

Evaluación de las condiciones de incorporación de los alumnos mayores al entorno universitario

Mercè Pérez Salanova, Sergi Arenas Guarch, Andrea Sánchez Planas
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

La *Universitat a l'Abast* (La Universidad al Alcance) es un programa de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) que ofrece a personas mayores de 50 años la opción de cursar asignaturas correspondientes a diferentes estudios impartidos en la universidad, compartiendo el proceso formativo con los alumnos que cursan la titulación de forma oficial. El requisito de admisión es únicamente la edad y, en consecuencia, las personas que participan no tienen porqué haber tenido contacto previo con el entorno universitario. Esa condición puede generar obstáculos en su incorporación, que también pueden encontrar aquellos alumnos con experiencia universitaria, debido a las transformaciones de este ámbito, entre las que sobresale la aplicación de las tecnologías de la información y especialmente el uso de plataformas virtuales. Por ello, resulta de interés conocer cuál es la experiencia de los alumnos que deciden aplicar esta vía de formación a lo largo de la vida, identificando cuáles son las dificultades que perciben y de qué maneras las enfrentan. La comprensión de esa experiencia ofrece, a nuestro modo de ver, información de interés para mejorar la calidad del programa en la medida que ayuda a establecer criterios y definir vías para facilitar la incorporación de estos grupos de personas mayores en la universidad.

Este enfoque de la calidad resulta coherente con el paradigma del Envejecimiento Activo (OMS, 2002) en el que se basa el Programa La Universitat a l'Abast al reconocer a las personas mayores como actores en vez de hacerlo como destinatarios pasivos (Arenas, Pérez Salanova y Párraga, 2007). Ese reconocimiento se concreta en el valor otorgado a sus experiencias y a la reflexión que ellas y ellos hacen al respecto. En este caso, se trata de reconocer el valor de las diversas estrategias aplicadas por las personas mayores, ilustrativas de sus capacidades adaptativas, y de las que se derivan resultados variados.

La reflexión sobre la incorporación de los estudiantes mayores en los espacios formativos de educación superior resulta necesaria para avanzar en el desarrollo de propuestas que concreten la formación a lo largo de la vida y favorezcan que la participación en la universidad se amplíe a las diferentes etapas de la vida, tal como se estimula desde la Estrategia Universidad 2015 del Ministerio de Educación y el Libro Blanco de la Universidad de Cataluña (Ministerio de Educación, 2008; Vilalta, J. M., 2008).

2. Objetivos

El objetivo del proyecto “Evaluación de las Condiciones de Incorporación de los Alumnos Mayores al Entorno Universitario” (CAMU) es explorar la valoración de las personas mayores sobre las condiciones de incorporación en la universidad con el propósito de establecer criterios y vías para facilitarla.

Las preguntas que nos hemos planteado han sido las siguientes: ¿Qué barreras identifican las personas mayores cuando se incorporan en la universidad? ¿Cuáles son las estrategias que utilizan? ¿La experiencia universitaria previa influye en la adaptación al entorno universitario actual? ¿El período transcurrido desde la incorporación en el programa influye en la visión sobre las dificultades?

3. Metodología

En este apartado presentamos la metodología empleada en la realización de la presente investigación, describiendo los métodos y procedimientos utilizados para la captación de los datos y para su análisis.

3.1. Participantes

El paradigma del envejecimiento activo promulgado por la OMS (2002) sitúa a las personas mayores como actores de su propio proceso de aprendizaje. Bajo este enfoque, este proyecto parte de la voluntad de incorporar en la evaluación la perspectiva del propio alumnado. Las personas participantes son alumnos y alumnas participantes en el programa Aprendiendo en el Campus, de la Universitat a l'Abast de la UAB.

Con el fin de realizar una aproximación a la diversidad de experiencias vividas por los participantes en la investigación, se ha utilizado metodología cualitativa. Ello nos permite flexibilidad a la hora de explorar y acoger hallazgos que pueden ayudar a comprender mejor el objeto estudiado, a la vez que resulta del todo adecuada a los objetivos de la investigación.

De acuerdo con las preguntas que nos proponemos abordar, hemos considerado de interés conocer la experiencia de alumnos con diferentes perfiles atendiendo a las siguientes variables:

- a) Antigüedad en el programa
 - a. alumnos incorporados en el programa en el curso actual.
 - b. alumnos incorporados en el curso anterior.
 - c. alumnos con más de tres años de experiencia en el programa.

- b) Nivel de formación
 - a. personas con estudios universitarios previos.
 - b. personas sin estudios universitarios previos.

c) Género

El total de alumnos implicados en la investigación ha sido de 25 personas (12 mujeres y 13 hombres), distribuidas en diferentes grupos de discusión, tal y como se detalla posteriormente.

3.2. Método y técnica de investigación utilizadas

Siguiendo la metodología cualitativa, hemos optado por emplear como técnica el procedimiento de la entrevista grupal, realizando Grupos de Discusión (GD).

3.2.1. Planificación de los GD

En la planificación de los Grupos de Discusión determinamos los siguientes aspectos: el número de grupos, el tamaño, grado de implicación de la entrevistadora, y la composición. Respecto al número, determinamos la realización de 4 grupos, cuya composición se basó en los siguientes criterios de segmentación:

- a) alumnos incorporados en el programa en el curso actual con estudios universitarios previos.
- b) alumnos incorporados en el programa en el curso actual con estudios universitarios previos.
- c) alumnos incorporados en el curso anterior.
- d) alumnos con más de tres años de experiencia en el programa.

El tamaño de los grupos lo fijamos entre 6 y 8 personas. Respecto al grado de implicación de la entrevistadora, determinamos un grado de directividad bajo.

3.2.2. Diseño del Grupo de discusión

Para la realización del Grupo de Discusión, elaboramos un guión que incluía la apertura, presentación, pregunta introductoria, preguntas formuladas de acuerdo con los temas a explorar, y formulación del cierre con la despedida y el agradecimiento. Las sesiones fueron grabadas.

Además de gestionar la reserva de aulas se ofrecieron bebidas a los participantes.

Para analizar el material obtenido en los Grupos de Discusión aplicamos la técnica del análisis de contenido temático a partir las transcripciones, las grabaciones sonoras, y las notas tomadas por la entrevistadora.

3.2.3. Procedimiento

Se han realizado 4 grupos de discusión, configurados de la siguiente manera de acuerdo con los criterios de segmentación indicados anteriormente:

- a) GD 1: alumnos incorporados en el programa en el curso actual con estudios universitarios previos (n=6; 2 mujeres y 4 hombres).
- b) GD 2: alumnos incorporados en el programa en el curso actual con estudios universitarios previos (n=6; 4 mujeres y 2 hombres).
- c) GD 3: alumnos incorporados en el curso anterior (n= 8; 4 mujeres y 4 hombres). No se tiene en cuenta la variable “nivel de formación”.
- d) GD 4: alumnos con más de tres años de experiencia en el programa (n = 5; 2 mujeres y 3 hombres). No se tiene en cuenta la variable “nivel de formación”.

3.2.4. Período de realización de los Grupos de Discusión

Las reuniones de los 4 Grupos de Discusión se llevaron a cabo a lo largo de los meses de noviembre de 2009 y enero de 2010.

3.2.5. Duración de las sesiones y lugar de realización de los Grupos de Discusión

La duración de las sesiones fluctuó entre 1,30 y 2,30 horas. La oscilación se debió en primer lugar al criterio de adaptar las sesiones a las necesidades de las personas, así como a la diferencia de ritmo en los diferentes grupos.

Las sesiones se llevaron a cabo en espacios confortables, con luminosidad y preservados de posibles interferencias externas.

3.2.6. Acceso a los informantes

Para acceder a los informantes utilizamos la base de datos de alumnos del programa la Universitat a l'Abast, haciendo una selección basada en los perfiles requeridos. Una vez detectadas las personas preseleccionadas, contactamos con cada una de ellas con el fin de complementar información sobre la investigación y clarificar su disponibilidad de agenda.

4. Resultados

La información obtenida a través del análisis del material obtenido en las diferentes sesiones de los grupos de discusión se presenta en tres apartados:

1. Diferentes momentos del proceso de incorporación al entorno universitario.
2. Relación con los estudiantes.
3. Recomendaciones dirigidas a la mejora de la adaptación del nuevo alumnado.

Presentamos las nociones clave que se derivan de las aportaciones de los participantes, apoyadas en extractos obtenidos de los registros realizados en los grupos de discusión. Estos extractos se presentan en castellano, por lo que se ha traducido las aportaciones que fueron realizadas en catalán durante los grupos de discusión.

4.1. Diferentes momentos del proceso de incorporación al entorno universitario

4.1.1. Primer día de clase y evolución a lo largo del curso

Cuando los informantes describen sus vivencias el primer día de clase en los recuerdos que expresan se ponen de manifiesto dos aspectos sobre el entorno de la universidad. El primero de ellos es que se trata de un espacio físico desconocido y el segundo que ese entorno es el territorio de otros.

“El primer día te tienes que situar y descubrir el territorio, te pierdes, y después te encuentras”

“El primer día te encuentras como si fueras un alienígena”

“Tenía miedo y vergüenza de encontrarme en un ambiente en el que cantas como una almeja”

“Tienes que hacer un acto de voluntad propia por venir, porque el primer día estás cagadita de miedo”

Lo que más destacan los alumnos respecto al primer día que vienen a la universidad, una vez matriculados, es la sensación de desorientación. Todos los grupos, independientemente del perfil, coinciden en esta afirmación; la coincidencia también se manifiesta respecto a que una de las situaciones propias del primer día de clase que contribuye a dicha sensación de desorientación es el encontrar la localización de las aulas.

“yo llegué tarde porque no sabía donde estaban la clase”

“El primer día estuve dando vueltas porque no encontraba la facultad. Una vez encontrada la clase fui a hablar con la profesora, me fui a presentar”

En todos los grupos se pone de manifiesto la utilización de estrategias variadas para afrontar la desorientación; unas personas consultaron los paneles informativos o preguntaron en el correspondiente Punto de Información de la Facultad, otras se dirigieron a otros estudiantes o a profesores de la Facultad, y algunas emplearon referencias espaciales.

“Yo el primer día tuve la suerte de encontrar a un chico muy amable que me acompañó y me simplificó el primer día”

“Yo seguí el camino y me orienté teniendo puntos de referencia como un árbol”

Aunque, mayoritariamente las estrategias aplicadas dieron buenos resultados, no todas las personas obtuvieron ese resultado en su primer día de clase.

“no pude ir a clase porque no la encontré. Pregunté en el punto de información, pregunté a alumnos...”

Otra de las estrategias utilizadas por algunos alumnos es la visita la facultad con anterioridad.

“Yo entré el primer día, esto es enorme, ya había venido antes a buscar la clase porque sabía que me perdería”

“Yo ya llegué antes de hora para poder buscar la clase”

Por otro lado, ante la desorientación, que consideran propia del primer día de clase, algunas personas apelan a su propia experiencia a la hora de afrontar situaciones de cambio, así como la buena disposición como fortalezas.

“Estaba un poco nerviosa, pero es igual que cuando empiezas en un trabajo, siempre te da un poco de cosa saber qué dirá la gente, quien habrá...”

“tienes más edad, estás más solo, pero tienes una cosa, que es muchos años de experiencia”

“La propia disposición hace que todo sea fácil, tener ganas de venir, haber elegido aquello con lo que tiene afinidad”

Asimismo, algunas personas identificaron como fortalezas otros elementos facilitadores: tener algún familiar o conocido vinculado a la universidad.

“Yo tengo un hijo que trabaja en la universidad, y le pedí si podía ir con él y que me enseñara la universidad. Me acompañó y al ver a toda la gente, le dije a mi hijo que ya me podía dejar allí”

Un aspecto que destacan especialmente los alumnos sin estudios superiores previos es que las dificultades que encuentran al incorporarse en la universidad son muy similares a las que encuentran los alumnos que cursan los estudios de licenciatura o grado (que llamaremos “convencionales”) cuando se incorporan a la universidad, dado que ambos desconocen el entorno universitario.

“yo creo que los problemas que nos pueden surgir son los mismos que a cualquier alumno. Todo el mundo se ha ido montando su manera de resolver situaciones”

“se deben encontrar con los mismos problemas los (alumnos convencionales) de primero”

La diferencia entre el primer día del primer curso y el inicio del curso siguiente muestra la evolución. Sobre este punto ha sido el grupo de personas que fueron nuevas alumnas en el curso anterior, y que por tanto, cursan su segundo curso en la actualidad, quienes subrayan mayoritariamente la evolución derivada de la experiencia.

“(tenía) un poco de miedo, pensaba ¿cómo entrarás allí? ¿serás aceptada? ¿continuarás? [...] El sentirme bien me ha hecho perder este miedo, y este segundo año ya es diferente”

“este segundo año ya dominas la situación”

“antes del primer día, buscabas los horarios de trenes, que si no se qué... ahora ya no”

“ya estás más mentalizado, el primer año estás más despistado, y después ya está”.

Entre las recomendaciones que sugieren para reducir la sensación de desorientación del primer día, formulan propuestas como la organización de reuniones informativas con los alumnos de nueva matriculación, jornadas previas que incluyan recorridos por las facultades, o atención voluntaria por parte de alumnos veteranos del programa.

4.1.2. Seguimiento de las asignaturas

a) El contexto del aula y la participación en las clases

Todos los grupos coinciden en que los alumnos mayores tienen que hacer un esfuerzo para seguir con normalidad las asignaturas y adaptarse a las dinámicas que se producen en las aulas.

“No hay más remedio que adaptarse rápido”

“somos nosotros los que debemos adaptarnos”

Consideran positiva la participación en clase, valoran que esta facilita la relación con el resto de alumnos, pero son conscientes de la responsabilidad que tienen de no interferir en el desarrollo de la asignatura. En algunos casos, el ejercicio de esta responsabilidad les lleva a la inhibición.

“a mi me gusta mucho preguntar, pero dejo de hacer preguntas porque las clases son para los alumnos ordinarios”

“que no seas tú el protagonista”

Uno de los elementos que destacan es la baja participación en clase por parte de los alumnos convencionales.

“Me ha llamado la atención que hay muy pocas interrupciones al profesor”

A la hora de asimilar el aprendizaje, reconocen como fortaleza su propio bagaje, que consideran de ayuda a la hora de integrar nuevos conocimientos.

“los jóvenes tienen que dedicar tiempo al estudio y nosotros tenemos una gran biblioteca que nos hace reconocer cosas que ya sabemos”

“Todo ha sido muy fácil, ya tenemos recursos... como somos todos veteranos...”

Los alumnos con mayor experiencia en el programa también reconocen como fortaleza para construir nuevos conocimientos el hecho de haberse integrado ya en el “lenguaje” universitario y en las dinámicas de trabajo.

“me sorprende mucho que se entiende todo muy bien, no sé si será porque es el tercer curso que estoy haciendo psicología”

Entre los aspectos facilitadores mencionan especialmente dos. El tener una buena acogida por parte del profesorado y el disponer de amplia información y asesoramiento por parte de las personas que forman el equipo técnico del programa. Sobre este, consideran que les ayuda a ganar autoconfianza, a la vez que les sirve de orientación para elegir las asignaturas, minimizando de ese modo el riesgo de frustración posterior; en la misma dirección, valoran positivamente el disponer de un período para modificar la matriculación, una vez iniciadas las clases.

“[...] hacer un trabajo, lo que hice fue ir a preguntar a uno (alumno convencional) que sí sabía como se hacían, o al profesor [...]. No hay problema [...], los profesores te acogen perfectamente bien”

“Dar más información sobre las asignaturas para facilitar la elección [...]. Es muy importante que las expectativas se cubran, elegir bien.”

Asimismo, reconocen como una condición facilitadora el sentirse libres para matricularse (no ejercen un uso profesionalizador de los estudios) y para elegir las asignaturas que quieren cursar. Todos los grupos coinciden en que, contando con un buen asesoramiento sobre las asignaturas, prefieren tener libertad para confeccionar su propio itinerario formativo, en vez de seguir un plan de estudios cerrado, si bien, no se muestran contrarios a la existencia de itinerarios orientativos.

Entre las recomendaciones que aportan, indican acciones tales como: el presentarse al profesor el primer día de clase, o durante la primera semana, o a los alumnos con los que coinciden. Consideran que este acercamiento les facilita el seguimiento de las asignaturas, así como la posterior creación de grupos de trabajo. Otras propuestas que formulan están relacionadas con el uso responsable de la palabra.

b) Material de soporte y nuevas tecnologías

Al respecto, ponen de manifiesto su sensación de tranquilidad, sabiendo que pueden conseguir todos los materiales requeridos por los profesores. En ocasiones, manifiestan haber tenido dificultades a la hora de localizar material bibliográfico en las bibliotecas de la universidad. Esta dificultad la han resuelto generalmente consultando a las personas del punto de información de las bibliotecas. En alguna ocasión, han recurrido al acompañamiento por parte de otra persona conocedora de la biblioteca, como un profesor.

“El profesor me acompañó a la biblioteca y me enseñó cómo buscar libros”

Respecto al uso de nuevas tecnologías como Internet o de plataformas virtuales de aprendizaje como el “campus virtual”, los alumnos comentan no haber tenido demasiadas dificultades para adaptarse a su uso, identificando dos elementos facilitadores: disponer de experiencia previa en el uso de nuevas tecnologías; y, en su defecto, disponer de inquietud e interés por buscar apoyo.

“El campus virtual no ha comportado ningún problema, ya estaba acostumbrada a utilizarlo (Internet) en el trabajo”

“Yo soy autodidacta, y cuando trabajaba todas las nuevas tecnologías no existían, pero es cuestión de ir haciendo preguntas para resolver cualquier duda”

“por el material e Internet no he tenido ningún problema porque siempre he sido mucho de buscar información”

“yo nunca lo había utilizado (el ordenador) hasta que me jubilé, y ahora soy un experto”

El grupo que ha manifestado menos dificultades en el uso de nuevas tecnologías ha sido el compuesto por estudiantes con estudios superiores previos. Por el contrario, el grupo de estudiantes nuevos sin estudios superiores previos, indicaron haber tenido mayores dificultades, que habían resuelto consultando a otros alumnos o a sus familiares.

“Yo no sabía como se descargaban los apuntes de Internet, pero aprendí gracias a mi hija”

“A mí mis hijas me enseñaron a utilizar el Campus Virtual”

c) Evaluación

Los alumnos de la Universitat a l’Abast saben que no tienen la obligación de presentarse a los exámenes ni de realizar los trabajos de evaluación, aunque por parte del equipo técnico del programa se les anima a ello.

En todos los grupos entrevistados, algunas personas informaron que se presentan a todas las evaluaciones, mientras que otras personas concretan su implicación en la asignatura por medio de la asistencia y la participación en el aula.

El carácter opcional de la evaluación es identificado por todos los perfiles consultados como una condición que aporta tranquilidad y autoconfianza a los alumnos. Saben que quien esté interesado en ser evaluado, pero considere el examen final como un factor ansiógeno, tiene la opción de pactar con el profesor una evaluación alternativa, siempre que éste lo acepte. Esta condición también es valorada como un elemento facilitador.

“por mi experiencia, cuando hice la licenciatura, te tienes que integrar en el grupo, sin ningún trato especial, como un alumno más. Tienes la obligación de cumplir como un alumno ordinario. Ahora, una vez acabas, buscas vivir bien, así que mi actitud es de menos compromisos para hacer trabajos”

4.2. Relación con los estudiantes

4.2.1. Relación con otros alumnos mayores

Entre los aspectos que contribuyen a la desorientación sobre el primer día de clase, los informantes mencionan el hecho de sentirse en un entorno que tradicionalmente se ha vinculado a una franja de edad que no es la suya.

Muchos de los participantes coinciden que los alumnos convencionales les han confundido con los profesores en diversas ocasiones. También explican experiencias que les singularizan como que les dieran prioridad en el servicio de reprografía y, o la de preguntar por un aula en el Punto de Información de la facultad y que les dieran la llave, en ambos casos por creer que se trataba de profesores.

La mayoría de los participantes en los grupos de discusión reconoce que su primera tendencia en la búsqueda de relaciones con otras personas en la universidad fue la de contactar con otros alumnos del programa de mayores.

“Estás desorientado, buscas afines”

“Buscas afinidades, compartes cosas, igual que los jóvenes. Con todo eso, todos nos ayudamos. Buscas gente de tu propia edad y te acercas, si encuentras, y les preguntas”

“Nos relacionamos bastante con las personas como nosotros, pero no mucho con el resto de alumnos”

“Los mayores nos hemos juntado, y los jóvenes van con los jóvenes, Si hubiese estado solo, si que me habría juntado con los otros”

4.2.2. Relación con alumnos “convencionales”

Todos los grupos, de forma mayoritaria, consideran positiva y beneficiosa la relación con el resto de alumnos convencionales. El contacto con los estudiantes convencionales no se limita a los encuentros en las aulas, sino que se produce en diferentes momentos y lugares.

“Me gusta venir antes del inicio de clase y entablar conversaciones con ellos”

“yo he vuelto a hacer vida de bar en la facultad. Tomo café con los compañeros, con la profesora de historia, ver que aún existe el juego de cartas [...]”

“Vino un grupo de compañeros que me preguntó que por qué hablaba más con ellos que con el profesor, y yo les dije que era porque el profesor no me importaba, sino ellos”

La valoración positiva del contacto con los estudiantes convencionales no les impide el reconocer dificultades a la hora de relacionarse con ellos. Las expresiones de algunos de los informantes plasman la distancia entre ambos grupos de estudiantes.

“Al final, la relación que se establece dentro de el aula es la misma que para todo el mundo, pero la primera sensación es de: ¿y qué hago yo aquí?”
“Los dos primeros días a mi me repasaban de arriba abajo”

A la hora de tomar la iniciativa para un primer contacto entre estudiantes mayores y convencionales, consideran que en ambos colectivos habrá personas que tengan una mayor disposición y habilidad y otras que carezcan de esa disposición y habilidad o que no tengan interés y en consecuencia establezcan barreras a la relación.

“Ellos te miran... yo, porque soy de carácter extrovertido [...]. A ellos les cuesta, te miran raro. Yo quiero ponerme en contacto con ellos, son la vida, pero según con quien, cuesta”
“el contacto con los compañeros es siempre el mismo, es superficial”
“te miran, sonrían, y no dicen nada”
“Los chicos jóvenes no hacen caso a nadie, van a la suya, hacen sus grupos, y entre ellos ni se hablan”

Estas barreras se consideran expresivas de la distancia percibida por cada grupo de edad respecto al otro, basada quizá en estereotipos fruto del desconocimiento, e incluso de la imagen que cada uno considera que proyecta en el otro.

“yo me senté en primera fila, y había un gran vacío a mi alrededor, pero a lo largo de los días se ha ido llenando de personas que me vienen a preguntar. Hay una relación que hay una distancia, muchos te toman como si este podría ser mi padre, y ¿qué quiere?”
“a mi no me dijeron nada. Yo esperando, esperando hasta que me cansé y les pregunté”
“en un trabajo en grupo nos juntamos un compañero de la Universitat a l'Abast y yo. De los jóvenes no quería venir ninguno, quizá no se sentían cómodos”

Entre los informantes también, algunas personas manifiestan abiertamente su falta de interés por el contacto con los alumnos convencionales, desinterés que relacionan con diferencias irreconciliables en el estilo de vida, intereses, inquietudes, etc.

“Yo entré el primer día, vi a dos señoras sentadas en primera fila, de mi edad, y me senté a su lado y hasta ahora muy bien. Con el resto de alumnos no, yo con los jóvenes, no”

“Tampoco vienes aquí a hacer amistades, aunque tampoco lo evitas. Vienes a aprender”

“yo he hecho mi grupo, y paso olímpicamente del resto”

“es absurdo que yo me intente hacer amiga de las jovencitas, pero es lo mismo que si fuera al revés. Estás en un mundo donde eres minoría”

“para nosotros, lo que nos gusta es el ambiente de cordialidad. Esto (poca relación con los alumnos convencionales) ya nos está bien”

Muchos de los participantes comentan que una vez establecido el contacto, la relación suele ser bastante fluida, y con muestras de interés de los unos por los otros.

Entre las estrategias que ponen en marcha para facilitar el contacto y relación con los alumnos convencionales, algunas enfatizan la dimensión relacional como es la búsqueda de afinidades o “el mostrarse natural”, mientras que otras apuntan a propiciar el descenso de estereotipos, como es el participar en los debates en el aula.

“Los hombres tenemos una herramienta que es muy fácil para comenzar una conversación: el Barça. Es fácil meterte a la gente en el bolsillo”

“si pides algún libro, o haces alguna consulta, te permite contactarte un poco más con ellos”

“Soy una persona muy tímida, y si una cosa me ha dado buen resultado ha sido hacer preguntas en clase, porque me ha permitido el primer contacto con la gente”

“Cuando yo he hablado en clase, con mi experiencia, y ellos se lo han pasado ‘pipa’, hemos podido debatir, y todos estaban encantados. Hice relativas amistades”

Los alumnos mayores identifican que cursar asignaturas con grupos reducidos, la realización de trabajos en grupo o salidas de campo son factores que contribuyen a la relación con el resto de alumnos convencionales. Recomiendan que se participe tanto en grupos de trabajo con alumnos convencionales como en los debates que se generen en el aula.

“en un grupo reducido, de 10 personas, la interacción era muy bonita, todos aportaban cosas, y mi experiencia siempre ha sido muy valorada por mis compañeros”

Los grupos de trabajo son uno de los entornos más destacados cuando los informantes se refieren a la relación con los otros estudiantes, especialmente con los convencionales. La realización de trabajos en grupo mixtos (mayores y convencionales) parece haber sido, en la mayoría de los casos, beneficiosa y satisfactoria.

“yo no hago trabajos en grupo, pero sí prácticas y salidas de campo. Con los compañeros muy bien, porque estas actividades permiten mucha más comunicación directa que no en el aula”

Algunas personas recomiendan la realización de un mayor número de trabajos grupales con el fin de aumentar la relación entre estudiantes mayores y convencionales.

“Yo he echado en falta la colaboración, pocos trabajos en grupo, éstos son una buena herramienta para integrar a las personas mayores con los estudiantes normales, [...] mi experiencia en una asignatura fue bastante positiva”

“actividades académicas, con profesores, alumnos, que te forzaran a tener más contacto”

“Fomentar más trabajos en grupo, no individuales, que no tienen ningún contacto”

Los grupos de personas que cursan asignaturas por primera vez, tanto con estudios superiores previos como sin ellos, aportan como recomendación que sea el profesor quien dirija la creación de grupos de trabajo para promover la interrelación.

“para establecer más contacto con los compañeros jóvenes, quizá sería conveniente que dentro del marco que compartimos, en vez de dejar que los grupos se creen por naturalidad, se hagan grupos mixtos, que no se agrupe la gente de la misma edad. Esto haría que hubiese más contacto y que aprendieran de nuestra experiencia”

Sin embargo, algunas personas reconocen que tienen tendencia a agruparse con otras personas mayores para crear grupos de trabajo. Lo justifican advirtiendo que existen dificultades para seguir el ritmo de trabajo de sus compañeros; a algunas personas el realizar trabajos en grupo con alumnos convencionales les supone una sobreexigencia, aun considerando que el intercambio de experiencias es beneficioso.

“Yo distingo a los estudiantes que están en la edad de estudiar y focalizan todos sus esfuerzos [...] Hay dos velocidades [...] hay los que van muy rápido y no me puedo integrar en el grupo [...] renuncio porque mi estilo de vida no me permite tanta dedicación...”

“yo hice un trabajo en grupo para poder ver cómo trabajaban, cómo integraban la información de los libros [...], pero no hice grandes aportaciones”

“Los trabajos en grupo yo ya dije que los haría solo, para no asumir el compromiso de estar pendiente de un trabajo dónde otro alumno se juega la nota”

“yo no he querido participar en trabajos en grupo, me parecía que me complicaría yo y que les perjudicaría”.

En ocasiones, los grupos formados por alumnos mayores y convencionales se configuran a partir de la propuesta de los alumnos convencionales.

“un grupo de alumnos me vino a preguntar si quería realizar el trabajo con ellos”

Cabe decir que en algunos casos la expectativa de los alumnos mayores no era del todo esperanzadora, pero a medida que la relación con los alumnos convencionales ha avanzado, han aparecido elementos como la confianza, el entendimiento, inquietudes comunes, etc.

4.3. Recomendaciones dirigidas a la mejora de la adaptación del nuevo alumnado

Para finalizar, agrupamos en este apartado el conjunto de las recomendaciones y propuestas ordenadas según a quién se dirigen: los alumnos que se incorporan por primera vez al entorno universitario, el profesorado y el equipo técnico del programa.

4.3.1. Recomendaciones dirigidas a los nuevos alumnos

Para evitar la desorientación propia del primer día las recomendaciones formuladas son: visitar la facultad con anterioridad, a ser posible, en compañía de alguna persona que la conozca; localizar el aula; consultar paneles informativos; consultar a las personas del Punto de Información o a otras personas de encuentren en la facultad (alumnos, profesores); emplear referencias espaciales; acudir con antelación suficiente el primer día de clase.

Para facilitar la integración en el aula: presentarse al profesorado y a los alumnos; participar en los debates que surjan en el aula, con la indicación de no ejercer un uso abusivo de la palabra.

Para facilitar la relación con los alumnos convencionales: tomar la iniciativa, mostrarse natural y buscar afinidades.

4.3.2. Recomendaciones dirigidas al profesorado

Para facilitar la integración: proporcionar información sobre la manera de contactar con los docentes: ubicación del despacho, horas de atención establecidas y otras posibilidades; combinar el uso de las nuevas tecnologías con el soporte bibliográfico

clásico; ofrecer la posibilidad de acogerse a una forma de evaluación alternativa al examen final.

Para facilitar la interacción con los estudiantes convencionales: preguntar directamente a los alumnos mayores; realizar con más frecuencia trabajos en grupo de trabajo y actividades académicas que fomenten la relación con los compañeros y profesores.

4.3.3. Recomendaciones dirigidas al equipo técnico del programa

Para facilitar la elección de asignaturas: mantener el asesoramiento personalizado previo a la matrícula; ofrecer la máxima información relativa a la asignatura (temarios, metodología docente, forma de evaluación) y al profesor (si es orientador, si es una persona próxima a los alumnos); mantener la posibilidad de cambiar de asignatura en los días siguientes al inicio de clases.

Para facilitar la participación en el programa: mantener la libertad de matriculación, sin el establecimiento de itinerarios o que sean itinerarios orientativos, en el caso de que se ofrezcan; mantener la opcionalidad de la evaluación.

Para facilitar la integración: programar reuniones, previas al inicio del curso, con los nuevos alumnos, en las que se ofrezca información de las asignaturas y del campus de la universidad; organizar una jornada de visita a la facultad en la que se estudiará, a ser posible, acompañados por alumnos convencionales; realizar reuniones de seguimiento a mitad de curso con los nuevos alumnos para valorar su incorporación a la universidad y detectar posibles incidencias; organizar un servicio voluntario de alumnos veteranos que actúen como referentes para los alumnos nuevos tanto en la consulta sobre diferentes situaciones, como en la atención a los alumnos que puedan presentar una especial fragilidad; difundir las recomendaciones a los nuevos alumnos y al profesorado.

5. Conclusiones

Los resultados muestran que cuando los estudiantes del Programa La Universitat a l'Abast se incorporan en el entorno universitario las dificultades que experimentan se centran en el conocimiento de los espacios, y como tal es una dificultad que se concentra en el inicio de su primer curso académico. Esa experiencia, al igual que las estrategias adoptadas, es compartida por todos los grupos de discusión y no hemos advertido diferencias entre los diferentes perfiles ni entre hombres y mujeres.

No se ponen de manifiesto dificultades para el seguimiento de las diferentes asignaturas, valoración que de nuevo es compartida por los diferentes perfiles; al respecto, resulta de interés retener los dos tipos de factores que los estudiantes del Programa consideran favorables: el capital propio, derivado de sus experiencias vitales y la disposición y proximidad de los docentes. Este último factor también se reconoce para facilitar la adaptación al uso de las tecnologías de la información, complementando el valor que se reconoce al apoyo obtenido de personas del entorno familiar.

Para el conjunto de informantes, la incorporación en la universidad comporta un reto de adaptación, decidido por ellos. En consecuencia, tanto en el primer curso como en los siguientes, conceden especial importancia a las condiciones que favorecen su libertad de decisión en la matriculación, la elección de asignaturas o la realización de evaluaciones. Los factores favorables se articulan en dos dimensiones: estudiar en la universidad de un modo y con un ritmo que consideran adecuado y disponer de información suficiente para realizar su elección de materias a cursar.

Las estrategias utilizadas ponen de manifiesto la diversidad existente entre ellos; diversidad que no puede comprenderse limitada al nivel de estudios o al sexo de este sector de estudiantes. Para ellas y ellos, la incorporación en la universidad reviste un significado propio en el que si bien comparten el sentido de reto, prima la variedad de experiencias vitales que movilizan y la pluralidad de intereses.

La pluralidad de intereses no sólo se plasma en la elección de materias, también se muestra en la posición respecto a las relaciones con los otros estudiantes, especialmente con aquellos que cursan los estudios de grado o licenciatura. La entrada en la universidad supone para el sector de estudiantes mayores el acceso a un entorno caracterizado por la presencia de jóvenes, es decir, un entorno dónde la presencia de personas mayores es infrecuente, inhabitual: ellos y ellas advierten en la mirada de los otros la extrañeza que produce su presencia, extrañeza que posteriormente puede ceder el paso al encuentro o al trabajo conjunto.

Los estudiantes mayores para apropiarse de ese entorno adoptan estrategias que se basan en el reconocimiento de que su participación en la universidad no debe interferir en el proceso formativo de los estudiantes convencionales; se trata de estrategias en las que también se advierte la variedad de intereses. Del mismo modo que algunos describen qué han hecho para relacionarse con los estudiantes jóvenes o qué se podría hacer para facilitar ese contacto, otros manifiestan que esa relación está lejos de sus prioridades. Así pues, la escena intergeneracional se concreta de forma diversa según la decisión de los actores, si bien los resultados advierten sobre la función facilitadora asociada a determinadas dinámicas de trabajo, especialmente las relativas a las actividades en grupo, dentro y fuera del aula.

En su conjunto, en términos de evaluación, los resultados obtenidos confirman que este sector de estudiantes encuentra en el Programa La Universitat a l'Abast una modalidad de formación adecuada a sus expectativas, que les resulta estimulante y les permite concretar formas de envejecimiento activo.

6. Bibliografía

ARENAS, S.; PÉREZ SALANOVA, M.; PÁRRAGA, E. (2007). "Older students and European Higher Education Area: an opportunity to promote Active Ageing values". *VI European Congress of the International Association of Gerontology and Geriatrics "Advances in gerontology" Abstracts Book*. San Petersburgo: Gerontological Society of the Russian Academy of Sciences, 3.

BRU, C. (2002). “Los modelos marco de Programas Universitarios de Mayores”. En *VI Encuentro Nacional de Programas universitarios de Mayores*. Alicante: Consellería de Bienestar Social. Universidad Permanente de Alicante.

CABEDO MANUEL, S. (dir.) (2006). *Los programas universitarios para mayores en España: una investigación sociológica*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

HOLGADO, M. A.; RAMOS, M. T. (eds.) (2006). VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida. Madrid: IMSERSO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). *Estrategia Universidad 2015: Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad*. Madrid: Secretaria General de Universidades.

OMS (2002). “Envejecimiento activo: un marco político”. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, núm. 37 (S2), p. 74-105.

ORTE, C.; GAMBÚS, M. (eds.) (2004). *Los programas universitarios para mayores en la construcción del espacio europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Servei de Publicacions i intercanvi científics de la Universitat de les Illes Balears.

SÁNCHEZ, M. (dir.) (2007). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección Estudios Sociales, núm. 23. Barcelona: Fundación La Caixa.

VILALTA, J. M. (coord.) (2008). *Libro Blanco de la Universidad de Cataluña*. Barcelona: Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP).