegue a un total de 285 estudiantes.

¹ El convenio que da cobertura a la séptima sede el AEUHU, en concreto en el municipio de **Jabugo**, se ha formalizado por parte de los responsables de ambas instituciones en febrero de 2017; la actividad docente se iniciará en el curso 2017-2018.

Figura 2. Evolución del número de estudiantes matriculados en el AEUHU (Sedes provinciales)

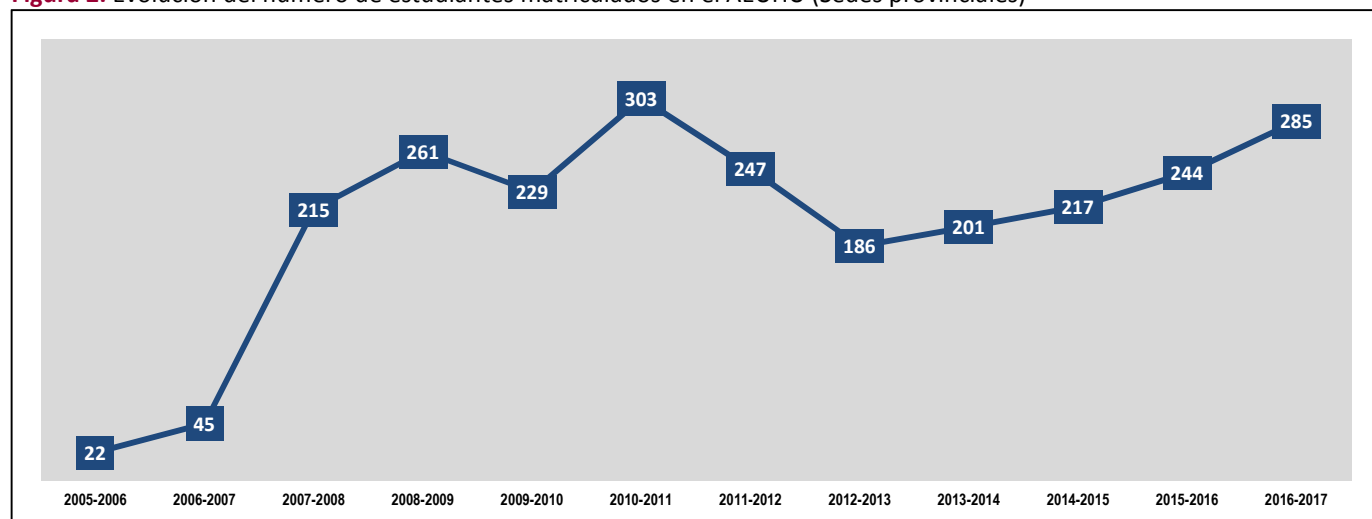


Tabla 3. Evolución de las sedes provinciales y situación actual (destacadas en gris las sedes actualmente activas).

| Sede | Cursos Académicos |
|----------------------|-----------------------|
| Almonte | 2004/2005 - 2005/2006 |
| Lepe | desde 2004/2005 |
| Aracena | 2007/2008 - 2011/2012 |
| Cartaya | 2007/2008 - 2011/2012 |
| La Puebla de Guzmán | desde 2007/2008 |
| Moguer | desde 2008/2009 |
| Punta Umbría | 2010/2011 - 2011/2012 |
| Isla Cristina | desde 2012/2013 |
| La Palma del Condado | desde 2012/2013 |
| Minas de Riotinto | desde 2016/2017 |
| Jabugo | desde 2017/2018 |

El AEUHU es por tanto de un programa formativo y cultural consolidado, que refleja además el firme compromiso de la UHU con la educación (entendida de manera permanente y dinámica), con su entorno más inmediato (y con los cambios demográficos y sociológicos que en él acontecen), y que pone de manifiesto la vocación de activo agente social que tiene esta institución. Después de casi 20 años de historia, parece necesario llevar a cabo estudios sistemáticos que permitan obtener información sobre las características de sus usuarios y sobre su experiencia en relación con el programa formativo en el que se implican.

En esta lógica se sitúa el trabajo que aquí se presenta. Se trata de un estudio, llevado a cabo con el apoyo de la **Estrategia de Política Científica de la UHU**, en el que se pretende conocer más y mejor a los estudiantes del AEUHU. En concreto, los **objetivos** del estudio que aquí se presenta son examinar:

- Las principales características sociodemográficas de los alumnos y alumnas del AEUHU.
- Sus motivaciones para seguir aprendiendo y estudiando en la vejez
- Cómo valoran el programa formativo.
- Qué beneficios asocian a su participación en el AEUHU.

En torno a estos cuatro objetivos se ha diseñado el estudio que se resume en las siguientes páginas. En el **Método** se describe el procedimiento seguido en la investigación, detallando la muestra de participantes, el instrumento utilizado para recabar los datos, la forma de administrarlo, y las decisiones estadísticas tomadas para los análisis estadísticos efectuados. El apartado **Resultados** está organizado de acuerdo con

los cuatro objetivos centrales del estudio; en cada caso se detallan los análisis univariantes de las dimensiones implicadas y también los contrastes bivariantes efectuados, tanto con los principales indicadores sociodemográficos como con los referentes a la implicación de los estudiantes en el programa formativo. Finalmente, en el apartado **Discusión y Conclusiones** los datos obtenidos en el estudio se comentan en función de las consideraciones teóricas expuestas en la Introducción, y los autores del estudio exponen las principales conclusiones que, en su opinión, cabe extraer del mismo.

MÉTODO

Participantes

La muestra de este estudio estaba formada por 335 estudiantes del AEUHU, procedentes tanto de la sede central de Huelva (56.4%, $n = 189$) como de algunas de las diferentes sedes provinciales del programa formativo, en concreto Isla Cristina (11.3%, $n = 38$), La Palma del Condado (7.5%, $n = 25$), Lepe (11.9%, $n = 40$), La Puebla de Guzmán (9.6%, $n = 32$), y Moguer (3.3%, $n = 11$). Los principales indicadores sociodemográficos (tanto individuales como familiares) de la muestra se detallan en la Tabla 4.

Tabla 4. Características sociodemográficas de la muestra de participantes.

| | | |
|--------------------------|---|-------|
| Edad | $M = 65.32$ ($DT = 6.43$) min = 50 - max = 86 | |
| | ≤59 años | 19.6% |
| | 60-69 años | 54.2% |
| | 70-79 años | 24% |
| | ≥80 años | 2.2% |
| Sexo | Mujer | 57.4% |
| | Hombre | 42.6% |
| Nivel de estudios | Sin estudios | 4.3% |
| | Primarios | 28.3% |
| | Secundarios | 37.8% |
| | Superiores | 29.5% |
| Estado civil | Casado/a | 62.8% |
| | Viudo/a | 16.8% |
| | Soltero/a | 8.5% |
| | Separado/a-divorciado/a | 11% |
| | Pareja de hecho | 0.9% |
| Residencia | Solo/a | 23.6% |
| | Con su pareja | 41.3% |
| | Con su pareja y algún/s hijo/s | 26.7% |
| | Solo/a con algún/s hijo/s | 7.8% |
| | Otros formatos de residencia | 0.6% |

Instrumento

Los estudiantes del AEUHU que han participado en el estudio completaron un cuestionario, diseñado específicamente para esta investigación (ver Anexo final de esta memoria), que abordaba las siguientes dimensiones:

- **Perfil sociodemográfico y caracterización de los estudiantes:** Además de recoger datos sobre diversos *indicadores sociodemográficos* tanto personales (edad, sexo y nivel educativo) como familiares (situación de convivencia y de residencia), el cuestionario permitía obtener información sobre las principales *aficiones y hobbies* de los estudiantes (mediante un listado de 16 aficiones con una escala dicotómica -1=*sí*, 0=*no*- de respuesta), así como sobre su *trayectoria e implicación en el AEUHU* (mediante preguntas sobre los años de experiencia en el programa, el número de asignaturas de las que estaban matriculados, y la regularidad de su asistencia a clase).
- **Razones para implicarse en el AEUHU:** El cuestionario incluía una adaptación de la *Educational Participation Scale* (EPS A-form), escala autocumplimentable ampliamente utilizada a nivel internacional para evaluar las razones o motivos de adultos y ancianos para participar en actividades educativas formales. Esta prueba fue diseñada originalmente por Boshier (1991), y ha sido adaptada a nuestro idioma por Villar y colaboradores (Villar et al., 2010). La EPS A-form se compone de 24 ítems que consisten en frases sobre las cuales la persona debe indicar su grado de acuerdo mediante una escala Likert que progresa desde 1=*nada* hasta 4=*mucho*, y ofrece puntuaciones cuantitativas de cuatro subescalas: motivos cognitivos, sociales, familiares y escapismo o evitar situaciones problemáticas. Analizada mediante el coeficiente de fiabilidad α de Cronbach, la consistencia interna de cada subescala fue $\alpha = .73$, $\alpha = .92$, $\alpha = .85$, y $\alpha = .84$, respectivamente.
- **Valoración del AEUHU:** Se utilizó un listado de 16 ítems sobre diferentes aspectos del programa formativo, respecto a los cuales cada estudiante debía expresar su opinión mediante una escala cuantitativa desde 0=*muy insatisfecho/a* hasta 10=*muy satisfecho/a*. Junto a un indicador global de valoración, este listado incluía ítems sobre cinco aspectos específicos del programa formativo: las asignaturas (oferta, contenido...), el profesorado (estilo docente, recursos didácticos empleados...), los compañeros (grado de compañerismo, implicación en el programa...), la infraestructura del programa (instalaciones, horarios...), y la Universidad de Huelva (profesionales del servicio, relación de los responsables institucionales con el AEUHU...). La consistencia interna de esta prueba fue $\alpha = .91$.
- **Beneficios asociados al AEUHU:** A partir de las cuatro áreas motivacionales definidas por Boshier (1991) para la implicación en actividades educativas formales más allá de la adolescencia, en este estudio se diseñaron cuatro preguntas (con una escala Likert de respuesta desde 1=*nada* hasta 4=*mucho*), para obtener información sobre en qué medida los estudiantes consideraban que su participación en el AEUHU les permitía mantenerse activos a nivel intelectual (plantearse y resolver preguntas, seguir aprendiendo...), social (hacer cosas con amigos, conocer gente nueva...), familiar (tener actividades similares, hablar de temas parecidos...), y personal (no aburrirse, olvidar problemas...).

Procedimiento

Para el trabajo de campo se estableció un calendario de visitas a las aulas durante el horario habitual de clase, para que los estudiantes que desearan participar en el estudio cumplimentaran, en formato autoadministrado, el cuestionario que se acaba de describir. En todos los casos estuvieron presentes una o dos personas del equipo de investigación para resolver cualquier duda que surgiera respecto al contenido del cuestionario y/o la forma de responder al mismo. Los datos fueron procesados y tratados mediante el paquete estadístico IBM SPSS-20 (2011).

Plan de Análisis

El tratamiento estadístico de los resultados de este estudio se ha llevado a cabo siguiendo las recomendaciones habituales para el análisis de datos en ciencias sociales (v.g. Agresti, 1996; Gardner, 2003; Nunally y Bernstein, 1995). A continuación se detallan las decisiones tomadas y las pruebas estadísticas utilizadas en los análisis que se describen en esta memoria.

De cara a ofrecer información descriptiva sobre los diversos indicadores obtenidos, se han calculado porcentajes sobre el total para las variables categóricas y algunas medidas de tendencia central y dispersión para las cuantitativas, en concreto la media (identificada como M a lo largo del texto), la desviación tipo (DT) y el mínimo y el máximo de la distribución muestral para indicar el rango de la misma. Por otro lado, y de acuerdo con las directrices básicas que se acaban de referenciar, dado que la muestra de participantes supera el mínimo establecido de 100 sujetos no se han realizado comprobaciones de supuestos de normalidad y se ha trabajado con contrastes paramétricos. En concreto, para examinar la relación bivariante entre indicadores se han utilizado tablas de contingencia con el estadístico χ^2 para dos variables categóricas, el índice r de correlación de Pearson para dos dimensiones cuantitativas y el índice ρ de Spearman para una variable ordinal y otra numérica. Las comparaciones de medias se han llevado a cabo mediante la t de Student para muestras independientes en el caso de indicadores dicotómicos, análisis de varianza (ANOVA) con la F de Snedecor para variables con más de dos categorías, y la t de Student para muestras relacionadas para contrastar los valores de dos indicadores comparables (normalmente tras una ponderación) en el mismo grupo. En todos los casos las relaciones bivariantes se han interpretado como estadísticamente significativas a partir de una $p < .05$. Por lo que respecta a la consistencia interna de las escalas utilizadas, los niveles del índice α de Cronbach se han considerado aceptables en el intervalo .70 - .80, buenos entre $\alpha = .80$ y $\alpha = .90$, y excelentes desde $\alpha > .90$.

RESULTADOS

Caracterización de los estudiantes del AEUHU

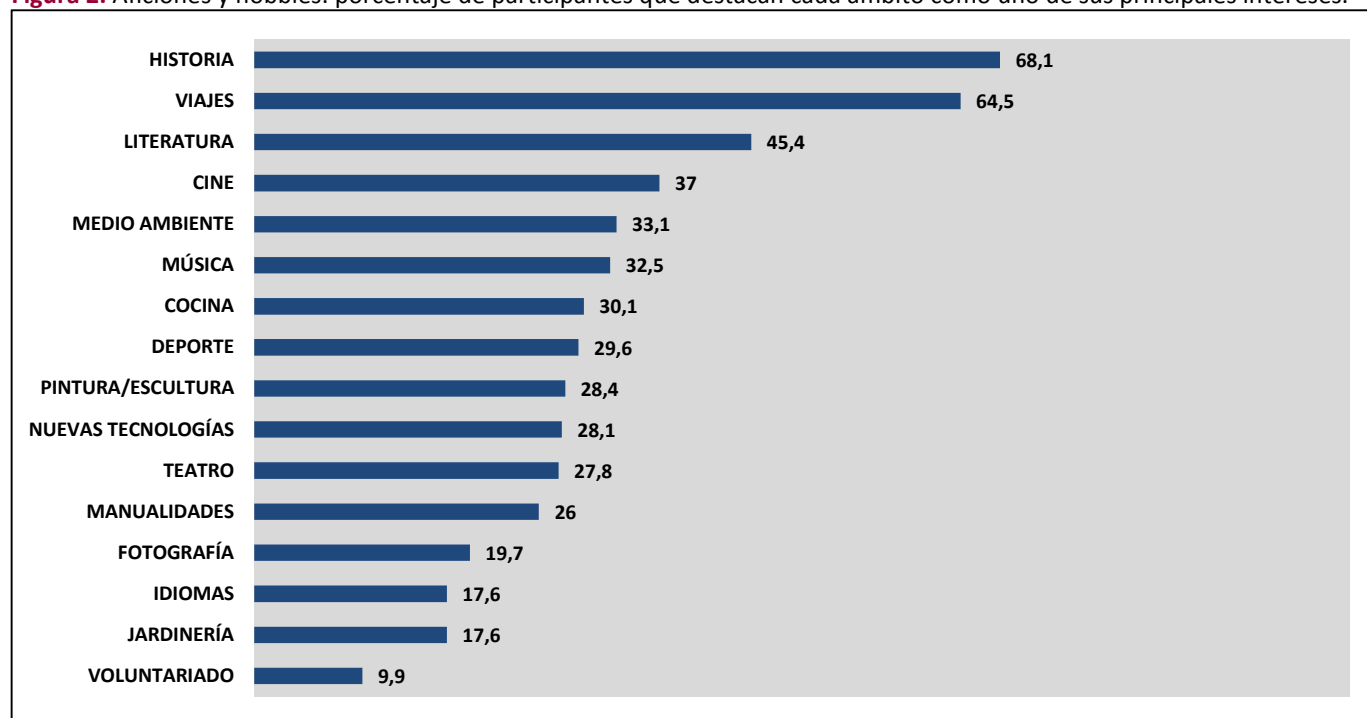
Los indicadores sociodemográficos básicos de la muestra se han descrito en el apartado **Participantes** del capítulo destinado a detallar el **Método** de este estudio. Como se recordará, el perfil mayoritario en cuanto a indicadores personales es personas relativamente jóvenes (el 54.2% están en la década de los 60 años), con un porcentaje ligeramente más alto de mujeres (57.4%), y con un nivel educativo bastante heterogéneo en el que destacan los estudios secundarios (37.8%) pero con valores muy cercanos en el caso de los superiores (29.5%) y los primarios (28.3%)¹. Por lo que respecta a los indicadores familiares, el perfil más habitual es personas casadas (62.8%) que viven con su pareja, bien los dos solos (41.3%) o los dos con algún hijo o hija (26.7%). Los contrastes bivariantes entre estos indicadores pusieron de manifiesto que, comparadas con los hombres, las mujeres eran más jóvenes ($t = 3.35, p = .019$), tenían un nivel de estudios más bajo ($\chi^2 = 19.06, p < .001$), estaban en menor medida casadas ($\chi^2 = 42.79, p < .001$) y su situación residencial era vivir ellas solas o bien con algún hijo o hija más frecuentemente que en el caso de los hombres ($\chi^2 = 38.18, p < .001$).

Los participantes en el estudio llevaban implicados entre tres y cuatro años en el programa formativo ($M = 3.58, DT = 3.01$) dentro de un rango de entre 1 y 14 años. En el momento de llevar a cabo el trabajo de campo estaban matriculados de tres asignaturas ($M = 3.06, DT = 1.19$) dentro de un rango de una y seis materias, y asistían muy mayoritariamente a todas (88.2%) o casi todas (9.9%) las clases. La antigüedad en el programa resultó significativamente más alta entre los estudiantes de más edad ($r = .433, p < .001$) y menor nivel de estudios ($F = 6.80, p < .001$).

Respecto a sus principales aficiones, los resultados obtenidos se detallan en la Figura 2. Los estudiantes del AEUHU destacaron por término medio en torno a cinco hobbies diferentes ($M = 5.2, DT = 1.47$), con un mínimo y un máximo de 1 y 14, respectivamente. Los análisis realizados pusieron de manifiesto que no existían diferencias estadísticamente significativas en el número de aficiones asociadas al perfil sociodemográfico o a la implicación en el AEUHU.

¹ Debido al reducido número de participantes sin estudios ($n = 14, 4.3\%$), que compromete la interpretación de los contrastes bivariantes con este indicador (en variables categóricas, el cociente entre el grupo mayor y el menor debe ser ≥ 2), en los análisis realizados en esta memoria se ha trabajado con una indicador en tres niveles: nivel educativo bajo ($n = 106, 32.6\%$), medio ($n = 123, 37.8\%$) y alto ($n = 96, 29.5\%$).

Figura 2. Aficiones y hobbies: porcentaje de participantes que destacan cada ámbito como uno de sus principales intereses.



Razones para seguir aprendiendo

En la Tabla 5 se resumen los resultados del análisis descriptivo de las cuatro subescalas que ofrece la EPS A-form. De acuerdo con estos resultados, las motivaciones de tipo cognitivo e intelectual (seguir aprendiendo, satisfacer la curiosidad...) resultaron ser las más destacadas entre los estudiantes del AEUHU, seguidas de las razones de tipo social (conocer gente con inquietudes similares, hacer cosas interesantes con los amigos...), las familiares (tener temas y/o actividades similares de los que hablar, mantenerse al día con hijos y nietos...) y, finalmente el escapismo (no aburrirse, evitar la soledad...). Como también queda reflejado en la misma tabla, la comparación de las medias obtenidas reveló que las diferencias resultaban estadísticamente significativas entre todas las subescalas con la excepción de las dos últimas (motivaciones familiares y escapismo), es decir, las razones cognitivas y las sociales (por ese orden) fueron los dos tipos de motivos fundamentales para que los participantes en el estudio acudieran al AEUHU. A pesar de estas diferencias (como vemos estadísticamente relevantes), los análisis de correlación también pusieron de manifiesto que los cuatro tipos de motivaciones estaban relacionadas entre sí, es decir, los estudiantes participaban en el programa por razones variadas y diversas.

Tabla 5. Motivaciones para estudiar en la vejez: análisis descriptivo, correlacional, y comparación de medias de las subescalas de la EPS A-form.

| | M (DT) min-max | r | | | t | | |
|------------------|--------------------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| | | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 |
| 1. M. Cognitivas | 19.14 (3.12) 10-24 | .381**** | .508**** | .291**** | 13.98**** | 22.25**** | 19.75**** |
| 2. M. Sociales | 15.12 (4.29) 6-24 | | .545**** | .575**** | | 6.57**** | 8.04**** |
| 3. M. Familiares | 12.97 (4.31) 6-24 | | | .537**** | | | ns |
| 4. Escapismo | 12.60 (4.39) 2-24 | | | | | | |

ns = no significativo, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .005$, **** $p < .001$

Para dar un paso más allá en el examen de las motivaciones de los participantes en el estudio para seguir aprendiendo en la vejez, se generaron nuevos indicadores que permitieran efectuar análisis adicionales. Para ello, las cuatro puntuaciones cuantitativas se ponderaron dividiéndolas entre el número de ítems de cada subescala (seis) y obtener, así, nuevas puntuaciones con valores comprendidos dentro del

rango de respuesta de la prueba (desde 1=*nada* hasta 4=*mucho*). A continuación se recodificaron estos cuatro indicadores de manera dicotómica, considerando que los valores menores de 3 indicaban que ese tipo de razones no eran mencionadas de forma relevante, pero sí en el caso de que la puntuación fuera mayor o igual a 3. Asimismo, se computó otra variable con la suma de las cuatro anteriores, que reflejaba el número de razones o motivos diferentes para participar en el AEUHU.

El examen de estos nuevos indicadores (Figura 3) es lógicamente coherente con los resultados que se acababan de exponer: las motivaciones cognitivas resultaron ser las más destacadas (en concreto por un 91% de los estudiantes, $n = 192$), seguidas de manera importante por las sociales (50.7%, $n = 105$), y quedando ambas a bastante distancia de las familiares (34.5%, $n = 67$) y del escapismo (27.9%, $n = 55$). El número de razones diferentes osciló en torno a una media de dos ($M = 2.03$, $DT = 1.25$) y, como puede apreciarse en la Figura 4, sólo un 7.7% ($n = 15$) de los mayores del AEUHU se implicaban en el programa por motivos diferentes a los analizados, mientras que un 16% ($n = 31$) y un 18.6% ($n = 36$) destacaban, respectivamente, casi todos o bien todos los tipos de razones.

Figura 3. Tipos de motivaciones para seguir aprendiendo: porcentaje de participantes que destaca cada tipo de motivo para implicarse en el AEUHU.

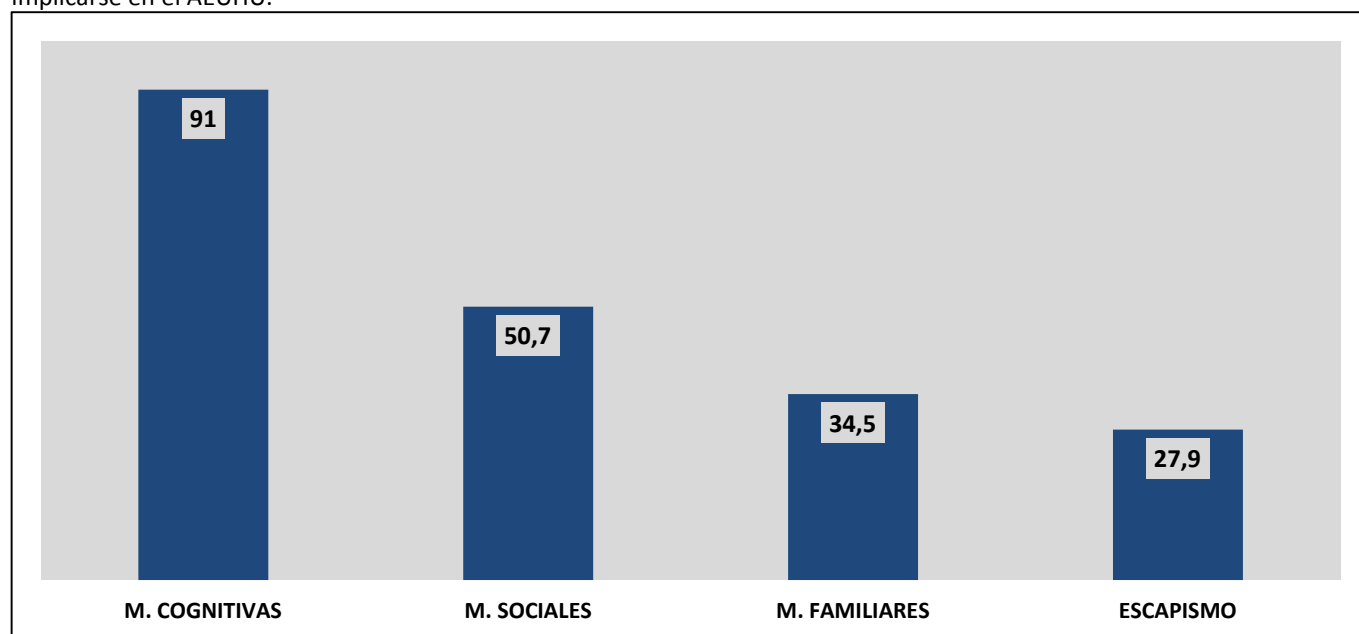
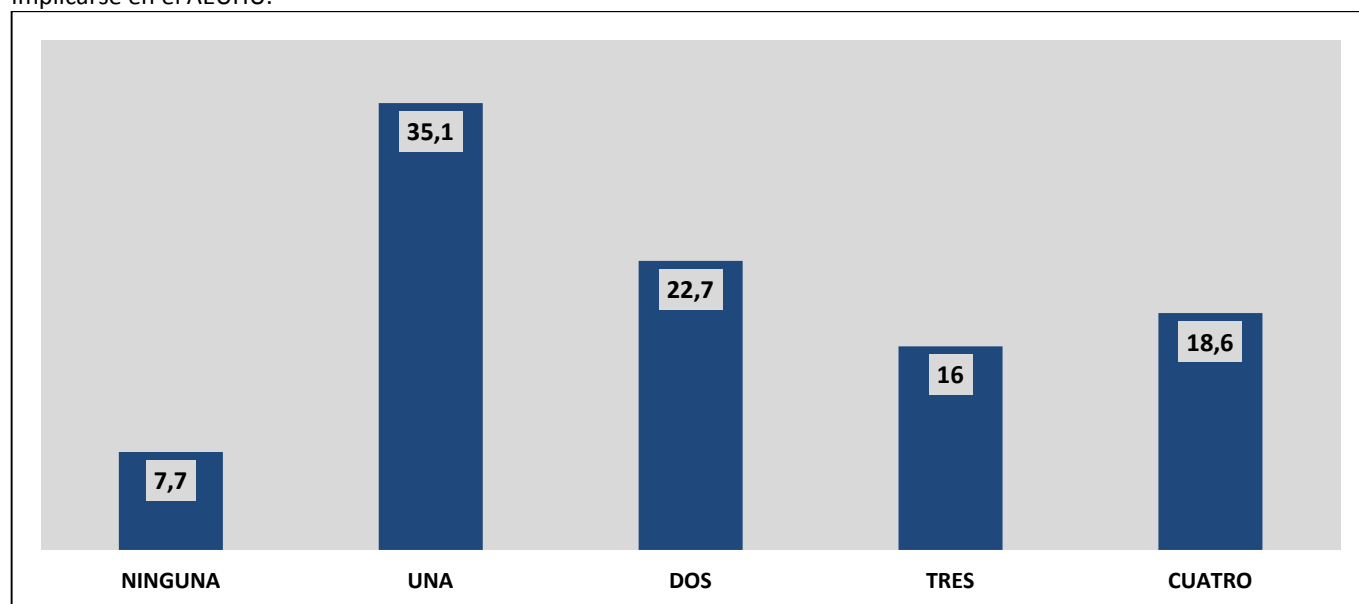
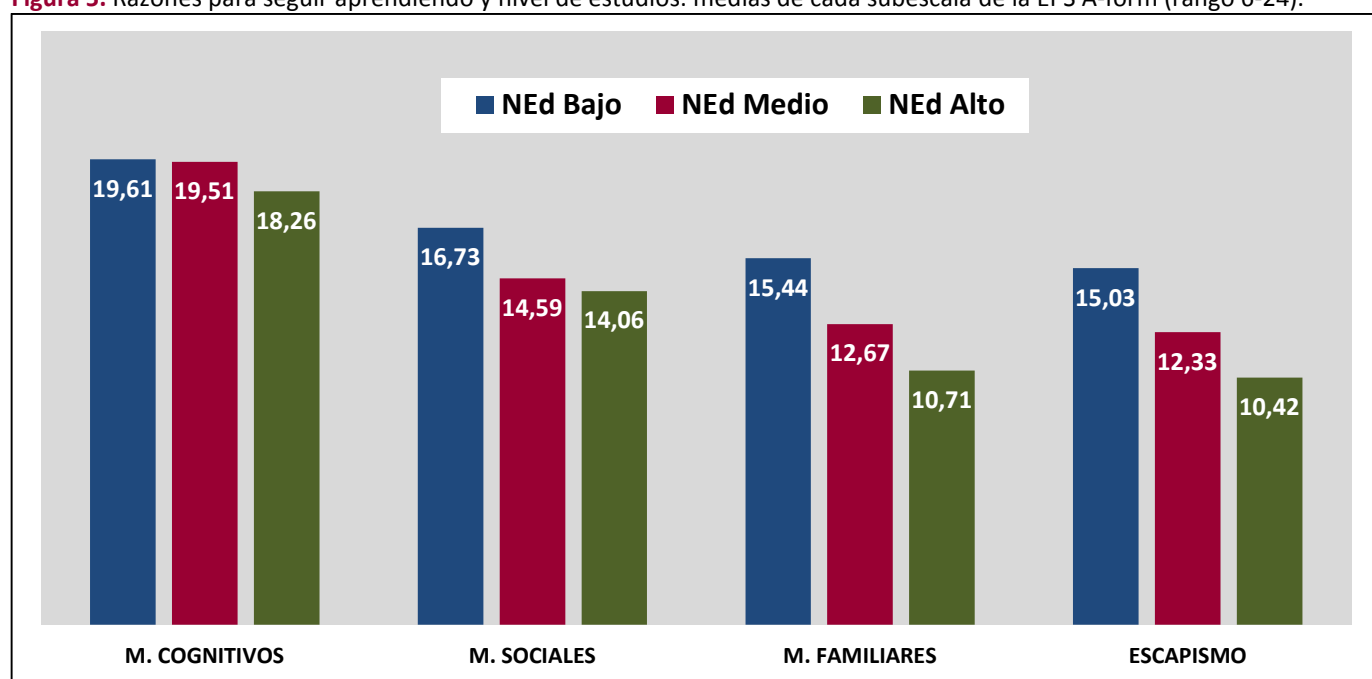


Figura 4. Número de razones para seguir aprendiendo: porcentaje de participantes que destaca diversas razones para implicarse en el AEUHU.



Las motivaciones para participar en el AEUHU resultaron ser diferentes entre los mayores en función de su perfil sociodemográfico. Por un lado, las mujeres destacaron un número de razones diferentes más elevado que los hombres ($t = 2.38, p = .018$), especialmente en los dos tipos de motivos menos frecuentes en general: los familiares ($\chi^2 = 6.18, p = .040$) y el escapismo ($\chi^2 = 5.31, p = .016$). Por otro lado, los estudiantes de más edad tenían más razones distintas para implicarse en el AEUHU ($r = .159, p = .028$), y lo hacían en mayor medida que los más jóvenes para evitar situaciones indeseables ($r = .252, p < .001$). Pero las diferencias más llamativas aparecieron asociadas fundamentalmente al nivel de formación previa de los estudiantes: todas las razones para seguir estudiando y aprendiendo en la vejez obtuvieron resultados más altos entre mayores de menos nivel de estudios (ver Figura 5; $F = 3.83, p = .023$ para los motivos cognitivos; $F = 7.423, p = .001$ para los sociales; $F = 22.06, p < .001$ para los familiares; y $F = 20.33, p < .001$ para el escapismo). En concreto, los alumnos del AEUHU con menos nivel educativo destacaban en mayor medida que el resto las razones sociales ($\chi^2 = 7.49, p = .024$) y familiares ($\chi^2 = 24.65, p < .001$) para participar en el programa, así como evitar situaciones desagradables ($\chi^2 = 24.50, p < .001$). Asimismo, el número de razones diferentes para implicarse en el AEUHU tendió, de manera estadísticamente significativa, a ser más alto a medida que el nivel de estudios era más bajo ($\rho = -.335, p < .001$).

Figura 5. Razones para seguir aprendiendo y nivel de estudios: medias de cada subescala de la EPS A-form (rango 6-24).



En cuanto a la variabilidad asociada a la participación en el AEUHU de los mayores, los años de experiencia en el programa se relacionaron de manera positiva y estadísticamente significativa con el número de razones diferentes ($r = .184, p = .011$) y, específicamente, con las motivaciones sociales ($r = .281, p < .001$), familiares ($r = .211, p = .004$), y el escapismo ($r = .298, p < .001$). En concreto, los estudiantes más veteranos destacaron por implicarse en el programa en mayor medida por razones sociales ($t = 2.23, p = .027$) y por evitar situaciones indeseables ($t = 3.16, p = .002$).

Valoración del AEUHU

Como se recordará, en el cuestionario se solicitó a los participantes en el estudio que indicaran, en una escala de 0 a 10, su grado de satisfacción con el AEUHU en general y con diversos aspectos del programa formativo. El indicador global obtuvo una media de 8.65 ($DT = 1.18$), con un rango de respuesta comprendido entre un mínimo de 4 y un máximo de 10. Por lo que respecta a los indicadores de los aspectos más específicos, la Tabla 6 recoge los resultados de cada uno de ellos ordenados de manera decreciente. Como puede apreciarse, todos los elementos planteados fueron valorados de forma en general muy satisfactoria, no obteniendo ningún aspecto del AEUHU una puntuación media inferior a 7. Merece la pena destacar que, dentro de estos elevados niveles de satisfacción, los elementos más valorados tenían que ver con las personas con las que los estudiantes asocian el programa formativo: los profesores, el personal administrativo y técnico del AEUHU, y el equipo directivo.

Tabla 6. Valoración de diversos aspectos del AEUHU.

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | min-max |
|--|----------|-----------|---------|
| La relación y el trato personal con profesores | 9.01 | 1.23 | 4-10 |
| La forma de explicar los profesores | 8.89 | 1.25 | 3-10 |
| Las profesionales que trabajan en el Aula | 8.87 | 1.23 | 3-10 |
| El equipo directivo del Aula | 8.59 | 1.33 | 5-10 |
| El horario de las asignaturas | 8.42 | 1.43 | 2-10 |
| La organización general del curso | 8.25 | 1.45 | 3-10 |
| La relación personal con los compañeros | 8.19 | 1.64 | 1-10 |
| El grado de compañerismo entre los alumnos | 8.12 | 1.57 | 1-10 |
| El contenido de las asignaturas | 8.02 | 1.62 | 2-10 |
| Los recursos didácticos utilizados por los profesores | 7.90 | 1.82 | 0-10 |
| Las instalaciones en las que se desarrollan las clases | 7.67 | 1.91 | 0-10 |
| La relación con la UHU | 7.65 | 1.87 | 0-10 |
| El tiempo dedicado a cada asignatura | 7.63 | 1.92 | 0-10 |
| La participación e implicación de los alumnos en el programa | 7.57 | 1.66 | 0-10 |
| La oferta asignaturas | 7.13 | 2.13 | 0-10 |

A partir de la suma de los elementos anteriores, y de la ponderación de cada sumatorio (dividiéndolo entre los tres elementos que componían cada subescala), se obtuvieron cinco puntuaciones cuantitativas comprendidas en un rango de mínimo y máximo de 0 y 10, respectivamente, que reflejaban la valoración de los estudiantes de cinco aspectos del programa formativo: las asignaturas, el profesorado, los compañeros, la infraestructura y organización del programa, y la Universidad de Huelva. Los resultados del análisis descriptivo de estas puntuaciones y de la comparación entre las mismas aparecen en la Figura 6 y la Tabla 7. Todos los aspectos evaluados alcanzaron medias elevadas (por encima de 7) y las diferencias entre ellas resultaron estadísticamente significativas en todos los casos, excepto para la comparación entre la valoración de la infraestructura y organización del AEUHU, por un lado, y la relación con los otros mayores que participaban en el programa, por otro. A pesar de estas diferencias, la valoración de los diversos aspectos del AEUHU mostró tener bastante coherencia interna: los resultados de los análisis de correlación pusieron de manifiesto relaciones positivas y estadísticamente significativas en todos los casos, es decir, los estudiantes más satisfechos con uno de los aspectos del programa también tendían a valorar positivamente el resto de los aspectos analizados.

Figura 6. Valoración del AEUHU: medias en cada subescala (rango 0-10).

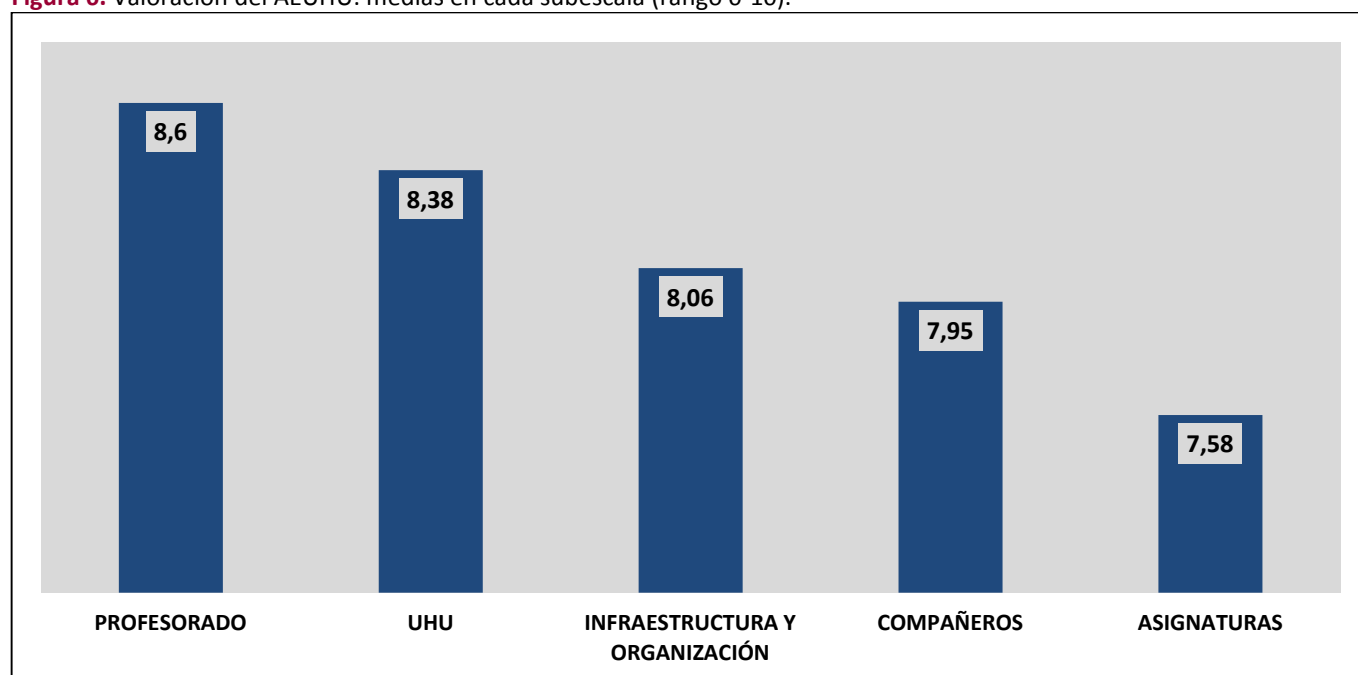


Tabla 7. Valoración de diversos aspectos del AEUHU.

| | <i>M (DT) min-max</i> | <i>r</i> | | | | <i>t</i> | | | |
|--------------------|-----------------------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Asignaturas | 7.58 (1.45) 3-10 | .538**** | .500**** | .481**** | .659**** | 12.80**** | 4.01**** | 6.07**** | 11.48**** |
| 2. Profesorado | 8.60 (1.15) 5-10 | | .609**** | .580**** | .688**** | | 9.41**** | 7.20**** | 3.45**** |
| 3. Compañeros | 7.95 (1.37) 2-10 | | | .560**** | .597**** | | | ns | 5.92**** |
| 4. Infraestructura | 8.06 (1.31) 3-10 | | | | .598**** | | | | 4.55**** |
| 5. UHU | 8.38 (1.24) 5-10 | | | | | | | | |

ns = no significativo, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .005$, **** $p < .001$

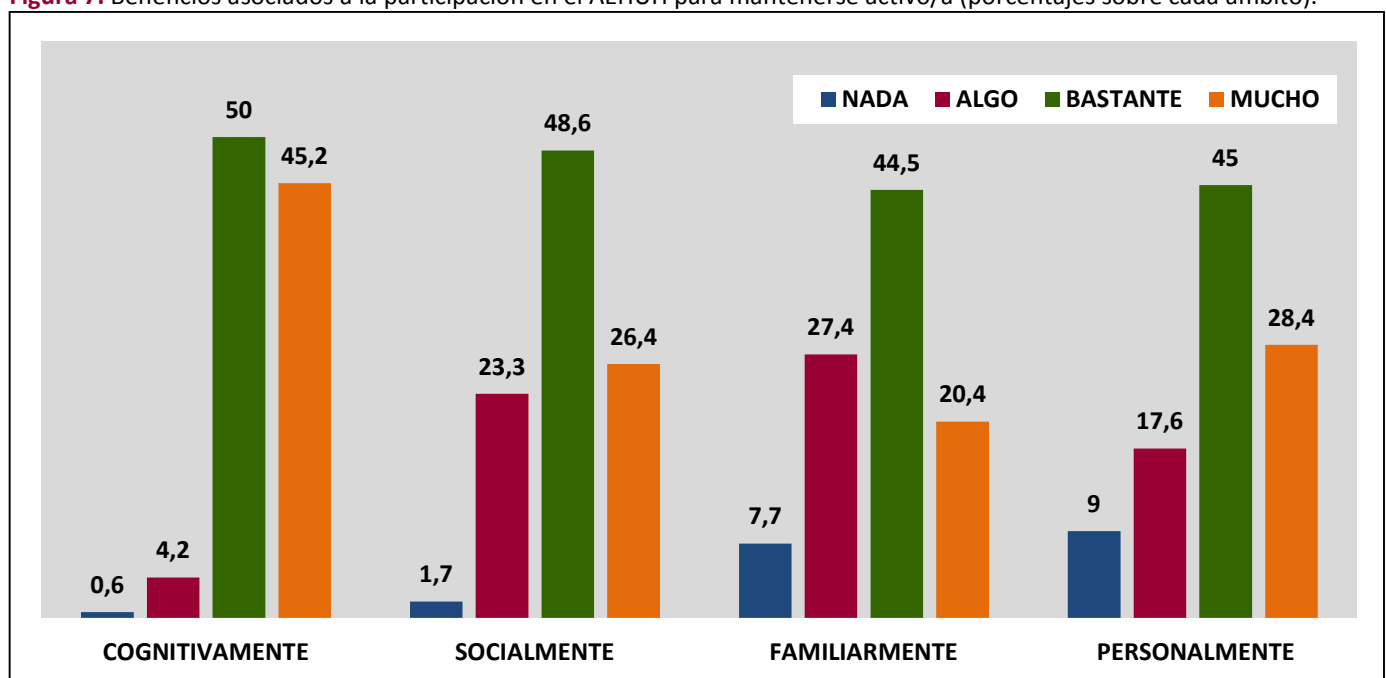
Las mujeres que participaron en el estudio resultaron estar más satisfechas que los hombres con el programa en su conjunto ($t = 3.41$, $p < .001$) pero los contrastes de medias no pusieron de manifiesto diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las cinco subescalas. Tampoco los análisis de correlación efectuados revelaron una valoración diferente en función de la edad de los estudiantes, pero sí en el caso de su nivel de estudios. Así, los alumnos con menos nivel educativo valoraban en general mejor el AEUHU ($F = 8.22$, $p < .001$), especialmente a los profesores ($F = 9.61$, $p < .001$), los compañeros ($F = 7.93$, $p < .001$), y la relación e implicación de la UHU con el programa ($F = 6.36$, $p = .002$).

Finalmente, y por lo que respecta a la experiencia en el programa, los estudiantes que llevaban más años matriculados manifestaron una valoración más crítica de la oferta de asignaturas ($r = -.148$, $p = .017$). No obstante, los análisis efectuados no revelaron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los otros indicadores considerados.

Beneficios asociados al AEUHU

La Figura 7 muestra los resultados de los análisis descriptivos de los cuatro indicadores sobre los beneficios que los estudiantes del AEUHU asociaban a su participación en el programa formativo. Como puede apreciarse, estos resultados ponen de manifiesto que la mayor parte de los estudiantes del AEUHU consideraban que las clases y las actividades desarrolladas en el programa les permitían permanecer activos especialmente a nivel cognitivo e intelectual (estos beneficios se destacan como bastante o mucho en un 95.2% de los casos, $n = 297$), social (75%, $n = 222$), personal (73.4%, $n = 212$) y familiar (65%, $n = 178$).

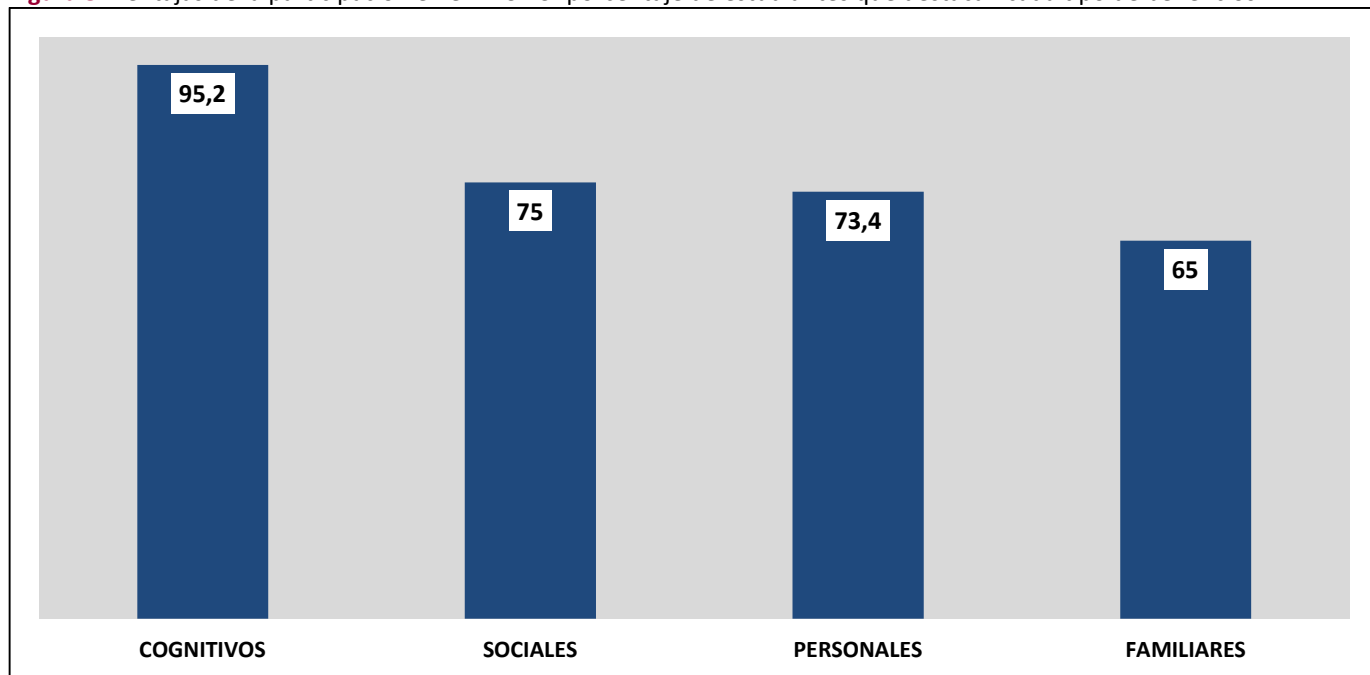
Figura 7. Beneficios asociados a la participación en el AEUHU para mantenerse activo/a (porcentajes sobre cada ámbito).



Al igual que con las motivaciones para implicarse en el programa, también en el caso de los beneficios subjetivos de la participación en el AEUHU se calcularon indicadores adicionales que permitieran llevar a cabo un análisis más pormenorizado de las respuestas aportadas por los estudiantes. En concreto, se computaron cuatro variables dicotómicas para reflejar la ausencia (valores inferiores a 2) o presencia (valores superiores a 3) de cada beneficio, así como un indicador global con el sumatorio de estas cuatro variables, que informa del número de beneficios diferentes asociados a la participación en el AEUHU.

Los análisis efectuados con estas variables pusieron de manifiesto que, dentro de un rango comprendido entre un mínimo y máximo teóricos de 0 y 4, la media de beneficios diferentes destacados por los participantes en el estudio se situó en una media de 3.04 ($DT = 1.10$) destacando, a este respecto (ver Figura 8), las oportunidades que el AEUHU ofrece para que los mayores sientan que esta experiencia les permite permanecer activos en todos los planos considerados, muy especialmente a nivel cognitivo-intelectual (95.2%, $n = 297$), pero también de manera destacada (al menos si se atiende al criterio de beneficios resaltados por más del 50% de la muestra), a nivel social (75%, $n = 222$), personal (73.4%, $n = 212$) o familiar (65%, $n = 178$).

Figura 8. Ventajas de la participación en el AEUHU: porcentaje de estudiantes que destacan cada tipo de beneficios.



Los análisis bivariantes realizados para examinar las posibles diferencias en los indicadores anteriores en función del perfil sociodemográfico de los participantes en el estudio revelaron que las mujeres obtenían del AEUHU un mayor número de beneficios que los hombres ($t = 2.73, p = .007$), especialmente a nivel social ($\chi^2 = 3.52, p = .041$) y personal ($\chi^2 = 6.19, p = .009$). Por otro lado, los estudiantes de más edad consideraban en mayor medida que los más jóvenes que su participación en el programa les ayudaba a permanecer activos socialmente ($\rho = .174, p = .004$) y personalmente ($\rho = .146, p = .016$). De nuevo el nivel de formación previa se relacionó con diferencias en los indicadores analizados, en concreto, los estudiantes de menos nivel educativo consideraban que su implicación en el AEUHU les aportaba más beneficios ($F = 5.37, p = .005$) destacando, especialmente, las ventajas de este programa en el plano social ($\chi^2 = 11.22, p = .004$) y personal ($\chi^2 = 8.21, p = .016$).

Finalmente, los años de experiencia en el AEUHU no se relacionaron con más o menos beneficios pero sí con una mayor valoración de las ventajas del programa para mantenerse activos a nivel social ($\rho = .157, p = .008$) y personal ($\rho = .162, p = .008$).

DISCUSIÓN y CONCLUSIONES

Más allá del análisis que periódicamente se lleva a cabo desde el AEUHU sobre la valoración de asignaturas concretas cada año, el trabajo presentado en esta memoria constituye el primer estudio sistemático sobre los y las estudiantes del programa formativo para mayores de la Universidad de Huelva. Nos parece necesario destacar que esta investigación se ha desarrollado con el apoyo exclusivo de la Estrategia de Política Científica de esta institución, es decir, sin ningún tipo de financiación ni apoyo externo. De cara al diseño del estudio, se han consultado y considerado los trabajos realizados en los PUM de otras universidades con una mayor trayectoria investigadora en este ámbito. Los análisis que aquí se presentan tienen carácter preliminar (dado que pretendemos continuar con el estudio el próximo curso) nos parece necesario resaltar que se refieren a una muestra de más de 300 estudiantes del AEUHU, procedentes tanto de la sede central en Huelva como de las diferentes sedes provinciales del programa. Por tanto, y aunque sea preliminar, consideramos que este estudio ofrece información relevante, obtenida de manera rigurosa y fundamentada, y sobre un colectivo numeroso, y merece la pena analizarla. En este sentido, y como se comentará en las siguientes páginas, los resultados obtenidos son interesantes y sugieren tanto conclusiones como retos futuros para el AEUHU y, en cualquier caso, invitan a seguir invirtiendo esfuerzos en la investigación sobre este programa, sus usuarios, cómo son y cómo viven su experiencia como universitarios.

Por lo que respecta al **perfil sociodemográfico** de los estudiantes del AEUHU, los resultados apuntan a que existen ciertas características que se repiten de manera frecuente en una amplia mayoría del alumnado, aunque los datos también revelan una muy notable diversidad con respecto a las dimensiones analizadas. Los análisis efectuados señalan un perfil mayoritario que es muy similar al de otras investigaciones realizadas con programas universitarios para mayores en nuestro país (Alfageme, 2007; Montoro et al., 2007; Orte et al., 2004; Pérez-Fuentes et al., 2009; Segura et al., 2015; UNED, 2014; Valle, 2014; Villar, 2006; Villar et al., 2010, 2011; Vives et al., 2015). Así, el estudiante prototípico del AEUHU es una mujer, una persona de mediana edad (concretamente, en la década de los 60), con estudios secundarios, y con pareja, lo que comparado a otros trabajos (con porcentajes de alumnas mayor al de alumnos, edades en torno a los 60-65 años, personas mayoritariamente casadas, y con un nivel educativo medio-alto) refuerza la consistencia del perfil prototípico de estudiante de PUM. No obstante, hay que señalar que los resultados obtenidos ponen de manifiesto una importante variabilidad entre el alumnado participante: una cuarta parte tienen más de 70 años, algo más del 40% son hombres, casi un 30% tienen nivel educativo bajo o bien alto... Además, por cuestiones generacionales, merece la pena destacar el 20% que viven en situaciones no convencionales (divorciados o bien parejas de hecho). Estos datos definen a los estudiantes

del AEUHU como un colectivo bastante heterogéneo, y que es reflejo de la creciente diversidad de la sociedad española.

También en relación con el perfil del alumnado, los resultados obtenidos a propósito de sus principales aficiones y hobbies indican un notable interés por la historia, la literatura, el medio ambiente o los viajes (entre otras aficiones). Como se recordará, los análisis efectuados no mostraron que estos intereses variaran en función de las diversas características sociodemográficas evaluadas en el trabajo, lo cual perfila a los estudiantes del AEUHU como un colectivo particularmente inquieto y con intereses muy variados al margen de su perfil sociodemográfico. Y si bien es cierto que desde el Aula de la Experiencia se fomenta la participación de los estudiantes en diferentes actividades de la Universidad de Huelva (por ejemplo el Área de Cultura o el Aula de Sostenibilidad), consideramos que estos datos pueden servir como orientación para ampliar el tipo de actividades incluidas en este programa formativo, así como para abrir más oportunidades de colaboración entre los diferentes servicios de la Universidad.

Los resultados relativos a la **implicación con el AEUHU** son especialmente destacables. Los participantes en esta investigación son personas interesadas e implicadas en el estudio y el aprendizaje, que permanecen en el AEUHU una media de cuatro años (aunque muchos de ellos prologan más tiempo su relación con el programa), con una alta tasa de asistencia y un volumen de asignaturas nada despreciable. En este sentido, se observa una elevada fidelidad con el programa universitario por parte del alumnado, que sin duda está relacionada con los notables niveles de satisfacción que, como ya se ha descrito y se comentará más abajo, manifiestan con diversos aspectos del AEUHU. Merece la pena destacar que, en términos generales, la fidelidad al programa es particularmente elevada entre los alumnos y alumnas con un menor nivel educativo, resultado que pone de manifiesto el papel especialmente destacado que la participación en actividades educativas de carácter formal en la vejez parece jugar para los mayores que, en su trayectoria vital, han disfrutado menos de las posibilidades que ofrecen la educación y el aprendizaje reglados.

En cuanto a las **razones para seguir estudiando en la vejez**, es necesario señalar que el AEUHU ofrece a sus estudiantes la oportunidad de enfrentarse a situaciones novedosas y cognitivamente demandantes (resolver problemas, adquirir nuevos conocimientos o desarrollar nuevas capacidades), en una etapa vital definida, entre otras cosas, por un aumento del tiempo libre que muchos mayores quieren invertir de manera activa y estimulante (Delgado y Belando, 2011; Kim & Merriam, 2004; Segura et al., 2015, Valle, 2014; Vilaplana, 2010; Villar & Celdrán, 2012, 2013). De hecho, y a igual que se ha encontrado en otros trabajos (Alfageme, 2007; Lucas-Molina et al., 2015; Pérez-Fuentes et al., 2009; Montoro et al., 2007; Solé et al., 2005; UNED, 2014; Valle, 2014; Villar, 2006; Villar et al., 2010), los estudiantes del AEUHU destacan muy fundamentalmente los motivos de tipo cognitivo-intelectual, es decir, se implican en el programa por razones relacionadas con el proceso mismo de aprender más que por los productos del aprendizaje. Conviene destacar que este tipo de razones muestra, en este trabajo, una importante independencia del perfil sociodemográficos de los participantes, es decir, los motivos cognitivos son los más destacados por los estudiantes al margen de ser hombres o mujeres, tener más o menos edad, un mayor o menor nivel de estudios, etc. No obstante, y si bien este hecho puede relacionarse con los beneficios que las actividades educativas de carácter formal presentan en cualquier caso en esta etapa evolutiva (y que se discutirán más abajo), hay que destacar la importancia de otras motivaciones para implicarse en el AEUHU. En este sentido, sería un error minusvalorar el rol que la educación superior en la vejez puede desempeñar en diferentes ámbitos del desarrollo de la persona mayor, muy especialmente en el ámbito de las relaciones interpersonales que, en este trabajo, han sido el segundo tipo de motivación más destacado. Así, la participación en el programa permite a los estudiantes seguir pensando y aprendiendo pero también ampliar su vida social, realizar nuevos contactos interpersonales, así como disfrutar de actividades compartidas con los compañeros y compañeras. Es importante destacar que, de acuerdo con los resultados de este trabajo (y de nuevo en consonancia con otros estudios), el escapismo es la motivación más reducida: no parece, como a veces se plantea, que la función principal de estos programas sea entretener o distraer a los mayores que participan en ellos.

Por otro lado, los análisis efectuados en este trabajo han ido más allá de ordenar los tipos de motivos para estudiar en la vejez identificando lo más destacado (que es la estrategia habitual en muchos estudios), y se ha explorado el número de motivos (sean los que sean) diferentes por los que los estudiantes mayores se acercan a las aulas universitarias. Estos análisis ponen de manifiesto que la mayoría de los participantes en

el estudio se implican en el AEUHU por más de una razón. Este resultado, que de nuevo está en consonancia con otros trabajos (Montoro et al., 2007; Solé et al., 2005; Valle, 2014; Villar, 2006; Villar et al., 2010; UNED, 2014), apunta en nuestra opinión hacia la variada y compleja función que cumplen o pueden cumplir las actividades educativas formales en la vejez, función que en ningún caso parece que pueda limitarse a un único aspecto. De nuevo es necesario destacar que, a este respecto, los estudiantes con un menor nivel educativo tienden a ofrecer un mayor número razones para participar en la experiencia universitaria, resultado que continúa abundando en el especial papel que estos programas desempeñan para los mayores con una trayectoria educativa formal menos amplia.

Como se recordará, para evaluar los **beneficios** subjetivos **de la participación en el AEUHU** se trabajó con un instrumento diseñado para este estudio que era coherente con los cuatro tipos de posibles razones para estudiar en la vejez. Los resultados obtenidos al respecto han sido muy consistentes con los que se acaban de comentar: los estudiantes del AEUHU han indicado que su participación en este programa les aporta beneficios variados (de nuevo se destaca mayoritariamente más de uno, en concreto una media de tres sobre un rango 0-4) pero los más frecuentes son los de tipo cognitivo-intelectual, seguidos de los sociales-personales. Con respecto al primero, y dentro del marco del aprendizaje permanente o educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*), los mayores señalan que el AEUHU les permite continuar aprendiendo, les da la oportunidad de ampliar sus conocimientos, y los enfrenta a situaciones novedosas e intelectualmente desafiantes. En este sentido, muchos autores señalan que la implicación en estos programas tiene efectos amortiguadores con respecto a la prevención del deterioro cognitivo (Alfageme, 2007; Boulton-Lewis, 2010; Findsen & Formosa, 2011; Jamieson, 2007; Jenkins, 2011; Jenkins & Mostafa, 2015, 2017; Labra y Menor, 2014; Molina et al., 2011; Merriam & Kee, 2014; Solé et al., 2005). Siendo este tipo de ventaja la más destacada, de nuevo conviene destacar los beneficios asociados al AEUHU en el plano social: los mayores señalan en segundo lugar lo positivo de tener contacto cotidiano con otros compañeros y conocer gente nueva, sentir que su red de amistades se amplía y que se incrementa el apoyo social que reciben de ésta, especialmente a nivel emocional. Merece la pena destacar que, en tercer lugar, los estudiantes del AEUHU también indican beneficios personales relacionados con la autorrealización y el bienestar personal, en el mismo sentido que otros estudios realizados con estudiantes de programas universitarios para mayores en nuestro país (Alfageme, 2007; Montoro et al., 2004; Orte et al., 2007; Solé et al., 2005; UNED, 2014; Valle, 2014; Villar, 2006; Villar & Celdrán, 2012). De nuevo los datos analizados en este trabajo sugieren que el AEUHU es más beneficiosa para los estudiantes más mayores y los que parten de situaciones menos favorables en cuanto a su trayectoria educativa previa, y de nuevo estos resultados coinciden con los de otros trabajos (Alfageme, 2007; Orte et al., 2007; Villar et al., 2010). Con toda probabilidad, las circunstancias generacionales de este colectivo (menor oportunidad de acceso a la educación, más escasez económica, mayor necesidad de trabajar desde muy jóvenes...) hacen que estos mayores sean especialmente sensibles a los beneficios que el programa les ofrece.

Finalmente, los participantes en este estudio han manifestado una muy alta **satisfacción** con el programa en su conjunto. Como se recordará, sobre una escala de rango 0-10 todos los aspectos analizados han obtenido una puntuación media por encima de 7 y, dentro de estos elevados niveles de satisfacción, los estudiantes han valorado de manera particularmente positiva a las personas que asocian con el programa: el profesorado y equipo de profesionales del AEUHU. Este alto nivel de satisfacción con el programa y con la vida universitaria sigue la línea de los resultados obtenidos en otros PUM (Lucas-Molina et al., 2015; Montoro et al., 2007; Pérez-Fuentes et al., 2009, 2010; Solé et al., 2005; UNED, 2014; Valle, 2014; Villar, 2006), y pone de manifiesto la elevada aceptación de estos programas formativos entre sus usuarios. De nuevo hay que destacar cómo los estudiantes con menor nivel educativo se muestran significativamente más satisfechos en los diferentes aspectos evaluados, resultado que, unido a los que se han venido comentando, señala el especial papel que para estos mayores tiene la oportunidad de implicarse en la vida universitaria.

Como se avanzó al inicio de este apartado, tomados en su conjunto los resultados obtenidos en este trabajo sugieren diversas conclusiones pero también **retos** que el AEUHU, y probablemente los PUM en general, tienen por delante. Algunos ya se han apuntado más arriba: diversificar aún más la oferta cultural y formativa para acercarla a los intereses de los estudiantes, desarrollar aún más actividades que favorezcan la participación de los mayores en la vida universitaria... Sin duda, uno de los retos más significativos ellos tiene que ver con acercar aún más este programa formativo a los mayores del ámbito rural: la reciente ampliación del AEUHU a diversas zona de la provincia de Huelva a las que antes no llegaba esta oferta

cultural y educativa, y el aumento exponencial de los estudiantes de sedes interesados en desarrollarse cognitiva, social y personalmente en este programa formativo, no hacen sino animar los esfuerzos que, al respecto, se hacen desde la UHU y desde las corporaciones locales de cada vez más municipios de la provincia onubense.

Pero, desde nuestro punto de vista, el reto fundamental es conseguir que el programa llegue a otros sectores de la población mayor. En este sentido, coincidimos con Alfageme (2007) en la necesidad de invertir esfuerzos para que de la oferta educativa de los PUM se beneficien, en mayor medida, justamente a los segmentos de la población actualmente menos representados en el perfil prototípico de los PUM, especialmente los estudiantes de más edad y sobre todo los de menos nivel de estudios. Así, la caracterización mayoritaria de estos programas tiende a identificarse con mayores de “clase media no dependiente” a pesar de que la inmensa mayoría de los PUM (AEUHU incluido) no tienen requisitos de acceso en este sentido. Parece por tanto necesario revisar las estrategias de difusión de estos programas, ya que tienden a captar al mismo tipo de estudiante (de ahí el perfil prototípico que se repite en todos los estudios), y conviene realizar un esfuerzo por concretar y dirigir las campañas de captación a otros sectores, promocionando los PUM entre los colectivos actualmente menos implicados en la educación universitaria en la vejez (los más mayores y con menos trayectoria educativa), dado que estos programas parecen ser especialmente provechosos para este tipo de estudiantes. Igualmente, es fundamental acercar los PUM a algunos mayores físicamente dependientes (apoyándose, por ejemplo, en el uso de las TICs) y trabajar de manera coordinada con los Servicios Sociales y otras redes de apoyo. En definitiva, los PUM deben ser sensibles a la heterogeneidad de su alumnado y ofertarse de manera variada y generalizada, para llegar a los mayores que más lo necesitan y/o se pueden beneficiar más.

En **conclusión**, los mayores participantes en este estudio se muestran inquietos, vitales, seguros de lo que buscan, son dueños de sus vidas y quieren seguir activos. Estas personas han mostrado una alta satisfacción con el programa y han manifestado que éste les permite acceder a experiencias muy beneficiosas y, al mismo tiempo, han ofrecido información muy valiosa de cara a optimizar el diseño y desarrollo de un programa universitario que responda cada vez más a un perfil cada vez más variable de usuarios y necesidades. El AEUHU se revela por tanto como un recurso particularmente relevante de cara a la intervención y el trabajo con personas mayores, que tiene no obstante que seguir avanzando y mejorando para adaptarse cada vez más y mejor a sus usuarios.

REFERENCIAS

- Agresti, A. (1996). *Introduction to categorical data analysis*. New York: Wiley.
- Alfageme, A. (2007). The clients and functions of Spanish university programmes for older people: A sociological analysis. *Ageing & Society*, 27, 343-361. doi: 10.1017/S0144686X06005733.
- Álvarez, J. L., Palmero, C., & Jiménez, A. (2011). Prejudice reduction in university programs for older adults. *Educational Gerontology*, 37(2), 164-190. doi: 10.1080/03601271003608811.
- Ballester, L., Orte, C., March, M. X., & Oliver, J. L. (2005). The importance of socioeducational relationships in university programs for older adult students. *Educational Gerontology*, 31(4), 253-261.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. M. (2006). Life span theory in developmental psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology (6th edition): Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 569-664). New York: Wiley.
- Boshier, R. W. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the Educational Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150-67.
- Boulton-Lewis, G. M. (2010). Education and learning for the elderly: Why, how, what. *Educational Gerontology*, 36, 213-228. doi: 10.1080/03601270903182877.
- Chen, L., Kim, Y. S., Moon, P. & Merriam, S. B. (2008). A review and critique of the portrayal of older adult learners in adult education journals, 1980-2006. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 3-21. doi: 10.1177/0741713608325169
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Delgado, M. L. y Belando, M. R. (2011). *Actitudes hacia el proceso de envejecimiento: importancia de la participación en actividades educativas para el fomento del envejecimiento activo*. Actas de las Jornadas "Los mayores y la economía actual". Ayuntamiento de Madrid: Dirección General de Mayores y Atención Social.
- European Commission (2010). *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. (Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:ef0016>).
- EUROSTAT (2012), *Active ageing and solidarity between generations: A statistical portrait of the European Union 2012*, Luxembourg, Publications Office of the European Union. (Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5740649/KS-EP-11-001-EN.PDF/1f0b25f8-3c86-4f40-9376-c737b54c5fcf>).
- EUROSTATS (2013). *Healthy Life Years and Life Expectancy at Age 65*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.
- Fernández-Ballesteros, R. (2006). GeroPsychology. An applied field for the 21st Century. *European Psychologists*, 11, 312-323. doi: 10.1027/1016-9040.11.4.312.
- Fernández-Ballesteros, R., Reig, A., y Zamarrón, M. D. (2009). Evaluación en psicogerontología. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Psicología de la vejez. Una Psicogerontología aplicada* (pp. 35-96). Madrid: Pirámide.
- Findsen, B., & Formosa, M. (2011). Learning and health in later life. In *Lifelong Learning in Later Life* (pp. 157-169). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fiske, S. T. & Tablante, C. B. (2014). Stereotyping: Processes and content. In E. Borgida & J. A. Bargh (Eds.), *APA Handbook of Personality and Social Psychology (vol.1): Attitudes and Social Cognition* (pp. 457-507). Washington, DC: APA.

- Formosa, M. (2014). Four decades of Universities of the Third Age: Past, present and future. *Ageing & Society*, 34, 42-66. doi: 10.1017/S014468X12000797.
- Gardner, R. C. (2003). *Estadística para psicología usando SPSS*. Madrid: Prentice-Hall.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., y Carrión, J. J. (2010). Análisis de la memoria cotidiana en alumnos del Programa Universitario para Mayores en Almería. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 155-165. doi: 10.1989/ejep.v3i1.54.
- Hummer, M. L. (2011). Age stereotypes and aging. In K. W. Schaie & S. L. Willis (eds.), *Handbook of the Psychology of Aging*, 7th edition (pp. 249-262). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
- IBM Corp. Released (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows, 20.0 version*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta Nacional de Salud 2011-2012*. Recuperado de <http://www.ine.es>.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Mujeres y hombres en España*. Recuperado de <http://www.ine.es>.
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *INEBASE (Cifras de población y Proyecciones de población)*. Recuperado de <http://www.ine.es>.
- International Longevity Centre (2015). *Envejecimiento activo: un marco político ante la revolución de la longevidad*. Brasil: International Longevity Centre. (Recuperado de <https://www.easp.es/project/envejecimiento-activo-un-marco-politico-ante-la-revolucion-de-la-longevidad/>).
- Jamieson, A. (2007). Higher education study in later life: what is the point? *Ageing & Society*, 27, 363-384.
- Jenkins, A. (2011). Participation in learning and wellbeing among older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 30(3), 403-420. doi: 10.1080/02601370.2011.570876.
- Jenkins, A., & Mostafa, T. (2015). The effects of learning on wellbeing for older adults in England. *Ageing and Society*, 35(10), 2053. doi: 10.1017/S0144686X14000762
- Jenkins, A., & Mostafa, T. (2017). Wellbeing and learning in later life. *International Journal of Education and Ageing*, 3(1), 9-24.
- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: Conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 43-50.
- Kim, A. & Merriam, S. B. (2004). Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontologist*, 30, 441-455. doi: 10.1080/03601270490445069.
- Labra, J. A. y Menor, J. (2014). Estimulación cotidiana y funcionamiento cognitivo: la importancia de la participación de personas mayores sanas en actividades cotidianas cognitivamente demandantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(3), 309-319.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Fonseca, E., y Ortuño, J. (2015). Programas educativos universitarios para mayores: evaluación de su impacto en la autopercepción del apoyo social y la salud mental. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 47-60. doi: 10.15446/rcp.v24n143437.
- Mackowicz & Wnek-Gozdek (2016). "It's never too late to learn" How does the Polish U3A change the quality of life for seniors? *Educational Gerontology*, 42(3), 186-197. doi: 10.1080/03601277.2015.1085789.
- Martorell, I., Medrano, M., Sole, C., Vila, N., & Cabeza, L. F. (2009). Inquiry-based learning for older people at a university in Spain. *Educational Gerontology*, 35(8), 712-731. doi: 10.1080/03601270802708434.
- Menéndez, S., Cuevas, A., Pérez, J., y Lorence, B. (2016). Evaluación de los estereotipos negativos hacia la vejez en jóvenes y adultos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 51, 323-328. doi: 10.1016/j.regg.2015.12.003.
- Merriam, S. B. & Kee, Y. (2014). Promoting community wellbeing: The case for lifelong learning for older adults. *Adult Education Quarterly*, 64(2), 128-144. doi: 10.1177/0741713613513633.
- Molina, M. A., Schettini, R., López-Bravo, M. D., Zamarrón, M. D., y Fernández-Ballesteros, R. (2011). Actividades cognitivas y funcionamiento cognitivo en personas muy mayores. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 46(6), 297-302. doi: 10.1016/j.regg.2011.07.002.
- Montoro, J., Pinazo, S., y Tortosa, M. A. (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 42(3), 158-166. doi: 10.1016/S0211-139X(07)73542-4
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1995). *Teoría psicométrica (3ª edición)*. México: McGraw-Hill.
- OMS (2002). Envejecimiento activo. Un marco sociopolítico. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 37(S2), 74-105.

- Orte, C., Ballester, Ll., & Touza, C. (2004). University programs for seniors in Spain: analysis and perspectives. *Educational Gerontology, 30*, 315-328. doi: 10.1080/03601270490278849.
- Orte, C., March, M. X., & Vives, M. (2007). Social support, quality of life, and university programs for seniors. *Educational Gerontology, 33*(11), 995-1013.
- Pérez-Albéniz, A., Pascual, A. I., Navarro, M. C., y Lucas-Molina, B. (2015). Más allá del conocimiento. El impacto de un programa educativo universitario para mayores. *Aula Abierta, 43*, 54-60. doi: 10.1016/j.aula.2014.06.002
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Lucas, F., Ruiz, I., Amate, R., Miras, F., y Yuste, N. (2009). Satisfacción y motivación del alumnado de la Universidad de Mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(3), 391-398.
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., y Molero, M. M. (2010). *Evolución del concepto de educación en adultos mayores: Universidad de la Experiencia en la provincia de Almería*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional "El Libro Blanco del Envejecimiento Activo de Andalucía". Sevilla, Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social, 14 y 15 de junio.
- Pinazo, S. (2009). Educación de las personas mayores: las iniciativas socioculturales. En L. Bermejo (coord.), *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas* (pp. 43-50). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ruíz, D., Morales, J. M., y Morales, I. M. (2011). *Calidad de vida del alumnado del Aula de Mayores de la Universidad de Málaga*. IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores. Alicante, 27-31 de junio.
- Segura, M. C., Bonete, B., y Rodríguez, J. (2015). *Calidad de vida y participación social de mayores de 55 años del Programa Universitario para Mayores de la Universidad Miguel Hernández de Elche*. II Congreso Internacional en Investigación en Salud y Envejecimiento. Almería, 2 y 3 de julio.
- Solé, C., Triadó, C., Villar, F., Riera, M., y Chamarro, A. (2005). La educación en la vejez: razones para participar en programas educativos y beneficios que se obtienen. *Revista de Ciencias de la Educación, 203*, 453-464.
- UNED (2014). *Memoria UNED-Senior curso 2013-2014*. Madrid: UNED (recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/OFERTA/UNED_SENIOR/MEMORIA%202013-2014.PDF).
- Valle, F. E. (2014). Educación permanente: los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social. *Revista de Educación Superior, XLIII*(3), 117-138.
- Vilaplana, C. (2010). Relación entre los programas universitarios para mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. *Revista de Investigación Educativa, 28*(1), 195-216.
- Villar, F. (2004). Educación y personas mayores: algunas claves para la definición de una psicología de la educación en la vejez. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, 1*, 61-76.
- Villar, F. (2005). El enfoque del Ciclo Vital: hacia un abordaje evolutivo del envejecimiento. En S. Pinazo y M. Sánchez (dirs.), *Gerontología: actualización, innovación y propuestas* (pp. 147-181). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Villar, F. (2006). *Evaluación de programas universitarios para mayores: Motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida*. Madrid. Estudios de I+D+I, nº 50 (recuperado de www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/imserso-estudiosidi-50.pdf).
- Villar, F. (2011). La psicología del envejecimiento. Entre el declive y el éxito. En S. Pinazo (dir.), *Autonomía personal y dependencia. Bases teóricas y práctica social* (pp. 135-156). Valencia: Universitat de València.
- Villar, F. & Celdrán, M. (2012). Generativity in older age: a challenge for Universities of the third age (U3A). *Educational Gerontology, 38*, 666-677. doi: 10.1080/03601277.2011.595347.
- Villar, F. & Celdrán, M. (2013). Learning in later life: Participation in formal, non-formal and informal activities in nationally representative Spanish sample. *European Journal of Ageing, 10*, 135-144. doi: 10.1007/s10433-012-0257-1.
- Villar, F., Pinazo, S., Triadó, C., Celdrán, M. & Solé, C. (2010). Older people's university students in Spain: a comparison of motives and benefits between two models. *Ageing & Society, 30*, 1357-1372. doi: 10.1017/S0144686X10000565.
- Villar, F., Pinazo, S., Triadó, C., Celdrán, M. & Solé, C. (2011). How students evaluate university programs for older people: a comparison of motives and benefits between two models. *Journal of Aging Studies, 25*, 118-125. doi: 10.1016/j.jaging.2010.08.014.
- Villar, F., Triadó, C., Pinazo, S., Celdrán, M. & Solé, C. (2010). Reasons for older adult participation in university programs in Spain. *Educational Gerontology, 36*, 244-259. doi: 10.1080/03601270903058341
- Vives, M., Orte, C., y Ballester, Ll. (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. doi: 10.7179/PSRI2015.25.13.

ANEXO

Edad: _____ años

Sexo: Mujer Hombre

Antes de matricularse en el Aula de la Experiencia, ¿cuál era su nivel de estudios?:

Sin estudios Primarios Secundarios Superiores

¿Cuál es su estado civil?:

Casado/a Viudo/a Soltero/a Separado/divorciado Pareja de hecho

Actualmente usted vive:

Solo/a Con su pareja Con su pareja y algún/nos hijos/as Solo con algún/os hijos/as

Del listado que aparece a continuación, señale cuáles son sus cinco principales intereses o aficiones:

- Historia
- Literatura
- Teatro
- Cine
- Pintura/ Escultura
- Fotografía
- Música
- Cocina/gastronomía
- Medioambiente (senderismo, buscar setas, observar aves, ...)
- Jardinería /Huerto
- Voluntariado
- Deporte/actividad física
- Idiomas
- Informática/nuevas tecnologías
- Viajes
- Actividades manuales (bricolaje, punto, costura, etc.)
- Otros → Indique (breve y claramente) cuál o cuáles:

Además de en el Aula de la Experiencia, ¿participa usted en otras actividades realizadas en organizaciones o asociaciones?

No Sí → En caso afirmativo, ¿podría indicarnos en cuál/les?

¿Con qué frecuencia asiste a ellas?

Nos gustaría conocer cuáles las razones por las que se ha matriculado en el programa formativo del Aula de la Experiencia de la Universidad de Huelva. Indique por favor en qué medida usted se ha matriculado para...

| | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
|---|------|------|----------|-------|
| 1. Hacer amistades | | | | |
| 2. Ayudarme a hablar y a comunicarme con mis hijos o mis nietos | | | | |
| 3. Adquirir conocimientos en general | | | | |
| 4. Evitar la soledad | | | | |
| 5. Conocer gente nueva | | | | |
| 6. Contestar preguntas de mis hijos o mis nietos | | | | |
| 7. Adquirir conocimiento por mis propios medios | | | | |
| 8. Salir del aburrimiento | | | | |
| 9. Conocer gente diferente | | | | |
| 10. Compartir intereses con las personas que quiero | | | | |
| 11. Aprender por el placer de aprender | | | | |
| 12. Superar la frustración del día a día | | | | |
| 13. Relacionarme con gente agradable | | | | |
| 14. Mantenerme al día con algunas personas de mi familia | | | | |
| 15. Satisfacer mi curiosidad | | | | |
| 16. Hacer algo y no estar inactivo | | | | |
| 17. Disfrutar o pasarlo bien con los amigos | | | | |
| 18. Prepararme para nuevos cambios familiares | | | | |
| 19. Desarrollar mi imaginación | | | | |
| 20. Romper con la rutina de la casa o el trabajo | | | | |
| 21. Hacer nuevos amigos | | | | |
| 22. Mantenerse al día con las nuevas generaciones | | | | |
| 23. Conseguir algo significativo de la vida | | | | |
| 24. Evitar una relación infeliz | | | | |

¿Cuántos cursos lleva usted matriculado en el Aula de la Experiencia? _____ cursos

Este curso ¿en cuántas asignatura se ha matriculado? _____ asignaturas

¿Con qué frecuencia asiste a clase?

- Todos o casi todos los días
 Muchos días, pero faltando en bastantes ocasiones por diversos motivos
 Algunos días, pero pocos y de manera irregular

En caso de haberse ausentado en bastante o muchas ocasiones, ¿nos podría indicar si su situación corresponde a alguno de los siguientes motivos?

- Por obligaciones familiares

- Por motivos laborales
- Por otras tareas o motivos personales
- La/s materia/s me parece demasiado complicada/s
- La/s materia/s me parece demasiado simple/s
- La/s materia/s no me interesa/n

Le agradeceríamos que nos manifestara su opinión sobre el programa formativo del Aula de la Experiencia de la Universidad de Huelva y su funcionamiento. Le ofrecemos a continuación un listado de diversos aspectos del programa en general y le pedimos que exprese su valoración siendo 0 (muy insatisfecho/a) a 10 (muy satisfecho/a). Es importante su valoración global de estos aspectos del Aula de la Experiencia.

| | |
|---|--|
| La oferta de asignaturas | |
| El contenido de las asignaturas | |
| El tiempo que se dedica a cada asignatura | |
| La forma de explicar de los profesores | |
| Los recursos didácticos (presentaciones, vídeos, materiales y lecturas...) utilizados por los profesores | |
| La relación y el trato personal con los profesores | |
| La participación y la implicación de los alumnos en el programa | |
| El grado de compañerismo entre los alumnos | |
| La relación personal con los compañeros | |
| Las instalaciones en las que se desarrollan las clases | |
| El horario de las asignaturas | |
| La organización general del curso (periodos de matrícula, de docencia...) | |
| Las profesionales que trabajan en el Aula | |
| El equipo directivo del Aula | |
| La relación con la Universidad de Huelva (presencia e implicación de sus autoridades en diferentes actos, protagonismo del Aula de la Experiencia dentro de la vida universitaria...) | |
| Valoración general del Aula de la Experiencia | |

Para finalizar, le pedimos que exprese su grado de acuerdo/desacuerdo con las siguientes frases:

| Mi participación en el Aula de la Experiencia me permite: | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
|--|------|------|----------|-------|
| Mantenerme activo/a socialmente: tener contacto cotidiano y hacer cosas con amigos, conocer gente nueva... | | | | |
| Mantenerme activo/a intelectualmente: plantearme y responder preguntas, leer, aprender cosas nuevas... | | | | |
| Mantenerme activo/a en relación con mi familia: tener actividades similares, poder hablar de temas parecidos... | | | | |
| Mantenerme activo/a a nivel personal: no aburrirme, evitar la sensación de rutina, olvidarme de mis problemas... | | | | |

Si desea expresar de manera más específica su opinión sobre algún aspecto del Aula de la Experiencia (recogido o no en este cuestionario), utilice el espacio que se ofrece a continuación

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN