

Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior de las personas mayores: análisis del factor tiempo

José Arnay Puerta, Inmaculada Fernández Esteban
Universidad de La Laguna

Debemos entender que si las aulas son espacios educativos, quienes planifiquen y regulen las tareas deben ampliar su perspectiva y observarse a sí mismos y comportarse como educadores y no sólo como gestores del tiempo de las tareas
(Gimeno Sacristán 2008)

Introducción

A lo largo de los últimos quince años el desarrollo alcanzado por las experiencias educativas de las personas mayores en las universidades españolas ha sido muy notable. De ello da cuenta, no sólo el número de personas matriculadas, con un incremento constante cada curso, sino la variedad de materias y asignaturas ofertadas o la amplitud geográfica alcanzada por las extensiones a otros municipios, sean de carácter urbano o rural.

Por otra parte, si prestamos atención a los temas tratados a lo largo de ese tiempo en los Encuentros hasta ahora celebrados¹, nos podemos hacer una idea de la amplia variedad de temas abordados para el desarrollo de este tipo de formación: reconocimiento institucional, programa común, proyección social, financiación, alumnado, metodologías, etc. Estas cuestiones han formado parte de las preocupaciones comunes a la mayoría de las universidades en cuanto a la creación, desarrollo y consolidación de los denominados Programas Universitarios para Mayores, Aulas de la Experiencia, etc. En este desarrollo histórico, en ocasiones en condiciones institucionales y sociales difíciles, se pueden señalar, en nuestra opinión, tres momentos con características peculiares y específicas. Un primer momento vendría marcado por el énfasis en el *carácter social* de los Programas, no sólo por la fuente de financiación de muchos de ellos (Consejerías de Bienestar Social de las CCAA, Diputaciones, Cabildos y Ayuntamientos), sino también porque se entendía a la universidad como un espacio complementario de las políticas sociales destinadas a las personas mayores. Al mismo tiempo existía un cierto interés en que éstos formasen parte de la *proyección social* de las propias universidades.

Un segundo momento vendría señalado por la necesidad de lograr la *consolidación* institucional y académica de los Programas, como forma de lograr para este tipo de formación un reconocimiento institucional, social y político. En este sentido el dato más llamativo es el desinterés permanente mostrado por los responsables de las políticas educativas de este país. Es decir, aún hoy la educación de las personas mayores no es una

¹ Puede consultarse el cuadro elaborado por Adoración Holgado que figura en el sitio web de AEPUM. (www.aepumayores.org)

cuestión educativa, seguramente porque continúan pensando que eso es política social y burocráticamente no les incumbe.

Y, finalmente, un tercer momento, marcado por el propio desarrollo y amplitud de las experiencias, nos lleva ahora a abordar la necesidad de profundizar, precisamente, en dicha *dimensión educativa*, esto es, avanzar en el análisis y elaboración de propuestas (formación del profesorado, metodologías, materiales, recursos, sistemas de evaluación, etc.), enmarcadas en la necesaria teorización y puesta en práctica de las características específicas de este tipo de educación.

Ahora bien, pensamos que para poder clarificar nuestra posición sobre las características educativas de esta formación es necesario plantear algunas cuestiones previas:

- a) Debemos señalar la especificidad de la *educación superior de personas mayores* (en adelante ESPM) en relación, por ejemplo, a otro tipo de formación, como la educación de personas adultas. La Educación de Adultos tiene un sentido (alfabetización, inserción laboral, lucha contra la exclusión y marginación social, etc.) que no coincide exactamente con la de las personas mayores, aunque sí comparte, o puede compartir, otros aspectos, como por ejemplo, determinadas propuestas metodológicas (el sentido crítico, la reflexión) o incluso determinados fines, como la lucha contra la exclusión social. Es decir, debemos señalar las características de una y de otra porque, a menudo, se suelen entender de forma equiparable, especialmente cuando ambas se presentan bajo el rótulo de formación permanente o aprendizaje permanente o, incluso, aprendizaje a lo largo de la vida, cuando todas ellas tienen una clara orientación hacia el mercado laboral, cosa que no ocurre en el caso de la ESPM.
- b) Lo que sí es evidente es que mientras la Educación de Adultos cuenta con una larga tradición de trabajos y experiencias educativas, además de reconocimiento legislativo e institucional, no es ese el caso de la ESPM, que continua, en ese sentido, *invisible*. Esto puede ser debido a dos razones. Primero, a la propia invisibilidad de las personas mayores en nuestra sociedad. Y, segundo, al conjunto de estereotipos que aún rodea al hecho de envejecer. El edadismo, o directamente la gerontofobia, posiblemente sustente la idea de que la universidad no sea el lugar más idóneo para los mayores. Aún con todo ello, es evidente que debemos contar con un espacio propio de investigación y experiencias educativas innovadoras.
- c) Para que esto sea posible es preciso que ese espacio se defina previamente como genuinamente *educativo*. Hasta ahora no siempre se ha aceptado, que las personas mayores que deciden acudir a la universidad lo hacen para “ser educadas”². Otra cuestión es que definamos cómo y para qué debe ser esa educación. Pero, probablemente, la diversidad de profesionales que trabajan en este ámbito,

² Según Claxton, el alumno puede ceder su responsabilidad al profesor, pero no se la puede regalar: «Cuando alguien quiere que le enseñen, le está diciendo al profesor: “Quiero obtener parte del conocimiento, la capacidad o las cualidades que tienes y te voy a ceder temporalmente la responsabilidad de decidir qué tengo que estudiar, dónde cuándo, cómo, con qué frecuencia y en qué orden hacerlo, porque confío en que de esta manera aprenderé mejor”. Esta es la naturaleza del contrato de enseñanza y aprendizaje cuando el alumno lo acepta voluntariamente» (Claxton, 1987: 218).

procedentes de la Sociología, Psicología, Trabajo Social, Pedagogía, Psicopedagogía, y de otras muchas otras disciplinas, arroja cada uno su visión peculiar sobre qué deben hacer las personas mayores en la universidad. Pero debemos insistir en una cuestión que, por obvia, a veces se nos escapa a todos: lo que hacemos, o deberíamos hacer en la universidad, con mayor o menor fortuna, es educar.

- d) Creemos que es un error entremezclar el hecho educativo con las circunstancias personales o sociales de las personas mayores como forma de justificar su presencia en la universidad (combatir la soledad, participar en actividades sociales o de ocio, actividades de salud preventiva, etc.). A ningún alumno o alumna joven, en ningún nivel del sistema educativo, incluido el universitario, se le indica que debe acudir al colegio, al instituto o la universidad porque se aburre en su casa, se encuentra solo, sus padres se han divorciado o como forma de hacer amigos. Cosa que sí se ha argumentado, y se argumenta, con bastante profusión, en el caso de las personas mayores. Esto, que en principio pudiera parecer facilitador, otorga a la ESPM un carácter *light* que puede desvirtuar el proyecto educativo que nos interesa.
- e) Todo hecho educativo se entiende que conlleva la posibilidad de promover aspectos diversos del desarrollo personal, intelectual y social, y los contextos educativos son espacios que pueden servir para llevar a cabo distintos tipos de acciones, unas programadas y otras no, unas deseadas y otras no. Lo que ofrece la universidad es precisamente un espacio para la interacción. Pero no debemos olvidar que los espacios educativos también segregan y discriminan, por el sexo o la raza, pero también por la edad. Por ello pensamos que no es buena una defensa excesivamente “*proteccionista*” del alumnado mayor sólo por la edad, porque eso solo sirve para complicar, más que para aclarar, el estatus educativo, académico e institucional de los propios Programas y el de sus participantes.
- f) Las personas mayores tienen el derecho constitucional a la educación. Cualquier otra interpretación del mismo no serviría sino para poner de manifiesto la baja calidad de su aplicación, o las dificultades para llevarla a cabo. Si dicha educación debe ser más o menos formal, si debe ser más o menos reglada, no contribuye a generar claridad en este sentido, sino más bien a interpretar, en ocasiones de forma más laxa, el diseño de las propias actividades docentes.
- g) Si podemos compartir un significado común de qué es la ESPM, podemos avanzar en varios aspectos, hasta ahora no muy clarificados. Por exponer al menos tres de ellos serían:

- *La naturaleza del curriculum.* Parece que existe un cierto consenso en entender que el curriculum de la educación superior de las personas mayores debe preservar su carácter de clasificación débil, frente a la oferta de clasificación fuerte del resto de titulaciones universitarias. Esto por un motivo evidente: la ESPM no tiene un carácter profesionalizador (Blázquez, 2002). Esto es una ventaja enorme que no siempre hemos aprovechado para tener un espacio de libertad académica envidiable desde el punto de vista de la configuración del

currículum y de abordar una amplísima variedad de aspectos impensables en otros ámbitos (Torres, 1991).

- *Las buenas enseñanzas.* De lo anterior se derivan algunas cuestiones interesantes: ¿qué efectos tiene en el diseño de la enseñanza?, ¿cómo se plasma?, ¿qué tipo de enseñanza planificamos y ponemos en práctica?, ¿cómo decidimos lo que vamos a hacer?, ¿de qué modelo de alumno o alumna partimos en el diseño?, ¿cuál es la finalidad de la educación practicada mediante esa enseñanza? Son aspectos que no dependen sólo de cada profesor o profesora, sino del debate de los colectivos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los procesos que se generen para cambiar la mera transmisión de información en elementos que sirvan para un aprendizaje realmente transformador (Brockbank y McGill, 2002).
- *Los buenos aprendizajes.* ¿Cuál es la naturaleza del aprendizaje que realizan las personas mayores?, ¿cómo se organizan los aprendizajes?, ¿qué aspectos (intelectuales, motivacionales, emocionales, etc.) logramos transformar con el aprendizaje?, ¿cómo utilizamos los aprendizajes para convertir la transmisión en transformación?, ¿cómo influye el aprendizaje en la mejora de las relaciones entre el profesorado y el alumnado y entre el propio alumnado?, ¿cómo desaprendemos a aprender? (Claxton, 1987).

Qué duda cabe de que todos estos interrogantes son sólo algunas de las múltiples cuestiones susceptibles de ser planteadas en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas mayores, pero creemos que pueden dar una idea de lo mucho que queda por investigar en este terreno.

1. Tiempo personal, tiempo educativo

Hablar del tiempo en la educación es hablar de tiempos distintos y variados (Soto, 2006). Se suele relacionar, por ejemplo, con el tiempo que el alumnado está en clase, o con el que el profesorado ha programado como tiempo para su asignatura. Pero también se habla del tiempo de interacción con los compañeros y compañeras, o los tiempos que la institución proyecta para este tipo de formación. En suma, los tiempos están entrelazados y son heterogéneos, con significados distintos para cada agente que interviene en el proceso, son tiempos subjetivos en definitiva. Si una hora de clase son sesenta minutos para todos por igual, es posible que en ese tiempo físico se produzcan interpretaciones tan particulares como personas se encuentran en dicho espacio.

Pero lo que resulta más llamativo de esta cuestión es que la temporalización que el profesorado programa para impartir los contenidos, no se corresponde con el tiempo que el alumnado emplea para apropiarse de ellos. O lo que es lo mismo, los tiempos de la enseñanza y los del aprendizaje no son simétricos, no funcionan como espejos. Pero, además, los tiempos del profesorado no se corresponden con los del alumnado, “los tiempos de cada persona que aprende son particulares”. (Sáez y Sánchez, 2006). Esto significa que “la vivencia del tiempo la sentimos muy fundamentalmente por lo que

representa para nuestras necesidades, aspiraciones, expectativas, intereses y motivaciones (Gimeno, 2008).

Es esta dimensión personal y subjetiva del tiempo la que choca con esa otra concepción, aún vigente, desde la cual el tiempo educativo se continúa planificando como algo rígido, estable, programado y cerrado, cuando en la práctica surgen interrupciones, rupturas y discontinuidades (Fernández Enguita, 2006). De ahí que se pueda hablar de distintas formas de habilitar el tiempo, formas de vivir tanto el tiempo personal como el educativo. Por ejemplo unas se vivirán de forma reproductiva, mientras que otras tratarán de utilizarlo para su crecimiento personal, intercambio de experiencias enriquecedoras y, en definitiva, mostrando una actitud esencialmente constructiva (Arnay, 2006)³.

Desde este punto de vista, la ESPM debería tener este hecho en cuenta, es decir, no debería reproducir la estructura curricular de los Programas siguiendo la concepción tradicional del tiempo educativo. Cuando una persona mayor trata de aprender en la universidad, ésta distribuirá su tiempo de aprendizaje no siempre de forma continua. Hay momentos en los que se produce algún aprendizaje y otros en los que no, momentos en los que precise un esfuerzo mayor que en otros para la adquisición de conocimiento. Por tanto, el tiempo de aprendizaje tiene una duración y una intensidad variable de unas personas a otras. Aunque esto sea importante lo es más que el aprendizaje tenga posibilidades para aprender a desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje o de mejorar las que ya posee.

Sabemos que en ocasiones es difícil implicar al alumnado en su propio aprendizaje, pero cuando se trata de personas mayores se cuenta con algunos puntos a favor, por ejemplo, sus experiencias previas, su motivación y su interés en aprender por aprender. Pero también hace falta educar al alumnado para que aprenda a emplear el tiempo fuera del aula, para que su aprendizaje pueda tener continuidad y no sean sólo acciones puntuales circunscritas a los 60 o 120 minutos de clase. La enseñanza en este sentido debería favorecer que el alumnado sea consciente de que debe controlar sus propios mecanismos de aprendizaje, de la importancia de su autonomía en la adquisición del conocimiento. Para ello se pueden proponer, por ejemplo, actividades en grupo o individuales que permitan indagar y ampliar en determinados contenidos propuestos, para ir más allá de lo tratado en las propias clases.

Lo que resulta interesante en este sentido es que el alumnado pueda descubrir nuevas posibilidades en las formas en que tradicionalmente se han producido sus propios aprendizajes, en eso que se suele denominar como enseñanza tradicional. Pues bien, ese tipo de enseñanza, que se desarrolla básicamente en el plano verbal, ofrece también algunas interesantes posibilidades si las sabemos encauzar de forma adecuada. Por ejemplo, si las utilizamos para aprender a argumentar o a discutir, si nos sirven para

³ Con el término “constructivo” nos referimos aquí a la posibilidad de elaborar nuevo conocimiento, nuevas relaciones, nuevos conceptos, incluso otras maneras de entender el mundo. En cualquier caso, la posibilidad de un pensamiento dinámico, frente a la idea de estancamiento o limitación de las capacidades mentales, generalmente atribuidas como consustanciales en el caso de las personas mayores.

aprehender⁴, para recordar, para comprender, para captar, para repasar, para deliberar, para darse cuenta. Todos ellos son procesos de aprendizaje verbal que tienen un importante papel en la formación de nuestro conocimiento y que nos sirven para ampliar nuestra capacidad de descubrimiento (Claxton, 1987).

2. El caso de las asignaturas preferidas por el alumnado

¿Por qué el alumnado prefiere unas asignaturas y descarta otras?, ¿qué elementos distintivos poseen aquellas que son elegidas o preferidas? Para estudiar esta cuestión decidimos realizar un estudio que nos permitiese conocer las características de aquellas asignaturas que se adecuan mejor a los intereses y expectativas del alumnado del Programa Universidad para Mayores de Universidad de La Laguna. Para llevarlo a cabo procedimos a examinar tres aspectos. En primer lugar, qué características metodológicas presentan las asignaturas por las que el alumnado muestra una mayor preferencia en sus valoraciones. En segundo lugar, si en dichas preferencias intervienen determinados aspectos que introduce el profesorado para diferenciar la enseñanza a personas mayores con respecto a los estudiantes de otras titulaciones. Y, por último, si en las estrategias de enseñanza el profesorado toma en consideración las características específicas y la diversidad del alumnado mayor.

Utilizamos una combinación de metodología cuantitativa y cualitativa. La cuantitativa se realizó mediante la aplicación de cuestionarios, mientras que la cualitativa la realizamos a través de entrevistas al profesorado y al alumnado, observaciones de aula, revisión de documentos y la utilización del diario de campo. Por último, en el estudio de caso de las dos asignaturas seleccionadas por el alumnado, analizamos el papel del factor tiempo, dado nuestro interés por conocer, entre otras cuestiones, si se producen desajustes entre el tiempo originalmente programado para la duración de una asignatura y la valoración de ese mismo tiempo por el alumnado, o si el tiempo de preparación de la asignatura juega algún papel en relación a la calidad docente percibida por el alumnado.

Antes de entrar a comentar los distintos aspectos del trabajo, debemos describir, brevemente, las características del Programa analizado en relación al tiempo programado:

- Calendario docente: de septiembre a junio.
- Nº de cursos: 3.
- Horario: de tarde de 2 horas diarias, de lunes a jueves.
- Créditos: 16 créditos por curso.
- Carga lectiva total: 480 horas.
- Carga lectiva/asignatura: Obligatorias, 20 horas / Optativas, 15 horas.

⁴ La aprehensión se produce al comprender algo de tal modo que tiene un significado personal e involucra tanto aspectos intelectuales como emocionales. Es lo que sucede cuando aprehendemos un chiste o el sentido de lo que alguien está tramando.

También debemos añadir que las materias que conforman el curriculum se engloban en torno al mundo contemporáneo, visto desde distintas disciplinas: Arte, Historia, Sociología, Psicología, Ciencia, etc. Además incluye idiomas (inglés y francés) y clases prácticas de Informática. Consta de seis materias obligatorias destinadas a la divulgación y profundización del conocimiento en diferentes campos culturales, sociales y científicos y de veinticuatro materias optativas que tratan de contribuir a la ampliación y profundización del conocimiento.

2.1. Objetivos

El objetivo general del estudio era analizar los motivos del ajuste/desajuste entre los elementos de las prácticas docentes (metodología, materiales, tiempos, programa) y las interpretaciones del alumnado de los procesos de aprendizaje en el Programa Universidad para Mayores de la ULL. Por otra parte, los objetivos específicos que nos propusimos eran:

- a) Conocer la opinión del alumnado en cuanto a la programación de las asignaturas.
- b) Conocer la relación entre los contenidos impartidos por el profesorado y las expectativas del alumnado.
- c) Conocer la percepción que tiene el alumnado en cuanto al método docente y sus prácticas.
- d) Conocer si se producen desajustes entre los tiempos programados y la duración que el alumnado espera de las distintas asignaturas.
- e) Saber en qué medida las expectativas y los intereses del alumnado en el momento de la elección de la asignatura se ven satisfechas.

2.2. Metodología

El primer instrumento utilizado fue un cuestionario administrado al alumnado de 2º y 3º curso, puesto que se trataba de identificar cuáles eran las asignaturas que resultan más atractivas y conocer cuáles eran sus objetivos formativos y sus estilos de aprendizaje (Martín y Rodríguez, 2003). Mediante la aplicación del cuestionario obtuvimos la valoración, de uno a diez, de tres asignaturas de una lista de las cuarenta y una asignaturas impartidas en el periodo 2007/2010. Los elementos curriculares de los que se solicitaron la valoración fueron: metodología docente, materiales y recursos proporcionados por el profesorado, evaluación, contenidos de las asignaturas, actividades realizadas, tiempo de duración del curso, programa de la asignatura y satisfacción con la asignatura y el profesorado.

Cada una de las 34 personas encuestadas podía valorar un máximo de 3 asignaturas. Una vez identificadas las asignaturas más valoradas, las que alcanzaron más altas puntuaciones fueron Ciencia y Tecnología, asignatura Obligatoria de 2º curso, e Iniciación a la Astronomía, asignatura Optativa de 3º.

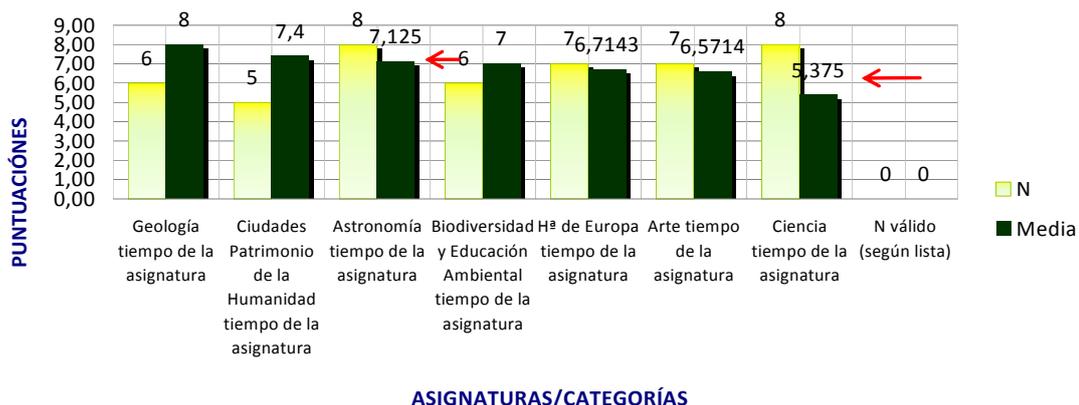
Para conocer los motivos por los que el alumnado las consideraba las “mejores”, y lo que el profesorado podía aportar a esta valoración, utilizamos un procedimiento de entrevistas al profesorado de las materias elegidas y a seis alumnos y alumnas. La información así obtenida se completó con las observaciones en clase y el diario de campo, con el fin de contrastar las apreciaciones del alumnado con las impresiones del profesorado en base a las dimensiones en las que hemos centrado el estudio y así comprobar si hay ajustes o no.

2.3. Resultados

Del análisis cuantitativo de los resultados se desprende que, de las 41 asignaturas, las que fueron valoradas más veces en todas las categorías de análisis (metodología docente, los materias y recursos proporcionados por el profesorado, la evaluación, los contenidos de las asignaturas, las actividades realizadas, el tiempo de duración del cursos, el programa de la asignatura, la satisfacción con la asignatura y el profesorado), fueron, como ya indicamos, *Iniciación a la Astronomía* y *Ciencia y Tecnología*, por un total 8 personas.

En el caso del factor tiempo, se da una relación inversa entre el número de personas que han valorado la asignatura, respecto a la duración, y las puntuaciones obtenidas. Las asignaturas más veces valoradas obtienen puntuaciones más bajas. La satisfacción en cuanto a la duración de ambas asignaturas es negativa. Es decir, les gustaría que las asignaturas preferidas durasen más tiempo o, si se quiere, el caso es que el tiempo se les hace corto (ver Fig. 1).

Fig. 1: Gráfica puntuaciones de tiempo de duración de las asignaturas



En cuanto al análisis cualitativo de los resultados desde el punto de vista del profesorado podemos decir que:

- Las 20 horas de duración de la asignatura Obligatoria, según el profesor que la imparte, no le permite planificar talleres, salidas de campo o la proyección de una película, que serían aspectos metodológicos que le gustaría emplear.

- De ahí que los contenidos los trata de adaptar al tiempo de docencia en el aula.
- En la asignatura de Iniciación a la Astronomía, de 15 horas de duración, dos de las tres salidas de campo (Observatorio de El Teide, Museo de la Ciencia y el Cosmos) se realizan fuera del horario lectivo de la asignatura y por iniciativa de la propia profesora y del alumnado.
- En ambos casos reconocen que han empleado mucho tiempo en la planificación de la asignatura, adaptación de los contenidos y elaboración de materiales (multimedia en los dos casos).
- En los dos casos exigen la realización de trabajos y actividades al alumnado fuera del horario lectivo sólo cuando se trata de preparar la evaluación. Sí recomiendan lecturas y consulta de materiales (páginas web).

En general, el alumnado cuando habla del tiempo que emplean las asignaturas se limitan a las horas presenciales dedicadas a ella, sólo en el caso de asignaturas por las que se sientan especialmente interesados, deciden ampliar sus conocimientos, mediante lecturas o consultas al profesorado. Además podemos decir, según las entrevistas realizadas:

- Uno de los aspectos que el alumnado mejoraría del programa de las asignaturas es la extensión en el tiempo, sobre todo cuando se trata de materias que les resultan interesantes.
- Según el alumnado el ajuste del tiempo hace que se limite la participación en las clases. En ocasiones el cumplimiento del programa establecido para cada sesión, impide que se produzcan debates.
- Admiten que en ocasiones no han logrado los objetivos de aprendizaje, porque las sesiones han sido muy rápidas y no ha habido tiempo de profundizar en algunos temas de sus interés.
- Coinciden con el profesorado en decir que el tiempo empleado para las asignaturas objeto de estudio es muy escaso.

2.4. Conclusiones y valoraciones

Una primera valoración que cabe realizar de nuestro estudio es que el tiempo es una dimensión organizativa de primer orden que juega un papel fundamental, aunque muy poco tenido en cuenta, en la educación en general, y en la ESPM de manera particular. Esto último es, además, importante en el caso de las personas mayores, para quienes las percepciones y el valor del tiempo, juegan un papel fundamental desde el punto de vista existencial.

Esta valoración pone de manifiesto otro aspecto que nos resulta interesante, esto es, que a la hora de diseñar el currículum, si no se tiene en cuenta la opinión del alumnado sobre sus intereses y expectativas de aprendizaje, corremos el riesgo de que las materias ofertadas resulten poco valoradas, lo cual suele crear, al contrario de lo que sucede con las más valoradas, la sensación de que son “*interminables*”, en las cuales el alumnado

se cansa, la asistencia a las clases no le aporta nada sustantivo, y se genera la sensación de “pérdida de tiempo” que puede llevar al absentismo o directamente al abandono.

En este sentido, tal vez este tipo de actitudes no obedecen a las mismas causas que lo generan en otros niveles del sistema educativo, pero producen los mismos resultados: apatía, desmotivación, desinterés y, finalmente, dejar de asistir a las clases. Las sensaciones subjetivas de ganar o perder el tiempo juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo juegan en otros ámbitos de la propia vida cotidiana.

Pero también es cierto que al ser la valoración del tiempo de naturaleza subjetiva, no siempre las impresiones sobre el mismo son unánimes y/o compartidas. Quiere esto decir que lo que a unos les resulta un tiempo perdido asistir a clase de una determinada asignatura, a otro tipo de alumnado le puede resultar un tiempo ganado para su aprendizaje. Es más, también es posible que las primeras impresiones sobre una asignatura sean al principio malas, pero que puedan cambiar a mejor con el tiempo, aunque también puede ocurrir exactamente lo contrario.

Los tiempos de las asignaturas que hemos analizado (20 horas Obligatorias, 15 Optativas) determinan los contenidos y las actividades que el profesorado puede programar y llevar a la práctica. Esto no sólo afecta al diseño de las clases y al tipo de enseñanza que se realiza, sino que debería ser una de las primeras cuestiones que el profesorado debería explicitar cuando presenta su proyecto de trabajo. Por otra parte, desde un punto de vista educativo, la ESPM debería contribuir a que el alumnado aprendiera a distinguir, por una parte, los procesos de enseñanza como acciones puntuales circunscritas en el tiempo, y por otra los procesos de aprendizaje, cuya duración temporal puede ser mucho más larga e impredecible.

Por otra parte, se produce una relación inversa en la satisfacción / tiempo desde el punto de vista del alumnado encuestado. Así, las asignaturas más valoradas obtienen puntuaciones más bajas en la categoría tiempo. Profundizando a través de las entrevistas ésta es una de las categorías que el alumnado mejoraría, aumentando el número de horas de docencia, con el fin de profundizar en algunos temas que resultan de su interés.

Otra acepción del tiempo en educación, que aparece en lo que hemos analizado, es el invertido en la preparación de la enseñanza. El profesorado entrevistado admite que emplea mucho tiempo en los preparativos previos a la docencia, lo cual puede generar un cierto desequilibrio entre la preparación y los resultados obtenidos, pero también parece cierto que el alumnado es capaz de captar cuando una asignatura lleva en su preparación una gran inversión de tiempo.

Desde el punto de vista del profesorado, el tiempo de duración de la clase o como transcurre no es tan importante como el tiempo de programación de la materia en sí, la adecuación de los contenidos, el empleo de los materiales que presentará al alumnado y la planificación de distintas actividades en el aula. El tiempo de la tarea, desde la perspectiva didáctica, va desde la planificación al desarrollo de actividades y a la evaluación y autoevaluación de las actividades desarrolladas. Pero consideran que el tiempo empleado en asegurarse el aprendizaje del alumnado es tiempo ganado en la calidad de la enseñanza.

Para que las expectativas del alumnado, con respecto a las asignaturas, se vean satisfechas, éstas tienen que despertar su interés y su inquietud por ampliar su conocimiento, incluso cuando se trata de temas novedosos o desconocidos. Sólo en ese caso el alumnado se propone ampliar conocimientos fuera del horario lectivo. Este resultado refuerza la idea del carácter electivo de este tipo de educación. Significa que quien aprende tiene formados ya unos pre-juicios muy arraigados sobre lo que le gusta o le desagrada, es decir los contenidos y los temas están mucho más relacionados con cuestiones, no sólo intelectuales, sino mediadas por las emociones y los sentimientos.

3. Bibliografía

ARNAY PÜERTA, J. (2006). “La contribución de las Universidades al envejecimiento constructivo”. *Actas del Seminario Internacional sobre la situación del envejecimiento*, IMSERSO, Jaén, 8-10 mayo 2006.

BLÁZQUEZ ENOTNADO, F. (2002). “Los mayores, nuevos alumnos de la universidad”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 45, p. 89-105.

BROCKBANK, A.; MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006). “Tiempo, escuela y sociedad”. *Kikiriki*, núm. 69, p. 22-25.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

MARTÍN GARCÍA, V.; RODRÍGUEZ CONDE, M. J. (2003). “Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores”. *Aula Abierta*, núm. 52, p. 97-114.

SÁENZ CARRERAS, J.; SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2006). “La educación de las personas mayores en la sociedad de la información y el conocimiento”. En ORTE SOCÍAS, C. (coord.). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Madrid: Dykinson. 73-134.

SÁEZ CARRERAS, J. (2010). “La educación de las personas mayores: de la lógica disciplinar a la lógica profesional”. En CABEDO MAS, A. (ed.). *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I Publicacions. 263-302.

SOTO GÓMEZ, E. (2006). “La organización del tiempo en las escuelas: un cambio necesario y posible”. *Kikiriki*, núm. 69, p. 15-21.

TORRES SANTOMÉ, J (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.