

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO PARA MAYORES UNED SENIOR

M.^a ELENA CUENCA PARÍS

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL.
FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNED, 2013

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
SOCIAL. FACULTAD DE EDUCACIÓN**

***EVALUACIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO PARA MAYORES
UNED SENIOR***

M.^a ELENA CUENCA PARÍS - LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

DIRECTORA: GLORIA PÉREZ SERRANO

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de Tesis, Dra. Gloria Pérez Serrano, por iniciarme, poner en mi camino oportunidades y ser mi mentora.

A mis compañeros Belén y Juan Antonio por su colaboración desinteresada.

A mis compañeros Isabel, José Luis, y Rosa, por su ánimo constante.

A mis colegas, las Profesoras Esther y Victoria con quienes he iniciado esta carrera profesional.

A los adultos mayores, tutores y coordinadores del Programa UNED SENIOR que amablemente han colaborado para esta Tesis.

DEDICATORIA

*A mi marido y a mi padre por acompañarme
en todo momento y especialmente a mi madre, que
siempre estará conmigo.*

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE SÍMBOLOS.	17
LISTA DE ABREVIATURAS.	17
LISTA DE SIGLAS.	19
LISTA DE TABLAS.	23
LISTA DE FIGURAS.	43
INTRODUCCIÓN.	65
PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	73
CAPÍTULO I. EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO.	75
1. LA VEJEZ.	77
2. EL PROCESO DE ENVEJECER.	78
2.1. El envejecimiento como proceso biológico.	78
2.1.1. <i>Teorías moleculares y celulares.</i>	80
2.1.2. <i>Teorías sistémicas.</i>	81
2.2. El envejecimiento como proceso psicológico.	83
2.2.1. <i>Teorías del desarrollo.</i>	84
2.2.2. <i>Enfoque del ciclo vital.</i>	86
2.3. El envejecimiento como proceso sociológico.	90
2.3.1. <i>Funcionalismo estructural.</i>	90
2.3.2. <i>La perspectiva del interaccionismo simbólico.</i>	91
3. EL DESAFÍO DEMOGRÁFICO.	95
3.1. En el Mundo.	95
3.2. En Europa.	102
3.3. En España.	107
3.4. En resumen.	113
3.5. En consecuencia.	115
4. UN CAMBIO DE PARADIGMA.	120
4.1. Salud.	121
4.2. Participación.	122
4.3. Seguridad.	122
5. DETERMINANTES DEL ENVEJECIMIENTO ACTIVO.	123
5.1. Cultura.	124
5.2. Género.	124
5.3. Sanidad y Servicios Sociales.	125

5.4. Factores conductuales.	125
5.5. Factores personales.	125
5.6. Factores del entorno físico.	126
5.7. Factores económicos.	126
5.8. Factores sociales.	127
6. PROPUESTAS FUNDAMENTALES.	127
6.1. Salud.	128
6.2. Participación.	128
6.3. Seguridad.	128
7. ENVEJECIMIENTO ACTIVO EN ESPAÑA.	129
SÍNTESIS.	133
CAPÍTULO II. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.	135
1. DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE AL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.	137
2. EN EUROPA.	141
3. EN ESPAÑA.	147
4. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE EN LAS PERSONAS MAYORES.	150
SÍNTESIS.	153
CAPÍTULO III. PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES.	155
1. EN EUROPA.	158
1.1. Francia.	158
1.2. Italia.	158
1.3. Alemania.	159
1.4. Reino Unido.	160
2. EVOLUCIÓN DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA.	161
2.1. Características.	163
2.1.1. <i>En el ámbito corporativo.</i>	165
2.1.2. <i>En el ámbito de la organización.</i>	165
2.1.3. <i>En el ámbito de la infraestructura.</i>	165
2.1.4. <i>En el ámbito pedagógico.</i>	166
2.1.5. <i>En el ámbito social.</i>	166
2.2. El alumno mayor.	168
3. CONSTRUYENDO EL FUTURO DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES.	169

SÍNTESIS	179
CAPÍTULO IV. UNED SENIOR	181
1. PLANIFICACIÓN INICIAL	183
1.1. Objetivos	184
1.2. Especificidad de una UNED SENIOR en la UNED	184
1.3. Organización y modelo de funcionamiento	185
1.4. Contenidos	186
1.5. Metodología	188
1.6. Participantes	189
1.7. Profesorado	189
1.8. Recursos personales, materiales y financieros	189
2. CARACTERÍSTICAS DE LA UNED SENIOR	190
2.1. Institución	190
2.2. Metodología	191
2.3. Didáctica específica	191
2.4. Organización	192
2.5. Coordinador UNED SENIOR de los Centros Asociados	193
2.6. Organización académica	194
2.7. Profesorado	197
2.8. Acreditación	197
3. EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA	198
SÍNTESIS	200
CAPÍTULO V. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	203
1. EVALUACIÓN	205
1.1. Modelos de evaluación educativa	207
1.1.1. <i>Tyler: evaluación orientada a los objetivos</i>	207
1.1.2. <i>Cronbach: planificación evaluativa</i>	209
1.1.3. <i>Scriven: la evaluación sin metas y orientadas al consumidor</i> ..	211
1.1.4. <i>Las aportaciones de Stake</i>	212
1.2. Evaluación de programas	216
1.3. Investigación evaluativa	223
1.3.1. <i>Metodología de la investigación evaluativa</i>	225
1.3.2. <i>La complementariedad metodológica</i>	227
1.3.2.1. <i>Técnicas de carácter cuantitativo</i>	228
1.3.2.2. <i>Técnicas de carácter cualitativo</i>	229
1.3.3. <i>Evaluación de necesidades</i>	230

1.3.4. <i>Evaluación del diseño (evaluación de entrada)</i>	230
1.3.5. <i>Evaluación de la implementación</i>	231
1.3.6. <i>Evaluación de resultados</i>	231
1.3.7. <i>Metaevaluación</i>	231
2. ELECCIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN.....	234
2.1. Ventajas de este modelo	242
3. ELECCIÓN DE LA TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y DATOS.....	243
3.1. Ventajas de esta técnica de recogida de datos e información	247
SÍNTESIS	248
PARTE II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	251
CAPÍTULO VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA	253
1. EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS.....	256
2. REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA. IDENTIFICACIÓN DEL MARCO TEÓRICO.....	258
3. MODELO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	259
4. VARIABLES DEL ESTUDIO.....	261
5. LOS SUJETOS DEL ESTUDIO. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	265
6. LOS CUESTIONARIOS, SU ELABORACIÓN Y EL PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y DATOS.....	272
6.1. Proceso de elaboración de los cuestionarios	272
6.2. Fiabilidad y validez de los cuestionarios	278
6.2.1. <i>Fiabilidad</i>	279
6.2.2. <i>Validez</i>	291
6.3. Proceso de recogida de información y datos	295
7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DATOS.....	297
7.1. Análisis cuantitativo	297
7.2. Análisis cualitativo	300
PARTE III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	303
CAPÍTULO VII. EVALUACIÓN DE CONTEXTO	307
1. ADECUACIÓN AL MAYOR.....	309
1.1. El Centro y sus aulas	326
1.2. El Programa y sus asignaturas	327
1.3. El profesor-tutor y su metodología	329

2. RELACIÓN PROGRAMA-ALUMNOS MAYORES: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL, INTEGRACIÓN, INTERACCIÓN Y CONOCIMIENTO.....	330
SÍNTESIS	335
CAPÍTULO VIII. EVALUACIÓN DE ENTRADA	337
1. PARTICIPANTES.....	339
1.1. Aspectos personales y educativos de los coordinadores del Programa	339
1.2. Aspectos personales y educativos de los profesores-tutores	343
1.3. Aspectos personales, sociales y educativos de los alumnos del Programa	351
1.3.1. <i>Edad</i>	351
1.3.2. <i>Sexo</i>	353
1.3.3. <i>Estado civil</i>	354
1.3.4. <i>Nivel de estudios</i>	355
1.3.5. <i>Situación actual</i>	357
1.4. Criterios de selección de los profesores-tutores	363
1.5. Motivaciones y expectativas de los alumnos	366
1.5.1. <i>Motivo: aprender más</i>	376
1.5.2. <i>Motivo: relacionarse con otras personas</i>	379
1.5.3. <i>Motivo: mantenerse activo</i>	380
1.5.4. <i>Expectativas de los alumnos</i>	382
2. CENTROS ASOCIADOS.....	386
2.1. Información y difusión del Programa	387
2.2. Implantación del Programa	399
2.3. Infraestructura del Centro	402
2.4. Recursos	408
2.5. Financiación	419
2.6. SÍNTESIS	424
CAPÍTULO IX. EVALUACIÓN DE PROCESO	427

1. PARTICIPANTES.....	429
1.1. Metodología docente.....	429
1.2. Habilidades sociales de los profesores-tutores.....	448
1.3. Estilo de enseñanza.....	451
1.4. Clima.....	458
1.5. Atención al alumnado.....	465
1.6. Características de los profesores-tutores.....	468
1.7. Participación del alumnado en las clases.....	472
1.8. Relaciones interpersonales.....	481
1.9. Expectativas de los alumnos con el desarrollo del Programa.....	487
2. PROGRAMA.....	494
2.1. Materias y contenidos.....	494
2.2. Materiales didácticos.....	504
2.3. Actividades del Programa.....	508
3. CENTROS ASOCIADOS.....	518
3.1. Seguimiento y control.....	518
3.2. Accesibilidad del Centro.....	522
3.3. Recursos para el desarrollo del Programa.....	525
3.4. Funcionamiento y organización.....	526
SÍNTESIS.....	533
CAPÍTULO X. EVALUACIÓN DE PRODUCTO.....	537
1. PARTICIPANTES.....	539
1.1. Impacto.....	539
1.1.1. Impacto en la práctica docente.....	539
1.1.2. Impacto personal y social en los alumnos.....	543
1.2. Eficacia.....	546
1.2.1. Del profesor.....	546
1.2.2. Satisfacción de los alumnos con las asignaturas.....	547
1.2.3. Utilidad del Programa a nivel académico, social y personal de los alumnos.....	548
1.2.4. Utilidad del Programa.....	550
1.2.5. Expectativas cumplidas en los alumnos.....	561
1.2.6. Logros y dificultades de los coordinadores y profesores-tutores	572
2. PROGRAMA.....	580
2.1. Eficacia.....	580
2.1.1. Efectos positivos, negativos y secundarios.....	580

2.2. Sostenibilidad	586
2.2.1. <i>Argumentos para mantener el Programa</i>	586
2.3. Satisfacción	594
2.3.1. <i>Valoración del Programa</i>	594
3. CENTROS ASOCIADOS	610
3.1. Impacto	610
3.1.1. <i>Propuestas de mejoras/ sugerencias</i>	611
SÍNTESIS	619
CAPÍTULO XI. INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	623
1. EVALUACIÓN DE CONTEXTO	625
2. EVALUACIÓN DE ENTRADA	627
2.1. Participantes	627
2.2. Centros Asociados	628
3. EVALUACIÓN DE PROCESO	630
3.1. Participantes	630
3.2. Programa	633
3.3. Centros Asociados	635
4. EVALUACIÓN DE PRODUCTO	636
4.1. Participantes	636
4.2. Programa	637
4.3. Centros Asociados	640
4.4. Propuestas de mejora/ sugerencias	640
PARTE IV. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA	643
CAPÍTULO XII. CONCLUSIONES	645
CAPÍTULO XIII. APORTACIÓN CIENTÍFICA	655
1. CONSIDERACIONES PREVIAS	657
2. UN MODELO DE EVALUACIÓN PARA EL PROGRAMA UNED SENIOR	660
2.1. Criterios e indicadores de evaluación	662
BIBLIOGRAFÍA	667
ANEXO 1	687
ANEXO 2	735
ANEXO 3	739

LISTA DE SÍMBOLOS

#	Símbolo de asignación para escribir texto. (Programación en R)
<-	Símbolo de asignación para dar valor a una variable. (Programación en R)
*	Operación aritmética que significa “producto”. (Programación en R)
^	Operación aritmética que significa “potencia”. (Programación en R)
α	Desviación estándar o desviación típica
σ	Nivel de significación

LISTA DE ABREVIATURAS

INC	Abreviatura de “Incorporated”. Palabra equivalente a 'Sociedad Anónima’
SS	Abreviatura de “Siguietes”
ETC	Abreviatura de “Etcétera, del latín “et cetera”. Literalmente significa “y lo demás”
INTRANET	Abreviatura compuesta por la palabra "intra", del latín "intro" que significa "dentro de" o "en el interior de", y la palabra "net", abreviatura de la palabra inglesa "network" que significa "red".

LISTA DE SIGLAS

AEPUM	Asociación Española de Programas Universitarios de Mayores
AFAL	Federación de Asociaciones de Personas Mayores de Catalunya
ALV	Aprendizaje a lo Largo de la Vida
AUGG	Aulas de Extensión Universitaria Gent Gran
AUITA	Association Internationale des Universités du Troisième Âge
AUNEX	Aulas Universitarias de La Experiencia
AUPEX	Asociación de Universidades Populares de Extremadura
AUPTEL	Associazione tra le Università Popolari della Terza Etá e dell' Etá Libera
AUSER	Associazione per l' Autogestione dei Servizi della solidarietà
BICI	Boletín Interno de Coordinación Informativa
BOE	Boletín Oficial del Estado
CA	Centro Asociado
CE	Comisión Europea
CHAID	Chi-Square Automatic Interaction Detection
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
CINE	Clasificación Internacional Normalizada De La Educación
CIPP	Context, Input, Process, Product
COMAPUME	Competencias Sociales Y Digitales En Los Programas Universitarios Para Mayores De La Universidad Española
ECTS	European Credit Transfer System

EDEAN	Diseño Europeo Para Todos, Red De E-Accesibilidad.
EUROSTAT	Statistical Office of the European Communities, oficina europea de estadística
EUROPOP	European Populations
FATEC	Federación de Asociaciones de Tercera Edad de Cataluña
FEDERUNI	Federazione Italia tra le Università della terza età
FESTS (URL)	El <i>Programa Universitari per a Gent gran</i> de la Facultat d'Educació Social i Treball Social (Universidad Ramon Llull)
HOMALS	<i>Homogeneity Analysis by means of ALS</i>
IMAS	Institut Mallorquí D'afers Socials
IMSERSO	Instituto de Mayores y Servicios Sociales
INE	Instituto Nacional de Estadística
LOE	Ley Orgánica De Educación
LOU	Ley Orgánica de Universidades
MECD	Ministerio de Educación Cultura y Deporte
MEVIPUM	Modelo de Enseñanza Virtual para los Mayores en el Ámbito Universitario
OMS	Organización Mundial de la Salud
PPMM	Personas Mayores
PROXSCAL	PROXimity. SCALing
PUM'S	Programas Universitarios de Mayores
RAE	Real Academia Española
SAS	Statistical Analysis Systems

SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TIC	Tecnología de la Información y de la Comunicación
UE-27	Unión Europea de los 27
UFUTA	Unión Francesa de Universidades de la Tercera Edad
UNED	Universidad Nacionales de Educación a Distancia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNITRE	Universita' Delle Tre Eta
WPP	World Population Prospect
WHO	World Health Organization

LISTA DE TABLAS

TABLA 1.	<i>Características de los cambios biológicos relacionados con el Envejecimiento.....</i>	82
TABLA 2.	<i>Etapas propuestas por Erikson (1950).....</i>	85
TABLA 3.	<i>Cambios psíquicos en el proceso de envejecimiento.....</i>	89
TABLA 4.	<i>Algunas teorías sociológicas.....</i>	93
TABLA 5.	<i>Proyección de la población mundial 2011-2100.....</i>	96
TABLA 6.	<i>Proyección mundial de esperanza de vida al nacer, por sexo (años). Variante media.....</i>	97
TABLA 7.	<i>Población mundial de 65 años y más.....</i>	98
TABLA 8.	<i>Proyección de población mundial por grupos de edad.....</i>	98
TABLA 9.	<i>Población mundial de 80 años y más.....</i>	99
TABLA 10.	<i>Población de 80 y más años. Año 2010. Países.....</i>	100
TABLA 11.	<i>Población de 80 años y más. Proyección, Año 2050.....</i>	101
TABLA 12.	<i>Comparación del aumento de Población de 80+.....</i>	101
TABLA 13.	<i>Progresión de la población europea.....</i>	102
TABLA 14.	<i>Proyección de la población europea (2010-2015).....</i>	103
TABLA 15.	<i>Estructura poblacional en EU-27. Año 2010 por grupos de edad y sexo.....</i>	103
TABLA 16.	<i>Incremento de la esperanza de vida. (1950-2100).....</i>	103
TABLA 17.	<i>Tasa de fertilidad (hijos por mujer) (1960-2005).....</i>	104
TABLA 18.	<i>Media de edad (2010-2060).....</i>	105
TABLA 19.	<i>Proyección de población española por sexos (2011-2050).....</i>	108
TABLA 20.	<i>La evolución de la población mayor, 1900-2010.....</i>	108

TABLA 21.	<i>Población española por grupos de edad (2010-2100).....</i>	109
TABLA 22.	<i>Aumento del número de personas mayores de 80 años. Grupos de edad y sexo (2010-2012).....</i>	110
TABLA 23.	<i>Indicador coyuntural de fecundidad.....</i>	111
TABLA 24.	<i>Media de la esperanza de vida al nacimiento. Por sexos.....</i>	112
TABLA 25.	<i>Experiencias sobre envejecimiento activo.....</i>	131
TABLA 26.	<i>Evolución de los Programas Universitarios para Mayores en España.....</i>	162
TABLA 27.	<i>Ubicación de la enseñanza universitaria, de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO (2006).....</i>	164
TABLA 28.	<i>Áreas de conocimiento sobre las que versan los de las UPM en España.....</i>	168
TABLA 29.	<i>Estudios financiados sobre Programas Universitarios para Mayores.....</i>	174
TABLA 30.	<i>Bloques de asignaturas de la UNED SENIOR.....</i>	195
TABLA 31.	<i>Modelo de evaluación de programas.....</i>	221
TABLA 32.	<i>Rasgos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo.....</i>	226
TABLA 33.	<i>Técnicas cuantitativas para recogida de datos.....</i>	228
TABLA 34.	<i>Técnicas cualitativas para la recogida de información.....</i>	229
TABLA 35.	<i>Estructura metodológica de evaluación.....</i>	232
TABLA 36.	<i>Importancia de los cuatro tipos de evaluación para la toma de decisiones y la responsabilidad.....</i>	235
TABLA 37.	<i>Tipos de evaluaciones del Modelo CIPP.....</i>	237
TABLA 38.	<i>Resumen de Standards for Evaluations of Educational Programs, projects and material.....</i>	239

TABLA 39.	<i>Procedimiento para realizar el estudio evaluativo.....</i>	261
TABLA 40.	<i>Variables de la evaluación de proceso.....</i>	263
TABLA 41.	<i>Variables de la evaluación de producto.....</i>	264
TABLA 42.	<i>Población de alumnos, coordinadores y profesores – tutores del Programa UNED SENIOR / curso.....</i>	269
TABLA 43.	<i>Muestras de coordinadores y profesores-tutores UNED SENIOR / curso.....</i>	269
TABLA 44.	<i>Población y muestras de alumnos del Programa UNED SENIOR / curso.....</i>	271
TABLA 45.	<i>Fiabilidad Dimensión “Interés por la UNED SENIOR”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	282
TABLA 46.	<i>Fiabilidad Dimensión “Organización”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	283
TABLA 47.	<i>Fiabilidad Dimensión “Contenidos”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	283
TABLA 48.	<i>Dimensión “Profesorado”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	284
TABLA 49.	<i>Fiabilidad cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009.....</i>	284
TABLA 50.	<i>Fiabilidad cuestionario Coordinadores. Curso 2008-2009.....</i>	285
TABLA 51.	<i>Fiabilidad grupo ítems “Expectativas”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	285
TABLA 52.	<i>Fiabilidad grupo ítems “Aspectos sobre las clases”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	286
TABLA 53.	<i>Fiabilidad grupo ítems “Aspectos sobre el profesorado”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	286
TABLA 54.	<i>Fiabilidad grupo ítems “Organización”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	287

TABLA 55.	<i>Fiabilidad cuestionario “Profesores-Tutores”. Curso 2009-2010...</i>	287
TABLA 56.	<i>Fiabilidad dimensión “Centro”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	288
TABLA 57.	<i>Dimensión “Programa”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	288
TABLA 58.	<i>Fiabilidad Dimensión “Profesorado”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	289
TABLA 59.	<i>Fiabilidad cuestionario “Alumnos”. Curso 2010-2011.....</i>	290
TABLA 60.	<i>Fiabilidad cuestionario “profesores-tutores”. Curso 2010-2011....</i>	290
TABLA 61.	<i>Fiabilidad cuestionario “Coordinadores”. Curso 2010-2011.....</i>	290
TABLA 62.	<i>Número de cuestionarios recogidos por período y grupo participante.....</i>	297
TABLA 63.	<i>Resultados. Frecuencias de “La UNED SENIOR es adecuada a la personas mayores”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	309
TABLA 64.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR es adecuada para las personas mayores”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	310
TABLA 65.	<i>Resultados. Frecuencias de “La UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	312
TABLA 66.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	313
TABLA 67.	<i>Resultados. Frecuencias de “La UNED SENIOR se adecúa a las características de los mayores”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009.....</i>	314

TABLA 68.	<i>Resultados. Frecuencias de “La elección de las asignaturas se ha realizado teniendo en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los participantes”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	317
TABLA 69.	<i>Resultados. Frecuencias de “Las asignaturas que se imparten abordan temas de interés vinculados a la vida diaria de los mayores”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	318
TABLA 70.	<i>Resultados. Frecuencias de “Las clases y las actuaciones metodológicas del profesor se adecúan a las características de los destinatarios mayores”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	318
TABLA 71.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “provincia” y “La elección de las asignaturas se ha realizado teniendo en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los participantes”, “Las asignaturas que se imparten abordan temas de interés vinculado a la vida diaria de los mayores”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011</i>	320
TABLA 72.	<i>Resultados. Frecuencias de “Las asignaturas en las que estoy matriculado despiertan mi interés”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	321
TABLA 73.	<i>Resultados Frecuencias de “Los conocimientos adquiridos me sirven en la vida cotidiana”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	321
TABLA 74.	<i>Resultados. Porcentajes de “Entiendo las explicaciones del profesor-tutor”, “El profesor-tutor se adapta a nuestro ritmo” y “El profesor-tutor usa ejemplos para que lo entendamos”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	323
TABLA 75.	<i>Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. Cuestionario Coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	331
TABLA 76.	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. CuesCoordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	331

TABLA 77.	<i>Resultados. Frecuencias de “Se han utilizado TIC,s”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....	333
TABLA 78.	<i>Resultados. Frecuencias de “Utilizo el ordenador”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....	334
TABLA 79.	<i>Resultados. Frecuencias de “Edad”.</i> Cuestionario coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	339
TABLA 80.	<i>Resultados. Frecuencias de “Sexo”.</i> Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010 y 2010-2011.....	341
TABLA 81.	<i>Resultados. Frecuencias de “nivel académico”.</i> Cuestionario coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	342
TABLA 82.	Resultados. Frecuencias de “edad”. Cuestionario profesores- tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	344
TABLA 83.	<i>Resultados. Frecuencias de “sexo”.</i> Cuestionario profesores- tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	345
TABLA 84.	<i>Resultados. Frecuencias de “nivel académico”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	347
TABLA 85.	<i>Resultados. Frecuencias de “Experiencia docente con personas mayores”.</i> Cuestionario profesores-tutores Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	348
TABLA 86.	<i>Resultados. Frecuencias de “Experiencia docente en otros niveles”.</i> Cuestionario profesores- tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	350
TABLA 87.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “Edad”, “Estado civil”, “Nivel de estudios” y “Sexo”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....	359
TABLA 88.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “Edad”, “Nivel de estudios” y “Situación laboral”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....	360

TABLA 89.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “Edad”, “Participación en asociaciones” y “Situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	362
TABLA 90.	<i>Resultados. Frecuencias de “Criterio de formación”, “Criterio de experiencia en mayores” y “criterios de completar horarios de tutoría.” Cuestionario coordinadores. Curso 2008-2009.....</i>	363
TABLA 91.	<i>Resultados. Frecuencias Motivaciones. “Sueño no realizado”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	366
TABLA 92.	<i>Resultados. Frecuencias Motivaciones. “Mantenerme activo. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	366
TABLA 93.	<i>Resultados. Frecuencias Motivaciones. “Me animaron mis amigos”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	367
TABLA 94.	<i>Resultados. Frecuencias Motivaciones. “Aprender más”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	367
TABLA 95.	<i>Resultados. Frecuencias Motivaciones. “Prepararme para una nueva etapa”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	367
TABLA 96.	<i>Resultados. Frecuencias Motivaciones. “Me animó mi familia”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	368
TABLA 97.	<i>Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	369
TABLA 98.	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	370
TABLA 99.	<i>Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	372
TABLA 100.	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	373
TABLA 101.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “aprender más” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	376

TABLA 102.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “aprender más” y “nivel de estudios”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	378
TABLA 103.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “relacionarse con otras personas” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	379
TABLA 104.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “mantenerse activo” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	381
TABLA 105.	<i>Resultados. Frecuencias de “las materias cumplen mis expectativas”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	382
TABLA 106.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “las materias cumplen mis expectativas”, “edad” y “situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009...</i>	383
TABLA 107.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “las materias cumplen mis expectativas” y “nivel de estudios”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	385
TABLA 108.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se han realizado campañas de motivación y captación del alumnado” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	388
TABLA 109.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “el Programa se ha difundido a través de diferentes medios de comunicación social” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	390
TABLA 110.	<i>Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	394
TABLA 111.	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	394

TABLA 112.	<i>Resultados. Frecuencias y porcentajes de “el Centro Asociado le ha Informado satisfactoriamente”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	396
TABLA 113.	<i>Resultados. Frecuencias y porcentajes de “¿Ha tenido alguna dificultad para matricularse?” Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	397
TABLA 114.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “nivel de conocimiento del Programa” y “Provincia”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	397
TABLA 115.	<i>Resultados. Frecuencias y porcentajes. Motivos para la implantación del Programa UNED SENIOR. Cuestionario coordinadores. Curso 2008-2009.....</i>	399
TABLA 116.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “nivel de implantación del Programa en su contexto” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	400
TABLA 117.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “infraestructura” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	402
TABLA 118.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “espacios”. “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	403
TABLA 119.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “las condiciones del aula son adecuadas” y “las instalaciones n del Centro permiten realizar las actividades. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	405
TABLA 120.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “el Programa UNED SENIOR dispone de medios audiovisuales” y “C. A.”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	408

TABLA 121.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “recursos personales disponibles”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	410
TABLA 122.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “recursos materiales disponibles”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	411
TABLA 123.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el Centro dispone de recursos informáticos”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	413
TABLA 124.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “el Programa UNED SENIOR dispone de los recursos informáticos necesarios” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2011.....</i>	414
TABLA 125.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “bancos y cajas” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	422
TABLA 126.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “los métodos y técnicas utilizadas son: trabajo cooperativo”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.</i>	430
TABLA 127.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “clase magistral”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	431
TABLA 128.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “trabajo personal e independiente”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	433
TABLA 129.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “se han realizado actividades fuera del aula”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	434

TABLA 130.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A ” y “he programado actividades que ayudan a los alumnos a Implicarse en la tarea”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	436
TABLA 131.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el profesor realiza ejercicios prácticos de la materia”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	437
TABLA 132.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el profesor usa ejemplos para que lo entendamos”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	439
TABLA 133.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el profesor facilita el trabajo en grupo”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	440
TABLA 134.	<i>Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	448
TABLA 135.	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	449
TABLA 136.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “considera que el Profesor se prepara las clases” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	451
TABLA 137.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “programo actividades que ayudan a los alumnos a fomentar el autoaprendizaje”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....</i>	454
TABLA 138.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “entiendo las explicaciones del profesor” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	456

TABLA 139.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “he fomentado un ambiente agradable”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....</i>	462
TABLA 140.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “me he preocupado por comprobar si el alumnado ha seguido mis explicaciones”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....</i>	465
TABLA 141.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “se pide mi participación”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	472
TABLA 142.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “he propiciado la participación en todas las actividades”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010</i>	473
TABLA 143.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el profesor-tutor nos pide que participemos en clase”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.</i>	475
TABLA 144.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “se han hecho debates y contrastes para generar diálogo”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	476
TABLA 145.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “los métodos y técnicas utilizadas son debates”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	477
TABLA 146.	<i>Resultados. Porcentajes. “Edad” y “Lo que aprendo me ayuda para la relación con los demás”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	482
TABLA 147.	<i>Resultados. Porcentajes. “Edad” y “La participación en el programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	482

TABLA 148.	<i>Resultados. Porcentajes. “Situación actual” y “Lo que aprendo me ayuda para la relación con los demás”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	483
TABLA 149.	<i>Resultados. Porcentajes. “Situación actual” y “La participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	483
TABLA 150.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “la participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros” y “lo que aprendo me ayuda a relacionarme con los demás”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	484
TABLA 151.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “me está ayudando a adaptarme a los cambios sociales”, “me está ayudando a participar en las actividades”, “me está ayudando a relacionarme con mis compañeros” y “situación actual”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	486
TABLA 152.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó en el Programa para aprender más” y “la participación en el Programa me ayuda a aprender más”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	488
TABLA 153.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó en el Programa para mantenerse activo” y “la participación en el Programa me ayuda a sentirme útil”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	489
TABLA 154.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó en el Programa para estar al día” y “la participación en el Programa me ayuda a adaptarme a los cambios sociales”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	490

TABLA 155.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó en el Programa para relacionarse con otras personas” y “la participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros”</i> Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....	492
TABLA 156.	<i>Resultados. Frecuencias de “las materias que cursan les parece interesantes”</i> Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009....	494
TABLA 157.	<i>Resultados. Frecuencias de “las materias que cursan amplían mis conocimientos”</i> Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....	494
TABLA 158.	<i>Resultados. Frecuencias de “las materias que cursan me ayudan en mi vida cotidiana”</i> Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....	495
TABLA 159.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad”, “las materias amplían mis conocimientos” y “las materias me ayudan en mi vida cotidiana”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....	496
TABLA 160.	<i>Resultados. Frecuencias de “La guía didáctica me resulta necesaria para orientar las clases”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....	504
TABLA 161.	<i>Resultados. Frecuencias de “La guía didáctica me resulta imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.	505
TABLA 162.	<i>Resultados. Frecuencias de “La guía didáctica me resulta imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011..	505
TABLA 163.	<i>Resultados. Frecuencias de “Las actividades son fáciles”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....	508
TABLA 164.	<i>Resultados. Frecuencias de “Las actividades son interesantes”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....	509

TABLA 165.	<i>Resultados. Frecuencias de “Las actividades son comprensibles”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	509
TABLA 166.	<i>Resultados. Frecuencias de “Las actividades ayudan a fijar conocimiento”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	509
TABLA 167.	<i>Resultados. Frecuencias de “Las actividades favorecen cambios personales y sociales”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	510
TABLA 168.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “nivel de estudios”. “las actividades son comprensibles” y “las actividades son fáciles”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	512
TABLA 169.	<i>Resultados. Porcentajes. “las actividades son comprensibles” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	513
TABLA 170.	<i>Resultados. Porcentajes. “las actividades son fáciles” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	514
TABLA 171.	<i>Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. “Las actividades”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	514
TABLA 172.	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. “Las actividades”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	515
TABLA 173.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “La asistencia de los participantes ha sido constante”, “Me he preocupado de comprobar si el alumnado sigue las explicaciones del profesor-tutor” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	519
TABLA 174.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “Accesibilidad” y “C. A.”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	522
TABLA 175.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y la Accesibilidad al Centro está adaptada”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	523

TABLA 176.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “El Centro posee los recursos necesarios para llevar a cabo el Programa” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	525
TABLA 177.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “el funcionamiento del Centro posibilita el trabajo ordenado y eficaz del Programa UNED SENIOR” y “C. A.”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	527
TABLA 178.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “organización” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	528
TABLA 179.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.”, “reflexiono sobre cómo mejorar mi práctica”, “he tenido que modificar la planificación inicial prevista”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....</i>	540
TABLA 180.	<i>Resultados. Porcentajes “Las asignaturas en las que estoy matriculado responden a lo que esperaba” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	547
TABLA 181.	<i>Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. “Utilidad”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	548
TABLA 182.	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. “Utilidad” Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	549
TABLA 183.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para conocer a otras personas”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	553
TABLA 184.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para sentirme útil”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	555

TABLA 185.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para mantenerme activo”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011....</i>	556
TABLA 186.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para aprender más” y “la UNED SENIOR me ha servido para aprender más”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	561
TABLA 188.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para adaptarse a los nuevos cambios” y “la UNED SENIOR me ha servido para adaptarme a los nuevos cambios”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	563
TABLA 189.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó ocupar el tiempo libre” y “la UNED SENIOR me ha servido para ocupar el tiempo libre”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	564
TABLA 190.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para salir de casa” y “la UNED SENIOR me ha servido para salir de casa”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	565
TABLA 191.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para sentirse útil” y “la UNED SENIOR me ha servido para sentirme útil”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	566
TABLA 192.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para conseguir un diploma” y “la UNED SENIOR me ha servido para conseguir un diploma”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	568
TABLA 193.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para mejorar su relación con amigos y familiares” y “la UNED SENIOR me ha servido para mejorar mi relación con amigos y familiares”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	569

TABLA 194.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para mejorar su vida diaria” y “la UNED SENIOR me ha servido para mejorar mi vida diaria”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	570
TABLA 195.	<i>Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. “Dificultades”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011</i>	576
TABLA 196.	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. “Dificultades” Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011</i>	576
TABLA 197.	<i>Resultados. Frecuencias de “La UNED SENIOR me gustaría que continuase el año que viene”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	586
TABLA 198.	<i>Resultados. Frecuencias de “Recomendaría UNED SENIOR a otras personas”. Cuestionario alumnos (2010-2011).....</i>	587
TABLA 199.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR me gustaría que continuase el año que viene. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	588
TABLA 200.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “recomendaría UNED SENIOR a otras personas”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	589
TABLA 201.	<i>Resultados. Media de “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	594
TABLA 202.	<i>Resultados. Porcentajes. Valores de “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	594
TABLA 203.	<i>Resultados. Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	595
TABLA 204.	<i>Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	595
TABLA 205.	<i>Resultados. Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	596

TABLA 206.	<i>Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	596
TABLA 207.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “grado de satisfacción”, “edad”, “nivel de estudios” y “situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	597
TABLA 208.	<i>Resultados. Porcentajes. “Edad” y “Grado de satisfacción con UNED SENIOR”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011....</i>	599
TABLA 209.	<i>Resultados. Porcentajes. “Situación laboral” y “Grado de satisfacción con UNED SENIOR”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	599
TABLA 210.	<i>Resultados. Media de “Grado de satisfacción”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009.....</i>	602
TABLA 211.	<i>Resultados. Porcentajes. Valores de “Grado de satisfacción”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009.....</i>	602
TABLA 212.	<i>Resultados. Medias “Grado de satisfacción” y “Centro”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009.....</i>	603
TABLA 213.	<i>Resultados. Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	603
TABLA 214.	<i>Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	604
TABLA 215.	<i>Resultados. Porcentajes. “Centro Asociado” y “Grado de satisfacción con UNED SENIOR”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	604
TABLA 216.	<i>Resultados. Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....</i>	605
TABLA 217.	<i>Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....</i>	605

TABLA 218.	<i>Resultados. Porcentajes. “Centro Asociado” y “Grado de satisfacción con UNED SENIOR”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....</i>	606
TABLA 219.	<i>Resultados. Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	606
TABLA 220.	<i>Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	606
TABLA 221.	<i>Resultados. Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	607
TABLA 222.	<i>Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	607
TABLA 223.	<i>Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el Programa tiene una respuesta satisfactoria por parte de la zona”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	610
TABLA 224.	<i>Esquema estático del Modelo de evaluación de UNED SENIOR...</i>	660
TABLA 225.	<i>Modelo de evaluación para la UNED SENIOR. Criterios.....</i>	663

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	<i>Fundamentación teórica.....</i>	68
FIGURA 2	<i>Variante de fertilidad.....</i>	96
FIGURA 3	<i>Proyección de población por área geográfica (1950-2100) (billones).....</i>	97
FIGURA 4	<i>Población mayor de 65 años (porcentajes).....</i>	99
FIGURA 5	<i>Aumento de la población mundial de 80 años y más.....</i>	100
FIGURA 6	<i>Aumento de la población de 80 años y más. Año 2050. (Porcentajes).....</i>	101
FIGURA 7	<i>Transformación de la pirámide poblacional en Europa (1950-2100).....</i>	106
FIGURA 8	<i>Proyección de la estructura de la población por grupos de edad.....</i>	107
FIGURA 9	<i>Transformación de la pirámide de población española (1950-2100).....</i>	109
FIGURA 10	<i>Aumento del número de personas mayores de 80 años. Ambos sexos. (2010-2012).....</i>	110
FIGURA 11	<i>Gráfica del indicador coyuntural de fecundidad.....</i>	112
FIGURA 12	<i>Aumento de la esperanza de vida al nacimiento. Por sexos.....</i>	113
FIGURA 13	<i>Pilares del envejecimiento activo.....</i>	121
FIGURA 14	<i>Determinantes del envejecimiento activo.....</i>	124
FIGURA 15	<i>Programa de Aprendizaje Permanente.....</i>	146
FIGURA 16	<i>Programas Universitarios para Mayores en España.....</i>	163
FIGURA 17	<i>Estructura organizacional de la UNED SENIOR.....</i>	192
FIGURA 18	<i>Crecimiento de la UNED SENIOR (Cursos 2008-2009; 2009-2010; 2010-2011).....</i>	198
FIGURA 19	<i>Esquema de Stake para la recopilación de datos.....</i>	213

FIGURA 20	<i>Proceso de la evaluación respondente.....</i>	215
FIGURA 21	<i>Modelo integrador de evaluación de programas.....</i>	232
FIGURA 22	<i>Proceso de investigación evaluativa.....</i>	233
FIGURA 23	<i>Proceso de investigación evaluativa.....</i>	256
FIGURA 24	<i>Secuencia de la elaboración de los cuestionarios para realizar la investigación evaluativa.....</i>	273
FIGURA 25	<i>Resultados. Porcentajes. “La UNED SENIOR es adecuada a las personas mayores”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	310
FIGURA 26	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR es adecuada para las personas mayores. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	311
FIGURA 27	<i>Resultados. Porcentajes. “La UNED SENIOR es adecuada a las personas mayores”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	311
FIGURA 28	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades”. Cuestionario alumnos. Curso2010-2011.....</i>	314
FIGURA 29	<i>Resultados. Porcentajes. “La UNED SENIOR se adecúa a las características de los mayores”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009.....</i>	315
FIGURA 30	<i>Resultados. Análisis de contenido variable “Adecuación del Programa”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009.....</i>	315
FIGURA 31	<i>Resultados. Porcentajes de “La elección de las asignaturas se ha realizado teniendo en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los participantes”, “Las asignaturas que se imparten abordan temas de interés vinculados a la vida diaria de los mayores”, “Las clases y las actuaciones metodológicas del profesor se adecúan a las características de los destinatarios mayores”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	319

FIGURA 32	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “provincia” y “La elección de las asignaturas se ha realizado teniendo en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los participantes”, “Las asignaturas que se imparten abordan temas de interés vinculados a la vida diaria de los mayores”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	320
FIGURA 33	<i>Resultados. Valores medios de “Las asignaturas en las que estoy matriculado despiertan mi interés” y “Los conocimientos adquiridos me sirven en la vida cotidiana” en función de los grupos de edad. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	322
FIGURA 34	<i>Resultados. Valores medios de “Entiendo las explicaciones del profesor”, “El profesor se adapta a nuestro ritmo” y “El profesor usa ejemplos para que lo entendamos”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	324
FIGURA 35	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “Adecuación al mayor”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	325
FIGURA 36	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	325
FIGURA 37	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	325
FIGURA 38	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. Cuestionario Coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	332
FIGURA 39	<i>Dendograma. Análisis clúster (Ítem 15). Cuestionario Coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	333
FIGURA 40	<i>Resultados. Porcentajes. “Se han utilizado TIC,s”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	334

FIGURA 41	<i>Resultados. Porcentajes de “Utilizo el ordenador”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....	335
FIGURA 42	<i>Resultados. Porcentajes de “Edad”.</i> Cuestionario coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	340
FIGURA 43	<i>Resultados. Porcentajes de “Sexo”.</i> Cuestionario coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	342
FIGURA 44	<i>Resultados. Porcentajes de “nivel académico”.</i> Cuestionario coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	343
FIGURA 45	<i>Resultados. Porcentajes de “edad”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	345
FIGURA 46	<i>Resultados. Porcentajes de “sexo”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	346
FIGURA 47	<i>Resultados. Porcentajes de “Nivel académico”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	348
FIGURA 48	<i>Resultados. Porcentajes de “Experiencia docente con personas mayores”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	349
FIGURA 49	<i>Resultados. Porcentajes de “Experiencia docente en otros niveles”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	351
FIGURA 50	<i>Resultados. Porcentajes de “Edad”.</i> Cuestionario alumnos Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011.....	352
FIGURA 51	<i>Resultados. Porcentajes de “Sexo”.</i> Cuestionario alumnos Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011.....	354
FIGURA 52	<i>Resultados. Porcentajes de “Estado civil”.</i> Cuestionario alumnos. Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011.....	355
FIGURA 53	<i>Resultados. Porcentajes de “Nivel de estudios”.</i> Cuestionario alumnos. Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011.....	357

FIGURA 54	<i>Resultados. Porcentajes de “Situación actual”. Cuestionario alumnos. Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	358
FIGURA 55	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “Edad”, “Estado civil”, “Nivel de estudios” y “Sexo”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	360
FIGURA 56	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “Edad”, “Nivel de estudios” y “Situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	361
FIGURA 57	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “Edad”, “Participación en asociaciones” y “Situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	363
FIGURA 58	<i>Resultados. Porcentajes. “Criterio de formación”, “Criterio de experiencia en mayores” y “criterios de completar horarios de tutoría.” Cuestionario coordinadores. Curso 2008-2009.....</i>	364
FIGURA 59	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Criterio selección de profesores”. Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009.....</i>	365
FIGURA 60	<i>Resultados. Porcentajes. Motivaciones. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	369
FIGURA 61	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	371
FIGURA 62	<i>Dendograma. Análisis clúster (Ítem 13). Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	372
FIGURA 63	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. Cuestionario Coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	374
FIGURA 64	<i>Dendograma. Análisis clúster (Ítem 15). Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	375

FIGURA 65	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “aprender más” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	377
FIGURA 66	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR es adecuada para las personas mayores”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	378
FIGURA 67	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “relacionarse con otras personas” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	380
FIGURA 68	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “mantenerse activo” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	382
FIGURA 69	Resultados. Porcentajes. “las materias cumplen mis expectativas” Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....	383
FIGURA 70	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “las materias cumplen mis expectativas”, “edad” y “situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	384
FIGURA 71	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “las materias cumplen mis expectativas” y “nivel de estudios”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	386
FIGURA 72	<i>Centros Asociados participantes. Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	387
FIGURA 73	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se han realizado campañas de motivación y captación del alumnado” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	389
FIGURA 74	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “el Programa se ha difundido a través de diferentes medios de comunicación social” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	390

FIGURA 75	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “mecanismos de difusión y captación”. Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009.....</i>	391
FIGURA 76	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “Difusión” Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	392
FIGURA 77	<i>Resultados. Frecuencias y porcentajes. “¿Cómo conoció la UNED SENIOR”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	393
FIGURA 78	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	395
FIGURA 79	<i>Dendograma. Análisis clúster (Ítem 15). Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	396
FIGURA 80	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “nivel de conocimiento del Programa” y “Provincia”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	398
FIGURA 81	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “aspectos que han ayudado a la implantación”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2008-2009.....</i>	400
FIGURA 82	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “nivel de implantación del Programa en su contexto” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	401
FIGURA 83	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “infraestructura” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	403
FIGURA 84	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “espacios” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	404
FIGURA 85	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “las condiciones del aula son adecuadas” y “las instalaciones del centro permiten realizar las actividades. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	406

FIGURA 86	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “infraestructura”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	406
FIGURA 87	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “infraestructura”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	407
FIGURA 88	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “el Programa UNED SENIOR dispone de medios audiovisuales” y “C. A.”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	409
FIGURA 89	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “recursos personales disponibles”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	411
FIGURA 90	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “recursos materiales disponibles”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	412
FIGURA 91	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el Centro dispone de recursos informáticos”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	414
FIGURA 92	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “el Programa UNED SENIOR dispone de los recursos informáticos necesarios” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	415
FIGURA 93	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “recursos materiales”. Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009.....</i>	416
FIGURA 94	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategorías “Recursos” y “Materiales”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	416
FIGURA 95	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategorías “Recursos” y “Tecnológicos”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	417

FIGURA 96	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo Subcategorías “Recursos” y “Tecnológicos”. Cuestionarios profesores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	418
FIGURA 97	<i>Resultados. Porcentajes. Financiación. Cuestionario coordinadores. Curso 2008-2009.....</i>	420
FIGURA 98	<i>Resultados. Porcentajes. “el Programa se financia a través de la matrícula de los alumnos”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	421
FIGURA 99	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “bancos y cajas” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores Curso 2009-2010.....</i>	423
FIGURA 100	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “financiación”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	423
FIGURA 101	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “los métodos y técnicas utilizadas son: trabajo cooperativo”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	431
FIGURA 102	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “clase magistral”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	432
FIGURA 103	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “trabajo personal e independiente”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	434
FIGURA 104	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “se han realizado actividades fuera del aula”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	435
FIGURA 105	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “he programado actividades que ayudan a los alumnos a implicarse en la tarea”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	437

FIGURA 106	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el profesor realiza ejercicios prácticos de la materia”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	438
FIGURA 107	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el profesor usa ejemplos para que lo entendamos”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	440
FIGURA 108	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el profesor facilita el trabajo en grupo”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	441
FIGURA 109	<i>Diagrama del árbol de decisiones para el modelo “la mejor metodología docente para el alumno satisfecho”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	443
FIGURA 110	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “metodología”. Subcategorías “actividades”, “participación” y “tecnologías”. Cuestionarios profesores-tutores. Curso 2008-2009.....</i>	444
FIGURA 111	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “desarrollo”. Subcategoría “metodología” Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	446
FIGURA 112	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “desarrollo”. Subcategoría “metodología docente”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	447
FIGURA 113	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	450
	...	
FIGURA 114	<i>Dendograma. Análisis clúster (Ítem 15). Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	450
FIGURA 115	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “considera que el profesor-tutor se prepara las clases” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	452

FIGURA 116	<i>Resultados. Porcentajes. “cuando planifico los contenidos de aprendizaje tiene importancia para mí vincular la teoría con la práctica.</i> Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....	453
FIGURA 117	<i>Resultados. Porcentajes. “cuando planifico los contenidos de aprendizaje tiene importancia para mi partir de las necesidades, experiencias y conocimientos previos de los participantes”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....	454
FIGURA 118	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “programo actividades que ayudan a los alumnos a fomentar el autoaprendizaje”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....	455
	...	
FIGURA 119	<i>Resultados. Porcentajes. “procuró en la exposición ser asequible al grupo de mayores”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....	456
FIGURA 120	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “entiendo las explicaciones del profesor” y “C. A.”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....	457
FIGURA 121	<i>Resultados. Porcentajes. “considera que el profesor tiene en cuenta sus opiniones”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....	459
FIGURA 122	<i>Resultados. Porcentajes. “El profesor favorece que todos puedan expresarse”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....	460
FIGURA 123	<i>Resultados. Porcentajes. “Considera que el profesor aconseja y orienta”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....	461
FIGURA 124	<i>Resultados. Porcentajes. “el profesor nos anima a seguir aprendiendo”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....	462

FIGURA 125	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “he fomentado un ambiente agradable”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....</i>	463
FIGURA 126	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo. Subcategoría “Clima”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	464
FIGURA 127	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “me he preocupado por comprobar si el alumnado ha seguido mis explicaciones”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....</i>	466
FIGURA 128	<i>Resultados. Porcentajes. “considera que el profesor-tutor se preocupa por el alumnado”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	467
FIGURA 129	<i>Diagrama del árbol de decisiones para el modelo “Aspectos mejor valorados del profesor-tutor”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	469
FIGURA 130	<i>Diagrama del árbol de decisiones para el modelo “Características de un buen profesor-tutor”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	471
FIGURA 131	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “se pide mi participación”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	473
FIGURA 132	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “he propiciado la participación en todas las actividades”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	474
FIGURA 133	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el profesor nos pide que participemos en clase”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	475
FIGURA 134	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “se han hecho debates y contrastes para generar diálogo”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	477

FIGURA 135	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “los métodos y técnicas utilizadas son debates”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010.....</i>	478
FIGURA 136	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Participación”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	479
FIGURA 137	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “Participación”. Cuestionarios profesores- tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	479
FIGURA 138	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “la participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros” y “lo que aprendo me ayuda a relacionarme con los demás”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	485
FIGURA 139	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “me está ayudando a adaptarme a los cambios sociales”, “me está ayudando a participar en las actividades”, “me está ayudando a relacionarme con mis compañeros” y “situación actual”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	487
FIGURA 140	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó en el Programa para aprender más” y “la participación en el Programa me ayuda a aprender más”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	488
FIGURA 141	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó en el Programa para mantenerse activo” y “la participación en el Programa me ayuda a sentirme útil”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	490
FIGURA 142	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó en el Programa para estar al día” y “la participación en el Programa me ayuda a adaptarme a los cambios sociales”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	491

FIGURA 143	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó en el Programa para relacionarse con otras personas” y “la participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros”</i> Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....	492
FIGURA 144	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Expectativas”.</i> Cuestionarios profesores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	493
FIGURA 145	<i>Resultados. Porcentajes. “Materias y contenidos”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....	496
FIGURA 146	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad”, “las materias amplían mis conocimientos” y “las materias me ayudan en mi vida cotidiana”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....	497
FIGURA 147	<i>Resultados. Porcentajes. “Me gustan la asignaturas”, “Prefiero otras asignaturas”.</i> Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....	499
FIGURA 148	<i>Resultados. Porcentajes. “Me gustan la asignaturas”, “Prefiero otras asignaturas”</i> Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....	501
FIGURA 149	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategorías “Materias” y “contenidos de las asignaturas”.</i> Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	501
FIGURA 150	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategorías “Materias”.</i> Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....	503
FIGURA 151	<i>Resultados. Porcentajes. “La Guía Didáctica me resulta necesaria para orientar las clases”, “La Guía Didáctica me resulta imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje” y “la Guía Didáctica me resulta útil para la asignatura que imparto”.</i> Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....	506

FIGURA 152	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Materiales didácticos”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	507
FIGURA 153	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Materiales didácticos”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	507
FIGURA 154	<i>Resultados. Porcentajes. “Las actividades son fáciles”, “Las actividades son interesantes”, “Las actividades son comprensibles”, “Las actividades ayudan a fijar conocimiento” y “Las actividades favorecen cambios personales y sociales”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	511
FIGURA 155	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “nivel de estudios”, “las actividades son comprensibles” y “las actividades son fáciles”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	513
FIGURA 156	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. “Las actividades”. Cuestionario Coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	516
FIGURA 157	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Actividades”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	516
FIGURA 158	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Actividades”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	517
FIGURA 159	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “La asistencia de los participantes ha sido constante”, “Me he preocupado de comprobar si el alumnado sigue las explicaciones del profeso-tutor” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	520

FIGURA 160	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Seguimiento y control”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	520
FIGURA 161	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Seguimiento y control”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	521
FIGURA 162	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “Accesibilidad” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	523
FIGURA 163	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “la accesibilidad al Centro está adaptada”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	524
FIGURA 164	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “El Centro posee los recursos necesarios para llevar a cabo el Programa” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	526
FIGURA 165	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “el funcionamiento del Centro posibilita el trabajo ordenado y eficaz del Programa UNED SENIOR” y “C. A.”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.....</i>	527
FIGURA 166	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “organización” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.....</i>	529
FIGURA 167	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “organización”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	529
FIGURA 168	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “organización”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	530
FIGURA 169	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “organización”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	530

FIGURA 170	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.”, “reflexiono sobre cómo mejorar mi práctica”, “he tenido que modificar la planificación inicial prevista”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....</i>	541
FIGURA 171	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración del profesorado”. Subcategorías “Impacto” y “Práctica docente”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	541
FIGURA 172	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategorías “Impacto”, “Personal” y “social”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	543
FIGURA 173	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategorías “Impacto” y “social”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	545
FIGURA 174	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategorías “Eficacia” y “Profesor”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	546
FIGURA 175	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. “Utilidad”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	550
FIGURA 176	<i>Diagrama del árbol de decisiones para el modelo “Un Programa útil para el alumno mayor”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	552
FIGURA 177	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para conocer a otras personas”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	554
FIGURA 178	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para sentirme útil”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	556

FIGURA 179	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para mantener activo”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	557
FIGURA 180	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategorías “Utilidad del Programa”, “Social” y “Personal”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	558
FIGURA 181	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategorías “Eficacia”, “Utilidad del Programa” y “Social”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	559
FIGURA 182	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración del profesorado”. Subcategorías “Eficacia”, “Utilidad del Programa” y “Social”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	559
FIGURA 183	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para aprender más” y “la UNED SENIOR me ha servido para aprender más”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	562
FIGURA 184	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para adaptarse a los nuevos cambios” y “la UNED SENIOR me ha servido para adaptarme a los nuevos cambios”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	563
FIGURA 185	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó ocupar el tiempo libre” y “la UNED SENIOR me ha servido para ocupar el tiempo libre”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	565
FIGURA 186	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para salir de casa” y “la UNED SENIOR me ha servido para salir de casa”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	566

FIGURA 187	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para sentirse útil” y “la UNED SENIOR me ha servido para sentirme útil”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	567
FIGURA 188	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para conseguir un diploma” y “la UNED SENIOR me ha servido para conseguir un diploma”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	568
FIGURA 189	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para mejorar su relación con amigos y familiares” y “la UNED SENIOR me ha servido para mejorar mi relación con amigos y familiares”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	570
FIGURA 190	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para mejorar su relación con amigos y familiares” y “la UNED SENIOR me ha servido para mejorar mi relación con amigos y familiares”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	571
FIGURA 191	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategorías “Eficacia” y “Logro”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	572
FIGURA 192	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Dificultades”. Subcategorías “Organización”, “Infraestructura”, “Recursos” y “Contenidos”. Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009.....</i>	575
FIGURA 193	<i>Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. “Dificultades” Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.....</i>	577
FIGURA 194	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el profesorado”. Subcategoría “Dificultad”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	578

FIGURA 195	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Dificultades encontradas”. Subcategorías “Organización”, “Infraestructura”, “Contenidos” y “Recursos”. Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009.....</i>	578
FIGURA 196	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategorías “Eficacia”, “Efectos positivos” y “Efectos secundarios”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	580
FIGURA 197	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategorías “Eficacia”, “Efectos positivos”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	583
FIGURA 198	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el profesorado”. Subcategorías “Eficacia”, “Efectos positivos” y “Efectos secundarios”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	584
FIGURA 199	<i>Resultados. Porcentajes. “La UNED SENIOR me gustaría que continuase el año que viene”. Cuestionario alumnos (2010-2011).....</i>	586
FIGURA 200	<i>Resultados. Porcentajes. “Recomendaría UNED SENIOR a otras personas”. Cuestionario alumnos (2010-2011).....</i>	587
FIGURA 201	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR me gustaría que continuase el año que viene”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	589
FIGURA 202	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “recomendaría UNED SENIOR a otras personas”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	590
FIGURA 203	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategorías “Sostenibilidad”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	591

FIGURA 204	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategorías “Sostenibilidad”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	593
FIGURA 205	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “grado de satisfacción”, “edad”, “nivel de estudios” y” situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	598
FIGURA 206	<i>Diagrama del árbol de decisiones para el modelo “El perfil de satisfacción de los alumnos”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.....</i>	601
FIGURA 207	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategoría “Satisfacción”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	608
FIGURA 208	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración del profesorado”. Subcategoría “Satisfacción”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	608
FIGURA 209	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategoría “Satisfacción”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	608
FIGURA 210	<i>Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el Programa tiene una respuesta satisfactoria por parte de la zona”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.....</i>	611
FIGURA 211	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Cambio”. Subcategorías “Organización”, “Infraestructura” y “Contenidos”. Cuestionarios alumnos. Curso 2008-2009.....</i>	612
FIGURA 212	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategoría “Sugerencia”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	613

FIGURA 213	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Sugerencias”. Subcategorías “Organización”, “Infraestructura”, “Recursos” y “Contenidos”. Cuestionarios profesores-tutores. Curso 2008-2009.....</i>	614
FIGURA 214.	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración del profesorado”. Subcategoría “Sugerencia”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	615
FIGURA 215	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Sugerencias”. Subcategorías “Organización”, “Contenidos”, “Recursos” e “Infraestructura”. Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009.....</i>	617
FIGURA 216	<i>Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategoría “Sugerencia”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.....</i>	618
FIGURA 217	<i>Esquema dinámico que representa el funcionamiento rotatorio del Modelo de evaluación de UNED SENIOR.....</i>	661

INTRODUCCIÓN

El crecimiento demográfico del grupo de personas mayores -como indicador de éxito en el progreso de las sociedades modernas-, debe consolidarse, por lo que la transformación social es inevitable. El envejecimiento activo aporta elementos de cambio desde todos los sectores y dimensiones que configuran la sociedad. Uno de esos elementos es el Aprendizaje a lo largo de la vida, pues desde estancias nacionales e internacionales se entiende que en la base de todas las grandes transformaciones sociales se encuentra la educación.

El Aprendizaje a lo largo de la vida tiene sus antecedentes en la educación permanente que, aunque sus orígenes se remontan al siglo XVI, su promoción fue llevada a cabo por el danés Grundtvig. Consolidar esta idea ha requerido varias décadas e incluso en la actualidad es un tema en pleno desarrollo con muchos aspectos por determinar. No obstante, lo que resulta evidente es que el Aprendizaje a lo largo de la vida responde a la necesidad de desarrollar diferentes modalidades de formación dirigidas, adaptadas y accesibles a toda la ciudadanía. Fruto de esta corriente se creó la primera Universidad de la Tercera Edad en Francia (Toulouse) en 1973, que constituyó la primera generación de Programas Socioeducativos para Personas Mayores (IMSERSO, 2011). Estos Programas fueron generalizándose ante la creciente demanda de los adultos.

Conscientes de esta situación, desde los años ochenta, las universidades españolas vienen diseñando diferentes Programas Universitarios para Mayores, con gran aceptación entre los destinatarios. Estos Programas se abren a hombres y mujeres, generalmente mayores de 50 ó 55 años que, sin ningún otro requisito en cuanto a titulación oficial, eligen adquirir los conocimientos ofertados por la Universidad (Cabedo y Alfageme, 2006).

La presencia de las personas mayores en el entorno académico de la Universidad se ha ido generalizando en todo el Estado, hasta formar parte, de manera incuestionable, de la mayoría de las planificaciones que se realizan en materia de atención a este grupo de población.

Sin duda, la institución universitaria ha sabido adaptar los contenidos, las metodologías de enseñanza, las técnicas pedagógicas y, fundamentalmente, la propia filosofía del proceso

de enseñanza-aprendizaje a las expectativas, necesidades e intereses de las personas mayores. Sin embargo, hasta ahora, son pocas las evaluaciones que determinan de forma rigurosa el valor y la eficacia de estos programas.

La Tesis Doctoral que aquí se presenta, diseña una investigación, a través de un modelo específico de evaluación de programas, para el estudio de la UNED SENIOR desde su origen. Se trata del Programa Universitario para Mayores de 55 años que, actualmente, engrosa la oferta de formación continua impartida por la UNED. Este Programa comparte rasgos estructurales con aquellos propuestos en las universidades presenciales en tanto que se estiman necesarios para configurarse a sí mismo; sin embargo, al tratarse de la UNED, este Programa cuenta con una red de recursos e infraestructuras diseminadas por el territorio español y parte del extranjero que lo hacen especial y específico.

Por su parte, el modelo de evaluación seleccionado es el Modelo CIPP de Stufflebeam (1989), que considera la totalidad de los elementos de un programa. El proceso evaluativo seguido se constituye desde varios tipos de ejecución, estableciendo un continuo evaluativo que, en teoría, pone de manifiesto aquellos aspectos susceptibles de mejora a lo largo de todo el desarrollo de un programa, desde su génesis.

La novedad de este estudio consiste en evaluar el Programa de la UNED SENIOR, desde su implantación, con el fin de realizar un análisis riguroso que proporcione propuestas de mejora para elevar su calidad y perfeccionar todos los aspectos del mismo que lo requieran, más allá de los rendimientos académicos o las cifras estrictas de evaluación. Igualmente, pretende ser un impulso para la generalización de procesos evaluativos en los programas educativos no formales que cuenten con indicadores adaptados a los objetivos de los mismos, sin olvidar los elementos pedagógicos que los fundamentan.

De todos es sabido que, en la actualidad, la evaluación en la educación formal es una práctica habitual; de hecho, estos programas contemplan en su diseño este proceso, por cuanto los resultados obtenidos sugieren puntos fuertes y puntos débiles de estos planes de formación. Por el contrario, los proyectos educativos en el ámbito de la educación no formal no consideran la evaluación como un elemento imprescindible, al no disponer de modelos evaluativos adaptados a cada tipo de programas, por lo que no existen muchas posibilidades de mejorar y perfeccionar estos procesos educativos. Además, si se trata de programas destinados a las personas mayores, no sólo no se contempla la evaluación sino que, en la mayoría de los casos, se considera una pérdida de tiempo. La evaluación de estos programas requiere ampliar la valoración a otros aspectos, pues entre sus objetivos, además del aprendizaje, se encuentran propósitos de índole social, relacional y de

participación ciudadana. Por ello, es necesario un modelo de evaluación adaptado a los Programas Universitarios para Mayores.

Por todo ello, se valora este estudio por su novedad, utilidad y, sobre todo, por su necesidad. Es preciso contemplar la evaluación en el diseño, planificación y ejecución de los programas educativos no formales sin que ello suponga, en ningún caso, un esfuerzo extra en la implementación de los procesos formativos, puesto que cualquier programa encaminado al desarrollo educativo, cultural, social, cívico y humano de las personas, si está correctamente diseñado, contemplará la evaluación como un elemento más para conseguir sus objetivos y asegurar la eficiencia y la eficacia del mismo.

Esta investigación ha requerido la realización de un profundo análisis teórico y un estudio empírico relacionado, que indagara en todos aquellos aspectos del Programa Universitario UNED SENIOR, es decir, del objeto de estudio de la presente investigación evaluativa.

Este Programa para Mayores hunde sus raíces en el seno del Aprendizaje a lo largo de toda la vida, en el ámbito de las personas mayores, orientándose por objetivos comunes al favorecer la inclusión social de este grupo de población desde el aprendizaje activo, la metodología participativa y la creación de espacios de interacción. Del mismo modo, estas premisas integran a la UNED SENIOR en los determinantes sociales del “Envejecimiento Activo”. Este enfoque está dibujando, actualmente, el marco político, ejecutivo y legislativo a nivel mundial, con respecto a las personas mayores para responder, no sólo a sus demandas, sino, y sobre todo, a su potencial.

El esquema representado en la figura 1, ofrece una visión general de la lógica seguida en el análisis teórico realizado para la investigación que aquí se presenta. En ella se puede apreciar dónde está situado cada uno de los elementos que lo configuran.

Este estudio está inscrito en el marco general del envejecimiento activo, que se configura desde los elementos que lo influyen o determinantes; y los pilares sobre los que se sustenta. Uno de los factores que determinan el envejecimiento activo –detallados posteriormente- son los aspectos sociales (D. Sociales en la figura) entre los que se encuentra el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV). Este enfoque comprende oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del ciclo vital, incluyendo la tercera edad. Los Programas Universitarios para Mayores (PUM’S) constituyen una pieza clave del aprendizaje a lo largo de la vida para este grupo de población, que les brinda la posibilidad de envejecer activamente.

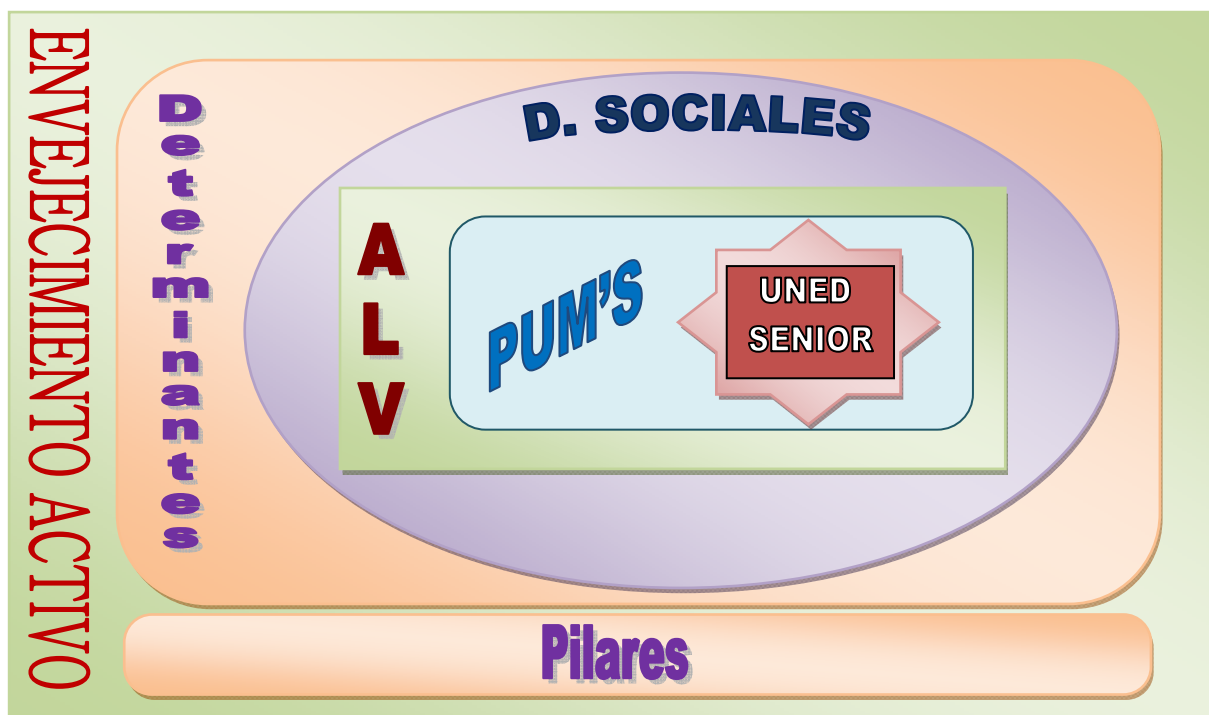


Figura 1. Fundamentación teórica. (Elaboración propia.)

Por tanto, el contexto teórico que se describe se fundamenta en cuatro capítulos principales:

Capítulo I. *El Envejecimiento Activo.* Se trata del marco general en el que se inscribe el objeto de estudio de esta investigación. Este nuevo paradigma ofrece a las personas mayores desarrollar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de toda su vida, y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, mientras que se les proporciona protección, seguridad y bienestar. Todos estos elementos son analizados desde la literatura científica por brindar a esta investigación la base justificativa necesaria. Hasta llegar aquí, el capítulo hace un recorrido disciplinar del proceso de envejecer. Los distintos expertos que han estudiado esta temática proporcionan diferentes visiones del envejecimiento desde diversas disciplinas científicas. Estas aportaciones proporcionan un enfoque global que va construyendo de forma progresiva este proceso, que modifica la perspectiva tradicional de vejez, considerándola una etapa más del ciclo vital que ofrece las mismas oportunidades de desarrollo que el resto. Dentro de las distintas formas de entender el envejecimiento se pone de manifiesto el envejecimiento demográfico. Este capítulo analiza los datos ofrecidos desde los organismos internacionales que evidencian el alcance de este proceso. Todas estas formas de enfocar el proceso de envejecer plantean la necesidad del envejecimiento activo y lo justifica.

Capítulo II. *El Aprendizaje a lo Largo de la Vida.* Este capítulo muestra cómo se ha ido configurando, a los largo de los años, un espacio de aprendizaje para todos. Se describe el marco educativo que permite la formación de las personas mayores, aceptando su potencial y ofreciendo múltiples posibilidades para su desarrollo.

Capítulo III. *Los Programas Universitarios para Mayores.* Se trata del contexto más inmediato del objeto de estudio de esta investigación. Este capítulo analiza los hitos más importantes que han consagrado estos Programas para los mayores en el ámbito universitario, desde su origen.

Capítulo IV. *El Programa UNED SENIOR.* El objeto del presente estudio es profundamente analizado en este capítulo. Se trata de un Programa joven, en edad, pero obviamente maduro por su rápida evolución y el interés creciente de la UNED por integrar una formación universitaria para las personas mayores que reafirme su propósito de ser una “Universidad para todos”.

Para completar el estudio teórico se ha revisado la bibliografía en torno a la evaluación de programas, considerando que se trata de la metodología empleada en esta investigación.

Capítulo V. *Evaluación de Programas.* Este capítulo analiza este concepto desde diferentes perspectivas científicas. Los enfoques evaluativos descritos han permitido establecer el modelo de evaluación específico de este estudio, proporcionando todos los elementos teóricos necesarios para desarrollar de forma adecuada la presente investigación.

Del mismo modo, se ha considerado que el análisis teórico debía ampliarse a la técnica seleccionada para la recogida de información, estableciendo la diferencia con la aplicación de la misma en el trascurso del trabajo de campo, expuesto en la parte metodológica dentro del diseño de la investigación. El alcance de este último capítulo teórico llega hasta la presentación de las ventajas del modelo de evaluación y la posibilidad de su adaptación al Programa objeto de estudio, así como de la técnica de recogida de datos e información seleccionados, justificando así su elección.

El estudio empírico se presenta en tres partes: Por un lado, el diseño de la investigación realizada. En segundo lugar, se presentan los informes de los resultados de las evaluaciones de contexto, entrada, proceso y producto, así como la interpretación y discusión de los mismos. Por último, la tercera parte incluye las conclusiones del estudio y las propuestas de mejora, culminando el informe de Tesis con una aportación científica al modelo de evaluación de programas.

Estas partes se estructuran en los siguientes capítulos:

Capítulo VI. *Diseño de la investigación evaluativa.* En este capítulo se describe el proceso de investigación seguido y se presentan detalladamente las distintas etapas que se han ido cubriendo hasta completar su desarrollo. Se plantea el problema de investigación y sus objetivos; se describe el modelo y el método de investigación, estableciendo las variables del estudio e identificando las diferentes muestras para llevar a cabo el estudio empírico. Del mismo modo, el proceso de recogida de información y los instrumentos diseñados para ello son detallados así como los procedimientos para estimar la fiabilidad y la validez de cada uno de ellos. Además, este capítulo describe y justifica los diferentes tipos de análisis y las técnicas empleadas para el estudio de los datos y la información obtenida.

Capítulo VII. *Resultados de la evaluación de contexto.* Este capítulo presenta los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos realizados sobre las variables y categorías contextuales establecidas.

Capítulo VIII. *Resultados de la evaluación de entrada.* Siguiendo el planteamiento metodológico este capítulo muestra los resultados de los análisis que informan sobre los elementos del Programa seleccionados para realizar la evaluación de entrada.

Capítulo IX. *Resultados de la evaluación de proceso.* En este capítulo se recogen los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos y cualitativos de los aspectos del programa que configuran la evaluación del desarrollo del Programa.

Capítulo X. *Resultados de la evaluación de producto.* Los resultados descritos en este capítulo responden a los análisis realizados en torno a las variables del estudio que establecen el impacto y eficacia del Programa.

Capítulo XI. *Interpretación y discusión de los resultados.* Este capítulo ofrece la interpretación de los resultados obtenidos en esta investigación en contraste con las aportaciones científicas analizadas sobre la temática.

Capítulo XII. *Conclusiones y propuestas de mejora.* En este capítulo se describen las conclusiones del estudio en base a los objetivos establecidos en la investigación. Del mismo modo, se proponen mejoras para el Programa Universitario UNED SENIOR en tanto se defiende la razón de ser de la evaluación educativa como un proceso para la mejora y el perfeccionamiento de los procesos formativos.

Capítulo XIII. *Aportación científica.* En este último capítulo, se presenta un *Modelo de Evaluación para el Programa UNED SENIOR*, diseñado desde el modelo CIPP, empleado para realizar esta investigación. La necesidad de generalizar los procesos de evaluación en

este tipo de Programas requiere adaptar los modelos evaluativos a sus características particulares.

En este sentido, se concluye con una propuesta de adaptación que recoge indicadores de evaluación de Programas Universitarios para Mayores, aportando la posibilidad de contribuir a la generación de procesos evaluativos para estos programas.

PARTE I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO

Según lo expuesto anteriormente, el marco general de la presente investigación se encuentra en el paradigma del envejecimiento activo. Este enfoque considera el proceso de envejecer desde una nueva perspectiva, centrando la visión en la persona que envejece y no tanto en el envejecimiento de la persona.

No obstante, hasta llegar a convertirse en una nueva corriente de pensamiento que fundamenta todas las políticas sociales sobre envejecimiento, esta visión ha ido transformándose a lo largo de varias décadas. Por ello, antes de abordarlo, se realiza una revisión de los conceptos de vejez, envejecimiento y las teorías desarrolladas.

1. LA VEJEZ

¿Cuándo se considera que una persona es vieja? El concepto de “vejez” se vincula con la edad. La bibliografía realiza numerosas aportaciones acerca de los tipos de edad y las diferentes edades establecidas para determinar cuando las personas son mayores. Con respecto a los tipos de edad, en general se refieren a:

- *La edad cronológica*, es la manera más simple de definir la vejez y consiste en contar los años transcurridos desde el nacimiento (Mishara y Riedel, 2000)
- *La edad biológica*, establecida por los cambios manifestados en el organismo humano. Puede definirse como “la estimación de la posición actual de un individuo con respecto a su potencial biológico del ciclo vital” (Bueno, Vega y Buz, 2005, p. 60)
- *La edad psicológica*, condicionada por los cambios cognitivos, afectivos y de personalidad a lo largo del ciclo vital.
- *La edad funcional* que tiene en cuenta las capacidades y habilidades de los individuos.
- *La edad social*, determinada por la protección al grupo o grupos de pertenencia, la utilidad social y la capacidad para contribuir al trabajo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la “vejez” está expuesta a numerosas variables y no aclaran, en ningún caso, cuándo una persona es mayor.

Los años que debe alcanzar un individuo para ser mayor es otro elemento al que se recurre frecuentemente. Según la Organización Mundial de la Salud (2002) se consideran “personas mayores” a mujeres y hombres que tienen 60 años o más, justificándolo de la siguiente manera:

Esta edad puede parecer “joven” en algunas regiones desarrolladas donde la mayoría de las personas de más de 60 años de edad goza de un nivel de vida positivo y de buena salud. Sin embargo, es probable que la edad de 60 años sea fiel reflejo de la vejez en los países en vías de desarrollo, donde las personas no disfrutaron en los primeros años de sus vidas de todas aquellas ventajas que llevan a una vejez saludable. Además, la edad de 60 y más años se usa actualmente en todas las previsiones demográficas de las NN.UU. para describir las edades “más avanzadas”. (OMS, 2002, p.4)

En general, la puerta de entrada a la etapa de la vejez es la jubilación. Esta condición se adquiere cuando se llega a una cierta edad. En España, actualmente, las personas se jubilan a los 65 años; en otros países como Francia, se jubilan a los 62 años y en Alemania, a los 67 años. Por otra parte, determinados servicios reservados a las “personas mayores”, como los talleres y actividades de los centros socioculturales, se puede acceder a ellos a partir de los 60 años; o los Programas Universitarios para Mayores, que admiten alumnos desde los 50 ó 55 años.

Del mismo modo que ocurría con los distintos tipos de edades, los años no determinan claramente cuándo una persona es mayor. La vejez no viene determinada por parámetros fijos, bien es cierto que las estructuras sociales, políticas y culturales que nos sustentan deben emplear criterios para su gestión y organización. Sin embargo, las personas, de forma individual, al presentar características diferenciales con respecto a otros, no siempre se ajustan a esos criterios y se ven abocadas a un estatus que nada tiene que ver con su condición. Bien señalaba Schopenhauer que la vejez no es sólo un proceso biológico sino también, un estado mental, espiritual y una actitud ante la vida (García, 2003, p. 23).

La vejez no es una determinación ni una condición establecida. Las personas son mayores cuando sus propios criterios vitales así se lo designan. Aunque el envejecimiento sobreviene al ser humano de forma natural, el momento en el que una persona es vieja responde más claramente a patrones de vida particulares que a preceptos generales establecidos.

2. EL PROCESO DE ENVEJECER

El ser humano envejece, pero ¿por qué? Responder a esta pregunta no es sencillo. El envejecimiento es un proceso complejo, desigual en su desarrollo dentro de la propia persona, de unas personas a otras e, incluso, de unas generaciones a otras y de una población a otra (Claver, 2006). El proceso de envejecer es, ante todo, humano y, como tal,

está *condicionado* por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales y materiales que producen modificaciones en la persona que, a su vez, influyen en su cuerpo, sus pensamientos, sus creencias, sus valores, su personalidad, su actitud, su conducta, su forma de aprender y su manera de relacionarse con los demás. Por tanto, una aproximación al concepto de envejecimiento supone integrar las aportaciones realizadas desde los diferentes campos disciplinares.

La comunidad científica ha intentado dar respuesta al proceso de envejecimiento, a lo largo de la historia, mediante múltiples teorías con enfoques muy diversos. De forma general, los estudios realizados abordan el envejecimiento como un proceso biológico, psicológico o social.

2.1. EL ENVEJECIMIENTO COMO PROCESO BIOLÓGICO

El envejecimiento biológico es un proceso intrínseco de todos los organismos vivos, que se caracteriza por dos hechos básicos (Tobaruela, 2006):

- Pérdida de la vitalidad que produce un descenso de la capacidad funcional, de forma que el organismo se muestra menos eficaz
- Disminución de la capacidad de adaptación a los cambios del entorno e incluso del medio interno.

La perspectiva biológica identifica el envejecimiento como deterioro en el desarrollo, diferenciación y organización celular del organismo. Envejecer supone un declive continuo de las funciones fisiológicas que se traducen en enfermedad y mortalidad.

En general, existe un consenso en caracterizar el envejecimiento, según lo propuso Bernard Strehler en 1962:

- 1) El envejecimiento es universal, es decir, cualquier cambio asociado al proceso de envejecimiento debe darse en menor o mayor medida en todos los individuos de una especie.
- 2) El envejecimiento es intrínseco, sus causas deben ser de origen endógeno, no siendo provocadas por factores externos o de origen ambiental.
- 3) El envejecimiento es progresivo, los cambios que se asocian al envejecimiento se dan de manera paulatina a lo largo de la vida.
- 4) El envejecimiento es deletéreo, es decir que un determinado fenómeno se considerará parte del proceso de envejecer si es dañino.

Desde las teorías biológicas, se ha tratado de explicar el envejecimiento a través del estudio del organismo humano. Estas investigaciones son las más tradicionales y existe mucha producción científica al respecto. Entre las múltiples clasificaciones y taxonomías de las teorías con base biológica, se destaca la clasificación de Tirosh y Reznick (2000) por realizar una síntesis actual y de fácil comprensión de los avances científicos en torno al estudio del proceso de envejecimiento:

2.1.1. Teorías moleculares y celulares

- 1.1.1. Teorías genéticas.** Estas teorías pretenden estudiar el envejecimiento a partir del genoma humano, entendiendo la relación entre los diferentes genes que están involucrados en este proceso. En definitiva, buscan la “fórmula genética” de la longevidad.
- 1.1.2. Teoría de la mutación somática.** Esta teoría sugiere que las células desarrollan mutaciones espontáneas, por lo que las divisiones celulares subsiguientes perpetúan estas mutaciones hasta que los órganos se convierten en ineficientes y, finalmente, fracasan (Lewis et al., 2004)
- 1.1.3. Teoría del control genético.** Afirma que el ADN es la clave de cómo se envejece y que existen muchas circunstancias que pueden alterar el genoma.
- 1.1.4. Teoría del error catastrófico.** Fue propuesta por Orgel en 1963 y postula que el envejecimiento se produce por una serie de defectos o errores en las síntesis de proteínas.
- 1.1.5. Teorías no genéticas.**
- 1.1.6. Teoría de los radicales libres.** Es la más difundida y aceptada. Postula que el envejecimiento sería el resultado de una inadecuada protección contra el daño producido en los tejidos por las reacciones oxidativas de los radicales libres. Fue el Dr. Harman, a partir de 1954, quien relacionó el envejecimiento con las reacciones desencadenadas por los radicales libres. Esta teoría ofrece explicaciones plausibles de los siguientes fenómenos ligados al envejecimiento (Gastañaga, 2009):
 - Asociación de enfermedad con la edad
 - Mejor comprensión de su patogénesis
 - Diferencia de edad al fallecimiento entre hombres y mujeres
 - Relación entre las primeras circunstancias de la vida con la aparición de enfermedades posteriores

- El acortamiento de telómeros que ocurre con la edad en los ancianos.

1.1.7. Teoría del “wear and tear” o de desgaste. Frecuentemente asociada a Hans Selye, esta teoría señala que las partes del cuerpo acaban sencillamente por gastarse (Mishara y Riedel, 2000)

1.1.8. Teoría de la membrana. Esta teoría indica que los daños en la membrana celular disminuye la capacidad de eliminar productos de desecho, por lo que se reduce la síntesis proteica y la actividad enzimática, llegando a provocar la muerte celular.

1.1.9. Teoría de los puentes cruzados moleculares intracelulares. Bjoksten postuló en 1968 que los enlaces entre moléculas aumentan con la edad, por lo que las proteínas pueden perder su actividad debido a estos enlaces, con la consecuente pérdida de elasticidad en los tejidos.

2.1.2. *Teorías sistémicas.* Relacionan el envejecimiento con el deterioro o perturbación de los sistemas del organismo.

2.1.2.1. *Teoría inmunológica.* Esta teoría sugiere que el envejecimiento biológico provoca una disminución del sistema inmunitario para producir anticuerpos, por lo que se reduce la respuesta inmune y la capacidad de discriminar entre lo ajeno y lo propio del organismo, provocando múltiples reacciones autoinmunes.

2.1.2.2. *Teoría SNC-hormonal.* La teoría neuroendocrina se basa en el hecho de que no hay ninguna parte del cuerpo que pueda actuar aislada de los sistemas nervioso y endocrino, por lo que una perturbación de estos sistemas puede afectar a cualquier parte del cuerpo.

El deterioro que describen las teorías biológicas sobre el envejecimiento conlleva una serie de cambios en el organismo que se manifiestan a nivel físico y fisiológico. La tabla que se presenta a continuación describe las características de estos cambios:

TABLA 1. Características de los cambios biológicos relacionados con el envejecimiento.

(Fuente: Compendio de la literatura.) Elaboración propia

Sistemas sensoriales	Ojo	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución del tamaño de la pupila. • Menor transparencia y mayor espesor del cristalino. • Disminución del drenaje de las lágrimas.
	Oído	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento del pabellón auditivo. • El tímpano se hace más delgado y pierde elasticidad. • Atrofia de las células que participan en la audición.
	Gusto y olfato	<ul style="list-style-type: none"> • Deterioro de las papilas gustativas. • Disminución y modificación del número de receptores olfativos.
	Piel	<ul style="list-style-type: none"> • Aparición de arrugas. • Manchas. • Flaccidez. • Sequedad.
Sistemas orgánicos	Sistema musculoesquelético	<ul style="list-style-type: none"> • Se produce una importante pérdida de masa muscular y una atrofia de las fibras musculares, que disminuyen en peso, número y diámetro. • La masa esquelética disminuye, pues los huesos se tornan más porosos (menos densidad del hueso) y quebradizos. • Las articulaciones se tornan menos eficientes al reducirse la flexibilidad. • Se produce mayor rigidez articular debida a la degeneración de los cartílagos, los tendones y los ligamentos, que son las tres estructuras que componen las articulaciones.
	Sistema cardiovascular	<ul style="list-style-type: none"> • El corazón: aumento del ventrículo izquierdo, mayor cantidad de grasa acumulada envolvente, alteraciones del colágeno, que provocan un endurecimiento de las fibras musculares. • Los vasos sanguíneos se estrechan y pierden elasticidad. • Las válvulas cardíacas se vuelven más gruesas y menos flexibles,
	Sistema respiratorio	<ul style="list-style-type: none"> • Los músculos intercostales se atrofian. • Modificación de la caja torácica. • Deterioro del tejido pulmonar (bronquios).
	Sistema excretor	<ul style="list-style-type: none"> • El riñón tiene una menor capacidad para eliminar los productos de desecho.
	Sistema digestivo	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de la salivación • Reducción del metabolismo de ciertos nutrientes en el estómago y el intestino delgado. • Pérdida de piezas dentales.

		<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de los movimientos esofágicos (contracción/relajación), cuya función es facilitar la deglución. • Reducción de la capacidad para secretar enzimas digestivas. • Atrofia de la mucosa gastrointestinal, por lo que la absorción de nutrientes es menor. • Disminución del tono muscular y el peristaltismo del intestino. • Alteraciones en vesícula e hígado: cálculos biliares y menor eficiencia del hígado.
<p>Cambios fisiológicos</p>		<ul style="list-style-type: none"> • El corazón pierde eficacia, bombea menos sangre y aumenta de tamaño. • Aumenta la presión arterial. • Menor capacidad respiratoria de reserva y de recuperación cuando se exigen esfuerzos. • Disminuye la función renal y la capacidad de la vejiga. Aparece incontinencia. • El proceso digestivo se entorpece en todos sus tramos. • Dificultad en la masticación y, a veces, en la deglución. • También reducen su eficacia los sistemas endocrino (baja la producción de hormonas), nervioso (más lentitud en las respuestas y en los procesos cognitivos) e inmunológico (crece la susceptibilidad a los procesos infecciosos). • Disminuye la agudeza visual y la capacidad para discriminar colores. • Menor agudeza para las frecuencias altas (tonos agudos), lo que deteriora la capacidad para discriminar palabras y comprender conversaciones normales. • Disminuye la sensibilidad para discriminar los sabores salados, dulces y ácidos,

Conviene recordar que los cambios descritos no se presentan en todas las personas por igual. Las modificaciones a nivel biológico que puede manifestar un organismo cuando envejece varían de unos individuos a otros. Evidentemente, estos mecanismos se ven influenciados por otros aspectos que se han intentado explicar desde otras perspectivas.

2.2. EL ENVEJECIMIENTO COMO PROCESO PSICOLÓGICO

Desde la Psicología se describe el envejecimiento como un proceso a lo largo de la vida, que se produce desde que el individuo nace y es capaz de emitir comportamientos. En principio, se trata de actitudes primarias, sin embargo, a medida que crece en interacción con el medio, es cuando emerge toda una serie de complejas constelaciones comportamentales que van desde las habilidades motoras a los más complicados sistemas de comportamientos y emociones (Gastañaga, 2009).

La Psicología de la vejez se consolidó a mediados del siglo pasado y fue desarrollada a partir de los estudios médicos y biofísicos que los precedieron. Desde esta perspectiva, se ha descrito el proceso de envejecer en función del deterioro del organismo y cómo esto suponía un declive de los procesos psicológicos en las personas de edad. Sin embargo, Fernández-Ballesteros (2009) encuentra que no todos los cambios que se producen en el psiquismo humano responden al patrón de funcionamiento biológico de crecimiento y desarrollo; madurez, declive y muerte. Existen procesos psicológicos básicos, como la

percepción, que se puede ver modificada con la edad debido al deterioro de los sistemas sensoriales; pero, por otra parte, la afectividad no tiene por qué declinar al envejecer si se mantiene una buena relación con el entorno y con otros individuos. Por tanto, la Psicología trata de describir y explicar el envejecimiento, analizando las influencias biológicas y sociales sobre el comportamiento humano.

Existen numerosas teorías que tratan de explicar el envejecimiento desde el campo de la Psicología. En general, las investigaciones han estado centradas en estudiar las distintas etapas que componen la vida humana. El proceso de envejecer adaptado al desarrollo y al ciclo vital se describe, fundamentalmente, en las teorías del desarrollo y en el enfoque del ciclo vital, emanado de las anteriores.

2.2.1. Teorías del desarrollo

El concepto clásico de desarrollo ha sido mantenido por teorías como las que propusieron Freud (1935) y Piaget (1936). La teoría psicoanalítica de Freud explica el desarrollo a través de estadios psicosexuales que culminan con la madurez personal y sexual durante la adolescencia.

La teoría cognitiva de Piaget, basada en el desarrollo intelectual, establece los tres períodos tradicionalmente conocidos: 1) Sensorio-motriz; 2) Operaciones concretas; 3) Operaciones formales. El desarrollo cognitivo explicado por esta teoría abarca de los 0 a los 14-15 años.

Ambas teorías ignoran la adultez, y se ocupan, exclusivamente, de las primeras etapas de la vida, desde el nacimiento hasta la adolescencia.

En general, los estudios sobre el desarrollo humano han estado centrados en las etapas infantil y juvenil. Hasta hace poco tiempo, las investigaciones no han aportado datos que sugieran cierta reflexión en torno a la adultez. Fue Erikson en 1950 quien introdujo el concepto de desarrollo a lo largo del ciclo vital y amplió la noción de los estadios evolutivos a la edad adulta (Zapata, R., Cano, A., Moya, J., 2002).

La visión evolutiva de Erikson abarcó desde el nacimiento hasta la muerte, estableciendo la fase de la vejez a partir de los 65 años. Fernández-Ballesteros (2009) indica que las etapas propuestas por este psicoanalista predicen potenciales crisis o conflictos, así como las virtudes propias de cada uno de los períodos de la vida.

TABLA 2. *Etapas propuestas por Erikson (1950).* (Fuente: Fernández-Ballesteros, 2009.)

ETAPAS	CRISIS/CONFLICTOS	VIRTUDES
Infancia (0-1)	Confianza básica Vs. Desconfianza	Esperanza
Primera niñez (1-6)	Autonomía Vs. Vergüenza	Voluntad
Edad del juego (6-10)	Iniciativa Vs. Culpabilidad	Propósitos
Edad escolar (10-14)	Productividad Vs. Inferioridad	Competencia
Adolescencia (14-20)	Identidad Vs. Confusión	Fidelidad
Adulto joven (20-35)	Intimidad Vs. Aislamiento	Amor
Madurez (35-65)	Generatividad Vs. Estancamiento	Cuidado
Vejez (65+)	Integridad Vs. Desesperación	Prudencia, Sabiduría

Para Erikson (1986) el conflicto central de la vejez se plantea entre la integridad y la desesperación, reflejando, por un lado, el sentimiento de satisfacción de haber tenido una vida plena y productiva y, por otro, el sentimiento de que la vida tiene poco significado. Cuando el adulto llega a la vejez puede sentir que ha merecido la pena vivir y estar satisfecho con las decisiones tomadas. Por el contrario, puede sentir arrepentimiento por las decisiones tomadas en el pasado y sentirse desilusionado por las equivocaciones que siente que ha cometido. La capacidad para valorar la propia experiencia, y a uno mismo, sería el antídoto para sobrellevar la desesperación; al desarrollar esta tarea de forma armoniosa, el balance resulta positivo y proporciona sabiduría (De la Serna, 2003).

La aportación de Erikson defiende el desarrollo en cualquier etapa de la vida, a diferencia de sus predecesoras, reconociendo que en la vejez, también, se puede progresar. El envejecimiento se contempla como un proceso abierto en el que puede haber maneras de envejecer negativas, dominadas por el aislamiento y los sentimientos de culpa, pero, también, puede haber procesos de envejecimiento positivos cuando el adulto asume sus errores, se compromete con el entorno y siente que su vida tiene sentido.

La Psicología Evolutiva supuso un gran avance para el estudio del desarrollo humano pero, estas teorías, explican el envejecimiento como un proceso de fases estancas sin ningún nexo de unión. Para resolver esta carencia, el enfoque del ciclo vital permitió el estudio del proceso de envejecer a lo largo de la vida como un continuo.

2.2.2. Enfoque del ciclo vital

Esta perspectiva (Baltes, 1987; Neugarten, 1975) valora las capacidades y necesidades de los individuos por encima de la edad cronológica. El incremento de los estudios relacionados con el transcurso de la vida y de los diseños longitudinales, hacen de este enfoque un referente para explicar el proceso de envejecimiento.

En estas teorías cobran importancia los factores ligados al paso del tiempo en las personas, el contexto cultural e histórico al que pertenecen, así como sus experiencias vitales individuales. Además, postula que se va incrementando la variabilidad interindividual de tal forma que, a medida que se envejece, las personas se van diferenciando más unas de otras. En este sentido, Neugarten y sus asociados describen el ciclo de la vida con base en dos condiciones fundamentales (Fernández-Ballesteros, 2009):

- 1) Los eventos que suponen una transición para el individuo. Cada etapa de la vida puede albergar un acontecimiento importante para la persona, como el matrimonio, tener un hijo o jubilarse, que individualiza su existencia.
- 2) Los roles que asume, los cuales implican cambios personales.

Estos estudios acabaron con la idea imperante en aquel momento sobre la consideración de la edad adulta como un período estable. El desarrollo vital y los cambios evolutivos en los mayores comenzaron a ser decisivos para la comprensión de la vida humana. Las personas cambian según van superando las distintas fases del ciclo vital, sin que ello signifique estancamiento en un momento determinado del proceso.

En una posterior ampliación, Baltes formula siete proposiciones sobre el envejecimiento, según su visión del desarrollo del ciclo vital (Yuni y Urbano, 2005):

- 1) Existe un potencial en la vejez, y la persona desplegará ese potencial en función de la necesidad de mantener un equilibrio entre ganancias (incremento) y pérdidas (declive).
- 2) En el proceso de envejecimiento existe un deterioro de la mecánica de la mente, debido a que está intrínsecamente ligada al Sistema Nervioso Central. Los procesos cognitivos mecánicos incluyen, por ejemplo, la memoria visual, la memoria motora y, algunos, la percepción sensorial.
- 3) Los conocimientos ligados a la pragmática cognitiva enriquecen la mente y pueden compensar las pérdidas en la mecánica cognitiva. Estos conocimientos no sólo no declinan sino que se incrementan, porque la base de su adquisición es la experiencia vital y las relaciones interpersonales.

- 4) Existen múltiples procesos psíquicos que contribuyen al ajuste de expectativas y a la reducción de emociones negativas, implicando una dinámica en la que las pérdidas de algunas capacidades vayan acompañadas por la apertura de caminos nuevos.
- 5) En la vejez “el yo” continúa siendo un poderoso sistema de mantenimiento de la integridad. Según Yuni y Urbano (2005) “es un hecho comprobado en la literatura científica que los adultos mayores no muestran una reducción significativa en indicadores relacionados con su bienestar psicológico, tales como la autoestima o su sentido de control personal” (p. 96).
- 6) El proceso de envejecimiento se caracteriza por la variabilidad interindividual e intraindividual. En cada persona se desarrolla un proceso general en el que están implicadas particularidades personales y contextuales.
- 7) Se debe distinguir entre envejecimiento normal, óptimo y patológico. El envejecimiento normal viene dado por la autorregulación y el uso adaptativo de las capacidades para mantener el equilibrio entre pérdidas y ganancias. Se puede hablar de envejecimiento óptimo cuando la persona mayor incrementa sus capacidades con respecto a estadios anteriores e, incluso, genera otras nuevas. El envejecimiento patológico sería aquél en el que las enfermedades afectan a las capacidades, produciendo deterioro, déficit y trastornos.

Se puede observar que los planteamientos teóricos evolutivos difieren de los enfoques tradicionales de influencia biológica, en tanto que no generalizan el déficit y describen cómo ciertas capacidades o dimensiones psicológicas no decrecen con la edad, sino que pueden continuar desarrollándose en la vejez. Defienden el desarrollo en cualquier etapa vital, considerando que los factores que lo sustentan son generacionales o históricos, individuales y no normativos (Latorre y Montañés, 2005, p. 226).

Otras teorizaciones, desde el campo psicológico, centran el estudio sobre el proceso de envejecimiento, compartiendo análisis con la sociología. Por ello, se habla de teorías psicosociales y son, fundamentalmente, dos: La Teoría de la actividad y la Teoría de la continuidad.

2.2.2.1. Teoría de la actividad

Es una de las teorías psicosociales del envejecimiento más extendidas y antiguas. Havighurst (1961) a partir de una investigación demostró su hipótesis de que las personas mayores más activas se encuentran más satisfechas y adaptadas.

Esta teoría postula que una persona mayor logra enfrentarse a las pérdidas asociadas a la vejez, aumentando su autoestima y restituyendo roles o actividades

perdidas. Tanto los jóvenes como los mayores tienen las mismas necesidades sociales y psicológicas de mantenerse activos. Cuanto mayor número de actividades opcionales posea la persona que envejece, mejor resistirá los efectos desalentadores de salir de los roles principales que se priorizan en la vida adulta.

En definitiva, envejecer positivamente requiere que los mayores conserven un nivel de actividad similar al de la edad adulta, manteniendo actividades o sustituyéndolas por otras nuevas y adaptadas. El individuo es feliz si se mantiene activo (Havighurst & Albrecht, 1953).

Esta teoría ha trascendido enormemente, en el sentido de haber “dirigido políticas sociales desde las que se maximiza y estimula la actividad y la vejez” (Fernández-Ballesteros, 2009, p.48)

2.2.2.2. Teoría de la continuidad

Atchley (1989) propone este modelo, vinculado a la teoría de la actividad, en el que sugiere que las personas a lo largo de la etapa adulta toman decisiones adaptadas a sus patrones de comportamiento. Por tanto, se asume que las habilidades y las capacidades que los individuos han ido adquiriendo a lo largo de su vida se mantendrán en el tiempo, incluso en la vejez.

Las personas, en función de sus experiencias vitales, desarrollan concepciones acerca de su vida y de sí mismos, lo que cobra especial relevancia durante el proceso de envejecimiento. Se establece que el nivel de actividad que una persona va a manifestar en este proceso dependerá de su recorrido vital y del patrón de actividades que haya mostrado en las etapas anteriores.

En definitiva, esta teoría se centra en la relación entre el pasado (lo acontecido), el futuro (lo que acontecerá) y los modelos de conducta que probablemente se anticiparán, condicionando formas de actuar y de pensar (Atchley, 1999). Por esta razón, la continuidad supone un modo de afrontar los cambios físicos, mentales y sociales que acompañan al proceso de envejecer.

El estudio del envejecimiento, desde el campo de la psicología, se ha desarrollado en virtud de los cambios experimentados por las personas a lo largo de su ciclo vital. Para comprender los cambios atribuibles a la edad hay que considerar la interrelación entre (Noriega, García y Torres, 1999):

- a) Las modificaciones en las estructuras cerebrales.
- b) Las modificaciones en las conductas cognitivas.
- c) Las modificaciones en la afectividad.

Los cambios en la anatomía y fisiología de las estructuras cerebrales han sido descritos en un momento anterior, al explicar el proceso biológico del envejecimiento; en concreto, las modificaciones de los Sistemas Nervioso Central y Sensoriales. Por ello, en la tabla siguiente, se abordan los cambios que muestran las personas al envejecer, con respecto a la cognición y la afectividad.

TABLA 3. Cambios psíquicos en el proceso de envejecimiento. (Fuente: Noriega et al., 1999).

Elaboración propia

FUNCIONES COGNITIVAS	Inteligencia	Enlentecimiento de las capacidades intelectuales	<ul style="list-style-type: none"> • Fatiga intelectual. • Pérdida de interés. • Pérdida en la atención • Dificultad en la atención. • Razonamiento verbal: ligera pérdida en la flexibilidad mental.
	Memoria	Memoria reciente	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para retener informaciones poco significativas. • Ligera pérdida de la capacidad de síntesis.
	Resolución de problemas	Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en la organización de la información • Rigidez de pensamiento.
AFECTIVIDAD	Motivación	Pérdida de intereses y expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Merma del sentimiento de utilidad. • Disminución de la participación social.
	Personalidad	Desadaptación	<ul style="list-style-type: none"> • Negatividad. • Sentimientos hostiles. • Miedo a envejecer.

El hecho de envejecer no justifica claramente los cambios a nivel psicológico de los individuos. En general, se puede hablar de estabilidad en estos procesos, ya que las personas mayores tienden a compensar, mantener y preservar las pérdidas o los déficits (Mishara et al., 2000; Noriega et al., 1999; Fernández-Ballesteros, 2009; Triadó y Villar, 2007). Además, no hay límites de edad para ser creativo, tener imaginación, estar motivado o preparado para afrontar cambios relevantes en cualquier momento de la vida.

En la etapa de la vejez, al igual que en cualquier momento anterior, el individuo puede verse afectado por el estado de salud, el entorno familiar, las pérdidas afectivas, la situación de vida, las experiencias, etc., pero nada demuestra fehacientemente que el mayor no tenga la capacidad de ajustarse a las circunstancias y adaptarse al envejecimiento.

2.3. EL ENVEJECIMIENTO COMO PROCESO SOCIOLÓGICO

Desde la sociología se han planteado diversas teorías acerca del proceso de envejecimiento, ofreciendo diferentes enfoques sobre la relación de las personas mayores con la sociedad y cómo esta relación se modifica según se aproximan a su final. Las teorías propuestas se agrupan, fundamentalmente, en dos paradigmas clásicos: funcionalismo estructural y el interaccionismo simbólico.

2.3.1. Funcionalismo estructural

Este enfoque sugiere que la edad actúa como nivelador de las diferencias de clase y estatus entre las personas mayores. Los planteamientos más relevantes de este enfoque son la teoría de la desvinculación y la teoría de la modernidad. Ambas comparten el concepto de eficiencia funcional como premisa, considerando necesario para la supervivencia de la sociedad que las personas mayores se desvinculen con el propósito de facilitar a los jóvenes la consecución de estos roles.

2.3.1.1. *La teoría de la desvinculación* (Cumming y Henry, 1961).

Postula que los individuos, al llegar a la etapa de la vejez, se “desenganchan” de ciertos roles sociales, dejando paso a las nuevas generaciones. Durante el proceso de envejecimiento, las personas experimentan una separación gradual de la sociedad en la que decae su interacción con el medio y se reduce el contacto con la realidad (Bazo y García, 2005)

La teoría establece una desvinculación social progresiva, a través de pérdidas como la del cónyuge, los amigos, el trabajo. La jubilación adquiere un papel relevante en cuanto a mecanismo facilitador de la retirada del individuo de la dinámica social. “El *disengagement* es un proceso inevitable en el que muchas de las relaciones entre una persona y otros miembros de la sociedad resultan difíciles, y la calidad de aquéllas, si permanecen, están alteradas” (Cumming y Henry, 1961, p.211). De esta manera, la desvinculación prepara al individuo para su retirada, y el funcionamiento organizado de la sociedad no se ve perturbado. Cumming y Henry vieron esto como un proceso racional iniciado por las personas mayores y fomentado por las sociedades (Stuart-Hamilton, 2002).

2.3.1.2. *La Teoría de la Modernización* (Cowgill y Holmes, 1972)

Este enfoque sugiere que el estatus de los mayores es inversamente proporcional al grado de industrialización de una sociedad (Fernández-Ballesteros, 2009). La teoría describe que en las sociedades tradicionales las personas de edad gozaban de una posición

privilegiada por su experiencia y sabiduría, mientras que en las sociedades modernas se encuentran relegadas y su situación no ostenta privilegio alguno. De esta manera, la teoría de la modernización explica los cambios de estatus de las personas mayores a partir de los cambios de los sistemas sociales (Bazo y García, 2005).

De acuerdo con este planteamiento, la pérdida de estatus social no es un hecho específico, sino que se trata de un fenómeno universal, el cual se produce en todas las culturas en las que los procesos de modernización están ocurriendo, independientemente de las tradiciones, religiones, etc. Cowgill y Holmes (1972) seleccionaron los aspectos más destacados de la modernización que influían en el proceso de envejecimiento:

- a) Los avances en medicina y salud favorecen más a los jóvenes.
- b) La modernización favorece la especialización en el trabajo y el desarrollo de nuevas habilidades, desplazando a las personas mayores de los roles laborales.
- c) El urbanismo aleja el trabajo del hogar, tendiendo a separar a la persona mayor del miembro joven de su familia.
- d) La educación formal discrimina a las personas mayores, instándolas a la desventaja social.

La modernización, de esta manera, produce distancias intergeneracionales y confiere a los mayores a la exclusión social. Sin embargo, este planteamiento resulta demasiado lineal y define el envejecimiento como un proceso irreversible que las sociedades rechazan.

2.3.2. La perspectiva del interaccionismo simbólico

Se centra en la consideración de que los seres humanos desarrollan sus valores, significados y modos de actuar a partir de un proceso de comunicación social (Blumer, 1982). Este autor sintetizó su visión en tres aspectos fundamentales:

- 1) Los seres humanos actúan hacia los objetos en base a los significados que éstos tienen para ellos.
- 2) El significado surge en la interacción social.
- 3) Los significados se modifican a través de un constante proceso de interpretación.

Desde esta perspectiva, el proceso de envejecimiento está influenciado por el ambiente. La interacción con otras personas irá definiendo este proceso a medida que se modifican las características personales de cada individuo y sus relaciones sociales.

El interaccionismo simbólico aplicado al proceso de envejecer ha ofrecido, principalmente, dos planteamientos: La teoría de la competencia social y la teoría de la subcultura.

2.3.2.1. Competencia social (Kuypers & Bengtson, 1973)

Esta teoría afirma que, durante la vejez, el individuo se ve privado de opiniones con respecto a quién es, qué funciones tiene y el comportamiento que puede desarrollar, debido a la falta de orientación normativa, la pérdida de competencia social y la falta de grupos de referencia apropiados (Kuypers & Bengtson, 1973,9. 182). Los efectos de esta situación conducen a las personas mayores hacia lo que los autores denominan “el síndrome de descomposición social” basado en un etiquetado negativo que, poco a poco, erosiona sus conceptos de sí mismos y atrofia sus habilidades de afrontamiento. La “descomposición social” se plantea a lo largo de cuatro pasos (Rice, 1997):

- 1) La sociedad ocasiona que los mayores sufran una pérdida de roles y les priva de grupos sociales de referencia.
- 2) La sociedad les etiqueta negativamente como incompetentes.
- 3) La sociedad priva a los mayores de oportunidades para utilizar sus habilidades, lo que atrofia el proceso de envejecimiento.
- 4) Las personas mayores aceptan esas etiquetas y desarrollan un autoconcepto negativo considerándose individuos inadecuados.

Para revertir este proceso, Kuypers & Bengtson (1973) proponen formas de reconstrucción social mediante las cuales se puede cambiar el sistema y romper el ciclo negativo. La sociedad debería juzgar a las personas por sus características, sus valores propios y su humanidad y, no tanto por su competencia laboral. Es necesario brindar a los mayores poder de autorregulación y protagonismo en aquellos programas sociales y políticos que les afectan. Todo esto les permitirá generar autoconfianza y desarrollar o mantener las competencias personales y sociales (Rice, 1997).

2.3.2.2. La teoría de la subcultura (Peterson y Rose, 1965)

Estos autores defienden que las personas mayores interactúan entre ellos y mantienen intereses y creencias comunes, construyendo una subcultura que no interacciona con otros grupos de edad. Las subculturas se forman cuando los miembros de un determinado grupo se relacionan entre sí más de lo que lo hacen con otras personas (Rose, 1965)

El desarrollo de una subcultura en la vejez estaría ocasionado por la afinidad positiva entre los mayores y, a su vez, por la exclusión social de este grupo. En este sentido, la vejez conlleva al aislamiento que es tomado por Rose como la base para plantear que las personas mayores poseen todos los rasgos característicos de cualquier grupo aislado e, incluso, demuestra que este grupo es más potente que la cultura, debido a la clase social o al género (Fernández-Ballesteros, 2009).

Por su parte, la sociedad contribuye a la creación de esta subcultura a través de factores como la jubilación, el distanciamiento generacional y la imagen social negativa. Los mayores interactúan entre sí, sirviéndose de punto de referencia para mantener su identidad y autoestima y poder validar los propios valores, opiniones y situaciones personales (Latorre y Montañés, 2005).

Existen otras teorías y enfoques sociológicos que acompañan a las expuestas anteriormente y que se describen en la siguiente tabla:

TABLA 4. *Algunas teorías sociológicas.* (Fuente: Bazo y García, 2005; Latorre y Montañés, 2005; Mishara y Riedel, 2000; Fernández-Ballesteros, 2009; Bueno et al., 2005, y Stuart-Hamilton, 2002.) Elaboración propia.

ENFOQUE	TEORÍA	REPRESENTANTES	APORTACIONES
FUNCIONALISMO ESTRUCTURAL	Teoría de la desvinculación (<i>disengagement</i>)	Cumming y Henry (1961)	La desvinculación en un proceso recíproco que aleja a las personas mayores de los roles sociales ejecutados hasta el momento de envejecer.
	Teoría de la modernización	Cowgill y Holmes (1972)	El prestigio de las personas mayores depende del grado de modernidad de la sociedad en que vivan.
	Teoría de la estratificación etaria	Riley (1971)	La estratificación social es un fenómeno universal y constituye un sistema de adjudicación de privilegios, derechos y obligaciones sociales según la edad.
	Teoría del lapso de vida	Cain (1964)	Resalta la importancia de los roles y normas sociales en la formación de la conducta de las personas.
INTERACCIONISMO SIMBÓLICO	La teoría de la competencia social	Kuypers y Bengtson (1973)	Se centra en las reorganizaciones sociales que se

			producen en el envejecimiento. Los mayores se ven afectados por la deconstrucción social debido a una imagen negativa. La reconstrucción social llega si la persona mayor desarrolla nuevas competencias sociales.
	La teoría de la subcultura	Rose (1964)	El grupo de las personas de edad mantienen afinidad entre sí y dejan de interactuar con otros grupos sociales.
FENOMENOLOGÍA	Fenomenología social	(Gubrium y Buckholdt, 1977)	Enfoca el proceso de envejecimiento como una construcción del mundo, que realizan las personas con sus acciones cotidianas.

Este abordaje de la vejez, desde las perspectivas biológicas, psicológicas y sociológicas tradicionales supone un concepto de envejecimiento en términos pesimistas. La visión negativa impide tener en cuenta y aprovechar las muchas potencialidades que conservan las personas mayores, y las numerosas contribuciones y posibilidades de desarrollo que presentan. (Triadó y Villar, 2008).

En las últimas décadas, los planteamientos sobre la vejez han ampliado sus perspectivas y han incorporado otros aspectos sociales. De esta manera, se hacen prospectivas de teorías multidisciplinares que integran un contexto más rico y contextualizado del envejecimiento (Bazo y García, 2005).

Las políticas sociales comenzaron a desarrollarse, incluyendo factores como la independencia de los mayores, la participación, el cuidado, la dignidad y el desarrollo personal; imprescindibles para una larga vida, una buena salud física, la eficacia cognitiva, el incremento de las competencias sociales y la satisfacción social (Baltes y Baltes, 1990). A partir de aquí, los conceptos de envejecimiento satisfactorio, o envejecer con éxito, o vejez competente, tienen gran aceptación en los contextos científicos y políticos siendo impulsados por organismos como la OMS o la Unión Europea (Fernández-Ballesteros, 1998); constituyendo un avance sobre el modelo tradicional de envejecimiento, que fija nuevas pautas y considera que las personas mayores precisan mantenerse activas y comprometidas familiar y socialmente.

El nuevo concepto de envejecimiento reconoce el potencial de las personas de edad y el protagonismo social que van adquiriendo. Las sociedades contemporáneas se enfrentan a un aumento de la población mayor y, lejos de ver este fenómeno como una catástrofe, han aprovechado la oportunidad que ofrece este cambio demográfico para la reflexión y la toma de decisiones. El envejecimiento demográfico representa un éxito de las mejoras sanitarias y sociales sobre la enfermedad y la muerte, pero también implica importantes retos (IMSERSO, 2011).

En este contexto, surge una forma de entender el envejecimiento que favorece a las personas mayores pero, también, a la sociedad en su conjunto (Bermejo, 2010). Se trata del envejecimiento activo, que emerge como una nueva corriente de pensamiento, generando nuevos espacios de reflexión e innovación para responder al desafío demográfico.

Antes de abordar en profundidad este nuevo paradigma, se describen los datos demográficos que reflejan el crecimiento del número de personas mayores en el mundo, en Europa y en España, así como la activación de políticas, a nivel mundial y europeo, en respuesta a este reto.

3. EL DESAFÍO DEMOGRÁFICO

3.1. EN EL MUNDO

Los datos que a continuación se exponen han sido ofrecidos por la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. Corresponden con la revisión efectuada en julio de 2010 y con una proyección de la población hasta el año 2100.

Se entiende que los indicadores demográficos de fecundidad, mortalidad y migración internacional, han sido básicos para estimar el crecimiento de la población y encontrar la consecuencia lógica del aumento de la proporción de personas mayores. Sin embargo, la revisión 2010 de perspectivas de población mundial ha considerado la varianza de la media de fecundidad, estableciendo varianza baja, media o alta según los países cuenten con una tasa de fecundidad baja, media (referencia) o alta, respectivamente.

Las pequeñas variaciones en la fertilidad pueden producir grandes diferencias en el tamaño de las poblaciones a largo plazo. La variante de proyección de alta, cuya fertilidad es de 0,5 hijos por encima de la variante media, produce una población mundial de 10,6 mil millones de habitantes en el año 2050; y de 15,8 mil millones en 2100. La variante baja, que informa de una fertilidad de 0,5 hijos por debajo de la media, produce una población que llega a 8,1 mil millones en 2050 y se reduce hacia la segunda mitad de este siglo para llegar a 6,2 mil millones en 2100.

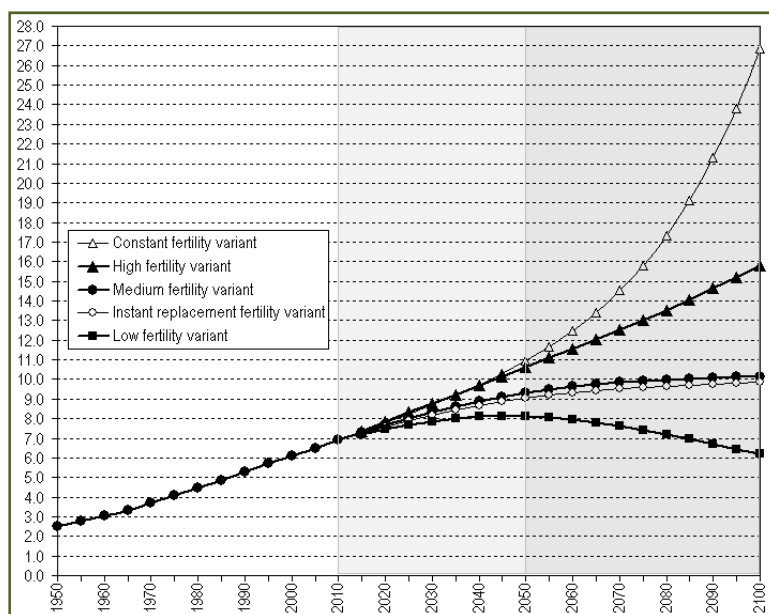


Figura 2. Variante de fertilidad. (Fuente: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2011). World Population Prospects: The 2010 Revision, CD-ROM Edition.)

El mayor potencial de crecimiento futuro de la población se encuentra en países de alta fecundidad (39 países en África, nueve en Asia, seis en Oceanía y cuatro en América Latina). Sólo en estos países se triplicaría la población, pasando de 1,2 mil millones a 4,2 mil millones, entre 2011 y 2100. Durante el mismo período, la población de los países de fecundidad intermedia aumentaría un 26%, pasando de 2,8 mil millones a 3,5 mil millones de habitantes. Entre los países de baja fertilidad, se espera que China vea aumentar su población hasta alcanzar 1,4 mil millones en el año 2030. Por su parte, los países de baja fecundidad, entre los que se encuentra Europa, llegarían a contar con 0,74 mil millones de habitantes en 2020.

Se espera que aumente la población mundial de 6,9 billones, que existen en la actualidad, hasta los 9,3 billones en el año 2050. La proyección para el año 2100 indica que habrá 10,1 billones de habitantes sobre la Tierra. (Véase tabla 5.)

TABLA 5. Proyección de la población mundial 2011-2100 (billones). (Fuente: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2011). World Population Prospects: The 2010 Revision, CD-ROM Edition.) Elaboración propia

DENOMINACIÓN	AÑO	TOTALES
WORLD	2011	6 974 036
WORLD	2020	7 656 529
WORLD	2030	8 321 380
WORLD	2050	9 306 128
WORLD	2100	10 124 926

Con más detalle podemos observar la proyección de la población por área geográfica desde el año 1950 hasta el 2100 (figura 3).

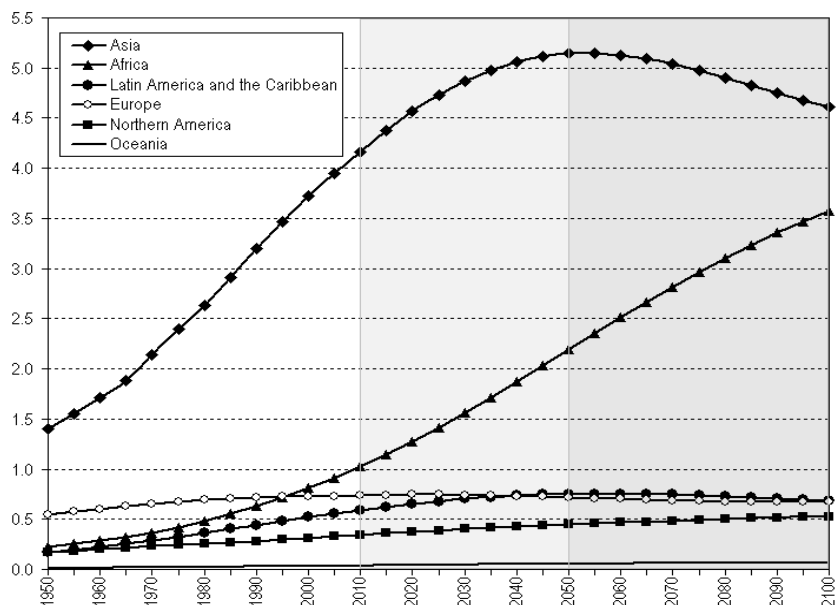


Figura 3. Proyección de población por área geográfica (1950-2100) (billones). (Fuente: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2011): World Population Prospects: The 2010 Revision. New York)

Con respecto a la esperanza media de vida, en el período 2005-2010, era de 67,9 años, y se prevé que aumente a 75,6 años en el período 2045-2050 y 81,1 años en 2095-2100. Entre ambos sexos, la esperanza de vida al nacer, para las mujeres, se estima que aumente desde los 70,1 años en el período 2005-2010 y los 83,3 entre 2095-2100; los hombres, por su parte, llegarían a tener una esperanza de vida de 79 años en el período 2095-2100. (Véase tabla 6.)

TABLA 6. Proyección mundial de esperanza de vida al nacer, por sexo (años). Variante media. (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

PERÍODO	AMBOS SEXOS	HOMBRES	MUJERES
2005-2010	67.9	65.7	70.1
2045-2050	75.6	73.2	78
2095-2100	81.1	79.0	83.3

De estas cifras se desprende el más que posible envejecimiento de la población mundial. En el año 2010, la población de 65 años y más suponía el 7,6% del total. Se estima que este porcentaje aumentará considerablemente, llegando al 16,2% en el año 2050 y triplicándolo en el 2100, representando el 22.3% el grupo de personas de 65 años y más. (Véase tabla 7.)

TABLA 7. Población mundial de 65 años y más. (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>.) Elaboración propia

AÑO	MILES	PORCENTAJE
2010	524 364	7.6
2050	1 510 567	16.2
2100	2 259 972	22.3

A nivel mundial, el número de personas con 60 años o más aumentará considerablemente, pasando de 784 mil millones en 2011 a más de 2 billones en 2050. Durante la segunda mitad del siglo XXI, este grupo de población se incrementará en otros 800 mil millones para llegar a 2,8 billones en el año 2100; mientras que el número de niños se reducirá en 200 mil millones, llegando a bajar la cifra hasta 1,8 billones en 2100.

TABLA 8. Proyección de población mundial por grupos de edad (billones). (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

DENOMINACIÓN	AÑO	0-14 AÑOS	60-80+
WORLD	2011	1 853 483	783714
WORLD	2020	1 906 952	1037319
WORLD	2030	1 907 229	1378946
WORLD	2050	1 907 753	2031337
WORLD	2100	1 814 185	2831026

En la figura 4 se aprecia el aumento del porcentaje de la población mayor de 65 años en el mundo y las diferentes áreas geográficas. En el año 2100 se espera un incremento considerable de este grupo de población en América Latina y el Caribe, América del Norte y Oceanía. En África, aunque se advierte el crecimiento, presenta gran diferencia con respecto al resto de continentes.

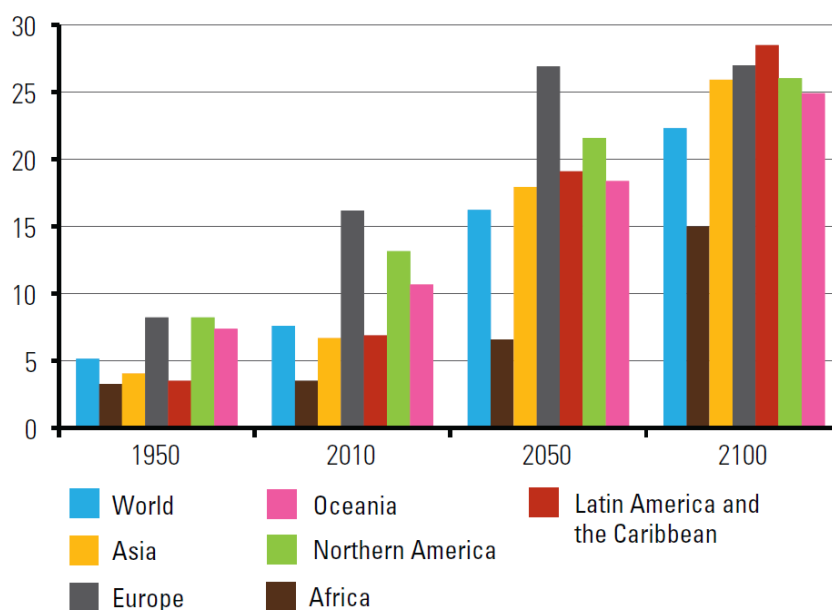


Figura 4. Población mayor de 65 años (porcentajes). (Fuente: United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division 3. *World Population Prospects: The 2010 Revision, Volume II: Demographic Profiles*9

En relación a las personas de más edad, en el año 2010, los países del mundo tenían una población en la que las personas mayores de 80 años o más representaban el 1,58%. Las proyecciones realizadas arrojan unas cifras contundentes con relación al aumento de esta población en el mundo. En el año 2050, el grupo de población con 80 años y más se triplicará, consiguiendo representar el 4,3% de la población total, y, en el año 2100, se espera que se quintuple esta proporción con respecto a 2010, alcanzando el 7,8%. (Véase tabla 9.)

TABLA 9. Población mundial de 80 años y más. (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. *World Population Prospects: The 2010 Revision*, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

AÑO	MILES	PROPORCIÓN
2010	105 252	1.5
2050	402 467	4.3
2100	792 333	7.8

De forma gráfica, se observa, en la figura 5, cómo la cúspide de la pirámide población se ensancha, según las proyecciones del año 2010 al 2100.

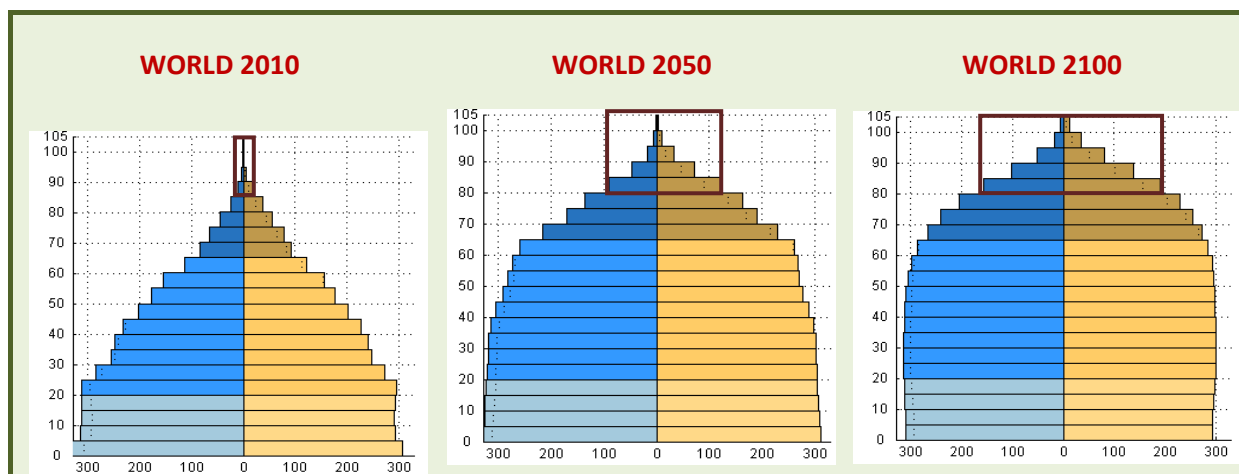


Figura 5. Aumento de la población mundial de 80 años y más. (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

El país más envejecido del mundo es Japón, con el 6,3% de población de 80 años o más; de cerca, le siguen países como Italia, Francia, Suecia, Alemania y Bélgica cuya población con 80 años o más representa el 5% del total. (Véase tabla 10.)

TABLA 10. Población de 80 y más años. Año 2010. Países. (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

PAÍS	MILES	PROPORCIÓN
Japón	7 996	6.3
Italia	3 546	5.9
Francia	3 372	5.4
Suecia	494	5.3
Alemania	4 189	5.1
Bélgica	538	5.0

En el año 2050, se incrementarán a 97 los países con poblaciones más envejecidas, llegando a representar hasta el 4,32% las personas con 80 y más años. En algunos países con más población de mayores aumentará hasta el 10% esta proporción, llegando a alcanzar el 14,6% en Japón y el 13,5% en Alemania. (Véase tabla 11.)

TABLA 11. Población de 80 años y más. Proyección, Año 2050. (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

ÁREA GEOGRÁFICA	MILES	PROPORCIÓN
World	402 467	4.3
Japón	15 898	14.6
Alemania	10 069	13.5

Se puede apreciar, en la figura 6, la transformación de la pirámide poblacional en el año 2050 a nivel mundial, así como en los dos países que más aumentará el porcentaje del grupo de las personas de más edad: Japón y Alemania.

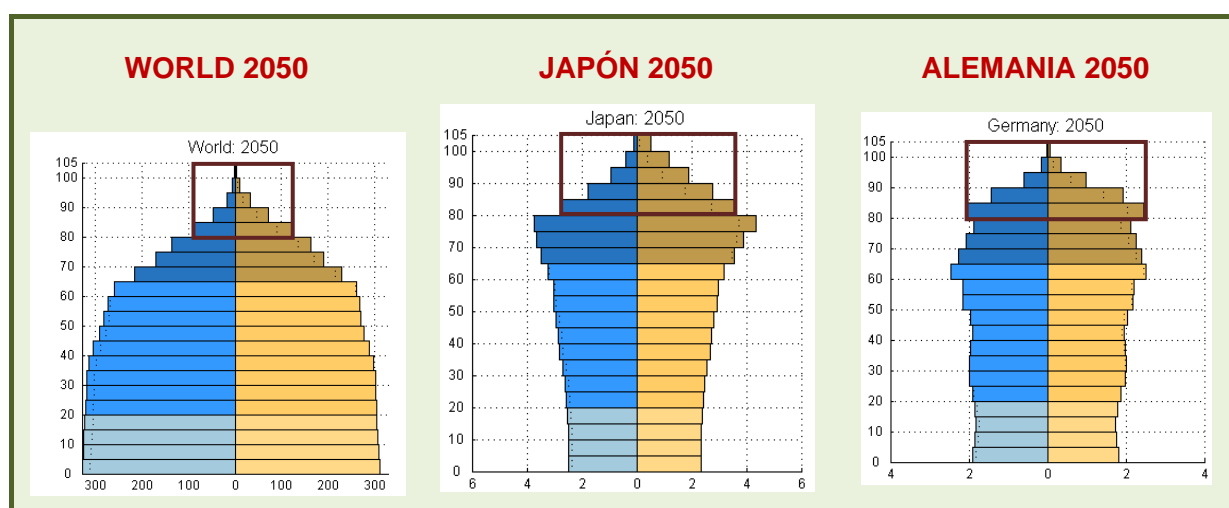


Figura 6. Aumento de la población de 80 años y más. Año 2050. (Porcentajes). (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

Las proyecciones de población con 80 y más años, para el año 2100, estiman que en 130 países con la población más envejecida superará el 7,83%, mientras que en 108 países cuya población no se encuentra en la actualidad entre los más mayores, las personas con 80 años o más podrían llegar a representar el 10% de la población total. (Véase tabla 12.)

TABLA 12. Comparación del aumento de Población de 80+. (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

ÁREA GEOGRÁFICA	AÑO	MILES	PROPORCIÓN
World	2010	105 252	1.5
World	2100	792 333	7.8
Austria	2010	403	4.8
Austria	2100	1 050	13.5
Islandia	2010	11	3.4
Islandia	2100	61	12.7
Irlanda	2010	126	2.8
Irlanda	2100	842	12.0

3.2. EN EUROPA

La información presentada en este epígrafe se deriva de la última serie de proyecciones realizada por Eurostat, basada en los datos de población a 1 de enero de 2010. Estas proyecciones plantean escenarios futuros, cuyo objetivo es proporcionar información sobre el tamaño y la estructura de la población (Eurostat Population Projections 2010-Europop, 2010).

La Unión Europea ha pasado de contar con 403 millones de habitantes en 1960 (Eurostat, 2009), a superar los 495 millones en 2007 (Europop, 2010). El crecimiento demográfico fue más fuerte a comienzos de los años 60, con una subida media superior a 3 millones de personas al año, registrando un pico de 4,2 millones en 1963 (Eurostat, 2009). Este nivel de crecimiento demográfico se mantuvo durante una gran parte de las dos décadas posteriores, a pesar de la inversión de tendencia observada entre 2003 y 2007, período en el que el número de habitantes del Continente Europeo aumentó en cerca de 2 millones al año, teniendo en cuenta que los doce Estados miembros que se habían adherido a la UE en 2004 contaban juntos con 103,3 millones de habitantes en 2007, lo que supone el 21 % de la población total en la Europa de los 27 (Eurostat, 2009). Esta progresión se observa en la tabla 13.

TABLA 13. Progresión de la población europea. (Fuente: EUROSTAT Data: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database) Elaboración propia

AÑO	POBLACIÓN
2004	488 797 929
2005	491 134 938
2006	493 210 397
2007	495 291 925

La Europa de los 27 (EU-27), contaba con una población de algo más de 501 millones de habitantes en enero de 2010. Según las últimas proyecciones, Eurostat prevé que la población de Europa aumente hasta un máximo de 524 millones de personas en 2035, para luego descender a 517 millones en 2060. (Véase tabla 14.)

TABLA 14. Proyección de la población europea (2010-2015) (Fuente: EUROSTAT Data: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database) Elaboración propia

AÑO	POBLACIÓN
2010	501 104 164
2015	508 234 690
2030	522 342 413
2035	524 536 969
2050	524 052 690
2060	516 939 958

Del mismo modo, la estructura de la población europea está cambiando. La UE-27 contaba con algo más de 87 millones de personas mayores de 65 en enero de 2010, es decir, un 17,4% de la población total. Los porcentajes de hombres y mujeres por grupos de edad, se pueden observar en la tabla 15.

TABLA 15. Estructura poblacional en EU-27. Año 2010 por grupos de edad y sexo. (Fuente: EUROSTAT Data: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database) Elaboración propia

TOTAL POBLACIÓN (1000)	50-64 AÑOS (% DEL TOTAL DE LA POBLACIÓN)			65-79 AÑOS (% DEL TOTAL DE LA POBLACIÓN)			80+ AÑOS (% DEL TOTAL DE LA POBLACIÓN)		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
501 101	19.1	9.3	9.8	12.7	5.7	7.0	4.7	1.6	3.1
				65-80+ AÑOS (% DEL TOTAL DE LA POBLACIÓN)					
				Total	Hombres		Mujeres		
				17.4	7.3		10.1		

El constante aumento de la esperanza de vida en toda la Unión Europea, durante el pasado siglo, ha reflejado unas sociedades más longevas. Si a este fenómeno se le une un descenso de las tasas de fertilidad, a partir de los años setenta, el resultado es un aumento de la importancia relativa de la población con más edad. El proceso de envejecimiento demográfico se viene estableciendo durante los últimos 30 ó 40 años y, según las proyecciones, se espera que continúe hasta el año 2100.

TABLA 16. Incremento de la esperanza de vida. (1950-2100). (Fuente: EUROSTAT Data: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database) Elaboración propia

PERÍODO	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
1950-1955	65.6	62.9	68.0
1960-1965	69.6	66.5	72.5
1970-1975	70.8	67.1	74.2

1980-1985	71.7	67.7	75.6
2000-2005	73.8	69.6	78.0
2005-2010	75.4	71.4	79.3
2010-2015	76.5	72.8	80.2
2045-2050	81.7	78.8	84.7
2055-2060	83.0	80.1	85.8
2080-2085	85.8	83.1	88.6
2090-2095	86.9	84.2	89.6
2095-2100	87.4	84.7	90.1

En el otro polo de la inversión demográfica se encuentra la tasa de fertilidad. La tabla 17 muestra cómo el número de hijos por mujer europea ha decrecido del año 1960 al 2005.

TABLA 17. Tasa de fertilidad (hijos por mujer) (1960-2005). (Fuente: EUROSTAT Data: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database) Elaboración propia

PERÍODO	TASA DE FERTILIDAD
1960-1965	2.64
1965-1970	2.35
1970-1975	2.17
1975-1980	1.98
1980-1985	1.89
1985-1990	1.82
1995-2000	1.57
2000-2005	1.42

Otro factor a tener en cuenta es la media de edad. Las estimaciones sugieren que el ritmo al que está creciendo disminuirá un poco en las próximas décadas (Europop, 2010). En el año 2010 la media de edad se situaba en los 40,1 años y seguirá subiendo hasta los 46,1 años en 2045 para estabilizarse en los 45,5 años en el período 2055-2060. (Véase tabla 18.)

TABLA 18. Media de edad (2010-2060) (Años). (Fuente: EUROSTAT Data: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database) Elaboración propia

AÑO	MEDIA DE EDAD
2010	40.1
2015	41.3
2020	42.5
2025	43.8
2030	44.9
2035	46.0
2040	46.4
2045	46.1
2050	45.7
2055	45.5
2060	45.5

Los factores expuestos hasta ahora sugieren un cambio en la estructura de la población europea; mientras la esperanza de vida al nacer aumenta, la media de edad se estabiliza. Cada grupo de población experimentará un cambio diferente al resto, transformando la pirámide demográfica clásica. (Véase figura 7.)

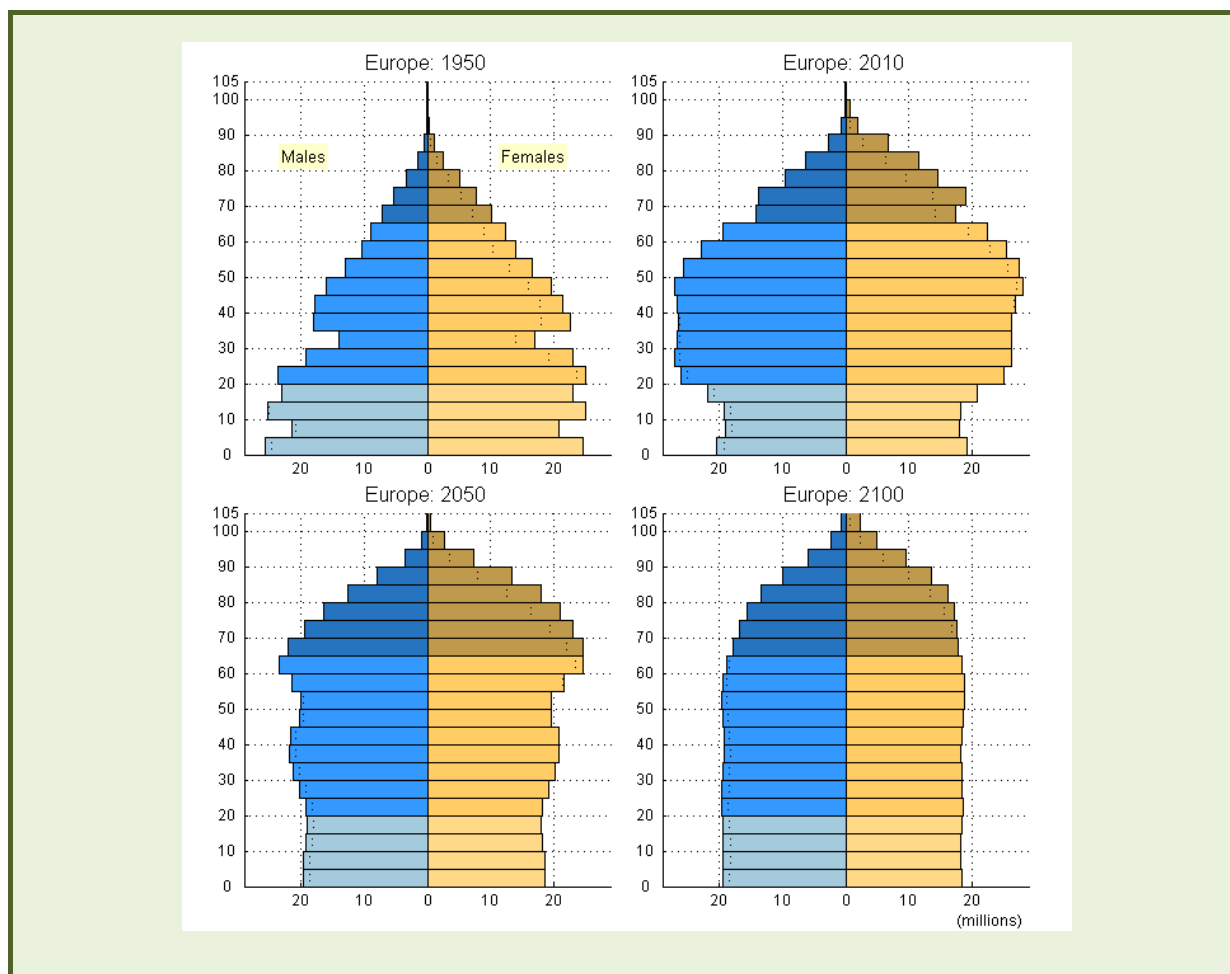


Figura 7. Transformación de la pirámide poblacional en Europa (1950-2100). (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

El marcado cambio del perfil de edad se producirá, sobre todo, en el grupo de población de 80 y más años (figura 8), representando cada vez más en el conjunto total de la población europea. Esta transformación no tiene precedentes, ya que no existen ejemplos históricos que muestre distribuciones de edad en forma de pirámides invertidas (Europop, 2010)

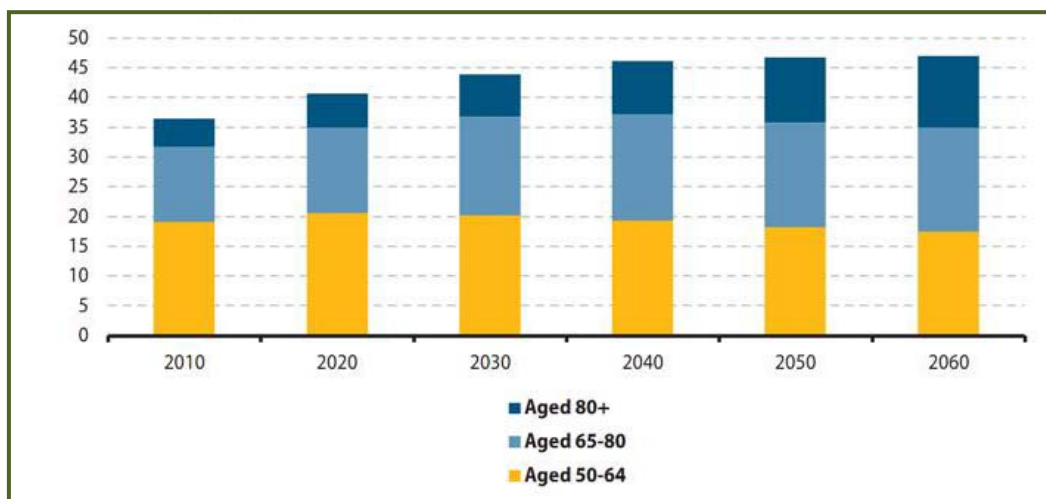


Figura 8. *Proyección de la estructura de la población por grupos de edad.*
(Fuente: Eurostat. On line data code: proj_10c2150p.)

Actualmente, los mayores forman parte de la dinámica de la sociedad europea como consumidores específicos. En las próximas décadas, Europa se enfrenta a una serie de desafíos sustanciales en los que las personas mayores deberán ser tenidas en cuenta en todos los campos políticos, económicos, sociales y culturales. A la aptitud del conjunto de la Unión Europea de aumentar su productividad y utilizar todos sus recursos, deberá unirse la capacidad de esfuerzo de todos sus Estados Miembros para hacer frente a las transformaciones que demanda el envejecimiento de la población.

3.3. EN ESPAÑA

El último informe publicado por el IMSERSO, cifraba la población española en el año 2008 en 45,2 millones de personas, 2,4 veces más que el número de personas contabilizadas a principios del siglo XX (18.618.086) (IMSERSO, 2008). La revisión realizada en 2010 por Naciones Unidas arroja para España una población de 46,077 millones de personas en enero de ese año (World Population Prospects: The 2010 Revision-WPP, 2010). Siguiendo con los datos de Naciones Unidas, las proyecciones sugieren que España contará con 46,455 millones de habitantes en el año 2011, aumentando esta cifra en 1 millón de personas cada año hasta alcanzar una población estimada de 51,354 millones de habitantes en el año 2050. (Véase tabla 19.)

TABLA 19. *Proyección de población española por sexos (2011-2050) (Millones).* (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

AÑO	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
2011	46,455	23,126	23,329
2015	47,532	23,538	23,994
2020	48,661	24,183	24,478
2030	49,998	24,956	25,042
2050	51,354	25,684	25,669

Sin embargo, el grupo de las personas mayores se ha multiplicado por ocho respecto a 1900 (IMSERSO, 2008). Este aumento de mayores se refleja en un cambio cualitativo en la estructura por edades de nuestro país. (Véase tabla 20)

TABLA 20. *La evolución de la población mayor, 1900-2010.* (De 1900 a 2007, los datos son reales.) (Fuente: Informe 2008. IMSERSO)

AÑOS*	65 y más años		65-79 años		80 y más años	
	ABSOLUTO	% RESPECTO AL TOTAL	ABSOLUTO	% RESPECTO AL TOTAL	ABSOLUTO	% RESPECTO AL TOTAL
1900	967.754	5,2	852.389	4,6	115.365	0,6
1910	1.105.569	5,5	972.954	4,9	132.615	0,7
1920	1.216.693	5,7	1.073.679	5,0	143.014	0,7
1930	1.440.739	5,7	1.073.679	5,0	143.014	0,7
1940	1.699.860	6,5	1.475.702	5,7	224.158	0,9
1950	2.022.523	7,2	1.750.045	6,3	272.478	1,0
1960	2.505.165	8,2	2.136.190	7,0	368.975	1,2
1970	3.290.800	9,7	2.767.061	8,1	523.739	1,5
1981	4.236.724	11,2	3.511.593	9,3	725.131	1,9
1991	5.370.252	13,8	4.222.384	10,9	1.147.868	3,0
2001	7.037.553	17,1	5.404.513	13,1	1.633.040	4,0
2005	7.332.267	16,6	5.429.048	12,3	1.903.219	4,3
2010	7.785.480	17,2	5.490.621	12,1	2.294.859	5,1

La última revisión de Naciones Unidas refleja proyecciones de población según los grupos de edad (Tabla 21). En España, se estima que la estructura poblacional también cambie como en Europa, en su conjunto o los países desarrollados de todo el mundo. En general, el grupo de población de 0 a 64 años disminuye hasta mediados de siglo, en tanto que la población de 65 y más continúa creciendo. No obstante, según las estimaciones, a partir de 2050 crece sensiblemente la población de 0 a 64 años, y en sentido contrario a partir de los 65 años, excepto el grupo de personas que cuentan con 80 y más años que seguirá en constante crecimiento, llegando a representar en el año 2100 un 15.3% de la población española.

TABLA 21. Población española por grupos de edad (2010-2100) (Miles-%). (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

AÑOS	0-14 Años		15-64 Años		65+ Años		80+ Años	
	ABSOLUTO	% RESPECTO AL TOTAL	ABSOLUTO	% RESPECTO AL TOTAL	ABSOLUTO	% RESPECTO AL TOTAL	ABSOLUTO	% RESPECTO AL TOTAL
2010	6,894	15.0	31,364	68.1	7,820	17.0	2,276	4.9
2020	7,473	15.4	31,925	65.6	9,262	19.0	2,822	5.8
2030	6,777	13.6	31,613	63.2	11,608	23.2	3,424	6.8
2040	6,947	13.6	29,340	57.6	14,651	28.8	4,427	8.7
2050	7,509	14.6	27,084	52.7	16,761	32.6	5,982	11.6
2060	7,249	14.5	26,686	53.5	15,922	31.9	7,412	14.9
2070	7,069	14.8	26,104	54.7	14,565	30.5	6,966	14.6
2080	7,258	15.7	24,733	53.4	14,290	30.9	6,073	13.1
2090	7,155	15.7	24,236	53.2	14,141	31.1	6,443	14.1
2100	7,034	15.6	24,185	53.7	13,791	30.6	6,869	15.3

La sociedad española, al igual que el conjunto de las sociedades europeas, viene caracterizándose por el envejecimiento de su población. Según IMSERSO (2008), un hecho importante en la evolución de la estructura de la población española y mundial es el incremento de personas de edad avanzada, personas que han superado los 80 años y, en algunos casos, hasta los 100. (Véase figura 9.)

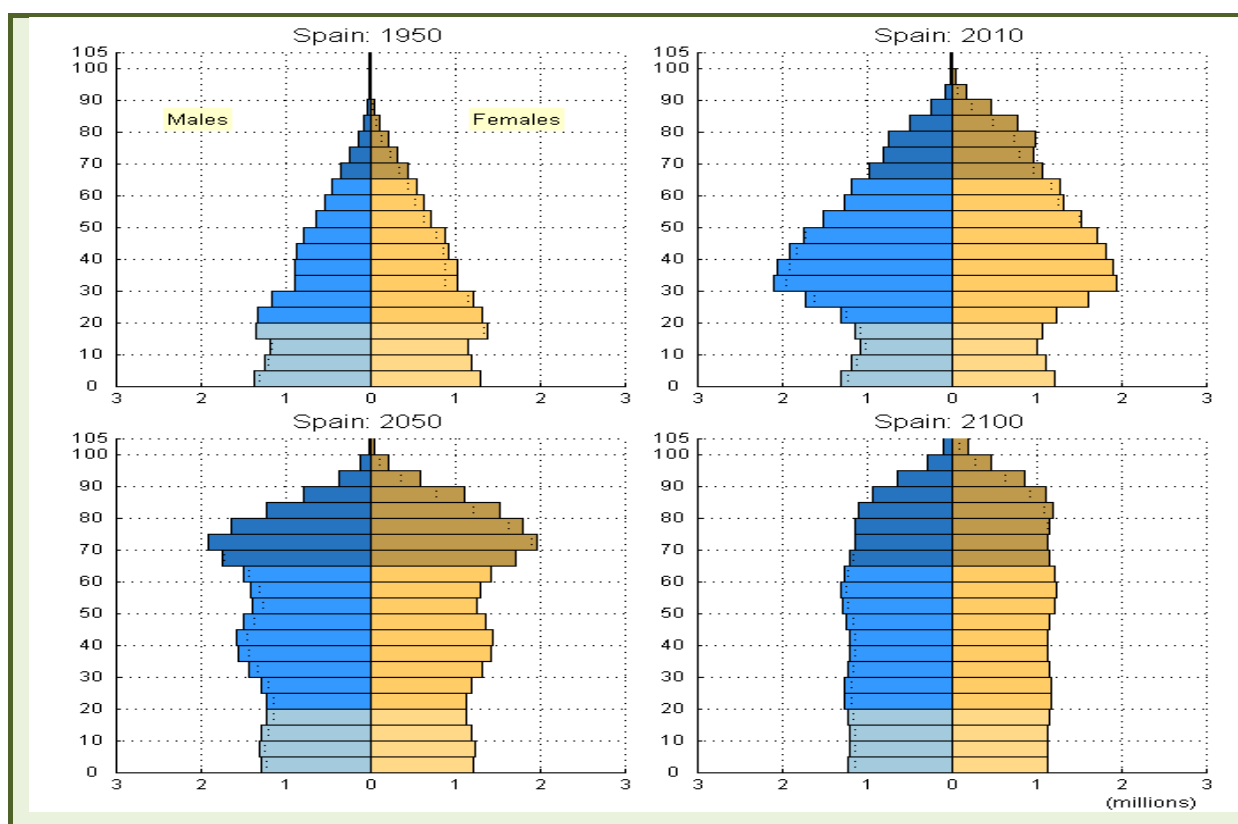


Figura 9. Transformación de la pirámide de población española (1950-2100). (Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. World Population Prospects: The 2010 Revision, <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>) Elaboración propia

La llegada de las próximas generaciones a la edad de 80 años en mejores condiciones, unida a la mejora de la mortalidad a estas edades hará que aumente su número, incluso entre los propios mayores. En la tabla 22 se pueden observar los datos que arrojan los grupos de edad a partir de los 80 años.

TABLA 22. Aumento del número de personas mayores de 80 años. Grupos de edad y sexo. (2010-2012).

(Fuente: INE.) Elaboración propia

	AMBOS SEXOS			VARONES			MUJERES		
	1 DE ENERO 2012	1 DE ENERO 2011	1 DE ENERO 2010	1 DE ENERO 2012	1 DE ENERO 2011	1 DE ENERO 2010	1 DE ENERO 2012	1 DE ENERO 2011	1 DE ENERO 2010
80 - 84 años	1300518	1262388	1226794	510392	492925	477306	790126	769462	749487
85 - 89 años	749481	720087	691867	261278	250368	239007	488203	469718	452861
90 - 94 años	283377	263747	248325	84280	76519	70577	199097	187228	177748
95 - 99 años	67836	65183	63071	16667	15951	15447	51169	49231	47624
100 y más años	8143	8039	7152	2264	2175	1847	5879	5864	5305
Totales	2409355	2319444	2237209	874881	837938	804184	1534474	1481503	1433025

Según las estimaciones del Padrón Municipal de Habitantes, el 1 de enero de 2012 había contabilizadas en España 2.409.355 personas de 80 y más años, lo que supone casi 100.000 más que en 2011 y 200.000 más que en enero de 2010. La figura 10 nos ilustra el crecimiento de la población mayor de 80 años en los últimos 3 años.

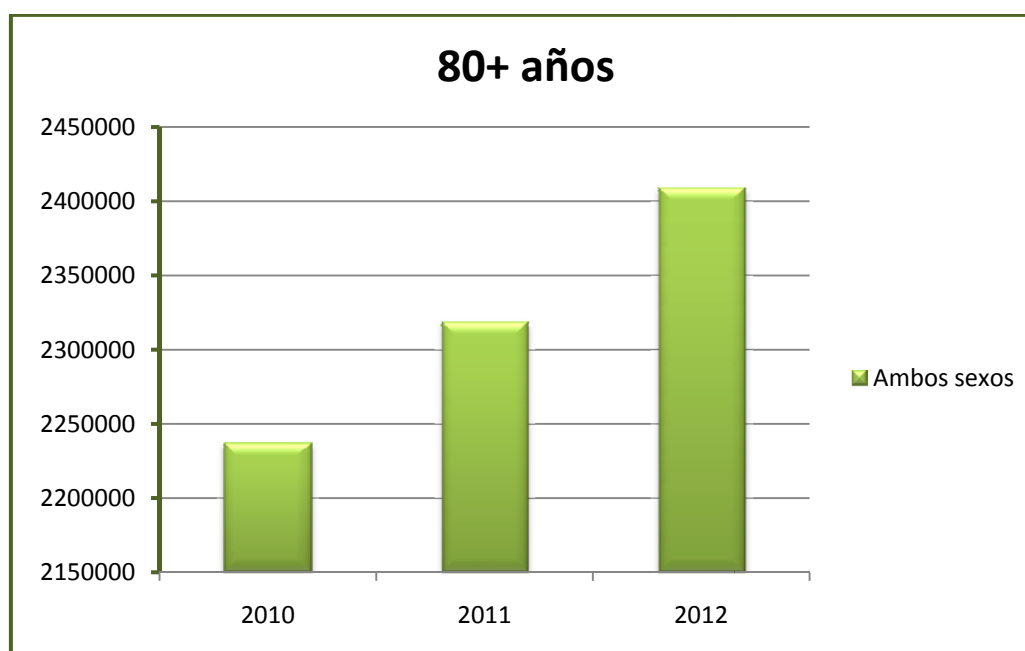


Figura 10. Aumento del número de personas mayores de 80 años. Ambos sexos. (2010-2012). (Fuente: INE)

España ha sufrido una fuerte caída de la fecundidad en las últimas décadas del Siglo XX, concretamente desde el final de los años del *baby-boom*, entre 1957 y 1977, aproximadamente (IMSERSO, 2011). Aunque en la última década se observa que este indicador ha dejado de desplomarse, España se encuentra por debajo del nivel de reemplazo establecido en 2,1 hijos por mujer. Desde el año 2003 hasta el 2009, parecía romper la tendencia a la baja de la fertilidad; sin embargo, a partir de ese año vuelve a descender, siendo en 2011 y en el primer trimestre de 2012 una media de 1,4 hijos por mujer (Véase tabla 23).

TABLA 23. *Indicador coyuntural de fecundidad.* (Primer trimestre de 2012.) (Fuente: IMSERSO, 2011.)

AÑO	NÚMERO DE HIJOS/MUJER
2002	1,27
2003	1,31
2004	1,32
2005	1,33
2006	1,36
2007	1,37
2008	1,39
2009	1,44
2010	1,43
2011	1,40
2012*	1,40

Este indicador dibuja una línea muy característica (figura 11) en la que se puede apreciar la progresión hasta el año 2009, a partir del cual comienza a bajar, manteniéndose el mismo indicador en los años 2011 y 2012, según la estimación.

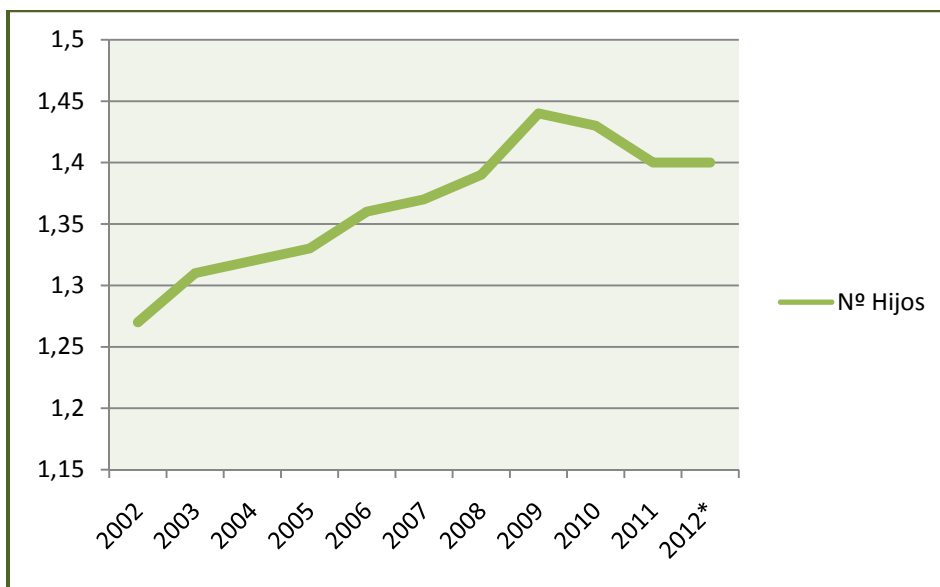


Figura 11. Gráfica del indicador coyuntural de fecundidad.
(Primer trimestre de 2012.). (Fuente: IMSERSO, 2011)

El envejecimiento se produce por la caída de la fecundidad y por una mayor longevidad, gracias al descenso de la mortalidad (IMSERSO, 2011). En España, la esperanza de vida ha crecido considerablemente. Los datos disponibles en el INE, nos muestran cómo desde el año 2002 aumenta la esperanza de vida al nacimiento (tabla 24). El último dato arroja una media de edad de 82,25 años en el primer trimestre de 2012, aumentando la esperanza de vida en 2,5 años desde 2002. Estas cifras evidencian, a su vez, que las mujeres cuentan con mayor esperanza de vida en relación a los varones, en tanto que ellas se sitúan en 85,16 años en el primer trimestre de 2012 y ellos en 79,34 años.

TABLA 24. Media de la esperanza de vida al nacimiento. Por sexos. (Primer trimestre del 2012.) (Fuente: INE).

AÑO	MEDIA	VARONES	MUJERES
2002	79,75	76,36	83,14
2003	79,99	76,63	83,36
2004	80,20	76,88	83,53
2005	80,42	77,13	83,72
2006	80,64	77,38	83,90
2007	80,54	77,33	83,76
2008	80,71	77,50	83,92
2009	81,19	78,01	84,37
2010	81,48	78,37	84,59
2011	82,02	79,06	84,98
2012 (*)	82,25	79,34	85,16

En el siguiente gráfico se observa el aumento de la esperanza de vida de los españoles, notando una considerable diferencia entre hombres y mujeres. (Véase figura 12)

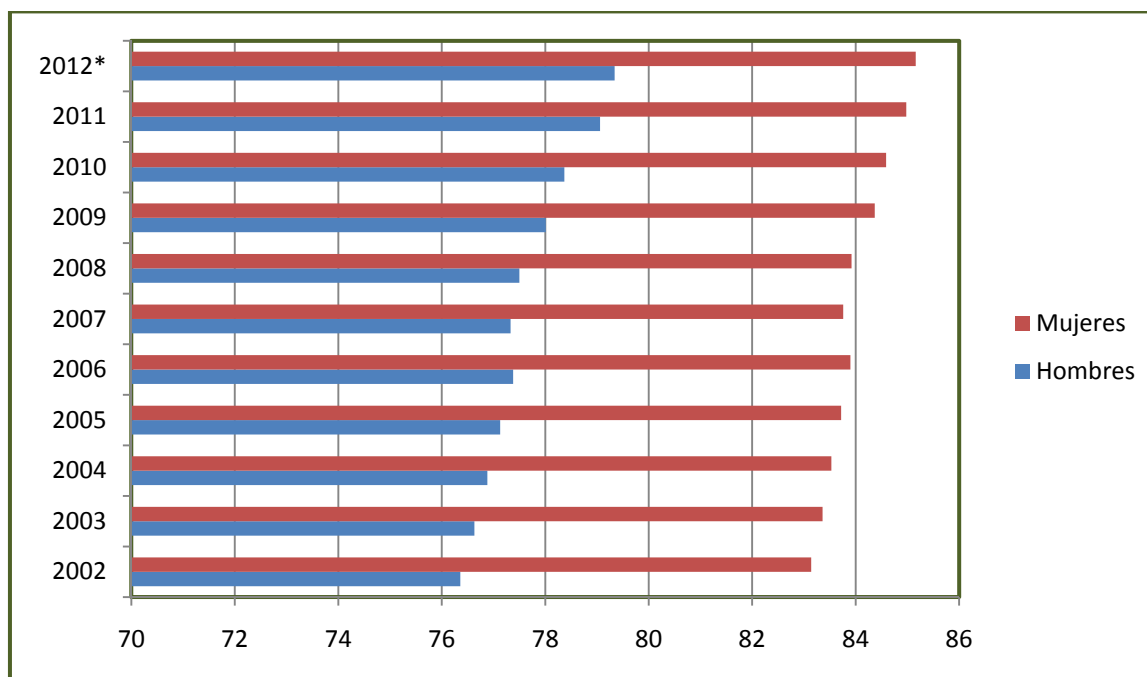


Figura 12. Aumento de la esperanza de vida al nacimiento. Por sexos. (Primer trimestre de 2012.) (Fuente: INE.)

Además de los factores mencionados, existe otro indicador demográfico que tradicionalmente afecta al proceso de envejecimiento de la población: la inmigración. Sin embargo, los movimientos migratorios no inciden de forma importante a la estructura global del envejecimiento en España. Puede atenuar sus efectos junto con otras medidas para fomentar la fecundidad y la participación laboral, especialmente de las mujeres; pero, por sí sola, no puede mantener los ratios de dependencia de mayores por la inmensa cifra de inmigrantes en edad laboral que se precisaría (IMSERSO, 2011).

3.4. EN RESUMEN

Estas cifras ilustran el desafío demográfico que supone para las sociedades mundiales el crecimiento de la población mayor. Los datos que se desprenden de las proyecciones a nivel mundial, europeo y español, advierten de una transformación demográfica sin precedentes. Los grupos de edad avanzada aumentan mientras que la natalidad decrece o se mantiene sin ningún síntoma de recuperación con capacidad suficiente para equilibrar el número de personas que tendrán más de 65 años.

A nivel mundial, se espera que la población se triplique en aquellos países con alta fecundidad como África, Asia u Oceanía, en los próximos años. Al mismo tiempo, las proyecciones indican que la esperanza de vida aumentará hasta los 76 años de media por lo que el mundo estará más habitado y tendrá más años.

Por su parte, Europa es un continente configurado por países de baja fecundidad, según Naciones Unidas; sin embargo, su población sigue aumentando. Este fenómeno se debe a la mayor esperanza de vida al nacimiento de los europeos. La estructura demográfica en la Europa de los 27 dibuja un estrechamiento en los grupos de población activa y un amplio engrosamiento en la población de más edad. No obstante, la media de edad de los europeos tiende a estabilizarse en 45 años, debido a una ralentización del crecimiento desmesurado, a mediados de siglo. Este hecho provoca una transformación desigual entre los grupos de población europeos.

España dibuja un mapa poblacional con las mismas tendencias que el resto de las sociedades avanzadas. Sus habitantes crecen en número y los grupos de población de más edad aumentan en tanto que la esperanza de vida se sitúa en más de 80 años. Un aspecto importante para las proyecciones de población en España es el factor migratorio. En los últimos años se había experimentado un ligero aumento en los grupos de población activa debido a las personas que emigraban a nuestro país. Se espera que este elemento deje de ser un factor equilibrador en tanto que, actualmente, hay menos personas extranjeras en España y se prevé que disminuyan aún más.

Los diferentes grupos de población se van transformando en el mundo, Europa y España en función de sus características económicas, culturales y políticas; sin embargo, existe un denominador común en todas ellas que está mostrando profundos cambios, y todo indica que se mantendrá en una pendiente constante. Se trata del aumento en números absolutos e importancia relativa con respecto al total de la población de las personas de 80 y más años. Este fenómeno, que supone el vigor del envejecimiento, es el verdadero desafío demográfico al que se enfrentan todas las sociedades desarrolladas del mundo.

Las sociedades envejecen, pero esto no significa que las personas deban envejecer. La edad no debe ser un elemento al servicio de la decadencia social, económica, educativa o cultural, sino todo lo contrario; sumar años significa mejor calidad de vida y mayor esperanza de crecimiento humano.

3.5. EN CONSECUENCIA

La población mundial se activa en las últimas etapas del proceso vital y, desde sus primeros síntomas, los países asumen esta realidad como una oportunidad para realizar cambios estructurales en sus políticas. El vigor del envejecimiento ha provocado una reflexión a todos los niveles y despierta, a su vez, el vigor de los distintos gobiernos, que suman iniciativas para reorientar sus estrategias, eliminar resistencias y construir sociedades innovadoras y dinámicas, en las que todos los grupos de población estén incluidos.

Desde que en 1982 se celebrara en Viena la I Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, las Naciones Unidas han centrado su atención en las cuestiones relativas al envejecimiento y las personas mayores. En esta ocasión, se aprobó el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento que, desde entonces, ha orientado el pensamiento y la acción de los distintos países. En el Plan se recomendaba *la adopción de una serie de iniciativas de seguridad en el empleo y económica; salud, vivienda, educación y bienestar social*¹, después de señalar en el Preámbulo que:

“Habiendo considerado la preocupación común por el envejecimiento y, a la luz de ello, el logro de la longevidad y el desafío y las posibilidades que ese logro entraña, estudiarán las consecuencias del envejecimiento de la población sobre el desarrollo y las del desarrollo sobre las personas de edad, con miras a lograr la plena realización del potencial de las personas de edad y a mitigar, mediante medidas apropiadas, cualesquiera efectos negativos, y reconocen solemnemente que la calidad de la vida no es menos importante que la longevidad y que, por consiguiente, las personas de edad deben, en la medida de lo posible, disfrutar en el seno de sus propias familias y comunidades de una vida plena, saludable, segura y satisfactoria y ser estimadas como parte integrante de la sociedad”.

La Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, celebrada en 1994, concluyó que las consecuencias económicas y sociales del envejecimiento de la población son tanto una oportunidad como una dificultad para todas las sociedades. En el período extraordinario de sesiones sobre la población y el desarrollo, se adoptaron algunas medidas complementarias fundamentales para seguir ejecutando el Programa de Acción de 1994 e insistió que:

¹ Una sociedad para todas las edades. Naciones Unidas.
<http://www.un.org/spanish/envejecimiento/dpi2230spa.htm>

El Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo² aprobado por consenso el 13 de septiembre de 1994, tal como figura en el informe de la Conferencia y que la Asamblea General hizo suyo en su resolución 49/128, de 19 de diciembre de 1994, marcó el inicio de una nueva era en las esferas de la población y el desarrollo. El objetivo del acuerdo trascendental concertado en la Conferencia fue mejorar la calidad de vida y el bienestar de los seres humanos y promover el desarrollo humano.

La preocupación mundial por el creciente número de personas de edad, condujo a las Naciones Unidas a declarar en 1999 el Año Internacional de las Personas Mayores, marcando un hito en la evolución del trabajo de la OMS sobre el envejecimiento y la salud (WHO, 2002). Ese año, bajo el lema “el envejecimiento activo marca la diferencia” el Director General de la OMS, el Dr. Gro Harlem Brundtland impulsó “el Movimiento global para el Envejecimiento Activo” con las siguientes palabras: *"Maintaining health and quality of life across the lifespan will do much towards building fulfilled lives, a harmonious intergenerational community and a dynamic economy. WHO is committed to promoting Active Ageing as an indispensable component of all development programmes"* (WHO, 2002); es decir, *“el mantenimiento de la salud y la calidad de vida durante toda la vida contribuirán, en gran medida, a la construcción de una vida plena, una comunidad intergeneracional armoniosa y una economía dinámica. La OMS se ha comprometido a fomentar el envejecimiento activo como un componente indispensable de todos sus programas de desarrollo”*.

La Comisión Europea realizó su contribución, al Año Internacional de las Personas Mayores, con la comunicación "Una Europa para todas las edades" con el objetivo de estimular el debate con los Estados miembros y entre los mismos. Señala las implicaciones del envejecimiento de la población con el empleo, la protección social, la salud y los servicios sociales, proponiendo una estrategia para una respuesta política, eficaz en estos temas, basada en el fortalecimiento de la cooperación entre todos los actores y de la equidad entre las generaciones³.

En este documento se observa cómo la Comisión Europea responde al fenómeno del envejecimiento de forma positiva, en tanto concluye que el aumento de la longevidad

² Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994 (publicación de las Naciones Unidas, No. de venta: S.95.XIII.18), cap. I, resolución 1, anexo)

³ Comisión Europea (1999): «Hacia una Europa para todas las edades. Fomentar la prosperidad y la solidaridad entre las generaciones». COM (1999) 221 final. Bruselas, 21 de mayo.

plantea el problema de añadir vida a esos años de más y el desafío demográfico ofrece la *oportunidad y la necesidad* de modificar prácticas obsoletas en relación con las personas de edad (COM, 1999).

La propuesta para Europa de añadir vida a los años esboza un planteamiento que invita a todas las generaciones a favorecer la capacitación y motivación de las personas mayores para ser o seguir más activas.

La adopción de un conjunto de medidas de estímulo puede motivar a un mayor número de personas de edad a optar por un envejecimiento activo, reduciendo así su dependencia y su incapacidad. Esto ayudaría a reconciliar el deseo manifiesto de las personas de edad a tener una vida larga y de mejor calidad y las preocupaciones legítimas de la sociedad en cuanto a los modos de minimizar los costes del envejecimiento demográfico. El desarrollo de buenas prácticas para el envejecimiento activo en las diferentes etapas de la vida requerirá contribuciones de todos los sectores (COM, 1999)

El concepto de una sociedad para todas las edades, lema con el que se celebró en 1999 el Año Internacional de las Personas de Edad, se configuraba desde cuatro dimensiones:

- El desarrollo individual durante toda la vida
- Las relaciones multigeneracionales
- La relación mutua entre el envejecimiento de la población y el desarrollo
- La situación de las personas de edad.

Estas dimensiones contribuyeron a concienciar a los países para promover políticas que incluyeran esfuerzos para la incorporación de aspectos relacionados con el envejecimiento en todos los sectores.

En el año 2000, la OMS denominó su programa "Envejecimiento y Ciclo Vital", destacando la importancia de una perspectiva que considere todas las etapas de la vida. Este programa hace énfasis en el desarrollo de actividades multidisciplinares, con la aportación de diferentes visones desde todos los sectores. El nuevo concepto de "envejecimiento activo" se refleja en todas las actividades del programa, incluyendo la investigación y la formación, la difusión de información, la promoción y la política de desarrollo.

En el año 2002 se celebró la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento en Madrid, para ayudar a los gobiernos y a las sociedades a planificar políticas que aseguraran que las

personas mayores contribuyeran, de manera significativa, a la sociedad en la medida de su capacidad. Además, se aprobó un plan de acción revisado en el que se tuvo en cuenta la realidad social, cultural, económica y demográfica del nuevo siglo. En este sentido, el Anexo I de la Declaración Política, en el Artículo 1, expone:

Nosotros los representantes de los Gobiernos, reunidos en la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, celebrada en Madrid, hemos decidido adoptar un Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento, para responder a las oportunidades que ofrece y los retos que plantea el envejecimiento de la población en el siglo XXI y para promover el desarrollo de una sociedad para todas las edades.

Prueba del compromiso que adquirirían, el Plan de Acción estableció diferentes objetivos en cada una de estas dimensiones. Con respecto a la relación entre el envejecimiento de la población y el desarrollo, el objetivo nº 1 en reconocimiento de la contribución social, cultural, económica y política de las personas de edad, adoptó las siguientes medidas:

- a) Asegurar el pleno goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, promoviendo la aplicación de los convenios y convenciones de derechos humanos y otros instrumentos de los mismos, particularmente en la lucha contra todas las formas de discriminación;
- b) Reconocer, alentar y apoyar la contribución de las personas de edad a la familia, la comunidad y la economía;
- c) Ofrecer oportunidades, programas y apoyo para alentar a las personas de edad a participar o seguir participando en la vida cultural, económica, política y social, y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- d) Proporcionar información y acceso para facilitar la participación de las personas de edad en grupos comunitarios intergeneracionales y de ayuda mutua, y brindar oportunidades para la realización de todo su potencial;
- e) Crear un entorno que posibilite la prestación de servicios voluntarios en todas las edades, que incluya el reconocimiento público, y facilitar la participación de las personas de edad, cuyo acceso a las ventajas de dedicarse a actividades voluntarias puede ser limitado o nulo;
- f) Promover una comprensión más amplia de la función cultural, social y económica, y de la constante contribución que hacen las personas de edad a la sociedad, incluida la del trabajo no remunerado;

- g) Las personas de edad deben recibir un trato justo y digno, independientemente de la existencia de discapacidad u otras circunstancias, y ser valoradas independientemente de su contribución económica;
- h) Tener en cuenta las necesidades de las personas de edad y respetar el derecho a vivir dignamente en todas las etapas de la vida;
- i) Promover entre los empleadores actitudes favorables a la capacidad productiva de los trabajadores de edad, de manera que puedan seguir empleados, y promover la conciencia de su valor en el mercado laboral, incluida la conciencia de sus propias posibilidades;
- j) Promover la participación cívica y cultural, como estrategia para luchar contra el aislamiento social y apoyar la habilitación.

Este Plan de Acción hace hincapié en la necesidad de asegurar que el envejecimiento ocupe un lugar básico en todos los programas de políticas, tanto a nivel nacional como internacional, y en otros importantes documentos relativos al desarrollo social, económico y de los derechos humanos. El Informe Ejecutivo concluyó que

“es evidente que el mundo se encuentra en proceso de transformación a causa de unos cambios demográficos sin precedentes, que tienen sus orígenes en los siglos XIX y XX, y que continúan todavía en el siglo XXI. Los descensos de la fecundidad, reforzados por una creciente longevidad, han producido, y continúan produciendo, cambios sin precedentes en las estructuras de todas las sociedades, en especial la histórica inversión que se ha producido en la proporción de jóvenes y personas de edad. Las consecuencias profundas, generales y duraderas del envejecimiento de la población brindan enormes oportunidades a todas las sociedades, pero también imponen enormes desafíos”⁴.

Las bases para el desarrollo de programas de “Envejecimiento Activo” fue una contribución del Programa de Envejecimiento y Ciclo Vital de la OMS a la II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, en cuya versión preliminar, publicada en 2001 a través del documento titulado *Salud y envejecimiento: Un documento para el debate*, se profundiza en el concepto de Envejecimiento Activo.

⁴ *World Population Ageing 1950-2050. Population Division, DESA, United Nations.*
<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/desa-1950-2050-01.pdf>

4. UN CAMBIO DE PARADIGMA

Todos los esfuerzos van encaminados a plantear un nuevo paradigma sobre el envejecimiento, que supere las concepciones aisladas que se han venido realizando desde campos disciplinares específicos. El desafío planteado demanda la construcción de un nuevo modelo integrador, que defina nociones comunes aplicables a todos los ámbitos y oriente el pensamiento y la acción colectivos hacia el valor del grupo de las personas mayores.

Fernández-Ballesteros, Caprara, Íñiguez, y García (2005) afirman que el envejecimiento es un fenómeno individual, y el individuo puede hacer mucho para ser agente de su propio envejecimiento positivo, pero, también, se trata de un fenómeno social en cuanto es la sociedad la que debe proporcionar los mecanismos para ofrecer, a los mayores, oportunidades de desarrollo personal, autonomía, productividad, salud y participación.

El envejecimiento activo supone un cambio de paradigma significativo, resaltando su carácter necesario para la introducción de cambios operativos en las políticas y planes de actuación dirigidos a personas mayores, así como el cambio en el imaginario colectivo (IMSERSO, 2011).

En este sentido, el concepto ha ido evolucionando, desde que la OMS en 1990 definiera el envejecimiento saludable, centrado exclusivamente en la salud, hasta plantear el envejecimiento activo (OMS, 2002) para exponer un proceso que hace referencia a un compromiso constante en cuestiones sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas, más allá de proponer sólo que las personas mayores puedan estar físicamente activas.

Según WHO (2002), *Active ageing is the process of optimizing opportunities for health, participation and security in order to enhance quality of life as people age* (p.12), por lo que se define el envejecimiento activo como el proceso de optimizar las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas mayores.

Los expertos coinciden en que el envejecimiento activo es un concepto biopsicosocial y, por tanto, no se reduce al mantenimiento de una buena salud libre de discapacidad, sino que también implica el mantenimiento óptimo de aspectos psicológicos y sociales. (Zamarrón, 2007). Se trata de un proceso que se aplica tanto a los individuos como a los grupos de población, permitiendo a las personas desarrollar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de toda su vida, y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, mientras que se les proporciona protección, seguridad y bienestar.

Por tanto, el envejecimiento activo se sustenta sobre tres pilares fundamentales: salud, participación y seguridad.

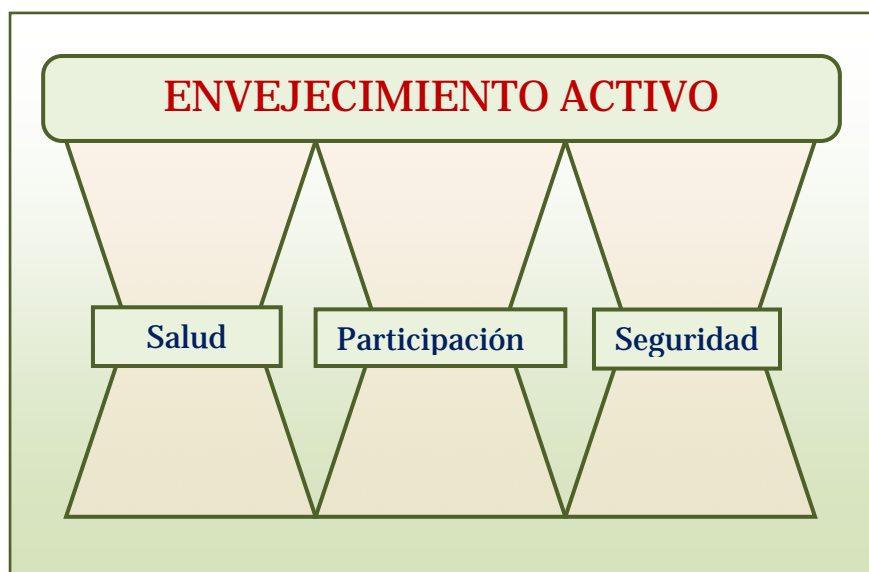


Figura 13. Pilares del envejecimiento activo. Elaboración propia

4.1. SALUD

Se refiere al estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo a la ausencia de afecciones o enfermedades, tal y como se expresa en la definición que acuñó la OMS en 1948. De este modo, dentro del marco del envejecimiento activo es tan importante la salud mental y las relaciones sociales como el estado físico y funcional.

En general, una vida larga indica buena salud, por lo que el aumento de la esperanza de vida implica mejoras sanitarias a nivel mundial. Sin embargo, el desafío demográfico es, a su vez, un reto sanitario. Las sociedades deben prepararse para atender las necesidades de las personas mayores, formando profesionales especializados en la atención a estas personas, formulando políticas de prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas, asociadas a la edad, y desarrollando servicios adaptados a las necesidades de la población mayor (OMS, 2011).

Las oportunidades de salud en el envejecimiento activo se traducen en:

- Promover estilos de vida saludables a través de acciones que buscan aumentar los niveles de actividad física, fomentar la adopción de una dieta sana y evitar la dependencia del individuo en el uso del tabaco, del alcohol y de otras sustancias.

- Hacer frente a las desigualdades en salud que están vinculadas al desarrollo social, económico y factores ambientales (EUROSTAT, 2011.)

Una comprensión integral de la salud implica que todos los sistemas y estructuras que rigen las condiciones físicas, mentales y sociales deben permitir a las personas mayores llevar una vida productiva, independientemente de sus limitaciones.

4.2. PARTICIPACIÓN

Desde el marco del envejecimiento activo se considera la participación de las personas mayores, en la sociedad, como un valor añadido a nivel económico y social.

La participación como estrategia dentro de este paradigma supone, a nivel individual, la prevención de la dependencia y la promoción de la autonomía para que cada persona afronte su propio proceso de envejecimiento desde un rol activo sin desconectarse de la sociedad. A nivel colectivo, las personas mayores poseen una vasta experiencia vital que debe ser reconocida para fomentar el sentimiento de pertenencia y la inclusión social.

Se considera de especial interés el capital social del grupo de la población mayor, como noción que pone de relieve las relaciones dentro de la sociedad, y promueve la participación activa. Las iniciativas, en este sentido, deberán ir encaminadas a que los mayores participen en:

- El desarrollo de programas y políticas sociales.
- Iniciativas comunitarias y de trabajo voluntario.
- Organizaciones y movimientos asociativos de cooperación y solidaridad.
- Redes sociales
- Actividades de ocio y tiempo libre
- Aprendizaje a lo largo de la vida.

De este modo, la participación activa de las personas mayores estará asociada al funcionamiento de la vida cotidiana, al desarrollo de interacciones sociales y las prácticas recíprocas (IMSERSO, 2011).

4.3. SEGURIDAD

El enfoque del envejecimiento activo se basa en el reconocimiento de los derechos humanos de las personas mayores y los Principios de las Naciones Unidas de independencia, participación, dignidad, asistencia y realización personal (OMS, 2002).

La visión se modifica y se precisa legislar desde una estrategia “basada en derechos” que reconoce a los mayores como personas de todo derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, en todos los aspectos de la vida, cambiando la perspectiva basada en necesidades que asume que las personas mayores son objetos pasivos.

El envejecimiento activo, como marco legislativo, debe garantizar la protección y seguridad del colectivo de mayores. La legislación debe adaptarse a este cambio de paradigma y dictar normas absolutamente nuevas acordes con las situaciones reales y los problemas concretos de estas personas.

Los organismos jurídicos y legales demostrarán su eficacia asegurando el pleno ejercicio de los derechos y el respeto a la dignidad de las personas mayores, y evitando que esos mismos derechos sean vulnerados.

Esta protección debe ser percibida por la persona mayor como tal, y propiciar seguridad a nivel sanitario, a nivel de pensiones, a nivel de servicios; seguridad en cuanto a la conservación de su patrimonio, en el acceso a las tecnologías y de posibilidad real y efectiva de participación social.

5. DETERMINANTES DEL ENVEJECIMIENTO ACTIVO

Para diseñar programas y políticas sobre envejecimiento activo es necesario tener en cuenta los aspectos que ejercen su influencia en las personas mayores, sus familias y la sociedad en general. La comprensión de los determinantes de este paradigma es imprescindible para ofrecer mejores oportunidades de salud, participación y seguridad.

La figura 14 nos ilustra la representación de los diferentes determinantes del envejecimiento activo (OMS, 2002). En este marco de comprensión, la cultura y el género son determinantes transversales.

La cultura rodea a todos los individuos y grupos de población, condicionando la forma en que envejecen las personas. Por su parte, el género es la perspectiva con la que se deben generar los programas y políticas de envejecimiento activo, en tanto que afecta al bienestar de hombres y mujeres.

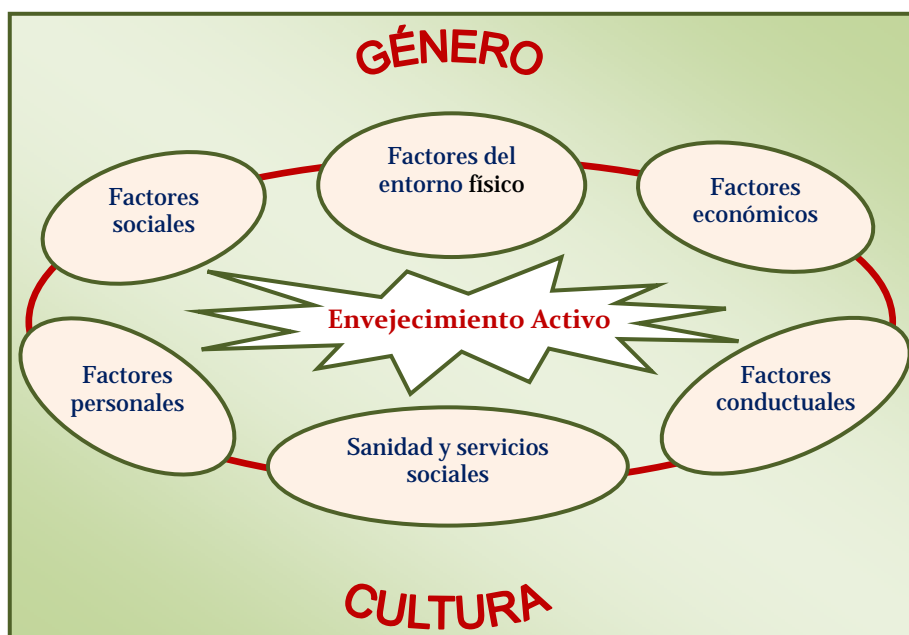


Figura 14. Determinantes del envejecimiento activo. (Fuente: OMS, 2002.) Elaboración propia

5.1. CULTURA

Las tradiciones y valores culturales de una sociedad determinan, en gran medida, el proceso de envejecimiento y el propio concepto de “persona mayor”.

En general, si se asocia el envejecimiento con el deterioro y declive definitivos, se proporcionan menos servicios de prevención, detección temprana y servicios adecuados. Los factores culturales también influyen en los estilos de vida saludables; en algunas sociedades el alcohol o el tabaco son hábitos sociales de relaciones interpersonales.

La gran diversidad cultural que presentan los diferentes países y regiones aportan múltiples valores, actitudes y tradiciones culturales. Las políticas y programas deben respetar las tradiciones actuales, a la vez que desenmascarar estereotipos antiguos sobre el grupo de población de más edad y fomentar aquellos valores críticos que trascienden la cultura, como la ética y los derechos humanos (OMS, 2002)

5.2. GÉNERO

En muchas sociedades, hombres y mujeres no envejecen de la misma manera; a las mujeres se las considera de un estatus social más bajo y se les niega el acceso a la alimentación, al trabajo remunerado, la educación y los servicios sanitarios. Al mismo tiempo, los niños y los hombres están más expuestos a lesiones debilitantes, riesgos laborales e, incluso, suicidios. Todo esto contribuye a la pobreza y a una mala salud en la vejez.

5.3. SANIDAD Y SERVICIOS SOCIALES

El envejecimiento activo debe promocionarse teniendo en cuenta el ciclo vital, para prevenir enfermedades crónicas y garantizar un acceso equitativo a la sanidad y los servicios sociales. Las personas mayores deben ser tratadas con dignidad y no ser discriminadas por el hecho de ser mayores. Los programas de promoción de la salud irán destinados a grupos de todas las edades.

La sanidad y los servicios sociales son indispensables y deben ser accesibles para todos. En general, las personas de edad se relacionan con su entorno más próximo, por lo que la atención primaria de salud debe encontrarse en su propia comunidad.

Estos servicios tienen que estar integrados y coordinados para conseguir una elevada calidad de atención a largo plazo, evitando discapacidades y dependencias no deseables.

5.4. FACTORES CONDUCTUALES

Existe la creencia de que las personas mayores no pueden modificar su conducta porque es demasiado tarde. Un estilo de vida saludable no está reservado a determinados grupos y el autocuidado es importante en cualquier etapa de la vida.

La promoción de hábitos saludables es tanto o más importante en la tercera edad, ya que una actividad física moderada, la alimentación sana y equilibrada, no consumir alcohol ni fumar, así como un uso adecuado de los medicamentos, puede prevenir el declive funcional, mejorar la calidad de vida y extender la longevidad.

5.5. FACTORES PERSONALES

El proceso de envejecimiento está determinado por la biología, la genética y los aspectos psicológicos. Estos factores provocan una serie de cambios que acompañan a las personas a medida que envejecen, marcando diferencias individuales significativas. Sin embargo, la capacidad de adaptación a los cambios no sólo determina la forma de envejecer, sino que influye en los demás factores personales reduciendo la diferencia con los individuos más jóvenes.

Los hombres y mujeres que se preparan para la vejez se ajustan mejor a la vida y ofrecen más capacidad para enfrentarse a la adversidad.

5.6. FACTORES DEL ENTORNO FÍSICO

El entorno físico es un determinante del envejecimiento activo, en tanto que puede entrañar múltiples riesgos y establecer la diferencia entre independencia y dependencia.

Las personas mayores, que viven en un entorno inseguro y con barreras físicas, son más propensas al aislamiento y la falta de movilidad.

Los elementos medioambientales adaptados, los servicios de asistencia y los medios de transporte accesibles deben formar parte del entorno inmediato de las personas mayores para ofrecerles la oportunidad de participar plenamente de la vida familiar y comunitaria.

5.7. FACTORES ECONÓMICOS

Los factores económicos que más inciden en el envejecimiento activo son los ingresos, el trabajo y la protección social (OMS, 2002).

Los programas que se desarrollen a nivel mundial deben ampliarse con políticas de envejecimiento activo para reducir la pobreza en todas las edades. El nivel de pobreza está directamente relacionado con el riesgo de enfermedad y discapacidades, condición a la que los mayores son especialmente vulnerables.

Tradicionalmente, el cuidado de las personas mayores recaía en la familia. A medida que las sociedades se van modernizando, las familias se modifican y los mayores se ven más desprotegidos.

Las políticas de envejecimiento activo deben reforzar los sistemas de protección y desarrollar mecanismos que protejan a las personas de edad que no pueden ganarse la vida y se encuentran solas.

Con respecto al trabajo, se ha demostrado que las personas que han tenido acceso a un empleo digno a lo largo de su vida llegan a la vejez más activos. Para las personas que alcanzan esta etapa en buenas condiciones, la jubilación supone una ruptura a todos los niveles, provocando aislamiento social, enfermedad y dependencia. La posibilidad de que las personas mayores puedan continuar participando debe contemplarse en las políticas de envejecimiento activo. Las sociedades deben contribuir a mantener el bienestar personal, mental y social de las personas mayores, ofreciéndoles la oportunidad de desplegar su potencial y bagaje experiencial.

5.8. FACTORES SOCIALES

Según la OMS (2002), el apoyo social, las oportunidades de educación y aprendizaje a lo largo de la vida, la paz y la protección frente al abuso y la violencia “son factores clave del entorno social que mejoran la salud, la participación y la seguridad de las personas mayores” (p. 28).

El apoyo social en la vejez viene dado, fundamentalmente, por el entorno familiar y los amigos. Las personas mayores son más propensas a perder a los seres queridos, rompiendo, de esta manera, la red social y provocando el aislamiento y la soledad. Se deben fomentar redes sociales para las personas que envejecen, apoyando a las comunidades, el trabajo voluntario, la ayuda vecinal y los servicios de prestaciones sociales.

En el mundo, muchas personas mayores son maltratadas física, psicológica y sexualmente. Además, la desatención, la discriminación por la edad y la violación de sus derechos es una constante en este grupo de población que se denuncia muy poco en todas las culturas.

Por tanto, es necesario un esfuerzo continuo para aumentar la conciencia pública del problema y para modificar los valores que perpetúan las desigualdades de sexo y las actitudes discriminatorias contra los ancianos.

Según la OMS (2002), los bajos niveles de educación y alfabetización están relacionados con un mayor riesgo de discapacidad y muerte entre las personas que llegan a la etapa de la vejez.

Las políticas de envejecimiento activo, deben ofrecer a las personas mayores oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, para ayudarles a desarrollar las aptitudes y la autoconfianza que precisan para adaptarse a los cambios a medida que envejecen. Este aspecto será expuesto detalladamente en un capítulo posterior.

6. PROPUESTAS FUNDAMENTALES

Teniendo en cuenta los factores determinantes, se han diseñado propuestas políticas para ofrecer oportunidades de salud, participación y seguridad a las personas mayores. La OMS (2002) propuso medidas amplias para toda la población, pero aquí se reproducen aquellas que afectan directamente al grupo de la tercera edad, en tanto que el resto excede a los objetivos de este estudio.

6.1. SALUD

- Prevenir y reducir la carga del exceso de discapacidades, enfermedades crónicas y mortalidad prematura.
- Reducir los factores de riesgo relacionados con las causas de enfermedades importantes y aumentar los factores que protegen la salud durante el ciclo vital.
- Desarrollar una continuidad de servicios sociales y de salud asequible, accesible, de gran calidad y respetuosa con la edad, que trate las necesidades y los derechos de las mujeres y los hombres a medida que van envejeciendo.
- Proporcionar formación y educación a los cuidadores.

6.2. PARTICIPACIÓN

- Proporcionar oportunidades de educación y aprendizaje durante el ciclo vital.
- Reconocer y permitir la participación activa de las personas en las actividades de desarrollo económico, el trabajo formal e informal y las actividades de voluntariado a medida que envejecen, de acuerdo con sus necesidades, preferencias y capacidades individuales.
- Alentar a las personas a participar plenamente en la vida de la comunidad familiar a medida que envejecen.

6.3. SEGURIDAD

- Asegurar la protección, la seguridad y la dignidad de las personas ancianas abordando los derechos y las necesidades de seguridad social, financiera y física de las personas a medida que envejecen.
- Reducir las desigualdades en los derechos de seguridad y en las necesidades de las mujeres mayores.

Se puede observar cómo el enfoque del envejecimiento activo proporciona un marco fundamentado de desarrollo a nivel global, nacional y regional, considerando todos los aspectos determinantes del proceso de envejecer y respetando los derechos fundamentales de las personas mayores.

“Ha llegado el momento de instaurar un nuevo paradigma que considere a las personas mayores participantes activas de una sociedad que integra el envejecimiento y que considere a dichas personas contribuyentes activos y beneficiarios del desarrollo”. (OMS, 2002, p.43)

7. ENVEJECIMIENTO ACTIVO EN ESPAÑA

Desde estas directrices, y configurado el marco del envejecimiento activo desde las Naciones Unidas, Europa y España proceden en el mismo sentido. El Parlamento Europeo y el Consejo, mediante Decisión 940/2011/CE, de 14 de septiembre de 2011, designaron el año 2012 como Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional (IMSERSO, 2011).

El objetivo fundamental de esta decisión es crear en Europa una cultura del envejecimiento activo, basada en una sociedad para todas las edades. Los ejes de acción, a través de los cuales se pretende conseguir este objetivo son:

- Sensibilizar a la sociedad en general sobre el valor del envejecimiento activo, consiguiendo que sea una prioridad en las agendas políticas.
- Intercambiar información, y desarrollar el aprendizaje mutuo entre los Estados miembros y los distintos agentes implicados (poderes públicos, sociedad civil, interlocutores sociales...).
- Ofrecer un marco para asumir compromisos y realizar acciones concretas, que posibiliten el desarrollo de soluciones políticas y estrategias innovadoras a largo plazo.
- Promover actividades que sirvan para luchar contra la discriminación por razón de edad, superar los estereotipos relacionados con la edad y eliminar barreras, especialmente en el ámbito del empleo de las personas mayores.

España se suma a esta iniciativa, y se compromete a participar a través de acciones que permitan concienciar a la sociedad española de la importancia de mantener una vida activa y el desarrollo de relaciones intergeneracionales saludables.

Para ello, el IMSERSO, junto con expertos y los distintos interlocutores sociales, elabora el *Libro del Envejecimiento Activo* con el fin de orientar la toma de decisiones sobre cada uno de sus aspectos y las estrategias de acción a seguir.

Esta iniciativa responde, además, a las recomendaciones de los Organismos internacionales en relación con los nuevos desafíos demográficos, así como a las demandas y reivindicaciones de las personas mayores.

En este sentido, el IMSERSO realiza una serie de encuestas para recoger la opinión de las personas mayores, y de la sociedad en general con respecto a este colectivo. La información obtenida arroja una serie de indicadores que marcan las líneas a seguir. Entre ellos, se destacan los siguientes :

- El 53% de personas mayores inician nuevas actividades después de los 65 años.
- El 43% de nuestros mayores quiere participar activamente, y de manera integral, en la sociedad española.
- Un 28% pertenecen a alguna organización, y un 8%, concretamente, a organizaciones de voluntariado.
- Las personas mayores expresan una clarísima voluntad de autonomía, como manifiesta el hecho de que un 87% desea vivir en su casa el mayor tiempo posible.
- El 89% de los mayores desean mantener relaciones familiares intensas.
- El ejercicio físico y la formación educativa son actividades emergentes entre las personas mayores.
- El 45,5% de las personas mayores destaca que goza de buena salud.

A la luz de estos indicadores, se observa que el envejecimiento activo en España se constituye desde sus tres pilares (salud, participación y seguridad) y aborda todos los aspectos que lo determinan. En consecuencia, los principales retos que se plantean giran en torno a los siguientes ámbitos (IMSERSO, 2011):

- Formas de vida y convivencia. Fomentar las relaciones intergeneracionales y los contactos personales, creando redes sociales.
- Participación social. Promocionar políticas de participación activa de los mayores en todos los ámbitos y a todos los niveles de la sociedad.
- Educación. Promover la educación a lo largo de toda la vida, sin límite de edad.
- Salud. Fomentar el ejercicio físico y los estilos de vida saludables en las personas mayores.
- Servicios públicos. Optimizar los servicios sanitarios y los recursos sociales.
- Mejorar y actualizar la imagen de las personas mayores, con el fin de provocar un cambio en la percepción social.
- Contemplar, de forma transversal en todas las actuaciones, la perspectiva de género y su repercusión en los diferentes aspectos que rodean al envejecimiento activo.

Las líneas maestras trazadas orientan las diversas acciones que se desarrollan en España, con el fin de construir un marco propio de envejecimiento activo. Desde el IMSERSO, las administraciones regionales y locales, así como desde las entidades sociales y los colectivos de personas mayores, se han programado y celebrado hasta la fecha, multitud de encuentros, jornadas, debates, talleres, conferencias, etc.

Sin embargo, cabe destacar la participación de todos estos sectores a través de la aportación de experiencias. Estas iniciativas ponen de manifiesto el esfuerzo del “día a día” en la creación de la cultura del envejecimiento activo y, por esa razón, se considera

pertinente reflejar algunas de ellas, enmarcadas en los distintos ejes de acción mencionados anteriormente. (Véase tabla 25).

TABLA 25. Experiencias sobre envejecimiento activo. (Fuente: www.imsersomayores.csic.es.) Elaboración propia.

EJE DE ACCIÓN	EXPERIENCIA	ENTIDAD
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA	Banco de la Sabiduría Popular.	Poossible
	Charlas Informativas en los Centros Sociales de Mayores.	Ayuntamiento de Murcia
	Conversaciones en la sede.	Universidad Permanente de Alicante
	Clubs de lectura en los Centros Sociales de Mayores.	Ayuntamiento de Murcia
	Diploma en "Ciència, Tecnologia i Societat".	Universitat Gent Gran Terrassa
	Programa Universitari per a Gent Gran	FESTS (URL)
	Formación en salud para personas mayores.	Universidad Permanente de Alicante
	Manejo de Telefonía Móvil.	Fundación Cibervoluntarios
	Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León.	Universidad de Salamanca
	Senior Class.	Escuela Europea de Coaching
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Evoluciona en Red.	Fundación Cibervoluntarios
	Nuestros Mayores Activos.	Asociación de Universidades Populares de Extremadura (AUPEX)
	La Orientación desde la experiencia.	Asociación Jubilados Colegios Profesionales
	Libros libres en la universidad permanente.	Universidad de Alicante
	Ocio y tiempo libre en personas mayores.	Ayuntamiento de Calpe
	Programa de cosas de Mayores.	Castilla y León
	Programa de Ocio y Encuentro.	AFAL contigo
	Proyecto Piloto "Cerca de ti" en el campo de las personas mayores que viven solas.	Ministerio de Sanidad y Política Social.
	Soy Mayor y me Gusta Navegar.	Fundación Cibervoluntarios
	Viajes culturales en los Centros Sociales de Mayores.	Ayuntamiento de Murcia
	Voluntariado productivo y saludable.	Fatec
SENSIBILIZACIÓN SOCIAL	Dia d'Europa 2012: l'envelliment actiu i la solidaritat entre generacions.	Institut Illa de Rodes (Roses, Girona)
	Taller intergeneracional con nuevas tecnologías.	Residencia Hogar San José

	Personas mayores y medios de comunicación.	Universidad Permanente de Alicante
	Servicio de promoción del buen trato a las personas mayores y prevención del trato inadecuado.	IMAS
	Servicio de voluntariado para personas mayores.	IMAS
SALUD Y CONDICIONES DE VIDA	Comidas a Domicilio para Personas Mayores y Discapacitados.	Ayuntamiento de Murcia
	Condiciones de vida de las personas con demencia en residencias geriátricas: Necesidades y calidad asistencial.	Universidad Complutense de Madrid – AFAL contigo
	Curso de Preparación a la Jubilación Positiva: hacia un envejecimiento saludable y activo.	Desarrollo y Asistencia
	Diseño Europeo para Todos, Red de e-Accesibilidad.	(EDeAN)
	Formación en salud para personas mayores.	Universidad Permanente de Alicante
	Envejecimiento saludable en personas con enfermedad mental grave.	Castilla y León
	En clave rural: Proyecto para la mejora de la calidad de vida de los mayores en el medio rural.	Ministerio de Sanidad y Política Social y Ministerio de Medio Ambiente, Medio Rural y Marino
	Evaluación, indicación y seguimiento de programas de Actividad Física y la realización de Programas de Revitalización y Terapia Ocupacional con personas mayores	Universidad de Salamanca
	EVITAL - Elaboración de un sistema para identificación y descripción estandarizada de estilos de vida que favorecen el envejecimiento activo.	Asociación para el Estudio del Envejecimiento Saludable
	Programa de estimulación cognitiva: Taller de memoria y actividades sociales.	IMAS (Institut Mallorquí D'afers Socials). Consell
	Programa de Prevención de la Dependencia en Atención Primaria de Salud: "Envejecimiento Activo y Saludable".	SERGAS. Centro De Salud Vite. Santiago de Compostela
	Programa de prevención y promoción de la salud dirigido a personas mayores.	GEROHEALTH
	INTERGENERACIONAL	Abuelo aporta a la escuela tu sabiduría.
Convivencia entre generaciones (Alojamiento de Estudiantes Universitarios con Personas Mayores).		Ayuntamiento de Murcia
Escuela de abuelas y abuelos educadores.		A Coruña

	La universidad: un espacio de encuentro para personas mayores y jóvenes.	Murcia
	Ludoteca intergeneracional: Jugando en los recuerdos.	Fundación IPSS
	Programas intergeneracionales en zonas rurales y urbanas.	Universidad de Granada

En definitiva, se puede afirmar que en España predomina el esfuerzo común por incorporar el envejecimiento activo a todos los niveles, con el fin de aceptar que el desarrollo individual se extiende a lo largo de todo el ciclo vital; que hay que desarrollar políticas económicas y sociales que faciliten las relaciones humanas, y que los mayores son personas activas cuya participación es imprescindible por derecho propio, sin discriminaciones ni desigualdades de trato.

SÍNTESIS

Este capítulo hace un exhaustivo estudio sobre el marco general de la presente investigación, que se encuentra en el paradigma del envejecimiento activo. Este enfoque considera el proceso de envejecer desde una nueva perspectiva, centrando la visión en la persona que envejece, y no tanto en el envejecimiento de la persona.

Se defiende que la vejez no es una determinación ni una condición establecida. Las personas son mayores cuando sus propios criterios vitales así se lo designan. Aunque el envejecimiento sobreviene al ser humano de forma natural, el momento en el que una persona es vieja responde más claramente a patrones de vida particulares que a preceptos generales establecidos.

Los distintos expertos que han estudiado esta temática proporcionan diferentes visiones del envejecimiento, desde diversas disciplinas científicas, aportando múltiples teorías con enfoques muy diversos. Este capítulo describe, con detalle, el proceso de envejecer como un proceso biológico, psicológico y social, a través de las teorías que históricamente se han venido desarrollando por parte de la comunidad científica. Sin embargo, estas perspectivas suponen, en la mayoría de los casos, un concepto de envejecimiento en términos pesimistas y hace emerger una nueva visión del envejecimiento, que reconoce el potencial de las personas de edad y el protagonismo social que van adquiriendo.

Las sociedades contemporáneas se enfrentan a un aumento de la población mayor y, lejos de ver este fenómeno como una catástrofe, han aprovechado la oportunidad que ofrece este cambio demográfico para la reflexión y la toma de decisiones. Por ello, se pone de manifiesto el envejecimiento demográfico, y se realiza una revisión detenida de los datos de población que reflejan el crecimiento del número de personas mayores en el mundo, en Europa y en España, así como la activación de políticas, a nivel mundial y europeo, en respuesta a este reto.

Las cifras que se describen en este capítulo muestran cómo las sociedades envejecen, activando la población mundial en las últimas etapas del proceso vital y cómo, desde sus primeros síntomas, los países asumen esta realidad como una oportunidad para realizar cambios estructurales en sus políticas. El vigor del envejecimiento ha provocado una reflexión a todos los niveles y despierta, a su vez, el vigor de los distintos gobiernos, que suman iniciativas para reorientar sus estrategias, eliminar resistencias y construir sociedades innovadoras y dinámicas, en las que todos los grupos de población estén incluidos.

El desafío planteado demanda la construcción de un nuevo modelo integrador, que defina nociones comunes aplicables a todos los ámbitos, y oriente el pensamiento y la acción colectivos hacia el valor del grupo de las personas mayores. Se trata del Envejecimiento activo, y se describe como un proceso que se aplica tanto a los individuos como a los grupos de población, permitiendo a las personas desarrollar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de toda su vida, así como participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, mientras que se les proporciona protección, seguridad y bienestar. Por ello, se detallan los pilares que lo sustentan y los factores que lo determinan, caracterizando este nuevo paradigma.

Este capítulo, concluye poniendo de manifiesto el esfuerzo común que predomina en España para incorporar el envejecimiento activo a todos los niveles, con el fin de aceptar que el desarrollo individual se extiende a lo largo de todo el ciclo vital; que hay que desarrollar políticas económicas y sociales que faciliten las relaciones humanas, y que los mayores son personas activas cuya participación es imprescindible por derecho propio, sin discriminaciones ni desigualdades de trato.

CAPÍTULO II

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

En el capítulo anterior, el aprendizaje a lo largo de la vida se ha considerado un factor social, determinante del envejecimiento activo, para ofrecer oportunidades a los mayores de salud, participación y seguridad.

Siguiendo el esquema teórico propuesto, a continuación, se describe la evolución de este concepto y sus repercusiones a nivel global, en Europa y en España.

1. DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE AL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Desde el comienzo de los tiempos, el hombre se educa y aprende. Las sociedades han avanzado y han ido sufriendo transformaciones importantes gracias a la capacidad de aprender del hombre. La necesidad y posibilidad de la educación en el ser humano facilita que aprenda, desde que nace hasta que muere. En este sentido, compartimos con Gómez Llorente (2007, p.8) que el aprendizaje a lo largo de la vida es tan antiguo como la propia humanidad. Lo moderno es la reflexión crítica y el debate en torno a él.

El aprendizaje a lo largo de la vida forma parte de una profunda reflexión conjunta sobre la educación y la formación de los últimos 30 años, un debate que va más allá de los sistemas educativos nacionales, en tanto que tiene un alcance mundial. La inclusión de la sociedad en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha generado un nuevo concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, como una dimensión capaz de transformar las ideas tradicionales, ampliando el concepto mismo de educación y su marco institucional.

Hasta llegar a este nuevo concepto, el aprendizaje a lo largo de la vida ha experimentado cambios en su denominación, según los elementos diferenciadores que lo han ido determinando. En un principio, la expresión “educación permanente” estuvo ligada a la educación de adultos, considerándola como una opción individual que ofrecía la oportunidad para un ascenso social o un reciclaje profesional. La noción de educación permanente se introduce formalmente, por primera vez, en la Conferencia sobre la Retrospectiva Internacional de la Educación de Adultos, reunida en Montreal en 1960, bajo los auspicios de la UNESCO. Posteriormente, fue fundamental para el proceso de esclarecimiento de ambos conceptos la “Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos” aprobada por la UNESCO en Nairobi, el 26 de noviembre de 1976. Conviene reproducir aquí los párrafos de dicha Recomendación, que ofrecen las siguientes definiciones:

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

- la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente,

- la expresión "educación permanente" designa un proyecto global encaminado, tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo,

- en ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión,

- la educación permanente, lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad,

- los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo⁵.

En 1972, la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO encargó un estudio sobre la educación en el mundo a la comisión presidida por Edgar Faure, la cual elaboró el informe titulado *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana* en el que aparecen como elementos fundamentales el "aprendizaje a lo largo de la vida" y la "sociedad del aprendizaje", cuyo objetivo es conseguir "una educación para toda la población". En este sentido, la educación para todos a lo largo de toda la vida constituye una de las formas fundamentales de la construcción de la persona.

⁵ Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos, aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión. Nairobi, 26 de noviembre de 1976.

Posteriormente, en 1996, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors "*La educación encierra un tesoro*", sostiene que una de las claves indispensables para el desarrollo de los pueblos es la educación y la formación a lo largo de la vida.

“Este concepto se concibe como algo que va mucho más allá de lo que hoy ya se practica, particularmente en los países desarrollados, a saber, las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversión y promoción profesionales de los adultos. Ahora se trata de que ofrezca a todos la posibilidad de recibir educación, y ello con fines múltiples, tanto si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal, como de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, comprendidos los de formación práctica. En resumen, la educación a lo largo de la vida debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad. La educación, sin límites temporales y espaciales, se convierte entonces en una dimensión de la vida misma.” (Delors, 1996: pág. 126).

Una educación para todos, sin límites, y aprovechando todas las posibilidades que ofrece la sociedad supone desequilibrar la organización social, política y educativa que venía permaneciendo relativamente estable hasta ese momento. Se planteaba un reto de alcance mundial en el que todos los agentes estaban implicados. La educación a lo largo de la vida genera un nuevo concepto de formación, en el que tienen cabida todos los ámbitos de la educación (formal, no formal e informal); se crean nuevos espacios educativos y difumina los límites en los tiempos vitales para aprender.

Este cambio supone una reflexión profunda desde todas las bases organizativas. Prueba de ello son las causas por las que Jacques Delors, en el informe a la UNESCO de 1996, justifica esta transformación:

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, ...” (Delors, 1996, pág. 13)

En las últimas décadas del siglo XX, las sociedades sufrían movimientos estructurales que modificaban los procesos económicos, políticos, sociales, cívicos y culturales. La literatura nos demuestra que, a lo largo de la historia, los cambios sociales se han ido produciendo. Las sociedades han ido evolucionando y, en cada momento histórico, han sido necesarias adaptaciones esenciales para consolidar el desarrollo de los pueblos y naciones. En esta ocasión, la clave es la educación, que debía adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin por ello deje de transmitir el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia (Delors, 1996, pág. 23). La sociedad mundial está llamada a transformarse en una sociedad del aprendizaje, la comunicación, la información y el conocimiento. La educación para el siglo XXI es una educación permanente y un aprendizaje a lo largo de toda la vida, en el que todos los elementos configuradores de la sociedad tienen un papel relevante. Se trata de una sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos (Delors, 1996, pág. 23).

Existen numerosos documentos originados en distintos foros que defienden esta misma postura. Entre ellos, cabe destacar la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), el Foro Mundial sobre la Educación para Todos (2000) y la VI Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (2009). En el marco de acción del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en abril de 2000, en su anexo 2, "Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes", se establece que *"todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término una educación que comprenda el aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y a desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejoren su vida y transformen la sociedad"*.

Actualmente, se suceden y consolidan los cambios en las diferentes esferas sociales, a la vez que la educación y la formación se va adaptando a ellos. Desde la economía, la política, la población civil y las distintas organizaciones sociales y gubernamentales, se demandan esfuerzos conjuntos para la adaptación a la dinámica de reajuste continuo a la que se ve expuesta la sociedad del siglo XXI.

Ante esta situación, cada país o nación, emprende las políticas de distinta naturaleza que se precisan para favorecer esta nueva dinámica social y adaptarse a los cambios que se producen, según los casos.

2. EN EUROPA

En Europa, los movimientos políticos, económicos, cívicos, sociales y culturales, se suceden en los diferentes países que la configuran a medida que sus sociedades cambian y se transforman. Uno de los cambios más importantes de las últimas décadas se está produciendo en la estructura etaria de su población. Los datos reflejados en los diferentes censos europeos, expuestos en el capítulo anterior, avalan la transformación demográfica en el Continente. La longevidad ha supuesto un cambio radical y las sociedades europeas envejecen. Los ciudadanos viven más y las previsiones auguran un continuo crecimiento de la población mayor de 65 años.

El aumento de la población mayor es un hecho, y Europa se enfrenta a una serie de desafíos sustanciales, ante los que deben producirse importantes cambios en las políticas y la renovación de la legislación que marquen un rumbo favorable en las actitudes de la sociedad hacia las Personas Mayores. Asimismo, este reto supone prestar especial atención a estas personas como ciudadanos de pleno derecho, favoreciendo su inclusión social y protegiendo su calidad de vida. En este sentido, el Diario Oficial de la Unión Europea, el día 23 de marzo de 2009, publica la *Resolución legislativa del Parlamento Europeo, de 13 de marzo de 2008, sobre la propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo sobre la participación de la Comunidad en un programa de investigación y desarrollo destinado a mejorar la calidad de vida de las personas mayores, mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), emprendido por varios Estados miembros (COM(2007)0329 — C6-0178/2007 — 2007/0116(COD))*. Asimismo, la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, en su TÍTULO III sobre IGUALDAD, el Artículo 25 indica:

Derechos de las personas mayores.

“La Unión reconoce y respeta el derecho de las personas mayores a llevar una vida digna e independiente y a participar en la vida social y cultural”.

Por ello, se defiende el derecho de las personas mayores a ser parte activa de la sociedad y recomiendan tomar medidas en orden al desarrollo cívico, social y cultural de este grupo de población. El acceso al conocimiento, la educación y la capacitación, son indispensables para una vida activa y plena que favorezca el desarrollo de las sociedades y la igualdad de oportunidades.

El Secretario General de la ONU, Sr. Kofi Anan, en su discurso dirigido a la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, celebrada en Madrid en abril de 2002, refiriéndose a las personas mayores, indica:

“Debemos reconocer que, al ser mayor el número de personas que reciben una mejor educación y gozan de longevidad y buena salud, las personas de edad pueden contribuir más que nunca a la sociedad, y de hecho lo hacen. Si fomentamos su participación activa en la sociedad y el desarrollo, podemos asegurarnos de que se aprovechen su talento y experiencia inestimables. Las personas de edad que puedan y quieran trabajar deben tener la oportunidad de hacerlo; y todas las personas deben tener la oportunidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.” (Annan, 2002, pág. 73)

El aprendizaje a lo largo de la vida, constituye un principio fundamental en las políticas educativas europeas. La Unión Europea ha promovido diferentes iniciativas, entre las que destaca la publicación del *Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente* (2000), que señala que *“el aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos”*. En su capítulo cuatro propone seis mensajes clave que ofrecen un marco estructurado para el debate abierto sobre la realización del aprendizaje permanente. Establece que los mensajes clave deben sugerir una estrategia integrada y coherente de aprendizaje permanente, que debe aspirar a (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, pág. 11 y ss.):

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

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

La Unión Europea ha seguido trabajando en el marco del Aprendizaje a lo largo de la Vida y, en junio de 2000, el Consejo Europeo de Feira invitó a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, en el marco de su competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos. Este hecho confirma que el aprendizaje permanente es un elemento clave en la estrategia, definida en Lisboa, de convertir a Europa en la sociedad y economía más competitivas y dinámicas del mundo, basadas en el conocimiento.

Según el informe de la Comisión de las Comunidades Europeas de Bruselas, en noviembre de 2001, más de 12.000 personas participaron en la consulta iniciada por el Memorandum de la Comisión sobre el aprendizaje permanente, publicado en el año 2000. Sus aportaciones son una buena prueba de la magnitud de los retos a los que se enfrenta la sociedad actual. Los cambios económicos y sociales plantean a la Unión Europea, y a sus ciudadanos, enormes oportunidades de comunicación, desplazamiento y empleo. Para poder aprovechar estas oportunidades, y participar activamente en la sociedad, es fundamental adquirir continuamente conocimientos y aptitudes. Por otra parte, la sociedad del conocimiento plantea considerables riesgos, pues amenaza con provocar mayores desigualdades y aumentar la exclusión social. El aprendizaje a lo largo de toda la vida se considera un elemento imprescindible para construir una Europa, en la que los ciudadanos tengan la posibilidad y la oportunidad de cumplir sus aspiraciones y ser partícipes de una sociedad mejor. Un nivel más elevado de educación y aprendizaje continuo, cuando es accesible para todos, contribuye considerablemente a reducir las desigualdades y prevenir la marginación.

Las respuestas a la consulta sobre el Memorandum propugnan una definición amplia del aprendizaje permanente, que no se limite a un enfoque puramente económico. Además de hacer hincapié en el aprendizaje desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, el aprendizaje permanente debe abarcar todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal.

El nuevo documento resultante "*Hacer realidad un espacio de aprendizaje permanente*" (Comunicación de la Comisión de las Comunidades, 2001; y Resolución del Consejo Europeo, 2002), resalta la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida no sólo para la competitividad y la empleabilidad, sino también para la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal. Todas las medidas que adopta la Comisión contribuyen a la

realización de un espacio europeo de aprendizaje permanente, entre ellas se especifican, en el capítulo 2, los componentes de estrategias coherentes y globales. En este sentido, se identifica que *trabajar en cooperación, crear una cultura del aprendizaje y buscar la excelencia*, persiguen la coherencia; mientras que *percibir la demanda de aprendizaje, facilitar el acceso y asignar adecuadamente los recursos* garantizan que el enfoque sea global. Estos componentes se aplican principalmente a nivel nacional y, por lo tanto, tienen la función de ayudar a los Estados miembros a cumplir su compromiso de desarrollar y aplicar las diferentes estrategias. Uno de estos componentes resulta especialmente relevante para el presente estudio. Se trata de “Facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje”, y que se reproduce textualmente a continuación:

“Debe adoptarse un doble enfoque del acceso al aprendizaje: hacer que la oferta ya existente resulte más visible, flexible, integrada y eficaz, desarrollando al mismo tiempo nuevos procesos, productos y entornos de aprendizaje. Asimismo, las estrategias deben tener en cuenta los aspectos de igualdad de oportunidades y la focalización hacia colectivos específicos, para garantizar que las oportunidades de aprendizaje permanente están verdaderamente al alcance de todos, especialmente de los más amenazados de exclusión, como las personas con ingresos bajos, las personas con discapacidad, las minorías étnicas y los inmigrantes, los casos de abandono escolar prematuro, las familias monoparentales, los desempleados, los trabajadores que se reincorporan al mercado laboral después de criar a los hijos, los trabajadores con niveles bajos de educación y formación, las personas excluidas del mercado laboral, los ciudadanos de edad avanzada (incluidos los trabajadores de más edad) y las personas con antecedentes penales. Esta focalización no sólo debería atender las necesidades de la población de áreas urbanas desfavorecidas, sino también de la población de zonas rurales con especiales necesidades de aprendizaje”.

Este componente de globalidad, para la realización del espacio europeo de aprendizaje permanente, insta a los Estados miembros a potenciar la oferta educativa, por un lado; y, por otro, a crear nuevos procesos, productos y entornos para asegurar el acceso al aprendizaje a todos los ciudadanos, centrando la atención en aquellos grupos en riesgo de exclusión. Nombra, específicamente, a las personas de edad avanzada, en tanto que es necesario, igualmente, incluir su potencial a la dinámica de desarrollo social y humano de las sociedades europeas.

La Unión Europea avanza su trabajo en este sentido, y la Comisión, en su Comunicación *“Aprendizaje de adultos. Nunca es demasiado tarde para aprender”*, el 23 de octubre de 2006, en la introducción de este documento concreta que “el aprendizaje de adultos es un componente fundamental del aprendizaje permanente”⁶ y define el “aprendizaje de adultos” como *“toda forma de aprendizaje de los adultos después de la educación y la formación iniciales, independientemente de lo lejos que haya llegado en este proceso”*.

Este documento, además, hace referencia explícita a las alteraciones demográficas en las sociedades europeas indicando que *“Europa se enfrenta a cambios demográficos sin precedentes que incidirán de manera importante en la sociedad y la economía y, por consiguiente, en la oferta y las necesidades de educación y formación. La población europea está envejeciendo: en los próximos treinta años el número de jóvenes europeos (de hasta veinticuatro años) se reducirá en un 15 %. Uno de cada tres europeos tendrá más de sesenta años y alrededor de uno de cada diez, más de ochenta. Estas evoluciones plantean retos importantes al modelo social europeo.”*⁷ Por ello, la Comisión de las Comunidades Europeas insiste en utilizar todo el potencial del aprendizaje adulto, y comunica a los Estados miembros que deben invertir en la educación y la formación de las personas de más edad, garantizando la eficacia de una educación y formación, adaptadas a las necesidades de los alumnos. Además, concreta, también, que es preciso sensibilizar sobre el importante papel que desempeñan las personas de más edad en la sociedad y la economía.

La Comisión Europea, en el año 2006, toma la decisión nº 1720/2006/CE, el 15 de noviembre, por la que se establece *un Programa de Acción en el ámbito del aprendizaje permanente*⁸. En este documento se define el «aprendizaje permanente» como *“todas las actividades de educación general, educación y formación profesional, educación no formal y aprendizaje informal emprendidas a lo largo de la vida, que permitan mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias con una perspectiva personal, cívica, social y/o laboral. Incluye la prestación de servicios de asesoramiento y orientación”*. Esta definición reconfigura claramente el concepto de aprendizaje permanente. Desde que Edgar Faure, en 1972, hiciera referencia a la “educación para todos”, las diferentes conceptualizaciones que se habían formulado no reflejaban de forma contundente la apertura de la educación y el aprendizaje a todos los ámbitos, espacios y tiempos; del mismo modo, que no se identificaba de forma explícita la finalidad del aprendizaje a lo largo

⁶ Comisión de las Comunidades Europeas. 23.10.2006.

⁷ Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 23.10.2006 COM(2006)614 final

⁸ Diario Oficial de la Unión Europea. 24.11.2006.

de la vida en toda su dimensión. Se trata de la posibilidad de mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias para permitir un desarrollo humano completo.

Para implementar los mensajes clave de la Comunicación de Bruselas del 23 de octubre de 2006 (COM (2006) 614 final) la Comisión Europea propone a los Estados miembros este Plan de Acción, dirigido, fundamentalmente, a todas aquellas personas que se encuentran en una situación de desventaja social. Con este Programa europeo se pretende suprimir los obstáculos que dificultan o impiden la participación de estos grupos en la educación y la formación; aumentar su calidad y garantizar una inversión suficiente. El Programa de Aprendizaje Permanente concreta la necesidad de un sistema de aprendizaje adulto de alta calidad y accesible a todos, en tanto que Europa debe enfrentarse en los próximos años a importantes retos.

Este Programa comprende subprogramas de acuerdo con la oferta educativa y se estructura según la figura 15:

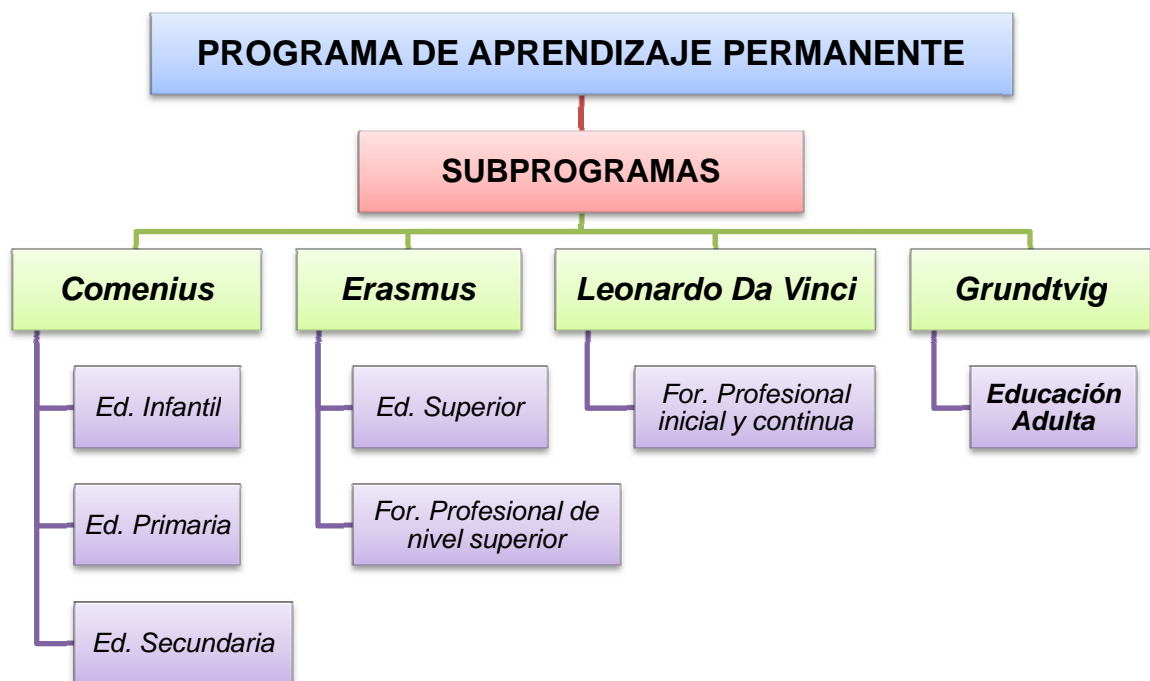


Figura 15. Programa de Aprendizaje Permanente. (Fuente: Diario de la Unión Europea, 2006.)

Elaboración propia.

Especial atención requiere el Programa Grundtvig. El Plan de Acción, en su artículo 3, especifica que “atenderá a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los participantes en todas las formas de educación de adultos, así como de los centros y organizaciones que imparten o facilitan esa educación”.

Este subprograma establece dos objetivos específicos: responder al reto educativo del envejecimiento de la población europea y ayudar a que los adultos adquieran medios de mejorar conocimientos y competencias. Del mismo modo, se formulan seis objetivos operativos. Entre ellos, se destaca aquel que responde al reto de facilitar el acceso al conocimiento a los adultos y las personas mayores:

*“Ayudar a las personas de sectores sociales vulnerables o ambientes sociales marginales, en particular las personas de edad avanzada y quienes hayan abandonado el sistema de enseñanza sin cualificaciones básicas, con objeto de que dispongan de oportunidades alternativas para acceder a la educación de adultos”;*⁹

El esfuerzo de la Unión Europea para responder a los desafíos presentes y futuros a los que se enfrentan los Estados miembros es patente y se concreta en todos los documentos de trabajo expuestos. El aprendizaje a lo largo de la vida emerge para proporcionar las claves que favorecen la construcción de una ciudadanía europea preparada para el progreso y el desarrollo humano y social. Educación y sociedad amalgaman los elementos impulsores, constituyendo un binomio en el que ambas partes se posibilitan, se necesitan y se refuerzan. Además, el aprendizaje a lo largo de la vida resurge como una nueva dimensión espacio/tiempo inclusiva, en la que todos los ámbitos de la educación crean el espacio adecuado para el aprendizaje, y todos los grupos humanos participan independientemente de su edad, condición o sexo.

3. EN ESPAÑA

Todas estas disposiciones, comunicaciones y acciones de la Comunidad Europea afectan a España como Estado miembro. De forma particular, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) dispone en su preámbulo que *“se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea, que corresponde sobre todo a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta claramente insuficiente. Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose. También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los*

⁹ Diario Oficial de la Unión Europea. 24.11.2006. Decisión nº 1720/2006/CE el 15 de noviembre de 2006. Artículo 29.

*ciudadanos a ampliar permanentemente su formación. En consecuencia, la atención hacia la educación de las personas adultas se ha visto incrementada*¹⁰.

Esta Ley considera de vital importancia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en tanto que dedica el art. 5 del capítulo 2, en su Título Preliminar, a este concepto, indicando que:

“1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.

3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.

4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover ofertas de aprendizaje flexibles, que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.

5. El sistema educativo debe facilitar, y las Administraciones públicas deben promover, que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente.

6. Corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.”

En este sentido, además, España, desde la Dirección General de Formación Profesional, a través de la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida, del Ministerio de Educación, está desarrollando un proyecto que tiene como principales objetivos el impulsar una política que estimule en la ciudadanía el aprendizaje a lo largo de la vida y, por otro, el establecer un Plan Nacional en el que se base su desarrollo.

El proyecto cuenta con financiación de la Comisión Europea, y tiene como marco de referencia los objetivos que establece la Unión Europea:

¹⁰ BOE nº106 de 4 de mayo de 2006.

- *Promover un cambio cultural en la sociedad española, que contemple el aprendizaje como un proceso enriquecedor para llevarlo a cabo durante toda la vida.*
- *Identificar líneas estratégicas que generen una mayor coordinación de los recursos en los diferentes ámbitos relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida, a nivel local, autonómico y estatal.*
- *Aumentar la participación y la implicación de la ciudadanía y de la sociedad civil en el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida.*
- *Fomentar que el aprendizaje a lo largo de la vida construya ciudadanía, y promueva la cohesión social y la igualdad de oportunidades.*

La dimensión europea, en su conjunto, ofrece a la educación una perspectiva más amplia, abre horizontes de pensamiento global y de comprensión intercultural. La importancia del aprendizaje a lo largo de la vida no reside sólo en la adquisición de nuevos conocimientos, sino también en el intercambio de experiencias personales, la comparación crítica, la evaluación y el diálogo.

El aprendizaje a lo largo de la vida incluye todas aquellas acciones educativas que favorecen y potencian el desarrollo personal, social y profesional de las personas. La prolongación de la esperanza de vida, el aumento del tiempo disponible y de las posibilidades de ocio, la accesibilidad a la información y la comunicación, favorece una implicación de organismos, entidades y agentes sociales, para impulsar y apoyar las decisiones que las personas realicen en torno a sus proyectos sobre el aprendizaje

Tomando en consideración las “Conclusiones sobre el aprendizaje de Adultos” del Consejo de la Unión Europea, retomamos y actualizamos todas las iniciativas que viene desarrollando la Comisión, con respecto a la educación y la formación a lo largo de la vida para las personas adultas, parece necesario reflexionar sobre dicho marco de referencia.

Podemos concluir que el Aprendizaje a lo largo de la vida es consecuencia lógica del aumento de la población mayor, entre otros factores. Las sociedades están experimentando cambios estructurales profundos a todos los niveles. La Educación para todos y a todas las edades se hace imprescindible para el desarrollo de la ciudadanía europea, incluyendo la española. Las personas que pueblan el Continente deben asumir las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se están produciendo. El grupo de población mayor no puede estar ajeno a estos cambios, sobre todo ante el considerable peso demográfico que supone.

El Consejo de Europa, y el Ministerio de Educación en España, trabajan en un marco en el que todos tienen cabida. El Aprendizaje a lo largo de la vida se considera un elemento imprescindible para construir un escenario social en el que todos los ciudadanos tengan la posibilidad y la oportunidad de cumplir sus aspiraciones y ser partícipes de una sociedad mejor. Un nivel más elevado de educación y aprendizaje continuo, cuando es accesible para todos, contribuye considerablemente a reducir las desigualdades y prevenir la marginación. En orden a cumplir con este objetivo general, las personas mayores se integran en la dinámica social, que deberá adaptar sus estrategias y procesos, con el fin de garantizar el desarrollo multidimensional de estas personas. De esta manera, las diferentes sociedades europeas se verán favorecidas a todos los niveles por la inclusión del potencial humano, cultural y social del grupo de las personas mayores.

4. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE EN LAS PERSONAS MAYORES

Como se acaba de exponer, el Aprendizaje a lo largo de la Vida, incluye la adaptación de estrategias y procesos para garantizar el desarrollo de las personas mayores a todos los niveles, por lo que cobra vital importancia la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características de estas personas.

El envejecimiento no determina el aprendizaje en las personas mayores, sólo condicionan el qué y cómo aprender. Los contenidos y el proceso deben estar adaptados a sus características, expectativas, valores, intereses y necesidades.

Esto se puede realizar de múltiples maneras, en tanto que depende de aspectos como el tipo de programa de aprendizaje, el grupo de alumnos, los recursos, la comunidad, etc. Sin embargo, existe un denominador común que estimula el proceso y favorece su adaptación, se trata de la motivación. La madurez juega un papel importante a la hora de determinar el tipo de motivos que impulsan el aprendizaje en los mayores y, por ello, es preciso conservar y crear condiciones adecuadas que despierten la motivación

Una definición convencional, y que suele ser generalmente bien admitida, es la que entiende la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta (Beltrán, 1990). Esto es aplicable al ámbito que nos ocupa, sin embargo se hace referencia a la adaptación de los procesos de aprendizaje, por lo tanto será necesario considerar las características específicas de la motivación en las personas mayores para materializar la adecuación que se persigue.

En este sentido, teniendo en cuenta las aportaciones de Ryan, Cornell y Ceci (1985); Alonso (1995) y Cuenca (2011), la motivación para el aprendizaje en las personas mayores queda definida por las siguientes características:

- La motivación es fundamentalmente intrínseca. En las personas mayores, la satisfacción personal que experimentan al participar voluntariamente en un proceso de aprendizaje y culminarlo, es de especial relevancia. Del mismo modo, la resolución de problemas concretos y cotidianos juega un papel importante.
- La motivación para aprender en los adultos es esencialmente interpersonal, creada por relaciones internalizadas anteriores y por influencias interpersonales actuales.
- Las personas mayores estarán motivadas para aprender, en función del significado que para ellos adquieran las actividades y el trabajo que van a realizar, así como por el contexto en el que se producirá el aprendizaje y los objetivos establecidos para ello.

Debe entenderse que los objetivos del aprendizaje, en las personas mayores, van más allá del rendimiento académico y los resultados. Los motivos para aprender en los mayores se acercan más a todos aquellos aspectos que mejoran su calidad de vida, supone un desarrollo personal y aumenta su autonomía. Del mismo modo, mantener una autoestima alta, en la edad adulta, determina la capacidad de ser sociable, y supone un aumento en el sentimiento de utilidad que a estas edades se presenta mermado por la falsa creencia de que en esta etapa de la vida está todo hecho. Por ello, la motivación en las personas mayores para aprender forma parte de un proceso optimista cuyos objetivos van encaminados a:

- *Fomentar la autonomía de las personas mayores.* Conseguir vivir de forma independiente es una meta a perseguir en esta etapa. El mayor tiene la percepción negativa de que no va a poder seguir con su vida sin depender de los demás. La autoestima y la capacidad de decidir por sí mismo son aspectos importantes, que decidirán el grado de libertad de las personas mayores.
- *Desarrollar la sociabilidad.* En la edad adulta, sobre todo en la etapa tardía de la adultez, se quiebran muchas de las redes sociales del individuo. El mayor debe tener la capacidad de ser sociable para el establecimiento de nuevas relaciones.
- *Potenciar el sentimiento de utilidad.* El momento de jubilarse, tarea que exige esta etapa vital del desarrollo, supone en la persona una fractura de su vida cotidiana, su rutina. Hasta ese momento, el trabajo es el eje en torno al cual gira

toda la actividad y realización del individuo. Repentinamente, la persona “no tiene nada que hacer”. Este acontecimiento crea, en la mayoría de los casos, sensación de inutilidad. Superar esta situación es condición imprescindible para elevar la calidad de vida de las personas mayores, y conseguir la apertura volitiva hacia las numerosas posibilidades que se pueden presentar a partir de este momento.

- *Preparar a las personas mayores para un nuevo futuro.* La transición a la vejez es un proceso que requiere atención. Un cambio brusco y repentino no es deseable. El impacto personal y social en el individuo puede provocar consecuencias irreversibles. Es necesario preparar al mayor para un nuevo ciclo. Una etapa en la que existan nuevas metas, proyecciones hacia el futuro que supongan crecimiento y mejora. Prepararse para envejecer no tiene por qué significar prepararse para morir. Aceptar un nuevo presente fortalece al individuo para una vida plena hasta el final.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la motivación se convierte en un factor transversal que propicia la adaptación de las metodologías, los contenidos y el propio proceso pedagógico dirigido a las personas mayores.

Sin embargo, no es suficiente motivar el aprendizaje, sino que se debe conocer, además, los rasgos que definen ese aprendizaje para adecuar el proceso a los intereses, expectativas y características de las personas mayores. De nada sirve introducir elementos de motivación si no se concreta qué tipo de aprendizaje se quiere motivar.

En este sentido (Cuenca, 2011), entiende que el aprendizaje de las personas mayores viene definido, fundamentalmente, por las siguientes características:

- *Responder a necesidades sentidas y/o percibidas.* El aprendizaje debe ser útil y dar respuesta a las necesidades personales, sociales y educativas de las personas mayores.
- *Personalizado.* Los intereses y expectativas del mayor deben constituir el punto de partida en todo programa educativo. De esta forma, se facilitará el aprendizaje.
- *Activo y participativo.* Las personas mayores deben ser partícipes de su aprendizaje. Ellas serán las protagonistas y marcarán los estilos y marcos espaciotemporales del mismo.
- *Cooperativo y colaborativo.* El aprendizaje debe considerar objetivos comunes para todos los individuos. Además, en su proceso, tendrá un peso específico el

trabajo en grupo; apoyo mutuo, cohesión, interacción e interrelación serán elementos imprescindibles en el aprendizaje de estas personas.

- *Significativo.* Será necesario partir de los conocimientos previos de las personas mayores. En este punto, cobra especial importancia su bagaje vital. La experiencia vivida constituye un campo de conocimiento al que hay que dar el sentido que merece. El aprendizaje se facilita cuando se encuentra un significado a lo que se aprende.
- *Medio hacia un fin, no un fin en sí mismo.* El conocimiento no es definitivo, ni el aprendizaje estático. La motivación y la autoestima son elementos importantes para hacer del aprendizaje un medio hacia el cambio, la optimización y la mejora. Las personas mayores han de tener la oportunidad de aprender para seguir aprendiendo. Desarrollo y evolución son dos factores que resultan de un aprendizaje dinámico y permanente. Aprender por aprender, es poco recomendable para el mayor, pues corre el peligro de aislarse, poner distancia entre él y “lo otro”. Por el contrario, el aprendizaje debe ser apertura de sí mismo, al entorno y a los demás, es decir, aprender para aprender.

Se puede observar que el aprendizaje definido dista mucho del aprendizaje formal. Así debe ser. Las personas mayores no pueden verse sumidas en un mar de contenidos que no estén apegados a su realidad. El conocimiento que han de adquirir es un conocimiento para su vida, su persona y su entorno social y familiar.

En definitiva, se trata de un aprendizaje posibilitador, facilitador y motivador, que ofrezca al adulto mayor oportunidades de inclusión, evolución, crecimiento personal y desarrollo social y cultural.

SÍNTESIS

El aprendizaje a lo largo de la vida forma parte de una profunda reflexión conjunta sobre la educación y la formación de los últimos 30 años, un debate que va más allá de los sistemas educativos nacionales, en tanto que tiene un alcance mundial.

Este capítulo describe la evolución de este concepto y sus repercusiones a nivel global, en tanto que la inclusión de las sociedades en los procesos de enseñanza y aprendizaje han generado un nuevo enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, como una dimensión capaz de transformar las ideas tradicionales, ampliando el concepto mismo de educación y su marco institucional.

Una educación para todos, sin límites, y aprovechando todas las posibilidades que ofrece la sociedad supone un cambio en la formación misma, en el que tienen cabida todos

los ámbitos de la educación (formal, no formal e informal); se crean nuevos espacios educativos y difumina los límites en los tiempos vitales para aprender.

Ante esta situación, cada país o nación emprende las políticas de distinta naturaleza que se precisan para favorecer esta nueva dinámica social y adaptarse a los cambios que se producen, según los casos. En este sentido, se destaca el esfuerzo de la Unión Europea para responder a los desafíos presentes y futuros a los que se enfrentan los Estados miembros, y se revisan todos los documentos de trabajo que proporcionan las claves que favorecen la construcción de una ciudadanía europea preparada para el progreso y el desarrollo humano y social.

Todas estas disposiciones, comunicaciones y acciones de la Comunidad Europea afectan a España como Estado miembro y, por ello, este capítulo describe cómo el aprendizaje a lo largo de la vida se ha ido incorporando, en nuestro país, en aquellas acciones educativas que favorecen y potencian el desarrollo personal, social y profesional de las personas. Esto supone adaptar las estrategias y los procesos, para garantizar el desarrollo de todos, y a todos los niveles, incluyendo las personas mayores.

El envejecimiento no determina el aprendizaje en las personas mayores, sólo condicionan el qué y cómo aprender. Por ello, se defiende que los objetivos de su aprendizaje deben ir más allá del rendimiento académico y los resultados, en tanto que sus motivos para aprender se acercan más a todos aquellos aspectos que mejoran su calidad de vida, suponen un desarrollo personal y aumenta su autonomía. Por tanto, el aprendizaje a lo largo de la vida debe proporcionar a las personas mayores un conocimiento para su vida, su persona y su entorno.

Por último, y teniendo en cuenta estos aspectos, este capítulo caracteriza la educación de las personas mayores, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, considerando la motivación como un factor transversal que propicia la adaptación de las metodologías, los contenidos y el propio proceso pedagógico dirigido a las personas mayores, describiendo un aprendizaje posibilitador, facilitador y motivador; que ofrece al adulto mayor oportunidades de inclusión, evolución, crecimiento personal y desarrollo social y cultural.

CAPÍTULO III

PROGRAMAS UNIVERSITARIOS

PARA MAYORES

Como se ha recogido en páginas anteriores, el Aprendizaje a lo largo de la Vida tiene sus orígenes en la Educación Permanente, consolidándose, después de varias décadas, como un proceso continuo de desarrollo humano que incluye todos los aprendizajes (formal, no formal e informal). Fruto de esta corriente se creó la primera Universidad de la Tercera Edad en Francia (Toulouse) en 1973, concretamente en la Universidad de Ciencias Sociales, donde el Profesor Pierre Vellas, de la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas, ofreció a las personas mayores un programa de actividades que consideraba las necesidades y aspiraciones propias de esta etapa vital. De esta forma, se constituyó la primera generación de programas socioeducativos para personas mayores (IMSERSO, 2011).

El Profesor Vellas entendía que las personas mayores estaban preparadas para recibir, al mismo tiempo, los beneficios de la cultura intelectual y el reconocimiento social y afectivo, que procuraba el reencuentro con los otros en pro de las aspiraciones comunes. Para desarrollar la Universidad de Mayores se planteó los siguientes objetivos (AEPUM, 2012):

- Estudiar el proceso de envejecimiento y realizar investigaciones para su mejora.
- Dar acceso a las personas mayores al patrimonio cultural.
- Sensibilizar a la sociedad sobre la realidad de hacerse mayor.
- Dar formación a este colectivo.

Además, los contenidos del Programa, respondían a los intereses de estas personas y a la formación específica que debían tener los profesionales que trabajaban con ellas. Partiendo de esta base, las asignaturas se estructuraban en bloques temáticos: salud, patrimonio cultural, ciclo vital y actividades intergeneracionales.

Tras el éxito de esta iniciativa, Pierre Vellas fundó la AUITA (Association Internationale des Universités du Troisième Âge) en 1976. Su objetivo es promocionar la fundación y desarrollo de universidades para la tercera edad, el contacto científico entre los miembros y la coordinación de las actividades en el campo de la educación, los estudios y la investigación (Stadelhofer, 2002).

Este proyecto se extendió rápidamente por toda Francia seguido de países como Bélgica, España, Suiza, Polonia, Canadá, Suecia, Italia, Estados Unidos, Inglaterra y Alemania; terminando por germinar en América Latina, África y Asia.

1. EN EUROPA

Los países europeos cuentan con multitud de programas de formación permanente. Los estudios ofrecidos a las personas mayores así como sus objetivos, dependen de las naciones, las diferentes regiones y las propias instituciones.

En general, estos programas han ido evolucionando y adaptándose a las circunstancias particulares de cada país. Siguiendo a Requejo (2009) y Stadelhofer (2002), se ofrece una visión general de los modelos formativos para mayores en Francia, Italia, Alemania y Reino Unido.

1.1. FRANCIA

El crédito reconocido a la iniciativa de la Universidad de Toulouse provoca la expansión por toda Francia. Su desarrollo fue desigual en el país, ya que estos programas se ofrecían, tanto desde las universidades como también se organizaban a partir de iniciativas particulares.

Fruto de esta variedad se han creado múltiples ofertas educativas, en función de las demandas en los distintos contextos específicos. Con carácter general, existe un marco referencial común que son los denominados “temas generales” y “temas relativos al propio grupo de las personas mayores” (Requejo, 2009, p. 54).

Además, se proponen actividades atractivas para las personas mayores, que parten de sus intereses y posibilitan su desarrollo a nivel intelectual e instrumental. Los profesores que imparten las asignaturas están relacionados con la Universidad o Institución, en su caso, o son profesionales cualificados para impartir la docencia y diseñar las actividades.

En Francia, la UFUTA (Unión Francesa de Universidades de la Tercera Edad / o de “todas” las edades), creada en 1983, proporciona el marco jurídico necesario para garantizar la calidad de los Programas ofrecidos a los mayores.

1.2. ITALIA

En este país, las Universidades de la tercera edad se desarrollan siguiendo el modelo francés. Estas universidades están asociadas a diferentes federaciones (UNITRE, FEDERUNI, AUPTEL, AUSER), agrupando programas socioculturales para todas las edades, universidades populares y formación específica para las personas mayores.

Sus objetivos se centran en retrasar el envejecimiento, promover hábitos saludables, impulsar el encuentro comunitario y proporcionar una educación para este colectivo. En su

compromiso por la formación, los programas para mayores crean una cultura del envejecimiento, como etapa de pleno desarrollo personal, y apoyo a la creatividad de las personas que se matriculan en las Universidades.

Actualmente, en Italia se considera el Aprendizaje a lo largo de la vida una prioridad social que exige a los individuos y grupos una continua adaptación, actualización y participación activa, como consecuencia de las transformaciones demográficas, tecnológicas y culturales a las que está sometida la sociedad en su conjunto. Además, defienden el derecho de las personas mayores a una formación que responda a sus intereses, desde una dimensión crítica, mejorando sus condiciones de vida y sin la rigurosidad de una educación formal.

Por ello, las federaciones italianas definen las Universidades de la Tercera Edad como una “estructura de servicios con carácter permanente para la promoción de la información y de la puesta al día sobre los problemas de las personas adultas y ancianas, con el fin de conseguir una integración entre la formación cultural y las condiciones asistenciales.” (Requejo, 2009, p. 56).

1.3. ALEMANIA

La formación para las personas mayores en Alemania, se integra, principalmente, en las universidades o centros de estudios superiores. Estos programas ofrecen a los alumnos la posibilidad de contribuir en los modelos curriculares y didácticos, así como participar en los diferentes estudios y análisis para el desarrollo de su potencial. Además, fomentan el intercambio intergeneracional a través del aprendizaje conjunto de jóvenes y mayores.

Cada Universidad formula su programa de forma específica, dando lugar a diferentes concepciones (Stadelhofer, 2002):

- Universidades que celebran eventos de forma periódica, orientados a las personas mayores.
- Centros universitarios que organizan cursos formativos y actividades culturales para adultos y jubilados.
- Programas de estudios estructurados de formación general o específica.
- Cursos intensivos de formación científica para mayores.
- Universidades que forman grupos presenciales autodirigidos y grupos de aprendizaje virtual.

No obstante, aunque las universidades alemanas ofrezcan diferentes modelos de formación para mayores, todas diseñan su oferta siguiendo los principios generales del

Aprendizaje a lo largo de la vida. Este marco, además, les ofrece la oportunidad de abrirse a la sociedad en general, cooperando con centros no universitarios de formación continua de adultos y mayores.

1.4. REINO UNIDO

El origen de la Universidad para la Tercera Edad, en el Reino Unido, se encuentra en el movimiento asociativo cívico, sin la propuesta de un diseño planificado de una universidad en concreto. Las personas mayores son quienes organizan sus programas de formación, manteniendo la filosofía de configurarlos alrededor del país y de los grupos que se reúnen para aprender. En cada universidad se abordan temas diferentes, y el programa acogerá tantos alumnos como número de personas mayores que muestren motivación o entusiasmo por aprender

Actualmente, los estudiantes universitarios de la tercera edad son miembros de “Third Age Trust”, cuyo propósito es favorecer el Aprendizaje a lo largo de la vida a todo el colectivo de personas mayores. Los Programas que se incluyen en este modelo están basados en la idea de autoayuda, en los que todos sus componentes (alumnos y profesores) son miembros en igualdad de condiciones. Se gestionan de forma democrática, y presentan contenidos y actividades adaptadas y flexibles. Estos programas son muy accesibles, en tanto que se desarrollan en países comunitarios, como bibliotecas o centros cívicos, a la vez que no exigen requisitos previos para matricularse o exámenes.

En cada uno de los países descritos se observan modelos universitarios para mayores con rasgos característicos, que los diferencian del resto; pero, en conjunto, proporcionan una panorámica general de los programas para mayores, en el continente europeo, que se podrían agrupar de la siguiente forma (Villar, 2006):

- *Modelo francés.* Son programas emergidos de la experiencia de Pierre Vellas en Toulouse. Están diseñados por las universidades y estructurados en cursos académicos con sus correspondientes créditos. Este modelo es el más extendido en Europa y lo desarrollan países como Francia, Italia, Alemania y España, entre otros países.
- *Modelo británico o modelo de Cambridge (Open University).* Este tipo de programas están más extendidos en Estados Unidos que en Europa. Dependen de los municipios, y ofrecen actividades educativas y culturales con la finalidad de promover la participación de los mayores que, a su vez, administran y organizan los programas.

Algunos países no se ajustan estrictamente a estos modelos, en tanto que están adscritos a las universidades y combinan actividades culturales y acciones, para promover la participación de los mayores en la comunidad. De esta manera, incorporan aspectos de ambos, desarrollando lo que se denomina *modelo mixto* o modelo híbrido.

2. EVOLUCIÓN DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA

El origen de los Programas Universitarios para mayores, en España, se halla en las Aulas de la Tercera Edad, en el año 1978, siendo la pionera la Universidad de Cantabria, que patrocinó la experiencia de carácter privado UNATE (Universidad Nacional - Aulas de Tercera Edad) en Santander. Al año siguiente, la Universidad de Santiago de Compostela patrocina, igualmente, las Aulas que se crean en esta ciudad.

De esta forma, en 1980 (BOE de 21 de junio), el Ministerio de Cultura reguló las Aulas de Tercera Edad como red de centros coordinados por el Ministerio. Según las entidades patrocinadoras, se distribuyeron de la siguiente forma (AEPUM, 2012):

- Aulas del Ministerio de Cultura de ámbito nacional dependientes de la Dirección General de Juventud y promoción sociocultural, a través de la Subdirección de la Familia.
- Aulas provinciales, dependientes de las Delegaciones de Cultura, coordinadas por la Subdirección de la Familia.
- Aulas colaboradoras, gestionadas por entidades o instituciones privadas.

Entre los objetivos fundamentales, que se pretendían conseguir con la creación de estas Aulas, se encuentran:

- Mantener el estado físico e intelectual de las personas mayores.
- Integrar a estas personas en la Comunidad.
- Fomentar la comunicación y las relaciones sociales.
- Ocupar el tiempo libre con actividades creativas.
- Impulsar la investigación sobre aspectos relacionados con esta etapa de la vida

En este mismo año (1980) se recuperaron las “Universidades Populares”, clausuradas tras la Segunda República, y en 1982 se crean, en Cataluña, las “Aulas de Formació per la Gent Gran de Catalunya”. En los años 90, algunas Universidades crean proyectos dirigidos a las Personas Mayores, como “Programas Universitarios para Mayores”; pero no se permite que se denominen “Universidades de Mayores”, y se incluyen en el Departamento de Extensión Cultural.

La Universidad de Alcalá de Henares creó estos programas en octubre de 1993; la Universidad Pontificia de Salamanca los denominó bajo el nombre de “Universidad de la Experiencia”, en noviembre de 1993; y ya, en 1996, en Granada, se celebró el primer encuentro de estos programas, en el que participaron 14 Universidades, consolidando, de este modo, el nombre de “Programas Universitarios para Mayores”.

TABLA 26. *Evolución de los Programas Universitarios para Mayores en España.*
(Fuente: AEPUM (2012); Bru, C. (...). Elaboración propia.

AÑO	ACONTECIMIENTO	DENOMINACIÓN	UNIVERSIDAD
1978	Creación	Aulas de la Tercera Edad	Universidad de Cantabria
1980	Recuperación tras la II República	Universidades Populares	Territorio Nacional
1982	Creación	Aulas de Formació per la Gent Gran	Cataluña
1993	Se crean proyectos dirigido PP.MM.	No se permite la denominación “Universidades de Mayores”.	Universidad de Alcalá de Henares
1993	Creación	Universidad de la Experiencia	Universidad de Salamanca
1996	Primer encuentro. Consolidación	Programas Universitarios para Mayores	Universidad de Granada

Desde ese momento, los PUM se abren a hombres y mujeres, generalmente mayores de 50 ó 55 años que, sin ningún otro requisito en cuanto a titulación oficial, eligen adquirir los conocimientos ofertados por la Universidad (Cabedo, S., y Alfageme Chao, A., 2006).

La presencia de las personas mayores en el entorno académico de la Universidad, se ha ido generalizando en todo el Estado, hasta formar parte, de manera incuestionable, de la mayoría de las planificaciones que se realizan en materia de atención a este colectivo.

Prueba de ello, es la constitución de una *Comisión Nacional de Programas Universitarios para Mayores* en el V Encuentro Nacional, celebrado en El Puerto de la Cruz (Tenerife) en 2001, con la intención de integrar estas enseñanzas en la entonces próxima Ley de Universidades (LOU).

Posteriormente, en febrero de 2004, en la sede del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se constituyó formalmente la *Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM)*, que agrupa, en la actualidad, más de 50 experiencias que desarrollan algún tipo de formación para mayores. Estos programas universitarios toman diferentes formas, y se siguen consolidando más experiencias a nivel estatal.

El continuo crecimiento de los Programas Universitarios para Mayores en toda España, se ilustra en la figura 16, demostrando no sólo la iniciativa de las distintas Universidades del territorio español, sino que la formación universitaria de las personas mayores es una demanda real, a la vez que un ámbito emergente en la sociedad actual.



Figura 16. Programas Universitarios para Mayores en España. (Fuente: AEPUM (2012).

2.1. CARACTERÍSTICAS

Los Programas Universitarios para mayores forman parte de la función social y expansiva de la Universidad, y responden a las demandas de formación de este colectivo específico. Estas ofertas educativas, acercan el conocimiento a los mayores de 50 años y potencian su desarrollo intelectual, social y humano. No obstante, los diferentes niveles de implicación y participación de las universidades configuran diferentes modelos de programas, y no todos se consideran “Programas Universitarios para Mayores”. Según Bru (2010), exclusivamente deben denominarse así aquellos programas que son organizados

por las universidades y que “están en sintonía con las propuestas de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2001), en sus orientaciones sobre el Aprendizaje a lo largo de toda la vida, y al margen del aprendizaje informal” (p.8).

El Proyecto AEPUMA (2007) advierte que los Programas Universitarios para Mayores son diversos, presentando aspectos comunes y otros que los diferencia. Sin embargo, se tiende a normalizar un modelo de programa universitario formal para personas mayores, con unas señas propias de identidad (Bru Ronda: 2002). De alguna manera, se van dando pasos en este sentido, y prueba de ello es la revisión que la UNESCO realizó en 2006, de la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE) en la que incluyó los programas de educación de adultos en el nivel 5:

“En este nivel se pueden incluir también programas de educación de adultos (UNESCO, 2006; Eurydice, 2007a), entendida tanto desde la vertiente económica como de la socioeducativa. Un ejemplo de estos últimos son los *programas universitarios para personas mayores*, que si bien no conllevan a un primer o segundo título de Educación Superior o terciario como los 5A y 5B, sí podrían servir como punto de partida para que las personas mayores puedan acceder a alguno de los programas del nivel CINE 5.” (Consejo de Universidades, 2010, p. 5)

Los programas universitarios CINE 5 son aquellos que no sólo responden a la demanda académica y profesional, sino también a la social, por lo que se orientan, además, hacia el desarrollo sociocultural y educativo que permite la participación activa, la inclusión social y la mejora de la calidad de vida.

De esta manera, el Consejo de Universidades (2010) ha situado los programas universitarios para mayores, según se indica en la tabla 27:

TABLA 27. Ubicación de la enseñanza universitaria, de acuerdo con la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO* (2006). (Fuente: Consejo de Universidades (2010))

CINE 5			CINE 6
5A	5B	Educación Adultos	
<ul style="list-style-type: none"> • Licenciaturas • Másteres Universitarios: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Académicos ✓ Profesionales ✓ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomaturas • Grados • Másteres Propios • Cursos de especialización 	<ul style="list-style-type: none"> • Másteres Propios • Cursos de especialización • Programas Universitarios para Personas Mayores • Programas corporativos (empresas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Doctorado • Másteres Universitarios de Investigación

El hecho de estar ubicados en el marco de la enseñanza universitaria, estos programas deben tener unas características específicas y cumplir, al menos, las siguientes condiciones (Consejo de Universidades, 2010):

2.1.1. En el ámbito corporativo

- 1) Deben ser Estudios Formativos, presentados por una Universidad (pública / privada) definida por la Ley Orgánica 6/2001 y la Ley Orgánica 4/2007.
- 2) Estar aprobados por sus correspondientes órganos de gobierno.
- 3) Estar dirigidos y coordinados por profesores de la Universidad, haciéndose responsables de su desarrollo, seguimiento, evaluación, reforma y actualización.

2.1.2. En el ámbito de la Organización

- 1) Disponer de un Plan de estudios estable.
- 2) Determinar la duración del programa en relación, en su caso, con el curso académico, fijando su tiempo de inicio y final, de acuerdo con el calendario universitario.
- 3) Estar totalmente programado en sus diferentes cursos y niveles.
- 4) Debe ser evaluado el nivel de competencia alcanzado por los alumnos, en función de sus características, tratando de evitar los programas de simple asistencia.
- 5) La Universidad debe reconocer el nivel de formación adquirido, otorgando el diploma o título pertinente.

2.1.3. En el ámbito de la infraestructura

- 1) La Universidad deberá poner a disposición del alumnado sus instalaciones (Facultades, Departamentos, Aulas, etc.) sin ningún tipo de discriminación, facilitando su convivencia.
- 2) La responsabilidad de la docencia debe corresponder, fundamentalmente, al profesorado universitario en sus diferentes categorías. En el caso de estimarse necesario, se podrá considerar la colaboración de otros expertos y personas que posean los conocimientos y méritos suficientes.

2.1.4. En el ámbito pedagógico

- 1) Los contenidos de las diferentes materias deben seguir el *principio de adecuación*, es decir, estarán adaptados al nivel de formación y la capacidad de comprensión de los alumnos.
- 2) Los programas deberán fundamentarse en el *principio de personalización del aprendizaje*, respetando los tiempos/ritmos, intereses, y motivación de su alumnado.
- 3) Estos estudios universitarios podrían complementarse con actividades de carácter sociocultural, integrando con ellas los aspectos estrictamente académicos propios de la Institución en la que se enmarca (*principio de integración de lo académico y la realidad sociocultural*).

2.1.5. En el ámbito social

- 1) Mejorar la calidad de vida, a través del conocimiento.
- 2) Fomentar las relaciones intergeneracionales.
- 3) Gestionar el conocimiento y facilitar la transferencia de actitudes adquiridas a través de la experiencia.
- 4) Desarrollar la formación para el voluntariado.
- 5) Promover el Asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extra-universitario.
- 6) Facilitar el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
- 7) Motivar al alumnado para un mejor conocimiento de las oportunidades de ocio, culturales, físicas e intelectuales que ofrece la sociedad.
- 8) Favorecer el desarrollo personal y los valores de las personas mayores, desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.

Se puede observar que estas condiciones, a la vez que caracterizan a los Programas Universitarios de mayores, suponen un marco general abierto a las Universidades, que pueden diseñar estos estudios formativos en función de su propia idiosincrasia.

Por ello, las universidades españolas que acogen este tipo de programas presentan una amplia diversidad en cuanto a los requisitos de acceso, la estructura curricular, la duración y las materias y sus contenidos.

En relación a los requisitos de acceso a los programas universitarios para mayores, el más común es el de la edad. En general, acogen a los alumnos mayores de 50 ó 55 años, aunque en algún caso se amplía hasta los 60.

Varios programas establecen estos requisitos en función de otros aspectos (Bru, 2010), como es el hecho de estar jubilado o no desempeñar ningún trabajo remunerado, exigir un nivel de estudios previos o realizar una prueba que el mayor debe superar para poder acceder a la matrícula.

Con respecto a la estructura curricular, las mayores diferencias entre los programas se encuentran en la posibilidad de elección de las asignaturas. Los alumnos pueden elegir entre matricularse de todo el curso o de asignaturas sueltas.

Según Villar (2010), los programas universitarios para mayores están conformados, en general, entre dos y cinco cursos e incluyen estudios de humanidades, psicología, ciencias sociales, ciencias de la salud e informática. Además, cuentan con otro tipo de actividades culturales y de ocio, como visitas a museos o a lugares de interés histórico-artístico, excursiones, talleres de lecto-escritura. Esta formación, también, se puede complementar con asistencia a foros, obras teatrales y video-fóruns.

En este sentido, destacar el Proyecto AEPUMA (2007), que tras analizar el 75% de los programas universitarios para mayores que se ofertan en España, concluye que

“Los contenidos relacionados con las Humanidades y las Ciencias Sociales destacan con claridad sobre el resto. Además, los porcentajes de este tipo de contenidos son los que presentan mayor regularidad en el conjunto de los Programas. La mayoría de las PUPMs se parecen mucho en este aspecto. A gran distancia, con diferencias poco significativas y con notable variabilidad entre unos y otros programas, dependiendo de la región geográfica del centro del que dependan, o de las líneas estratégicas de cada universidad, se encuentran el resto de áreas de conocimiento”. (Bru, 2010, p. 28)

Se reproducen los resultados de estos análisis, por su importancia, en la tabla 28:

TABLA 28. Áreas de conocimiento sobre las que versan los contenidos de las UPM en España.
(Fuente: Bru, 2010.)

Área de conocimiento	Porcentaje medio	Coefficientes de variación (%)
Humanidades y CC. Sociales	54,78	40
CC. de la Salud	11,84	127
CC. Experimentales	9,27	106
Tecnología y CC. de la Información	8,33	111
CC. Jurídicas	5,62	112
CC. Económicas	4,56	126
Idiomas	2,24	300
Otras	3,36	206

Destacar, también, que este estudio pone de manifiesto que las materias relacionadas con las Tecnologías de la información y la comunicación, así como con los idiomas, presentan un alto grado de interés entre los alumnos mayores

2.2. EL ALUMNO MAYOR

Todos estos aspectos marcan la amplia variedad de los programas; pero sí existe un factor relevante que establece las mayores diferencias entre ellos es, sin duda, el alumnado. Además de presentar un perfil diverso en cuanto a edad, nivel de estudios, situación social, etc., no todas las personas mayores que deciden emprender estudios universitarios tienen las mismas razones para matricularse en estos programas.

Por su parte, Lemieux (1997) considera que los principales motivos que impulsan a los mayores a participar son los siguientes:

- Adquirir nuevos conocimientos y habilidades o completar conocimientos adquiridos anteriormente.
- Evitar la soledad y el aislamiento, creando nuevos vínculos sociales.

- Evitar los efectos negativos del envejecimiento, potenciando las habilidades intelectuales.
- Potenciar el cambio personal a través del enriquecimiento y la estimulación del pensamiento.
- Mantenerse activo y participar de la sociedad.
- Buscar entretenimiento y ocio intelectual.
- El simple interés por un tema tratado puntualmente

Las motivaciones de las personas mayores son elementos fundamentales, que hay que considerar para que el programa alcance los fines que pretende, tanto en el ámbito formativo como en el social. La dimensión motivacional incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que les impulsa a la acción, a la vez que les orienta y compromete. Además, los motivos por los que se inscriben en el programa se relacionan estrechamente con los intereses, las necesidades, los valores y las aspiraciones de los mayores.

Mucho se ha especulado en torno a estos motivos (Villar, 2006), encontrando aspectos relacionados con el crecimiento intelectual y otros vinculados al bienestar y la satisfacción. En la última etapa de la vida tiene menos sentido aprender para buscar una certificación o promocionarse en el trabajo, que aprender más sobre cierta área de conocimiento o encontrar satisfacción en el propio aprendizaje. Otros motivos de tipo instrumental, también, están presentes y suelen relacionarse con el establecimiento de vínculos sociales, o, en el caso de ciertos programas educativos, en el aprendizaje de contenidos que sean útiles para la vida cotidiana o incluso que capaciten a la persona para influir en su entorno social y comunitario (Mehrotra, 2003).

3. CONSTRUYENDO EL FUTURO DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

En España, la expansión de los Programas Universitarios para Mayores es un auténtico fenómeno social. Actualmente, la mayoría de las universidades públicas o privadas cuentan con estos estudios, pero la visibilidad con la que hoy cuentan estos programas ha supuesto realizar un esfuerzo desde sus inicios.

“Casi desde sus comienzos surgió la necesidad de coordinar las diferentes iniciativas que se estaban llevando a cabo, por lo que se estableció la celebración de Encuentros de carácter Nacional para abordar metodologías y sistemas de gestión académica comunes y compartir experiencias que

ayudaran a la resolución de los problemas específicos de estas enseñanzas.”
(Bru, p.2.)

Los diversos eventos realizados, así como los estudios y análisis que desde las distintas universidades se han venido desarrollando, sientan las bases de los estudios universitarios para mayores, con profundo calado en la sociedad española. Cada día, estos programas adquieren importancia y se configuran como una opción de futuro para responder a las demandas sociales, en general, y a las necesidades de los mayores, en particular.

La participación de las universidades y personas mayores en los distintos encuentros y reuniones que se han celebrado, han arrojado una serie de informes y documentos que, actualmente, configuran el marco teórico en el que se insertan los Programas Universitarios de Mayores.

A continuación, se relacionan cada uno de estos eventos, y las aportaciones importantes que han supuesto un avance hacia la construcción del futuro de estas enseñanzas para mayores.

El Primer Encuentro de Programas Universitarios para Mayores se celebró en Granada, en el año 1996. Este primer evento fue organizado por las Universidades de Granada, Pontificia de Salamanca y la Universidad de Alcalá de Henares; participaron 14 universidades y representantes de diversas instituciones españolas.

Las aportaciones más importantes de este acontecimiento fueron dos, fundamentalmente (Orte, Touza y Holgado, 2006):

- El reconocimiento oficial de la denominación “Programas Universitarios para Mayores”
- La clasificación de las diversas actividades que se dedican a las personas mayores, en el área educativa y cultural, todas de idéntico interés en el contexto en que se desarrollan, en:
 - ✓ Agrupaciones y Asociaciones de Difusión Cultural, de Formación Permanente o denominación semejante.
 - ✓ Aulas, Agrupaciones y Asociaciones de Extensión Universitaria, que cuentan con convenios con universidades.
 - ✓ Programas Universitarios para Alumnos Mayores, en las propias universidades.

El Segundo Encuentro se celebró en Alcalá de Henares y fue organizado por esta universidad en el año 1998. En este caso, la preocupación se centraba en expresar el carácter educativo, formativo y enriquecedor de estos estudios para los alumnos mayores y la necesidad social de los mismos.

Por ello, se instó a las universidades a que se comprometieran con esa necesidad y organizaran estudios para los mayores, vinculados a la institución, a través de su contenido, nivel y metodología académicos, así como de su seguimiento y control.

En el Tercer Encuentro de Programas Universitarios para Mayores (Salamanca, 1999) el número de universidades participantes se elevó hasta veintiuno, a las que se sumaron numerosos alumnos mayores.

Estos alumnos tuvieron la oportunidad de aportar sus propuestas, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Integración de los alumnos en actividades universitarias de investigación.
- Favorecer el asociacionismo, con la intención de devolver a la sociedad aquello que han recibido en estos programas.
- Abrir la universidad más allá del espacio urbano, hasta el ámbito rural, con propuestas pedagógicas y didácticas que acerquen determinadas zonas, superando las dificultades de alejamiento.

Además de estas aportaciones, el evento se centró en garantizar los programas y contribuir a su mantenimiento en el tiempo, buscando nuevas vías económicas. “Se considera oportuno que se diversifiquen las fuentes de financiación, porque ello contribuirá a la continuidad e independencia de estos Programas” (AEPUM, 2012).

En el año 2000, Sevilla convocó el Cuarto Encuentro de Programas Universitarios para Mayores y el primero Internacional e Iberoamericano. Además de las 29 universidades que asistieron al evento, participaron 16 universidades extranjeras.

En este caso, se avanzó de manera importante en actualizar la información sobre estos programas en España, con el fin de aportarla para la creación de una *Red de Programas Universitarios para Mayores* en cada país y configurar, en un futuro no muy lejano, la *Red Iberoamericana de Programas Universitarios para Mayores*.

En la Universidad de La Laguna, en el Puerto de La Cruz (Tenerife), tuvo lugar el Quinto Encuentro de Programas Universitarios para Mayores, en 2001, con motivo de constituir la *Comisión Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Esta Comisión se formó con 9 representantes de diversas Universidades y un representante del IMSERSO. Su función

era coordinar los distintos programas universitarios y elaborar un informe conjunto ante la nueva Ley de Universidades.

En el año 2002, la proyección del envejecimiento demográfico se cifraba en el 21% de la población española para mediados del siglo XXI. En ese momento, se ofertaban 47 programas universitarios para mayores, con casi 22.000 alumnos (AEPUM, 2012).

Con estas premisas se celebró, en Alicante, el Sexto Encuentro de Programas Universitarios para Mayores. Ante estos datos, las universidades allí presentes solicitaron un modelo marco de estos programas, con la finalidad de fortalecer su desarrollo futuro, aunar los esfuerzos en favorecer el reconocimiento de estos programas por parte de las Administraciones y consolidar las iniciativas de las distintas universidades, como una verdadera exigencia social y educativa que esté por encima de alternancias políticas o cambios económicos.

Posteriormente, las universidades participantes en los encuentros de El Escorial, Zamora y Almería en los años 2003, 2004 y 2006, respectivamente, trabajaron en tres aspectos claves:

- El reconocimiento de la dimensión educativa de la formación universitaria para personas mayores, integrando en las administraciones educativas y en la universidad esta formación.
- La homogeneización de los programas universitarios y su regulación por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), así como el necesario desarrollo legal, a partir de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), para conseguir la integración plena de esta formación y de las personas mayores en las estructuras universitarias.
- Considerar la proyección social de esta formación como una forma muy adecuada para la integración de las personas mayores en la sociedad del siglo XXI, al igual que para los restantes sectores de la sociedad, encarando así con mayores y mejores posibilidades los problemas de la sociedad de la información y del conocimiento.

Además de profundizar y avanzar en estos temas, relevantes para el futuro de los Programas Universitarios para Mayores, el evento de Zamora fue convocado, por primera vez, por la Asociación Estatal de Programas Universitarios de Mayores (AEPUM), creada en febrero de ese mismo año. Este hecho supone la dotación de identidad propia y un respaldo jurídico para estos programas.

La formación universitaria de las personas mayores y la promoción de la autonomía personal, fueron los ejes principales del Décimo Encuentro de Programas Universitarios para Mayores, que se convocó en Burgos, en 2008.

En esta ocasión, el avance fundamental se constituyó en torno a tres cuestiones esenciales:

- 1) Reconocer que estas enseñanzas facilitan la promoción de la autonomía personal y previenen la dependencia, como característica fundamental del envejecimiento activo.
- 2) Identificar los programas universitarios para mayores, como una de las formas de aprendizaje a lo largo de la vida en el ámbito universitario, que deben cumplir los parámetros de calidad que establece el Espacio Europeo de Educación Superior, buscando la excelencia.
- 3) Considerar una metodología docente específica para las personas mayores, que contempla el aprendizaje significativo y respeta las características propias del alumnado.

Tras estos encuentros de justificación, construcción, ubicación y constitución de los Programas Universitarios para Mayores, el esfuerzo se centra en estudiar su eficacia. La calidad de estos programas es el eje del Undécimo Encuentro de Programas Universitarios para Mayores, convocado en Lérida en el año 2010.

Se destaca la importancia de la evaluación, tanto a nivel global de los programas como, de forma específica, de la actividad docente del profesorado. Para ello, se estima necesario el desarrollo de indicadores que midan su eficacia y el uso de instrumentos estandarizados para optimizar la evaluación. Además, se plantea la movilidad de los alumnos, entre distintas universidades, y el uso de las TIC,s, como elementos de calidad.

El último encuentro que se ha convocado hasta el día de hoy, fue en junio de 2011 en Alicante. En esta ocasión, se trataba del IV Congreso Iberoamericano y Duodécimo Encuentro Nacional de Universidades para Mayores que, con un carácter multicultural y multidisciplinar, se puso de manifiesto el gran avance producido en el desarrollo de investigaciones de base y aplicadas, surgidas desde las distintas áreas de conocimiento, y el impacto positivo que tienen estos programas en el ámbito económico y social, así como en la gestión del envejecimiento activo por las propias personas mayores.

Estas contribuciones han supuesto un impulso definitivo para cimentar los estudios universitarios para mayores. Sin embargo, este progreso no hubiera sido posible si,

paralelamente, no se hubieran realizado estudios y análisis que demostraran y justificaran la necesidad de estos programas.

El avance científico ha sido notable, sobre todo, en los últimos años. Si bien al principio la investigación que se está llevando a cabo era muy escasa, el interés suscitado por esta temática ha ido generando trabajos en las distintas universidades. Prueba de ello, es el incremento de proyectos financiados exclusivamente para avanzar en el conocimiento sobre los Programas Universitarios para Mayores.

Este incremento se puede observar en la tabla 29.

TABLA 29. *Estudios financiados sobre Programas Universitarios para Mayores.* (Fuente: <http://www.imsersomayores.csic.es>.) Elaboración propia.

TÍTULO	FECHA	FINANCIACIÓN	UNIVERSIDAD
Nuevas propuestas ante nuevas situaciones: la universidad para mayores	2001	IMSERSO	U. Jaume I
La expansión de los programas universitarios para personas mayores como fenómeno social	2004	BANCAJA	U. Jaume I.
Evaluación de programas universitarios para mayores: motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida	2005	IMSERSO	U. de Barcelona
La Formación Universitaria de las Personas Mayores en Castilla y León: Análisis DAFO y Enfoques Innovadores para la Gestión de su Calidad, la Promoción del Envejecimiento Activo y el Fomento de la Participación de las Administraciones y de las Universidades	2005	JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN	U. de Burgos
Análisis y Evaluación de Programas Universitarios para Mayores (AEPUMA)	2005	IMSERSO	U. de Alicante
Variables psicosociales que inciden en la calidad de vida del alumnado de los programas universitarios para mayores de Andalucía	2006	IMSERSO	U. de Sevilla
Evaluación de programas universitarios para mayores: Motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida, demanda y prestación de cuidados en el seno familiar	2006	IMSERSO	U. de Barcelona
Seguimiento longitudinal de la evaluación de programas universitarios para personas mayores	2006	IMSERSO	U. de Barcelona

Identificación y análisis de prácticas de aula en un Programa Universitario para Mayores, que suponen un uso eficiente y eficaz de las TIC para analizar los factores e implicaciones que afectan en la acción comunicativa con mayores (e-SENIOR)	2008	AVANZA	U. Ramón Llull
La Participación Activa en la Sociedad de la Información. Brecha Digital y Calidad de Vida de las Personas Mayores. 2008 IMSERSO Universidad de Valencia Diseño, Desarrollo e Implementación de un Modelo de Enseñanza Virtual para los Mayores en el ámbito Universitario (MEVIPUM)	2008	IMSERSO	U. Complutense de Madrid
La calidad de los Programas Universitarios para Mayores. Propuestas de Mejora	2008	Ministerio de Ciencia e Innovación	UNED
Competencias Sociales y Digitales en los Programas Universitarios para Mayores de la Universidad Española (COMAPUME)	2008	Ministerio de Ciencia e Innovación	U. de Málaga
Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en los Programas Universitarios para Personas Mayores: Estudio de Casos y Propuestas de Mejora	2009	Ministerio de Ciencia e Innovación	U. de La Laguna
Competencias Sociales y Digitales en los Programas Universitarios Para Mayores de la Universidad Española (COMAPUME 2)	2009	Ministerio de Ciencia e Innovación	U. de Málaga

En consonancia con la presente investigación, se describen, a modo de ejemplo, algunas evaluaciones de Programas para Mayores desarrolladas en distintas universidades.

- ➔ El Programa Universitario Intergeneracional “La Nau Gran” nace en la Universidad de Valencia en el año 1999. Sus objetivos principales son (Pinazo, 2004):
 - Crear cauces que permitan y favorezcan la inmersión de las personas mayores en la Universidad.
 - Fomentar las relaciones con el resto de estudiantes de otros grupos de edad.

El estudio realizado en el año 2001 pretendía evaluar el impacto del Programa Universitario en la calidad de vida de sus estudiantes. Emplearon un diseño cuasi-experimental debido a que los datos longitudinales podrían mostrar el impacto del desarrollo del programa en la integración social y la calidad de vida de los mayores, por lo que este estudio se extendió hasta el año 2004. Recogieron datos cualitativos y cuantitativos, procedentes de entrevistas a informantes clave, grupos de discusión y cuestionarios

cumplimentados por alumnos y Profesores del Programa Universitario, así como por alumnos de licenciaturas y diplomaturas de la Universidad de Valencia. Algunos resultados fueron bastante interesantes. En relación a las características sociodemográficas de los alumnos destacaron el equilibrio en la variable género, considerando, de este modo, una diferencia con respecto a otras Universidades, ya que en la mayoría de ellas, las mujeres superan en número a los hombres. Según los datos obtenidos, concluyeron que el Programa posibilita, de modo directo, una mejora en la salud y en la autoestima (Pinazo, 2004); así como que los objetivos prioritarios del Programa coincidían con las expectativas de los estudiantes.

➔ El Programa Universitario para Mayores “José Saramago” surgió en la Universidad de Castilla la Mancha en el curso 2001-2002. Al finalizar el primer año académico se realizó una evaluación. Los objetivos de este estudio fueron los siguientes (Lirio y Herranz, 2004):

- Conocer el perfil del alumnado del Programa.
- Identificar el grado de satisfacción de los alumnos de cada uno de los componentes curriculares del Programa.
- Aproximarse a las principales demandas que los alumnos manifiestan.
- Crear una cultura de evaluación como instrumento de participación y mejora.

El carácter descriptivo de esta evaluación permitió a todos los interesados observar cómo se distribuían las respuestas de las personas mayores a las diferentes cuestiones planteadas. La técnica seleccionada para la recogida de la información fue la encuesta. Los resultados más destacados fueron aquellos que caracterizaban al alumnado. Los datos ofrecieron un alto porcentaje de mujeres con una edad entre 50 y 59 años. La evaluación general del Programa fue altamente positiva, llegando a una puntuación media de 7 puntos sobre un total de 10. En cuanto a las áreas de conocimiento, los alumnos se decantaron por “Arte y Literatura” y “Ciencias de la Naturaleza”.

➔ Las Aulas Universitarias de la Experiencia (AUNEX), como proyecto educativo coordinado por la Universidad Miguel Hernández de Elche, comenzaron su andadura en el curso académico 1999-2000. Nació con el objetivo de atender la demanda educativa y potenciar la cultura y la mejora de la calidad de vida de las personas mayores de 55 años. La Universidad Miguel Hernández coordina cinco sedes de la Universidad de la Experiencia en la Comunidad Valenciana: Altea, Benidorm, Elche, San Juan, Orihuela y Torrevecija. Las AUNEX fueron objeto de

estudio en los cursos académicos 2005-2006 y 2006-2007, con la intención de evaluar el nivel de satisfacción con la docencia recibida por parte de los alumnos, evaluar la docencia para la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje y comparar el índice de satisfacción con estas Aulas, de los dos años académicos mencionados. La hipótesis de partida (Bonete, 2008) fue que el índice de satisfacción obtenido en el primer curso en todas las sedes universitarias en las que se imparten los Programas Universitarios, será mayor que el obtenido en el curso 2005-2006, mejorando así la calidad de la docencia. La técnica de recogida de información fue el cuestionario. Se le aplicó a una muestra total de 272 alumnos entre todas las sedes. Los resultados del análisis descriptivo llevado a cabo, mostraron (Bonete y Sitges, 2008) que la media en cuanto a la satisfacción en todas las sedes se encuentra por encima de 4, siendo la puntuación máxima de 5. La conclusión más destacada de este estudio fue que todos los resultados se mantuvieron o aumentaron con respecto al año anterior, cumpliendo así el objetivo de mejora.

➔ Las Aulas de extensión universitaria para personas mayores (A.U.G.G.), las Aulas Universitarias de la Experiencia y el Programa para Mayores de la Universidad de Valencia fueron objeto de estudio en el proyecto titulado “Evaluación de programas universitarios para Mayores: Motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida”. Esta evaluación, financiada por el IMSERSO, fue realizada por la Universidad de Barcelona en el año 2006. Según Villar (2006), el objetivo general del estudio era conocer la experiencia de los participantes en los programas, que se desglosaba en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el perfil sociodemográfico de los alumnos que participan en los programas universitarios para mayores.
- Conocer las motivaciones y razones que impulsan a los participantes a asistir a programas universitarios para personas mayores.
- Conocer cómo los participantes evalúan el programa universitario en el que participan.
- Examinar diferentes aspectos de la calidad de vida de los participantes en programas universitarios para mayores.
- Conocer la actitud de los participantes en programas universitarios, hacia la educación en general y hacia la educación de las personas mayores.

El proyecto concluyó que el alumno participante en estos programas presentaba un perfil de envejecimiento activo y satisfactorio, libre de dependencias y problemas importantes de salud, con una buena satisfacción vital, autoestima y apoyo social (Villar, 2006).

La evaluación del impacto de los programas evaluados presentó dificultades por el carácter transversal del estudio. En este sentido, la toma de decisiones concluyó en implementar un análisis longitudinal a partir de los datos obtenidos.

- ➔ La Universidad de Alicante realizó una investigación en los años 2005 y 2006, a través de la Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Familia y Discapacidad del IMSERSO. El proyecto que lleva por título “Los programas universitarios para mayores en España: Análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa”, pretendía realizar una evaluación exhaustiva de los programas de enseñanzas especializadas para mayores que existían en las universidades españolas y que se impartían bajo la denominación de Estudios Universitarios para Mayores (Bru, 2006). Con la participación de 19 universidades, se evaluaron 31 programas para mayores, con los siguientes objetivos:
 - Comprobar los niveles formativos de los alumnos.
 - Evaluar las necesidades educativas de la población mayor en España.
 - Explicar la realidad actual de la formación universitaria de las personas mayores en España, en los apartados de contenido académico, metodología y docencia, gestión, infraestructuras, evaluación y resultados de las acciones a nivel del alumnado y de la repercusión en el ámbito social.
 - Analizar los modelos de formación universitaria.
 - Proponer respuestas para la potencial demanda que, en el futuro, realizarán las personas mayores.

Según IMSERSO (2011), entre las aportaciones más relevantes de este estudio, se encuentra la elaboración de una herramienta informativa y estadística (cuestionario) y de gestión (INTRANET) que ofreciera a las universidades un procedimiento para procesar y evaluar sus enseñanzas para mayores.

En conclusión, los Programas Universitarios para Mayores se están forjando un sólido futuro del que todos podemos beneficiarnos.

Las enseñanzas universitarias ofrecen a los alumnos mayores la posibilidad de ser agentes activos, partícipes y protagonistas del desarrollo social, cultural y científico de la sociedad en la que vive.

Actualmente, la presencia de este colectivo en las universidades es extraordinaria, y resulta imprescindible difundir estos programas, incrementando su proyección social y consolidación, otorgándolos el espacio y la infraestructura que se merecen, así como el nivel académico que les corresponde.

SÍNTESIS

El capítulo anterior describía cómo el Aprendizaje a lo largo de la Vida tiene sus orígenes en la Educación Permanente, consolidándose, después de varias décadas, como un proceso continuo de desarrollo humano que incluye todos los aprendizajes. Pues bien, fruto de esta corriente se creó la primera Universidad de la Tercera Edad en Francia (Toulouse) en 1973, ofreciendo a las personas mayores un programa de actividades que consideraba las necesidades y aspiraciones propias de esta etapa vital.

Este es el punto de partida con el que comienza el presente capítulo, y en el que se concreta el entorno más inmediato del objeto de esta investigación evaluativa. Se tratan de los Programas Universitarios para las Personas Mayores.

El fundador de esta primera Universidad de la Tercera Edad, el Profesor Vellas, entendía que las personas mayores estaban preparadas para recibir, al mismo tiempo, los beneficios de la cultura intelectual y el reconocimiento social y afectivo, que procuraba el reencuentro con los otros en pro de las aspiraciones comunes.

El crédito reconocido a la iniciativa de la Universidad de Toulouse provoca la expansión por toda Francia y su rápida extensión a países como Bélgica, España, Suiza, Polonia, Canadá, Suecia, Italia, Estados Unidos, Inglaterra y Alemania; terminando por germinar en América Latina, África y Asia.

Se revisan con detalle las diversas formas que toman estos Programas en distintos países europeos, poniendo de manifiesto que aun teniendo cada uno de ellos rasgos característicos que los diferencian, en general, los modelos universitarios para mayores responden al *modelo francés* y al *modelo británico*, en función de si son programas que comparten las características de la experiencia francesa, o bien responden más a un

movimiento asociativo y de autoayuda. También, se indica que en otros países se incorporan aspectos de ambos, desarrollando lo que se denomina *modelo híbrido o mixto*

Fruto de esta variedad se han creado múltiples ofertas educativas, en función de las demandas en los distintos contextos específicos. En el caso de España, este capítulo describe cómo el origen de estos Programas se halla en las Aulas de la Tercera Edad y cómo este modelo evolucionó hasta la consolidación de los Programas Universitarios para Mayores en 1996.

El continuo crecimiento de los Programas Universitarios para Mayores en toda España demuestra que la formación universitaria de las personas mayores es una demanda real y un ámbito emergente en la sociedad actual. La expansión de los Programas Universitarios para Mayores es un auténtico fenómeno social y prueba de ello son los múltiples eventos realizados, así como los estudios y análisis que desde las distintas universidades se han venido desarrollando.

La participación de las universidades y personas mayores en los distintos encuentros y reuniones que se han celebrado, han arrojado una serie de informes y documentos que, actualmente, configuran el marco teórico en el que se insertan los Programas Universitarios de Mayores.

Estas contribuciones han supuesto un impulso definitivo para cimentar estos estudios y el avance científico, sobre todo, de los últimos años forjan un sólido futuro para los Programa Universitarios para Mayores.

Este capítulo finaliza manifestando que la presencia de las personas mayores en las universidades es extraordinaria, y resulta imprescindible difundir estos programas, incrementando su proyección social y consolidación, otorgándolos el espacio y la infraestructura que se merecen, así como el nivel académico que les corresponde.

CAPÍTULO IV

UNED SENIOR

Como se ha expuesto en el capítulo anterior, la presencia de las personas mayores en el entorno académico de la Universidad se ha ido generalizando en todo el Estado hasta formar parte, de manera incuestionable, de la mayoría de las planificaciones que se realizan en materia de atención a este grupo de población. Sin duda, la institución universitaria ha sabido adaptar los contenidos, las metodologías de enseñanza, las técnicas pedagógicas y, fundamentalmente, la propia filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje a las expectativas, necesidades e intereses de las personas mayores.

La UNED SENIOR es un claro ejemplo de planificación adaptada a este grupo de población, y forma parte de la oferta universitaria dirigida a las personas mayores de 55 años. Aunque comparte rasgos estructurales con aquellos propuestos en las universidades presenciales, en tanto que se estima necesario para configurarse a sí misma: sin embargo, al tratarse de la UNED, este Programa cuenta con una red de recursos e infraestructuras diseminadas por el territorio español y parte del extranjero que lo hacen especial y específico.

En algunos Centros Asociados de la UNED se venía ofreciendo este tipo de formación, a partir de iniciativas diversas que respondían a demandas locales y en función de las posibilidades específicas de cada Centro.

El éxito de estas iniciativas y la creciente demanda hicieron posible que en junio de 2008, por acuerdo del Consejo de Gobierno, la UNED SENIOR comenzara su andadura en el curso 2008-2009; respondiendo así a la variedad de solicitudes y posibilidades de los distintos Centros Asociados y Aulas. De esta forma, la UNED podía establecer una estructura común, aunque flexible, en la que la formación que se impartiera desde los Centros se enriqueciera con distintas experiencias coordinadas desde la Sede Central.

1. PLANIFICACIÓN INICIAL

El Programa Universitario para Mayores UNED SENIOR nació con una programación experimental basada en las premisas del Aprendizaje a lo largo de toda la vida, que la justificaba y orientaba, al favorecer la inclusión social de este grupo de población desde el aprendizaje activo, la metodología participativa y la creación de espacios de interacción.

Esta planificación inicial se desarrolló durante los dos primeros cursos y sentaron las bases de estas enseñanzas para los mayores de la UNED.

Con la intención de ofrecer una formación, capaz de responder a las necesidades de un colectivo que desea adquirir conocimientos culturales diversos, una mayor comprensión de la sociedad actual y nuevas destrezas para el desarrollo de su potencial, la UNED SENIOR se implantó con carácter experimental, atendiendo a los criterios y características que se describen a continuación.

1.1. OBJETIVOS

- Ofrecer una modalidad de formación continua sobre todas las temáticas, intereses, necesidades y preocupaciones de los mayores, con el fin de mejorar su calidad de vida.
- Proporcionar conocimientos, aprendizajes y estrategias para el desarrollo integral y la autonomía personal, por medio del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Promover un mejor conocimiento de las posibilidades sociales, culturales, económicas y educativas que brinda el contexto.
- Favorecer la comunicación a través del fomento de las relaciones interpersonales y del encuentro intergeneracional, con el fin de posibilitar el enriquecimiento personal, la participación y ciudadanía activa.
- Ofrecer a los mayores un espacio para intercambiar conocimientos y competencias, con el fin de compartirlas, facilitando la transferencia de saberes y actitudes adquiridos a través de la experiencia.
- Propiciar el empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación, a fin de abrir nuevos horizontes para su autorrealización.

1.2. ESPECIFICIDAD DE UNA UNED SENIOR EN LA UNED

Los rasgos específicos que caracterizan a la UNED SENIOR son:

- Este Programa dispone de recursos propios, como las emisiones de radio, la televisión y las videoconferencias.
- La UNED SENIOR propicia el uso de las TIC's (Tecnologías de Información y Comunicación), de Internet, del correo electrónico y la creación de comunidades VIRTUALES de aprendizaje entre personas mayores. Los mayores disponen de tiempo libre y muestran cada vez un mayor interés por conocer y utilizar las TIC's.
- El aprendizaje y uso de las TIC's no es un requisito indispensable para matricularse; sin embargo, se fomenta su aprendizaje y su utilización.
- La oferta de la UNED, además de proporcionar espacios de encuentro personal en los Centros Asociados y en instituciones interesadas, brinda la posibilidad de

aprender, de comunicarse y de relacionarse desde la red entre los Centros Asociados y las instituciones.

1.3. ORGANIZACIÓN Y MODELO DE FUNCIONAMIENTO

Con el fin de facilitar un mejor funcionamiento, la UNED SENIOR cuenta con los siguientes órganos:

- ➔ La *Comisión Promotora*, constituida por representantes del Rectorado, del Vicerrectorado de Extensión y Coordinación Universitaria, de la Facultad de Educación y de los Centros Asociados.

Esta Comisión ha realizado las siguientes funciones:

- Ha estudiado la viabilidad de la UNED SENIOR.
- Ha establecido las principales líneas de actuación, mediante la elaboración del primer borrador de este documento.

Dada su implicación en el diseño de este proyecto, será cometido de esta Comisión:

- Asesorar y supervisar la actividad de la Comisión Técnico-Methodológica durante este primer año de experimentación.

- ➔ La *Comisión Técnico-Methodológica* formada por un Director y un Secretario. Son funciones de esta Comisión:

- Velar por la calidad de los diferentes elementos necesarios, tendentes al buen funcionamiento de esta Universidad.
- Evaluar las demandas y ofertas de participación de los Centros Asociados y Organismos interesados.
- Asesorar al Profesorado que elabore guías y materiales didácticos.
- Velar por la calidad de los materiales didácticos.
- Procurar que existan equipamientos adecuados.
- Efectuar el proceso de seguimiento y valoración global.
- Informar la propuesta de los Profesores-Tutores de los Centros Asociados, Organismos o Instituciones implicadas.
- Elaborar un Informe anual de la actividad de esta Universidad.

- ➔ *Coordinación en los Centros Asociados o Instituciones*. En cada Centro Asociado o Institución existe un Coordinador que trabaja con la Comisión Técnico-Methodológica y organiza las tutorías.

La organización se fundamenta en los siguientes aspectos:

- ➔ Estas enseñanzas se integran en las actividades de Extensión Universitaria de la UNED.
- ➔ La estructura académica de la UNED SENIOR se organiza por Bloques de Materias, no por cursos. Éstas son independientes y los participantes pueden elegir libremente, según sus intereses.
- ➔ La Universidad oferta las Materias a los Centros Asociados de la UNED. Cada Centro Asociado elige las Materias libremente (por cuatrimestre, dentro de las ofertadas), en función de sus necesidades e intereses.
- ➔ De las Materias que proponen los Centros Asociados, los participantes pueden matricularse en las que deseen. No existe un número mínimo de Materias en las que haya que inscribirse.
- ➔ Cada Materia debe ser responsabilidad de un Director.
- ➔ Cualquier participante que disponga de una preparación específica, debidamente acreditada por su formación o experiencia en alguna de las Materias, puede colaborar en esta Universidad, desarrollando funciones de apoyo, docencia y colaboración.
- ➔ La Comisión Técnica-Methodológica trabaja en estrecha coordinación con los Centros Asociados, con objeto de llevar a cabo un intercambio de experiencias con los participantes y valorar la dinámica del funcionamiento de esta acción formativa.

El Profesor-Tutor puede organizar visitas, encuentros o colaboraciones de expertos, bien del ámbito local, o de profesores de la Sede Central.

1.4. CONTENIDOS

Para elaborar el Programa, se consultaron los planes de estudio que se impartían en otras Universidades de Mayores y se tuvieron en cuenta los intereses de las Asociaciones de Mayores con representación en el ámbito nacional.

La propuesta formativa se estructuró en 4 Bloques. Cada uno de ellos está coordinado por un miembro de la Comisión Técnica-Methodológica. Cada bloque consta de un mínimo de 10 Materias. Se otorgan 3 créditos a cada Materia (30 horas de dedicación).

➔ **Bloque I: Aprender a envejecer**

- Materias:

- 1) Prevención de la salud. Medicina Natural.

- 2) Educación permanente. Aprender en la edad madura.
- 3) Nutrición y dietética.
- 4) Prevención del deterioro cognitivo. Estimulación mental y de la memoria.
- 5) Actividad física. Incidencia en la salud.
- 6) Conocimiento y desarrollo personal.
- 7) Habilidades sociales.
- 8) Sexualidad en la edad madura.
- 9) Educación familiar: relaciones intergeneracionales.
- 10) Ocio, Animación Sociocultural y terapias alternativas.
- 11) Cuidados de mayores dependientes.

➔ **Bloque II: Cursos instrumentales**

• Materias:

- 1) Lengua.
- 2) Idiomas (por niveles, según el Marco Europeo de Referencia).
- 3) Economía y finanzas: economía del hogar, declaración de la renta, comercio justo y Bolsa.
- 4) Informática: Internet, correo electrónico y tratamiento de la imagen.
- 5) Utilización de las tecnologías: teléfono móvil, DVD y cajeros automáticos.
- 6) Recursos y Servicios de Salud y Bienestar Social.
- 7) Primeros auxilios.
- 8) Prevención de riesgos en la vida cotidiana.
- 9) Técnicas de participación social.
- 10) Aspectos jurídicos. Sucesiones. Derechos del mayor.

➔ **Bloque III: Cultura general y divulgación científica**

• Materias:

- 1) Literatura. Tertulias literarias (vinculadas al Club de Lectura).
- 2) Historia.
- 3) Historia del Arte y Patrimonio Artístico.
- 4) Geografía Política y Económica hoy.
- 5) Astronomía.
- 6) Música.
- 7) Cine y Teatro.

- 8) Radio, Televisión y Prensa.
- 9) Filosofía y Pensamiento actual. Historia de las Ideas.
- 10) Historia de la Ciencia.

➔ **Bloque IV: Temas de actualidad**

• Materias:

- 1) Problemas ambientales: reciclaje y utilización adecuada de los recursos.
- 2) Género.
- 3) Inmigraciones.
- 4) Bioética: origen y fin de la vida.
- 5) Instituciones y organizaciones al servicio del mayor.
- 6) Voluntariado.
- 7) Valores y cambio social.
- 8) Unión Europea: organización y posibilidades.
- 9) Constitución y Organización del Estado. Política local y global.
- 10) Claves para la comprensión del pensamiento actual.
- 11) Problemas científicos actuales: cambio climático, células madre, alimentos transgénicos...

1.5. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en la UNED SENIOR es la propia de la educación a distancia, teniendo en cuenta las características propias del colectivo al que se dirige, esta primera planificación se orientó por los siguientes principios:

- ➔ Metodología específica de formación de personas mayores. Es flexible, participativa y orientada a la práctica a fin de generar la inquietud de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.
- ➔ Creación de dinámicas para que los propios participantes promuevan temas y materias según sus intereses.
- ➔ Construcción colectiva del conocimiento. Se potencia que algunos alumnos orienten a sus compañeros.
- ➔ Identificación de los centros de interés, en cada materia. Se tiene en cuenta la visión de los participantes, sus motivaciones y necesidades.

1.6. PARTICIPANTES

La UNED SENIOR se dirige principalmente a un colectivo de posibles participantes, a los que previsiblemente no llegan otras Universidades, y que se encuentran en edad de jubilación o prejubilación; se ofrece también a todas las personas en cuya localidad no existe Universidad para mayores, entre los que se pueden encontrar los españoles residentes en el ámbito rural y en otros países.

De la misma forma que los Centros Asociados de la UNED se fueron instalando en núcleos urbanos que no disponían de Universidades Presenciales, la UNED SENIOR comenzó su andadura apoyándose en los Centros Asociados y Aulas de la UNED que así lo han deseado.

1.7. PROFESORADO

- ➔ LAS materias que se ofertan son dirigidas por un profesor de la Sede Central.
- ➔ Los profesores de la Sede Central desempeñan las siguientes funciones:
 - Elaborar una Guía Didáctica de carácter metodológico que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Diseñar materiales que sirvan de marco y orientación a los Profesores del Centro Asociado.
 - Asesorar y orientar al Profesorado de los Centros Asociados.
- ➔ Los Profesores-Tutores son personas interesadas por el tema y motivadas por la formación de las personas mayores. Están propuestos por el Centro Asociado correspondiente, teniendo en cuenta su preparación y experiencia en este campo y designados por la Comisión Técnica-Metodológica.

1.8. RECURSOS PERSONALES, MATERIALES Y FINANCIEROS

Los Profesores-Tutores propuestos por los Centros Asociados cuentan con el asesoramiento de la Comisión Técnica-Metodológica.

En cuanto a los recursos materiales, cada Centro Asociado dispone de las aulas necesarias para celebrar las sesiones presenciales. Igualmente, cuenta con recursos tecnológicos para realizar las prácticas y el material didáctico específico para esta acción formativa.

En cuanto a la financiación, se solicitan ayudas a diferentes instituciones públicas y privadas. Cada Centro Asociado las gestiona en su Comunidad Autónoma, así como con

aquellas entidades con sensibilidad hacia este proyecto. Estas son comunicadas a la UNED, así como el empleo que se hace de ellas (becas, materiales, ayudas, actividades...)

La matrícula se realiza en los Centros Asociados, quienes remiten a la Sede Central los datos de los inscritos en cada Materia.

Cada año se otorgará un Certificado de participación. Al superar 30 créditos se concederá un Diploma, en el que se especificarán las materias y los contenidos cursados.

Una vez obtenido el Diploma y realizado un trabajo, se podrá conseguir el Título de *Senior Superior*, que se le entregará con solemnidad en un acto oficial. Este Diploma y Título tienen el carácter de títulos propios de la UNED.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA UNED SENIOR

En pleno proceso de expansión de la UNED SENIOR, el Consejo de Gobierno de la UNED, en diciembre de 2010, aprobó una normativa reguladora para este Programa, que permitiera su desarrollo.

La norma reguladora, articulada desde la Universidad, proporcionó un marco jurídico al Programa y estableció los pilares fundamentales y característicos de la UNED SENIOR, desde los que pudiera crecer y ofertar estudios universitarios a los mayores, de forma flexible y abierta.

De acuerdo con todo esto, el Programa Universitario para Mayores UNED SENIOR, actualmente, tiene las siguientes características:

2.1. INSTITUCIÓN

La identidad propia de la UNED ayuda a diferenciar la oferta de estos estudios universitarios para mayores. La UNED SENIOR cuenta con la infraestructura en red de los Centros Asociados y se imparte, además, a través de otras instituciones sociales, firmando el correspondiente convenio. Igualmente, los recursos de la Universidad están a disposición de este Programa, como son las emisiones de radio, la televisión y las videoconferencias.

Todos estos medios facilitan que se potencien las TIC's y se generen comunidades de aprendizaje entre las personas mayores.

De acuerdo con la metodología de la educación a distancia, el Programa dispone de una plataforma virtual que, en ningún momento, sustituye a la tutoría presencial, sino que se trata de un complemento a la formación y un nuevo espacio académico y de relación.

Otro aspecto importante es la investigación. La Universidad favorece la presencia de la UNED SENIOR en cuantos foros y congresos científicos estén relacionados con las personas mayores, y promueve la investigación en todos los aspectos asociados a este grupo de población.

2.2. METODOLOGÍA

La UNED SENIOR utiliza una metodología específica de formación para personas mayores, es decir, flexible, participativa y orientada a la práctica, con el fin de motivar a los mayores a seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Del mismo modo, se crean dinámicas para que los propios participantes promuevan temas y asignaturas, según sus intereses, y se potencia la construcción colectiva del conocimiento entre los alumnos mayores y, también, con expertos invitados.

2.3. DIDÁCTICA ESPECÍFICA

El programa UNED SENIOR tiene en cuenta la especificidad de su alumnado y, por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por fundamentarse en la experiencia social y laboral de las personas mayores, así como fomentar actividades cercanas a su realidad. Además, cuenta con un material adecuado que orienta el proceso. Se trata de una guía didáctica que introduce elementos de motivación a los participantes y desarrolla contenidos que facilitan la adquisición de competencias prácticas.

La UNED SENIOR cuenta con profesores-tutores encargados de impartir las tutorías presenciales en los Centros Asociados, que diseñan y planifican sus asignaturas. Los contenidos son supervisados por el Coordinador del Centro, por lo que el profesor-tutor elabora un esquema de los mismos, indicando los objetivos de la materia.

Con respecto a la evaluación, los alumnos mayores deben realizar las actividades propuestas por el profesor-tutor, para superar las asignaturas. Se contempla la evaluación continua a través del seguimiento de los participantes y la orientación durante todo el proceso.

2.4. ORGANIZACIÓN

Como se puede observar en la figura 17, el Programa cuenta con una estructura reducida, flexible y coordinada con los Centros Asociados desde los que se desarrolla el Programa.

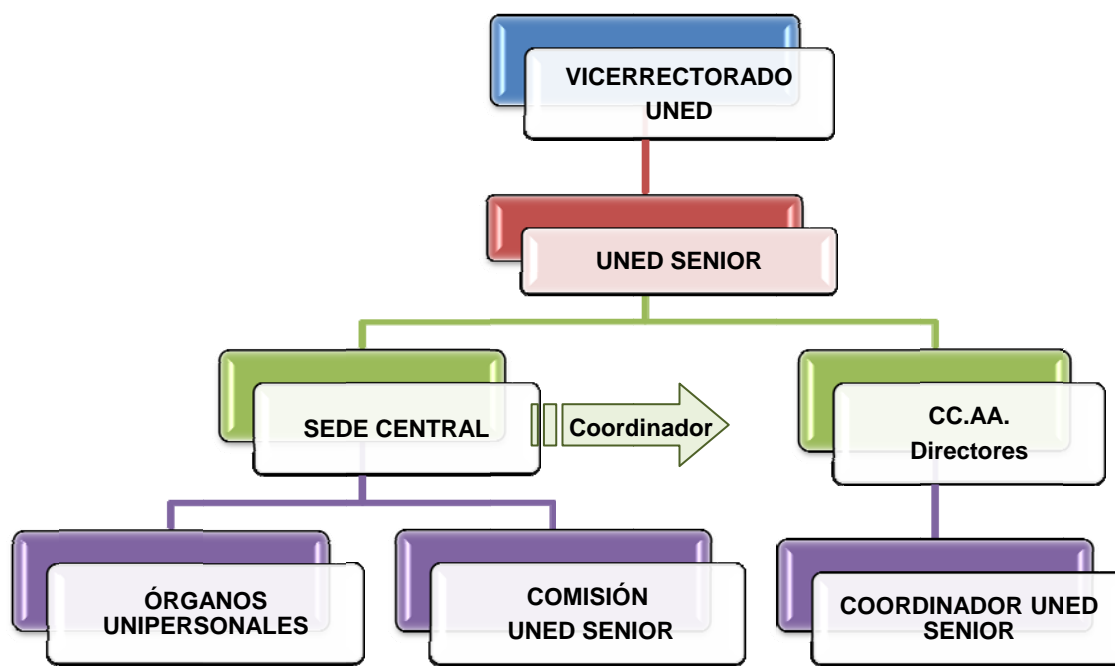


Figura 17. Estructura organizacional de la UNED SENIOR. (Fuente: Boletín Institucional de Comunicación Interna (BICI), nº 15. UNED. 22 de diciembre de 2010.) Elaboración propia

La UNED SENIOR está adscrita a un vicerrectorado de la Universidad, que desarrolla las directrices y estrategias definidas por el Rector y el Consejo de Dirección respecto a este Programa. La Sede Central está integrada por los órganos unipersonales correspondientes y la Comisión UNED-SENIOR; mientras que la organización en los Centros Asociados corresponde al Coordinador UNED SENIOR, bajo la supervisión del Director del Centro y la Coordinación de la Sede Central

La *Comisión UNED SENIOR* está integrada por:

- El vicerrector que la preside y convoca.
- El Director de la UNED SENIOR
- Dos colaboradores de la UNED SENIOR designados por el director, de los cuales, al menos uno, será del personal de administración y actuará como secretario.
- Dos representantes de decanos y directores de Escuela.

- Dos representantes de directores de Departamento.
- Dos representantes de profesorado permanente. Serán elegidos por votación entre los representantes en el Claustro.
- Un representante de Directores de Centros Asociados, cuyo Centro imparta las enseñanzas de la UNED-SENIOR. Su elección corresponderá a los Directores de Centros Asociados.
- Un representante de los profesores-tutores que impartan asignaturas de la UNED-SENIOR. Su elección se realizará entre los tutores UNED-SENIOR, preferentemente, a través del voto electrónico
- Un representante de los estudiantes UNED-SENIOR

Esta Comisión desempeña las siguientes funciones:

- Velar por la calidad de los diferentes elementos necesarios, tendentes al buen funcionamiento de la UNED SENIOR.
- Evaluar las demandas y ofertas de participación de los Centros Asociados y organismos interesados.
- Asesorar al Profesorado que elabore Guías y Materiales didácticos.
- Velar por la calidad de los Materiales didácticos.
- Procurar que existan equipamientos adecuados.
- Efectuar el proceso de seguimiento y valoración global.
- Informar sobre la propuesta realizada por los Centros Asociados respecto al profesorado tutor, encargado de impartir las materias correspondientes.
- Elaborar un informe anual y memorial de la actividad de la UNED SENIOR.
- Promover aspectos de investigación y divulgación sobre temáticas relacionadas con los mayores.
- Redactar y aprobar su reglamento interno de funcionamiento.

2.5. COORDINADOR UNED SENIOR DE LOS CENTROS ASOCIADOS

Los Centros Asociados son el lugar en el que se desarrolla la actividad de este Programa. La acción educativa en los Centros del territorio español se realiza por un Coordinador UNED SENIOR nombrado por el Director del Centro Asociado y con el visto bueno de la Comisión UNED SENIOR. En los Centros de Apoyo en el Extranjero, el Coordinador/a está bajo la supervisión de los Vicerrectorados competentes en el Extranjero y la UNED SENIOR.

Los Coordinadores/as UNED SENIOR realizan su labor en colaboración con el Vicerrectorado pero, especialmente, con la Dirección de la UNED SENIOR. Sus funciones son las siguientes:

- Velar por la calidad del programa educativo y su adaptación a la metodología específica de la UNED, cumpliendo las expectativas de los alumnos mayores.
- Organizar el proceso de inscripción y matrícula de los alumnos.
- Supervisar las infraestructuras y recursos para el buen desarrollo de estas enseñanzas.
- Proponer a la dirección del Centro Asociado los profesores-tutores que impartirán el Programa.
- Presentar, al comienzo del curso, un programa indicando objetivos, contenidos, metodología y actividades de evaluación de cada una de las asignaturas.
- Realizar la memoria cuatrimestral de las actividades realizadas en las diferentes asignaturas especialmente encaminadas a detectar las actividades con mayor acogida por parte de los estudiantes, y las debilidades y dificultades detectadas en el proceso educativo.
- Establecer una comunicación fluida y coordinada con la Dirección de la UNED SENIOR, especialmente en la entrega de la documentación solicitada y en la propuesta de mejoras y necesidades detectadas en su Centro.
- Promover la difusión y conocimiento de la UNED SENIOR en su red de influencia en coordinación con la Dirección del Centro Asociado y las directrices que se dicten al respecto desde el Rectorado.
- Ejercer la coordinación académica de los profesores-tutores que impartan asignaturas de la UNED SENIOR, en colaboración con el Coordinador Académico del Centro Asociado; en el caso de los Centros de apoyo en el extranjero, con la Coordinación de la UNED SENIOR

2.6. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

La estructura académica de la UNED-SENIOR está organizada por Bloques de Asignaturas. La Universidad oferta estas asignaturas a cada Centro Asociado y selecciona, entre las ofertadas, al menos 2 de ellas por cuatrimestre, en función de sus necesidades e intereses.

Esta oferta evoluciona según la demanda, por lo que si algún Centro desea incorporar una asignatura distinta puede proponerla a la Comisión UNED SENIOR, que se encargará

de su aceptación. En este caso, el profesorado de la Sede Central la diseñará en colaboración con los profesores-tutores.

Los participantes que se matriculan en los Centros Asociados, pueden elegir las asignaturas que deseen, en tanto que son independientes, y no existe un número mínimo en el que haya que inscribirse.

Actualmente, la selección de las asignaturas se realiza atendiendo a la siguiente oferta de contenidos:

TABLA 30. *Bloques de asignaturas de la UNED SENIOR.* (Fuente: Boletín Institucional de Comunicación Interna (BICI), nº 15. UNED. 22 de diciembre de 2010.) Elaboración propia.

BLOQUE	ASIGNATURA
I.-Desarrollo personal	Prevención de la salud. Medicina Natural
	Educación permanente: aprender a lo largo de la vida
	Nutrición y dietética
	Prevención del deterioro cognitivo. Estimulación mental y de la memoria
	Actividad física, incidencia en la salud
	Conocimiento y desarrollo personal
	Relaciones humanas
	Sexualidad en la edad madura
	Educación familiar: relaciones intergeneracionales
	Ocio, Animación Sociocultural y Terapias alternativas
	Cuidados de mayores dependientes
II.-Cursos instrumentales	Lengua
	Idiomas (por niveles, según el Marco Europeo de Referencia)
	Economía y finanzas: economía del hogar, declaración de la renta, comercio justo y Bolsa
	Informática: Internet, correo electrónico y tratamiento de la imagen
	Utilización de las tecnologías: teléfono móvil, DVD y cajeros automáticos
	Recursos y Servicios de Salud y Bienestar Social
	Primeros auxilios

	Prevención de riesgos en la vida cotidiana
	Técnicas de participación social
	Elementos del Derecho
III.-Cultura general y divulgación científica	Literatura. Tertulias literarias (vinculadas al Club de Lectura)
	Historia
	Historia del Arte y Patrimonio Artístico
	Geografía Política y Económica hoy
	Astronomía
	Música
	Cine y Teatro
	Radio, Televisión y Prensa
	Filosofía y Pensamiento actual. Historia de las ideas
	Historia de la Ciencia
IV.-Temas de actualidad	Problemas ambientales: reciclaje y utilización adecuada de los recursos
	Género
	Inmigraciones
	Bioética: origen y fin de la vida
	Instituciones y organizaciones al servicio del mayor
	Voluntariado
	Valores y cambio social
	Unión Europea: organización y posibilidades
	Constitución y Organización del Estado. Política local y global
	Claves para la comprensión del pensamiento actual
	Problemas científicos actuales: cambio climático, células madre, alimentos transgénicos

Cada una de estas asignaturas se corresponde con 30 horas de clases presenciales y trabajo personal del alumno (1 crédito ECTS), pudiendo ser anual o cuatrimestral.

Algunas de ellas se estructuran por niveles de conocimiento (básico, intermedio o avanzado), especialmente si se trata de asignaturas como informática o idiomas. Las asignaturas que configuran el Bloque IV, se ofertan a partir de temas monográficos en función de los Centros.

No obstante, hay que tener en cuenta que esta oferta es abierta y flexible, por lo que siempre podrá ampliarse o transformarse según la demanda existente.

2.7. PROFESORADO

El cuerpo docente de la UNED SENIOR está integrado por profesores de la Sede Central y los profesores-tutores de los Centros Asociados. Ambas figuras se complementan y colaboran para asegurar la calidad del Programa y el óptimo servicio a los mayores.

Los profesores de la Sede Central que colaboran con el Programa, desempeñan las siguientes funciones:

- Elaboran la Guía Didáctica, de carácter metodológico, que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Diseñan materiales marco que guían a los profesores-tutores.
- Asesoran a los profesores-tutores de los Centros.

El profesor-tutor ejerce su labor en los Centros Asociados con el visto bueno de la Comisión UNED SENIOR. Este profesional está cualificado por su titulación pero, además, está preparado para enseñar a mayores, utilizando metodologías adaptadas a sus características.

Imparte los contenidos de las diferentes asignaturas y propone actividades para el desarrollo intelectual, personal y social del alumno. También organiza visitas, encuentros o conferencias con expertos en la materia, fomentando el aprendizaje significativo.

2.8. ACREDITACIÓN

El alumno de la UNED SENIOR obtiene un certificado por cada asignatura superada. Además, los estudiantes consiguen la acreditación correspondiente cuando superan la evaluación propuesta. De esta forma, si cursan 300 horas, reciben la acreditación de Nivel 1;

si cursan 600 horas, reciben la acreditación de Nivel 2, y si cursan 900 horas obtendrán la acreditación de SENIOR Superior.

3. EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA

Como se acaba de exponer, desde el primer diseño experimental hasta los rasgos que caracterizan este Programa hoy día, la UNED SENIOR ha experimentado un notable crecimiento y desarrollo.

Se considera de interés mostrar los datos que demuestran esta evolución. Según la información extraída del Programa UNED SENIOR, se ha elaborado la figura 18:

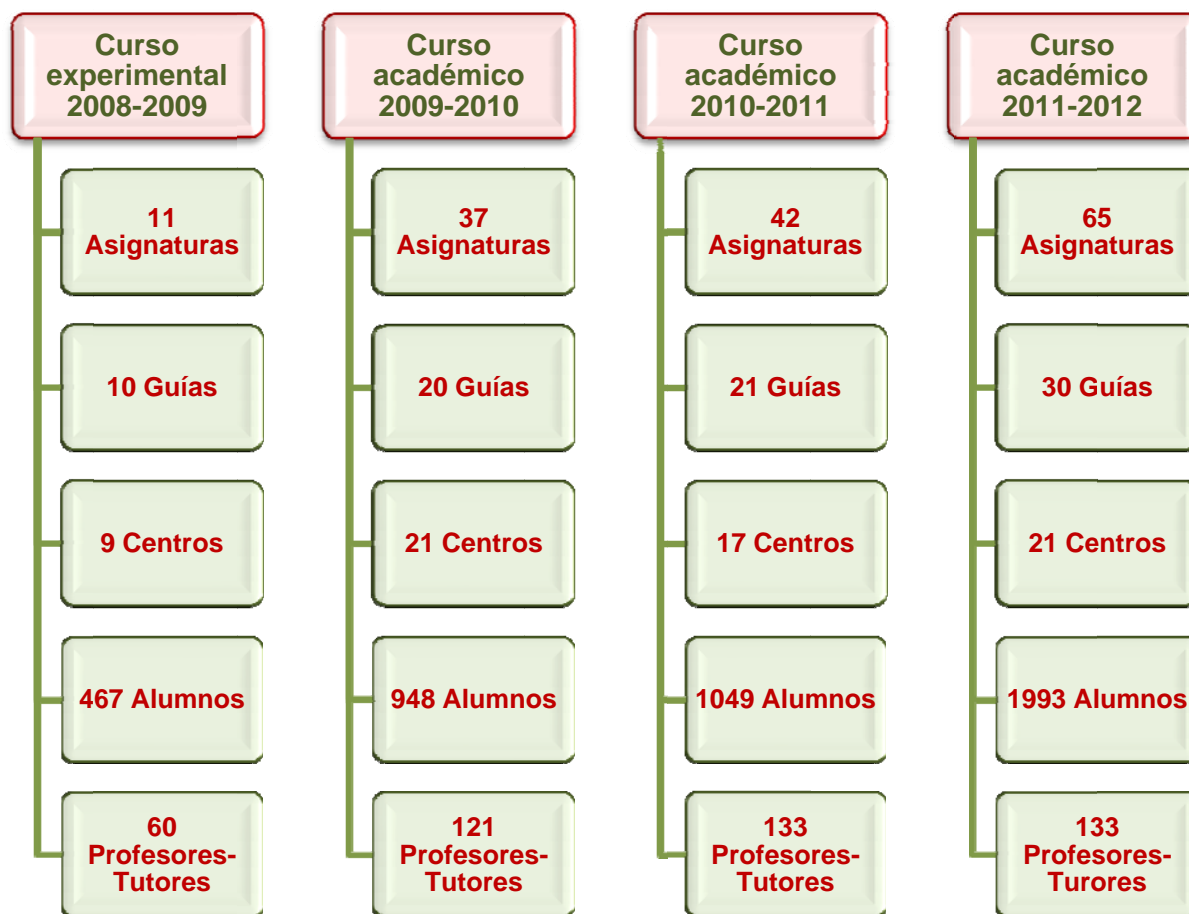


Figura 18. Crecimiento de la UNED SENIOR (Cursos 2008-2009; 2009-2010; 2010-2011). (Fuente: Información extraída de www.uned.es/unedsenior.) Elaboración propia

Las primeras cifras que llaman la atención son las de alumnos matriculados y los Centros Asociados participantes. Aunque se puede observar que el curso experimental comenzó con 9 centros asociados a los que se sumaron 12 más en el curso 2009-2010, en el curso siguiente 4 Centros no participaron. Sin embargo, los datos arrojan un aumento

considerable de alumnos mayores que se han matriculado en las distintas asignaturas del Programa. El curso experimental contó con 467 mayores matriculados, mientras que en el curso 2010-2001, la matrícula se elevó hasta los 1.049 alumnos.

Por su parte, las asignaturas impartidas en los distintos Centros, incrementaron su número de 11 a 42, cuadruplicando la oferta.

En lo que se refiere al profesorado, desde la Sede Central, los profesores elaboraron 10 guías didácticas para el curso 2008-2009. En los cursos siguientes, se incrementó esta colaboración hasta llegar a las 21 guías didácticas elaboradas para el curso 2010-2011.

En consonancia con el aumento de alumnos y de asignaturas ofertadas, los profesores-tutores también se incrementaron en número. La UNED SENIOR contó con 60 en el primer curso; en 2009-2010 los profesores-tutores que impartían clases presenciales en los Centros eran 121 y en el curso 2010-2001 esta cifra se elevó hasta los 133 profesores-tutores.

Aunque se trata de un Programa con poca andadura, no se puede negar que la UNED SENIOR presenta síntomas de crecimiento bastante evidentes. Sin duda, esto se debe al esfuerzo realizado por parte de todos los implicados, comenzando por la propia institución, hasta llegar a los alumnos mayores que han visto en la UNED SENIOR un programa diferente al del resto de las Universidades, que les ofrece una gran infraestructura con metodologías adecuadas a sus características y contenidos, que les motiva y responden a sus intereses.

Por último, destacar que la UNED SENIOR ha contemplado, desde el inicio, la evaluación para su mejora continua. Cada curso concluido ha sido objeto de estudio, con el fin de optimizarlo y adecuarlo a sus alumnos. Además, se han realizado otros análisis e investigaciones como, por ejemplo, el estudio sobre el profesor-tutor de la UNED SENIOR, que aportaba el perfil específico de esta figura, imprescindible para el Programa.

A estos trabajos se quiere sumar la presente investigación, aportando una evaluación que pueda contribuir a seguir impulsando el Programa hacia su consolidación definitiva.

SÍNTESIS

El presente capítulo describe el objeto de esta investigación, es decir, la UNED SENIOR, y cómo ha sabido adaptar los contenidos, las metodologías de enseñanza y las técnicas pedagógicas a las expectativas, necesidades e intereses de las personas mayores de 55 años. Aunque comparte rasgos estructurales con aquellos propuestos en las universidades presenciales, en tanto que se estima necesario para configurarse a sí misma, sin embargo, al tratarse de la UNED, este Programa cuenta con una red de recursos e infraestructuras diseminadas por el territorio español y parte del extranjero, que lo hacen especial y específico.

En algunos Centros Asociados de la UNED se venía ofreciendo este tipo de formaciones, a partir de iniciativas diversas que respondían a demandas locales y en función de las posibilidades específicas de cada Centro.

El éxito de estas iniciativas, y la creciente demanda, hicieron posible que la UNED SENIOR comenzara su andadura en el curso 2008-2009; respondiendo así a la variedad de solicitudes y posibilidades de los distintos Centros Asociados y Aulas. De esta forma, la UNED podía establecer una estructura común, aunque flexible, en la que la formación que se impartiera desde los Centros se enriqueciera con distintas experiencias, coordinadas desde la Sede Central.

La UNED SENIOR nació con una programación experimental, basada en las premisas del Aprendizaje a lo largo de toda la vida, que la justificaba y orientaba, al favorecer la inclusión social de este grupo de población desde el aprendizaje activo, la metodología participativa y la creación de espacios de interacción.

Este capítulo describe detalladamente todos sus elementos estructurales, y pone de manifiesto la minuciosa programación de la UNED SENIOR. El hecho de que este Programa Universitario para Mayores esté adscrito a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) supone compartir las características de la oferta de formación continua de esta Universidad, a la vez que configurar una propuesta abierta y flexible que responda rigurosamente a las premisas de estas enseñanzas universitarias, destinadas a las personas mayores.

Además, se destaca, muy especialmente, que desde el primer diseño experimental hasta los rasgos que caracterizan este Programa hoy día, la UNED SENIOR ha experimentado un notable crecimiento y desarrollo.

Este capítulo concluye poniendo en valor el esfuerzo de todos los implicados, comenzando por la propia institución, de construir un programa diferente al del resto de las Universidades, que ofrece a sus alumnos una gran infraestructura con metodologías adecuadas a sus características y contenidos que les motiva, despiertan su interés y les da la oportunidad de aprender y envejecer activamente.

CAPÍTULO V

EVALUACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se revisa la literatura evaluativa, en tanto que se hace necesario situar en el marco teórico el método seleccionado para realizar la presente investigación. La evaluación educativa ha sido objeto de reflexión, estudio y aplicación desde hace más de un siglo. Durante todo ese tiempo se ha ido conceptualizando a través de diferentes modelos y paradigmas, hasta perfilarse como una metodología de investigación concreta.

A continuación, se desarrolla una perspectiva que presenta, para empezar, los modelos que han ido configurando la evaluación, centrando el interés en algún aspecto determinado. En este sentido, se describe el modelo de Tyler (1950), orientado a los objetivos; el enfoque de Cronbach (1982), destacando la planificación evaluativa; las aportaciones de Scriven (1967), diferenciando las metas de las funciones de la evaluación que siempre deben estar orientadas al consumidor y, por último, la evaluación que responde a lo que se cree, se percibe, se espera o se pretende, según Stake (1967).

Se concibe que estos enfoques evaluativos responden a un concepto amplio de evaluación, y son aplicables tanto a programas como a personas, productos, etc. Por ello, queriendo dar un paso más específico, se delimita, posteriormente, la evaluación de programas, aportando el modelo de Pérez Juste (2006), que desarrolla una evaluación de programas educativos de forma integral.

Para concluir el capítulo, se define el marco metodológico del presente estudio, caracterizando la investigación evaluativa a partir de los rasgos que la determinan y describiendo el modelo CIPP de Daniel Stufflebeam (1989), que concreta el proceso evaluativo utilizado en esta investigación.

1. EVALUACIÓN

Hasta el año 1970, la Real Academia de la Lengua Española¹¹ indicaba que “Evaluación” procedía de *evaluar* y significaba *valuación*. Asimismo, el término “evaluar” procedía de *e* y *valuar*, con el significado de *valorar o estimar, apreciar el valor de las cosas no materiales*. Del mismo modo, el término “valuar” hacía referencia a *valorar* (de *valía*).

Actualmente, la RAE señala que “evaluación” es la *acción y efecto de evaluar*, mientras que el término “evaluar” aparece en su triple acepción como *señalar el valor de una cosa; estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa; y estimar los conocimientos, actitudes y*

¹¹ “Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española, consultado en <http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUIIMenuNtIle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0>.

rendimiento de los alumnos. Podemos comprobar que estas definiciones comparten el término “valor” cuando hacen referencia a señalar el valor o calcular el valor.

En este sentido, queremos destacar que la Real Academia de la Lengua Española indica, en su última versión, que “valorar” es *señalar el precio de algo; reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo; y valorizar cómo aumentar el valor de algo.*

En conclusión, se aprecia cómo anteriormente el término “evaluar” se entendía como *valorar*, haciendo referencia a la valía de las cosas no materiales, mientras que, actualmente, “valorar” aporta una connotación material al concepto de “evaluar”.

Por esta razón, aunque “evaluación” y “valoración” son sinónimos en la lengua castellana, en tanto que comparten su origen etimológico (del latín “*valere*”: valorar), la literatura del ámbito que nos ocupa, la Educación, ha preferido utilizar el vocablo “evaluación”, porque “evaluar/evaluación” provocan respuestas más positivas que “valorar/valoración” (Fernández-Ballesteros, 2001, p. 22).

De manera más específica, Stufflebeam y Shinkfield (1989), argumentan que la definición que adoptó el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, que define la evaluación como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto”, se centra en el término “valor” e implica que la evaluación supone un juicio. Estos autores explican que la valoración desempeña un papel determinante y puede ser positiva o negativa, dependiendo de la posición valorativa que se adopte, en tanto que “si sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y los fuertes, y para tender hacia una mejora, puede ser una fuerza positiva” (p. 20).

Para Stake (2006) la valoración es un fenómeno ubicuo. Entiende que normalmente no se aprecia todo el valor existente en algo, pero que, al menos, vemos una parte del mismo. Esto es debido a que la percepción y el juicio valorativo se entremezclan y es necesario considerar esas valoraciones parciales como “valores del encuentro humano”, que por muy sesgados que sean “revelan significados profundos y complejos que no salen a la luz de otro modo” (p. 16).

De lo expuesto, se deduce que la evaluación supone atribuir un valor a algo, y que esa atribución depende de la posición valorativa y la propia percepción del que valora; por lo que se trata de un constructo complejo y subjetivo. Sin embargo, la evaluación implica una acción, y asignar un valor a las acciones se convierte así en un medio indispensable para dotarlas de sentido. Según Úcar (2000), no hacerlo supondría no tener conciencia de que los cambios se han producido ni de la dirección que han tomado.

Asignando valores a lo hecho, la evaluación orienta la acción; es decir el *qué valorar*, *cómo valorar* y *para qué valorar*. Estos elementos le aportan objetividad y configuran una evaluación aplicada que debe considerarse desde una concepción más amplia.

Desde estas premisas, muchos han sido los autores que han intentado responder a la pregunta ¿qué es la evaluación? En función de las definiciones formuladas aparecen distintos argumentos y modelos de evaluación.

1.1. MODELOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Las diferentes aportaciones realizadas a lo largo del tiempo han ido construyendo una disciplina de la evaluación al integrar todos los aspectos a los que se aplica, tales como programas, ámbitos, agentes, procesos, productos, etc. Este desarrollo se puede observar a través de los distintos modelos de evaluación que, siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1989), Úcar (2000), Escudero (2006), Pérez Juste (2006) y Martínez (2007), se describen a continuación:

1.1.1. Tyler: evaluación orientada a los objetivos

Ralph W. Tyler desarrolla el primer método sistemático de evaluación en el ámbito de la educación. Este modelo surgió del *Eight-Year Study* (Estudio de los Ocho Años), investigación que llevó a cabo en la Universidad del Estado de Ohio. Antes de que publicara su modelo evaluativo en 1942, los estudios se centraban en los logros que conseguían los estudiantes. “La evaluación era, por tanto, virtualmente idéntica a la valoración” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989, p. 91).

De acuerdo con Tyler, la evaluación es el proceso mediante el cual se determina hasta qué punto han sido alcanzadas las metas propuestas. Consideraba que la evaluación debía formalizar claramente la relación entre trabajo y objetivos. Para ello, desarrolló un patrón evaluativo basado en las siguientes etapas:

- 1) Establecimiento de objetivos.
- 2) Ordenación de objetivos en grandes taxonomías.
- 3) Definición de los objetivos en términos de acción.
- 4) Establecer las condiciones adecuadas para demostrar la consecución de los objetivos.
- 5) Informar del propósito de la evaluación al personal más relevante.

- 6) Selección de instrumentos de medida.
- 7) Recogida de datos
- 8) Comparación de los datos con los objetivos.

Este procedimiento de evaluación, aplicado al currículo escolar, pretendía medir los cambios que podría llegar a producir en los estudiantes. De esta manera, el foco de atención se trasladaba del alumno a otros aspectos del programa, como sus objetivos, procedimientos e incluso las intenciones de dicho programa.

La definición de los objetivos orientaba la evaluación y proporcionaba un referente para la toma de decisiones; además, implicaba el establecimiento de unos criterios para valorar el éxito del programa. De esta forma, la evaluación debía proporcionar información útil que facilitara la reformulación de los objetivos, es decir la retroalimentación del programa. Este término, según Stufflebeam y Shinkfield (1989), fue introducido en el lenguaje evaluativo por Tyler.

Aunque este modelo se creó con la finalidad de mejorar los procesos evaluativos, siempre se ha recurrido a la evaluación orientada a los objetivos para valorar los logros o el producto final de un programa; es decir, ha sido utilizado para conocer simplemente si dicho programa funciona o no, otorgándola un carácter utilitarista.

Por ello, esta propuesta ha sido intensamente reprobada, pues se trata de una evaluación estrecha y poco flexible. Las críticas a este modelo se han dirigido, fundamentalmente, hacia tres aspectos esenciales (Pérez Juste, 2006):

- La escasa consideración concedida a los procesos educativos, que son los que deben conducir a los resultados.
- Dificultad para operativizar y evidenciar los objetivos, como pretende Tyler.
- El hecho de centrar la atención en los objetivos explícitos puede dejar de lado otros aspectos e influencias no explícitas de los programas, centros, etc.

En definitiva, el último criterio era el rendimiento, en tanto que éste es más fácil de cuantificar y especificar. La reflexión del estudiante en torno al proceso, su apreciación o juicio, sus significados, etc., son cuestiones más complejas de medir y traducir en objetivos operativos, por eso este modelo se muestra desequilibrado e insuficiente para evaluar procesos educativos.

1.1.2. Cronbach: planificación evaluativa

Lee J. Cronbach ha sido uno de los autores que más ha desarrollado este aspecto de la evaluación de los programas sociales. Sus inquietudes se reflejan ampliamente en el libro *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*, publicado en 1982.

El concepto de evaluación de Cronbach gira en torno a dos premisas fundamentales:

- 1) La necesidad de una planificación elaborada y flexible.
- 2) La convicción de que la política es inherente a la evaluación.

Estas dos condiciones están íntimamente relacionadas, porque entiende que la planificación de las evaluaciones debe estar lo suficientemente elaborada para resistir a las reacciones políticas que pueden surgir por las informaciones derivadas de la evaluación.

Para llevar a cabo esta tarea, el evaluador debe ser algo más que un técnico, y formar parte del programa político objeto de evaluación. Este profesional debe trabajar desde la reflexión de todos y cada uno de los procesos, productos y resultados de la evaluación.

Este aspecto es importante porque la planificación debe elaborarse considerando cómo puede influir en los asuntos sociales, en tanto que las instituciones políticas aprenden de la experiencia evaluativa. Para Cronbach, la mejor planificación es aquella que conduce a una evaluación útil, es decir, la que trae consigo beneficios para la sociedad.

Para alcanzar este objetivo, propone una planificación basada en el método científico que, dependiendo de la naturaleza del estudio será experimental o naturalista. El hecho de emplear un método u otro está en función de los elementos o variables. Si estos elementos se pueden delimitar con claridad y garantizan la objetividad y reproductividad, se utilizará el método experimental. Si, por el contrario, no se pueden especificar, el método utilizado será el naturalista. No obstante, Cronbach contempla la combinación de ambos procedimientos, en tanto que los datos objetivos y la interpretación basada en el razonamiento adecuado no tienen por qué ser incompatibles.

Los elementos o variables que se deben delimitar en la planificación evaluativa son tres conceptos abstractos que forman el símbolo “uto”, designando el estudio realizado. Estos tres conceptos son (Stufflebeam y Shinkfield, 1989):

- *Unidades*. Son los sujetos o grupos de sujetos que participan en el estudio. Deben especificarse teniendo en cuenta el contexto en el que se desenvuelven.
- *Tratamientos*. Son las realizaciones a las que están expuestas las unidades.

- *Operaciones de observación.* Se refiere a los datos que el evaluador recoge antes, durante y después de las acciones de las unidades, a través de diferentes técnicas.

Estos elementos pueden combinarse de múltiples formas, y cada una de esas combinaciones, Cronbach las denomina UTO, delimitando, así, distintos dominios de evaluación. De este modo, se pueden identificar las cuestiones a investigar, planificando en dos fases:

- a) La fase divergente, en la que se identifican las cuestiones posibles. Para ello, se plantean los aspectos que pueden generar interés e influencia. Lo esencial es generar posibles temas a investigar, a través de la participación de todos los miembros de la comunidad política (Martínez, 2007).
- b) La fase convergente, en la que se priorizan estas cuestiones. Para Cronbach, las posibilidades de evaluación se reducen según tres condiciones: el coste del proceso, el alcance del evaluador y el alcance de la comunidad que toma las decisiones. Entiende que mucha información es difícil de gestionar y no todas las audiencias comprenden los términos de una evaluación.

En definitiva, se trata de proporcionar el mayor número de sugerencias posibles para resolver un problema, indicando los resultados que se prevén con la implementación del plan que se ha elaborado, sobre la base de una de estas sugerencias.

La planificación impregna todo el proceso de evaluación, desde las primeras observaciones del evaluador hasta el informe final, que debe comunicar de manera incuestionable para promover este aprendizaje.

La evaluación debe ser planificada en equipo y los evaluadores tendrán que elegir sus tendencias interpretativas; es necesario reducir la variabilidad para consensuar un mensaje que informe de la evaluación de forma excelente. Para Cronbach, la *información excelente* se caracteriza por (Stufflebeam y Shinkfield, 1989):

- Ser clara, para que todo el que la utilice comprenda lo que se comunica.
- Ser oportuna, es decir, la información debe llegar en el momento idóneo.
- Ser exacta, para que sólo se pueda interpretar de una manera, evitando las ambigüedades.
- Ser válida, es decir, el mensaje que incluya debe estar estrechamente relacionado con la realidad.

- Ser amplia, porque debe contemplar diversas alternativas para aumentar las posibilidades de alcanzar las metas.

Si la información reúne estas características, se obtendrán buenas comunicaciones de los resultados y la evaluación conseguirá ser creíble para la audiencia y la comunidad que, en definitiva, es quien toma las decisiones.

1.1.3. Scriven: la evaluación sin metas y orientada al consumidor

La libertad de metas y la satisfacción de las necesidades son los dos pilares básicos del concepto de evaluación de Scriven. Este autor analizó críticamente los dos modelos expuestos anteriormente, y sus conclusiones le sirvieron para ampliar y desarrollar su propia definición de evaluación.

Según Scriven (1967), la evaluación es básicamente una actividad metodológica que recopila y combina datos, a través del establecimiento de ciertas metas que justifiquen los instrumentos de recogida de datos, las valoraciones y la propia selección de las metas.

Por tanto, en contra del modelo Tyleriano, consideraba que los objetivos no podían ser determinaciones absolutas del proceso de evaluación, ya que éstos deben ser juzgados y no limitarse a ellos en busca de los resultados. El hecho de contemplar, sólo y exclusivamente la consecución de las metas, podría llevar al evaluador a incurrir en serios peligros, resultando una evaluación inútil y contaminada. Scriven entendía que era importante juzgar todos los resultados de un programa y valorar las necesidades de los consumidores para llegar a establecer el valor de dicho programa. “Afirma que la principal meta del evaluador es emitir juicios bien informados. Insiste en que la meta de la evaluación es siempre la misma: juzgar el valor” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989, p. 345). No se trata sólo de conocer si se cumplen los objetivos, sino que debe averiguarse si han sido bien o mal alcanzados.

Con respecto a la planificación evaluativa de Cronbach, este autor argumentaba que era importante distinguir las metas de las funciones de la evaluación; para él, centrar el proceso en una planificación constante olvidaba los objetivos que guiaban la evaluación y sólo se presuponía una de sus funciones: la formativa.

Con la idea clara de diferenciar la meta de la evaluación y sus funciones, y habiendo establecido firmemente cuál era esa meta (juzgar el valor), Scriven analizó las funciones de la evaluación. Este autor consideraba que la evaluación sólo tenía una meta, pero que podía cumplir varias funciones.

En este sentido, llegó a la conclusión que la evaluación tenía dos funciones principales: la formativa, que ayuda a desarrollar programas y otros objetos; y la sumativa, que calcula el valor del objeto una vez desarrollado.

La evaluación formativa ayuda en el proceso, siendo parte integrante en su desarrollo. Esta evaluación informa sobre todos aquellos aspectos que se deban modificar para la reorientación continua de lo que se está evaluando.

La evaluación sumativa, por su parte, indaga sobre todos los efectos de los objetos y los compara con las necesidades de los consumidores. De esta manera, les proporciona valoraciones independientes que pueden ser comparadas con los valores y costes de los objetos o programas.

Según Martínez (2007), ambas funciones ocupan un lugar importante en la evaluación, pero indica que Scriven se decanta por la sumativa en tanto que, cuando es necesaria, la evaluación formativa debe realizarse al servicio de ésta.

El valor que le concede a la evaluación sumativa es dado por su condición de global y holística y, sobre todo, porque está al servicio del consumidor y no de unos objetivos fijados de antemano que pueden no tener en cuenta las necesidades de éste.

Scriven (1967) introdujo otro concepto importante, se trata de la “metaevaluación”. Argumentaba que la evaluación debía ser sometida a una evaluación independiente. Esta evaluación podía ser formativa, si ofrecía al evaluador una planificación responsable del proceso; y sumativa si demostraba al consumidor la competencia del evaluador y la solvencia de los resultados del informe.

1.1.4. Las aportaciones de Stake

Robert Stake (1967) estudió profundamente el proceso de evaluación, aportando *el modelo de la figura, la evaluación respondente*.

El *modelo de la figura* se fundamenta en una realidad educativa compleja y, por ello, es preciso la identificación de los diferentes puntos de vista que se relacionan en el programa que se evalúa, recogiendo información sobre las intenciones de los agentes y sus diferentes percepciones.

A partir de aquí, es posible construir las normas en función de lo que los actores consideran deseable (Asencio, 2007). Esta propuesta contempla un esquema (Figura 19) para la recogida de información sobre los juicios dirigidos por esas normas establecidas en el seno del Programa.

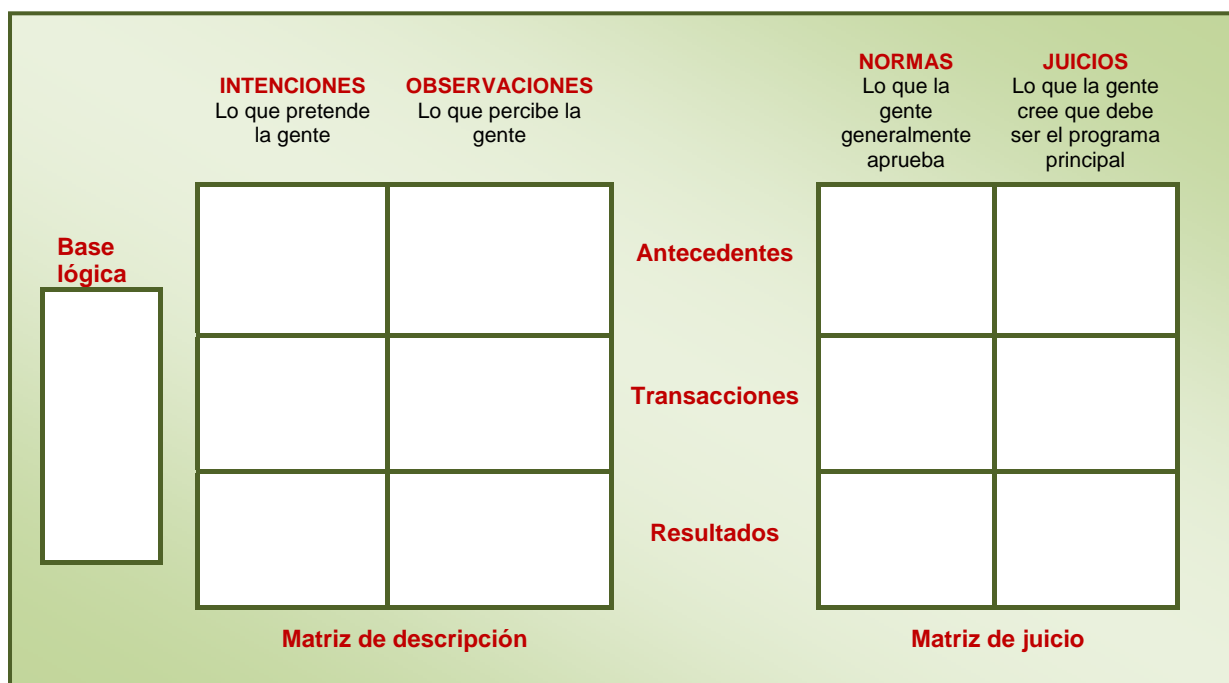


Figura 19. Esquema de Stake para la recopilación de datos. (Fuente: Stufflebeam y Sinkfield (1989); Pérez (2006).

Para la comprensión de este esquema, que sugiere una gran complejidad, Pérez (2006) propone las siguientes líneas básicas:

- *Descripción del programa.* Se concreta en los antecedentes, las transacciones y los resultados. Esta descripción, además de incluir la valoración del evaluador, debe integrar la apreciación de otros agentes relacionados, como pueden ser expertos, estudiantes u otros usuarios del programa.
- *Diversidad de datos.* Stake propone la recogida de distintos tipos de información. Se pueden diferenciar los datos de la *base lógica*, de *descripción* y de *juicio*. A su vez, la información de *descripción* recoge las *intenciones* y las *observaciones*, distinguiendo entre *antecedentes*, *transacciones* y *resultados*; al igual que el *juicio* al informar sobre las *normas* y los *juicios*.
- *Análisis de las contingencias y las congruencias.* Una vez recogida toda la información, este modelo analiza las contingencias establecidas entre las intenciones y las observaciones. De la misma forma, analiza las congruencias entre los antecedentes y lo que se ha logrado realmente.

Las dos funciones básicas de la evaluación en el modelo de la figura son la descripción y el juicio o valor. Atendiendo a estas dos funciones, el marco comprensivo de este enfoque debe (Martínez, 2007):

- Proporcionar información que proporcione los fundamentos del programa.
- Informar sobre las intenciones de los programas y sus recursos (antecedentes); sobre los procesos y actividades (transacciones), así como de los resultados.
- Recoger las observaciones de todas las personas que puedan informar sobre el programa.
- Analizar la relación entre lo pretendido y lo observado, emitiendo juicios en función de las normas, es decir, de lo que la gente normalmente aprueba.

Posteriormente, Stake amplió su estudio y desarrolló la *evaluación respondente*. En ella se centraba más en los participantes y beneficiarios del programa, teniendo en cuenta los valores de las personas implicadas, sus propósitos y los consensos que se podían alcanzar entre todos.

En este enfoque, el evaluador es la persona responsable de comunicar con las audiencias y debe aportar amplia información sobre lo que se ha observado acerca del programa y el grado de satisfacción de los participantes en el programa.

Al ampliar su modelo, Stake, define la evaluación como un *valor observado*, comparado con alguna *norma* (Stfflebeam y Shinkfield, 1989), lo que proporciona un servicio exclusivo a los clientes al recoger información sobre las opiniones de la gente, clasificarlas y analizarlas, pero no juzgarlas.

Siguiendo a los autores, Stake desarrolla su modelo en base a dos estructuras: la sustancial y la funcional.

La estructura sustancial de la evaluación respondente se configura desde cuatro pilares:

- 1) *Los problemas*. Se refiere a ellos como “organizadores previos” de la evaluación. No se trata de recoger datos de forma estricta, sino, más bien, de que el evaluador hable y se relacione con la gente para conocer los problemas y llegar a comprenderlos, para desarrollar los planes.
- 2) *Recopilación de datos*. En esta parte de estructura, Stake, sitúa el esquema del modelo de la figura para identificar múltiples perspectivas y analizar sus congruencias o contingencias.
- 3) *Los observadores humanos*. Defiende que son los mejores instrumentos para la identificación de problemas.

- 4) *La validación.* La evaluación respondiente debe proporcionar toda la cantidad de información posible, de múltiples fuentes y desde diversas perspectivas para que responda efectivamente a lo que ya se ha observado del programa.

Con respecto a la estructura funcional, Stake la representa bajo la forma de la *evaluación reloj*. No se trata de un reloj estrictamente, sino de un proceso evaluador que puede moverse en cualquier sentido en función de las necesidades del cliente y su grado de satisfacción.

La figura 20 ilustra el proceso en doce pasos.

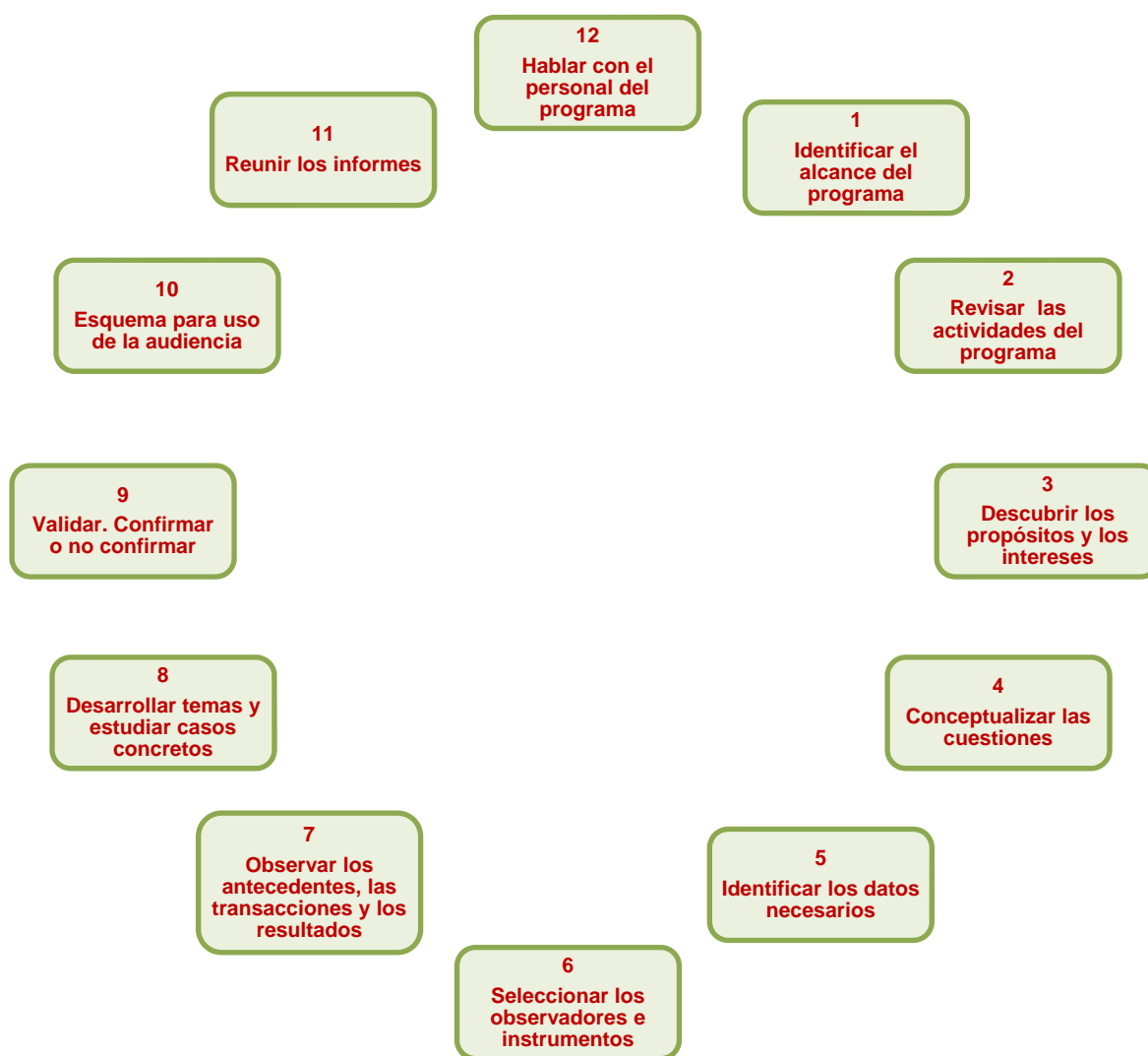


Figura 20. *Proceso de la evaluación respondiente.* (Fuente: Stufflebeam y Shikfield (1989); Martínez, 2007.

Estas doce etapas no deben contemplarse como un esquema fijo, sino que se trata de una estrategia de evaluación que proporciona utilidad y legitimidad al proceso.

Para Stake, el proceso evaluador siempre tiene que ser adaptable, y esta norma la cumple ampliamente la evaluación respondente.

1.2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Aunque los modelos descritos anteriormente son aplicables a la evaluación de programas, corresponden a un desarrollo de la evaluación en sentido mucho más amplio. En este epígrafe, se pretende especificar la evaluación de programas, como concepto y proceso concreto.

En general, se define por sus dos términos: “evaluación” y “programa”; sin embargo, el presente análisis teórico defiende que la evaluación de programas no es la simple adicción de estos dos conceptos. Este camino se muestra, a menudo, en la literatura y no resulta clarificador en absoluto. En definitiva, el consenso en torno a que la evaluación es un proceso por el cual se juzga el mérito o valor de algo, simplemente se esclarece ese “algo”, es decir, un programa; existiendo, incluso, una falta de acuerdo a la hora de definir el concepto de “programa”.

La “evaluación de programas” tiene entidad propia y, en este sentido, diferentes autores han pretendido conceptualizarla. Las definiciones aportadas muestran la diversidad de enfoques pero, a su vez, señalan rasgos determinados que caracterizan la evaluación de programas.

En primer lugar, se destacan autores que han considerado la evaluación de programas como un proceso para averiguar si el programa que se evalúa cumple con sus objetivos. Nótese que no se trata de conocer si la evaluación consigue sus objetivos, sino, más bien, si el programa cumple sus metas, es decir, si hace lo que dice hacer. En este caso, no se analiza el proceso evaluador sino el propio programa, a diferencia de los modelos que hemos descrito anteriormente.

En 1972, Riecken definió la evaluación de programas como “la medición de las consecuencias deseables o indeseables de una acción psicosocial ejecutada para facilitar la obtención de metas perseguidas por el sujeto” (p. 86)

Del mismo modo, Ato, Quiñones y Rabadán (1989), argumentaban que la evaluación de programas era un proceso para valorar si un programa consiguió alcanzar o no los objetivos para los que fue planteado.

Ampliando la definición, al considerar otros aspectos, Perloff, Perloff y Sussma (1976), sugirieron que la evaluación de programas:

“es la determinación de la medida en que un programa logró uno o más de sus objetivos, las razones por las cuales no los alcanzó y la relación existente entre los efectos del programa y una amplia diversidad de variables características del programa” (p. 570)

Martínez (2007), por su parte, hace referencia a la evaluación de programas en sentido muy amplio, indicando que

“supone la recogida de información sistemática sobre la calidad del propio programa, en sus fundamentos, estructura y coherencia interna; sobre su planificación, para su puesta en acción, considerando los recursos de la organización, incluidos los personales y materiales; sobre el programa en su desarrollo en la acción; sobre sus resultados, inmediatos y sobre su impacto a medio y largo plazo, con el objetivo de comprobar y valorar el grado y calidad con el que el programa ha sido elaborado, planificado, implementado y los resultados conseguidos, de acuerdo con las metas pretendidas y si ha logrado otros valores.” (p. 59)

Existen otros autores que consideran la evaluación de programas como un proceso inserto en un *continuum* educativo que se ve influido por múltiples aspectos y que tiene un fin claro de mejora.

Por un lado, según Cabrerizo y Castillo (2003):

“...se concibe la evaluación de programas (...) como un proceso de mejora continua, como proceso de indagación y desarrollo de la planificación previa del mismo en un ámbito o situación socioeducativa emergente, con la finalidad de tomar las decisiones pertinentes en cada momento. Se trata de un proceso sistemático y riguroso de aplicación de técnicas de evaluación que se aplica sobre las actuaciones realizadas...”

Otra definición nos la aporta Pérez Juste (2000). Este autor entiende la *evaluación de programas* como

“Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa -valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”.

En este mismo sentido, también Tejada (1998) considera que la evaluación de programas es un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado y organizado, que implica un juicio de valor por parte del evaluador y que debe orientarse a la toma de decisiones para la mejora de la práctica. Además, añade que esta evaluación “ha de ser un medio pero no un fin en sí misma” (p.11).

Los autores mencionados coinciden en señalar que la *evaluación de programas* es un proceso sistemático y riguroso cuyo fin es la toma de decisiones para la mejora. En el ámbito que nos ocupa, la educación, estos elementos son básicos, pues compartimos con García (1995) que la *evaluación de programas* no configura un ente aislado de la actividad educativa, sino que, por el contrario, se encuentra íntimamente ligado a su desarrollo, dado que nos ofrece información sobre la marcha de los procesos sociales y/o educativos, así como sobre la valía de las propuestas innovadoras en el campo.

La evaluación de programas educativos nos permite *diagnosticar* la situación y el contexto en el que se va a desarrollar dicho programa: *organizar, estructurar y planificar* el proceso teniendo en cuenta las necesidades, intereses y expectativas de los destinatarios del mismo; *controlar y realizar el seguimiento* de todo el proceso; *orientar* el programa hacia el futuro en tanto que la evaluación pone al descubierto sus fortalezas y debilidades, a la vez que *reorientar* el mismo hacia su perfeccionamiento en base a la toma de decisiones. Por ello, es preciso contemplar la evaluación en el diseño, planificación e implementación de los programas educativos.

Un programa se diseña para atender a una necesidad concreta. La evaluación permite recoger información sobre su calidad, metas, organización, implementación, desarrollo y resultados, con el fin de comprobar la adecuación del diseño, si precisa mejoras y ha permitido conseguir los objetivos previstos.

La evaluación educativa no supone, en ningún caso, un esfuerzo extra en la implementación de los procesos formativos, puesto que cualquier programa encaminado al desarrollo educativo, cultural, social, cívico y humano de las personas, si está correctamente

diseñado, contemplará la evaluación como un elemento más para conseguir sus objetivos y asegurar la eficiencia y la eficacia del mismo.

La evaluación de programas constituye una disciplina metodológica imprescindible, que ayuda a determinar su eficacia y orienta sobre los cambios que se han de introducir en el diseño. Conocer la relevancia, funcionamiento y validez de los principios del programa, no debe considerarse como un elemento aislado del resto de la actividad educativa, sino ligado a su desarrollo, dado que proporciona información sobre la estimación de las propuestas innovadoras.

Actualmente, la evaluación de programas ocupa un lugar central en múltiples ámbitos, organismos, políticas, etc., siendo, igualmente, múltiples las formas de implementarlas. Las propuestas que ofrece la literatura evaluativa proporcionan los elementos necesarios para evaluar un programa en sus diversas formas. Por ello, los procedimientos son incontables y se presentan adaptados a infinidad de situaciones y circunstancias particulares.

Sin embargo, se considera de interés presentar la propuesta de Pérez Juste, en tanto que aporta un proceso evaluador específico para programas educativos. Este autor plantea un modelo que contribuye positivamente al desarrollo de la teoría evaluativa de programas y a la orientación de su práctica.

Contempla la evaluación de programas como una actividad pedagógica orientada a la mejora de los actos educativos, incluyendo procesos, agentes y ámbitos. Destaca la necesidad de una planificación previa de cada una de las actuaciones y de la superación de modelos estrictamente sumativos.

Pérez Juste (2006) propone tres características fundamentales que debe reunir la evaluación de programas:

- *Integral*. Es coherente pensar que si se plantea una educación para formar a las personas de forma integral, la evaluación debe responder a esta misma característica. De otra forma, resultaría disfuncional, esto es, “no se podría sugerir a quienes en ese momento son objeto de evaluación que ciertos objetivos son los que importan y el resto sólo tienen una presencia testimonial” (p. 28).
- *Integrada*. La evaluación debe estar integrada en el acto educativo. Esto se consigue otorgándole un carácter formativo que estimule su inclusión en todos los procesos educativos. No debe considerarse como una acción “agregada” a los programas, sino “asumida” por la compleja realidad educativa.

- *Integradora.* Esta característica emana de las dos anteriores y concede a la evaluación un papel activo. La acción ejercida en el proceso evaluativo provoca reflexión, dinamiza la enseñanza-aprendizaje y “estimula el deseo de mejora continua, base de cualquier actuación pedagógica de calidad” (P. 30).

La evaluación de programas supera los límites establecidos por las metas, los resultados, los objetivos o diversas finalidades que se buscan en un proceso evaluativo. Este enfoque engloba el planteamiento del programa, su desarrollo, el contexto, las personas implicadas, su historia e influencias, los resultados, los logros; en definitiva, intenta alcanzar la complejidad de la evaluación de programas en el campo de la educación.

Pérez Juste (2000) argumenta que, para elaborar un procedimiento de evaluación de programas completo, hay que considerar unos componentes básicos de alta repercusión y alcance en el proceso. Estos elementos son:

- *Lo educativo.* Debe ser una constante desde el diseño del programa hasta la evaluación del mismo. Los objetivos, los recursos y todos los procesos han de ser educativos, sin olvidar sus relaciones e interacciones. El factor humano debe estar presente a través de la implicación y la colaboración de todos los que hacen posible el programa, los destinatarios del mismo, aquellos que evalúan y quienes se benefician del proceso, en tanto que debe estar orientado por los valores adecuados y no condicionados por otros ajenos.
- *La amplitud y la complejidad del programa.* La evaluación debe contemplarse en todo tipo de programas, independientemente de su duración, naturaleza, metodología, objetivos o acciones educativas.
- *El evaluador.* Esta figura puede responder a un experto externo al programa que realiza su labor y entrega un informe, o bien, al propio responsable del programa que orienta la evaluación hacia su mejora continua.
- *Unidades de análisis.* La evaluación de programas educativos puede estar destinada tanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y los educandos, tomando su forma natural, pero, también, puede centrarse en otros elementos de influencia o del contexto como puede ser el aula, el centro, la comunidad en la que se inserta, etc.
- *Relación entre el programa y su evaluación.* En coherencia con las características mencionadas anteriormente, la evaluación debe estar integrada en el programa. Esta conexión determina el alcance de la evaluación y sus posibilidades.

- *La información.* La recogida de información debe estar condicionada a la complejidad del fenómeno educativo. No se puede resolver una evaluación en operaciones con cierto tipo de datos, pues no tendría el alcance esperado. La información deberá reflejar esa complejidad siendo diversa, múltiple y plural.

Todo lo expuesto hasta ahora toma forma a través de un modelo concreto de evaluación de programas educativos. Las líneas generales de esta propuesta se especifican en cuatro momentos o fases, siendo, según este autor, las tres primeras fundamentales e imprescindibles para una primera evaluación y representando la cuarta “una situación deseable, según la cual la evaluación se institucionaliza y se integra en sucesivas aplicaciones del programa”. (p. 276).

De forma esquemática, se presenta en la tabla 31 el modelo evaluativo para la práctica educativa, según Pérez Juste (2000).

TABLA 31. Modelo de evaluación de programas.

MOMENTO	FINALIDAD	FUNCIÓN	METODOLOGÍA	INFORMACIÓN	CRITERIOS	DECISIONES
Evaluación del programa	Establecer la calidad, la viabilidad y la evaluabilidad del programa	Anticipar la decisiones de mejora del programa	Análisis de documentos, estudios prospectivos, juicio de expertos	Recoger toda la información del programa (fundamentación, formulación, destinatarios, carencia, demandas)	Realismo de los objetivos, adecuación a los destinatarios, suficiencia de recursos y medios	De mejora previa
Evaluación del proceso de implantación del programa	Facilitar la toma de decisiones de mejora	Formativa	Observación, entrevistas, análisis de tareas, debates	Sobre el desarrollo del programa, sobre resultados intermedios, sobre efectos no planeados	Cumplimiento, desajustes, satisfacción	Ajustes parciales
Evaluación de los resultados de la evaluación del programa	Eficacia del programa	Sumativa	Búsqueda de referencias (situación de partida, niveles preestablecidos)	Resultados en relación con los objetivos	Eficacia, eficiencia, efectividad, satisfacción, impacto	Sumativas: mantener o suprimir el programa Formativas: mejorar el programa para una nueva edición

En el cuarto momento, referido por el autor como la situación ideal, se consuma la institucionalización de la evaluación del Programa, logrando su completa integración y la mejora del programa, de la metodología evaluativa y de la práctica del evaluador.

La propuesta de Pérez Juste (2006) incluye una pauta para la evaluación, con una serie de aspectos en los que fijar la atención de los evaluadores para guiarles en el proceso. Estos elementos se presentan en forma de interrogantes y representan manifestaciones de las variables a valorar.

La pauta sigue un planteamiento organizado según los diferentes momentos de la evaluación que se han descrito y recoge 74 preguntas siguiendo el esquema que se presenta a continuación (Pérez Juste, 2006, pp. 528-ss):

⇒ MOMENTO INICIAL: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN SÍ MISMO

1. Adecuación. Pertinencia
 - 1.1. *A los destinatarios* (1-6)
 - 1.2. *Al contexto* (7-10)
2. Calidad del programa
 - 2.1. *Contenido del programa* (11-14)
 - 2.2. *Calidad técnica del programa* (15-20)
 - 2.3. *Evaluabilidad* (21-23)
3. Adecuación a las circunstancias. Viabilidad (24-32)

⇒ SEGUNDO MOMENTO: PROCESO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

1. Puesta en marcha del programa (33-44)
2. Marco de aplicación del programa (45-52)

⇒ TERCER MOMENTO: EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA

1. Medidas y logros (53-61)
2. Valoración (62-69)
3. Continuidad (70-73)

⇒ CUARTO MOMENTO: INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN (74)

Los 74 indicadores están diseñados para la evaluación de programas en el contexto escolar, en tanto que incluyen aspectos de los centros y aulas. No obstante, según este autor, sus componentes y planteamientos fundamentales pueden trasladarse con facilidad a

otro tipo de programas educativos ubicados en diferentes contextos (Educación Social, Educación Vial, Educación Medioambiental, etc.)

A lo largo del capítulo se han ofrecido las diferentes perspectivas que han hecho posible el desarrollo de la teoría de la evaluación y su aplicación, hasta llegar al concepto de “evaluación de programas”, y haber expuesto un modelo específico para la práctica educativa.

En este momento, se avanza un paso más y se presentan las distintas consideraciones realizadas en torno a la evaluación como investigación, describiendo los aspectos que la caracterizan.

1.3. INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

El desarrollo de la evaluación, a lo largo del tiempo, ha extendido la idea de que evaluación e investigación educativas, se sitúan en los mismos parámetros, de modo que la historia de la evaluación coincide con la historia de la investigación evaluativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1989). Por ello, al tratar de definir este concepto, la literatura presenta a diversos autores que consideran sinónimos la investigación evaluativa y la evaluación de programas (García, 2003). Un ejemplo de esto se muestra a continuación, a través de dos autores que definen “investigación evaluativa” y otros dos que, en su caso, conceptualizan la evaluación de programas:

De la Orden (1985) señala que la investigación evaluativa es:

“el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo, en la medida que es riguroso, controlado y sistemático, constituye un modo de investigación que hoy se conoce como Investigación Evaluativa” (p. 133).

Del mismo modo, Del Río (2005) nos define este concepto de la siguiente manera:

“investigación aplicada, centrada en la práctica, que, a través de un proceso sistemático y selectivo de recogida y análisis de información fiable y válida, sobre un determinado problema del contexto educativo (un programa, un currículo, un equipo docente, una actividad de aula, etc.), facilita la toma de decisiones de mejora del programa estudiado” (p. 209).

En referencia a la evaluación de programas, Freeman y Rossi (1993) indicaron que “es la aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para evaluar la

conceptualización, diseño, implementación y utilidad de los programas de intervención social” (p. 11).

Por su parte, Fernández-Ballesteros (2001) la define como “la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa, con el fin de tomar decisiones sobre él (p. 23).

Se puede comprobar que estas definiciones identifican la evaluación de programas con la investigación evaluativa, en el sentido de presentarla como un proceso sistemático y riguroso de recogida y análisis de datos. Ambas coinciden cuando la evaluación de programas utiliza los parámetros de una metodología científica.

Se trata de una forma de investigación aplicada, presentando el mismo rigor y control que la investigación básica. La diferencia entre ambas es de orientación; en el caso de la investigación evaluativa, su actividad científica tiene unos fines prácticos y se orienta a la toma de decisiones en un contexto determinado (programa) de aplicación inmediata. La investigación básica, por su parte, persigue el desarrollo de teorías científicas, probando su verosimilitud y, por tanto, sus correspondientes hipótesis científicas, sin un fin práctico e inmediato (Del Río, 2005, p. 203).

Esta diferencia esencial fue puesta de manifiesto por De la Orden (1985), al caracterizar la investigación evaluativa comparándola con la investigación estricta (p.134-135):

- a)** Los juicios de valor se explicitan no sólo en la selección y definición del problema sino, también, en el desarrollo y aplicación de los procedimientos de la investigación evaluativa.
- b)** Resulta difícil, y a veces inadecuado, formular hipótesis precisas.
- c)** La replicación es prácticamente imposible, dado que la evaluación está íntimamente vinculada a un programa determinado con características específicas.
- d)** Los datos que hay que recoger están condicionados por la viabilidad del proceso.
- e)** El control de variables solamente se puede realizar de modo superficial. Así la aleatorización, como técnica de control de la varianza sistemática, es difícil de conseguir.
- f)** La toma de decisiones, en orden a la continuación, modificación, ampliación o sustitución del programa, es responsabilidad de la agencia administradora del mismo o de la audiencia a quien se dirige el informe de evaluación.
- g)** El informe evaluativo debe adaptarse a las exigencias de quien toma las decisiones sobre el programa.

Por todo lo expuesto, se considera que la investigación evaluativa tiene suficiente entidad científica para contribuir de manera decisiva en la mejora de los programas educativos. Si la investigación evaluativa se presenta con una propuesta metodológica en la que se implican dimensiones o variables, la situación de partida, la formulación clara y concisa de objetivos, los roles y tareas de las personas participantes, se asume un nivel de implicación mayor que en una simple evaluación, entendida como valoración de logros y procesos, para llegar a establecer procesos sistemáticos de trabajos rigurosos (García, 2003).

1.3.1. Metodología de la investigación evaluativa

Se comparte, actualmente, el argumento de Cook y Reichardt (1982) al indicar que existe un “considerable desacuerdo sobre la adecuación de varios métodos y posturas metodológicas al realizar investigaciones evaluativas” (p. 40). El centro del debate sigue encontrándose en la distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos.

En el enfrentamiento de estos dos enfoques subyace la adhesión de las diferentes posturas a una perspectiva paradigmática que excluye a la otra. El paradigma cuantitativo tiene un concepto positivista en el que el control experimental, el modelo hipotético-deductivo, lo objetivo y la orientación hacia los resultados forman parte de su visión del mundo. En el caso del paradigma cualitativo, su enfoque es fenomenológico e interpretativo, centrándose, por el contrario, en lo subjetivo, lo holístico, el modelo inductivo y la orientación hacia el proceso.

No es objeto de este análisis teórico profundizar en la confrontación entre ambos paradigmas, pues se entiende que es una cuestión sobradamente argumentada en la literatura al respecto. Sin embargo, si se quieren exponer alguna de las características propias de cada uno de estos dos enfoques por su correspondencia con la metodología de la investigación evaluativa.

La tabla 32 muestra los rasgos de ambos enfoques, presentado la oposición existente entre ellos.

TABLA 32. Rasgos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo. (Fuente: (Cook y Reichardt, 1982, p. 42.)

PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
Utiliza métodos cuantitativos	Utiliza métodos cualitativos
Control y explicación	Comprensión e interpretación
Medición	Observación
Verificación	Descubrimiento
Orientado a los resultados	Orientado a los procesos
Objetivo	Subjetivo
Perspectiva desde fuera	Perspectiva desde dentro
Particularista	Holístico
Generalizable	No generalizable
Estático	Dinámico

Esta controversia paradigmática ha repercutido en la investigación evaluativa, en el sentido de poder defender una visión que ofrece diversas opciones metodológicas para realizar este tipo de estudio. No se trata de encontrar compatibilidades, pues los defensores de uno y otro no conciben esta posibilidad, sino que ambos pueden complementarse y favorecer la actividad científica, enriqueciendo los procesos de investigación, sobre todo, en el ámbito educativo.

“Las evaluaciones deberían estar orientadas tanto hacia el proceso como hacia el resultado, ser tanto exploratorias como confirmatorias, y válidas tanto como fiables. No hay ninguna razón por la que los investigadores deban constreñirse a uno u otro de los paradigmas tradicionales, aunque ampliamente arbitrarios, cuando pueden tener lo mejor de ambos”

En efecto, la investigación evaluativa debe poder servirse de métodos cuantitativos y cualitativos, sin que ello signifique la pérdida de rigor científico. De esta manera, la investigación puede llegar más allá y encontrar un conocimiento más amplio sobre su objeto de estudio. La evaluación en educación lo demanda, por cuanto su realidad es compleja y su

asociación a un solo método la reduciría considerablemente. “Por una parte, existe la necesidad de conocerla y de explicarla y, por otra, es preciso comprenderla y mejorarla”. (Tejedor, 2000, p. 321)

Por tanto, la investigación evaluativa puede posicionarse de forma ecléctica, y combinar aquellos métodos que mejor se adecúen a una concepción amplia del problema objeto de análisis, sin tener que adherirse incondicionalmente a un paradigma concreto. Parece lógico defender la complementariedad metodológica (García, 2003).

“El reto real es adaptar sin prejuicios los métodos de investigación a la evaluación. Esto puede exigir muy bien una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Distinguir entre los dos, usando etiquetas separadas puede servir sólo para polarizarlos innecesariamente” (Cook y Reichardt, 1982, p. 53).

1.3.2. La complementariedad metodológica

El empleo conjunto de los métodos cualitativos y cuantitativos ofrece la posibilidad de atender de forma adecuada y en las condiciones más exigentes, las diferentes intenciones y metas de la investigación evaluativa. Este enfoque exige armonizar diversos métodos de trabajo que aporten una visión más apropiada a la realidad de la educación. Por ello, el investigador debe ser consecuente con la utilización de la complementariedad metodológica, debiendo realizar, quizás, un trabajo más laborioso, al demandar, esta perspectiva, el empleo de variadas técnicas e instrumentos para la recogida de información y datos sobre la inherente complejidad del contexto educativo y social.

Por un lado, las técnicas e instrumentos cualitativos aportarán información sobre el fenómeno educativo, es decir, el proceso puesto en práctica. Estos métodos proporcionarán conocimiento sobre la participación e implicación de los individuos, los cambios que se pueden originar en el proceso, indicando tanto la consecución de intenciones previstas como de ocurrencias, situaciones o incidentes no previstos. Del mismo modo, los métodos cualitativos permiten avanzar valoraciones sobre el proceso educativo o programa en función de los objetivos formulados y mejorar o mantener todos aquellos aspectos que así lo requieran.

Toda esta información va cubriendo las expectativas de desarrollo y orientan a la toma de decisiones sobre la puesta en práctica del proceso educativo, favoreciendo la mejora y perfeccionamiento del mismo.

Con respecto a los métodos cuantitativos, los datos recogidos en el proceso de la investigación evaluativa serán útiles para encontrar posibles relaciones entre los objetivos establecidos y los logros alcanzados en el programa. Estas técnicas no aportan información sobre las implicaciones ni los contextos, pero permiten valorar los resultados del programa, su impacto, los puntos fuertes o débiles y, en general, información sobre el programa una vez ejecutado.

La elección de las técnicas debe tener el objetivo fundamental de obtener la mayor y mejor información. Esto permitirá al evaluador garantizar un proceso científico en orden a concluir en una toma de decisiones trascendental. Sin pretender ser exhaustivos se presentan, en las tablas 33 y 34, las características de algunas técnicas que el evaluador puede seleccionar para llevar a cabo su investigación.

1.3.2.1. Técnicas de carácter cuantitativo

TABLA 33. *Técnicas cuantitativas para recogida de datos.* (Fuente: García, 2003; Pérez, 2006; Gil, 2011.) Elaboración propia.

TÉCNICA	CARACTERÍSTICAS
ENTREVISTA ESTRUCTURADA	<ul style="list-style-type: none"> ● Permite la recogida de información útil de forma directa. ● Requiere un guión previo de preguntas. ● Demanda un entrevistador experimentado. ● Es conveniente limitar su uso a grupos de personas clave, con bastante información. ● Se recomienda para conocer coincidencias entre los implicados, la evaluabilidad del programa y la detección de objetivos encubiertos. ● Las garantías científicas que ha de cubrir son estabilidad, valor predictivo o criterial, validez de contenido.
ENCUESTA	<ul style="list-style-type: none"> ● El instrumento que utiliza es el cuestionario. ● Permite recoger la opinión de un gran número de individuos de forma económica. ● Es adecuada para obtener un conocimiento sobre lo que creen, piensan u opinan los implicados en el programa. ● Los sesgos más importantes son: <ul style="list-style-type: none"> – Deseabilidad social. Se puede minimizar asegurando la confidencialidad y el anonimato. – Tendencia de respuesta, esto es, dar respuestas centrales o extremas.
OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> ● En una observación altamente planificada y estructurada. ● Los observadores, en el paradigma cuantitativo, suelen ser ajenos al programa y no

	<p>participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es intencional y requiere precisar previamente qué se va a observar, cómo se va a observar y quién va a observar. • Está sometida a criterios de validez y fiabilidad. • Requiere control de variables extrañas. • El observador es un profesional competente con habilidades específicas.
--	---

1.3.2.2. Técnicas de carácter cualitativo

TABLA 34. *Técnicas cualitativas para la recogida de información.* (Fuente: García, 2003; De Lara y Ballesteros, 2001. Elaboración propia.)

TÉCNICA	CARACTERÍSTICAS
ENTREVISTA ABIERTA	<ul style="list-style-type: none"> • No hay guión fijo de preguntas. • Las preguntas suelen ser abiertas. • El entrevistador puede incluir preguntas según el desarrollo. • El entrevistador puede construir sus respuestas. • La información obtenida requiere un tratamiento distinto al de la entrevista estructurada.
GRUPOS DE DISCUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo que persigue es la llegada a acuerdos sobre un tema, entre los implicados en un programa, provocando debates internos. • Es una técnica libre, por cuanto no coarta las expresiones de los integrantes. • Exige la presencia de un moderador. • El intercambio de opiniones no excede de los 90 minutos. • El número reducido de participantes (5-8) son seleccionados en base a unos criterios previamente establecidos.
TÉCNICA DELPHI	<ul style="list-style-type: none"> • Busca respuestas consensuadas de un grupo de expertos a preguntas determinadas. • La selección de los participantes, el grupo de expertos, se realiza en función del conocimiento que tengan del problema que se está tratando. • Las opiniones son anónimas. • Requiere de la coordinación del evaluador. • La información obtenida sirve para determinar el alcance y la pertinencia del problema presentado.
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere la participación directa del observador.

	<ul style="list-style-type: none">● El investigador accede al escenario para obtener información sobre los significados de lo que acontece en el desarrollo del programa.● Precisa más tiempo que otras técnicas.● El grado de implicación del observador está en función de los objetivos fijados por la investigación evaluativa.● Es activa y necesita comprender internamente cómo se desarrolla el programa.
--	--

En definitiva, el enfoque metodológico en el que se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas ofrece al investigador la oportunidad de adecuar y adaptar el método de investigación más apropiado a cada una de las situaciones contextuales en que se lleva a cabo la evaluación.

Así, será necesario definir todo un proceso metodológico, en función de la orientación, las funciones que debe cumplir y qué queremos evaluar. Esto ayuda a seleccionar el tipo de información, los métodos, instrumentos y análisis más adecuados.

Por ello, el evaluador puede planificar el proceso de la investigación según las fases que se contemplen. En general, las etapas de la evaluación suelen coincidir con las de los programas educativos, estructurándose en diferentes momentos. En este sentido, se presentan a continuación algunas propuestas generales de actuación.

El esquema global que propone Tejedor (2000) está configurado por cinco tipos de evaluaciones.

1.3.3. Evaluación de necesidades

Este autor considera que debe ser la primera actividad evaluativa en la puesta en marcha de un programa. Entiende que este momento tiene entidad propia para establecer sus propios objetivos y conseguir alcanzar los propósitos específicos que se plantean.

1.3.4. Evaluación del diseño (evaluación de entrada)

Esta fase centra su interés en la secuencia a seguir, la claridad de la formulación de los objetivos, la selección adecuada de las técnicas e instrumentos de recogida de información,

por las actividades planteadas, etc. Es el momento de valorar el plan de acción y los recursos, seleccionando las estrategias más apropiadas.

1.3.5. Evaluación de la implementación

Este tipo de evaluación pretende determinar si existen diferencias entre lo planificado y el funcionamiento real.

Puede pensarse que incluye (Tejedor, 2000):

- Evaluación de la cobertura: Analizar si se cubren todos los objetivos y si llega a los destinatarios.
- Evaluación del proceso (seguimiento): Implica la revisión de todos los elementos constitutivos del programa (personales, funcionales y materiales).

1.3.6. Evaluación de resultados

Se trata de analizar el grado en que el programa consigue los resultados previstos.

Según este autor, los elementos a considerar en la evaluación de resultados serán:

- calidad de la información obtenida
- posibilidad de valorar la consecución de objetivos a partir de la información disponible
- calidad de los análisis y adecuación a los datos disponibles
- propuestas para la toma de decisiones
- pertinencia de las decisiones tomadas

1.3.7. Metaevaluación

En este momento se considerarán los cambios a efectuar y una evaluación exhaustiva de la planificación de todo el proceso.

Por su parte, Tejada (1998), aporta un proceso evaluativo desarrollado en cuatro momentos (evaluación inicial, evaluación continua, evaluación final y evaluación diferida) y en el que la evaluación cumple tres funciones (diagnóstica, formativa y sumativa). La figura 21 representa de forma esquemática el Modelo integrador de evaluación propuesto por este autor.

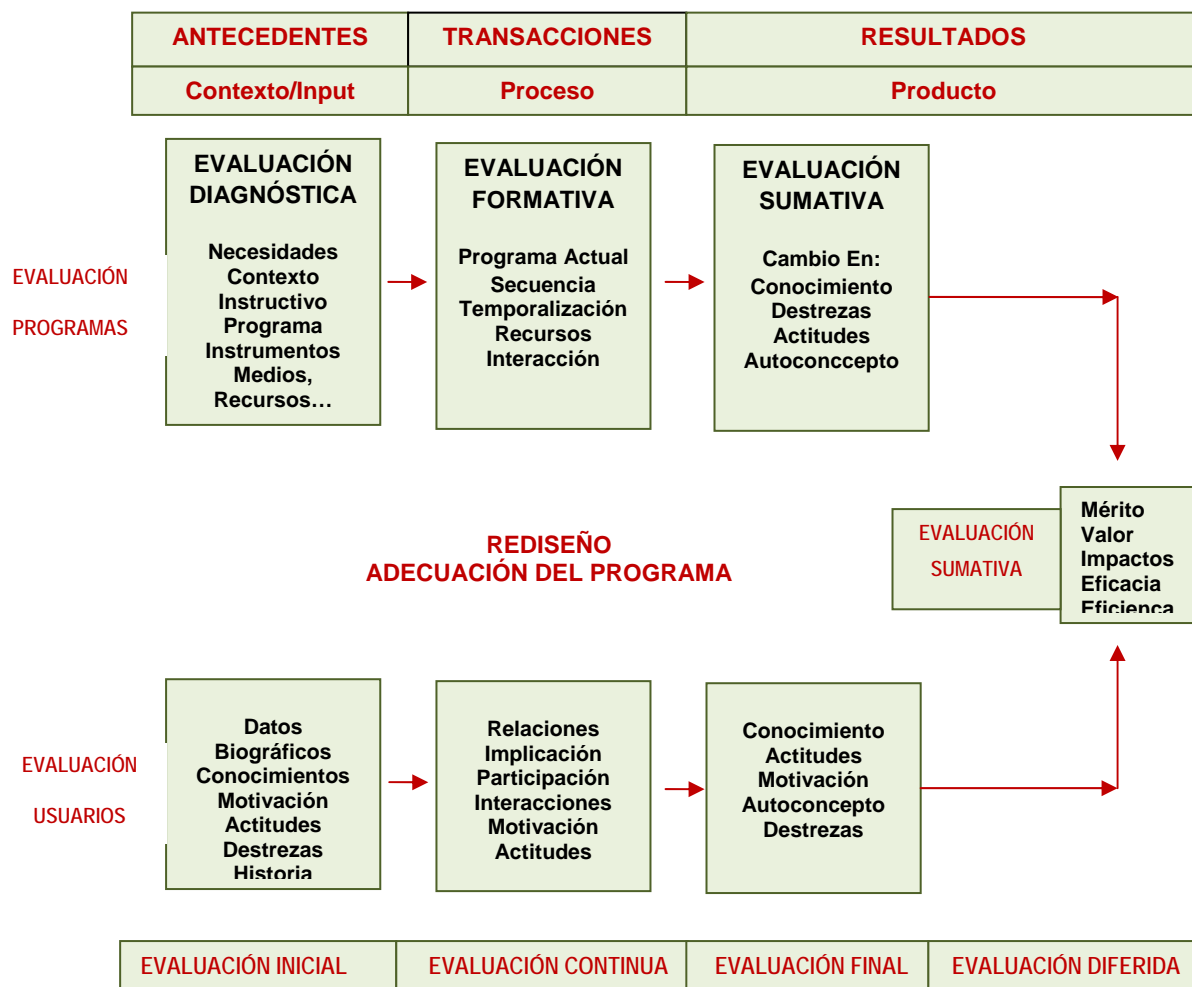


Figura 21. Modelo integrador de evaluación de programas. (Fuente: (Tejada, 1991, p. 92)

Otro proceso que se puede considerar es el de Caride (1990), al proponer una estructura metodológica de la evaluación para el desarrollo comunitario. Este autor aporta un proceso en el que se distinguen cuatro momentos de evaluación, el referente a evaluar y las tareas que se deben realizar en cada una de las fases así como el ámbito en el que se han de aplicar (Tabla 35).

TABLA 35. Estructura metodológica de evaluación. (Fuente: (Caride, 1990; Tejada, 1998)

TIPO DE EVALUACIÓN	REFERENTE	TAREA	ÁMBITO DE APLICACIÓN
Del contexto/ necesidades	Territorio y sociedad: comunidad, grupos, sujetos	Estudio previo de la realidad, problemas, necesidades, recursos, conflictos	Diagnóstico, planificación y toma de decisiones
Del diseño	Expertos y profesionales en programar	Análisis de criterios, justificación, pertinencia del diseño	Diseño y planificación del programa

Del proceso	Profesionales y participantes en el programa	Análisis del desarrollo del programa: estrategias, procedimientos, coordinación, niveles de ejecución	Ejecución del programa
Del producto	Equipo evaluador	Valoración de los resultados, eficacia, eficiencia	Conclusiones y toma de decisiones

Por último, se describe el proceso de investigación evaluativa que propone García (2003). Este autor lo configura en tres marcos fundamentales: marco contextual, marco de ejecución y valoración de resultados. Se presenta como un ciclo que se retroalimenta, por lo que el último momento del proceso sirve para establecer un nuevo marco contextual.

La figura 22 muestra los aspectos que se incluyen en cada fase.

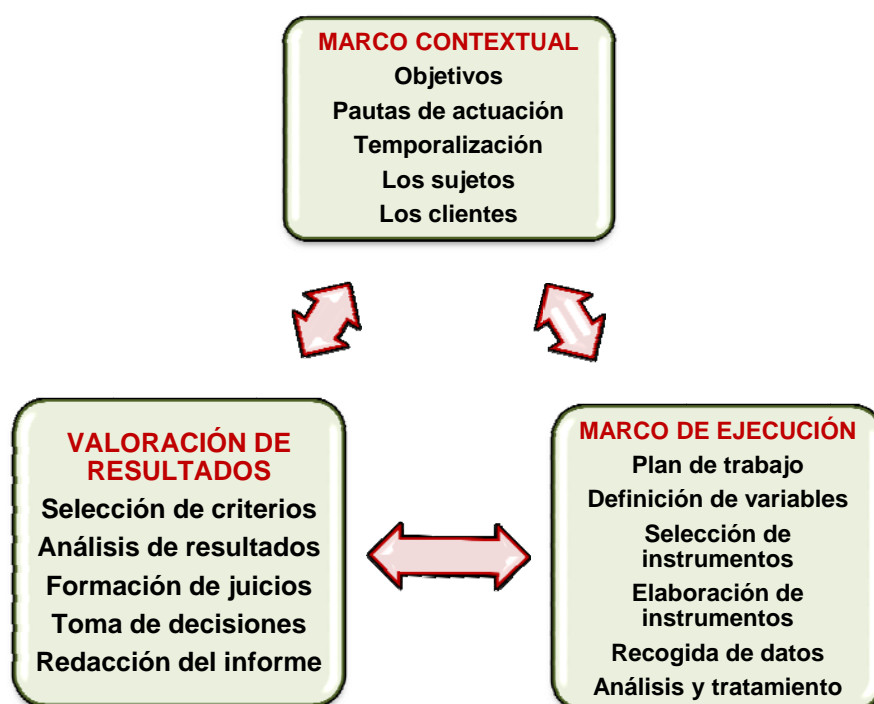


Figura 22. Proceso de investigación evaluativa. (Fuente: (García, 2003. P. 8)

Aunque cada uno de estos procesos se muestra, en apariencia, diferentes, en general se puede afirmar que tienen unas características comunes:

- Cubren todos los aspectos del programa educativo (objetivos, recursos, usuarios, clientes, etc.)
- Tienen en cuenta el contexto, la planificación, la ejecución, las conclusiones y la toma de decisiones, mostrando así un proceso organizado y sistemático que intenta captar la realidad educativa en el momento de la evaluación.

- Se presentan como procesos continuos y no terminales (rediseños, flechas dobles, bucles), en el sentido de proyectar la toma de decisiones hacia la mejora, y la puesta en marcha de evaluaciones futuras que perfeccionen los programas educativos.

Todo lo expuesto refleja la idea de que la investigación evaluativa puede adoptar diversas formas y configurar distintos procesos para adaptarse, de la mejor manera, a los programas educativos objeto de estudio. Por tanto, la investigación evaluativa podrá ejecutarse siguiendo un proceso metodológico apropiado y la elección de un modelo u otro irá en función del propósito y el objeto de estudio.

En este sentido, parece apropiado concluir este capítulo describiendo el modelo teórico de evaluación de programas, seleccionado para llevar a cabo la presente investigación, así como la técnica utilizada para recoger la información correspondiente.

Se ha considerado describirlos en epígrafes, aparte del resto de los modelos, que contribuyeron a definir la evaluación educativa y de las técnicas de recogida de información, en tanto que suponen la base teórica del proceso de investigación seguido en este estudio, y que se detalla en el capítulo correspondiente (Investigación empírica).

2. ELECCIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN

La investigación evaluativa que se propone sigue los planteamientos del *modelo CIPP*¹² de Daniel Stufflebeam. Se trata de un modelo que ha contribuido decididamente al desarrollo de la evaluación sistemática de los programas educativos.

Este autor introduce una estimación del programa en su conjunto, no sólo de los objetivos y resultados, sino de todo el proceso. El interés es la toma de decisiones que conduzcan a la mejora de los programas. También permite cambiar y mejorar la imagen del servicio; ser más competitivos; sistematizar sus procesos; mejorar la comunicación con los usuarios y el personal, y definir responsabilidades dentro del servicio.

Afirma que las evaluaciones deben tender hacia el perfeccionamiento, presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan (Stufflebeam y Shinkfield, 1989). Para estos autores, el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, como ellos mismos indican, “no podemos estar seguros

¹² Acrónimo CIPP: Contexto, Input (Entrada), Proceso, Producto.

de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven” (p. 209).

La definición de evaluación propuesta por Stufflebeam y Shinkfield resume los conceptos clave del modelo CIPP.

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.”

Se presenta la evaluación como un proceso y no como una prueba. Este proceso incluye las etapas de identificar, obtener y proporcionar información. Tanto la información útil, para emitir juicios, como la descriptiva, son consideradas adecuadas para ayudar a perfeccionar el objeto de interés. Según esta definición, los aspectos clave del objeto, de los cuales se debe informar acerca del valor y el mérito, incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto, los cuales son valorados mediante la evaluación del contexto, de la entrada, del proceso y del producto.

Cada una de estas evaluaciones guían hacia la toma de decisiones, y suministran información para la responsabilidad, según tengan una orientación formativa o sumativa (Tabla 36). De esta forma, los investigadores tendrán la oportunidad de planificar la evaluación e intentar obtener el mayor volumen de información posible para llevarla a cabo.

Además, la orientación de cada una de las evaluaciones (contexto, entrada, proceso y producto) se puede utilizar para relacionar la información recopilada y las evidencias sobre hasta qué punto el investigador se ha servido de esta guía para su trabajo.

TABLA 36. *Importancia de los cuatro tipos de evaluación para la toma de decisiones y la responsabilidad.*
(Fuente: Stufflebeam y Shinkfield, 1989, p. 188.)

	CONTEXTO	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO
Toma de decisiones Orientación formativa	Guía la elección de objetivos y la asignación de posibilidades	Guía la elección de la estrategia. Entrada de información para designar el procedimiento.	Guía la aplicación	Guía la finalización, modificación, continuación o entrega.
Responsabilidad Orientación sumativa	Relación de objetivos para su elección. Relación de necesidades, oportunidades y problemas	Relación entre la planificación y la estrategia, así como las razones de esa elección entre otras alternativas.	Relación de todo el proceso real.	Relación entre los logros y las decisiones.

En general, estas cuatro evaluaciones propuestas en el modelo, intentan responder a las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Qué necesidades existen? ¿Los objetivos reflejan adecuadamente esas necesidades?
- 2) ¿Cómo, con qué personal y con cuántos recursos se cuentan para realizar la evaluación?
- 3) ¿Cómo se está realizando la evaluación? ¿Hasta qué punto sigue el plan previsto?
- 4) ¿Qué resultados se han obtenido? ¿Qué mérito tienen esos resultados? ¿Se han satisfecho las necesidades?

A partir de estas premisas, los autores desarrollaron un marco conceptual para ayudar a los investigadores a realizar los cuatro tipos de evaluaciones que abarca este modelo que, en síntesis, consiste en lo siguiente:

- **Evaluación del contexto.** Su principal orientación es identificar las virtudes y defectos del programa, y proporcionar una guía para su perfeccionamiento. Ayudan a la renovación del sistema y a la promoción de mejores y más eficientes servicios, al diagnosticar problemas y comunicarlos (Stufflebeam y Sinkfield, 1989). Trata de identificar las características del entorno en el que se desarrolla el programa, identificando las necesidades de orientación y definiendo aquellos problemas que tienen que ser solucionados (Bausela, 2003). Los resultados de una evaluación de contexto deben aportar una base sólida para el ajuste o establecimiento de metas y prioridades, y determinar aquellos cambios que sean necesarios.
- **Evaluación de entrada.** Ayuda a prescribir un programa, identificando y examinando críticamente los métodos aplicados. Esta evaluación nos informa del éxito, del fracaso y la eficacia del programa. Asimismo, busca las barreras que pueden limitar el marco ambiental del programa y los recursos utilizados. El propósito global de la evaluación de entrada es ayudar a considerar las estrategias del programa en el contexto de las necesidades del colectivo al que va dirigido.
- **Evaluación del proceso.** Es una comprobación continua de la realización de un programa. Proporciona información acerca de las actividades llevadas a cabo, el

desarrollo y la eficiente utilización de los recursos. La evaluación del proceso sirve de guía para modificar o explicar el programa tanto como sea preciso, aportando un extenso informe de lo que se ha llevado a cabo, comparándolo con aquello que se había planificado. Esta evaluación es una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación del producto.

- **Evaluación del producto.** Su propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros del programa. Ayuda a identificar hasta qué punto se han satisfecho las necesidades del grupo al que se dirige. La evaluación del producto se ocupa de los efectos del programa, ya sean deseados o no, así como de los resultados positivos y negativos.

Los significados esenciales de estas evaluaciones se presentan en la tabla 37 en la que según Stufflebeam y Shinkfield (1989) “son definidas con relación a sus objetivos, sus métodos y sus utilidades” (p. 196).

TABLA 37. Tipos de evaluaciones del Modelo CIPP.

(Fuente: Stufflebeam y Shinkfield, 1989, pp. 194-195.)

	EV. DEL CONTEXTO	EV. DE ENTRADA	EV. DEL PROCESO	EV. DEL PRODUCTO
OBJETIVO	Definir el contexto institucional Identificar la población objeto del estudio y sus necesidades. Descubrir los problemas. Juzgar si los objetivos son coherentes con las necesidades.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias, la planificación y los recursos.	Identificar los defectos de procedimiento o de su realización, proporcionando información para la posterior toma de decisiones sobre los aspectos de la actuación.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados, y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, la entrada y el proceso.
MÉTODO	Revisión de documentación. Audiciones. Entrevistas. Test diagnósticos. Técnica Delphi.	Bibliografía. Grupos asesores. Ensayos piloto. Todo ello para valorar la aplicabilidad, viabilidad y economía del proceso.	Controlar limitaciones potenciales e identificar aquello que no se espera, a través de la interacción y la observación.	Definir y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los implicados y la realización de análisis cuantitativos y cualitativos.

TOMA DE DECISIONES	<p>Decidir el marco que debe ser abarcado.</p> <p>Relacionar las metas con la satisfacción.</p> <p>Relacionar los objetivos con la resolución de problemas.</p> <p>Proporcionar una base para juzgar los resultados.</p>	<p>Proporcionar una base para juzgar la realización, seleccionando los recursos de apoyo, las estrategias de solución y la planificación del procedimiento.</p>	<p>Perfeccionar la planificación y los procedimientos, y proporcionar un esbozo del proceso real para la interpretación de los resultados.</p>	<p>Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación del programa.</p> <p>Presentar un informe claro de los efectos (positivos y negativos; deseados y no deseados)</p>
---------------------------	--	---	--	--

Se puede comprobar que las evaluaciones propuestas por Stufflebeam y Shinkfiel (1989), en el marco de su modelo específico, desempeñan funciones únicas y se pueden utilizar diferentes métodos, pero, al mismo tiempo, existe una estrecha relación entre ellas. Las cuatro siguen un mismo camino: la toma de decisiones para realizar “la evaluación del perfeccionamiento”:

“No podemos mejorar nuestros programas a menos que sepamos cuáles son sus puntos débiles y fuertes, y a menos de que dispongamos de mejores medios. No podemos estar seguros de que nuestras metas son válidas a menos que podamos compararlas con las necesidades de la gente a la que pretendemos servir. No podemos realizar una planificación efectiva si no conocemos bien las opciones y sus méritos relativos. Y no podemos convencer a nuestros clientes de que hemos hecho un buen trabajo, que merece un buen apoyo económico continuado, a menos de que les mostremos evidencias de que hemos hecho lo que prometimos y que ha producido resultados beneficiosos” (p. 209).

Por último, Stufflebeam y Shinkfield (1989) exponen la necesidad de evaluar las evaluaciones. La metaevaluación es concebida por estos autores como una guía para comprobar si las evaluaciones son buenas, beneficiosas y solventes. Para ello, proponen adoptar los principios compartidos por el Joint Committee (1981) en su texto *Standards for Evaluations of Educational Programs, projects and Material*, argumentando que “Las metaevaluaciones que se llevan a cabo, utilizando las *Normas* como criterio para los juicios, indican que los contenidos de las *Normas* forman una base sustancial para la metaevaluación”.

En general, la Normas del Joint Committee proponen una amplia colaboración entre evaluadores y agentes implicados para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales (Stufflebeam y Shinkfield, 1989, p. 27):

- 1) *Ser útil*. Debe estar dirigida a los destinatarios y ofrecer información acerca de sus fortalezas y debilidades así como de las soluciones para mejorarlo.
- 2) *Ser factible*. Debe ser eficiente y emplear procedimientos que se utilicen sin demasiada dificultad.
- 3) *Ser ética*. Debe estar basada en un compromiso de cooperación, protección de los derechos y honradez de los resultados.
- 4) *Ser exacta*. Debe proporcionar unas conclusiones válidas y fidedignas.

Además, estos autores defienden la sensata utilización de las Normas por parte de todos, antes y después del estudio evaluativo. El resumen de las 30 Normas dictadas por el Joint Committee (1981) se presentan en la tabla 38:

TABLA 38. *Resumen de Standards for Evaluations of Educational Programs, projects and material.*

(Fuente: Stufflebeam y Shinkfield, 1989, pp. 28 y ss.)

DESCRIPCIÓN	NORMAS
<p>A. NORMAS DE UTILIDAD Se conciben para asegurar que la evaluación proporciona información práctica.</p>	A1. Descripción de la audiencia
	A2. Credibilidad del evaluador
	A3. Alcance y selección de la información
	A4. Interpretación valorativa
	A5. Claridad del informe
	A6. Difusión del informe
	A7. Oportunidad del informe
	A8. Impacto de la evaluación
<p>B. NORMAS DE VIABILIDAD Se conciben para asegurar que la evaluación sea realista, prudente y moderada.</p>	B1. Procedimientos prácticos
	B2. Viabilidad política
	B3. Eficacia de los costes.
<p>C. NORMAS DE HONRADEZ</p>	C1. Obligación formal

<p>Se conciben para asegurar que la evaluación sea realizada legal y éticamente.</p>	C2. El conflicto de intereses
	C3. Informes completos y claros
	C4. El derecho del público a saber
	C5. Los derechos humanos
	C6. Relaciones humanas
	C7. Información equilibrada
	C8. Responsabilidad fiscal
	<p>D. NORMAS DE PRECISIÓN Se conciben para asegurar que la evaluación revele y transmita una información técnicamente exacta para poder determinar su valor.</p>
D2. Análisis del contexto	
D3. Descripción de intenciones y procedimientos	
D4. Fuentes de información fiables	
D5. Determinar la validez	
D6. Determinar la exactitud	
D7. Control sistemático de los datos	
D8. Análisis de la información cuantitativa	
D9. Análisis de la información cualitativa	
D10. Conclusiones justificadas	
D11. Objetividad del informe	

Para los autores, estas Normas ayudan a garantizar que el informe final de la evaluación sea útil, viable, exacto y válido.

A partir de aquí, Stufflebeam ha desarrollado una lista de verificación o *Checklist* para las cuatro evaluaciones propuestas en el modelo CIPP. Esta lista de verificación tiene la finalidad de ayudar al investigador a revisar la evaluación del programa. Su función principal es proporcionar informes oportunos que ayuden a los grupos para planificar, llevar a cabo, institucionalizar y/o difundir los servicios evaluativos de forma efectiva a los beneficiarios (Stufflebeam, 2002).

Esta lista se configura a partir de los siguientes componentes de la evaluación:

- 1) Acuerdos contractuales para la orientación del proceso evaluativo.
- 2) El contexto.

- 3) La entrada.
- 4) El proceso.
- 5) El impacto.
- 6) La eficacia.
- 7) La sostenibilidad.
- 8) La transportabilidad.
- 9) La metaevaluación.
- 10) El informe de síntesis final,

Según este autor, la contratación de la evaluación se realiza al inicio de la misma, aunque se podrá actualizar según sea necesario. Los diversos componentes se pueden utilizar selectivamente, en diferentes secuencias o simultáneamente, en función de las necesidades particulares de las evaluaciones.

En el caso de la metaevaluación, este autor aconseja realizarla durante todo el proceso y, al final, emitir un informe de evaluación sumativa mediante la integración de los informes de evaluación formativa que se realizaron durante el estudio.

Para cada uno de los diez componentes, el *checklist* proporciona dos listas de control: una para los evaluadores y la otra para los clientes y otros usuarios del programa. De este modo, se cumple la idea clave de Stufflebeam (2002) sobre la cooperación de los implicados para conseguir que “la comunicación de los resultados pertinentes de la evaluación sea oportuna para el cliente y respete el derecho a saber del público” (p. 2).

En conclusión, se puede afirmar que el modelo CIPP reúne las siguientes características:

- La evaluación abarca todas las fases de ejecución del programa educativo.
- Su propósito no es demostrar, sino mejorar y perfeccionar.
- Su función es tanto formativa como sumativa.
- Su finalidad es proporcionar información útil para la toma de decisiones.
- Admite la complementariedad metodológica en las técnicas de recogida de datos e información, así como en su tratamiento y análisis.
- Proporciona una guía de evaluación que, por un lado, intenta evitar errores y, por otro, facilita la modificación de cualquier aspecto del proceso.

2.1. VENTAJAS DE ESTE MODELO

La elección del modelo CIPP para realizar esta investigación viene determinada por su orientación de mejora y perfeccionamiento. Del mismo modo, sus propósitos evaluativos coinciden con los intereses de este estudio, pues siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1989), este modelo sirve de guía para la toma de decisiones, proporciona datos para la responsabilidad y promueve la comprensión de los fenómenos implicados.

Este modelo se encuentra más en la línea de los sistemas de educación y servicios humanos, proporcionando una posibilidad de evaluación continua para la toma de decisiones, sin centrarse demasiado en el estudio de aspectos individuales, ni reducir las evaluaciones a simples instrumentos de responsabilidad, como sugieren los modelos de Stake o Scriven.

Se trata de una propuesta que llega más allá de la orientación por objetivos (Tyler); la conciencia política en la planificación para comunicar adecuadamente a quién paga el servicio (Cronbach) o la recopilación sistemática de datos para satisfacer sumativamente las necesidades del consumidor (Scriven).

El CIPP se presenta como un modelo global que el evaluador puede utilizar sin restricciones. En la evaluación de un programa educativo, el investigador elige qué le conviene más para su estudio, es decir, en función de la situación se puede contemplar en el proceso evaluativo las cuatro evaluaciones propuestas en el modelo, tres de ellas, la última, etc. Así, se adapta considerablemente al objeto de estudio y sus características particulares. Esta opción resulta ventajosa, en tanto que este modelo puede ser aplicado para evaluar un programa educativo en cualquier momento de su proceso y a cualquier nivel de implantación, proporcionando la oportunidad de desarrollar un modelo de evaluación de programas, adaptado al tipo de programa y a las características de sus participantes.

Otra ventaja que presenta este modelo es la posibilidad de utilizar diversos métodos y recoger información y datos a través de diferentes técnicas. Esta característica ofrece la oportunidad de obtener información útil de los procesos en educación, al brindar posibilidades de análisis cuantitativos y cualitativos que, en su conjunto, reflejan mejor las situaciones humanas y educativas.

Las orientaciones del CIPP no están concebidas para promover la “eliminación” de programas innecesarios o imperfectos; las distintas evaluaciones de este modelo cumplen una función perfeccionista, al permitir que los recursos vayan a parar a trabajos más provechosos (Stufflebeam y Shinkfield, 1989). En este sentido, estamos de acuerdo con los

autores que la evaluación debe servir a la mejora de los programas, orientando los procesos y reasignando los recursos, más que determinar la permanencia de los mismos.

La intención de la presente investigación no se centra en decidir sobre el mantenimiento, continuación, eliminación o reducción del Programa Universitario para Mayores UNED SENIOR sino, más bien, en descubrir su potencial para incrementar su eficacia y eficiencia en orden a su optimización. Esta posibilidad la brinda este modelo, en tanto que considera la evaluación de una forma integral desde la que poder investigar todos y cada uno de los aspectos del programa en colaboración con los implicados en el mismo, adecuando el modelo evaluativo a su idiosincrasia.

El empleo del CIPP promueve, además, el desarrollo y ayuda a todas las personas involucradas en el programa, con el fin de satisfacer sus necesidades, intereses y expectativas con los recursos disponibles.

Los presupuestos de este modelo de evaluación, sus posibilidades y los principios en los que se fundamenta, determinan su elección como proceso metodológico adecuado para llevar a cabo esta investigación. Su flexibilidad, adaptación y oportunidades facilitan la consecución de los objetivos del estudio, por considerar que la toma de decisiones para la mejora y el perfeccionamiento del Programa UNED SENIOR es el instrumento necesario para conseguir mantener y/o mejorar cualquiera de sus elementos, en colaboración con todas las personas que lo hacen posible.

3. ELECCIÓN DE LA TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y DATOS

La elección del instrumento es de vital importancia, en tanto que permite que el proceso de recogida de información y datos se adapte al estudio planteado, haciendo posible la expresión cuantitativa o cualitativa de las variables definidas.

Generalmente, la elección de una técnica está en función del tipo de información que se precise recoger. Así, afirma Pérez Juste (2006), que “entre las fuentes productoras de información –datos– para la evaluación de programas educativos, ninguna más utilizada que los destinatarios de los programas. Y entre los diferentes tipos de información solicitada, pocos tan frecuentes como las opiniones, percepciones y valoraciones de tales destinatarios”. (p. 392).

Atendiendo a estas consideraciones, la técnica utilizada para obtener información, con la cual llevar a cabo la presente investigación, es la encuesta a través de la aplicación de varios cuestionarios.

Este procedimiento, considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos e información, permite su empleo como instrumento de investigación evaluativa.

Se trata de una técnica que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos, ya que si se le concede un carácter cuantitativo se obtienen datos numéricos pero, además, ofrece la posibilidad de incluir preguntas abiertas y, así, obtener información cualitativa (García, González y Ballesteros, 2001).

Bisquerra (2004) afirma que “Un cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas, mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno” (p. 240)

Esta descripción resulta muy general, sin embargo hay que considerar que el cuestionario, como técnica al servicio de la investigación, ha de cumplir la función principal de servir de conexión entre los objetivos del estudio y la realidad de la población encuestada (De Lara y Ballesteros, 2008).

Siguiendo a estas autoras, el tipo de información que recoge un cuestionario constituye, en sí mismo, un criterio de caracterización de esta técnica, si bien no afecta al proceso de elaboración del instrumento. En este sentido, el cuestionario se define “según sus preguntas y respuestas, la modalidad de aplicación, los factores que determinan los diferentes modos de elaboración y el tratamiento posterior de la información” (p. 301).

Con respecto a las preguntas, preparar su redacción y presentación constituye el trabajo principal en el diseño y elaboración del cuestionario (Ander-Egg, 2003). Existen diferentes tipos de preguntas en función de los siguientes criterios:

1) **Libertad de respuesta permitida al encuestado.** Estas preguntas pueden ser:

- a) *Cerradas.* La redacción de las preguntas cerradas incluyen varias opciones de respuesta, de entre las cuales el encuestado debe elegir aquella que más se ajuste a su opinión, creencia, valoración. Dentro de este tipo de preguntas se pueden distinguir entre preguntas de *estimación* y preguntas *en abanico* (De Lara y Ballesteros, 2008). Las primeras solicitan al encuestado que señale la respuesta que valore mejor el hecho que se cuestiona, y en las preguntas de abanico deberá optar con la que concuerde más con su opinión.

b) *Abiertas*. Estas preguntas no incluyen opciones de respuesta, por lo que el encuestado puede contestar de forma libre. Estas preguntas proporcionan una gran cantidad de información; sin embargo, su posterior tratamiento y análisis conllevan una tarea más laboriosa de categorización y codificación.

2) **Función que desempeñan**. Varios autores (Ander-Egg, 2003; De Lara y Ballesteros, 2008; Gil, 2010; Azofra, 2000; Sierra, 1988) están de acuerdo en incluir en este criterio de clasificación los siguientes tipos de preguntas:

a) *Preguntas de identificación*. Son aquellas que están relacionadas con aspectos personales, sociales, académicos, profesionales, etc., de los encuestados.

b) *Preguntas filtro*. Son aquellas que se realizan previamente a otra pregunta, a fin de eliminar a los que no les afecte ésta.

c) *Preguntas de control*. Pretenden asegurar el interés, buena fe, veracidad y fiabilidad de las respuestas del sujeto que completa el cuestionario.

d) *Preguntas muelle*. Son las que abordan temas difíciles, formuladas de tal manera que reduzcan la brusquedad.

e) *Preguntas batería*. Forman un conjunto de preguntas sobre el mismo tema, que se complementan y completan entre ellas, centrandose diversos aspectos. Se suelen agrupar, en un “*embudo de preguntas*”, al comenzar por los aspectos más generales hasta llegar a los más precisos.

La forma de aplicar el cuestionario varía en función de la investigación. Deben sopesarse las ventajas e inconvenientes que tienen cada modalidad de aplicación y elegir aquella que más se adapte al estudio. En general, se puede realizar la encuesta personalmente, por teléfono, por correo postal o por ordenador, a través del correo electrónico o de una web que permite crear el cuestionario, publicarlo en el espacio virtual y “finalmente administrar el citado cuestionario” (Gil, 2010, p. 161). Esta elección es fundamental para el diseño y elaboración del instrumento.

La construcción del cuestionario es una labor compleja, en tanto que debe expresar los aspectos relevantes de la realidad que se intenta captar en relación con el objeto de la investigación. Además, su redacción debe ser clara y adecuada a los sujetos que serán encuestados, cumpliendo, a su vez, la función de motivar su respuesta.

Se han descrito diferentes secuencias en torno al proceso de elaboración del cuestionario. En este sentido, el investigador debe ser consciente de las etapas o fases que se pueden distinguir en la preparación de este instrumento.

Según Marín y Pérez Juste (1985), suele seguirse el siguiente proceso para elaborar un cuestionario (p. 64 y ss.):

- Determinar con precisión qué tipo de información necesitamos.
- Seleccionar los aspectos más relevantes para obtenerla.
- Decidir la modalidad del cuestionario más adecuada.
- Realizar una primera redacción.
- Someterlo a crítica por algunos expertos
- Probarla con un grupo experimental.
- reelaborarla y establecer los procedimientos para su aplicación.

Por su parte, Sierra Bravo (1988), resume estas fases en: formulación de hipótesis, determinación de variables a observar, con sus dimensiones e indicadores, y planificación del contenido del cuestionario.

De Lara y Ballesteros (2008), consideran las siguientes fases (p. 311 y ss.):

- Definición de los objetivos de estudio.
- Determinación de las variables.
- Planificación del contenido del cuestionario.
- Aplicación piloto del cuestionario.
- Análisis de la respuesta.
- Redacción del cuestionario definitivo.
- Aplicación definitiva.

Y Gil (2010) afirma que la investigación mediante encuesta comprende una serie de etapas (p. 166):

- Definición del estudio.
- Selección y definición de variables.
- Diseño del cuestionario.
- Validación y prueba del cuestionario.
- Selección de la muestra.
- Aplicación del cuestionario.

- Tratamiento de datos.
- Elaboración del informe.

Se puede observar que los procedimientos mencionados para elaborar un cuestionario tienen varios aspectos en común; por un lado, muestran una labor estrechamente conectada con el propio proceso de investigación y, por otro, la necesidad de probar el instrumento antes de su aplicación definitiva. Por ello, el investigador, al realizar esta tarea, puede diseñar y elaborar el cuestionario para su estudio, siguiendo el proceso que más le convenga, pero sin olvidar estos dos aspectos fundamentales.

3.1. VENTAJAS DE ESTA TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS E INFORMACIÓN

Las ventajas del cuestionario están sobradamente reconocidas en la literatura científica, en general, y en la investigación social y educativa, en particular; aunque también sus limitaciones. Conscientes de ello, la elección de este instrumento para realizar la evaluación del Programa Universitario para Mayores UNED SENIOR, estuvo motivada por los siguientes requerimientos:

- Llegar a todos los Centros Asociados de la UNED que decidieron implantar el Programa.
- Recabar la opinión y valoración del máximo número posible de personas implicadas en el mismo.
- Mantener el anonimato de los encuestados.
- Favorecer la libertad de respuesta a las cuestiones planteadas. Este aspecto es importante, en la medida en que aplicar otro tipo de técnica podría coartar, sobre todo, a los alumnos mayores. Se contempló la posibilidad de que, aun estando predispuestos a colaborar con el estudio evaluativo, podían sentirse “obligados” a contestar de una cierta manera con el objetivo propio de “hacerlo bien”.
- Reducir el tiempo de la recogida de información. Las posibilidades de aplicación que ofrece el cuestionario evitaba desplazamientos a diversas áreas geográficas del territorio español y del extranjero.
- Obtener con un solo instrumento diferentes tipos de información al tener la posibilidad de construir los cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas. Esto permitía que la investigación abarcara el mayor conocimiento posible sobre el objeto de estudio y el empleo de diferentes técnicas de análisis de la información que la enriqueciera.

- Obtener información útil, válida y fiable. Las características técnicas que debe cumplir un cuestionario facilitaban este requerimiento.

Por último, señalar que la investigación evaluativa, que se presenta, se diseñó para realizarla a lo largo de tres cursos del Programa, por lo que era preciso la aplicación de un instrumento que garantizara el mantenimiento de ciertas cuestiones de manera sistemática a lo largo del tiempo, facilitando, no sólo, la toma de decisiones en un momento concreto de evaluación, sino que además permitiera la comparación de datos entre las diferentes fases de la investigación. (Santoveña, 2010).

SÍNTESIS

En este capítulo se revisa la literatura evaluativa, en tanto que se hace necesario situar en el marco teórico el método seleccionado para realizar la presente investigación. La evaluación educativa ha sido objeto de reflexión, estudio y aplicación desde hace más de un siglo. Durante todo ese tiempo se ha ido conceptualizando a través de diferentes modelos y paradigmas, hasta perfilarse como una metodología de investigación concreta.

Se desarrolla una perspectiva que presenta, para empezar, los modelos que han ido configurando la evaluación, centrando el interés en algún aspecto determinado.

En este sentido, se describe el modelo de Tyler (1950), orientado a los objetivos; el enfoque de Cronbach (1982), destacando la planificación evaluativa; las aportaciones de Scriven (1967), diferenciando las metas de las funciones de la evaluación que siempre deben estar orientadas al consumidor y, por último, la evaluación que responde a lo que se cree, se percibe, se espera o se pretende, según Stake (1967).

Se concibe que estos enfoques evaluativos responden a un concepto amplio de evaluación, y son aplicables tanto a programas como a personas, productos, etc. Por ello, queriendo dar un paso más específico, se delimita, posteriormente, la evaluación de programas, aportando el modelo de Pérez Juste (2006), que desarrolla una evaluación de programas educativos de forma integral.

Se defiende que la evaluación de programas constituye una disciplina metodológica imprescindible, que ayuda a determinar su eficacia y orienta sobre los cambios que se han de introducir en el diseño. Conocer la relevancia, funcionamiento y validez de los principios

del Programa, no debe considerarse como un elemento aislado del resto de la actividad educativa, sino ligado a su desarrollo, dado que proporciona información sobre la estimación de las propuestas innovadoras.

Además, se comparte la idea de varios autores de que la evaluación de programas se identifica con la investigación evaluativa, en el sentido de presentarla como un proceso sistemático y riguroso de recogida y análisis de datos, coincidiendo ambas cuando la evaluación de programas utiliza los parámetros de una metodología científica. Al plantear esta cuestión, se presenta la controversia paradigmática que repercute en la investigación evaluativa, pudiendo defender una visión que ofrece diversas opciones metodológicas para realizar este tipo de estudio. No se ha tratado de encontrar compatibilidades, pues los defensores del enfoque cuantitativo y del enfoque cualitativo, no conciben esta posibilidad, sino más bien, de favorecer la actividad científica, complementando estas dos perspectivas y enriqueciendo los procesos de investigación, sobre todo en el ámbito educativo.

El hecho de admitir la complementariedad metodológica supone definir todo el proceso en función de la orientación de la investigación evaluativa, las funciones que debe cumplir y el objeto de la evaluación, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas que ofrecen al investigador la oportunidad de adecuar y adaptar el método de investigación más apropiado a cada una de las situaciones contextuales en que se lleva a cabo la evaluación.

Por último, se define el marco metodológico del presente estudio, caracterizando la investigación evaluativa a partir de los rasgos que la determinan y describiendo el modelo CIPP de Daniel Stufflebeam (1989), que concreta el proceso evaluativo utilizado en esta investigación. Del mismo modo se justifica su elección, presentando las ventajas de este modelo. Además, se defiende la relevancia de la técnica de recogida de información y datos empleada, haciendo una revisión teórica y destacando sus ventajas.

PARTE II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

La metodología hace referencia al plan de investigación, que permite cumplir ciertos objetivos en el marco de una ciencia. En general, depende de los postulados que el investigador cree que son válidos, ya que la acción metodológica es la herramienta a través de la cual se analiza la realidad estudiada. Se entiende, por tanto, que la metodología de los trabajos de investigación, conlleva un planteamiento secuenciado en una serie de pasos perfectamente delimitados, que acerca al investigador al objeto de conocimiento.

El presente estudio se enmarca en el campo de la evaluación educativa. La investigación, en este ámbito, no se conforma con recoger la información y analizarla, sino que identifica las cuestiones importantes susceptibles de mejora, permitiendo conocer y estudiar la realidad, para mejorarla y transformarla.

En este caso, el objeto de estudio es el Programa Universitario para Mayores UNED SENIOR, que, desde sus inicios, ha pretendido desarrollar una oferta educativa que respondiera a los intereses, demandas y expectativas de las personas mayores. Para ello, se consideró la necesidad de tener una flexibilidad extraordinaria, configurando un programa abierto que permitiera contemplar la evaluación como un elemento más para conseguir sus objetivos, favorecer su perfeccionamiento y asegurar la eficiencia y eficacia del mismo.

Fruto de esta apertura, se ha realizado la investigación evaluativa que se presenta, cuyo ámbito de influencia se encuentra circunscrito a los aspectos y elementos que conforman este Programa, con la intención de aportar información útil que facilite la toma de decisiones para el cumplimiento de los fines mencionados y la mejora del mismo.

Teniendo en cuenta lo expuesto, a continuación, se define la metodología del presente estudio, detallando el proceso de investigación que ha permitido evaluar el Programa UNED SENIOR.

De forma esquemática, se muestra este proceso en la figura 23, para, posteriormente, pasar a desarrollar cada uno de los pasos indicados.

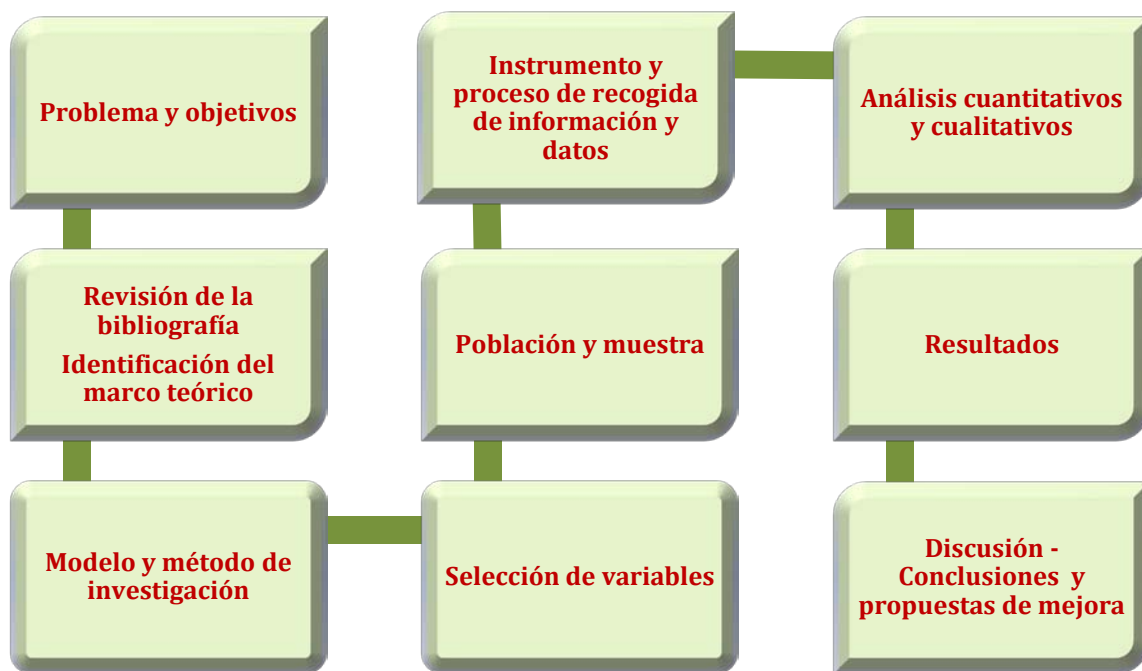


Figura 23. *Proceso de investigación evaluativa.*

1. EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS

El planteamiento del problema es un momento clave en todo trabajo de investigación. Formular un problema de manera clara y precisa no es una tarea fácil (Ander-Egg, 2000). Según este autor, el trabajo científico consiste, fundamentalmente, en formular problemas y tratar de resolverlos.

Los problemas que se pueden plantear en el ámbito educativo están unidos, en su mayor parte, a los hechos que son más próximos, y por lo que se siente un especial interés. La práctica educativa genera constantemente interrogantes, a los que se trata de buscar una solución.

En este sentido, la necesidad de implementar un Programa Universitario para Mayores que se ajuste a sus participantes, ofreciendo posibilidades de aprendizaje conectadas a su experiencia vital y sus expectativas de futuro, así como el deseo de consolidar un modelo de evaluación para la mejora continua, generó la inquietud por dar respuesta a una serie de interrogantes sobre la UNED SENIOR.

- ❖ ¿La UNED SENIOR consigue los objetivos propuestos?
- ❖ ¿Este Programa está bien adaptado a las características de los mayores?
- ❖ ¿Los Centros Asociados de la UNED están preparados para acoger este Programa?
- ❖ ¿Es adecuada la metodología de la UNED SENIOR?
- ❖ ¿Los profesores-tutores que imparten de forma presencial las materias del Programa son los docentes adecuados?
- ❖ ¿Los recursos son eficientes?
- ❖ ¿La oferta formativa de la UNED SENIOR responde a los intereses, necesidades, expectativas y gustos de los alumnos mayores?
- ❖ ¿El Programa consigue satisfacer a todos los implicados?

La pretensión de dar respuesta a todas estas cuestiones conduce a la definición del problema de investigación planteando:

¿La UNED SENIOR es un programa adecuado a los mayores, que consigue sus objetivos, atendiendo a los intereses, las necesidades y expectativas de sus alumnos y alumnas, logrando un aceptable grado de satisfacción?

¿La investigación logrará consolidar un modelo de evaluación para la UNED SENIOR ?

En consecuencia, el presente proyecto está diseñado en orden a conseguir los siguientes objetivos:

Generales

- ⇒ Evaluar el Programa UNED SENIOR con el fin de detectar los puntos débiles y fuertes, para su mejora y perfeccionamiento.
- ⇒ Aportar un Modelo de Evaluación para la UNED SENIOR

Específicos

- ⇒ Estimar si la UNED SENIOR responde a las necesidades, intereses, expectativas y demandas de los participantes en el Programa.
- ⇒ Valorar el grado de adecuación del Programa a los alumnos mayores.
- ⇒ Estudiar si la oferta formativa del Programa es variada y flexible.
- ⇒ Detectar si los contenidos de las asignaturas se ajustan a los intereses de los alumnos.
- ⇒ Valorar el nivel de participación de los mayores en el Programa.
- ⇒ Identificar si la metodología docente se ajusta a las características de las personas mayores.
- ⇒ Estimar la suficiencia de los recursos disponibles.
- ⇒ Estimar el grado de satisfacción de los participantes del Programa

Estos objetivos son motivos suficientes para plantearse una investigación evaluativa, con el fin de llegar a una toma de decisiones que adopte las necesarias propuestas de mejora.

2. REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA. IDENTIFICACIÓN DEL MARCO TEÓRICO

Los fenómenos educativos no son elementos aislados, sino que están insertos en una realidad compleja que requiere su reconocimiento para ser estudiados y analizados.

La revisión de la literatura científica, la bibliografía y la documentación, ha permitido situar el objeto de estudio (el Programa UNED SENIOR) en su contexto, y analizar el propósito de esta investigación (realizar una evaluación) desde las propuestas y modelos teóricos aportados por diferentes autores de reconocido prestigio, que tradicionalmente han destacado en el ámbito de la evaluación educativa.

Además, este paso en el proceso de la investigación, ha permitido seleccionar el modelo y el método que mejor se ajustaban a las características del estudio que se ha realizado.

Todo ello ha contribuido a identificar el marco teórico lógico de esta investigación, que ha sido definido en la primera parte de este trabajo.

3. MODELO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Como ya se expuso en su momento, la evaluación del perfeccionamiento que sigue el modelo CIPP de Stufflebeam, era la opción que mejor se adaptaba a lo que pretendía este estudio, consolidándose la decisión de utilizar este modelo y no otro que pudiera no adecuarse de manera singular al objeto y al propósito de este estudio.

Este modelo postula tres propósitos fundamentales: servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y promover la comprensión de los modelos, coincidiendo con la orientación hacia el perfeccionamiento (Stufflebeam y Shinkfield, 1989). Se plantea un proceso evaluativo sistemático, a través de cuatro tipos de evaluación:

- ❖ *Evaluación de contexto:* Los objetivos del Programa en estudio dibuja el marco contextual que contribuye a decidir acerca de la introducción de algún cambio en el mismo.
- ❖ *Evaluación de entrada:* Los resultados de esta evaluación informan sobre los elementos de partida con los que se cuenta, pudiendo ser utilizados para decidir cómo seguir adelante con el desarrollo del Programa.
- ❖ *Evaluación de proceso:* Permite analizar el procedimiento del Programa.
- ❖ *Evaluación de producto:* Esta evaluación recoge información sobre los efectos del Programa, ya sean reales o sentidos; positivos o negativos.

Por tanto, teniendo en cuenta el modelo seleccionado, se realizó una investigación evaluativa durante los tres primeros cursos del Programa UNED SENIOR, a través de la obtención de datos e información aportada por los coordinadores, los profesores-tutores y los mayores matriculados en los tres años académicos que duró esta investigación. Más allá de considerar las diferentes evaluaciones, propuestas por este modelo, como compartimentos estancos, se decidió tomar el proceso evaluativo como un continuo que dibujara un procedimiento global, adaptando dicho modelo a la investigación en curso y

dibujando una propuesta de evaluación novedosa al plantearlo de esta manera. Esta visión holística de la evaluación del Programa presentaba las siguientes ventajas:

- Introducir indicadores de contexto, entrada, proceso y producto en los diferentes instrumentos elaborados para la recogida de información y datos a lo largo de todo el proceso.
- Evitar la clasificación de las opiniones y valoraciones de los distintos participantes, considerando de máxima utilidad toda la información y datos obtenidos para evaluar el Programa, independientemente de que hubieran sido aportados por los coordinadores, profesores-tutores o alumnos, o bien, el momento en que lo hicieron.
- Identificar información relevante en cualquier momento del proceso.
- Administrar y gestionar el informe de resultados en función de las variables de contexto, entrada, proceso y producto, sin parcelar la información en grupos de participantes, evitando la pérdida de revelaciones importantes.
- Considerar toda la información y datos recogidos en su conjunto, ya que las muestras variaban en función del curso académico; por un lado, los alumnos mayores se matriculaban en el Programa cada año, por lo que durante los tres cursos que duró la recogida de información podrían existir diferentes alumnos que habrían experimentado el inicio y el desarrollo del Programa en ese año, creando la posibilidad de aportar opiniones en torno a cualquier aspecto del mismo, ya fuese contextual, de entrada, de proceso o de producto. Por su parte, los coordinadores y profesores-tutores elevaron su número de un año a otro, por lo que las personas de los Centros Asociados, que se fueron incorporando, eran informantes clave para la investigación.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se realizó el trabajo de campo durante los cursos 2008/2009 (que supuso la puesta en marcha del Programa en algunos centros asociados y tuvo el carácter de “curso piloto”), 2009/2010 y 2010/2011.

Este planteamiento metodológico permitió obtener elementos contextuales que informaron sobre la acogida del Programa por parte de los alumnos mayores y los centros, recabando opiniones acerca de todos los aspectos que configuraban dicho Programa. Del mismo modo, ofreció la oportunidad de identificar las características de los participantes y sus motivaciones, otorgando la posibilidad de considerar si el Programa necesitaba modificaciones, por cuanto sus objetivos, su metodología y su plan de estudios eran adecuados o no, a sus alumnos. También, facilitó información en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, el empleo de los recursos, los contenidos de las materias, la

metodología docente y la organización del programa. Las opiniones, sugerencias y dificultades, que habían tenido las personas implicadas en el desarrollo, favorecieron la toma de decisiones para su mejora, optimización y perfeccionamiento.

Además, los datos e información recogidos orientaron sobre el impacto del Programa, su eficacia, la sostenibilidad y el grado en que los alumnos vieron cumplidas sus expectativas, así como el de satisfacción de todos los participantes en la UNED SENIOR.

De esta manera, se desarrolló el modelo de evaluación, partiendo de las bases teóricas del CIPP, pero adaptando el planteamiento al tipo de Programa que se ha evaluado. Para una mejor comprensión de este proceso, se muestra de forma sintética en la tabla 39:

TABLA 39. *Procedimiento para realizar el estudio evaluativo.*

TEMPORALIZACIÓN	ANTES DE COMENZAR	AL FINALIZAR	POSTERIORMENTE
2008/2009	Diseño de la evaluación	Recogida de información	Reflexión Toma de decisiones Introducción de cambios.
2009/2010	Diseño de la evaluación	Recogida de información	Reflexión Toma de decisiones Introducción de cambios.
2010/2011	Diseño de la evaluación	Recogida de información	Reflexión Toma de decisiones Introducción de cambios.
EVALUACIÓN	Evaluación de contexto: Análisis, informe de resultados Evaluación de entrada: Análisis, informe de resultados Evaluación de proceso Análisis, informe de resultados Evaluación de producto: Análisis, informe de resultados		
AL TÉRMINO DEL TRABAJO EVALUATIVO	Conclusiones, propuestas de mejora y consolidación del modelo de evaluación para Programas Universitarios para Mayores		

Cabe resaltar que, en este proceso evaluativo, se ha utilizado la complementariedad metodológica, en el sentido de haber diseñado un instrumento que ofreciera la posibilidad de obtener datos e información, debiendo ser sometidos a técnicas de análisis cuantitativos y cualitativos.

4. VARIABLES DEL ESTUDIO

La selección y la definición de las variables constituye un momento importante en el proceso investigador, pues las variables deben ser traducidas a un lenguaje observable y cuantificable, de tal forma que la recogida posterior de información esté perfectamente delimitada. Así, García Llamas (2001) afirma que la variable es un constructo que permite al investigador definir y asignar valores, tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa, dentro de un espacio determinado.

Partiendo del modelo de evaluación seleccionado, el modelo CIPP de Stufflebeam, son muchas las variables que intervienen en el presente estudio. Se debe tener en cuenta que consideramos la evaluación como un proceso en el que se relacionan todos los aspectos y participantes implicados en el Programa, con los cuatro elementos que determinan la evaluación sistemática: el contexto, la entrada, el proceso y el producto. No obstante, aclarar que el objeto de evaluación es el propio Programa, por lo que los participantes no se consideran objeto de estudio más allá de su apreciación como recursos humanos incluidos en la UNED SENIOR y, por supuesto, como fuentes de información valiosa para llevar a cabo esta investigación.

Considerando todos estos aspectos, las diferentes dimensiones informativas que se constituyen en variables concretas para la indagación, se presentan a continuación, atendiendo a los diferentes tipos de evaluación que configuran el modelo:

- ❖ **EV. CONTEXTO:** Las categorías en esta evaluación se relacionan directamente con los objetivos de la UNED SENIOR.

DIMENSIONES	VARIABLES
<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación al mayor • Autonomía y desarrollo integral • Conocimiento de recursos comunitarios • Relación • Transferencia de saberes y actitudes experienciales • Acercamiento a las TIC,s 	<ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Intereses y necesidades de los mayores ○ Vinculación con su vida cotidiana • Metodología del programa <ul style="list-style-type: none"> ○ Adecuación a las características de los mayores • Actividad • Relación con el entorno • Relación con otros mayores • Uso de las TIC,s

- ❖ **EV. ENTRADA:** *¿Con qué cuenta el Programa de partida?*

DIMENSIONES	VARIABLES
<ul style="list-style-type: none"> • Participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos personales, sociales y educativos de los alumnos, coordinadores y profesores-tutores • Criterios de selección de los profesores-tutores • Motivaciones y expectativas de los alumnos

• Programa	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Programa
• Centros Asociados	<ul style="list-style-type: none"> • Información y difusión del Programa • Implantación del Programa • Infraestructuras del Centro • Recursos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Materiales ○ Tecnológicos • Financiación • Implantación del Programa

❖ **EV. PROCESO:** *¿Cómo se desarrolla el Programa?*

TABLA 40. Variables de la evaluación de proceso.

DIMENSIONES	VARIABLES
• Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología docente • Participación del alumnado en las clases • Expectativas de los alumnos y profesores con el desarrollo del Programa • Relaciones interpersonales • Habilidades sociales de los profesores-tutores • Características de los profesores-tutores • Estilo de enseñanza • Clima • Atención al alumnado • Cauces de participación de los alumnos
• Programa	<ul style="list-style-type: none"> • Materias/temáticas • Contenidos de las asignaturas • Materiales didácticos • Actividades del Programa • Aspectos de las clases
• Centros Asociados	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento y control • Accesibilidad del Centro • Recursos para el desarrollo del Programa • Funcionamiento • Organización del Centro

❖ **EV. PRODUCTO:** ¿Tuvo éxito el Programa?

TABLA 41. Variables de la evaluación de producto.

DIMENSIONES	VARIABLES
<ul style="list-style-type: none"> • Logros y dificultades de los Participantes 	<p>Impacto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con la tarea realizada • Impacto en la práctica docente • Satisfacción de los alumnos con las asignaturas • Impacto personal y social en los alumnos <p>Eficacia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción de los alumnos con su metodología • Estilo de enseñanza • Cumplimiento de la planificación docente • Utilidad del Programa a nivel académico, social y personal de los alumnos • Expectativas cumplidas en los alumnos • Propuestas de mejora / cambios propuestos por los participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Programa 	<p>Eficacia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efectos positivos, negativos y secundarios • Utilidad del Programa <ul style="list-style-type: none"> ○ Social y Personal <p>Sostenibilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentos para mantener el Programa <p>Satisfacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración del Programa y sus recursos.
<ul style="list-style-type: none"> • Centros Asociados 	<p>Impacto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suficiencia de recursos • Asignaturas adecuadas • Conocimiento del Programa en la Comunidad <p>Eficacia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efectos positivos, negativos y secundarios, ya sean intencionales o no intencionales. • Propuestas de mejoras / cambios en asignaturas

Cada una de estas variables coinciden en destacar partes discernibles del objeto de estudio, posibilitando la recogida de la información y los datos necesarios para la investigación, de forma rigurosa, válida y fiable.

5. LOS SUJETOS DEL ESTUDIO. POBLACIÓN Y MUESTRA

Una vez definido el problema a investigar, formulados los objetivos y delimitadas las variables, es necesario determinar con quiénes se va a llevar a cabo el estudio, es decir, definir la población y seleccionar la muestra.

Para planificar esta fase tan importante de la investigación evaluativa, se siguieron en mayor o menor medida las aportaciones de Bugada (1974); Sierra (1988); Río (2003); García (1999); Soler (2001); Gil (2010); Bisquerra (2004); De Lara y Ballesteros, (2001); Latorre, Rincón y Arnal (2003) y Fox (1981).

Para determinar la población o universo, en una investigación, es necesario decidir si las unidades objeto de estudio van a ser todas las que forman el universo o, únicamente, se va a extender la indagación a una parte representativa o muestra de aquéllas. Salvo en el caso de poblaciones pequeñas, esta última solución es la que se impone en la realidad (De Lara y Ballesteros, 2001, p. 109).

En general, la población es el conjunto de personas, objetos, eventos sobre los que se desea investigar el fenómeno, debiendo reunir las características de lo que es objeto de estudio, y haciendo referencia a cada uno de los elementos de los que se obtiene la información.

En la práctica, no se trabaja con todos los individuos de la población sino que se selecciona una muestra, porque “no es necesario obtener datos de todos los posibles sujetos para comprender con exactitud la naturaleza del fenómeno que se estudia, sino que, en general, se puede alcanzar esa comprensión con una parte de los sujetos.” (Fox, 1981, p. 367). Por tanto, la muestra es un subconjunto que se extrae de la población con la que se llevará a cabo el estudio.

En general, las muestras y las técnicas para su obtención se dividen en dos grandes grupos:

- *Probabilísticas o aleatorias.* Son aquellas muestras en las que todos los sujetos de la población han tenido la misma probabilidad de ser escogidos. En una muestra aleatoria se tiene más seguridad de que se encuentran representadas las características importantes de la población (Morales, 2011). Para seleccionar este tipo de muestra se utilizan, fundamentalmente, el muestreo aleatorio simple, el muestreo sistemático y el muestreo estratificado.

- *No probabilísticas.* Si la muestra no es aleatoria, puede suceder que esté *sesgada* y que, por lo tanto, no sea representativa de la población general, ya que se da la posibilidad de que predominen más un tipo de sujetos que otros. Dentro del muestreo no probabilístico se encuentran procedimientos como el de conveniencia, la bola de nieve o el muestreo por cuotas.

La muestra debe elegirse correctamente y en proporción adecuada, con el fin de arrojar resultados válidos para el conjunto de la población de la que se ha extraído. Para ello, a la hora de seleccionar la muestra, se debe garantizar, al menos, dos condiciones:

- *Representatividad.* Significa que debe ser un fiel reflejo del conjunto de la población y mantener una relación cualitativa con ésta.
- *Tamaño.* La muestra debe tener un tamaño suficiente para garantizar esta representatividad.

Por tanto, el tamaño de la muestra es el aspecto más importante a tener en cuenta para realizar una selección representativa. El cálculo que garantiza el tamaño mínimo de una muestra, necesaria para una investigación, varía en función de los siguientes parámetros:

- a) *Nivel de confianza deseado* (probabilidad de que la estimación efectuada de la muestra corresponda con la realidad). Generalmente, se suele considerar que la información que se desea recoger estará distribuida según la ley de probabilidad normal, es decir, según la distribución de la curva normal o campana de Gauss, y el nivel de confianza es la porción de esa distribución que realmente se considera en la investigación. Por tanto, cuanto mayor sea esa porción, mayor probabilidad habrá de que un determinado caso se encuentre dentro del intervalo considerado.

El nivel de confianza se suele medir en las mismas unidades que la desviación estándar o s . De este modo, la probabilidad de estimación efectuada para que se ajuste a la realidad, puede ser del 68 % ó 1σ ; del 95,5 % ó 2σ ; o bien, del 99,7 % ó 3σ .

Algunos autores mencionados coinciden que, para las investigaciones sociales, un nivel de confianza de 2σ con la probabilidad del 95,5 %, es un dato más que suficiente.

- b) *La varianza estimada en la población.* Se trata de la diversidad de opiniones que se estima recoger. Este dato es importante, en tanto que si se conociese lo que cada sujeto va a opinar no sería necesario aplicar el instrumento para obtener la

información. Esta diversidad viene determinada por p y q ; siendo p la proporción de respuestas que corresponden a una cierta categoría y q la proporción que no corresponde con la anterior; por tanto, $p+q=1$.

En los casos indeterminados o más desfavorables se asume que $p=q=0,5$; siendo válido para calcular el tamaño de la muestra, aunque las opciones de respuesta presentadas en el instrumento tengan más de dos categorías.

- c) *Error de estimación* (diferencia entre la media de la muestra y la media de la población). La probabilidad definida en el nivel de confianza está sometido al error muestral, en tanto que no es del todo correcto interpretar que esa probabilidad está ausente de sesgos. En general, es elegido por el investigador, aunque raramente se trabaja con errores superiores a $\pm 5\%$ (Soler, 2001, p. 32).

Es importante mencionar, además, que aun cuando existen procedimientos estadísticos válidos para el cálculo de la muestra, el número obtenido sólo proporciona una estimación aproximada de la cantidad necesaria de individuos. Junto a esto hay que considerar el hecho de que, dada las características del estudio, se ha de contar con un excedente, ya que hay que tener en cuenta situaciones en las que los diferentes sujetos no proporcionan información, o bien no es válida para la investigación. Por ello, el cálculo del tamaño de la muestra sólo brinda la idea del mínimo de participantes necesarios para el estudio.

Para calcular el tamaño de la muestra se distingue entre:

- *Poblaciones infinitas*. Aquellas que son muy grandes, indefinidas, desconocidas o cuyo tamaño exacto podemos desconocer. En general, estas poblaciones son >100.000 .
- *Poblaciones finitas*. Son de tamaño más reducido (<100.000) y se pueden conocer.

En caso de poblaciones infinitas la fórmula para calcular la muestra es la siguiente:

$$N = \frac{z^2 pq}{e^2}$$

Siendo:

z = Valor de z correspondiente al *nivel de confianza*; un nivel de confianza del 95 % ($\alpha=0,05$) corresponde a $z=1,96 \sigma$; $z = 2 \sigma$ corresponde a un 95.5 % (aproximadamente, $\alpha=0,045$). Con $z = 2,57 \sigma$, el nivel de confianza sube al 99 %.

pq = Varianza de la población

e = error muestral

En el caso de poblaciones finitas se conoce el tamaño de la población, y la muestra se determina a partir de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2 pq}}$$

Siendo:

N = Tamaño de la muestra que se quiere conocer

N = Población conocida

Z = Valor correspondiente al nivel de confianza (según lo mencionado anteriormente)

Pq = Varianza de la población

E = Error muestral

Existen técnicas y programas informáticos, que permiten calcular con precisión el tamaño de la muestra mínima (Bisquerra, 2004, p. 144), a partir del tamaño de la población, el intervalo de confianza o el margen de error. Por poner sólo algún ejemplo, en internet se pueden encontrar programas como *R*, *Creative Research Systems*, *Dimension Research, Inc.*, *Grapentine Company, Inc.*, entre otros.

En coherencia con lo expuesto, para realizar esta investigación se ha considerado que los elementos o unidades de estudio son las personas que forman parte del Programa UNED SENIOR, implicando a tres grupos de participantes:

- ❖ Los alumnos mayores de 55 años que se han matriculado en las diferentes materias ofertadas, durante los cursos 2008/2009; 2009/2010; y 2010/2011.
- ❖ Los profesores-tutores, seleccionados por cada Centro Asociado, que han impartido las asignaturas del Programa y realizado las distintas actividades, en los períodos mencionados.
- ❖ Los coordinadores de los Centros Asociados que han implantado el Programa.

Cada uno de estos grupos posee características diferentes al resto y suponen un acercamiento al objeto de estudio desde distintas perspectivas, por lo que se consideran

tres poblaciones por cada curso para realizar las distintas evaluaciones en el marco de la investigación global. (Véase tabla 42.)

TABLA 42. Población de alumnos, coordinadores y profesores-tutores del Programa UNED SENIOR / curso..

	ALUMNOS MATRICULADOS	COORDINADORES	PROFESORES- TUTORES
Curso 2008/2009	250	6	30
Curso 2009/2010	948	20	90
Curso 2010/2011	1049	17	60

Se puede observar que se trata de poblaciones finitas y no grandes, en tanto que la investigación evaluativa se ha realizado sobre un Programa de nueva implantación.

Este estudio ha requerido realizar distintas evaluaciones a lo largo de tres cursos de la UNED SENIOR y, por ello, se ha trabajado con distintas muestras.

Con respecto a las muestras de coordinadores y profesores-tutores, se estimó que al ser números pequeños se recogerían las opiniones de todos los individuos, es decir, se tomaría como muestra toda la población de coordinadores de los Centros Asociados que implantaron el Programa durante los cursos 2008/2009; 2009/2010 y 2010/2011, y toda la población de profesores-tutores que impartieron las diferentes materias en los mismos períodos. (Véase tabla 43.)

TABLA 43. Muestras de coordinadores y profesores-tutores UNED SENIOR / curso.

	COORDINADORES	PROFESORES- TUTORES
Curso 2008/2009	6	30
Curso 2009/2010	20	90
Curso 2010/2011	17	60

En el caso de los alumnos matriculados en el Programa, se procedió a calcular las muestras para establecer el tamaño mínimo que garantizara su representatividad aunque, posteriormente, no se realizó un muestreo concreto en tanto que la naturaleza del estudio requería, sobre todo, recoger el mayor número de opiniones posible de los tres grupos de participantes y las poblaciones eran abarcables al no ser muy grandes.

Estas muestras corresponden con las denominadas probabilísticas o aleatorias, en tanto que todos y cada uno de los sujetos que formaban parte del Programa, en los períodos objeto de evaluación, tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionados.

Para calcular el tamaño de la muestra representativa de alumnos se utilizó "R", un software estadístico con licencia libre, extendido a nivel mundial, puesto al servicio de la docencia y la investigación. Este programa actúa según un lenguaje de programación concreto. Se trata de un dialecto del lenguaje S, desarrollado en AT&T por Becker, Chambers y Wilks (Gil, 2010). Según el autor, este programa es una herramienta de suma utilidad para realizar análisis de datos estadísticos, cálculo del tamaño de la muestra, generación de números aleatorias, etc. (p. 24).

Por consiguiente, el tamaño de la muestra vendrá definido por los parámetros anteriormente referidos y el lenguaje específico del programa estadístico.

Con respecto a las condiciones de la investigación, se establecieron de la siguiente manera:

- Se supuso que la información que se recogería estaba distribuida según la ley de probabilidad normal.
- Se estimó el caso más desfavorable, que asume una varianza de $p=q=0,5$.
- Se estableció un intervalo de confianza de 2σ con una probabilidad del 95 %.
- Se estimó un error muestral del 5 % (0,05).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el software estadístico calcula el tamaño de la muestra, atendiendo a la siguiente sintaxis:

> N<# *Tamaño de la población*

> e<# *error muestral*

> k<# *Intervalo de confianza*

> p<-0.5

> q<-0.5

> D<-(e/k)^2

> a<-(N/(N-1))

> b<-(D/(p*q)+(1/(N-1)))

> $n < \text{round}(a/b) + 1$ # La función "round" redondea el número de decimales

> n# Tamaño de la muestra

Por tanto, los números muestrales en relación a la población de alumnos matriculados en el Programa, durante los tres cursos mencionados, son los siguientes:

TABLA 44. Población y muestras de alumnos del Programa UNED SENIOR / curso.

	POBLACIÓN ALUMNOS	MUESTRA REPRESENTATIVA
Curso 2008/2009	250	155
Curso 2009/2010	948	283
Curso 2010/2011	1049	291

Aunque las muestras de los alumnos no se estratificaron, se tuvieron en cuenta los Centros Asociados a los que pertenecían. Se trataba de una información importante para detectar en la evaluación aspectos específicos de cada Centro que pudieran resultar significativos para cumplir con los objetivos formulados, responder al problema de investigación e intentar conseguir el fin de mejora del Programa que se había planteado en este estudio.

Los Centros que implantaron el Programa, y cuyos alumnos colaboraron en esta investigación, fueron los siguientes:

- En el curso de inicio de la UNED SENIOR (2008/2009) participaron los Centros de La Coruña, Barbastro, Plasencia y Villarreal.
- En el curso 2009/2010 participaron los alumnos de los Centros de Madrid, Burgos, La Seo D'Urgell, Pamplona, Denia, Cantabria, Barbastro, La Coruña, Castellón, Tarragona, Pontevedra, Baleares, Plasencia, Tenerife, Berna y Valencia.
- En el último curso, durante el cual se recogió información para esta investigación (2010/2011), los alumnos pertenecían a los Centros de Pontevedra, Navarra, Burgos, Huesca, Cáceres, Asturias, Valencia, Baleares, Tarragona, La Coruña, Cantabria, Lleida y Castellón.

Considerados todos estos aspectos, se procedió a elaborar el instrumento y a recoger la información y los datos necesarios para la investigación evaluativa.

6. LOS CUESTIONARIOS, SU ELABORACIÓN Y EL PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y DATOS

Dada la naturaleza del estudio, se seleccionó el *cuestionario* como instrumento para recoger las opiniones, creencias y valoraciones de los coordinadores, profesores-tutores y alumnos del Programa UNED SENIOR. Pérez Juste (2006) afirma que para estos tipos de información, sobre todo cuando las personas están en condiciones de poder ofrecerla, nada mejor que la técnica de encuesta, generalmente en forma de cuestionario.

Los motivos por los cuales se eligió esta técnica, y no otra, quedaron expuestos en el capítulo correspondiente. No obstante, mencionar que el cuestionario ha permitido que el proceso de recogida de información y datos se adaptara a la investigación evaluativa realizada, haciendo posible la expresión cuantitativa o cualitativa de las variables definidas. Por tanto, se ha considerado que el cuestionario es un instrumento de evaluación que ha facilitado el acercamiento a la realidad intentando describir, analizar, valorar o interpretar el objeto de estudio.

El modelo de evaluación utilizado en esta investigación, ha demandado elaborar diferentes cuestionarios destinados a cada uno de los grupos participantes para realizar las evaluaciones de contexto, entrada, proceso y producto.

6.1. Proceso de elaboración de los cuestionarios

De forma general, se requería elaborar cuestionarios que contaran con las siguientes características:

- ❖ Responder a los objetivos planteados y al problema de investigación.
- ❖ Considerar a los agentes implicados en el Programa, en este caso a los coordinadores, a los profesores-tutores y a los alumnos.
- ❖ Estar construido con preguntas claras y sencillas de contestar.
- ❖ Servir de cuestionario piloto para sucesivas evaluaciones.

Esta última condición se estableció en base a ir elaborando los diferentes cuestionarios según el tipo de evaluación, tomando como referencia el anterior con el fin de mejorar los instrumentos. Por tanto, el proceso de elaboración presentó la secuencia que indica la figura 24:

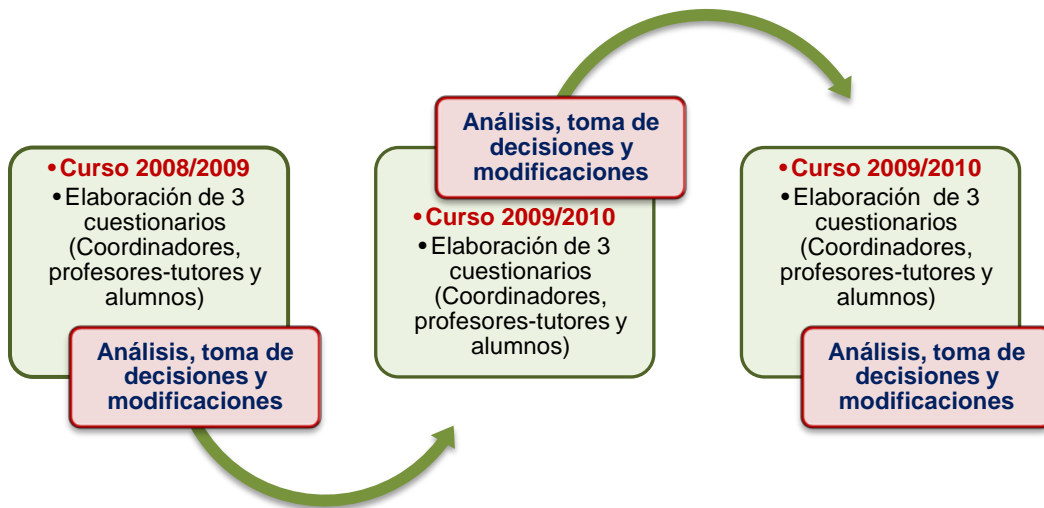


Figura 24. Secuencia de la elaboración de los cuestionarios para realizar la investigación evaluativa

Si siguiendo este proceso, los cuestionarios se iban construyendo en función de los siguientes criterios:

- ⇒ *El tipo de evaluación.* Cada cuestionario presentaba ítems que respondían a las variables establecidas para las evaluaciones de contexto, entrada, proceso y producto.
- ⇒ *La validez demostrada después de su aplicación.* Aquellos ítems que mostraban ser válidos para recoger la información pretendida, se mantenían; aquellos otros que no eran contestados, no se entendían o no ofrecían información fiable y válida, eran eliminados.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se elaboraron los cuestionarios para administrarlos a los alumnos, los profesores-tutores y los coordinadores de la UNED SENIOR, durante los cursos 2008/2009, que supuso la puesta en marcha del Programa en algunos Centros Asociados y tuvo el carácter de “curso piloto”; 2009/2010 y 2010/2011.

El planteamiento metodológico diseñado permitió construir instrumentos que recogieran elementos contextuales, que informaron sobre la acogida del Programa por parte de los alumnos mayores y los Centros, recabando opiniones acerca de todos los aspectos que configuraban dicho Programa. Del mismo modo, ofreció la oportunidad de identificar las características de los participantes y sus motivaciones, otorgando la posibilidad de considerar si el Programa necesitaba modificaciones, por cuanto sus objetivos, su metodología y su plan de estudios eran adecuados o no, a sus alumnos. También, facilitó información en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, el empleo de los recursos, los

contenidos de las materias, la metodología docente y la organización del programa. Las opiniones, sugerencias y dificultades que habían tenido las personas implicadas en el desarrollo, favorecieron la toma de decisiones para su mejora, optimización y perfeccionamiento.

Además, los datos e información recogidos orientaron sobre el impacto del Programa, su eficacia, la sostenibilidad y el grado en que los alumnos vieron cumplidas sus expectativas, así como el de satisfacción de todos los participantes en la UNED SENIOR.

De esta manera, los instrumentos se adaptaron al modelo de evaluación y realizaron su función, recogiendo información que, posteriormente, sería tratada de forma específica, en función de su correspondencia con la evaluación de contexto, entrada, proceso o producto.

En cuanto al tipo de preguntas que configurarían los cuestionarios, la investigación y su metodología, demandaba la presencia de *preguntas cerradas y abiertas*. Así, las primeras recogerían datos para ser tratados estadísticamente de forma cuantitativa, a la vez que favorecían su respuesta casi sin esfuerzo. Las cuestiones *abiertas*, por su parte, daban la oportunidad al sujeto de elaborar las respuestas con sus propios términos y obtener información cualitativa que complementaran, completaran o confirmaran (o no) los datos cuantitativos obtenidos en las preguntas cerradas.

Al mismo tiempo, se estimó oportuno plantear algunas preguntas de tipo *mixto*, sobre todo en la primera evaluación (contexto y entrada). Este tipo de preguntas ofrecía la oportunidad a la persona encuestada de justificar, identificar, aclarar o ampliar su respuesta. También, presentaban algunas ventajas para la investigación, en el sentido de proporcionar una base informativa que ayudara a centrar ciertos aspectos y orientara la evaluación de proceso.

Además de estas intenciones, las preguntas del cuestionario, de forma general, debían:

- Expresar adecuadamente las variables definidas.
- Proporcionar respuestas cuya información respondiera a los objetivos y al problema de investigación.
- Facilitar los análisis cualitativos y cuantitativos.
- Obtener información más allá de las valoraciones objetivas, intentando que la persona que respondiera al cuestionario expresara sus creencias, sentimientos y razones propias que justificaran sus respuestas.

Atendiendo a las cuestiones mencionadas, y considerando a los tres grupos implicados en el Programa UNED SENIOR, se elaboraron, en total, 9 cuestionarios. Cada uno de ellos responde a unas características específicas:

1ª Aplicación – Curso 2008/2009

Para realizar la evaluación en este período se elaboraron 3 cuestionarios. Uno dirigido a los alumnos, otro destinado a los profesores-tutores y el tercero a los coordinadores de la UNED SENIOR. Los tres instrumentos recogían distintas variables que se estructuraban en las siguientes dimensiones:

- ❖ Cuestionario para los **alumnos**.
 - ⇒ Aspectos personales: 11 ítems
 - ⇒ Interés por la UNED SENIOR: 2 ítems
 - ⇒ Programa:
 - Organización: 3 ítems
 - Contenidos: 3 ítems
 - Metodología: 3 ítems
 - Profesorado: 1 ítem
 - Valoración: 2 ítems
- ❖ Cuestionario para los **profesores-tutores**:
 - ⇒ Diseño del programa: 3 ítems
 - ⇒ Materiales didácticos: 1 ítem
 - ⇒ Metodología: 4 ítems
 - ⇒ Evaluación: 2 ítems
- ❖ Cuestionario para los **coordinadores**:
 - ⇒ Alumnos: 4 ítems
 - ⇒ Programa: 5 ítems
 - ⇒ Recursos materiales: 2 ítems
 - ⇒ Recursos financieros: 3 ítems
 - ⇒ Evaluación: 3 ítems

Para responder al cuestionario, los alumnos debían realizar diversas acciones. Las preguntas cerradas daban la opción de marcar con una **X** la alternativa que mejor se ajustaba a su situación u opinión. Las preguntas mixtas, por su parte, estaban formuladas para responder *Sí* o *No* y, además, justificar su respuesta, o bien identificar un aspecto

determinado. Por ejemplo: *¿Qué aficiones tiene? Indique 3, como máximo, por orden de preferencia.*

Los profesores-tutores y los coordinadores respondían a los cuestionarios señalando con una **X** la opción de respuesta elegida, en las preguntas cerradas y, sobre todo, debían describir aspectos importantes sobre el Programa en las preguntas abiertas; por ejemplo, destacar actividades realizadas, identificar criterios de selección, enumerar recursos metodológicos utilizados, etc.

2ª Aplicación – Curso 2009/2010

Los cuestionarios elaborados para la segunda aplicación variaron considerablemente con respecto a los anteriores. El número de alumnos se incrementó y los instrumentos utilizados en la aplicación anterior pusieron en evidencia algunos ítems que no demostraron su utilidad. Por ello, se diseñaron cuestionarios más operativos que facilitarían los análisis y presentarían las modificaciones correspondientes.

Los cuestionarios elaborados para recoger las opiniones de alumnos, profesores-tutores y coordinadores, en este período, fueron más extensos pero más homogéneos. Las preguntas, en su mayoría, eran cerradas y las opciones de respuesta se presentaron según la siguiente escala de valoración:

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1	2	3	4

La decisión de incluir cuatro categorías de respuesta garantizaba la valoración negativa o positiva del encuestado. Además, autores como Gil (2004) desaconsejan elaborar ítems con muchas categorías.

El orden de las opciones de respuesta se estableció de menor a mayor, donde 1 (“Nada”) es lo más negativo, indicando una baja valoración; y 4 (“Mucho”) es lo más positivo, indicando alta puntuación en ese elemento.

Con respecto a las preguntas abiertas, se elaboraron para recoger opiniones y sugerencias en relación a los cambios, mejoras o modificaciones del Programa, sin estar dirigidas por opciones de respuesta y en las que se presentaba sólo la pregunta.

Estos cuestionarios contaban con la siguiente estructura:

- ❖ Cuestionario para los **alumnos**:
 - ⇒ Aspectos personales: 17 ítems
 - ⇒ Aspectos sobre las clases: 16 ítems
 - ⇒ Aspectos sobre el profesorado: 27 ítems
 - ⇒ Organización: 6 ítems
 - ⇒ Relaciones: 7 ítems
 - ⇒ Valoración Global: 7 ítems
- ❖ Cuestionario para los **profesores**:
 - ⇒ Datos Generales: 7 ítems
 - ⇒ Programación: 35 ítems
 - ⇒ Explicación (Experto): 11 ítems
 - ⇒ Función social: 12 ítems
 - ⇒ Evaluación y autoevaluación: 11 ítems
- ❖ Cuestionario para los **coordinadores**:
 - ⇒ Datos Generales: 5 ítems
 - ⇒ Sobre el Centro: 14 ítems.
 - ⇒ Programa: 13 ítems
 - ⇒ Profesorado: 7 ítems
 - ⇒ Valoración: 8 ítems.

3ª y última aplicación – Curso 2010/2011

Del mismo modo, los cuestionarios para este curso fueron elaborados a partir de los anteriores. Estos instrumentos presentaban algunos ítems que recogían información acerca del impacto y la sostenibilidad del Programa, así como de su eficacia; todas ellas, dimensiones informativas de gran valor para el proceso evaluativo que se realizó.

Los cuestionarios dirigidos a los alumnos y coordinadores, básicamente, no cambiaron su estructura. Respecto al cuestionario de profesores-tutores, indicar que se desarrolló su contenido, en tanto que este instrumento pretendía recoger información acerca del perfil del profesor-tutor para llevar a cabo otra investigación diferente a la que aquí se presenta.

En relación a las preguntas, en su mayoría, eran cerradas, y las opciones de respuesta se presentaron según la siguiente escala de valoración, al igual que los anteriores:

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1	2	3	4

Por su parte, las preguntas abiertas, recogían las opiniones de los alumnos, profesores-tutores y coordinadores, respecto a los cambios o mejoras que consideraban necesarias para el Programa.

Estos cuestionarios contaban con la siguiente estructura:

- ❖ Cuestionario para los **alumnos**:
 - ⇒ Aspectos generales: 18 ítems
 - ⇒ Aspectos sobre las clases: 7 ítems
 - ⇒ Aspectos sobre el profesorado: 10 ítems
 - ⇒ Organización: 6 ítems
 - ⇒ Valoración global: 20 ítems
- ❖ Cuestionario para los **profesores**:
 - ⇒ Datos generales: 6 ítems
 - ⇒ Planificación: 11 ítems
 - ⇒ Programación: 11 ítems
 - ⇒ Metodología: 17 ítems
 - ⇒ Dificultades: 6 ítems
 - ⇒ Explicación-Exposición en clase: 11 ítems
 - ⇒ Características específicas: 5 ítems
 - ⇒ Relaciones-Interacción: 10 ítems
 - ⇒ Función social: 12 ítems
 - ⇒ Centro y recursos: 9 ítems
 - ⇒ Valoración y autoevaluación: 9 ítems
- ❖ Cuestionario para los **coordinadores**:
 - ⇒ Aspectos generales: 5 ítems
 - ⇒ Sobre el Centro y sus recursos: 16 ítems
 - ⇒ Programa: 14 ítems
 - ⇒ Profesorado: 7 ítems
 - ⇒ Valoración: 8 ítems

6.2. Fiabilidad y validez de los cuestionarios

La utilización de todo instrumento de medición en un estudio científico lleva consigo la necesidad de analizar la calidad de sus características técnicas (De Lara y Ballesteros, 2001). Es decir, interesa constatar la capacidad para mostrar la realidad que se está analizando, planteándose el interrogante sobre si ese instrumento es fiable y válido.

La fiabilidad y la validez son conceptos íntimamente relacionados; autores como Hughes (1989) y Alderson et al. (1995) coinciden en admitir que la relación entre ambos es compleja, en tanto que un instrumento puede ser fiable y poseer las características exigidas y, al mismo tiempo, no ser válido al no medir lo que se pretende. Sin embargo, si no es fiable nunca podrá proporcionar una base sólida para realizar una validación correcta y adecuada (Hughes, 1989).

La importancia que los expertos atribuyen a la fiabilidad y a la validez exige usar de forma conjunta todas las evidencias que puedan aportar información para obtener, de forma exacta y justa, aquello que se pretende medir (CIDE, 2007).

6.2.1. Fiabilidad

La fiabilidad informa sobre la exactitud de los datos que recoge un instrumento en sentido de estabilidad, repetibilidad o precisión (De Lara y Ballesteros, 2008). Siguiendo a estas autoras, un instrumento resulta fiable si, aplicado dos veces en situaciones similares, conduce a los mismos resultados (p. 490). Para su cálculo, en general, se sigue el procedimiento de obtener dos conjuntos de datos y hallar el coeficiente de correlación que estime su fiabilidad.

Existen diversos enfoques de fiabilidad y, con ello, distintos procedimientos para su cálculo (Gil, 2010; De Lara y Ballesteros, 2008):

- *Fiabilidad como estabilidad.* También denominada test/retest, hace referencia a la correlación entre los datos obtenidos en la aplicación de un mismo instrumento dos veces, existiendo un intervalo de tiempo entre las dos aplicaciones. De esta forma, el resultado indicará la estabilidad de los datos. Para su cálculo se halla el coeficiente de correlación más adecuado al nivel de medida de las respuestas, siendo el coeficiente de Pearson el más utilizado.
- *Fiabilidad como equivalencia.* Este procedimiento requiere la aplicación de dos instrumentos que midan el mismo rasgo o característica, es decir, que tengan los mismos objetivos. La correlación entre los datos obtenidos en las dos pruebas paralelas nos informará sobre la equivalencia entre ambas puntuaciones. Del mismo modo que el anterior, su cálculo se realizará a través del coeficiente de correlación más indicado para el nivel de medición.
- *Fiabilidad como consistencia interna.* Hace referencia a la coherencia entre las respuestas dadas por los sujetos a los distintos ítems o elementos, partiendo de la base de que el instrumento tiene como objetivo medir una característica concreta a

través de estos elementos. Para hallar este coeficiente es necesario, en primer lugar, establecer dos bloques de elementos o ítems equivalentes; a partir de ahí se pueden utilizar distintos procedimientos, a saber, Spearman-Brown, Rulon o Guttman (De Lara y Ballesteros, 2008).

Otro coeficiente muy utilizado para calcular la consistencia interna y estimar la fiabilidad es el Alpha de Cronbach, cuya expresión matemática es la siguiente:

$$\alpha = \frac{n_e}{n_e - 1} \left(1 - \frac{s_e^2}{s_t^2} \right)$$

Donde:

n_e nos indica el número de ítems o elementos del cuestionario

s_e^2 es el sumatorio de la varianza atribuida a cada uno de los ítems

s_t^2 nos señala la varianza de las puntuaciones de cada uno de los sujetos en el total de la prueba o cuestionario.

La diferencia con los anteriores es que no requiere obtener dos bloques equivalentes de elementos; este coeficiente establece la correlación de cada ítem con la característica que se desea medir.

Según Prieto y Delgado (2010), la estimación del coeficiente de fiabilidad a partir de estos procedimientos “*suele basarse en la correlación entre las puntuaciones observadas obtenidas en las distintas formas de replicación*” (p. 68).

En esta investigación, se ha optado por analizar la coherencia interna que presentan las respuestas ofrecidas por las distintas muestras. Se ha elegido el procedimiento de calcular la correlación entre dos mitades del cuestionario mediante la fórmula de Spearman-Brown. Existen autores, como Gil (2010), que consideran que este procedimiento corresponde con el enfoque de la fiabilidad como equivalencia pero, en general, “los resultados obtenidos en el cálculo de la consistencia interna son frecuentemente semejantes a los que se obtienen en el cálculo de la correlación entre dos formas equivalentes” (Gento y Huber, 2012, p. 115). Por ello, en la literatura científica es habitual encontrar este procedimiento incluido en aquellos que calculan la coherencia interna del instrumento, al igual que las autoras mencionadas anteriormente.

Tanto el Alpha de Cronbach como el coeficiente de Spearman-Brown utilizan la correlación de Pearson. En principio, este coeficiente de correlación podría ser erróneo, en tanto que debe ser utilizado con variables continuas, es decir, aquellas que no tienen en cuenta el carácter ordinal de los datos. Sin embargo, es frecuente observar en la producción científica que se aceptan en variables discretas medidas en escala ordinal con dos o más categorías de respuesta ordenadas.

“El procedimiento común de estimación de estos coeficientes parte de la matriz de correlaciones y es habitual utilizar correlaciones producto-momento de Pearson; de hecho es el procedimiento de estimación utilizado en los paquetes estadísticos, como el SPSS o SAS” (Elosúa y Zumbo, 2008, pp. 896)

Por tanto, ambos procedimientos serían adecuados para estimar la fiabilidad en esta investigación. Los dos son válidos atendiendo a las variables establecidas, ambos sólo necesitan una aplicación del cuestionario, no se tenía especial interés en comprobar la estabilidad de las respuestas a lo largo del tiempo, por ello se elaboraron varios cuestionarios para los distintos momentos de evaluación, más bien al contrario, existían aspectos de evaluación que se esperaba una variación positiva en las respuestas de los encuestados. Sin embargo, se consideró importante la aportación de Muñiz (1998), en el sentido en que los procedimientos de consistencia interna pueden suponer una mayor fuente de error representada por una incorrecta elección de los ítems, al existir la posibilidad de no ser homogéneos y, por tanto, la correlación entre ellos no sería elevada. En tal caso, conviene calcular coeficientes de consistencia interna para cada área o dividir el test en dos mitades, de forma que estén emparejados en el contenido respecto a cada área. Uno de los procedimientos que permite evitar esta dificultad, al emparejar dos mitades del cuestionario con respecto a la dificultad de los ítems, es el de las “dos mitades”. Esta fiabilidad se calcula mediante la fórmula de Spearman-Brown, representando la homogeneidad del cuestionario según el grado de equivalencia entre sus partes

Para establecer la fiabilidad, mediante este cálculo, se precisa dividir el cuestionario en dos mitades equivalentes. Existen varias formas de realizar esta división, ya sea aleatoriamente, según el criterio de pares o impares, etc. Sin embargo, atendiendo al autor anteriormente mencionado, puede no resultar factible si los ítems no son homogéneos, es decir, no miden lo mismo o no representan el mismo dominio. Para minimizar esta dificultad conviene agrupar los ítems según sus características.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se realizó el cálculo de la fiabilidad de los cuestionarios de esta investigación mediante el programa estadístico SPSS, versión 17. Este programa analiza la fiabilidad con el procedimiento de las dos mitades, estableciendo

valores de α de Cronbach para cada una de las dos partes del cuestionario, y corrigiendo estos valores para el cuestionario completo a través de la fórmula de Spearman-Brown.

$$R_{12} = 2 r_{AB} / (1 + r_{AB})$$

Donde

R_{12} indica la fiabilidad del cuestionario

r_{AB} es la correlación entre las dos mitades

En los procedimientos de consistencia interna, los datos obtenidos oscilan entre 0 y 1; siendo el 0 la ausencia total de consistencia interna y el 1 la más alta consistencia. En general, la fiabilidad es aceptable si se obtienen valores a partir de 0,6; considerándose una buena fiabilidad los valores por encima de 0,8 (Thorndike, 1997; Bisquerra, 1996; Pardo y Ruiz, 2002).

A continuación, presentamos la fiabilidad de los distintos cuestionarios elaborados para las distintas aplicaciones que se llevaron a cabo en los tres cursos del Programa. Los resultados son los siguientes:

Cuestionarios aplicados en el Curso 2008/2009

Estos cuestionarios fueron los primeros que se diseñaron, y supusieron una toma de contacto con el proceso de evaluación del Programa. Como se expuso anteriormente, eran totalmente heterogéneos, por lo que las diferentes dimensiones se configuraron a partir de grupos de ítems diferentes que medían diversas características. Para garantizar una medida consistente y precisa de estas características, se calculó la fiabilidad por cada grupo homogéneo de ítems que formaban las diferentes dimensiones.

CUESTIONARIO DESTINADO A LOS ALUMNOS.

Interés por la UNED SENIOR

TABLA 45. *Fiabilidad Dimensión "Interés por la UNED SENIOR". Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009*

Alfa de Cronbach	Parte 1	,769
	Parte 2	,638
	Correlación entre formas	,621
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,766
	Longitud desigual	,766

Se puede observar en la tabla 45 que la fiabilidad del grupo de ítems que forman la dimensión “Interés por la UNED SENIOR” es aceptable-buena debido a que su valor oscila entre 0,7 y 0,8.

Organización

TABLA 46. *Fiabilidad Dimensión “Organización”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.*

Alfa de Cronbach	Parte 1	,660
	Parte 2	,632
	Correlación entre formas	,611
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,658
	Longitud desigual	,659

Esta dimensión del cuestionario arroja una fiabilidad aceptable, en tanto que su valor oscila entre 0,6 y 0,7. (Tabla 46.)

Contenidos

TABLA 47. *Fiabilidad Dimensión “Contenidos”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.*

Alfa de Cronbach	Parte 1	,761
	Parte 2	,654
	Correlación entre formas	,799
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,888
	Longitud desigual	,889

La dimensión “Contenidos” refleja una fiabilidad muy buena de este grupo de ítems. Su valor se considera meritoria al alcanzar 0,88.

Profesorado

TABLA 48. *Fiabilidad Dimensión "Profesorado". Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.*

Alfa de Cronbach	Parte 1	,772
	Parte 2	,655
	Correlación entre formas	,710
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,830
	Longitud desigual	,835

El dato alcanzado por esta dimensión (0,835) refleja una buena fiabilidad.

En definitiva, se puede considerar que el cuestionario elaborado para recoger información, en el momento de la evaluación de entrada, presenta una buena consistencia interna.

CUESTIONARIO DESTINADO A LOS PROFESORES-TUTORES

En el caso de los cuestionarios dirigidos a los profesores-tutores, se calculó el coeficiente de fiabilidad agrupando todos los ítems cerrados. Los datos arrojaron que la consistencia interna de este instrumento era muy alta, debido a que se obtuvo un valor de 0,938. (Tabla 49.)

TABLA 49. *Fiabilidad cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009*

Alfa de Cronbach	Parte 1	,666
	Parte 2	,928
	Correlación entre formas	,878
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,935
	Longitud desigual	,938

CUESTIONARIO DESTINADO A LOS COORDINADORES

TABLA 50. *Fiabilidad cuestionario Coordinadores. Curso 2008-2009.*

Alfa de Cronbach	Parte 1	,820
	Parte 2	,680
	Correlación entre formas	,860
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,905
	Longitud desigual	,910

Del mismo modo, los ítems de los cuestionarios destinados a los coordinadores fueron agrupados para estimar su fiabilidad. Se puede observar en la tabla 50 que los datos reflejan una alta consistencia interna (0,910).

Cuestionarios aplicados en el Curso 2009/2010

Los cuestionarios elaborados para este momento de la investigación variaron considerablemente con respecto a los anteriores, es decir, los ítems eran más homogéneos. No obstante, para el cálculo de la fiabilidad se consideró importante agrupar algunos de ellos en dimensiones analizables para profundizar en su consistencia interna, sobre todo, al estimar la fiabilidad del cuestionario dirigido a los alumnos y a los coordinadores.

CUESTIONARIO DESTINADO A LOS ALUMNOS

Expectativas

En esta dimensión del cuestionario se agruparon los ítems que informaban sobre los motivos que tenían para matricularse en el Programa; sobre lo que esperaban del programa, en cuanto a su formación, relaciones con los demás, etc.

TABLA 51. *Fiabilidad grupo ítems "Expectativas". Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010*

Alfa de Cronbach	Parte 1	,875
	Parte 2	,863
	Correlación entre formas	,856
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,923
	Longitud desigual	,923

Se puede apreciar en la tabla 51 que el dato arrojado es muy bueno (0,923), por lo que la fiabilidad de este conjunto de ítems es bastante alta.

Aspectos sobre las clases

TABLA 52. *Fiabilidad grupo ítems “Aspectos sobre las clases”.* Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Alfa de Cronbach	Parte 1	,741
	Parte 2	,638
	Correlación entre formas	,594
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,745
	Longitud desigual	,746

El conjunto de ítems que configuran la dimensión “Aspectos sobre las clases” presentan una consistencia interna aceptable. Se puede observar que la correlación entre las dos formas no es muy alta (0,594), pero al aplicar la fórmula de Spearman-Brown corrige el coeficiente y eleva la fiabilidad hasta 0,746 para todo el grupo de ítems analizados.

Aspectos sobre el profesorado

TABLA 53. *Fiabilidad grupo ítems “Aspectos sobre el profesorado”.* Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.

Alfa de Cronbach	Parte 1	,942
	Parte 2	,930
	Correlación entre formas	,634
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,776
	Longitud desigual	,776

Se puede observar en la tabla 53 que la fiabilidad del grupo de ítems, que forman la dimensión “Aspectos sobre el profesorado”, es aceptable-buena debido a que su valor oscila entre 0,7 y 0,8.

Organización

TABLA 54. *Fiabilidad grupo ítems “Organización”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010.*

Alfa de Cronbach	Parte 1	,677
	Parte 2	,707
	Correlación entre formas	,651
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,789
	Longitud desigual	,789

Con respecto a la “Organización” los ítems que informan sobre estos aspectos presentan una buena consistencia interna. El análisis de la fiabilidad arroja un coeficiente de 0,789. (Tabla 54.)

En conclusión, el cuestionario destinado a los alumnos del Programa, en el momento de la evaluación de proceso, presentaba una alta consistencia interna.

CUESTIONARIO DESTINADO A LOS PROFESORES-TUTORES

Los ítems del cuestionario dirigido a los profesores-tutores fueron analizados en su conjunto, ya que presentaban una alta homogeneidad. Este aspecto se puso de manifiesto al obtener un coeficiente de 0,964, lo que representaba una altísima consistencia interna de los ítems que configuraban el cuestionario. (Tabla 55.)

TABLA 55. *Fiabilidad cuestionario “Profesores-Tutores”. Curso 2009-2010.*

Alfa de Cronbach	Parte 1	,938
	Parte 2	,973
	Correlación entre formas	,930
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,964
	Longitud desigual	,964

CUESTIONARIO DESTINADO A LOS COORDINADORES

Los cuestionarios elaborados para ser aplicados a los coordinadores de los Centros fueron analizados a partir de tres grupos de ítems: Centro, Programa y Profesorado. Estas tres dimensiones eran de gran interés, y se pretendía calcular la fiabilidad de estos conjuntos de ítems para conocer su consistencia interna. Los resultados fueron los siguientes:

Centro

TABLA 56. *Fiabilidad dimensión "Centro".* Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.

Alfa de Cronbach	Parte 1	,909
	Parte 2	,919
	Correlación entre formas	,772
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,871
	Longitud desigual	,871

Se puede apreciar en la tabla 56 que la dimensión "Centro" presenta valores que indican una buena fiabilidad. En concreto el coeficiente calculado es 0,871, que corresponde con una alta consistencia interna.

Programa

TABLA 57. *Fiabilidad Dimensión "Programa".* Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.

Alfa de Cronbach	Parte 1	,815
	Parte 2	,691
	Correlación entre formas	,660
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,795
	Longitud desigual	,795

Con respecto a la dimensión "Programa", el valor calculado es 0,795 (Tabla 57), indicando que su fiabilidad es aceptable-buena.

Profesorado

TABLA 58. *Fiabilidad Dimensión “Profesorado”.* Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.

Alfa de Cronbach	Parte 1	,785
	Parte 2	,768
	Correlación entre formas	,790
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,883
	Longitud desigual	,884

El análisis del conjunto de ítems que configuran la dimensión “Profesorado” arrojó un coeficiente de 0,884. Se puede considerar, por tanto, un buen valor que indica una alta consistencia interna.

En definitiva, el cuestionario destinado a los Coordinadores del Programa presenta una alta consistencia interna entre sus ítems, a tenor de los coeficientes obtenidos.

Cuestionarios aplicados en el Curso 2010/2011

Los cuestionarios elaborados para recoger información en este curso, contaban con un porcentaje alto de ítems de los aplicados en el período anterior. El resto eran cuestiones nuevas que informaban sobre el impacto, la sostenibilidad o el mantenimiento del Programa. Estos ítems de nueva construcción eran de las mismas características que los demás, por lo que se suponía una mejora de los instrumentos, a tenor de las aplicaciones anteriores, dando como resultado unos cuestionarios dirigidos a los alumnos, los profesores-tutores y los coordinadores totalmente homogéneos.

Considerando todos estos aspectos, se decidió calcular la fiabilidad sobre el conjunto de los ítems que configuraban cada cuestionario. Los tres coeficientes obtenidos se presentan a continuación.

CUESTIONARIO DESTINADO A LOS ALUMNOS

TABLA 59. *Fiabilidad cuestionario "Alumnos".* Curso 2010-2011.

Alfa de Cronbach	Parte 1	,900
	Parte 2	,931
	Correlación entre formas	,754
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,860
	Longitud desigual	,860

Se puede comprobar en la tabla 59 que el cuestionario dirigido a los alumnos del Programa presenta una alta consistencia interna. El valor de coeficiente obtenido es 0,860 para el conjunto de los ítems.

CUESTIONARIO DESTINADO A LOS PROFESORES-TUTORES

TABLA 60. *Fiabilidad cuestionario "profesores-tutores".* Curso 2010-2011.

Alfa de Cronbach	Parte 1	,781
	Parte 2	,898
	Correlación entre formas	,661
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,796
	Longitud desigual	,796

El análisis del grupo de ítems que configuraba el cuestionario destinado a los profesores-tutores arrojó un coeficiente de 0,796, indicando una buena fiabilidad y una considerable consistencia interna.

CUESTIONARIO DESTINADO A LOS COORDINADORES

TABLA 61. *Fiabilidad cuestionario "Coordinadores".* Curso 2010-2011.

Alfa de Cronbach	Parte 1	,768
	Parte 2	,517
	Correlación entre formas	,652
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,789
	Longitud desigual	,795

El análisis de la fiabilidad del cuestionario destinado a los coordinadores, reflejó que la segunda mitad del instrumento presentaba poca consistencia ítem-ítem ($\alpha=0,517$); sin embargo, al calcular el coeficiente de Spearman-Brown para todo el conjunto de ítems arrojó un valor de 0,795, que indicaba que el cuestionario ofrecía buena consistencia interna.

6.2.2. Validez

Con respecto a la validez, un instrumento es válido si “mide lo que dice medir”, es decir, si tiene “la cualidad esencial de medir realmente las variables que pretenden medir” (Bisquerra, 2005, p. 150).

Se trata de un criterio esencial en el momento de diseñar un cuestionario, en tanto que indica si el instrumento cumple los fines para los que está construido.

Para estimar si un instrumento es válido existen diferentes tipos de validez (Del Río, 2005; De Lara y Ballesteros, 2008; García y col., 2001; Gil, 2010; Martínez, 2004): *concurrente, de constructo, predictiva, aparente o didáctica y de contenido*.

En esta investigación se ha tenido en cuenta la validez de contenido por tratarse de un cuestionario de valoración y medición de la satisfacción de los destinatarios, por lo que interesa, fundamentalmente, constatar si los ítems que configuran el cuestionario permiten obtener información válida de acuerdo con los objetivos establecidos, es decir, “*estudiar si los distintos elementos que integran el instrumento resultan suficientes y adecuados o, por el contrario, quedan elementos importantes sin incluir o figuran otros cuyo contenido no aportan información de interés para nuestro estudio*” (De Lara y Ballesteros, 2008, p. 516).

Según las autoras, es importante a la hora de estudiar la validez de los contenidos propuestos en un instrumento de recogida de datos, contar con el apoyo y asesoramiento de personas expertas en el tema. El juicio de los expertos constituye una fuente de información importante para el conocimiento de la prueba, ya que “*sus respuestas proporcionan una información valiosa para la mejora del instrumento*” (De Lara y Ballesteros, 2008, p. 519).

Además, como se expuso anteriormente, el hecho de realizar varias aplicaciones, los cuestionarios elaborados servían de aplicación piloto para los siguientes.

El transcurso de la investigación, sobre todo después de la primera aplicación, nos indicó que los cuestionarios elaborados eran extremadamente heterogéneos, por lo que para el curso siguiente se diseñaron unos nuevos con las características de aquellos ítems

que mejor respondían a los objetivos de la investigación y del propio instrumento. Por ello, en la segunda aplicación sí se llevó a cabo una aplicación piloto destinada a los alumnos de los Centros Asociados de la UNED SENIOR en Madrid. Estos resultados y la opinión de los expertos determinaron el cuestionario definitivo. Por su parte, los cuestionarios diseñados para la recogida de información en el último período de la investigación (curso 2010-2011), mantenía ítems del anterior e introducía cuestiones específicas para obtener información, en ese momento concreto. Los expertos, por lo tanto, proporcionaron respuestas a estos ítems determinados, entendiendo que ya habían validado el resto del cuestionario en su momento y los resultados de la aplicación así lo confirmaron.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, una vez elaborados los borradores de los distintos cuestionarios (alumnos, profesores-tutores y coordinadores), se procedió, en cada momento, a su estudio y validación por un grupo de expertos, tanto en metodología de evaluación como en educación de personas mayores.

Esta consulta permitió obtener una valoración de la pertinencia de las dimensiones consideradas y de los ítems que las integraban; su suficiencia y si su formulación era adecuada, clara y precisa. Otros aspectos que se valoraron se referían, por una parte, al tipo de preguntas (respuesta cerrada y abierta) y, por otra, las escalas de respuesta.

Para recoger esta información de los expertos se presentaron los tres cuestionarios elaborados, junto con unas sencillas preguntas a las que debían dar respuesta:

- ¿Responden los ítems a las diferentes variables definidas en el estudio?
- ¿Responden a los objetivos planteados?
- ¿La redacción y tipo de las distintas preguntas son adecuadas para las personas a las que va dirigido el cuestionario?
- ¿Cómo valoran la longitud de la prueba?
- ¿Podría mejorarse el instrumento? ¿Cómo?

El instrumento correspondiente a la primera aplicación resultaba complicado y se decidió incorporar todas las sugerencias de los expertos, por entender que lo hacían más comprensible y facilitaba el proceso de análisis.

En cuanto al cuestionario destinado a los alumnos de la UNED SENIOR, los expertos consideraron la necesidad de cerrar las respuestas. De esta forma, resultaría más fácil de cumplimentar y se dedicaría menos tiempo, aspectos importantes que pueden determinar la recogida de información con éxito. Asimismo, la redacción y el lenguaje de las preguntas debían ser más claros y concisos. El cuestionario de los coordinadores resultaba demasiado

largo. Los expertos opinaron que había preguntas que hacían referencia a la misma cuestión, por lo que se optó por reducirlas y cerrarlas en su mayoría. El cuestionario destinado a los profesores-tutores recibió el mismo juicio que el anterior, por lo que se procedió de la misma manera.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, se procedió a la redacción definitiva del cuestionario.

La experiencia nos señaló que en el siguiente curso se debía contar con instrumentos que facilitaran bastante más la respuesta de los encuestados y el análisis de la información recogida. Por ello, una vez diseñados se procedió a la aplicación piloto, en el caso del cuestionario destinado a los alumnos, puesto que se trataba del instrumento que más dificultades entrañó en la primera aplicación. A tenor de los resultados obtenidos, se decide realizar las siguientes modificaciones:

- ➔ Con respecto a las *“Características personales y contextuales”*: se introdujo la opción de respuesta “otros”, en el estado civil que permitía situar a aquellos que presentan situaciones distintas a las opciones propuestas; además de eliminar la opción “divorciado/separado” puesto que no se obtuvo respuesta alguna. Los grupos de edad, que en un comienzo eran seis, se consideró su reducción a cuatro. En cuanto al nivel de estudios se suprime la opción “sin estudios”. En el ítem correspondiente a la profesión, también se elimina la opción “empresario/a”, en tanto que nadie se ubica en esta categoría.
- ➔ En el apartado *motivos por los que se matriculó en la UNED SENIOR*, se añadió la opción “compartir experiencias”. La última pregunta de este apartado se refería a *si se volvería a matricular*. Se trataba de una cuestión de respuesta cerrada dicotómica (Sí/No) optándose por presentarla abierta.
- ➔ Los resultados obtenidos en el apartado *Aspectos relacionados con las clases* indicaron que estos ítems se elaboraron de forma adecuada y comprensible en tanto que las respuestas ofrecidas fueron coherentes. No obstante, se modificó el ítem *“prefiero otras asignaturas”*, formulándolo como una pregunta abierta.

Por su parte, el proceso para la validación de los tres cuestionarios, por parte de los expertos, proporcionó opiniones que fueron recogidas de la siguiente manera:

- ➔ Entre los ítems del apartado *Aspectos relacionados con el profesorado*, se decide introducir la pregunta “resuelve satisfactoriamente las situaciones de conflicto” por

entender que se trata de un aspecto importante. Esta cuestión se introdujo en los tres instrumentos, adaptando su formulación a cada destinatario.

➔ *El Centro Asociado* es otro conjunto de ítems incluidos de forma adecuada en los distintos cuestionarios, que los jueces expertos valoraron positivamente, por lo que no sugirieron modificaciones, ya que se consideró adecuado mantener los ítems iniciales en el cuestionario definitivo.

➔ Con respecto al apartado de *Valoraciones finales*, en los respectivos cuestionarios, se propone formular en plural el ítem “señale el aspecto más positivo del programa”, puesto que los alumnos podrían sugerir más de un aspecto, dejándolo como una pregunta de respuesta abierta. En la misma línea, se sugiere modificar el ítem “Indique un aspecto en el que podría mejorar este Programa” por “Indique en qué podría mejorar el Programa”. Asimismo, con el fin de completar la respuesta de estas dos preguntas, se introduce el ítem “¿qué cambiaría?”.

La última cuestión se valoró de forma positiva, puesto que, efectivamente, lo que se pretende es obtener una respuesta que se refiera a la valoración global de la UNED SENIOR.

En lo que respecta a los instrumentos elaborados para obtener información en el último curso objeto de evaluación, se les presentó a los expertos los ítems de nueva construcción para obtener información específica para ese momento. El juicio expresado reflejó la conformidad sobre estas cuestiones, en tanto que se trataban de preguntas similares a las validadas en los instrumentos anteriores y, en su opinión, los expertos confirmaron que eran adecuadas para recoger información sobre el impacto del Programa, su sostenibilidad y, por supuesto, el grado de satisfacción de los encuestados participantes en la UNED SENIOR.

Además, los expertos opinaron sobre otros aspectos de los cuestionarios, como la adecuación de contar con ítems de respuesta abierta (además de los de respuesta cerrada), ya que permitían la expresión libre de los destinatarios y ofrecían la oportunidad de completar sus respuestas en torno a las valoraciones emitidas en los ítems cerrados. La escala de valoración diseñada se consideró apropiada con la gradación establecida (del 1 al 4), ya que los encuestados podían emitir respuestas significativas, evitando los valores centrales. Igualmente, el juicio de los expertos sobre el lenguaje utilizado en el instrumento, resultó altamente favorable, puesto que consideraron que era claro, conciso y entendible.

Otro aspecto que se consideró positivo fue la estructuración del cuestionario en diferentes dimensiones, en tanto que contextualizaban las preguntas y eludían

ambigüedades. Además, coincidieron en destacar la localización de las mismas, situando en primer lugar los ítems relacionados con aspectos personales, sociales y académicos para, posteriormente, continuar con las cuestiones que los alumnos, profesores-tutores y coordinadores debían valorar específicamente.

Con respecto a su longitud, los expertos consideraron que podía ser adecuada, siempre y cuando en el momento de la aplicación se tuviera en cuenta el tiempo disponible y la necesidad de una persona física que administrase el instrumento, prestando servicio de asesoramiento y apoyo.

En una última valoración global, los expertos expresaron su opinión sobre la capacidad de los ítems para recabar información adecuada, pertinente y suficiente que permitiera evaluar el Programa UNED SENIOR. El juicio fue favorable, señalándose, además, que las preguntas estaban elaboradas de tal forma que motivaban y facilitaban sus respuestas.

6.3. Proceso de recogida de información y datos

El proceso de recogida de información y datos se llevó a cabo a través de la aplicación de los distintos cuestionarios. En esta fase era preciso establecer la forma más eficaz de proceder, puesto que era necesario garantizar la calidad de la información recogida.

No se consideró necesario la identificación de las personas que iban a cumplimentar el cuestionario, dado que el tipo de información que resultaba de interés para nuestro estudio hacía referencia a su situación personal, al Programa objeto de la evaluación y a las opiniones y valoraciones sobre el mismo. De esta manera, podían responder con total naturalidad, pues se les informó que los datos iban a ser utilizados a efectos de estudio de investigación y no como proceso de control de su formación o tareas docentes o de gestión, dependiendo de si se trataba del grupo de alumnos, profesores-tutores o coordinadores.

Los cuestionarios fueron enviados a los distintos Centros Asociados participantes, desde los cuales se hacían llegar a los diferentes colectivos implicados. Se contó con la inestimable colaboración de los coordinadores de los Centros, en tanto que al tratarse de diferentes áreas geográficas dificultaba la presencialidad en todas las aplicaciones. Así, por correo postal o correo electrónico, se enviaron los distintos cuestionarios a los coordinadores, y éstos fueron los encargados de hacer llegar a cada grupo los instrumentos, incluidos ellos mismos.

Las instrucciones se presentaban de forma clara y precisa en cada uno de los cuestionarios, y se recomendaba que la aplicación a los alumnos mayores se llevase a cabo en las tutorías de las distintas asignaturas, con la mediación y el asesoramiento del profesor-tutor. Así, los estudiantes mayores recibían en sus clases, en los Centros, el cuestionario y las orientaciones precisas para contestar.

Una vez cumplimentados los cuestionarios de los alumnos, los coordinadores de los distintos Centros lo remitían, igualmente, por correo postal. Ellos mismos y los profesores-tutores tenían la opción de enviarlos por correo electrónico, por tratarse de menor volumen de información.

En general, la forma de respuesta a los distintos ítems de los cuestionarios era sencilla, pues solamente debían señalar la opción elegida. Además, en la parte final del instrumento se presentaban algunas cuestiones abiertas con un espacio acotado para contestar, facilitando la respuesta.

Este proceso se empezó llevando a cabo en los meses de abril y mayo del primer curso objeto de evaluación (2008-2009). Al ser necesario ir recopilando las direcciones y nombres de los coordinadores que formaban parte del Programa en los años que duró el estudio, el proceso continuo de contacto, envío, seguimiento y recogida de información se iba tornando más complicado, debido al aumento de Centros, número de alumnos matriculados y de profesores-tutores. Por ello, esta fase del estudio, en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, comenzó en el mes de febrero, extendiéndose hasta el mes de mayo. No obstante, indicar que los diferentes grupos que participaron se mostraron muy colaboradores y no presentaron ninguna dificultad.

La cantidad de cuestionarios recogidos se calculó en función de las muestras mínimas necesarias para la investigación, por lo que se necesitaba este mínimo para realizar el estudio. Sin embargo, no se puso límites, por lo que se procedió al análisis de toda la información válida obtenida.

El número de cuestionarios recogidos en los distintos momentos de la evaluación, atendiendo a los tres grupos participantes en el Programa, se presentan en la tabla 62:

TABLA 62. Número de cuestionarios recogidos por período y grupo participante.

Período	Grupo	Nº de cuestionarios
2008-2009	Alumnos	165
	Profesores-tutores	28
	Coordinadores	6
2009-2010	Alumnos	459
	Profesores-tutores	50
	Coordinadores	14
2010-2011	Alumnos	459
	Profesores-tutores	46
	Coordinadores	13

7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DATOS

Una vez recogidos todos los cuestionarios, se realizaron las operaciones oportunas para su estudio. Los datos que eran adecuados para el análisis cuantitativo fueron introducidos en el programa estadístico SPSS. La información procedente de las preguntas abiertas del cuestionario fue recogida en documentos específicos para su estudio cualitativo. De esta forma, se atiende a la complementariedad metodológica al haber realizado dos tipos de análisis (cuantitativo y cualitativo), debido a la naturaleza de los datos y de la propia investigación.

7.1. Análisis cuantitativo

Los datos recogidos proporcionaron la posibilidad de distintos tipos de análisis:

➔ **Estudio descriptivo.** Este análisis se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 17.0 y ha permitido conocer las características del conjunto de las personas implicadas, así como del Programa objeto de estudio. En concreto, este análisis nos proporcionó los siguientes datos:

- Frecuencias absolutas de cada una de las categorías contempladas en los diferentes ítems del cuestionario.
- Frecuencias relativas expresadas en porcentajes para cada una de esas categorías de análisis.

- Frecuencias acumuladas, que ordenan de forma creciente o decreciente los distintos porcentajes.
- Representaciones gráficas que ilustran los valores y facilitan la interpretación.

El objetivo de este análisis descriptivo ha sido configurar perfiles de los participantes en cuanto a sus rasgos personales (sexo, nivel de estudios, etc.), y las diversas valoraciones realizadas en torno a los diferentes elementos del Programa.

➔ **Estudio relacional con respecto a las variables de clasificación.** Las variables con nivel de escala ordinal pueden abordar problemas de la clasificación de las categorías y de la medida de las distancias entre ellas (Gil, 2011). Atendiendo a esta premisa, el análisis realizado consta de los siguientes procedimientos multivariados:

- *Análisis de segmentación.* Para realizar este análisis se utilizó, igualmente, el programa estadístico SPSS 17.0. Mediante el procedimiento del “Árbol de decisiones” se ha creado un modelo de clasificación basado en árboles (denominado así por su presentación en “ramas”). Este procedimiento ha servido para clasificar los casos elegidos en grupos y ha proporcionado elementos de validación para el análisis de clasificación exploratorio y confirmatorio llevado a cabo, según el momento de evaluación y el grupo participante seleccionado para ello. En concreto, se utilizó el método de crecimiento CHAID (CHI-square Automatic Interaction Detection). En este caso, el programa SPSS detecta automáticamente las interacciones mediante chi-cuadrado y en cada fase, CHAID presenta la interacción más fuerte de la variable independiente con la variable dependiente, fundiéndose las que no han resultado significativas. Este método examina todas las divisiones posibles y muestra la salida mediante un “árbol” clasificatorio de fácil interpretación, como se observará en la presentación de resultados.

Este análisis ha podido identificar todos aquellos aspectos del Programa que elevan la satisfacción de los participantes en la UNED SENIOR. Se considera que una investigación evaluativa debe mostrar el valor o mérito del Programa; mediante el “árbol de decisiones” se ha podido establecer perfiles de usuarios satisfechos desde las relaciones significativas con las diferentes variables establecidas.

- *Escalamiento multidimensional (PROXSCAL).* A través de este procedimiento, el programa SPSS detecta proximidades entre las valoraciones realizadas. Este proceso asigna las posiciones específicas en un marco conceptual de pocas

dimensiones, representando las distancias y midiendo el grado de similitud entre las variables.

Con este tipo de análisis se ha podido identificar, dentro del modelo ordinal de categorías establecidas, la distancia entre las diferentes posiciones en cada una de las variables, por cuanto los encuestados se posicionaron en una categoría u otra según su valoración.

- *Análisis de Clúster*. Es la alternativa no paramétrica al análisis Factorial. Debido a la definición de nuestras variables, el análisis de Clúster considera las variables categóricas con nivel de medida ordinal. En concreto, se ha utilizado el análisis Clúster jerárquico. Este procedimiento, conocido también como Análisis de Conglomerados o Reconocimiento de Patrones, ha permitido identificar grupos homogéneos de casos, de tal manera que los perfiles de un mismo grupo de variables, que sean muy similares entre sí, mostrarán su cohesión interna, diferenciándose a la vez de aquellos grupos que sean distintos. Además, este análisis ha venido a confirmar las proximidades entre las distintas variables, mostrando dendogramas (representaciones gráficas de salida del análisis de conglomerados) que han ratificado el escalamiento multidimensional, aumentando la validez de los análisis realizados.

-*Análisis de correspondencias*. Este procedimiento está incluido en los métodos de reducción de datos. En este caso, los análisis realizados han descubierto estructuras de relaciones entre las variables ordinales, obteniendo, de esta manera, correspondencias entre las valoraciones emitidas por los diferentes grupos de encuestados. Se trata de un análisis de homogeneidad o correspondencias múltiples (HOMALS) que registra, en un espacio de dos dimensiones, las categorías de las diferentes variables, presentando los puntos de cada categoría relacionados, si están próximos, o no relacionados, si se encuentran alejados. El objetivo de esta técnica multivariada es descubrir interrelaciones entre las características medidas, mostrando la máxima separación entre categorías y consiguiendo la mayor homogeneidad entre los sujetos dentro de cada categoría. Los resultados obtenidos se presentan en tablas de autovalores, que reflejan la varianza explicada por cada dimensión, y un gráfico bidimensional que representa los diferentes puntos de cada categoría, facilitando la interpretación en función de la proximidad de dichos puntos, que manifiestan la relación existente entre ellos.

7.2. Análisis cualitativo

Con respecto al análisis cualitativo, la información recogida en las preguntas abiertas de los cuestionarios ha sido sometida a un tratamiento de clasificación y categorización para su análisis e interpretación. Este procedimiento se enmarca dentro de la técnica del *análisis de contenido*. Es una técnica destinada a poner de relieve ciertas notas o características de determinados documentos, por lo general, escritos. El análisis de contenido puede aplicarse a cualquier tipo de registro, existente o producido al efecto, como puede ser cualquier manifestación de conducta en el marco de un programa (Pérez Juste, 2006).

Para realizar este análisis se han utilizado dos procedimientos distintos, en función del volumen de información obtenido en los diferentes momentos de evaluación. Por tanto:

➔ En el primer curso de implantación del Programa, la información recogida para realizar la evaluación de entrada/contexto fue sometida al análisis de contenido, según el proceso que se detalla a continuación (Pérez Juste, 2006):

- 1) Establecimiento de los objetivos.
- 2) Fijación del contenido a analizar.
- 3) Unidades de análisis.
- 4) Establecimiento de categorías.
- 5) Categorización, codificación, cuantificación.
- 6) Interpretación de los resultados.

Este procedimiento ha permitido seleccionar la información, reducirla y representar en figuras los resultados para su interpretación.

➔ La información recogida para realizar las evaluaciones de proceso y producto, en los años siguientes de desarrollo de la investigación evaluativa, se trató con el Programa ATLAS.ti 5.0. Este software realiza un análisis de contenido desde los documentos primarios de información, basando su categorización en familias y códigos. Las representaciones de los mapas conceptuales o redes resultan esclarecedoras para una correcta interpretación de los resultados.

Estos dos procedimientos de aplicación de la técnica de análisis de contenido, han aportado a esta investigación solidez analítico-interpretativa de la información recogida.

En el capítulo siguiente se presentan los resultados de los análisis descritos, atendiendo a los distintos momentos de evaluación que configuran el modelo, es decir, resultados de la evaluación de contexto; resultados de la evaluación de entrada; resultados de la evaluación

de proceso y resultados de la evaluación de producto. Del mismo modo, se recogen los resultados obtenidos por cada uno de los grupos participantes en el Programa, en cada uno de los momentos de evaluación correspondiente.

PARTE III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta parte, se describen los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos y cualitativos de los datos, y la información obtenida. Se presentan a lo largo de cuatro capítulos, en función de las distintas evaluaciones (contexto, entrada, proceso y producto) que configuran el modelo evaluativo. Se ha considerado presentar así los resultados para evitar parcelar la información y datos recogidos de los distintos grupos participantes, a lo largo de las distintas aplicaciones. De esta manera, se informa de la evaluación del Programa UNED SENIOR de forma global, considerando todas las valoraciones y opiniones de los encuestados según las diferentes dimensiones informativas constituidas en variables para esta investigación.

CAPÍTULO VII

EVALUACIÓN DE CONTEXTO

Los elementos contextuales para realizar esta evaluación están directamente relacionados con los objetivos del Programa. En este sentido, se presta especial atención a la adecuación del Programa, a las características, intereses y necesidades de los mayores. Se tienen en cuenta también las relaciones que se establecen entre el Programa y los mayores, en cuanto a su desarrollo personal y social; sus relaciones y el conocimiento adquirido. Del mismo modo, se analiza la utilización de las TIC,s por suponer un objetivo del Programa para la inclusión social de las personas mayores. Estas categorías han sido estudiadas mediante análisis cuantitativos descriptivos y correlacionales de las variables concretas que proporcionan información al respecto, y a través del análisis de contenido de las aportaciones realizadas por los grupos de participantes.

1. ADECUACIÓN AL MAYOR

El hecho de que el Programa sea adecuado a las particularidades de sus alumnos es un aspecto contextual importante. Los alumnos matriculados en el curso 2010-2011 opinaron al respecto, y la tabla 63 refleja los datos obtenidos.

TABLA 63. Resultados. Frecuencias de “La UNED SENIOR es adecuada a las personas mayores”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

LA UNED SENIOR ES ADECUADA PARA LAS PERSONAS MAYORES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	40	8,7	8,7
Poco	8	1,7	10,4
Bastante	200	43,6	54,0
Mucho	211	46,0	100,0
Total	459	100,0	

Casi la mitad de los alumnos encuestados (46 %) opinaron que el Programa era adecuado a las personas mayores. El 43,6 % valoraron positivamente esta característica de la UNED SENIOR, indicando que “bastante”, y el 1,7 % consideraron que era poco adecuado. Señalar, también, que los mayores que no contestaron a esta pregunta representaron el 8,7 % del total.

Gráficamente, en la figura 25, se aprecia que la mayoría de los alumnos de la UNED SENIOR encuestados valoraron que el Programa es adecuado para ellos.

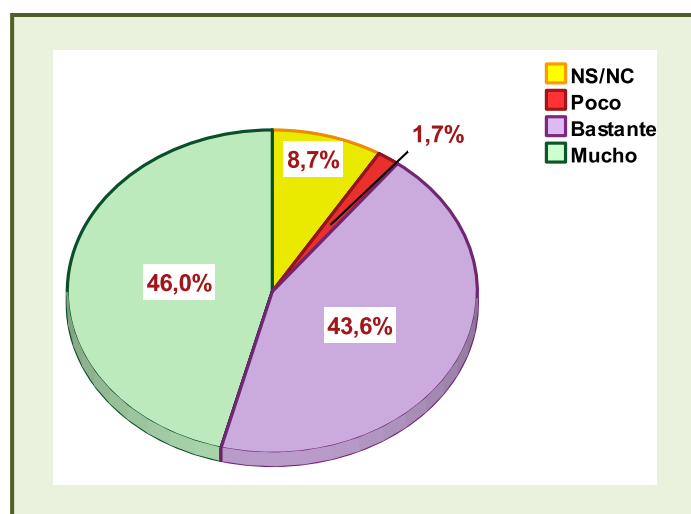


Figura 25. Resultados. Porcentajes. “La UNED SENIOR es adecuada a las personas mayores”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR es adecuada para las personas mayores”

Se consideró interesante relacionar la variable “edad” con la opinión de los mayores encuestados.

Se observa, en la tabla 64, que el modelo presenta unos valores propios altos en ambas dimensiones (1,159 y 1,113), ya que se considera un buen autovalor si está por encima de 1. Por su parte, la inercia explica casi el 58 % de la varianza en la dimensión 1 y algo más del 55 % en la dimensión 2.

TABLA 64. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR es adecuada para las personas mayores”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,159	,579
2	1,113	,557
Total	2,272	1,136
Media	1,136	,568

El gráfico bidimensional, que ilustra las cuantificaciones de las variables estudiadas, nos presenta la relación entre sus categorías. Tomando como referencia la “edad”, se puede observar que todos los grupos de edad valoraron que la UNED SENIOR es “mucho” o “bastante” adecuada a los mayores. No obstante, los mayores encuestados, que cuentan con más de 66 años, se corresponden más con la categoría “mucho” de la variable “la UNED SENIOR es adecuada para los mayores”. Por su parte, aquellos que se encuentran en la franja de edad 50-60 años, se relacionan dentro del mismo cuadrante con la categoría “bastante”.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

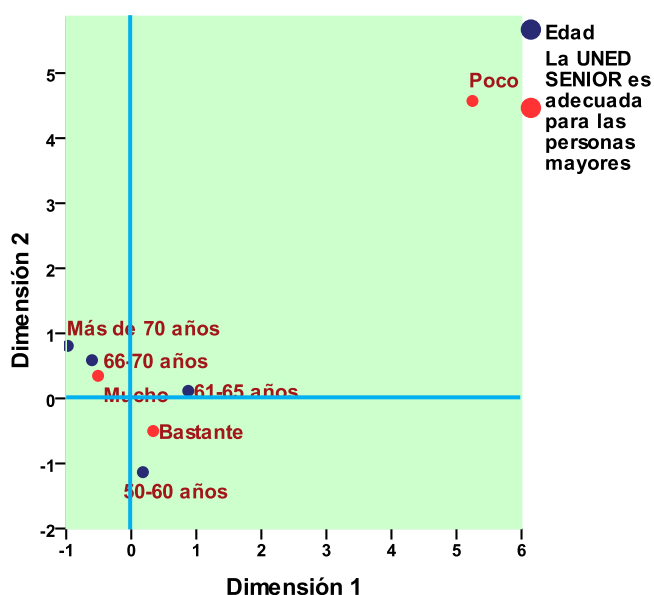


Figura 26. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR es adecuada para las personas mayores”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

La adecuación del Programa, también, se refleja en que se adapte a las posibilidades de las personas mayores. Esta cuestión forma parte de la capacidad de la UNED SENIOR para considerar las posibilidades que tienen sus alumnos, y adaptarse a ellas.

TABLA 65. Resultados. Frecuencias de “La UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

LA UNED SENIOR SE ADAPTA A MIS POSIBILIDADES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	46	10,0	10,0
Poco	9	2,0	12,0
Bastante	250	54,5	66,4
Mucho	154	33,6	100,0
Total	459	100,0	

La tabla 65 nos muestra que algo más del 88% de los mayores encuestados consideraron que el Programa se adaptaba a sus posibilidades, siendo un 54,5 % los que afirmaron que “bastante” y un 33,6 % los que opinaron que “mucho”. Señalar, también, que el 10% de los encuestados no respondieron a este ítem, ofreciendo un porcentaje mayor al de los mayores que valoraron que la UNED SENIOR no se adaptaba a sus posibilidades (2 %).

La figura 27 ilustra los datos descritos, reflejando de forma gráfica la apreciación de la inmensa mayoría de los alumnos mayores, en torno a la capacidad de adaptación del Programa a sus posibilidades.

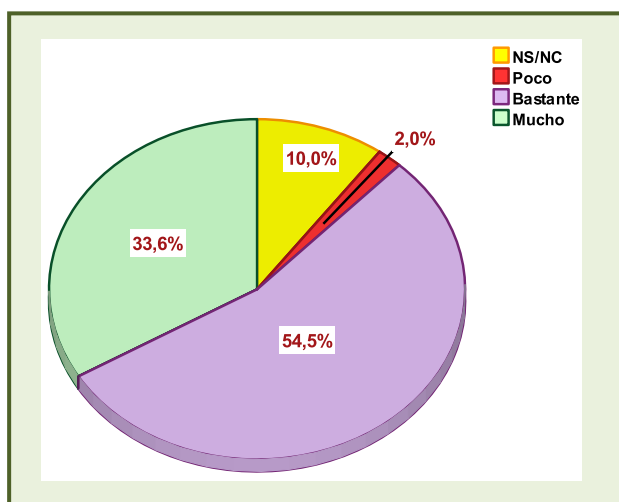


Figura 27. Resultados. Porcentajes. “La UNED SENIOR es adecuada a las personas mayores”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades”.

Se relacionaron las variables “edad” y “la UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades”, con la intención de poder conocer la opinión de los alumnos mayores en función de su edad, por cuanto se estimó que su percepción en torno a las propias posibilidades podían variar de un grupo de edad a otro.

En la tabla 66, se observa el resumen del modelo correspondiente a este análisis que nos informa sobre los altos valores propios que arrojan ambas dimensiones (1,160 y 1,126). Por su parte, la varianza explicada en la dimensión 1 es del 58 % y de algo más del 56 % en la dimensión 2, aportando un modelo fiable para las variables estudiadas.

TABLA 66. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades”.* Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,160	,580
2	1,126	,563
Total	2,286	1,143
Media	1,143	,572

Observando en la figura 28 el diagrama conjunto de los puntos de categorías de las variables analizadas, se puede destacar que:

- La franja de edad “entre 66 y 70 años” se corresponde, en el mismo cuadrante, con la categoría “bastante” de la variable “la UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades”, aunque mantienen cierta distancia.
- La categoría “61-65 años” se encuentra a una distancias, muy similar de “bastante” y “mucho” la UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades, coincidiendo prácticamente con el centro de los ejes, aunque ligeramente inserto en el cuadrante negativo de la dimensión 1.
- La franja de edad “más de 70 años” mantiene buena correspondencia con “mucho” la UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades.

- Se destaca, también, que la franja de edad “50-60 años” se corresponde con “poco” de la variable “la UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades”, observándose que los puntos de ambas categorías se encuentran, en el cuadrante positivo de la dimensión 1.

Por todo ello, este análisis nos muestra un resultado claro en torno a que los alumnos mayores de 70 años opinan que el Programa se adapta a sus posibilidades, mientras que los mayores entre “50 y 60 años” la UNED SENIOR perciben que se adapta poco a sus posibilidades.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

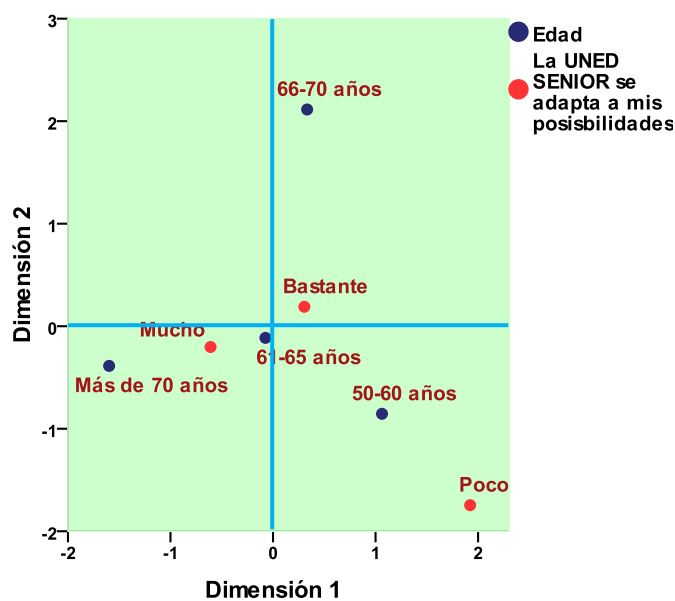


Figura 28. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR se adapta a mis posibilidades”. Cuestionario alumnos. Curso2010-2011.

Por su parte, el 70,4 % de los profesores-tutores encuestados consideraron que la UNED SENIOR se adecuaba a las características de los mayores, siendo un 29,6 % los que opinaron lo contrario.

TABLA 67. Resultados. Frecuencias de “La UNED SENIOR se adecúa a las características de los mayores”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009

EL PROGRAMA SE ADECUA A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	20	70,4	70,4
No	8	29,6	100,0
Total	28	100,0	

En la figura 29 se pueden observar, de forma gráfica, estos datos, los cuales muestran cómo una gran mayoría de los profesores-tutores valoran que el Programa es adecuado para los alumnos mayores.

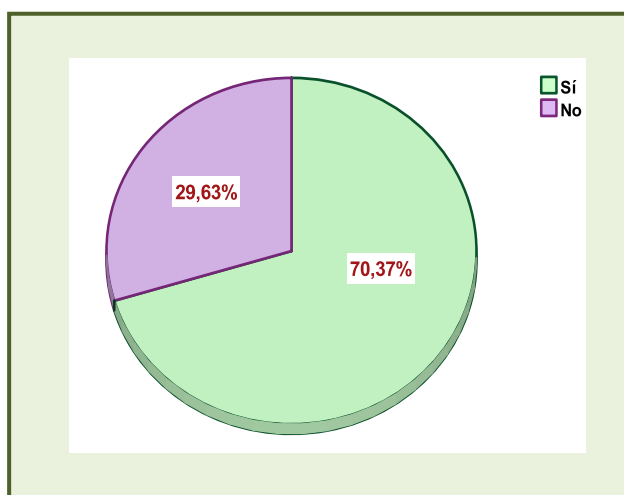


Figura 29. Resultados. Porcentajes. "La UNED SENIOR se adecúa a las características de los mayores". Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009.

Más allá de estos datos se les preguntó el por qué de su respuesta, con la intención de conocer los motivos que les llevaban a contestar afirmativa o negativamente.

La información recogida fue sometida a un proceso de análisis de contenido, y los resultados fueron los siguientes:

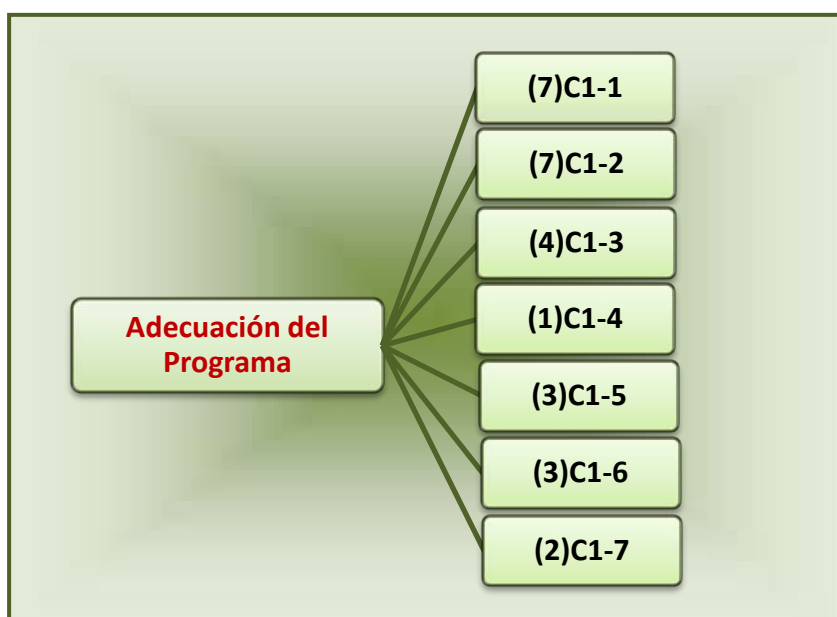


Figura 30. Resultados. Análisis de contenido variable "Adecuación del Programa". Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009.

La categoría *Adecuación del Programa* ha contado con 27 respuestas válidas de los profesores-tutores en el período 2008-2009. Sus aportaciones fueron muy diversas. No obstante, la mayoría de las respuestas emitidas (18) han reflejado de forma positiva la adecuación del Programa a las características de los alumnos. Los aspectos destacados, en este sentido, fueron en orden a destacar la flexibilidad del Programa (7 respuestas) y la cercanía de los contenidos a las expectativas de los alumnos (7 respuestas). Por otro lado, con 4 respuestas emitidas, los profesores-tutores indicaron que el Programa resultaba adecuado, debido a la predisposición e interés de los propios alumnos.

C1-1 *“Sí. Porque es flexible y permite su adaptación a nivel real”.*

C1-2 *“Sí. Se adapta a sus expectativas, aunque con algunas matizaciones, ya que son personas del entorno rural y hay que concretar en sus problemáticas como mayores”.*

C1-3 *“Si. En general, los alumnos están predispuestos a aprender y son muy receptivos”.*

Por otra parte, los profesores-tutores que consideraron que el Programa no era adecuado a las características de los mayores (9 respuestas emitidas), señalaron que el alumnado era demasiado heterogéneo para que UNED SENIOR contara con esta capacidad, debido a que no todos parten con el mismo nivel de conocimientos (4 respuestas); otros opinaron que el Programa es demasiado largo para el poco tiempo disponible de clase (3 respuestas) y, por último, 2 profesores-tutores consideraron que no cumplía las expectativas de los alumnos por tratarse de materias muy teóricas.

C1-4 *“No. Por la heterogeneidad del alumnado”.*

C1-5 *“No. Excesivamente técnico para el nivel de los alumnos, muchos de ellos sólo con estudios primarios”.*

C1-6 *“No. Por lo que comentaron los alumnos. Se abordan demasiadas materias en pocas sesiones”.*

C1-7 *“No. Los alumnos conocen más que suficiente esta materia de forma teórica y buscan en las diferentes áreas objetivos prácticos”.*

La adecuación del Programa a los mayores se refleja, también, en otros aspectos que se analizan a continuación. Se trata de las asignaturas, sus contenidos y las actuaciones del profesor-tutor. Se considera que estos elementos deben formar parte de las adaptaciones que un Programa Universitario para Mayores debe realizar para adecuarse a su alumnado.

Los coordinadores de los Centros, que formaban parte del Programa en el curso 2009-2010, fueron encuestados acerca de las características de las asignaturas que impartían. La inmensa mayoría afirmaron haber tenido en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los alumnos mayores para elegir las asignaturas que les ofertarían, existiendo una ligera diferencia entre los que opinaron que lo habían considerado “bastante” (50 %) y los que lo habían tenido muy en cuenta (42,9 %). Por su parte, un sólo coordinador (7,1 %) admitió haber considerado poco los intereses de los mayores al ofertar las asignaturas en su Centro (Tabla 68).

TABLA 68. Resultados. Frecuencias de “La elección de las asignaturas se ha realizado teniendo en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los participantes”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011

LA ELECCIÓN DE LAS ASIGNATURAS SE HA REALIZADO TENIENDO EN CUENTA LOS INTERESES, OPINIONES Y NECESIDADES DE LOS PARTICIPANTES			
	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco	1	7,1	7,1
Bastante	7,0	50,0	57,1
Mucho	6	42,9	100,0
Total	14	100,0	

Otro factor importante, relacionado con las asignaturas, es su vinculación con la vida cotidiana de los mayores. La distancia que puede existir entre las temáticas de las materias impartidas y la realidad de la vida diaria de los alumnos es un componente contextual importante para el estudio que se presenta. En este sentido, los resultados obtenidos de las opiniones de los coordinadores se presentan en la tabla 69, en la que se puede observar cómo casi todos los encuestados afirman que las asignaturas que se imparten en sus Centros abordan “bastante” o “mucho” temas vinculados a la vida diaria de los mayores, con un 57,1 % y 35,7 %, respectivamente. Al igual que en la tabla 69, un coordinador valora que los temas de las asignaturas están poco vinculadas a la realidad cotidiana de sus alumnos.

TABLA 69. Resultados. Frecuencias de “Las asignaturas que se imparten abordan temas de interés vinculados a la vida diaria de los mayores”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.

LAS ASIGNATURAS QUE SE IMPARTEN ABORDAN TEMAS DE INTERÉS VINCULADOS A LA VIDA DIARIA DE LOS MAYORES			
	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco	1	7,1	7,1
Bastante	8	57,1	64,3
Mucho	5	35,7	100,0
Total	14	100,0	

La figura del profesor-tutor cobra relevancia, por cuanto es el profesional que se encuentra en contacto más directo con los alumnos, siendo el nexo de relación entre el Programa y los matriculados. Los coordinadores opinaron al respecto, afirmando, en su totalidad, que las clases y actuaciones metodológicas del profesor-tutor se adecuaban a las características de los mayores, siendo el 57,1 % los que valoraron que “bastante” y un 42,9 % que “mucho” (Tabla 70)

TABLA 70. Resultados. Frecuencias de “Las clases y las actuaciones metodológicas del profesor se adecúan a las características de los destinatarios mayores”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.

LAS CLASES Y LAS ACTUACIONES METODOLÓGICAS DEL PROFESOR-TUTOR SE ADECÚAN A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DESTINATARIOS MAYORES			
	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bastante	8	57,1	57,1
Mucho	6	42,9	100,0
Total	14	100,0	

En la figura 31 se pueden apreciar los porcentajes de las tablas anteriores, destacando la categoría “bastante” en todos los ítems analizados respecto a las asignaturas, sus contenidos y las actuaciones del profesor-tutor.

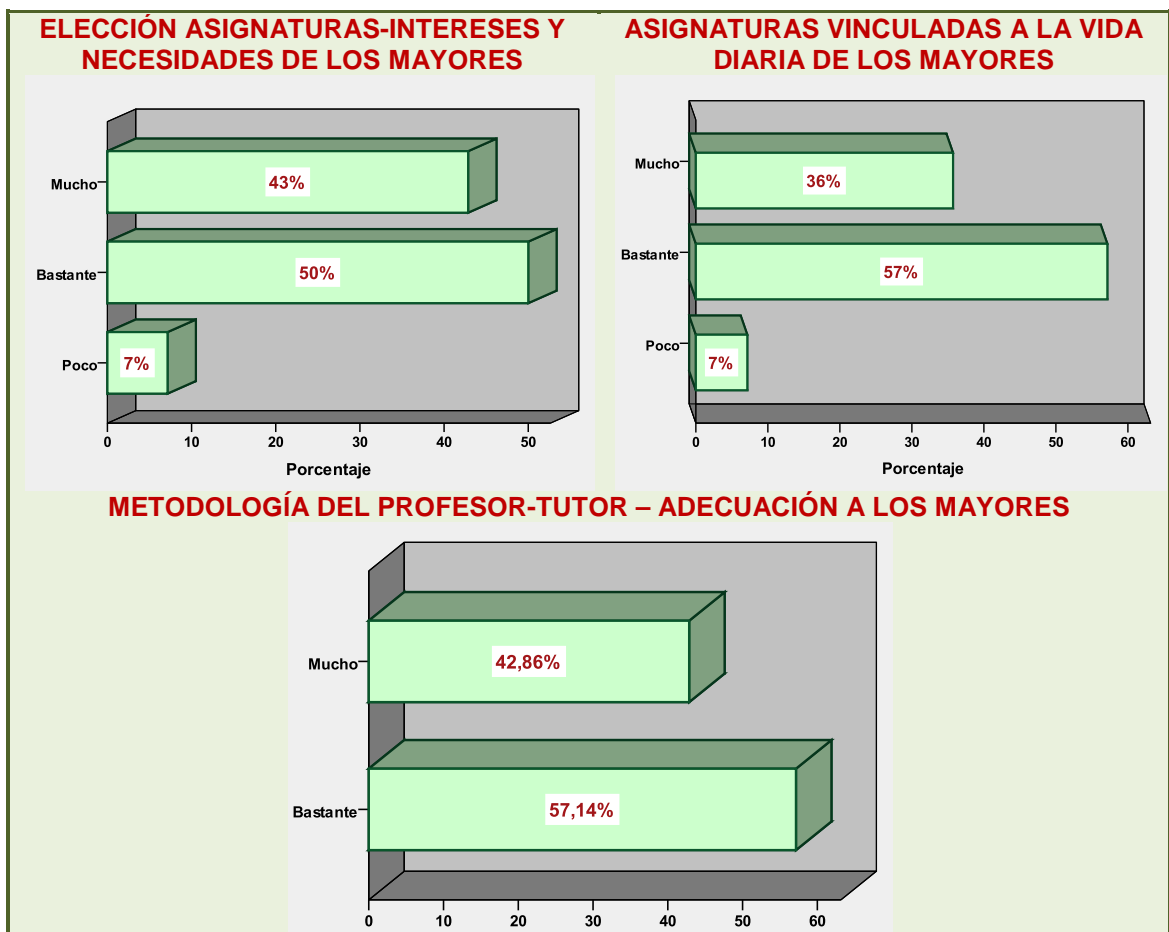


Figura 31. Resultados. Porcentajes de “La elección de las asignaturas se ha realizado teniendo en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los participantes”, “Las asignaturas que se imparten abordan temas de interés vinculados a la vida diaria de los mayores”, “Las clases y las actuaciones metodológicas del profesor se adecúan a las características de los destinatarios mayores”.
Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.

Se puede apreciar, en los datos analizados, que ciertas respuestas de los coordinadores respecto a las asignaturas del Programa presentaban opiniones distantes, advirtiéndose que un pequeño grupo se posicionó en la categoría “poco”.

Para atender a este aspecto, se realizó un escalamiento óptimo que hacía corresponder las dos variables estudiadas anteriormente con los distintos Centros. Los resultados indican que el modelo ajusta bastante bien, por cuanto los valores propios son bastante altos (2,838 y 2,047) en ambas dimensiones. Por su parte la inercia nos indica que el 94,6 % de la varianza se explica en la dimensión 1 y el 68,2 % en la dimensión 2.

TABLA 71. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “provincia” y “La elección de las asignaturas se ha realizado teniendo en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los participantes”, “Las asignaturas que se imparten abordan temas de interés vinculados a la vida diaria de los mayores”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,838	,946
2	2,047	,682
Total	4,885	1,628
Media	2,442	,814

El espacio bidimensional de correspondencias entre las variables estudiadas, nos muestran, en la figura 32, que las categorías “poco” de las variables “La elección de las asignaturas se ha realizado teniendo en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los participantes” y “Las asignaturas que se imparten abordan temas de interés vinculados a la vida diaria de los mayores” se relacionan con los Centros 11 y 6, respectivamente. También, destacar la alta correspondencia de las categorías “mucho” para ambas variables con los Centros 1, 4, 7 y 8.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

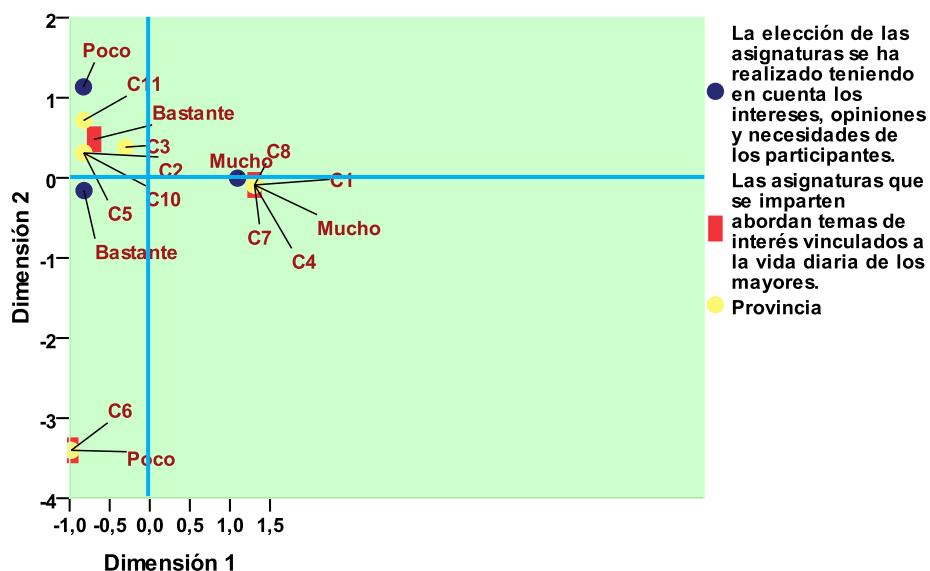


Figura 32. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “provincia” y “La elección de las asignaturas se ha realizado teniendo en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los participantes”, “Las asignaturas que se imparten abordan temas de interés vinculados a la vida diaria de los mayores”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011.

Ante las altas valoraciones que, en general, los coordinadores habían emitido, se analizaron una serie de ítems relacionados con los anteriores; pero, en este caso, interesaba la opinión de los alumnos mayores. De este modo, se les preguntó si las asignaturas en las que estaban matriculados despertaban su interés; el 49,7 % admitieron que “bastante” y el 46,6 % que “mucho”, siendo el 1,7 % de los encuestados los que valoraron que “poco” y un mínimo 0,2 % que las asignaturas no despertaban nada su interés.

TABLA 72. Resultados. Frecuencias de “Las asignaturas en las que estoy matriculado despiertan mi interés”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

LAS ASIGNATURAS EN LAS QUE ESTOY MATRICULADO DESPIERTAN MI INTERÉS			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NC	8	1,7	1,7
Nada	1	,2	2,0
Poco	8	1,7	3,7
Bastante	228	49,7	53,4
Mucho	214	46,6	100,0
Total	459	100,0	

Con respecto a las opiniones en torno a si los conocimientos adquiridos le servían al mayor en su vida cotidiana, más de la mitad de los alumnos consideraron que “bastante” (59,5 %) y el 24 % que “mucho. No obstante, 63 alumnos mayores afirmaron que les servía “poco” los conocimientos adquiridos y 4 que “nada”, representando el 13,7 % y el 0,9 %, respectivamente.

TABLA 73. Resultados. Frecuencias de “Los conocimientos adquiridos me sirven en la vida cotidiana”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS ME SIRVEN EN LA VIDA COTIDIANA			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NC	9	2,0	2,0
Nada	4	,9	2,8
Poco	63	13,7	16,6
Bastante	273	59,5	76,0
Mucho	110	24,0	100,0
Total	459	100,0	

Con la intención de profundizar en estas cifras, se relacionaron las dos cuestiones anteriores con los grupos de edad de los alumnos matriculados, analizando el valor medio (mediana) de las respuestas emitidas por los mayores.

Se puede apreciar en la figura 33 que el valor medio de los alumnos, entre 50 y 60 años, respecto al interés que despiertan las asignaturas es de 4, situándose en el 3 la mediana correspondiente al ítem “los conocimientos adquiridos me sirven en la vida cotidiana”. Por su parte, las respuestas de los demás grupos de edad reflejaron un valor medio de 3 en ambos ítems.

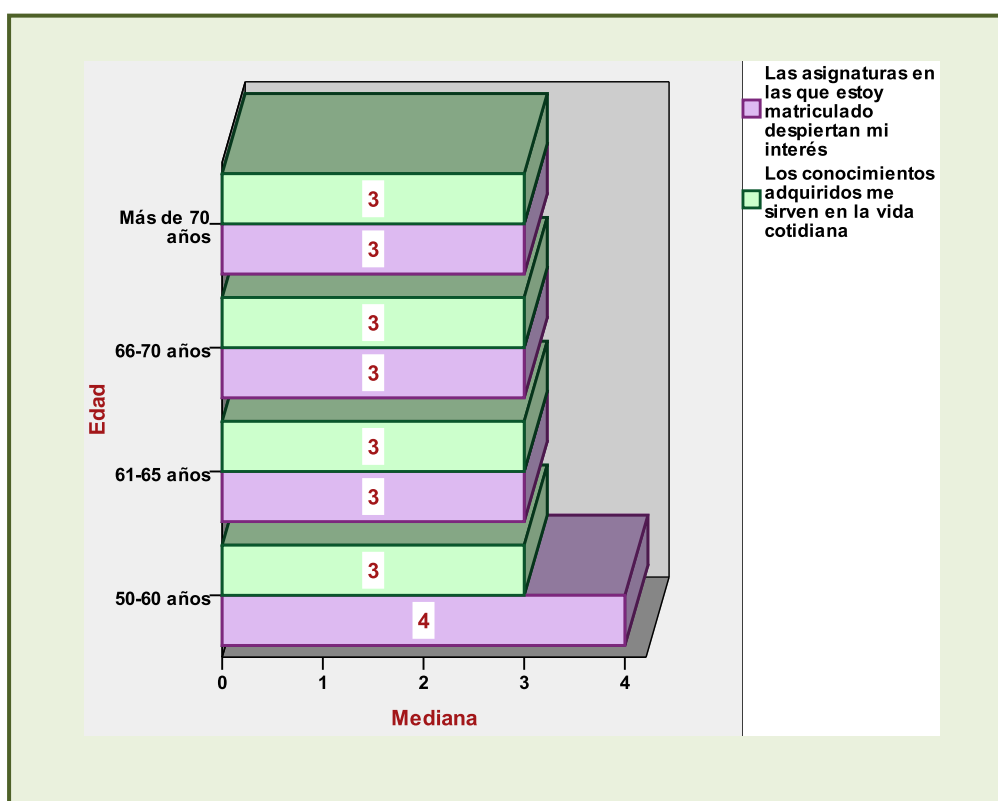


Figura 33. Resultados. Valores medios de “Las asignaturas en las que estoy matriculado despiertan mi interés” y “Los conocimientos adquiridos me sirven en la vida cotidiana” en función de los grupos de edad. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

Tres variables que se consideraron importantes para valorar la adecuación de la metodología docente y las actuaciones del profesor-tutor a los alumnos mayores, se presentan en la tabla 74. Se puede observar que el 48,6 % de los encuestados afirmaron que entendían mucho las explicaciones del profesor-tutor y el 47,3 % que las entendían bastante; mientras que el 2,4 % admitieron que entendían poco las explicaciones del profesor-tutor.

Por su parte, más de la mitad de los alumnos mayores (52,1 %) opinaron que el profesor-tutor se adaptaba mucho a su ritmo, siendo el 34,2 % los que opinaron que “bastante”. En este caso, el porcentaje de mayores que valoraron que el profesor-tutor se adaptaba poco a su ritmo se sitúa en el 4,6 %.

Con respecto a la variable “el profesor-tutor usa ejemplos para que lo entendamos”, el 60 % de los encuestados opinaron que “mucho”; el 29,6 % que “bastante” y el 1,7 % afirmaron que el profesor-tutor utilizaba poco los ejemplos para que lo entendieran.

TABLA 74. Resultados. Porcentajes de “Entiendo las explicaciones del profesor-tutor”, “El profesor-tutor se adapta a nuestro ritmo” y “El profesor-tutor usa ejemplos para que lo entendamos” Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

ENTIENDO LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR-TUTOR			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	8	1,7	1,7
Poco	11	2,4	4,1
Bastante	217	47,3	51,4
Mucho	223	48,6	100,0
Total	459	100,0	
EL PROFESOR-TUTOR SE ADAPTA A NUESTRO RITMO			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	42	9,2	9,2
Poco	21	4,6	13,7
Bastante	157	34,2	47,9
Mucho	239	52,1	100,0
Total	459	100,0	
EL PROFESOR-TUTOR USA EJEMPLOS PARA QUE LO ENTENDAMOS			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	39	8,5	8,5
Poco	8	1,7	10,2
Bastante	136	29,6	39,9
Mucho	276	60,1	100,0
Total	459	100,0	

Del mismo modo que en análisis anteriores, se consideraba interesante estudiar estas variables en función de los grupos de edad. La figura 34 presenta la mediana de las puntuaciones obtenidas, reflejando el 4 como valor medio de todos los grupos de edad para la variable “el profesor usa ejemplos para que lo entendamos”. Con respecto a si los alumnos piensan que el profesor se adapta a su ritmo, los grupos de mayor y menor edad (más de 70 años y 50-60 años) muestran un valor medio de 4, mientras que los alumnos entre 66-70 años y 61-65 años emiten respuestas que se sitúan en el 3. Por su parte, las puntuaciones obtenidas de los encuestados entre 66 y 70 años muestran un valor medio de 4 para la variable “entiendo las explicaciones del profesor”, situándose en el 3 la mediana de las puntuaciones de los demás grupos de edad. Por tanto, las respuestas a los ítems analizados de todos los alumnos encuestados han reflejado valoraciones altas al corresponderse con las categorías “bastante” y “mucho”.

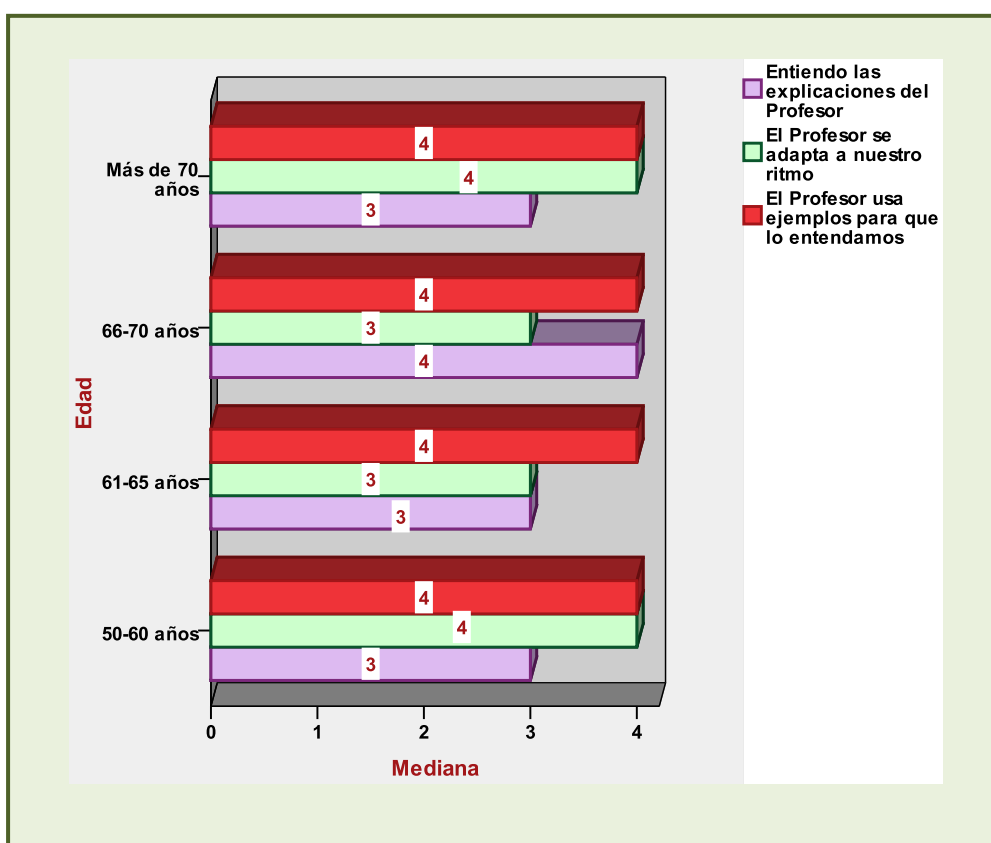


Figura 34. Resultados. Valores medios de “Entiendo las explicaciones del profesor”, “El profesor se adapta a nuestro ritmo” y “El profesor usa ejemplos para que lo entendamos”
Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

En los análisis cualitativos de la información recogida en la segunda y tercera aplicación (cursos 2009-2010 y 2010-2011), también, se consideró el elemento contextual “adecuación al mayor” como se puede observar en los mapas conceptuales de salida del programa de análisis que se presentan a continuación, correspondientes a la categoría establecida “Programa”.

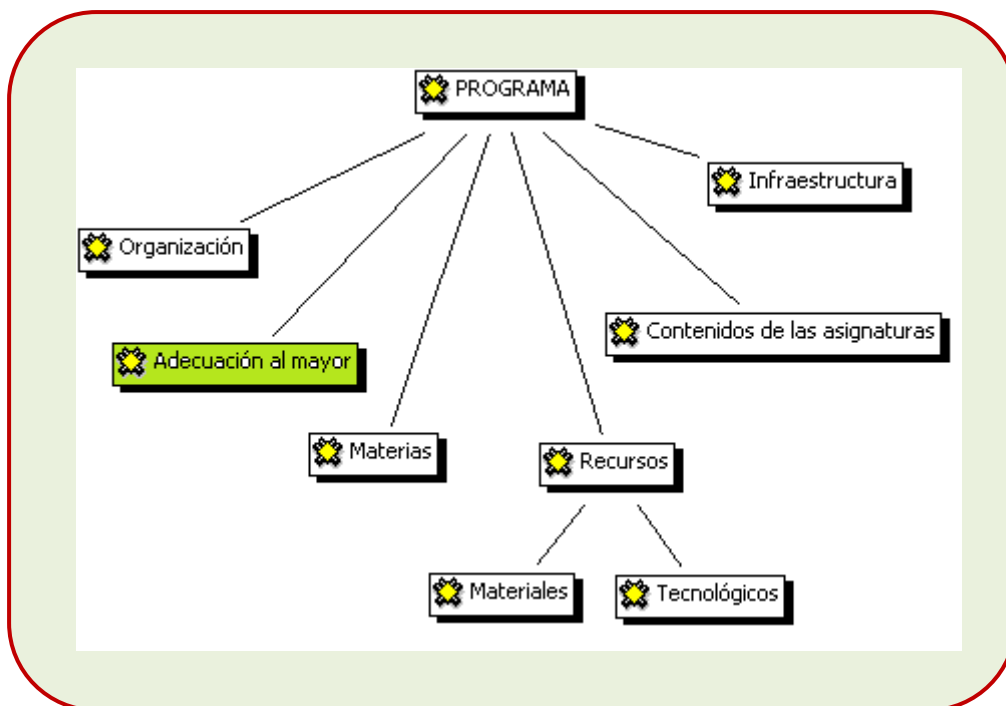


Figura 35. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “Adecuación al mayor”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

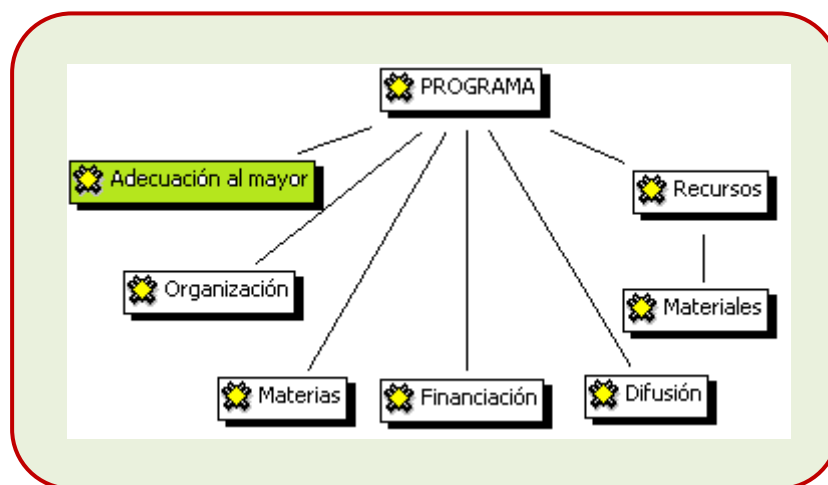


Figura 36. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

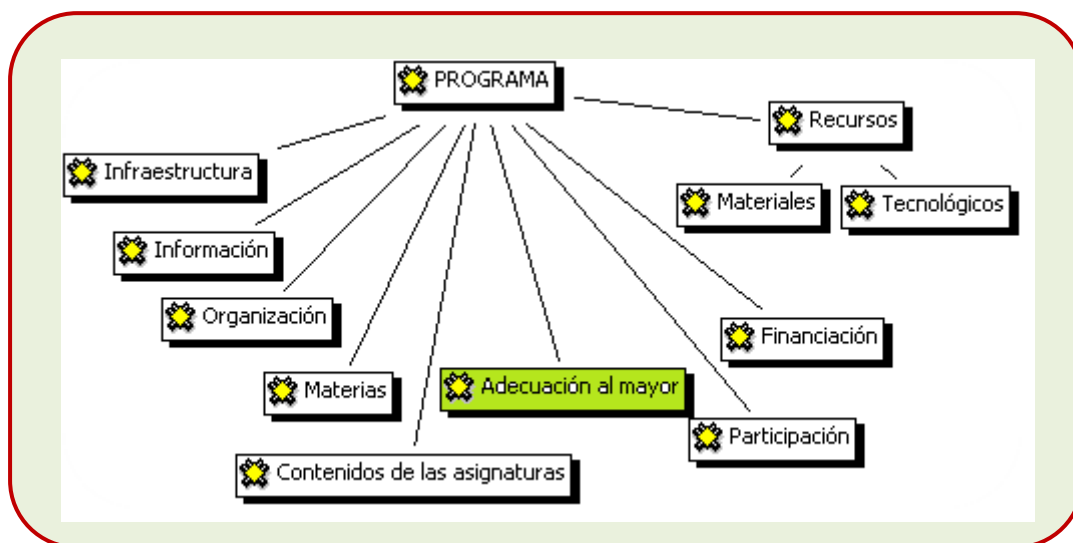


Figura 37. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Programa".
Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los resultados del análisis de la información han revelado aspectos que confirman, complementan, completan o desmienten los datos obtenidos anteriormente.

En este sentido, los alumnos, los coordinadores y los profesores-tutores encuestados, se refieren a la adecuación del Programa a las características de las personas mayores, en función de los siguientes elementos:

1.1. EL CENTRO Y SUS AULAS

Los alumnos se han manifestado en cuanto a los horarios de las clases, la ubicación del Centro y las características del aula, de la siguiente manera:

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:10 (9:9); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

"Los horarios no se adaptan a mis posibilidades"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:4 (4:4); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

"La posición de las mesas no es adecuada para personas mayores como nosotros"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:29 (28:28); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

"La edad es un impedimento para venir hasta aquí, no es cómodo"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:75 (74:74); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

"Algunas aulas tienen mala acústica y nosotros, que somos de la tercera edad, no nos distinguimos por nuestra agudeza auditiva"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:201 (208:208); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Los horarios. Cuatro horas seguidas, en nuestra segunda juventud, resultan agotadoras”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:204 (211:211) Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“La situación del inmueble. Nos resulta pesado a las personas mayores subir hasta aquí”

Se puede observar cómo los alumnos mayores perciben que ciertos aspectos del Centro y las aulas no son adecuados a su edad, por sus limitaciones físicas o sensoriales.

Los coordinadores y profesores-tutores no realizaron ninguna valoración, en referencia a la adecuación del Centro y sus aulas a las personas mayores.

1. 2. EL PROGRAMA Y SUS ASIGNATURAS

Con respecto al Programa y sus asignaturas, los participantes se manifestaron sobre su adecuación a los alumnos mayores, de la siguiente manera:

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:114 (112:112); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Se adapta el Programa para posibilitarnos el trabajo”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:117 (115:115); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Es todo adaptado a la realización de las tareas. Nos aclara y enseña o recuerda cosas muy importantes para nuestras vidas”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:96 (93:93); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Dedicar dos sesiones para un mismo concepto, se necesita más tiempo para poder asimilarlo mejor, que fuese un poco más largo”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:83 (81:81); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Tener más horas para poder llevar las clases más despacio”

P 3: PROFESORES-TUTORES.rtf - 3:42 (45:45); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Hay que tener en cuenta que cada grupo de estudiantes es distinto. Creo que habría que abandonar un poco el carácter academicista e incidir más en las necesidades y deseos culturales de los estudiantes”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:73 (72:72); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Tendría que tener distintos niveles, según la formación previa”

P 3: PROFESORES-TUTORES.rtf - 3:48 (51:51); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Hay algunos sénior que se descuelgan de las clases, más porque creen que la retrasan (al verse más “torpes”) que porque realmente lo hagan peor. En algún caso hay diferencias muy grandes entre unos y otros.”

P 3: PROFESORES-TUTORES.rtf - 3:19 (20:20); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Destaco la flexibilidad de este Programa, el poder adaptar el Programa a las necesidades, gustos, necesidades e intereses de los alumnos”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:20 (20:20); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Este Programa ofrece al personal mayor, con cierta inquietud de seguir aprendiendo, una gama de cursos que satisface su demanda”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:33 (32:32); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Algunas materias, y otras las haría más asequibles a nuestro entender”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:199 (206:206); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Hay que poner más asignaturas, más acordes a nuestra edad”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:23 (23:23); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Diseño de las materias (según las guías), más adaptado al nivel real de los participantes del Programa. Son los profesores-tutores los que adaptan esta materia para que los mayores puedan aprender”

Los participantes, en general, destacan la capacidad del Programa para adaptarse al trabajo y la realización de tareas de los alumnos mayores. Con respecto a su adecuación a la demanda, intereses y necesidades de los mayores, por un lado existen opiniones que destacan la adaptación de UNED SENIOR a las demandas e intereses de sus alumnos (Profesores-tutores 3:19 (20:20); Coordinadores 2:20 (20:20)) y, por otro, aquellos que opinan que se debería considerar la heterogeneidad del alumnado en cuanto a sus distintos niveles de formación (Alumnado 1:73 (72:72)), gustos y necesidades culturales (Profesores-tutores 3:42 (45:45)).

En referencia a las asignaturas del Programa, las manifestaciones de los encuestados sugieren hacerlas más asequibles a la manera de entender de los mayores (Alumnado 1:33 (32:32)), o aumentar la oferta para adecuarse más a este tipo de alumnado (Alumnado 1:199 (206:206)). En este sentido, se sugiere, también, más adaptación de las materias y sus contenidos a las personas mayores (Coordinadores 2:23 (23:23)).

1. 3. EL PROFESOR-TUTOR Y SU METODOLOGÍA.

Otro aspecto que se analizó fue la adecuación del profesor-tutor y su metodología a los alumnos del Programa. Las opiniones de los que se manifestaron al respecto fueron diversas:

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:34 (33:33); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Cambiaría algunos profesores-tutores, no saben enseñar a los que podríamos ser sus padres”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:6 (6:6); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“El sistema de enseñanza lo considero adecuado a nuestra edad”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:90 (88:88); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Es difícil mantener la atención sobre las explicaciones del educador-conferenciante, podrían facilitar documentación escrita y anticipada del temario”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:95 (92:92); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“En que se pudiera hacer más práctico. Es decir que, por la edad, fuera más bien con prácticas y paso a paso”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:21 (21:21); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“La realización de estos cursos son muy prácticos para la vida cotidiana de la persona mayor y busca una oferta específica para este colectivo, dada la cantidad de oferta formativa de otras características menos generales”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:219 (226:226); Códigos: [Adecuación al mayor] [PROGRAMA]

“Las explicaciones que nos dan los profesores-tutores. No tienen en cuenta que somos personas mayores”

Se puede apreciar que la percepción de los coordinadores se encaminaba a la practicidad de los cursos del Programa para la vida cotidiana del mayor y, además, su especificidad en contra de otros más generales, que no se adaptan a sus características (Coordinadores 2:21 (21:21)), poniendo de relieve la adecuación de la metodología del profesor-tutor y su estilo de enseñanza, por cuanto entendían que lo práctico y específico se adaptaba mejor al aprendizaje adulto. Sin embargo, ciertos alumnos demandaban cursos más prácticos y una metodología “paso a paso” (Alumnado 1:95 (92:92)), o bien, materiales por anticipado para mantener la atención sobre las explicaciones del profesor-tutor (Alumnado 1:90 (88:88)). Del mismo modo, algunos encuestados ponían en cuestión el proceso de enseñanza del profesor-tutor para el tipo de alumnado al que se dirigían (Alumnado 1:34 (33:33); 1:219 (226:226)), mientras que otros lo consideraron adecuado para su edad (Alumnado 1:6 (6:6)).

2. RELACIÓN PROGRAMA-ALUMNOS MAYORES: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL, INTEGRACIÓN, INTERACCIÓN Y CONOCIMIENTO

La UNED SENIOR, como Programa dirigido a las personas mayores, se ha fijado otros objetivos relacionados con el desarrollo personal y social de sus alumnos, las relaciones interpersonales y comunitarias y, por supuesto, el conocimiento y la formación que pudieran adquirir. Asimismo, la utilización de las TIC,s supone un elemento importante, por considerar que favorece la integración social. En este apartado, se presentan los resultados de los análisis de la información y los datos, obtenidos de las variables relacionadas con estos aspectos para la evaluación de contexto.

Un primer análisis de escalamiento multidimensional, podría arrojar información sobre las distintas dimensiones, utilizadas por los alumnos a la hora de responder a los ítems relacionados con los elementos contextuales descritos, y la importancia de cada una de ellas.

Se puede observar en la tabla 75 que el *stress* o coeficiente de esfuerzo es muy pequeño, al situarse cerca del cero (0,00320 y 0,00087 normalizado); y la dispersión (0,99832) y el coeficiente de congruencia (0,99916) son grandes, por cuanto se acercan a 1. Estos valores indican que el modelo ajusta bastante bien.

TABLA 75. Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress.
Cuestionario Coordinadores. Curso 2010-2011

MEDIDAS DE AJUSTE Y STRESS	
S-Stress	,00320
Stress bruto normalizado	,00087
Dispersión explicada (D.A.F.)	,99913
Coefficiente de congruencia de Tucker	,99957

Las coordenadas (tabla 76) de cada una de las variables, en el espacio de dos dimensiones, nos indican que:

- La dimensión 1 se extiende desde la variable “facilita las relaciones personales” (0,855) hasta “les lleva a interrogarse sobre sí mismos y sobre su realidad” (-0,804). Estos datos nos dibujan claramente una dimensión de “factores internos de desarrollo personal”.
- La dimensión 2 abarca desde su máximo valor en positivo para la variable “les ayuda a aprender más y a seguir formándose” (0,396) hasta “favorece la integración y la participación de los mayores en la comunidad” con su valor mínimo en la parte negativa (-0,492). Estas cifras indican que se trataría de una dimensión de “factores externos de desarrollo social”.

TABLA 76. Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales.
Cuestionario Coordinadores. Curso 2010-2011

EL PROGRAMA UNED SENIOR		
	Dimensión	
	1	2
Favorece la integración y la participación de los mayores en la comunidad (V15a)	-,009	-,492
Ayuda a los mayores a reflexionar sobre sus valores y aportación a la sociedad (V15b)	-,401	,317
Les lleva a interrogarse sobre sí mismos y sobre su realidad (V15c)	-,804	-,123
Les ayuda y capacita para resolver problemas (V15d)	-,222	,113
Les ayuda a aprender más y a seguir formándose (V15e)	,581	,396
Facilita las relaciones personales (V15f)	,855	-,211

En la figura 38, que representa el espacio de distancias entre las variables analizadas, se puede apreciar que las variables V15b, V15c y V15d presentan las mayores proximidades, mientras que V15e y V15f las mayores distancias.

Se puede considerar que los resultados obtenidos cobran importancia para definir la percepción de los coordinadores encuestados, en torno a la diferencia entre lo que aporta el Programa a los alumnos mayores, a nivel personal, por un lado, y a nivel social, por otro.

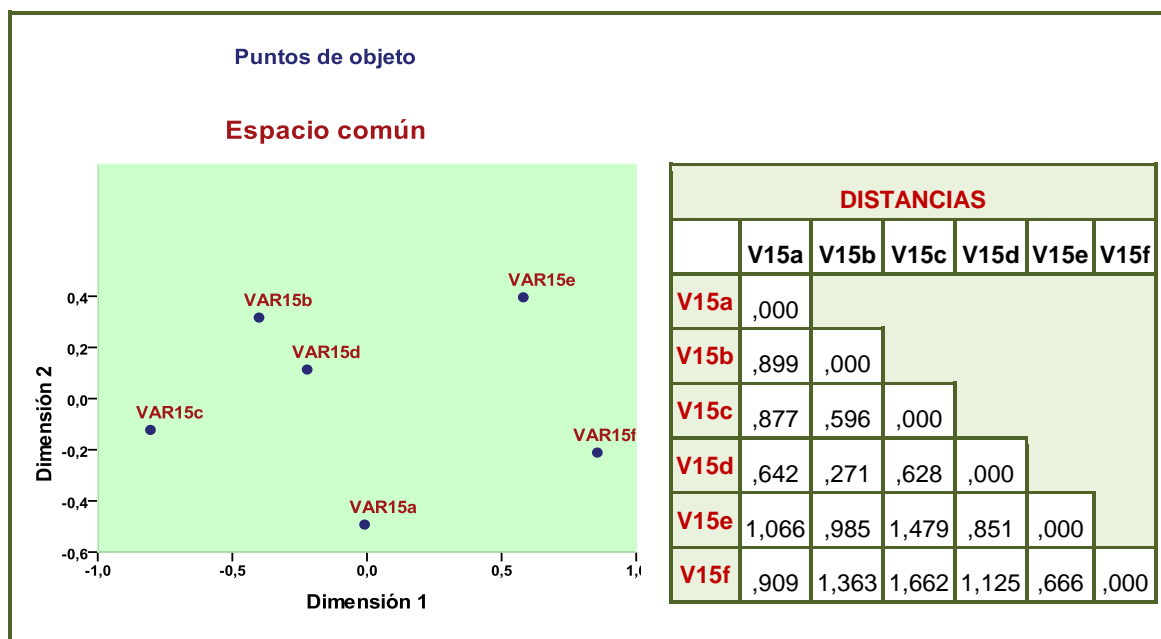


Figura 38. Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. Cuestionario Coordinadores. Curso 2010-2011

En un intento por confirmar los resultados anteriores, se realizó un análisis de conglomerados que nos informara sobre las diferentes características de las variables estudiadas. El dendograma que se presenta, nos ilustra cómo V15b (Ayuda a los mayores a reflexionar sobre sus valores y aportación a la sociedad), V15d (Les ayuda y capacita para resolver problemas) y V15c (Les lleva a interrogarse sobre sí mismos y sobre su realidad) forman un clúster o conglomerado, indicando la homogeneidad entre ellas. La variable V15a (Favorece la integración y la participación de los mayores en la comunidad), conglojera seguidamente, para terminar con las variables V15e (Les ayuda a aprender más y a seguir formándose) y V15f (Facilita las relaciones personales), conglomerando cerca de las anteriores.

Por tanto, los resultados nos demuestran que un grupo de tres variables mantienen características similares, a diferencia del resto.

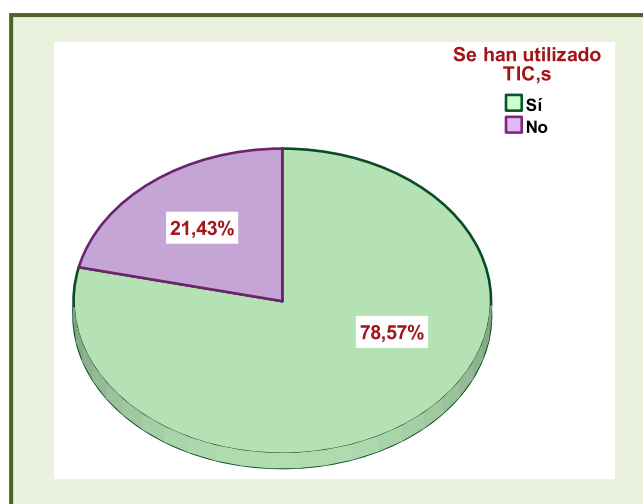


Figura 40. Resultados. Porcentajes. “Se han utilizado TIC,s”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

Por parte de los alumnos, el 42,5 % opinaron que habían utilizado el ordenador “bastante” o “mucho”, en tanto que el 52,3 % admitieron haberlo utilizado “poco” o “nada”.

TABLA 78. Resultados. Frecuencias de “Utilizo el ordenador”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

UTILIZO EL ORDENADOR			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NC	24	5,2	5,2
Nada	144	31,4	36,6
Poco	96	20,9	57,5
Bastante	119	25,9	83,4
Mucho	76	16,6	100,0
Total	459	100,0	

Los datos reflejados en la tabla 78 se pueden apreciar de forma gráfica en la figura 41. Los resultados se presentan a lo largo de las cuatro categorías de la variable, destacando que menos de la mitad de los alumnos afirmaron utilizar “bastante” o “mucho” el ordenador. También, se puede apreciar que el 5,2 % de los encuestados no contestaron a esta pregunta.

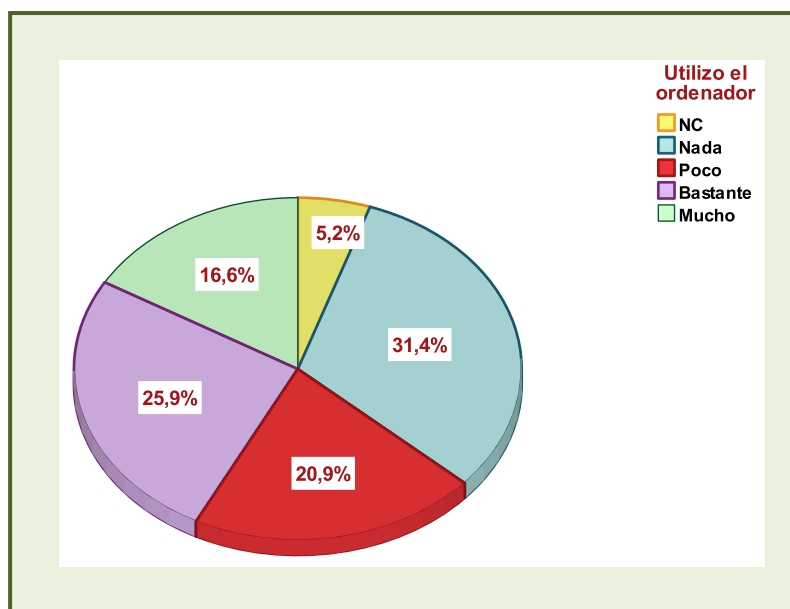


Figura 41. Resultados. Porcentajes de "Utilizo el ordenador". Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

SÍNTESIS

En este capítulo se describen los resultados de la evaluación de contexto. Los elementos analizados se caracterizan por formar parte de los propósitos de la UNED SENIOR. Por lo tanto, el contexto del Programa presta especial atención a la adecuación del Programa, a las características, intereses y necesidades de los mayores; a la aportación que hace la UNED SENIOR al desarrollo de las relaciones personales y sociales de sus alumnos; y a la utilización de las TIC's, en tanto que este objetivo se relaciona con la inclusión social de las personas mayores.

En general, todos los participantes encuestados valoraron en alto grado que la UNED SENIOR se adecuaba a los intereses de las personas mayores, y en casi todos los Centros los alumnos valoraron que las asignaturas se relacionaban con su vida cotidiana y despertaban su interés por aprender. Del mismo modo, valoraron en alto grado el esfuerzo del profesor-tutor para hacerse entender, y adaptarse a su ritmo.

Sin embargo, los alumnos más mayores opinaron que el Programa no siempre se adaptaba a sus posibilidades, manifestando dificultades debido a la edad. En este sentido, algunos elementos en la organización, infraestructura y metodología docente del Programa no han sido altamente valorados por los alumnos, en tanto que los mayores de 70 años manifestaban tener dificultades para cumplir con los horarios establecidos, escuchar las explicaciones del profesor, entender los contenidos de las

asignaturas y adaptarse a unas condiciones en el aula que ellos consideraban que no eran las más adecuadas.

Con respecto a las relaciones que se establecen entre el Programa y los mayores, en cuanto a su desarrollo personal y social; sus relaciones y el conocimiento adquirido, los resultados del análisis de homogeneidad muestra que los coordinadores diferencian claramente las aportaciones del Programa a los alumnos mayores, a nivel personal (les lleva a interrogarse sobre sí mismos y su realidad) y a nivel social (favorece las relaciones personales y su integración social).

Los análisis para la evaluación de contexto, en torno a la utilización de las TIC,s, han tenido por objeto la información obtenida de dos ítems, respondidos por los profesores-tutores y los alumnos del Programa en función de su empleo, como recurso para la docencia o para la información y el conocimiento de la UNED SENIOR. En este sentido, los resultados muestran que los alumnos valoraron que han utilizado el ordenador, sobre todo, en la clase de informática, siendo el momento en el que tenían oportunidad para manejarlo. Con respecto a los profesores-tutores, manifestaron haber utilizado proyectores de diapositivas y ordenadores para presentar los contenidos de las asignaturas en sus clases, siendo una gran mayoría los que utilizaron este recurso para la docencia en casi todos los Centros Asociados.

CAPÍTULO VIII

EVALUACIÓN DE ENTRADA

En esta evaluación, los resultados obtenidos pretenden responder a la pregunta ¿Con qué cuenta el Programa UNED SENIOR de partida?

1. PARTICIPANTES

Los coordinadores del Programa en los Centros Asociados, los profesores-tutores y los alumnos mayores constituyen los grupos humanos implicados en la UNED SENIOR; por lo que establecer sus perfiles personales, sociales y académicos proporciona información relevante para la evaluación de entrada.

1.1. Aspectos personales y educativos de los coordinadores del Programa

Los Centros Asociados cuentan con personas, en su mayoría jóvenes, que coordinan el Programa UNED SENIOR. Se puede observar que casi la mitad de ellos se encontraban entre los 41 y 50 años (42,9 % y 46,2 % en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, respectivamente); el resto contaban con menos de 40 años o más de 60. (Tabla 79.)

TABLA 79. Resultados. Frecuencias de "Edad". Cuestionario coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

EDAD (2009-2010)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
- 40 años	4	28,6	28,6
41- 50 años	6	42,9	71,4
51- 60 años	3	21,4	92,9
+ 61 años	1	7,1	100,0
Total	14	100,0	
EDAD (2010-2011)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Entre 30 y 40 años	2	15,4	15,4
De 41 a 50 años	6	46,2	61,5
De 51 a 60 años	2	15,4	76,9
Más de 61 años	3	23,1	100,0
Total	13	100,0	

En la figura 42 se aprecia, de forma ilustrada, el dato mayoritario de la franja de edad 41-50 años para los coordinadores del Programa en los cursos mencionados.

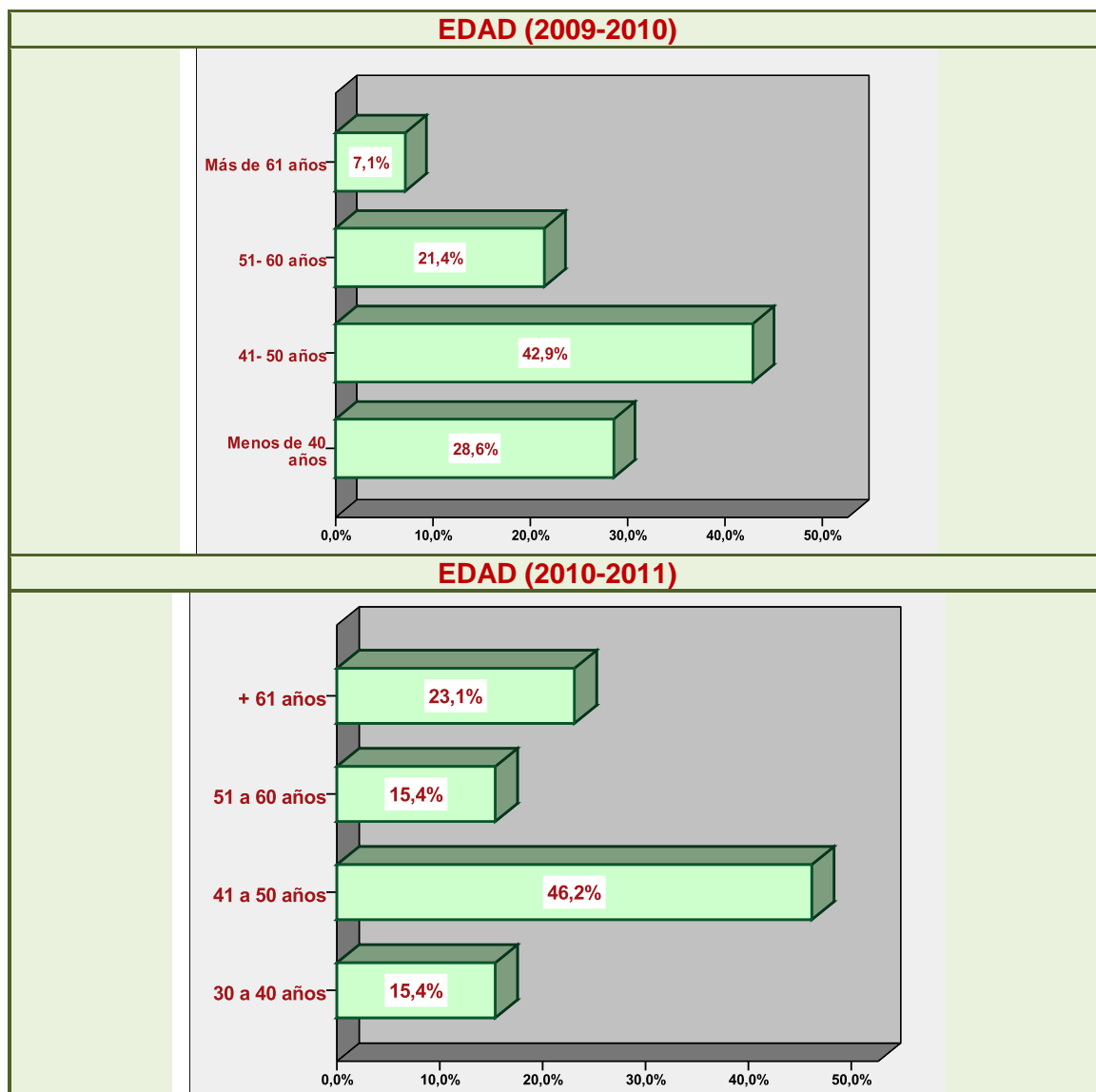


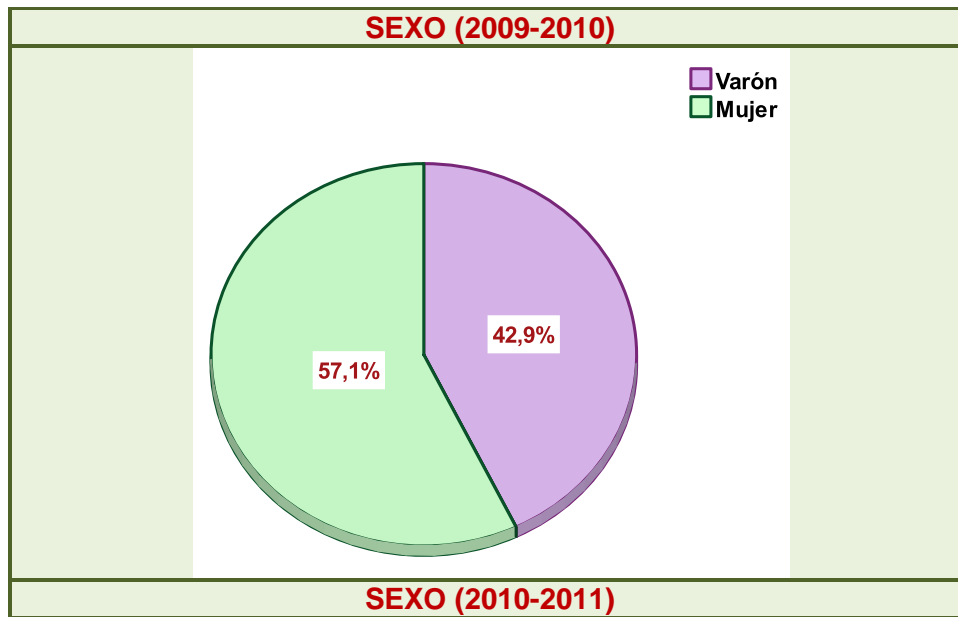
Figura 42. Resultados. Porcentajes de “Edad”. Cuestionario coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

La tabla 80 muestra cómo los coordinadores encuestados en la segunda y tercera aplicación (2009-2010 y 2010-2011) son mujeres en un porcentaje mayor (57,1 % y 53,8 %), aunque con una diferencia mínima con respecto a los hombres, representando el 42,9 % y el 46,2 %, respectivamente.

TABLA 80. Resultados. Frecuencias de "Sexo". Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010 y 2010-2011

SEXO (2009-2010)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Varón	6	42,9	42,9
Mujer	8	57,1	100,0
Total	14	100,0	
SEXO (2010-2011)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Varón	6	46,2	46,2
Mujer	7	53,8	100,0
Total	13	100,0	

Los gráficos siguientes presentan los datos mencionados anteriormente, representando porcentajes similares para ambos sexos.



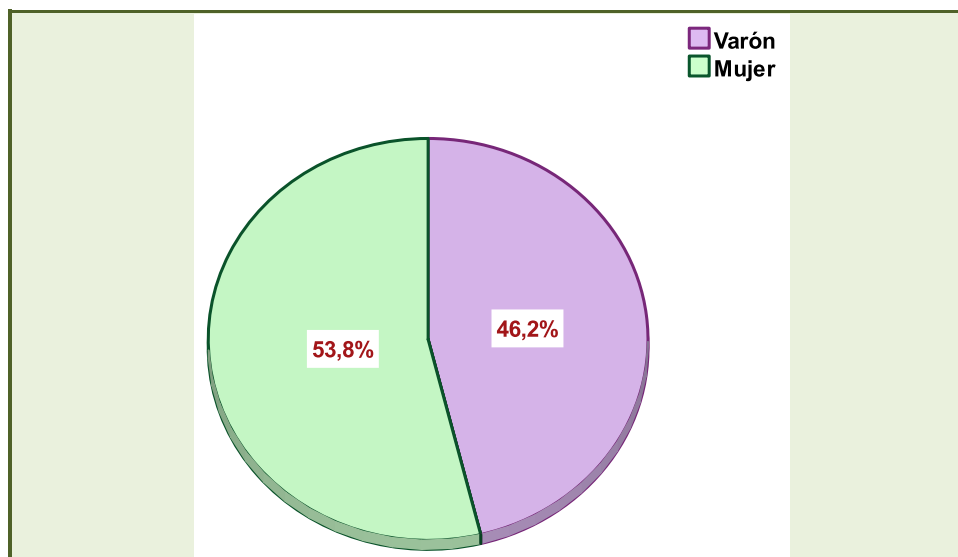


Figura 43. Resultados. Porcentajes de "Sexo". Cuestionario coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Con respecto al nivel académico, más de la mitad de los coordinadores eran Licenciados, y el resto Doctores. Se puede observar que, tanto en el curso 2009-2010 como en el 2010-2011, la representación de los porcentajes para cada nivel académico, prácticamente, no varía, teniendo en cuenta que el número de Licenciados se mantiene de un curso a otro. (Tabla 81.)

TABLA 81. Resultados. Frecuencias de "nivel académico". Cuestionario coordinadores Cursos 2009-2010 y 2010-2011

NIVEL ACADÉMICO (2009-2010)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciado	8	57,1	57,1
Doctor	6	42,9	100,0
Total	14	100,0	
NIVEL ACADÉMICO (2010-2011)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciado	8	61,5	61,5
Doctor	5	38,5	100,0
Total	13	100,0	

La figura 44 muestra, como el porcentaje de Licenciados, para ambos cursos, (57,1 % y 61,5 %, respectivamente), es ligeramente superior al de coordinadores Doctores (42,9 % y 38,5 %, respectivamente).

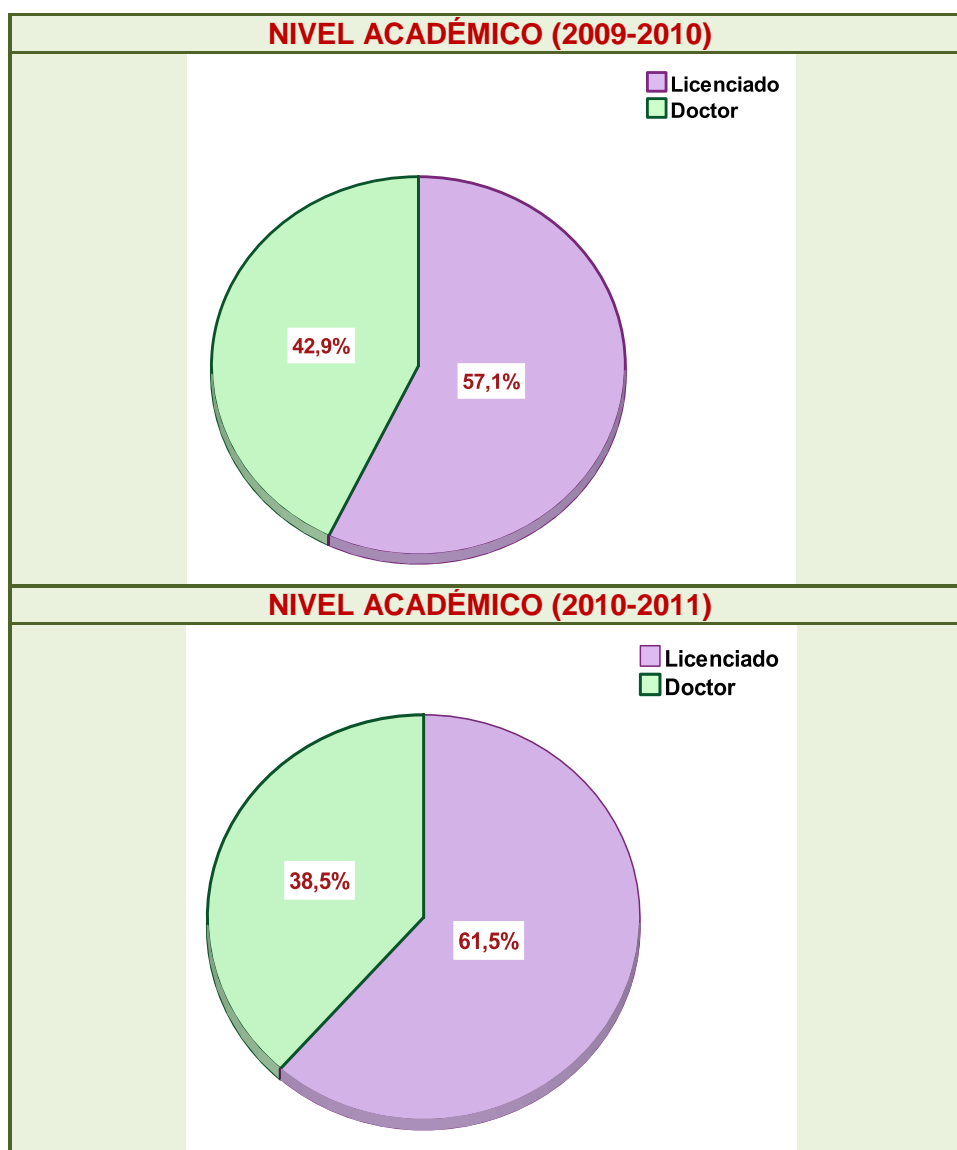


Figura 44. Resultados. Porcentajes de "nivel académico". Cuestionario coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

1.2. Aspectos personales y educativos de los Profesores-tutores

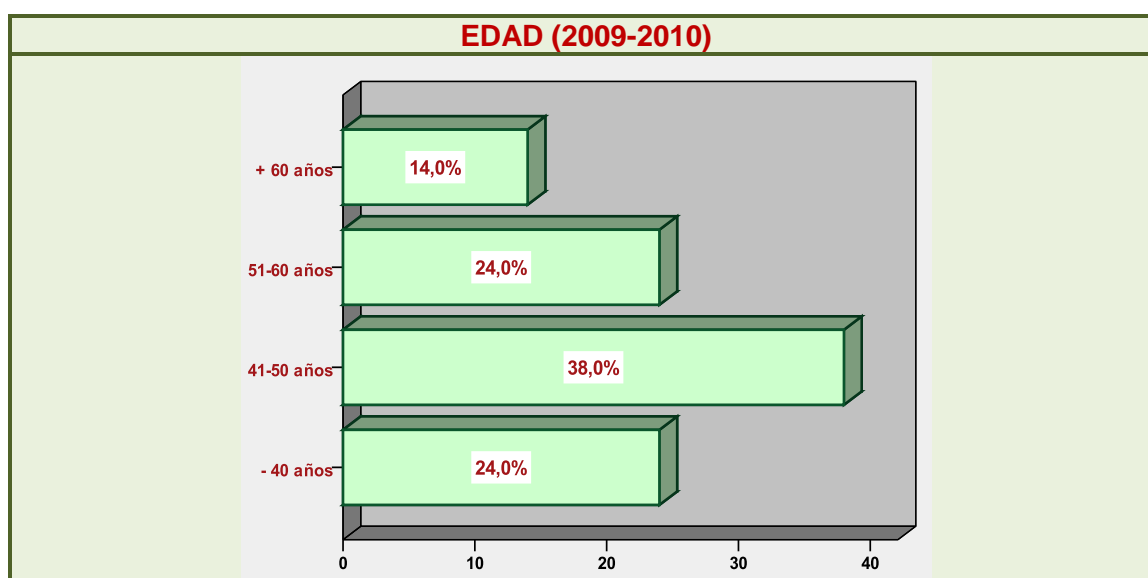
En relación a los profesores-tutores que impartían el Programa, en el curso de esta investigación, se puede observar que el 38 % tenían entre 41 y 50 años, para el curso 2009-2010; el 24 %, entre 51 y 60 años, representando el mismo porcentaje los profesores-tutores que contaban con menos de 40 años y el 14% tenían más de 60 años. Estos datos se asemejaban a los que representaban la edad de los profesores-tutores encuestados en la segunda aplicación (2009-2010). De este modo, el mayor

porcentaje se encuentra en la franja de edad 41 a 50 años (37 %), seguido de los menores de 40 años (26,1 %). Por su parte, el 19,6 % tenían entre 51 y 60 años, siendo del 15,2 % la representación de aquellos que contaban con más de 60 años.

TABLA 82. Resultados. Frecuencias de “edad”. Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011.

EDAD (2009-2010)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 40 años	12	24,0	24,0
41 50 años	19	38,0	62,0
51 a 60 años	12	24,0	86,0
Más de 60 años	7	14,0	100,0
Total	50	100,0	
EDAD (2010-2011)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	2,2	2,2
Menos de 40 años	12	26,1	28,3
De 41 a 50 años	17	37,0	65,2
De 51 a 60 años	9	19,6	84,8
Más de 60 años	7	15,2	100,0
Total	46	100,0	

En la figura 45, se puede observar cómo las barras representadas dibujan el mismo perfil de edad de los profesores-tutores en ambas aplicaciones



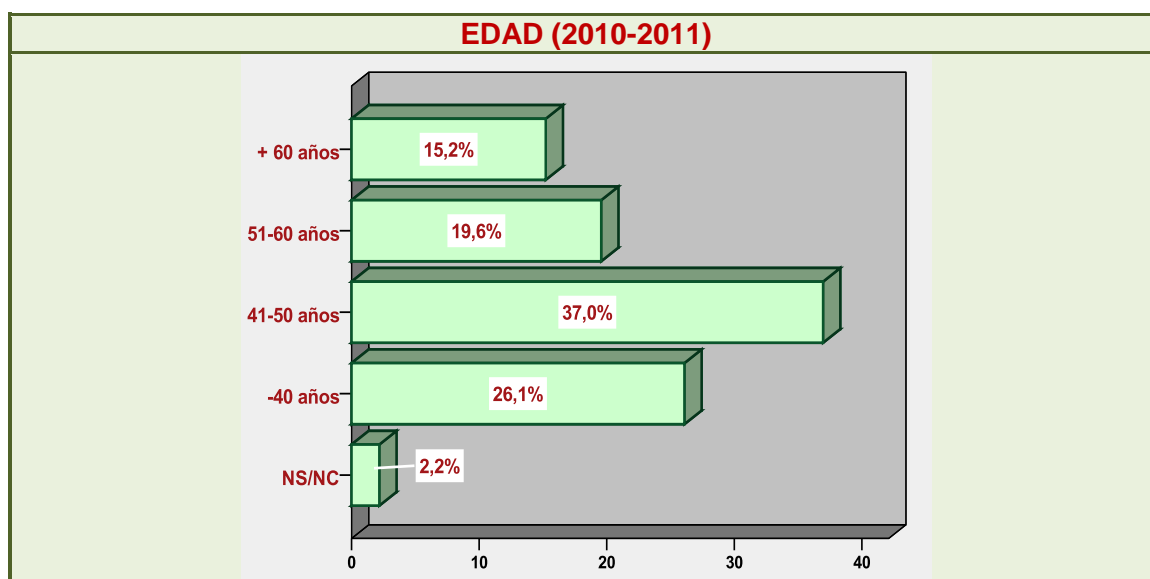


Figura 45. Resultados. Porcentajes de "edad". Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

El Programa UNED SENIOR contaba con el 68 % de profesores-tutores varones, en el curso 2009-2010, y el 52,2 %, en el curso 2010-2011; mientras que las mujeres representaban el 32 % y el 45,7 %, respectivamente.

TABLA 83. Resultados. Frecuencias de "sexo". Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

SEXO (2009-2010)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Varón	34	68,0	68,0
Mujer	16	32,0	100,0
Total	50	100,0	
SEXO (2010-2011)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	2,2	2,2
Varón	24	52,2	54,3
Mujer	21	45,7	100,0
Total	46	100,0	

En los gráficos de sectores se puede apreciar cómo la representación de hombres y mujeres se iguala en la segunda aplicación, con respecto al curso 2009-2010, no

existiendo, prácticamente, diferencia entre el número de profesores-tutores y profesoras-tutoras.

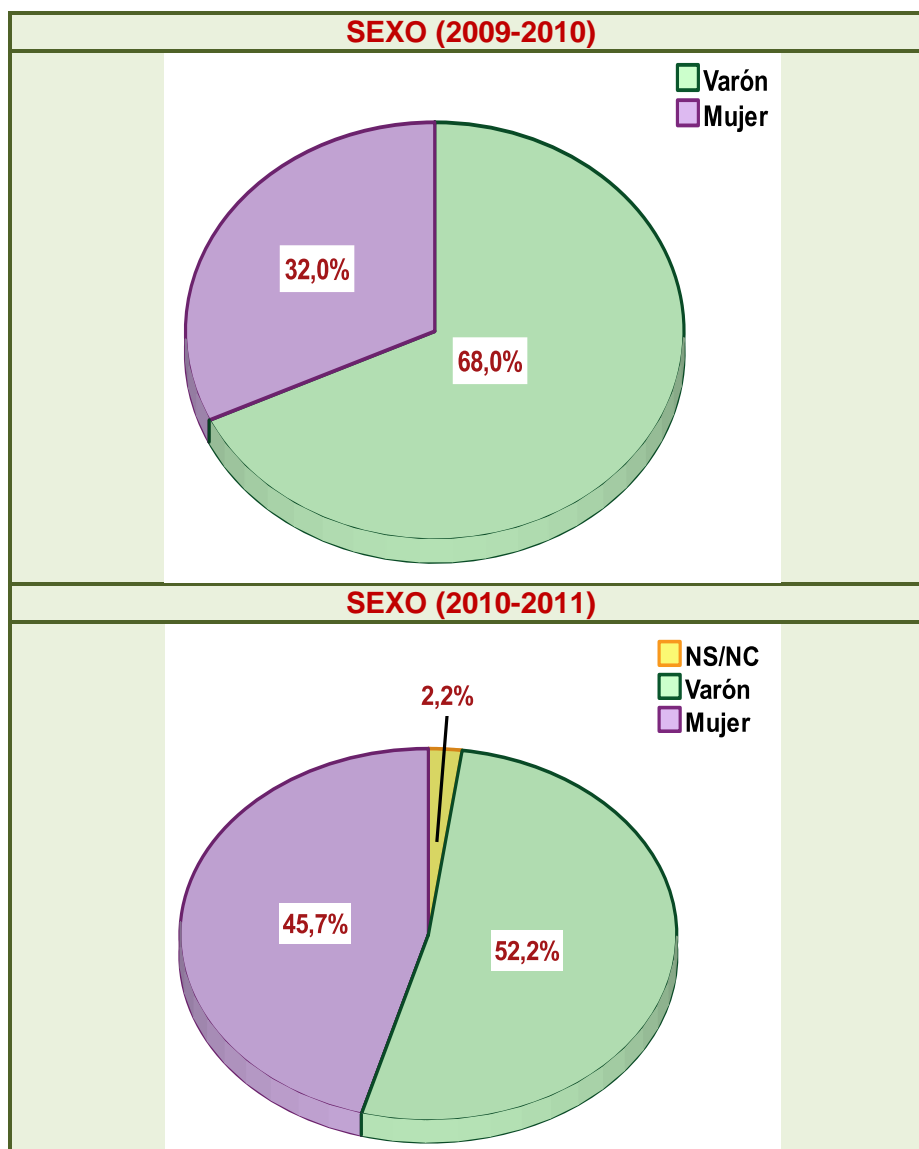


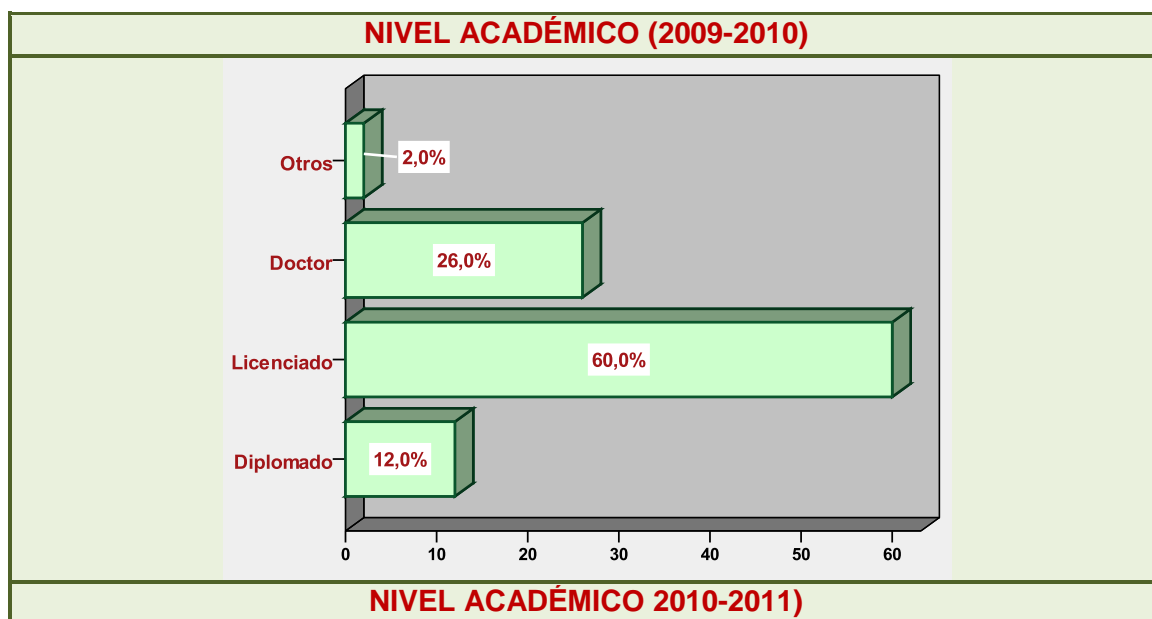
Figura 46. Resultados. Porcentajes de “sexo”. Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

El nivel académico, entre los docentes del Programa, se presentaba diverso, en tanto que UNED SENIOR contaba, en el curso 2009-2010, con el 60 % de Licenciados, el 26 % de Doctores y el 12 % de Diplomados. Por su parte, en el curso siguiente, el porcentaje de profesores-tutores Licenciados era similar (60,9 %), siendo el 13 % Doctores y el 8,7 % Diplomados. Además, 1 coordinador encuestado en la primera aplicación y 7 profesores-tutores que respondieron al cuestionario en el curso 2010-2011, manifestaron tener “otro” nivel académico distinto a los mencionados.

TABLA 84. Resultados. Frecuencias de "nivel académico". Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

NIVEL ACADÉMICO (2009-2010)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diplomado	6	12,0	12,0
Licenciado	30	60,0	72,0
Doctor	13	26,0	98,0
Otros	1	2,0	100,0
Total	50	100,0	
NIVEL ACADÉMICO 2010-2011)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	2,2	2,2
Diplomado	4	8,7	10,9
Licenciado	28	60,9	71,7
Doctor	6	13,0	84,8
Otros	7	15,2	100,0
Total	46	100,0	

La figura 47 representa los datos reflejados en la tabla 84, y muestra la variedad del perfil académico de los profesores-tutores que impartían el Programa, en los cursos objeto de evaluación.



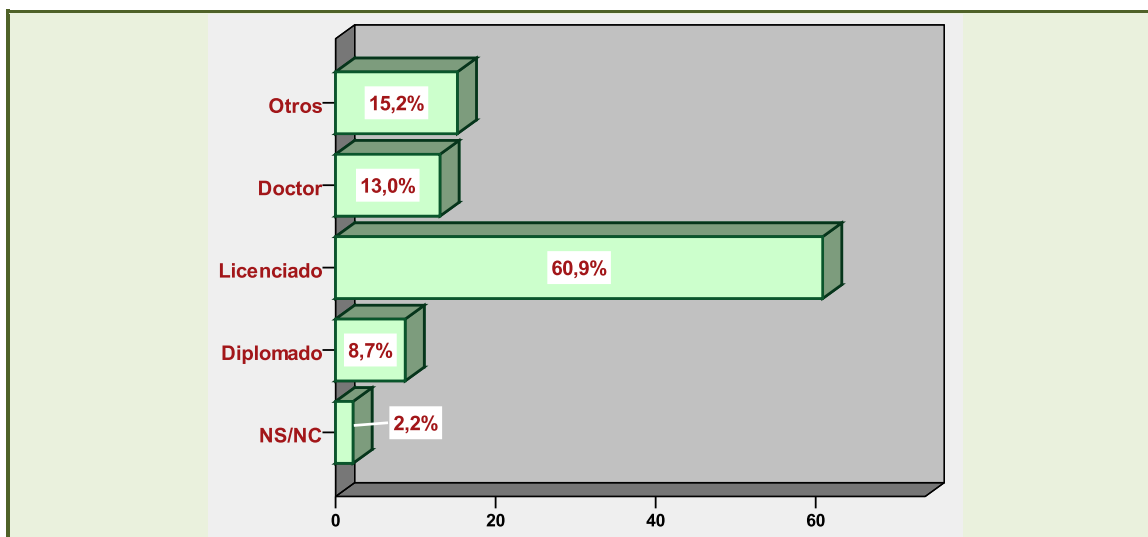


Figura 47. Resultados. Porcentajes de "Nivel académico". Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

El hecho de tratarse de un Programa Universitario para personas mayores, la experiencia docente con este colectivo era un aspecto importante sobre el que se preguntó a los profesores-tutores. La tabla 86 muestra, a continuación, cómo el porcentaje de profesores-tutores, que habían ejercido su docencia con alumnos mayores, aumentaba del 42,5 % al 60 % de un curso a otro. Por su parte, el 32 % y el 19,6 %, respectivamente, contaban con menos de 1 año de experiencia con mayores, mientras que el 26 % de los encuestados en 2009-2010 manifestaron tener entre 1 y 2 años de experiencia, al igual que el 17,4 % de los profesores-tutores del curso 2009-2010.

TABLA 85. Resultados. Frecuencias de "Experiencia docente con personas mayores". Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

EXPERIENCIA DOCENTE CON PERSONAS MAYORES (2009-2010)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de un año	16	32,0	32,0
De 1 a 2 años	13	26,0	58,0
3 años o más	21	42,0	100,0
Total	50	100,0	
EXPERIENCIA DOCENTE CON PERSONAS MAYORES (2010-2011)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	2,2	2,2
Menos de 1 año	9	19,6	21,7
De 1 a 2 años	8	17,4	39,1
3 años o más	28	60,9	100,0
Total	46	100,0	

Los datos obtenidos se muestran en la figura 48, en la que se puede apreciar cómo los profesores-tutores, en el curso 2009-2010, contaban con más de 3 años de experiencia, suponiendo un aumento con respecto al curso anterior, y cambiando este perfil en el conjunto de los docentes.

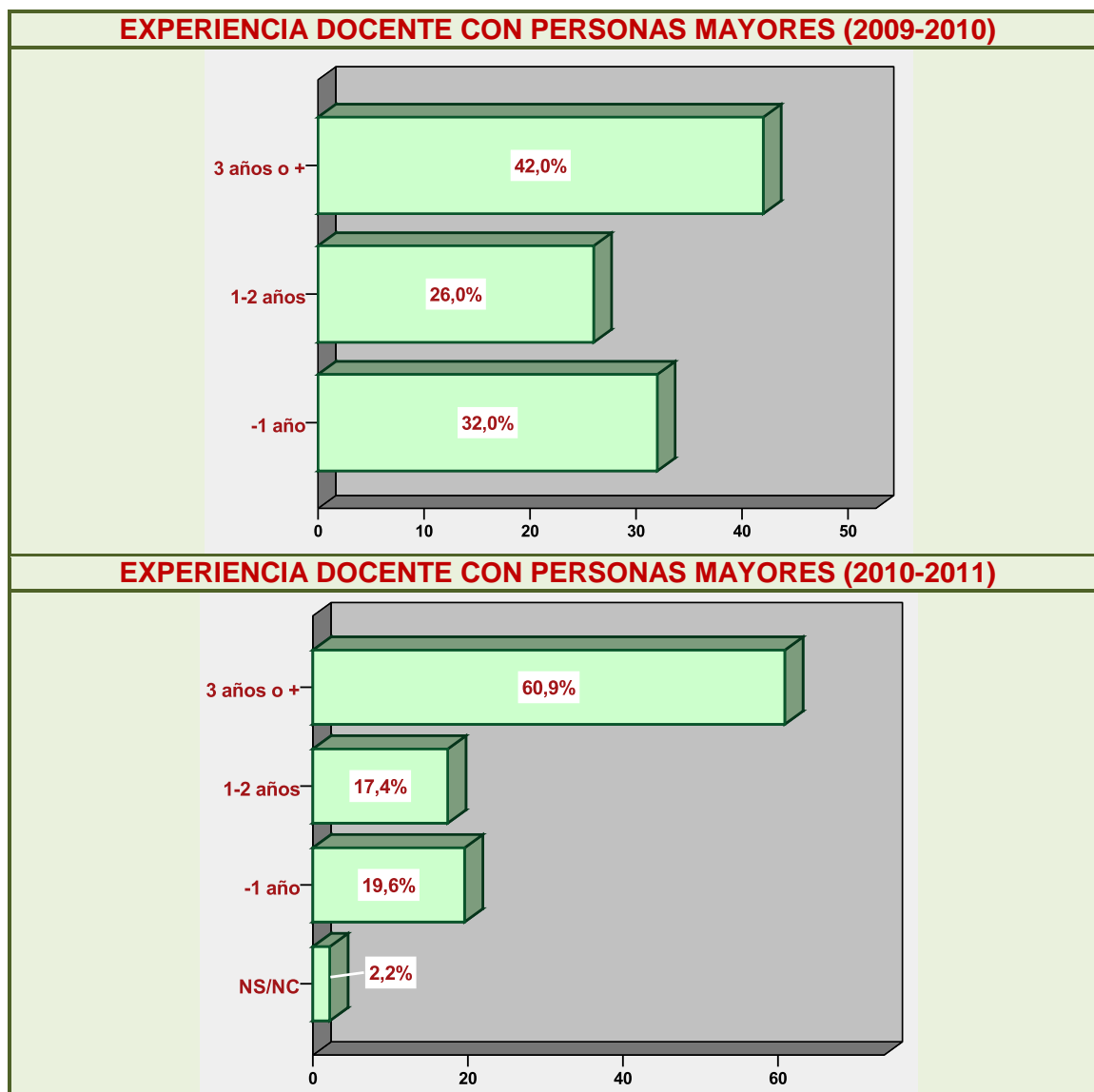


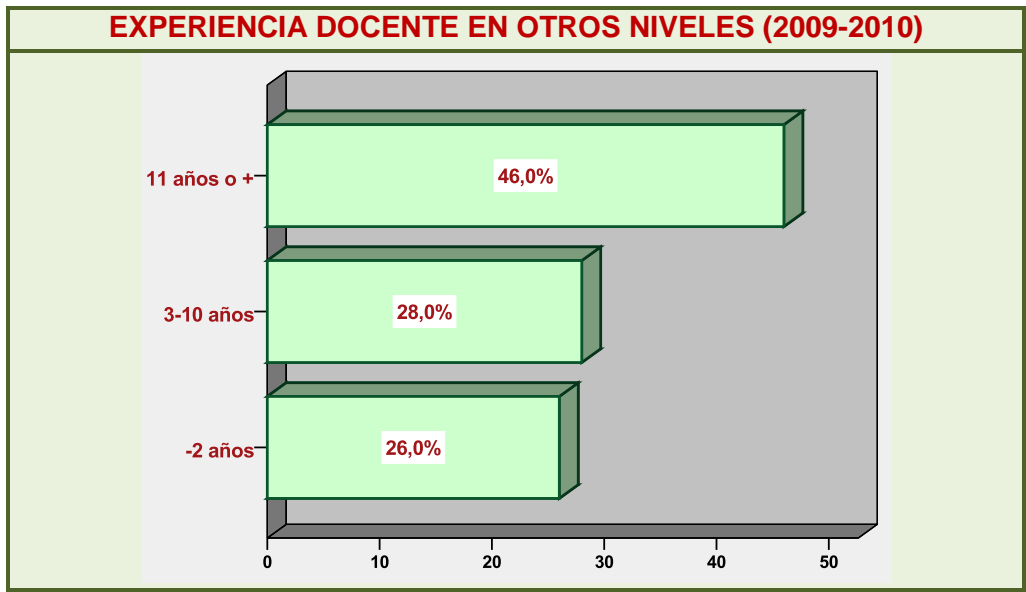
Figura 48. Resultados. Porcentajes de “Experiencia docente con personas mayores”. Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Sin embargo, los profesores-tutores manifestaron contar con más de 11 años de experiencia docente en otros niveles (el 16 % en el curso 2009-2010 y el 56,5 % en el curso 2010-2011). Por su parte, el 28 % y el 19,6 %, respectivamente, indicaron que tenían una experiencia entre 3 y 10 años, mientras que el 26 % de los profesores-tutores encuestados en 2009-2010 y el 17,4 % en el curso 2010-2011, contaban con menos de 2 años de experiencia en otros niveles.

TABLA 86. Resultados. Frecuencias de “Experiencia docente en otros niveles”. Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

EXPERIENCIA DOCENTE EN OTROS NIVELES (2009-2010)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de dos años	13	26,0	26,0
De 3 a 10 años	14	28,0	54,0
11 o más años	23	46,0	100,0
Total	50	100,0	
EXPERIENCIA DOCENTE EN OTROS NIVELES (2010-2011)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	3	6,5	6,5
Menos de 2 años	8	17,4	23,9
De 3 a 10 años	9	19,6	43,5
11 o más años	26	56,5	100,0
Total	46	100,0	

Los gráficos de barra, representados en la figura 49, reflejan la diferencia de los profesores-tutores que cuentan con más de 11 años de experiencia, con respecto al resto de sus compañeros.



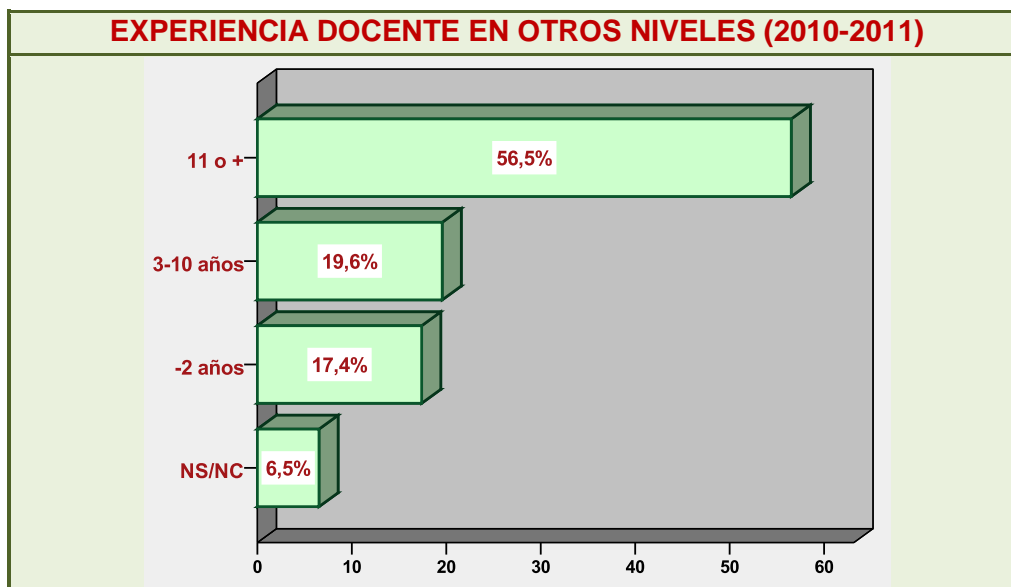


Figura 49. Resultados. Porcentajes de “Experiencia docente en otros niveles”. Cuestionario profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

1.3. Aspectos Personales, Sociales y Educativos de los Alumnos del Programa

1.3.1. Edad

Los alumnos mayores de 70 años, es el grupo más representativo entre los encuestados matriculados en el Programa UNED SENIOR, en su primer año de implantación, con un 32,7 %. Aquellos que se encontraban entre los 60 y 64 años les seguían de cerca, representando el 28,5 %, y el 24,8% correspondía a los alumnos que tenían entre 65 y 70 años. El grupo menos representativo (10,3 %) eran los menores de 60 años.

Sin embargo, el grupo mayoritario de los adultos mayores, que se matricularon en los dos cursos siguientes, fueron aquellos que se encontraban entre 50 y 60 años con el 29,2 % y entre 61-65 años con el 29,8 %, respectivamente. Los mayores de 70 años representaban el 21,8%, tanto en el curso 2009-2010 como en el curso 2010-2011.

Los alumnos que se encontraban en el tramo de edad entre 66 y 70 años representaron el mejor porcentaje en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, con el 20,7 % y el 17,4 %, respectivamente. Por su parte, la representación de los alumnos entre 61 y 65 años tuvo pocas variaciones con respecto al primer curso (figura 50).

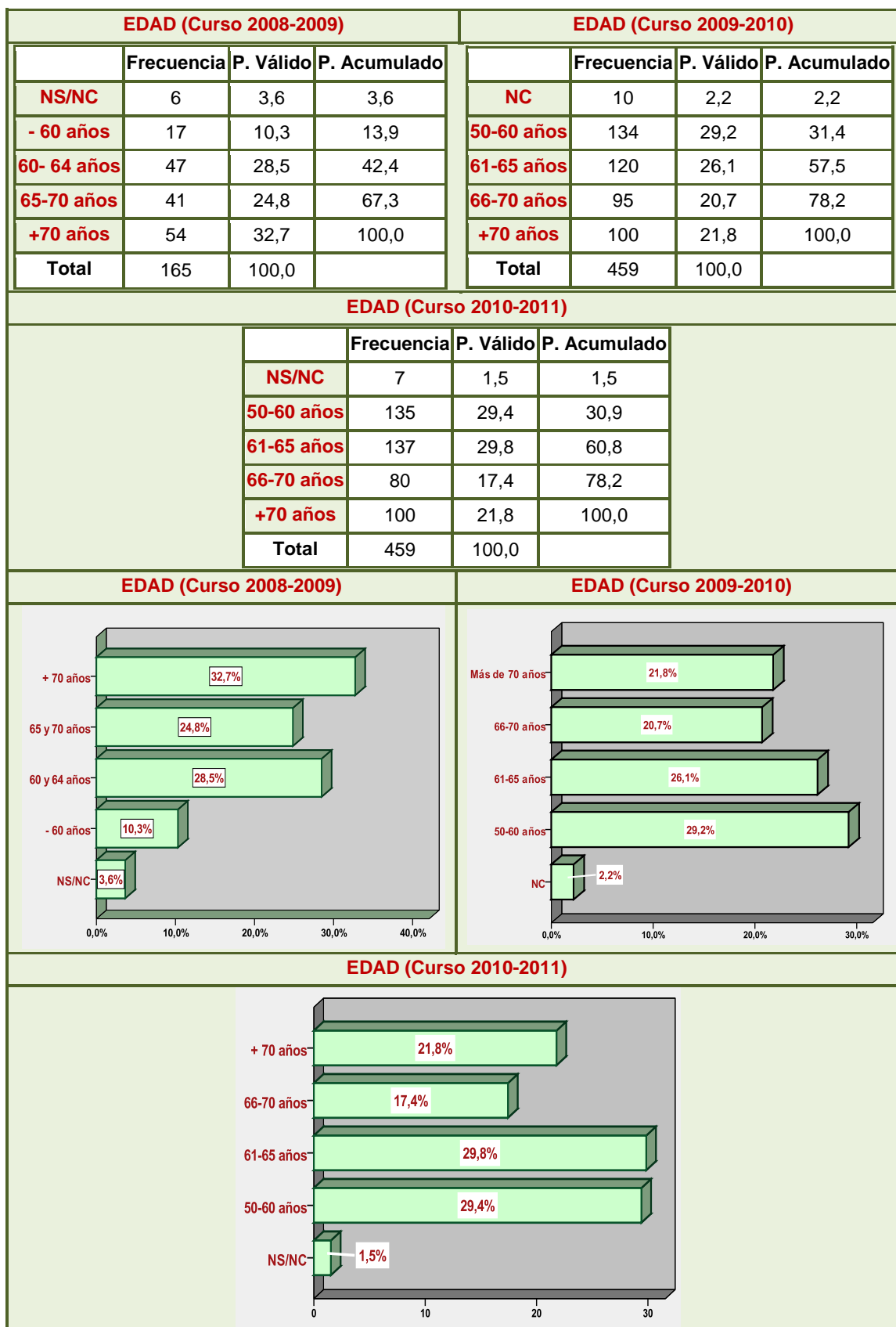
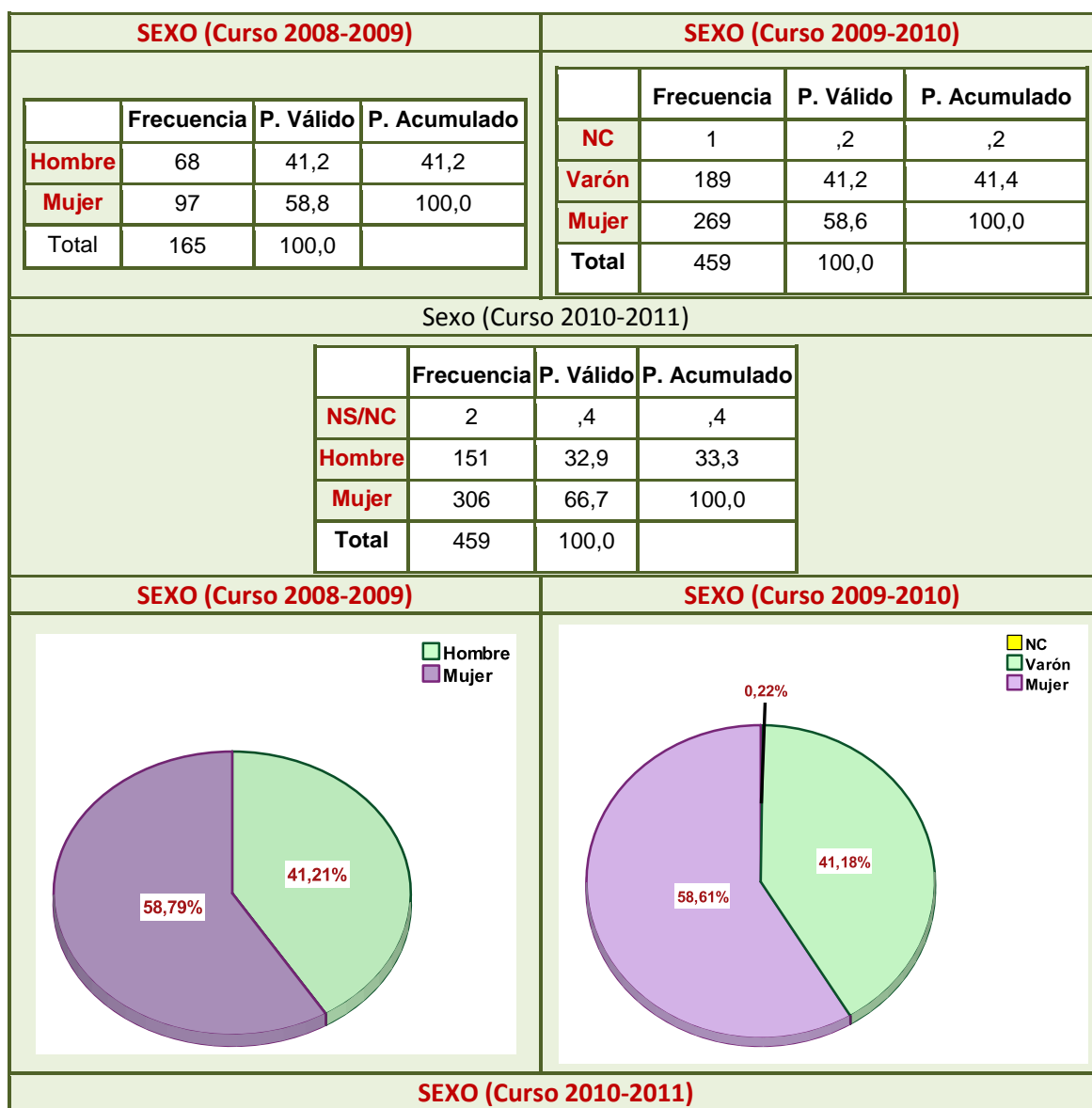


Figura 50. Resultados. Porcentajes de "Edad".
Cuestionario alumnos Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011

1.3.2. Sexo

Aunque el grupo de mujeres y hombres no presentan una gran diferencia, en el curso 2008-2009, se puede observar que el 58,8 % de los alumnos encuestados son mujeres y el 41,2 % hombres, al igual que en el curso 2009-2010, teniendo en cuenta que el número de alumnos encuestados aumentó considerablemente de un curso a otro.

La diferencia se hizo algo mayor en el curso 2010-2011, en el que las mujeres representaban el 66,7 % de los alumnos matriculados y los varones el 32,9 % (figura 51).



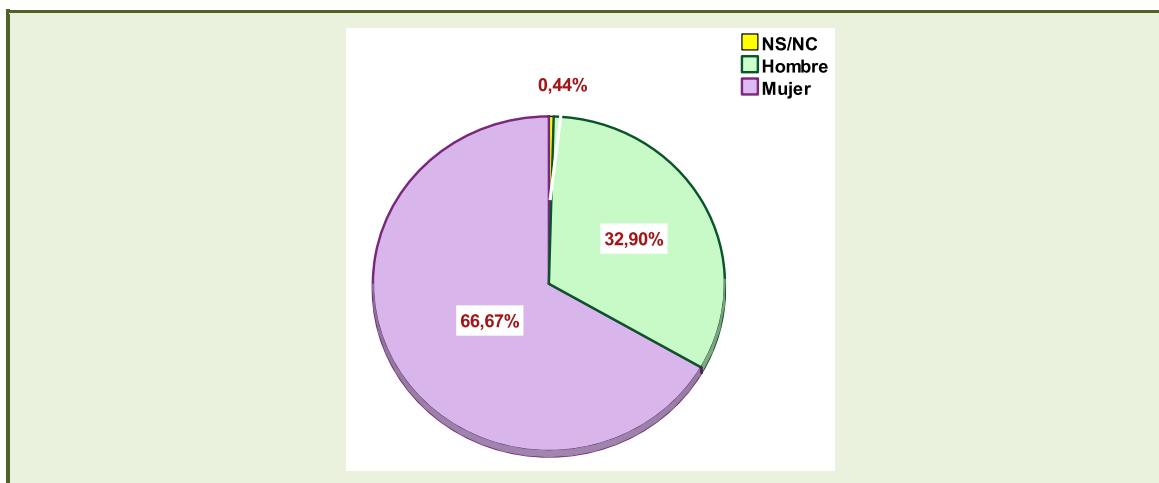


Figura 51. Resultados. Porcentajes de "Sexo". Cuestionario alumnos Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011

1.3.3. Estado civil

La mayoría de los alumnos mayores encuestados, en el primer curso, estaban casados (65,5 %). El estado civil del 16,4 % y del 13,9 % es soltero y viudo, respectivamente, representando un mínimo del 1,2 % aquellos alumnos que indicaron estar divorciados.

Entre los cursos 2009-2010 y 2010-2011, los grupos de alumnos mayores matriculados no representaron grandes diferencias en torno al estado civil, puesto que el mayor porcentaje correspondía a los encuestados que estaban casados (70,2 % y 68,8 %); seguido de aquellos que manifestaron estar viudos, con el 14,8 % y el 14,6 %, respectivamente; y los que indicaron estar solteros (8,7 % y 9,4 %).

Un pequeño grupo no identificó su estado civil, pasando a formar parte de la categoría "otros", con el 5,7 % en el curso 2009-2010; y el 6,8 % en el curso 2010-2011 (figura 52).

ESTADO CIVIL (Curso 2008-2009)				ESTADO CIVIL (Curso 2009-2010)			
	Frecuencia	P. Válido	P. Acumulado		Frecuencia	P. Válido	P. Acumulado
NS/NC	5	3,0	3,0	NS/ NC	3	,7	,7
Soltero/ a	27	16,4	19,4	Casado	322	70,2	70,8
Casado/ a	108	65,5	84,8	Soltero	40	8,7	79,5
Viudo/ a	23	13,9	98,8	Viudo	68	14,8	94,3
Divorciado/ a	2	1,2	100,0	Otros	26	5,7	100,0
Total	165	100,0		Total	459	100,0	

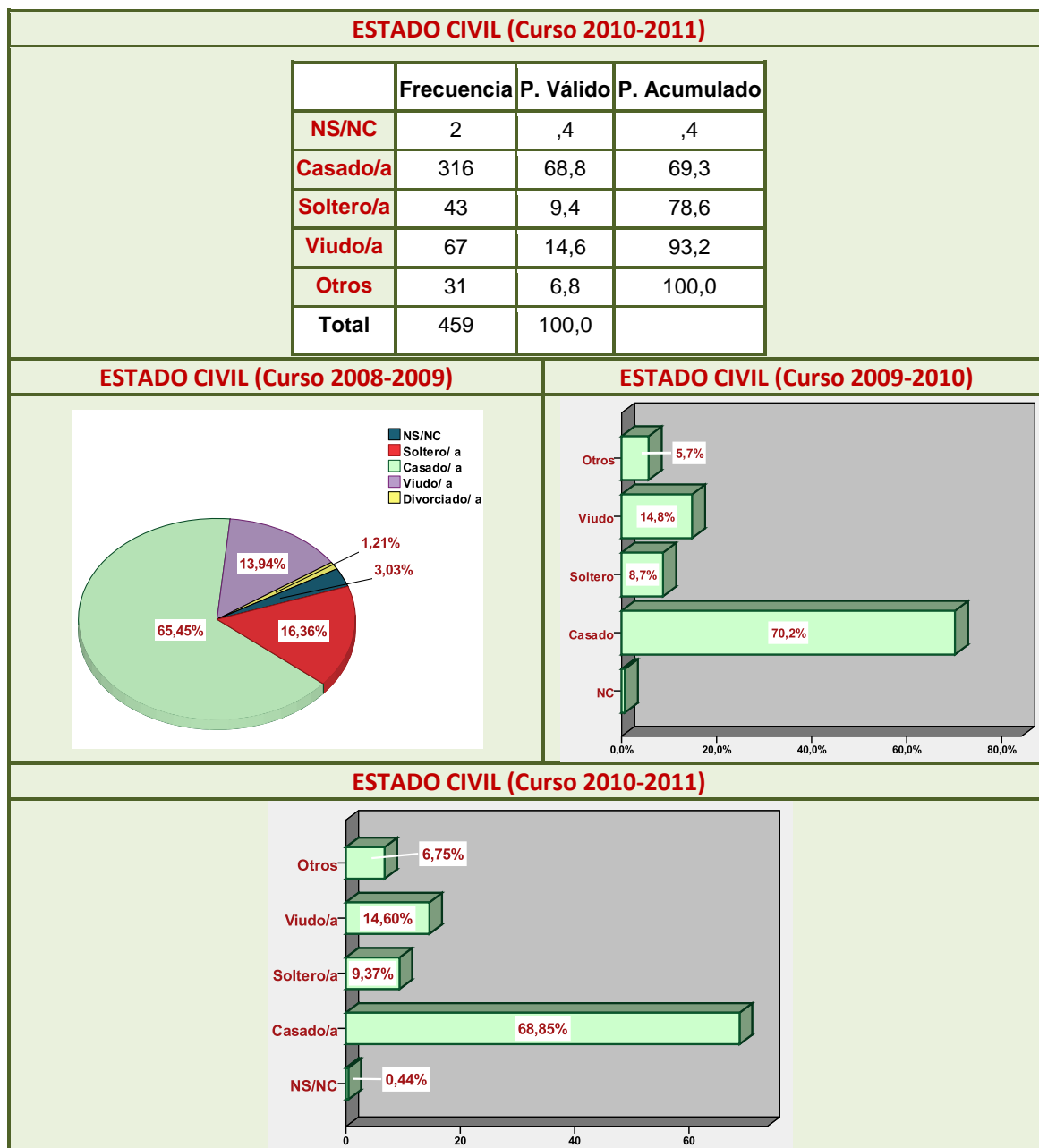


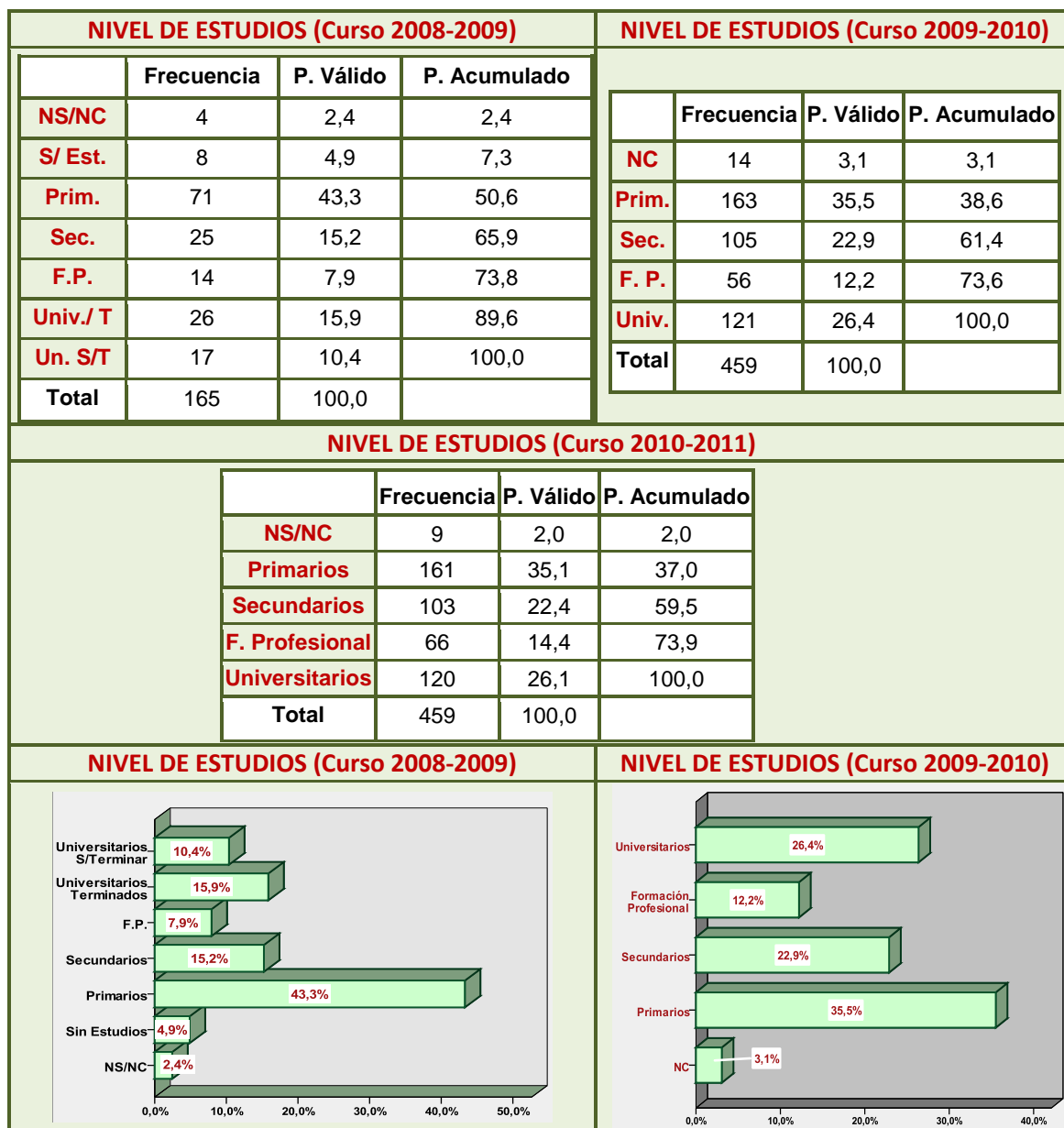
Figura 52. Resultados. Porcentajes de “Estado civil”. Cuestionario alumnos. Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011

1.3.4. Nivel de estudios

Con respecto al nivel de estudios alcanzado por los mayores encuestados, en el curso 2008-2009, los datos reflejan que el 43,3 % cuentan con estudios primarios, representando el mayor grupo en relación al número de alumnos (71). Aquellos que han terminado los estudios universitarios representaban en 15,9 %, seguido por el 15,2 % que alcanzaron los estudios secundarios. El 10,4 % manifestaron no haber terminado los estudios universitarios, y el 7,9 % haber realizado estudios de

Formación Profesional. El grupo menos representativo corresponde con los alumnos encuestados que indican no tener estudios (4,9 %).

En los dos cursos siguientes, aunque el número de alumnos encuestados experimentó un gran aumento, la representación de los distintos grupos, en relación al nivel de estudios, se presentaron similares. De este modo, el mayor porcentaje se encuentra en aquellos que indicaron que tenían estudios primarios (35,5 % y 35,1 %), seguido de los alumnos que manifestaron haber alcanzado los estudios universitarios (26,4 % y 26,1 %) y de aquellos que contaban con estudios secundarios (22,9 % y 22,4 %). El grupo menos representado era el de los alumnos encuestados que contaban con la Formación Profesional, con el 12,2 % y 14,4 %, respectivamente.



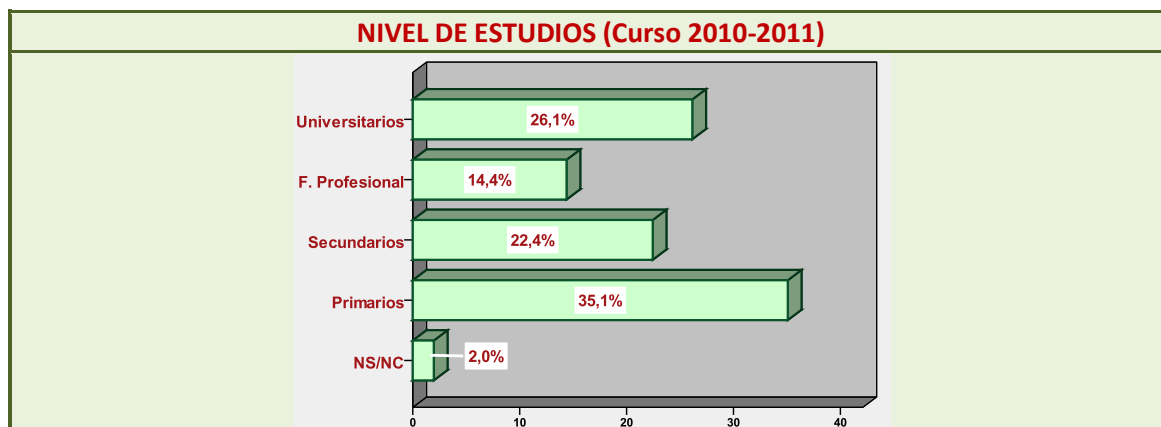


Figura 53. Resultados. Porcentajes de "Nivel de estudios". Cuestionario alumnos. Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011

1.3.5. Situación actual

En el curso 2008-2009, los datos obtenidos en relación a la situación de los alumnos encuestados, reflejan que la mayoría están jubilados (69,7 %), el 20,6 % se mantiene activo y el 7,3 % está en situación de prejubilación.

Con respecto a las categorías de esta variables, que fue estudiada en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, los alumnos jubilados representaban el mayor porcentaje en ambos cursos, con el 69,5 % y el 69,1 %, respectivamente, mientras que aquellos que manifestaron estar en activo representaban el 22,0 % y el 24,8 %. Los encuestados que manifestaron estar parados representaban el 6,1 % en ambos cursos.

SITUACIÓN ACTUAL (Curso 2008-2009)				SITUACIÓN ACTUAL (Curso 2009-2010)			
	Frecuencia	P. Válido	P. Acumulado		Frecuencia	P. Válido	P. Acumulado
NS/NC	4	2,4	2,4	NC	11	2,4	2,4
Activo/ a	34	20,6	23,0	Jubilado	319	69,5	71,9
Jubilado/ a	115	69,7	92,7	En activo	101	22,0	93,9
Pre-jubilado/ a	12	7,3	100,0	Parado	28	6,1	100,0
Total	165	100,0		Total	459	100,0	

SITUACIÓN ACTUAL (Curso 2010-2011)			
	Frecuencia	P. Válido	P. Acumulado
NS/NC	18	3,9	3,9
Jubilado	299	65,1	69,1
Activo	114	24,8	93,9
Parado	28	6,1	100,0
Total	459	100,0	

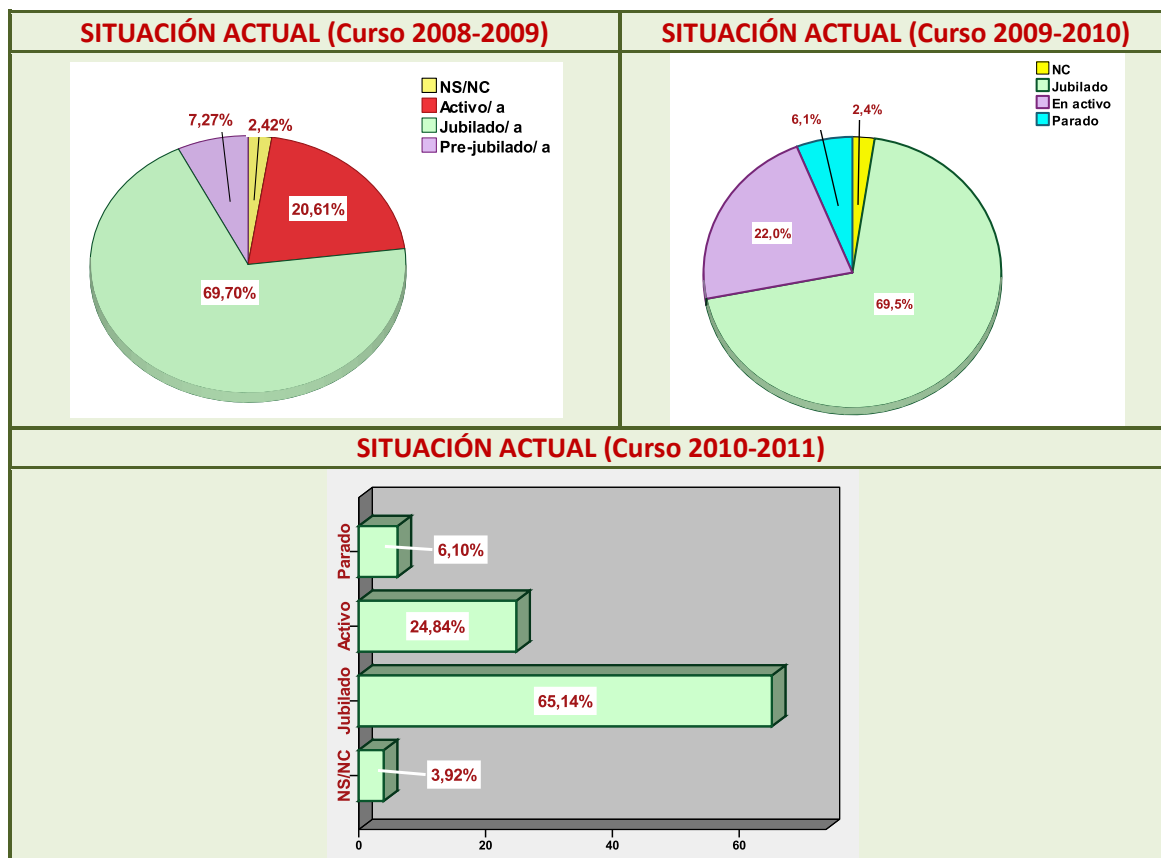


Figura 54. Resultados. Porcentajes de "Situación actual".
Cuestionario alumnos. Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011

Profundizando en el perfil de los alumnos del Programa, los datos nos muestran los siguientes resultados:

Análisis de correspondencias entre las variables edad, estado civil, nivel de estudios y sexo

Se puede observar en el resumen del modelo (Tabla 87), que los valores propios para ambas dimensiones arrojan datos interesantes (1,430 y 1,361), ya que se considera un buen autovalor si está por encima de 1. Por su parte, la inercia total explica casi el 70 % de la varianza.

TABLA 87. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “Edad”, “Estado civil”, “Nivel de estudios” y “Sexo”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,430	,357
2	1,361	,340
Total	2,791	,698
Media	1,395	,349

El gráfico bidimensional que ilustra las cuantificaciones de las variables estudiadas, nos presenta la relación entre sus categorías. Tomando como referencia la variable “edad” podemos observar que los cuadrantes delimitados, a partir de los ejes, ofrecen las siguientes relaciones:

- Los alumnos menores de 60 años mantienen correspondencia, por cercanía, con estar casado, ser hombre y contar con estudios universitarios sin terminar.
- Los encuestados que se encuentran entre los 65 y los 70 años se muestran muy cercanos al nivel de estudios primarios, estando más alejadas, pero en el mismo cuadrante, las categorías “sin estudios” y “divorciado/a”.
- La franja de edad entre los 60 y los 64 años se corresponde con ser mujer y estar viudo/a.
- Por último, aquellos alumnos que tienen más de 70 años se muestran cercanos a los estudios secundarios y, dentro del mismo cuadrante aunque alejadas, se observan las categorías “soltero/a y “F.P.”.
- Debemos destacar, también, que la categoría “mujer” presenta cercanía a la categoría “más de 70 años”, aunque se refleje en un cuadrante distinto.

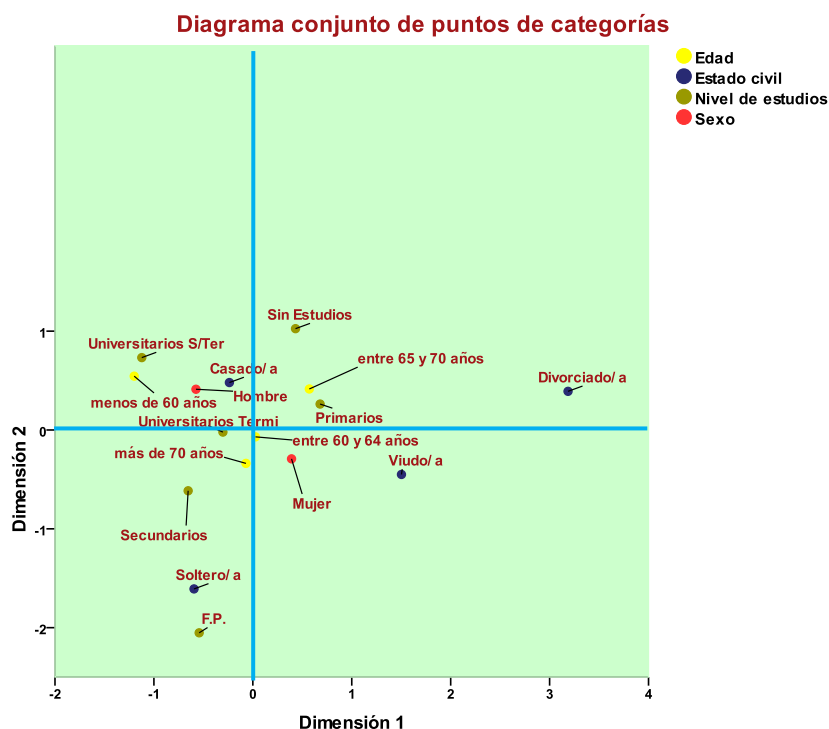


Figura 55. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “Edad”, “Estado civil”, “Nivel de estudios” y “Sexo”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

Análisis de correspondencias entre las variables edad, nivel de estudios y situación laboral actual

La tabla 89 muestra cómo casi el 60 % de la varianza se explica en la primera dimensión, presentando un valor propio bastante alto (1,761). La dimensión 2 explica el resto, considerando que se trata de un análisis muy fiable.

TABLA 88. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “Edad”, “Nivel de estudios” y “Situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,761	,587
2	1,293	,431
Total	3,054	1,018
Media	1,527	,509

En la figura 56, los ejes dimensionados nos muestran las correspondencias entre las categorías de estas tres variables que, tomando como referencia la “situación laboral actual”, nos ofrecen las siguientes relaciones:

- El cuadrante superior, en el que se presenta la categoría “activo”, se observa su cercanía con aquellos que tienen menos de 60 años y cuentan con estudios secundarios. En este cuadrante, aunque más lejana, se refleja la categoría “universitarios terminados”, correspondiente a la variable “nivel de estudios”.
- La categoría “jubilado” se muestra muy cercana a las categorías “primarios” y “entre 65 y 70 años”, haciendo referencia al nivel de estudios y la edad, respectivamente.
- En la parte inferior, se observa que los pre-jubilados se corresponden con aquellos que se encuentran entre los 60 y los 64 años, y cuentan con estudios universitarios terminados. Estas categorías se muestran más lejanas con respecto a las anteriores, pero mantienen correspondencia entre ellas.
- Por último, cabe destacar que la categoría “jubilado” presenta bastante cercanía, igualmente, con las categorías “más de 70 años” y “sin estudios”, en relación a la edad y el nivel de estudios. Aunque no se encuentren en el mismo cuadrante, los puntos de estas categorías mantienen un nivel de correspondencia alto.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

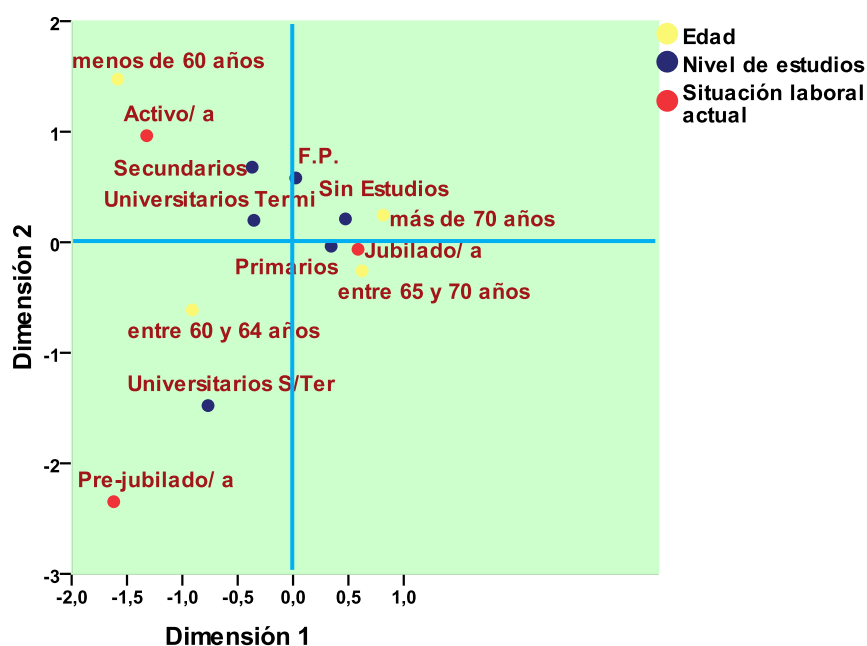


Figura 56. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “Edad”, “Nivel de estudios” y “Situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

Análisis de correspondencias entre las variables edad, participación en asociaciones y situación laboral actual

En la tabla 89 se puede observar que, el valor de la inercia total (0,977), supone casi el 98 % de la varianza explicada, siendo los autovalores muy altos en ambas dimensiones (1,709 y 1,225).

TABLA 89. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “Edad”, “Participación en asociaciones” y “Situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,706	,569
2	1,225	,408
Total	2,931	,977
Media	1,466	,489

Tomando como referencia la variable “participación en asociaciones” se observan los siguientes resultados (figura 58):

- La categoría “sí” se presenta en el mismo cuadrante que la categoría “más de 70 años”, de la variable “edad”; sin embargo, muestra bastante cercanía con las categorías “jubilado” y “entre 65 y 70 años”. Se puede observar que los puntos de estas categorías se acompañan, y presentan una gran correspondencia entre ellas.
- Por su parte, la categoría “no”, se relaciona más con la franja de edad entre los 60 y 64 años. El cuadrante inferior también presenta la categoría “pre-jubilado”, aunque no se muestra cercana.
- El cuadrante superior no mantiene correspondencia con la variable “participación en asociaciones”, pero relaciona los puntos de las categorías “menos de 60 años” y “activo”, de las variables “edad” y “situación laboral actual”.

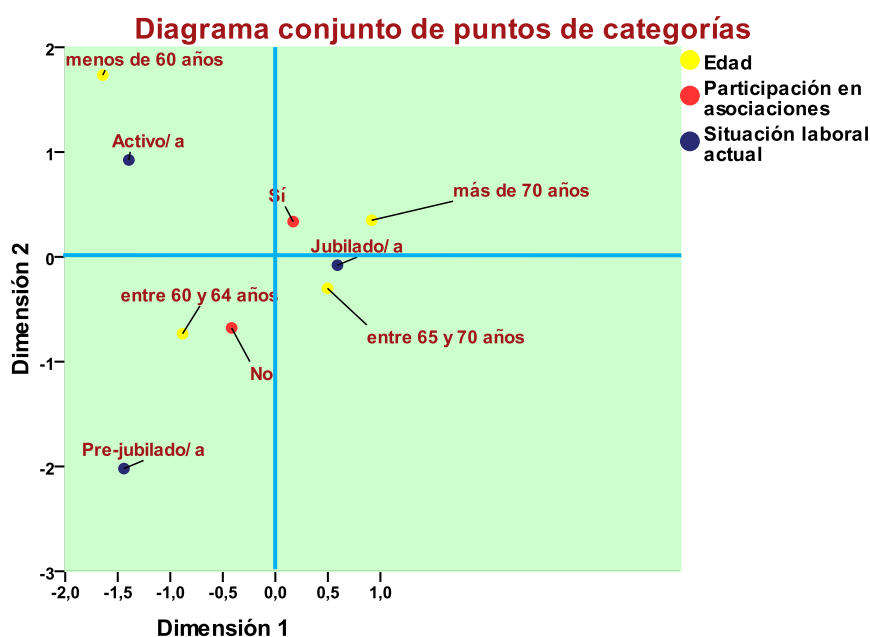


Figura 57. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “Edad”, “Participación en asociaciones” y “Situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

1.4. Criterios de selección de los profesores-tutores

Se les preguntó a los coordinadores del Programa sobre los criterios que habían seguido para seleccionar a los profesores-tutores en sus Centros Asociados. Según su prioridad, el 83,3 % de los encuestados manifestaron que el criterio prioritario era el de la formación del docente y el 16,7 % indicaron que el haber tenido experiencia docente con mayores. Además, se puede observar en la tabla 91 que, este último criterio, era considerado menos prioritario para el 50 % de los coordinadores que respondieron al cuestionario. Por último, señalar que el criterio de completar horas de tutoría no era nada prioritario para el 33,3 % de los encuestados, siendo del 66,7 % los coordinadores que no contestaron o manifestaron no saber a este respecto (tabla 90).

TABLA 90. Resultados. Frecuencias de “Criterio de formación”, “Criterio de experiencia en mayores” y “criterios de completar horarios de tutoría.” Cuestionario coordinadores. Curso 2008-2009

CRITERIO DE FORMACIÓN				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Prioritario	5	83,3	83,3	83,3
Menos prioritario	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

CRITERIO DE EXPERIENCIA EN MAYORES				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	33,3	33,3	33,3
Prioritario	1	16,7	16,7	50,0
Menos prioritario	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

CRITERIO DE COMPLETAR HORARIOS DE TUTORÍA				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	66,7	66,7	66,7
Nada prioritario	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

La figura 58 presenta los resultados mencionados anteriormente, y en la que se puede apreciar cómo una gran mayoría de los coordinadores del Programa tuvieron como criterio prioritario la formación de los profesores-tutores para impartir las clases.

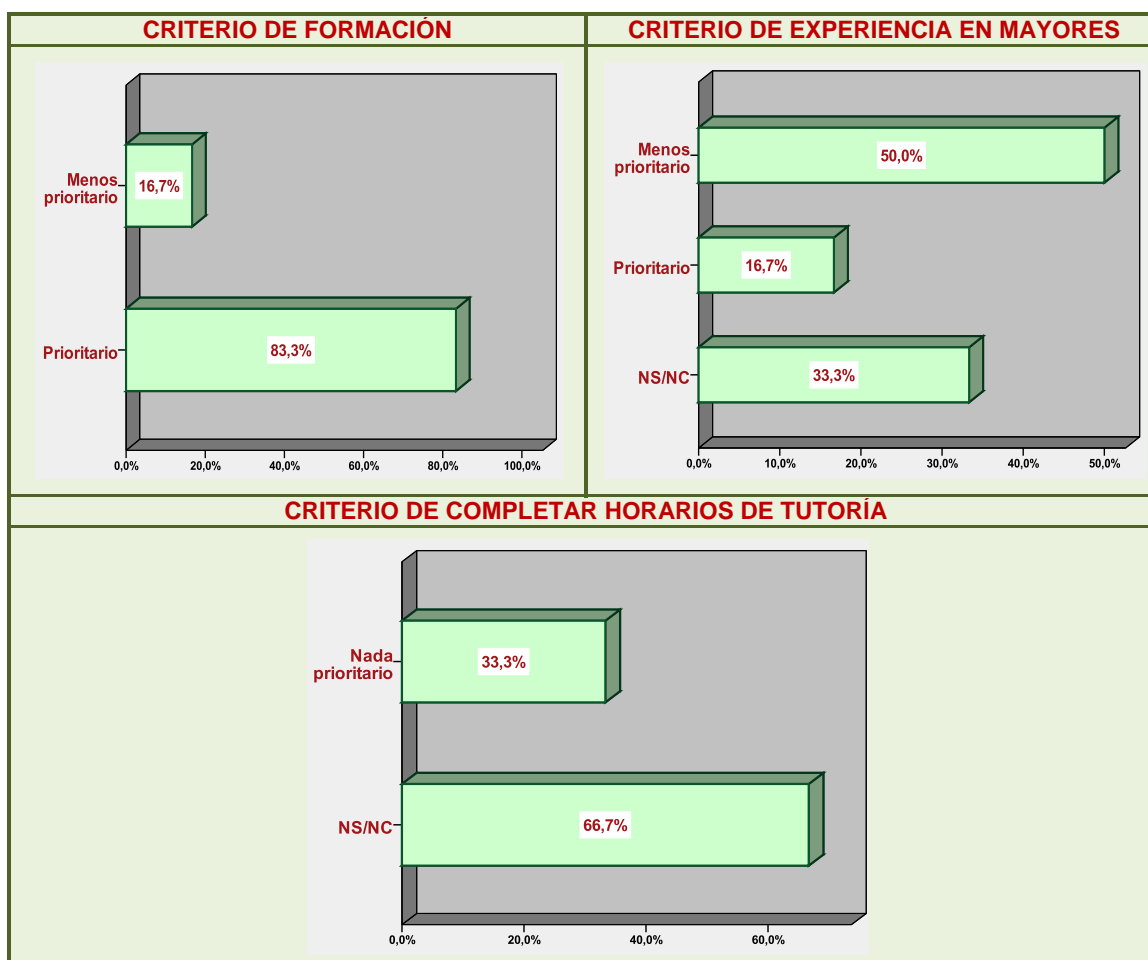


Figura 58. Resultados. Porcentajes. “Criterio de formación”, “Criterio de experiencia en mayores” y “criterios de completar horarios de tutoría.” Cuestionario coordinadores. Curso 2008-2009

Este aspecto fue considerado de relevancia y, por ello, además se le proporcionó al coordinador que opinara y valorara otros posibles criterios diferentes a los presentados en el ítem cerrado. Se procedió al análisis de contenido de esta información, y en referencia a la categoría *Criterios de selección de los profesores-tutores*, los coordinadores encuestados en la aplicación del curso 2008-2009, emitieron 7 respuestas en orden a indicar que la formación, la experiencia profesional y la capacidad de comunicación, son criterios importantes a la hora de seleccionar a los profesores-tutores.

La figura 59 reproduce el mapa conceptual de los resultados obtenidos, reflejando tres tipos de respuestas emitidas por los coordinadores, en relación a la categoría analizada. Este tipo de respuestas vienen representadas por algunas citas textuales que se detallan a continuación:

C2-1 *“La experiencia docente dentro de un aula”*

C2-2 *“La empatía y capacidad de comunicación son muy importantes para trabajar con mayores”*

C2-3 *“Formación, didáctica adecuada, experiencia, saber difundir”*

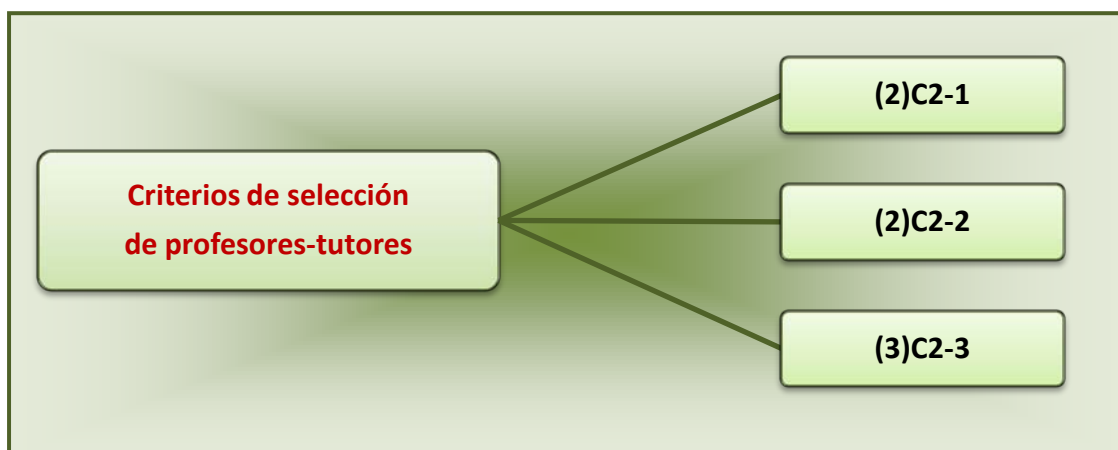


Figura 59. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Criterio selección de profesores”.
Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009.

1.5. Motivaciones y expectativas de los alumnos

Los motivos por los cuales los alumnos encuestados se matricularon en el Programa, en el primer curso de UNED SENIOR, es un aspecto importante para este estudio. Atendiendo a las diferentes opciones de respuesta, se recogieron los datos que se presentan a continuación.

Se observa en la tabla 92 que el 82,4 % indicó que no se había matriculado en UNED SENIOR para cumplir un sueño no realizado, mientras que el 16,4 % sí lo hicieron (tabla 91).

TABLA 91. Resultados. Frecuencias Motivaciones. "Sueño no realizado."
Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.

SUEÑO NO REALIZADO			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	1,2	1,2
Sí	27	16,4	17,6
No	136	82,4	100,0
Total	165	100,0	

Mantenerse activo motivó al 58,2 % de los mayores a matricularse; el 40,6 % informó que este motivo no le influyó en su decisión de formar parte del Programa (tabla 92).

TABLA 92. Resultados. Frecuencias Motivaciones. "Mantenerme activo"
Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.

MANTENERME ACTIVO			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	1,2	1,2
Sí	96	58,2	59,4
No	67	40,6	100,0
Total	165	100,0	

Preguntados a los alumnos si sus amigos les habían animado a matricularse, el 89,7 % indicó que no y el 9,1 % marcaron esta opción como motivo para incorporarse al Programa (tabla 93).

TABLA 93. Resultados. Frecuencias Motivaciones. "Me animaron mis amigos"
Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.

ME ANIMARON MIS AMIGOS			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	1,2	1,2
Sí	15	9,1	10,3
No	148	89,7	100,0
Total	165	100,0	

La posibilidad de aprender más motivó a la mayoría de los encuestados a matricularse (60 %), mientras que el 38,8 % indicó que no participaban en el Programa por este motivo (tabla 94).

TABLA 94. Resultados. Frecuencias Motivaciones. "Aprender más"
Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.

APRENDER MÁS			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	1,2	1,2
Sí	99	60,0	61,2
No	64	38,8	100,0
Total	165	100,0	

El 93,9 % de los alumnos informaron que no se matricularon con el motivo de prepararse para una nueva etapa; sólo el 4,8 % confirmaron que su motivación había sido ésta (tabla 95).

TABLA 95. Resultados. Frecuencias Motivaciones. "Prepararme para una nueva etapa"
Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.

PREPARARME PARA UNA NUEVA ETAPA			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	1,2	1,2
Sí	8	4,8	6,1
No	155	93,9	100,0
Total	165	100,0	

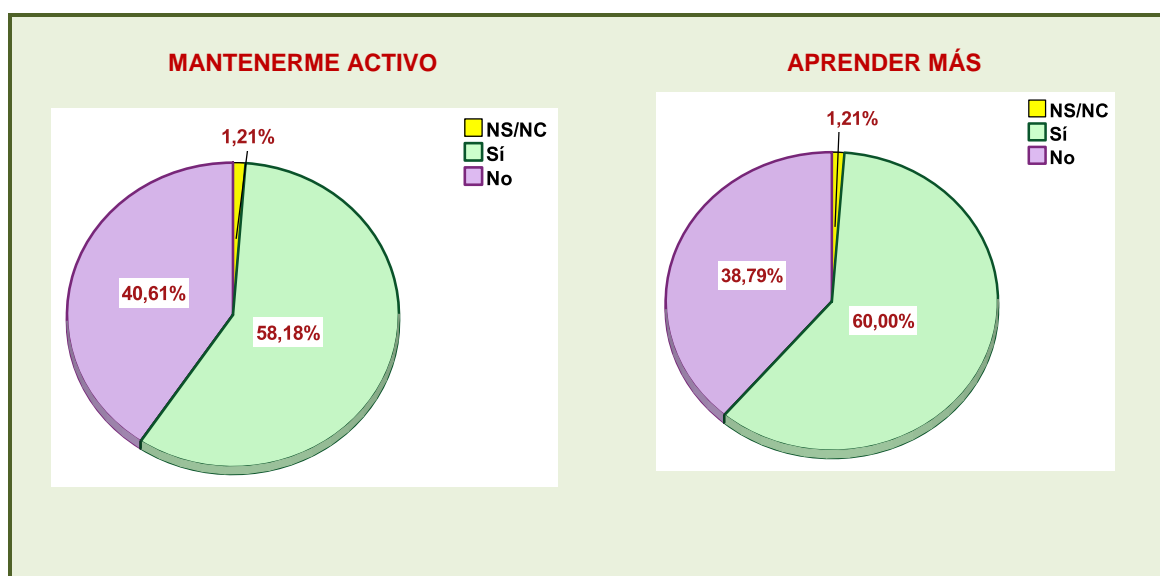
Por último, en la tabla 96, se puede observar que el 12,7 % de los mayores indicaron que les habían animado sus familiares a matricularse en el Programa. Sin embargo, una gran mayoría (86,1 %) no se matricularon por este motivo.

TABLA 96. Resultados. Frecuencias Motivaciones. "Me animó mi familia"
Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

ME ANIMÓ MI FAMILIA			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	1,2	1,2
Sí	21	12,7	13,9
No	142	86,1	100,0
Total	165	100,0	

Se puede observar de forma gráfica, que las dos grandes motivaciones para matricularse en UNED SENIOR han sido mantenerse activo y aprender más, representando el 58,18 % y el 60 %, respectivamente (figura 60).

Cumplir un sueño no realizado fue el motivo del 16,36 % de los encuestados, mientras que al 12,73 % y al 9,09 % les animaron sus amigos y familiares. Los mayores consideraron, de forma minoritaria, que prepararse para una nueva etapa fuera su motivación para matricularse (4,85 %):



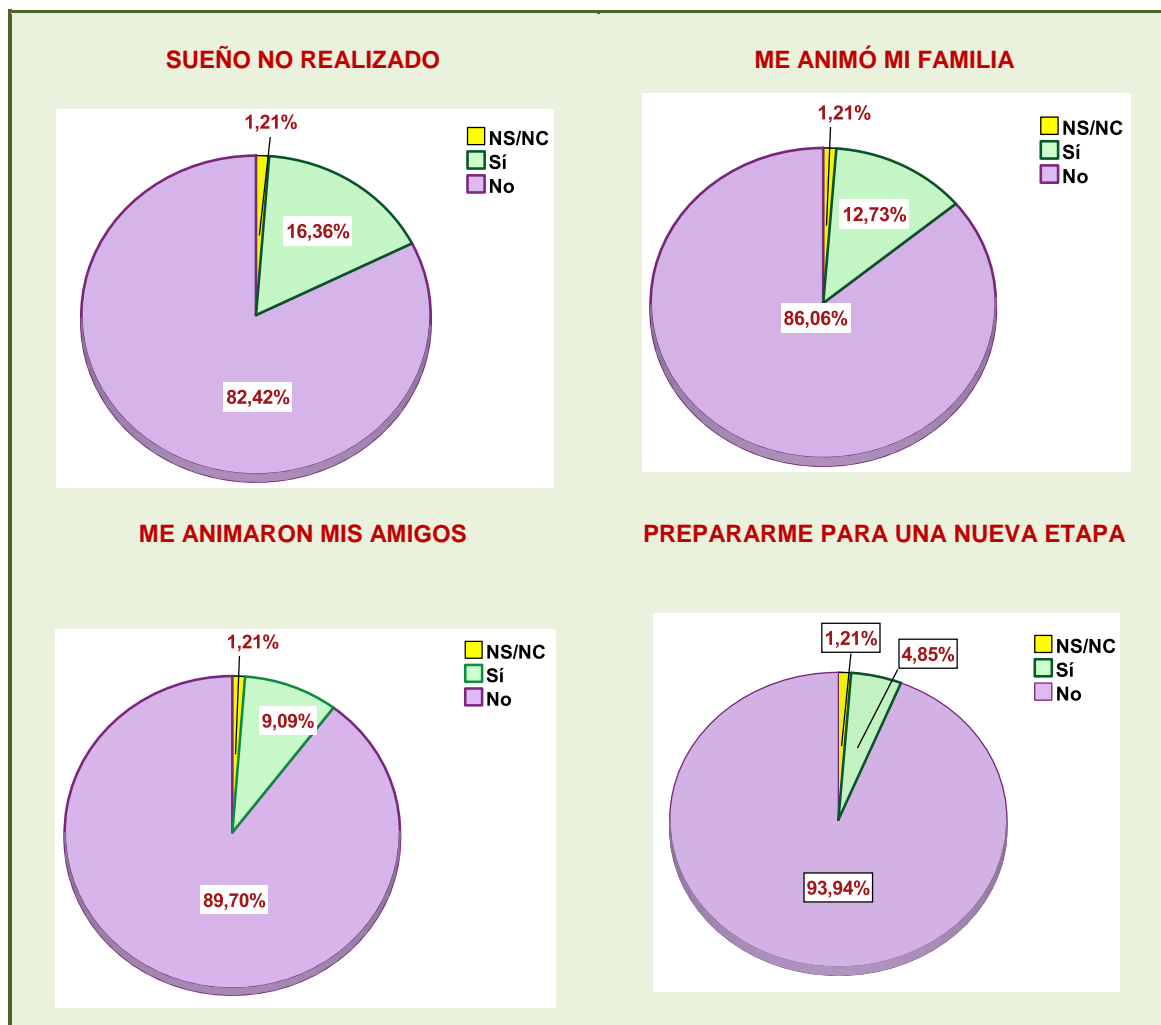


Figura 60. Resultados. Porcentajes. Motivaciones. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.

Se realizó un escalamiento multidimensional para averiguar la similitud entre los diferentes motivos que los alumnos expresaron tener para matricularse en el Programa.

Se puede apreciar, en la tabla 97, que el modelo ajusta muy bien, en tanto que el *stress* arroja un valor de 0,00049 y el *stress* normalizado de 0,00019. Por su parte, la dispersión y la congruencia del modelo presentan valores bastante altos (0,99988 y 0,99994, respectivamente).

TABLA 97. Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

MEDIDAS DE AJUSTE Y STRESS	
S-Stress	,00049
Stress bruto normalizado	,00012
Dispersión explicada (D.A.F.)	,99988
Coefficiente de congruencia de Tucker	,99994

Según la tabla 98, las coordenadas finales, la variable que mejor discrimina en la dimensión 1 es “aprender más” y en la dimensión 2 “mantenerme activo”, por lo que se puede observar que las motivaciones internas de los alumnos predominan.

TABLA 98. Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

COORDENADAS FINALES		
	Dimensión	
	1	2
Sueño no realizado	-,348	-,289
Mantenerme activo	,631	,704
Me animaron amigos	-,458	,019
Aprender más	,772	-,625
Prepararme para nueva etapa	-,338	,050
Me animó mi familia	-,260	,142

En la figura 61, podemos apreciar, en la representación espacial, cómo las variables P13F (me animó mi familia), P13E (prepararme para una nueva etapa) y P13C (me animaron mis amigos) se mantienen a poca distancia, indicando que las tres son similares. La mínima distancia se encuentra entre las variables P13E y P13F (0,120), seguida de la que existe entre P13C y P13E (0,124), y la que mantienen P13E y P13C (0,233). Muy cerca de ellas se presenta la variable P13A (sueño no realizado), que ofrece similitud con el grupo anterior, a una distancia de 0,327 de la variable P13C.

Las variables P13B (mantenerme activo) y P13D (aprender más) se mantienen a una gran distancia entre ellas, y con el resto.

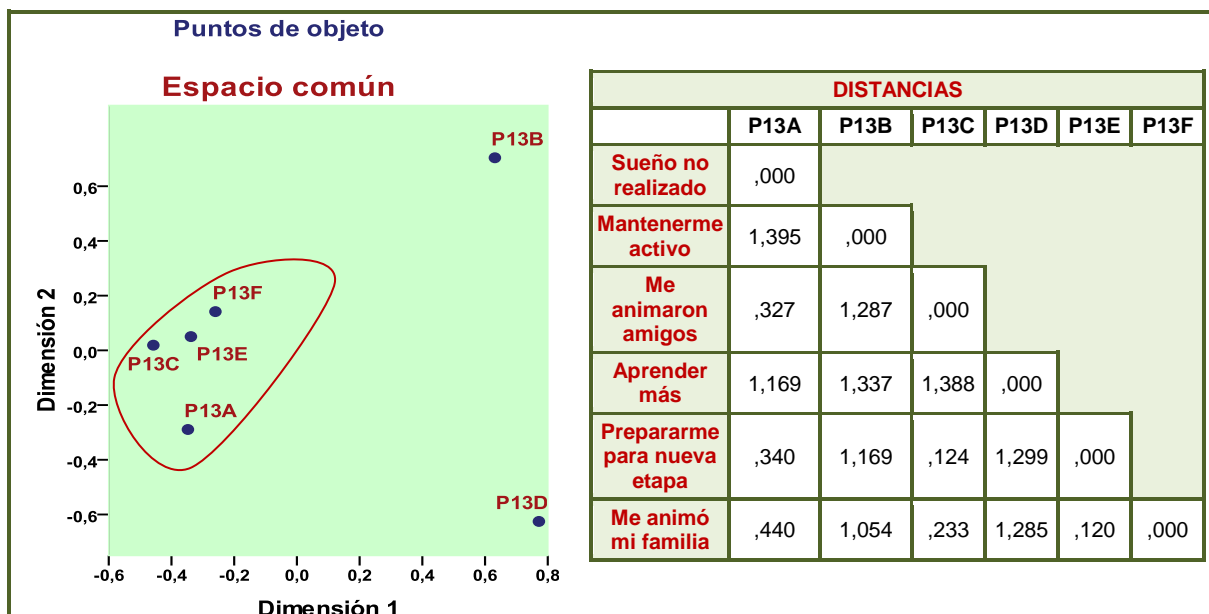


Figura 61. Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009.

El análisis de clúster ofrece la posibilidad de clasificar los motivos de los alumnos mayores para matricularse. De este modo, el dendograma representa las agrupaciones y diferencias siguientes (figura 62):

- Se observa un conglomerado que agrupa a las variables P13C (me animaron mis amigos), P13E (prepararme para una nueva etapa) y P13F (me animó mi familia). Estas motivaciones tienen un componente social todas ellas, que hacen que formen un grupo homogéneo entre ellas.
- Se pueden diferenciar 3 conglomerados más, pero se observa que el clúster que forma la variable P13A presenta menos diferencias con las anteriores, que el formado por la variable P13B; a su vez, el clúster de la variable P13D, siendo el más distante de todos, mantiene menor diferencia con el anterior. Todo esto, nos indica que las variables mencionadas no presentan ese componente social, y cada una de ellas vienen caracterizadas por componentes más personales o internos.

DENDOGRAMA

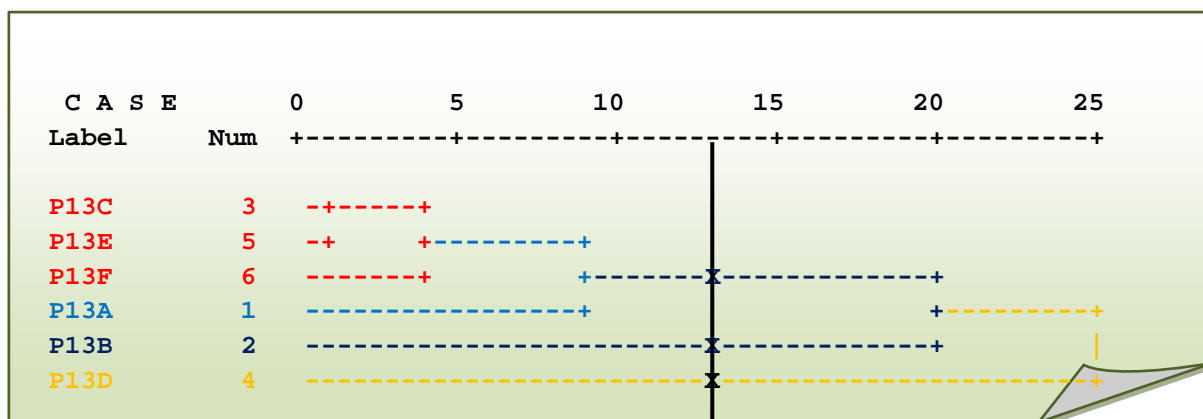


Figura 62. Dendrograma. Análisis clúster (Ítem 13). Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

A los alumnos mayores, que participaron en el curso 2010-2001, también se les preguntó sobre los motivos que les había llevado a matricularse en el Programa UNED SENIOR. En este caso, analizamos las distancias entre las distintas variables con la intención de conocer sus características y la percepción de los alumnos, en torno a los diferentes motivos presentados.

Se puede observar, en la tabla 99, que el *stress* o coeficiente de esfuerzo es muy pequeño, al situarse cerca del cero (0,00292 y 0,00270 normalizado); y la dispersión (0,99730) y el coeficiente de congruencia (0,99865) son grandes, por cuanto se acercan a 1. Estos valores indican que el modelo ajusta de forma aceptable.

TABLA 99. Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

MEDIDAS DE AJUSTE Y STRESS	
S-Stress	,00292
Stress bruto normalizado	,00270
Dispersión explicada (D.A.F.)	,99730
Coefficiente de congruencia de Tucker	,99865

En la tabla de coordenadas finales, se puede apreciar cómo la dimensión 1 se extiende desde la variable “conseguir un diploma” (1,034), en la parte positiva, hasta

“aprender más” (-710), en la negativa, estableciéndose una dimensión muy distante entre las variables. Aun existiendo esa gran distancia, se aprecia que se tratan de variables que se asemejan por el rasgo “académico” de los motivos presentados en el ítem.

Con respecto a la dimensión 2, las variables presentan menor distancia y muestran una similitud entre ellas, manifestando características “no académicas” de los correspondientes motivos. Se observa que, en esta dimensión, en su parte positiva, también refleja la variable “aprender más”, por cuanto los alumnos pueden percibir esta variable, bien desde su rasgo académico, o bien desde el aspecto de desarrollo personal y, por lo tanto, “no académico”. La dimensión 2 se extiende hasta la variable “disfrutar” (-400), en su parte negativa.

TABLA 100. Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

COORDENADAS FINALES		
	Dimensión	
	1	2
Se matriculó en el programa para: aprender más (V8a)	-,710	,792
Se matriculó en el programa para: estar al día (V8b)	-,587	,037
Se matriculó en el programa para: relacionarse con otras personas (V8c)	-,075	-,208
Se matriculó en el programa para: disfrutar (V8d)	-,182	-,400
Se matriculó en el programa para: ocupar el tiempo libre (V8e)	,365	-,204
Se matriculó en el programa para: mantenerse activo (V8f)	-,473	-,303
Se matriculó en el programa para: no sentirse solo y aislado (V8g)	,744	,073
Se matriculó en el programa para: conseguir un diploma (V8h)	1,034	,346
Se matriculó en el programa para: compartir experiencias(V8i)	-,115	-,133

La figura 63, del espacio común bidimensional, representa las variables analizadas y las distancias entre ellas. Se puede observar que V8a (aprender más) marca la coordenada desde la que se extienden las dos dimensiones, negativa en la dimensión 1 y positiva en la 2. Respecto a las demás variables, se mantienen próximas unas de otras, excepto la V8h “conseguir un diploma” que, en general, se muestra alejada del resto.

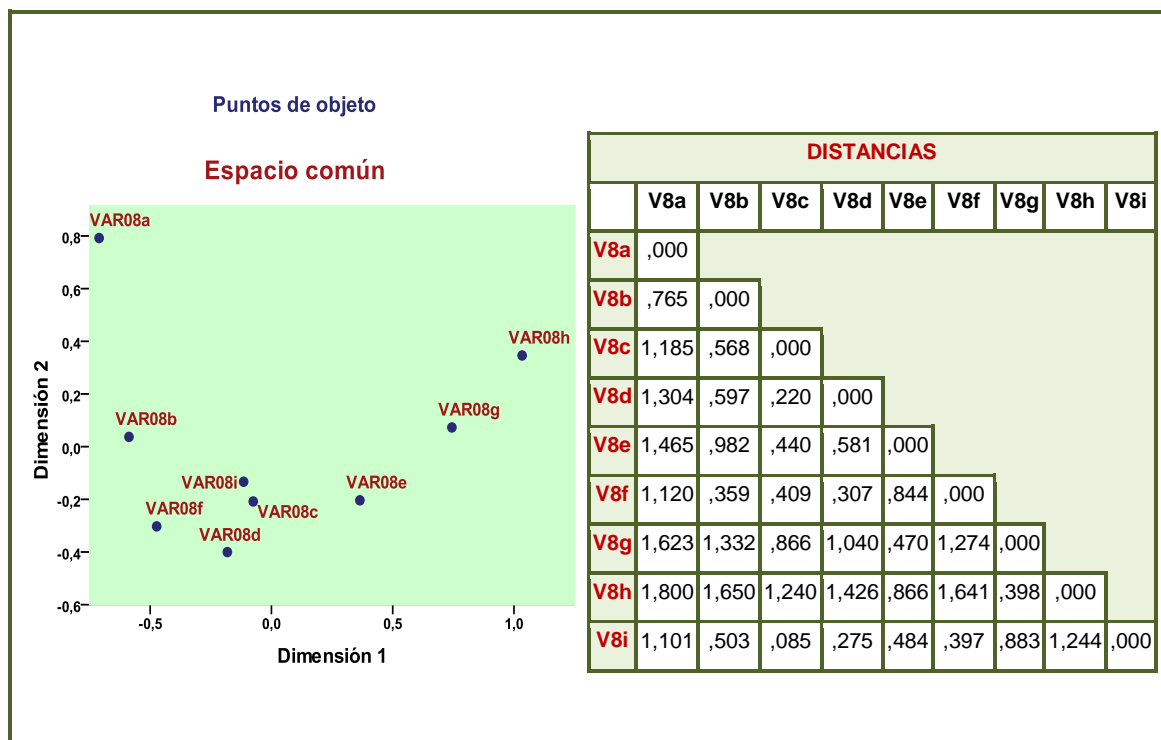


Figura 63. Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. Cuestionario Coordinadores. Curso 2010-2011

Por lo tanto, los resultados obtenidos, reflejan que los alumnos perciben la diferencia entre los motivos académicos, por un lado, y, por otro, aquéllos de desarrollo personal o relacional por los que se matricularon en el Programa.

Profundizando en las respuestas de los mayores, en torno a sus motivaciones, el análisis clúster nos muestra cómo las variables van conglomerando de la siguiente forma (figura 64):

- Un primer clúster lo formarían las variables V8c, V8i, V8d, V8f, V8e, V8b, indicando similares características entre ellas. Esta circunstancia concuerda con lo analizado anteriormente, en el sentido de tratarse de variables con rasgos “no académicos”. Dentro de este conglomerado, incluso, se puede observar que las tres primeras variables forman un clúster muy definido. Se puede estimar que, dentro del rasgo “no académico” de las variables, se presentan dos percepciones diferenciadas por parte de los alumnos. Por un lado, las variables “relacionarse con otras personas” (V8c), “compartir experiencias” (V8i) y “disfrutar” (V8d), y, por otro, “mantenerse activo” (V8f), “ocupar el tiempo libre” (V8e) y “estar al día” (V8b); indicado características de tipo social, las tres primeras, y de tipo personal, las tres últimas.

- La siguiente variable en aglomerar es “aprender más” (V8a). Esta variable podría pertenecer al clúster anterior si se hubieran contemplado dos conglomerados, en vez de tres. Sin embargo, se considera que esta variable se puede percibir desde sus características académicas, en referencia al “saber” y la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos; o bien, desde características más relacionadas con el “saber ser”, “saber hacer” y “saber relacionarse”.
- Por último, existen dos variables que aglomeran seguidamente, se trata de “no sentirse solo y aislado” (V8g) y “conseguir un diploma” (V8h). Se puede apreciar que V8g se presenta aislada, por lo que las características de esta variable se perciben completamente distintas al resto. En lo que respecta a V8h, conglomera en último lugar, pero a menor distancia, por lo que se puede considerar que las características de esta variable se asemejan algo más a las anteriores, por proximidad.

DENDOGRAMA

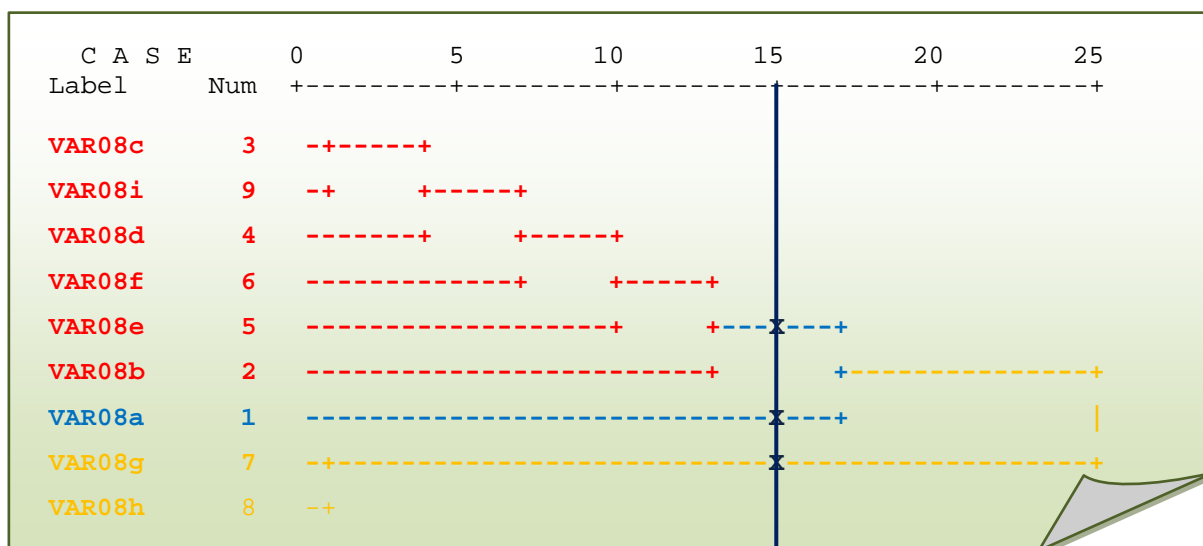


Figura 64. Dendograma. Análisis clúster (Ítem 15). Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Una vez estudiadas las características de las variables, que configuraban los motivos por los que los mayores se matricularon en el Programa, se contempló la importancia de establecer posibles relaciones entre alguna de las motivaciones más representativas por su carácter social, personal o esencial, para los propósitos de

UNED SENIOR, y la edad de los alumnos. Los análisis realizados en torno a esta cuestión arrojaron los resultados que se presentan a continuación.

1.5.1. Motivo: aprender más

Análisis de correspondencia entre las variables “aprender más” y “edad”

La variable “aprender más” es reconocida para este análisis por su importancia en esta evaluación, al tratarse de un Programa Universitario para Mayores, en el que la dimensión formativa de los alumnos ocupa un lugar relevante.

Al relacionar esta variable con la edad, el modelo de varianza explicada nos refleja unos autovalores bastante altos, tanto en la dimensión 1 (1,306) como en la dimensión 2 (1,249), explicando una varianza del 65,3 % en la primera y del 62,5 % en la segunda (tabla 101).

TABLA 101. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “aprender más” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,306	,653
2	1,249	,625
Total	2,556	1,278
Media	1,278	,639

En relación con los resultados de esta correspondencia, y tomando como referencia la variable “edad”, el diagrama conjunto de puntos de categoría nos indica lo siguiente (figura 65):

- Los alumnos mayores que se encuentran entre los 66-70 años, corresponden con la categoría “bastante”, presentando valores positivos.
- Los datos de los mayores de 70 años obtienen valores negativos, junto con la categoría “poco”, que se encuentra cerca del eje.
- Los encuestados que cuentan con 50-60 años corresponden con la categoría “mucho”.

- Los datos de los mayores entre 61 y 65 años han obtenido valores algo más altos que los anteriores, manteniéndose cerca de las categorías “bastante” y “mucho”.
- Por último, se puede apreciar que la categoría “nada” no corresponde con ninguna de la variable “edad”.

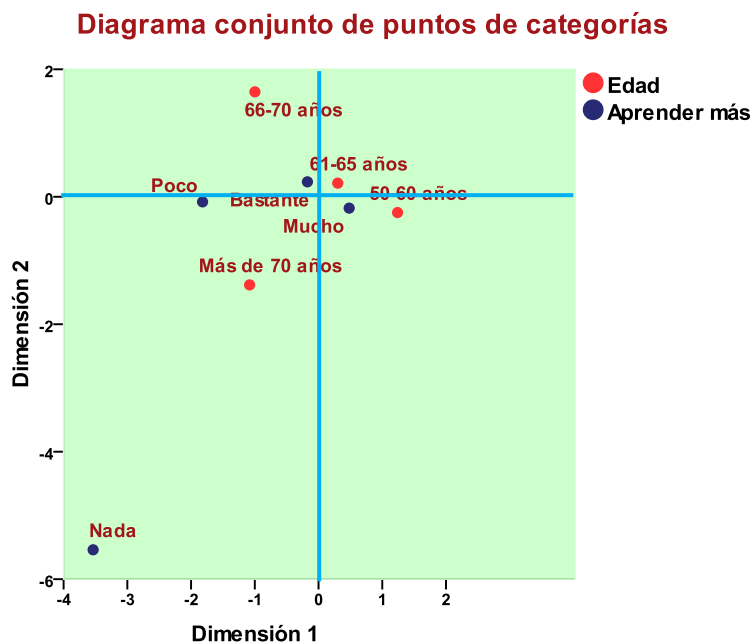


Figura 65. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “aprender más” y “edad”.
Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Por tanto, los resultados obtenidos del análisis de estas dos variables, nos muestran cómo los alumnos encuestados, que se encuentran entre los 50 y los 65 años, se matricularon “mucho” o “bastante” para aprender más. A partir de los 66 años, los mayores valoran menos haber participado en el Programa por este motivo.

Análisis de correspondencia entre las variables “aprender más” y “nivel de estudios”

En este caso, cobra relevancia relacionar la variable “aprender más” con el nivel de estudios de los alumnos mayores, por cuanto podría ser un motivo de los encuestados para avanzar en su conocimiento y formación.

Al analizar estas dos variables, el modelo arroja unos valores propios altos en ambas dimensiones (1,287 y 1,233). Por su parte, la primera dimensión explica el 64,4 % de la varianza, y la segunda dimensión el 61,7 %.

TABLA 102. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “aprender más” y “nivel de estudios”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,287	,644
2	1,233	,617
Total	2,520	1,260
Media	1,260	,630

En lo que corresponde a los resultados de forma gráfica, el espacio bidimensional conjunto de puntos de categorías, muestra que a los mayores con un nivel de estudios primarios les motivó “poco” “aprender más” a la hora de matricularse. Sin embargo, los encuestados que contaban con la Formación Profesional valoraron “bastante” tener este motivo para participar en el Programa. Por su parte, los alumnos con un nivel de estudios universitarios, mantienen cierta correspondencia con la categoría “mucho”, mientras que la categoría “secundarios” de la variable “nivel de estudios” (valores positivos), y la categoría “nada” de la variable “aprender más” (valores negativos), se mantienen alejadas de las correspondencias (figura 66)

Diagrama conjunto de puntos de categorías

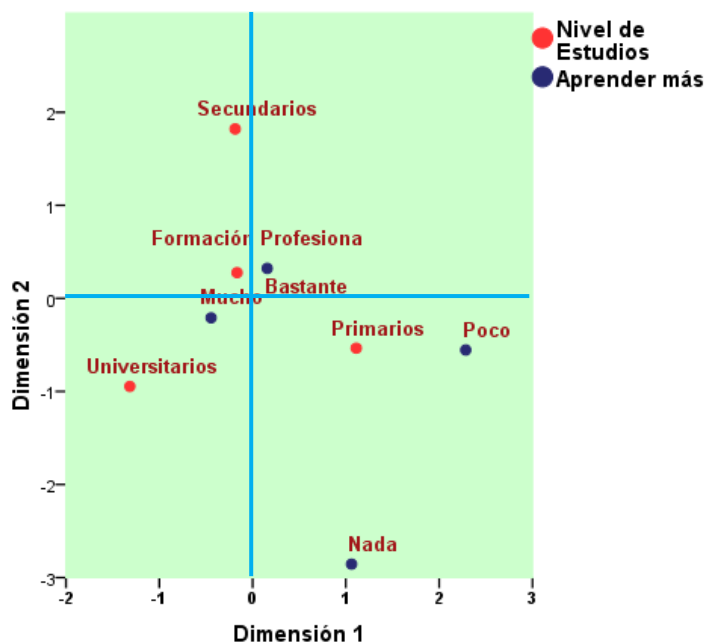


Figura 66. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR es adecuada para las personas mayores”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

1.5.2. Motivo: relacionarse con otras personas

Análisis de correspondencia entre las variables “relacionarse con otras personas” y “edad”

En este caso, se analizan las posibles correspondencias, existentes entre la edad de los alumnos y el motivo “relacionarse con otras personas” por su relevancia de carácter social y relacional.

Se puede observar en la tabla 103, que el modelo presenta unos altos valores propios en ambas dimensiones (1,369 y 1,299), y una inercia de 0,684 en la primera dimensión y de 0,650 en la segunda, explicando el 68,4 % y el 65 % de la varianza, respectivamente.

TABLA 103. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “relacionarse con otras personas” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,369	,684
2	1,299	,650
Total	2,668	1,334
Media	1,334	,667

En lo que se refiere a los resultados, el diagrama conjunto de la figura 67, nos muestra que las categorías “mucho” y “bastante” de la variable “relacionarse con otras personas” se reflejan en el eje, presentando valores más altos la primera que la segunda. En este sentido, las valoraciones de los mayores de 70 años se relacionan con la categoría “bastante”, al presentar valores similares. Además, con datos, también negativos, se muestra la correspondencia entre los alumnos encuestados que tienen entre 61 y 65 años y la categoría “poco”.

Los mayores del tramo de edad 50-60 años se corresponden con la categoría “nada” de la variable “relacionarse con otras personas”.

Por último, las valoraciones de los encuestados, que cuentan con una edad entre los 66 y 70 años, se mantienen alejadas del resto de las categorías, con valores más altos.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

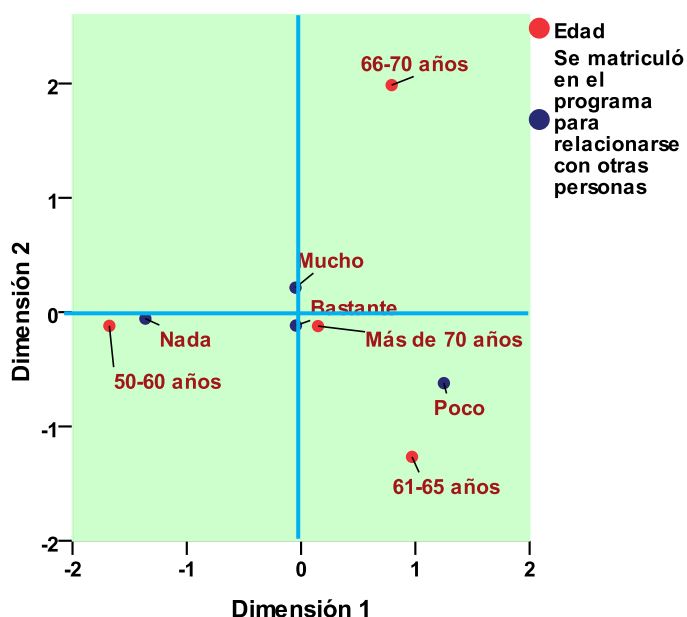


Figura 67. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “relacionarse con otras personas” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

En estos resultados se puede apreciar, de forma significativa, que los alumnos mayores que se encuentran entre los 50 y 65 años, opinaron que relacionarse con otras personas les motivó “poco” o “nada” para matricularse en el Programa.

1.5.3. Motivo: mantenerse activo

Análisis de correspondencia entre las variables “mantenerse activo” y “edad”

El hecho de que los alumnos mayores se matricularan en UNED SENIOR, para mantenerse activos, suponía una intención, por su parte, que podía estar alineada con el envejecimiento activo, marco general en el que se encuadra esta investigación. Al relacionarlo con la edad, se podrían establecer ciertas relaciones de la percepción que tenían los encuestados en torno a su propio envejecimiento, en función de la edad cronológica con la que contaban.

El resumen del modelo de escalamiento óptimo, entre estas dos variables, nos muestra una varianza explicada del 67,3 % en la dimensión 1 y del 63,9 % en la dimensión dos, presentando unos valores propios de 1,346 y 1,278, respectivamente.

TABLA 104. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “mantenerse activo” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,346	,673
2	1,278	,639
Total	2,625	1,312
Media	1,312	,656

Los resultados más significativos, que se muestran en la figura 68, corresponden con los valores negativos que presentan las categorías “50 y 60” de la variable “edad” y “nada” de la variable “mantenerse activos”, estableciendo una correspondencia entre ambas. Por su parte, los alumnos que se encuentran mayores de 66 años se corresponden con las categorías “bastante” y “mucho” de la variable “mantenerse activo”, relacionándose más por sus valores bajos con el tramo de edad “66-70” y por su proximidad con los alumnos que tienen más de 70 años. Por último, destacar que las categorías “61-65” y “poco” se mantienen alejadas, sin ofrecer relación alguna.

Por tanto, se puede indicar que los alumnos encuestados que tienen más de 66 años, han valorado “mucho” o “bastante” que se matricularon en el Programa para mantenerse activos, en tanto que aquellos que se encuentran entre los 50 y los 60 años opinaron que “nada”.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

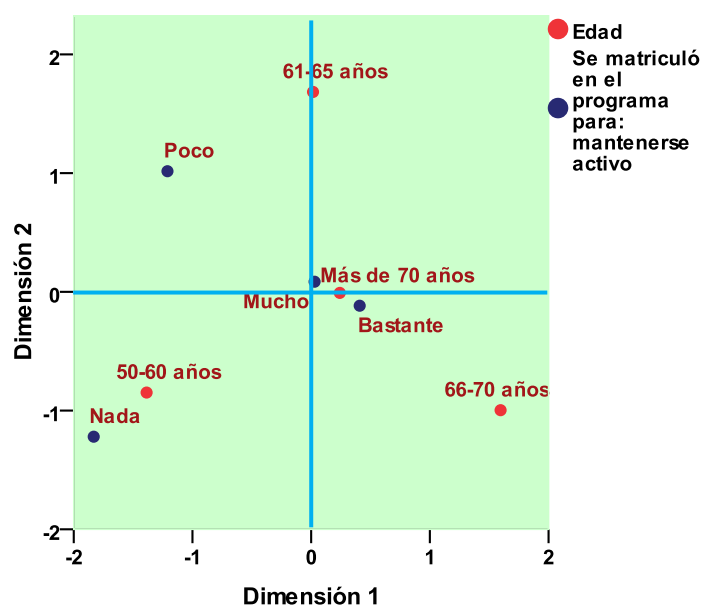


Figura 68. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “mantenerse activo” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

1.5.4 Expectativas de los alumnos

Es de suma importancia, para esta investigación, conocer si las materias impartidas en el curso de implantación del Programa UNED SENIOR cumplían con las expectativas de los mayores matriculados. El 49,1 % de los encuestados respondieron que “siempre” habían cumplido sus expectativas y el 30,9 % que lo habían hecho “a veces” (tabla 105).

TABLA 105. Resultados. Frecuencias de “las materias cumplen mis expectativas” Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

LAS MATERIAS CUMPLEN MIS EXPECTATIVAS			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	33	20,0	20,0
Siempre	81	49,1	69,1
A veces	51	30,9	100,0
Total	165	100,0	

De forma gráfica, se puede observar que casi la mitad de los alumnos indicaron claramente que las materias habían cumplido sus expectativas (figura 69).

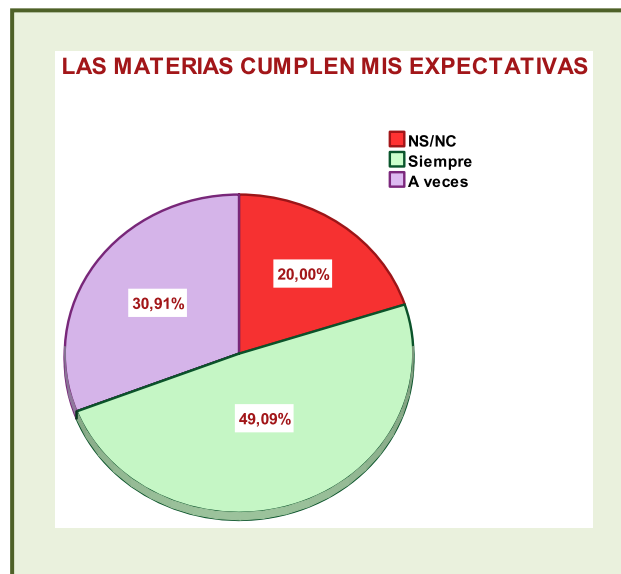


Figura 69. Resultados. Porcentajes. “las materias cumplen mis expectativas”
Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

Análisis de correspondencias entre las variables “las materias cumplen mis expectativas”, “edad” y “situación laboral actual”

El análisis de frecuencias despertó algunas dudas en relación a las expectativas de los alumnos, con respecto a las materias, y se procedió a realizar un escalamiento óptimo, con la intención de averiguar el perfil del mayor que se correspondía con el alumno que había visto cumplidas sus expectativas.

El modelo se explica de forma apreciable en la dimensión 1, con un valor propio de 1,901 y una inercia del 0,634. La segunda dimensión, por su parte, también presenta buenos valores, con una varianza explicada del 42,6 % y un autovalor de 1,278 (tabla 106).

TABLA 106. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “las materias cumplen mis expectativas”, “edad” y “situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,901	,634
2	1,278	,426
Total	3,179	1,060
Media	1,590	,530

La representación gráfica ofrece los resultados de las siguientes correspondencias establecidas, tomando como referencia los puntos de las categorías de la variable “las materias cumplen mis expectativas”:

- La categoría “siempre” mantiene una alta correspondencia con los puntos de las categorías “más de 70 años”, “entre los 65 y los 70 años” y “jubilado/ a”.
- El punto de la categoría “a veces” se relaciona, en el cuadrante negativo de la primera dimensión, con las categorías “entre 60 y 64 años” y “pre-jubilado”.
- Las categorías “menos de 60 años” y “activo” no mantienen correspondencia con la variable “las materias cumplen mis expectativas”.

Se puede indicar que los mayores, que cuentan con más de 65 años y están jubilados, han visto cumplidas sus expectativas con respecto a las materias del Programa; mientras que los prejubilados entre 60 y 64 años “a veces” las han visto cumplidas, siendo el grupo de menos de 60 años y activos aquellos que se han abstenido de manifestar si las materias han cumplido sus expectativas.

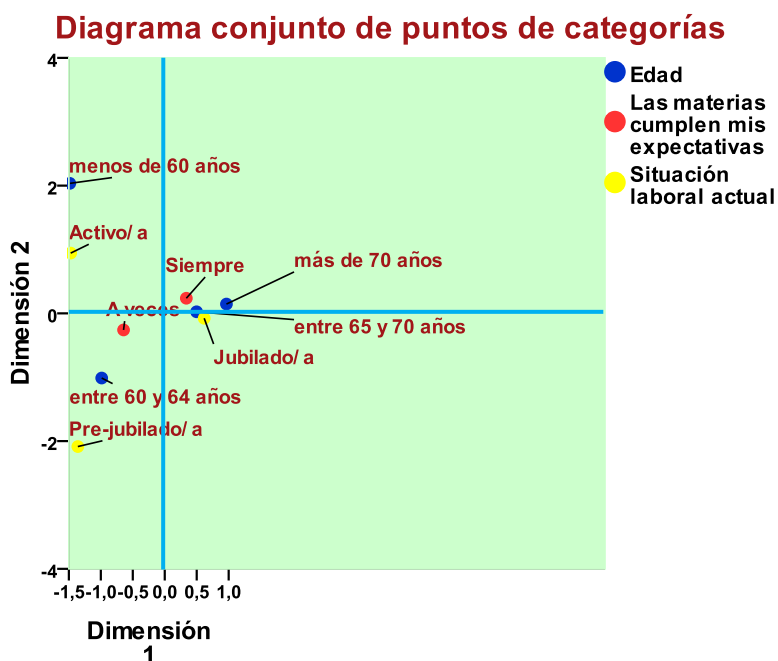


Figura 70. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “las materias cumplen mis expectativas”, “edad” y “situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009)

Análisis de correspondencias entre las variables “las materias cumplen mis expectativas” y “el nivel de estudios”

Se analizó si el nivel de estudios se relacionaba con la valoración de los alumnos mayores, sobre si las materias habían cumplido sus expectativas.

Del mismo modo, se puede observar que este análisis responde a un buen modelo, en tanto que sus valores propios son altos en ambas dimensiones (1,520 y 1,253), destacando que sólo la primera dimensión explica el 76 % de la varianza.

TABLA 107. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “las materias cumplen mis expectativas” y “nivel de estudios”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,520	,760
2	1,253	,626
Total	2,773	1,386
Media	1,386	,693

Se puede apreciar, en el diagrama conjunto de puntos de las categorías de las variables estudiadas, que:

- La categoría “siempre”, de la variable “las materias cumplen mis expectativas”, se corresponde, en el cuadrante positivo de la dimensión 2; con “secundarios” y “primarios”.
- El punto de la categoría “a veces” presenta relación con “universitarios sin terminar” y “F.P.”.
- Las categorías “universitarios terminados” y “sin estudios” no mantienen ninguna relación con la variable de referencia.

En consecuencia, en los mayores matriculados que cuentan con estudios primarios y secundarios, las materias han cumplido sus expectativas. Aquellos cuyo nivel de estudios es F.P. o universitarios sin terminar, no siempre estas materias han cumplido sus expectativas; mientras que los mayores que cuentan con el mayor nivel de estudios, o sin ellos, no ofrecen respuesta sobre esta cuestión.

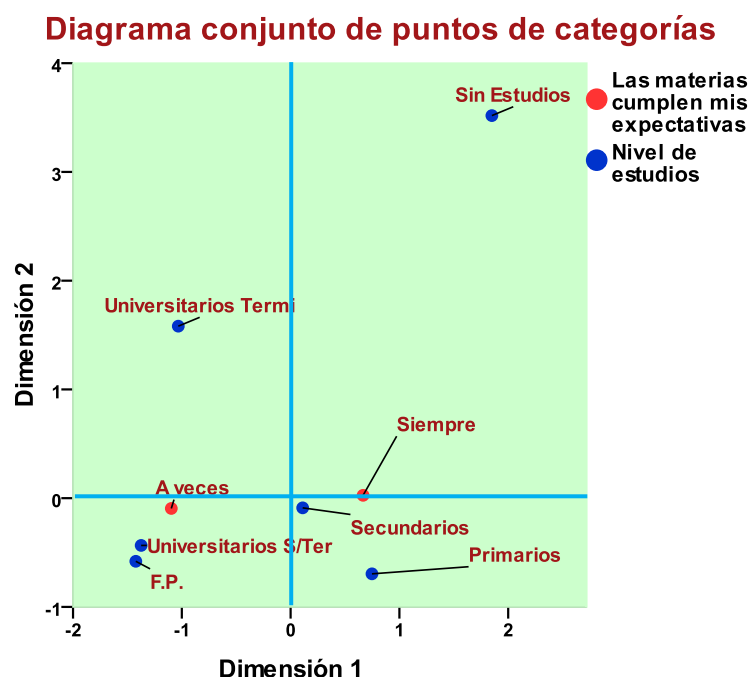


Figura 71. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “las materias cumplen mis expectativas” y “nivel de estudios”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

2. CENTROS ASOCIADOS

Después de haber analizado, en la dimensión “participantes”, las variables cuyos elementos estaban relacionados con los alumnos, coordinadores y profesores-tutores, para esta evaluación de entrada, se estudian distintos aspectos del Programa desde la dimensión “Centros Asociados”.

La presente investigación se ha llevado a cabo durante los tres primeros cursos de UNED SENIOR, como se ha mencionado anteriormente. Para ello, se ha contado con la colaboración de los Centros Asociados que fueron implantando el Programa.

En la figura 72 se puede apreciar que, en el curso 2008-2009, participaron 5 Centros. Se trataba del primero de UNED SENIOR y fue considerado como curso “piloto”. En el segundo año (curso 2009-2010) fueron 15 los Centros que colaboraron en este estudio, siendo 13 Centros los que colaboraron en el último curso objeto de esta evaluación (2010-2011).

CURSO 2008-2009		CURSO 2009-2010	
		Código Centro	Denominación
C1	A Coruña	C1	Burgos
C2	Barbastro	C2	La Seo d'Urgel
C3	Pamplona	C3	Pamplona
C4	Plasencia	C4	Denia
C5	Villarreal+Aulas	C5	Cantabria
		C6	Barbastro
		C7	La Coruña
		C8	Castellón
		C9	Tarragona
		C10	Pontevedra
		C11	Baleares
		C12	Plasencia
		C13	Tenerife
		C14	Berna
		C15	Valencia
CURSO 2010-2011			
		Código Centro	Denominación
		C1	Pontevedra
		C2	Navarra
		C3	Burgos
		C4	Huesca
		C5	Cáceres
		C6	Asturias
		C7	Valencia
		C8	Baleares
		C9	Tarragona
		C10	A Coruña
		C11	Cantabria
		C12	Lleida
		C13	Castellón

Figura 72. Centros Asociados participantes. Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011

2.1. Información y difusión del Programa

En la Evaluación de Entrada se considera importante analizar ciertas variables, que nos informan sobre la difusión del Programa y la captación de alumnos desde los Centros Asociados, así como los mecanismos empleados para ello.

Análisis de correspondencias entre las variables “se han realizado campañas de motivación y captación del alumnado” y “Provincia”

Se entiende que, para la difusión de la UNED SENIOR, lo primero que se plantea en un Centro Asociado, que quiere implantar el Programa, es motivar y captar a los

potenciales alumnos mayores de su zona. En este sentido, se analiza la variable “se han realizado campañas de motivación y captación del alumnado” en relación con “Provincia”, que corresponde con los distintos Centros participantes que opinaron sobre este aspecto. Esta información fue recogida en el curso 2009-2010, por ser el año en el que los Centros Asociados más esfuerzo realizaron para implantar el Programa, como se mencionaba anteriormente al describir el gran aumento de Centros participantes en este segundo curso.

La tabla 108 resume el modelo de la varianza explicada, y nos muestra que ya sólo en la dimensión 1 se explica el 100%; no obstante, la dimensión 2 arroja una inercia de 0,953, que explica el 95,3 % de la varianza. Además, este modelo presenta unos valores propios muy altos (2,000 y 1,905).

TABLA 108. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se han realizado campañas de motivación y captación del alumnado” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,000	1,000
2	1,905	,953
Total	3,905	1,953
Media	1,953	,976

En el diagrama conjunto de puntos de categorías (figura 73), el espacio bidimensional nos muestra los siguientes resultados:

- Los Centros 1, 4 y 6 mantienen buena correspondencia con la categoría “mucho” de la variable “se han realizado campañas de motivación y captación del alumnado”. El C3 se relaciona, también, con esta categoría, pero obtiene valores más altos, presentando más distancia que el resto de los Centros mencionados.
- La categoría “bastante” presenta una alta correspondencia con C2, C5, C8 y C9, reflejando los valores más altos del modelo.
- Por su parte, el C7 y la categoría “se han realizado campañas de motivación y captación del alumnado”, se reflejan en el mismo punto, por lo que indica una correspondencia total entre ambas.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

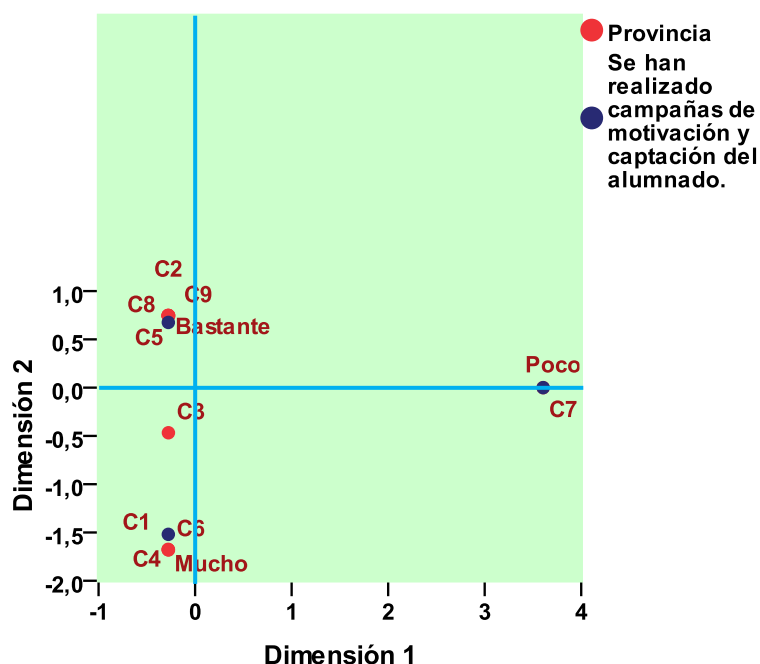


Figura 73. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se han realizado campañas de motivación y captación del alumnado” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

Estos resultados, indican que la mayoría de los Centros Asociados realizaron campañas de motivación y captación de alumnos mayores para el Programa.

Análisis de correspondencias entre las variables “el Programa se ha difundido a través de diferentes medios de comunicación” y “Provincia”

Además de por las posibles campañas de captación de alumnos, se les preguntó a los coordinadores de los Centros por la difusión del Programa. En este caso, se obtuvo información acerca de la utilización de los medios de comunicación social para difundir UNED SENIOR.

Al realizar un escalamiento óptimo entre estas dos variables, se observa en la Tabla 109 que este modelo explica al 100 % la varianza explicada, tanto en la dimensión 1 como en la dimensión 2. Los autovalores, por su parte, llegan a sus valores más altos (2,000 en ambas dimensiones).

TABLA 109. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “el Programa se ha difundido a través de diferentes medios de comunicación social” y “Provincia”.
Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,000	1,000
2	2,000	1,000
Total	4,000	2,000
Media	2,000	1,000

En coherencia con el resumen del modelo, la figura 79 muestra la más alta correspondencia entre las categorías de ambas variables. El diagrama conjunto de puntos de categorías indica los siguientes resultados:

- Los Centros 1, 3, 4 y 6 comparten el punto de categoría con “mucho” de la variable “el Programa se ha difundido en diferentes medios de comunicación social”.
- El punto de categoría “bastante” es compartido por C7, C8, C10 y C11, aunque en valores más bajos que los anteriores.
- Por su parte, los Centros 2, 5 y 9 comparten punto de categoría con “poco” de la variable relacionada.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

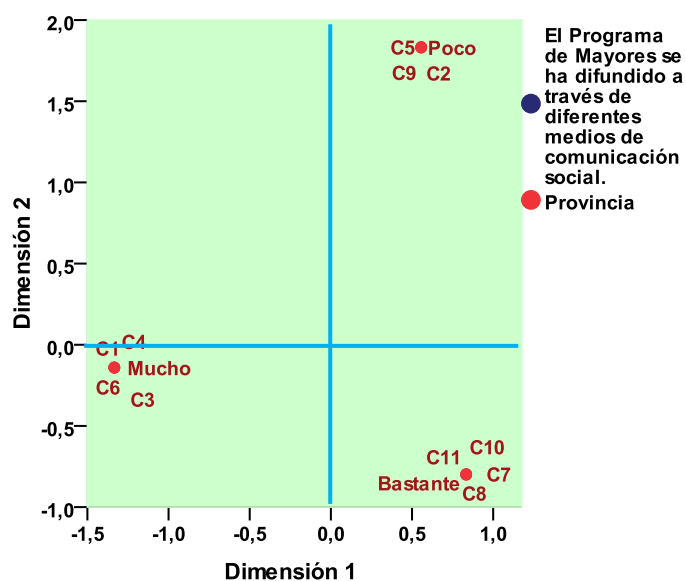


Figura 74. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “el Programa se ha difundido a través de diferentes medios de comunicación social” y “Provincia”.
Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

En los resultados obtenidos se puede destacar que, excepto tres Centros, los demás participantes han difundido “mucho” o “bastante” el Programa a través de los medios de comunicación social. Cabe señalar, además, la diferencia establecida por los coordinadores entre “captar el alumnado” y “difundir el Programa”, en tanto que se puede apreciar, por los datos obtenidos, que existen Centros que han realizado “bastante” campañas de captación y han difundido “poco” el Programa a través de los medios (C2, C5 y C9), mientras que otros Centros han realizado “bastante” difusión y “poco” campañas de captación” (C7).

La información obtenida, acerca de los posibles mecanismos de difusión y captación que emplearon los distintos Centros, fue objeto de análisis desde el curso 2008-2009. En este sentido, los coordinadores consideraron, mayoritariamente, que los medios de comunicación son un buen recurso de difusión y captación de alumnos con 10 respuestas emitidas. Por otra parte, opinaron que las visitas informativas a distintas asociaciones y organizaciones resultan interesantes para este cometido (5 respuestas); además de entender que los carteles publicitarios, la página web del Centro Asociado y la experiencia de los propios alumnos, son mecanismos de difusión y captación importantes para los coordinadores que han contestado al cuestionario con 2, 3 y 2 respuestas emitidas, respectivamente (figura 75).

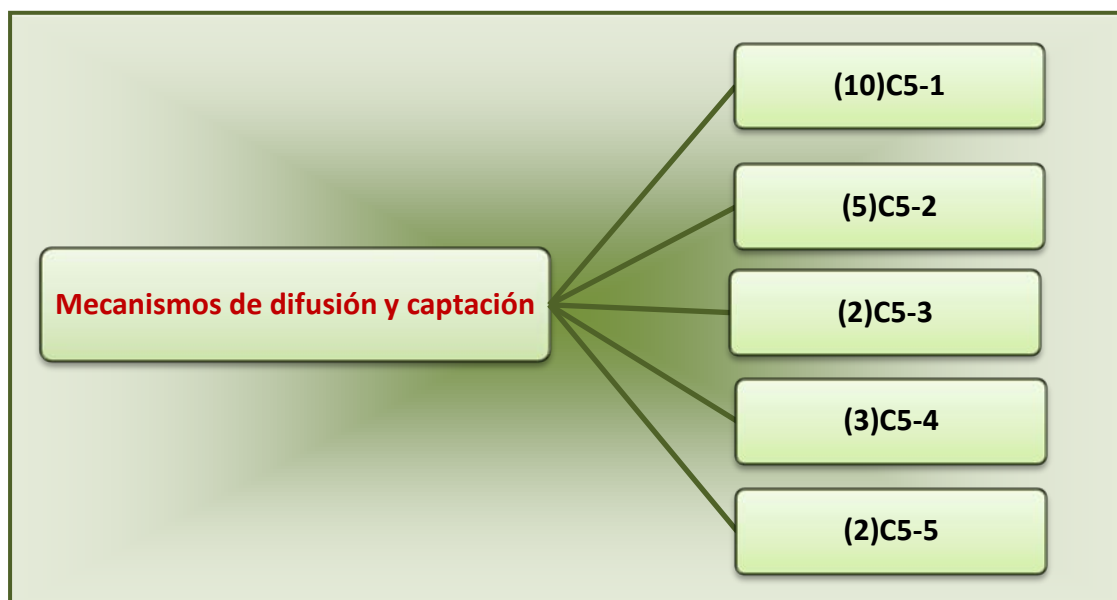


Figura 75. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “mecanismos de difusión y captación”. Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009

Algunas de las citas textuales de los encuestados fueron las siguientes:

C5-1 “Prensa y medios de comunicación locales”

C5-2 “Publicidad y visitas”

C5-3 “Reparto del programa UNED SENIOR, pegado de carteles, página web del Ayto.”

C5-4 “Radio, tv, prensa escrita, folletos, carteles, presencia en asociaciones (amas de casa...)”

C5-5 “La experiencia de los propios alumnos es el mejor reclamo”

La información recogida en las dos aplicaciones siguientes (figura 76), los coordinadores, también, se manifestaron en torno a esta cuestión.

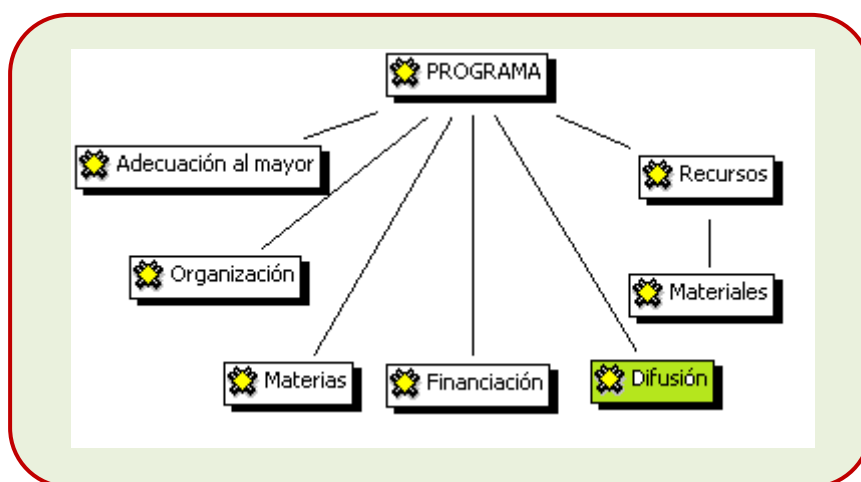


Figura 76. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “Difusión”
Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

En este caso, destacaron la dificultad para captar alumnos, debido a las múltiples ofertas formativas existentes en su zona destinada a las personas mayores, como describe textualmente la siguiente cita:

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:17 (17:17); Códigos: [Difusión] [PROGRAMA]

“En nuestra localidad hay implantadas, desde hace bastantes años, otras ofertas similares a UNED SENIOR, y no es fácil abrirse camino, menos aún si no se dispone de una partida económica para publicidad, sobre todo en la prensa escrita, que es como mejor se llega a los posibles destinatarios en los momentos iniciales, en los que aún no repercute mucho el “boca a boca”.

Del mismo modo, se les preguntó a los alumnos por los medios, a través de los cuales, conocieron la existencia de la UNED SENIOR; en mayor medida respondieron que a través de los “amigos” (40,6 %). El resto de las opciones representan menores porcentajes, indicando que conocieron el Programa por la “prensa” el 18,2 %; por otros “alumnos de la UNED” el 10,3 %, o bien, se informaron por la radio (9,7 %), a través de la publicidad (7,9 %) o por internet (2,7 %).

La figura 77, refleja las tablas de frecuencias y porcentajes que arrojaron los análisis de las variables estudiadas, en cada una de las categorías representadas.

PRENSA			AMIGOS		
	Frecuencia	Porcentaje válido		Frecuencia	Porcentaje válido
NS/NC	4	2,4	NS/NC	4	2,4
Sí	30	18,2	Sí	67	40,6
No	131	79,4	No	94	57,0
Total	165	100,0	Total	165	100,0

RADIO			INTERNET		
	Frecuencia	Porcentaje válido		Frecuencia	Porcentaje válido
NS/NC	4	2,4	NS/NC	4	2,4
Sí	16	9,7	Sí	4	2,4
No	145	87,9	No	157	95,2
Total	165	100,0	Total	165	100,0

PUBLICIDAD			ALUMNOS UNED		
	Frecuencia	Porcentaje válido		Frecuencia	Porcentaje válido
NS/NC	4	2,4	NS/NC	4	2,4
Sí	13	7,9	Sí	17	10,3
No	148	89,7	No	144	87,3
Total	165	100,0	Total	165	100,0

Figura 77. Resultados. Frecuencias y porcentajes. “¿Cómo conoció la UNED SENIOR”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

Los resultados del análisis de frecuencias, aconsejaban obtener información sobre cómo percibían los alumnos encuestados las opciones de respuesta, presentadas ante la cuestión “¿cómo conoció la UNED SENIOR?”. Para ello, se realizó un análisis de

escalamiento multidimensional, que podría arrojar información sobre las distintas dimensiones, utilizadas por los alumnos a la hora de responder al ítem y la importancia de cada una de ellas. Este análisis refleja las preferencias de los encuestados en distancias, representadas en un espacio bidimensional.

Se puede observar, en la tabla 110, que el *stress* o coeficiente de esfuerzo es muy pequeño (0,00196 y 0,00168 normalizado), y la dispersión (0,99832) y el coeficiente de congruencia (0,99916) son grandes; estos valores indican que el modelo ajusta bastante bien.

TABLA 110. Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

MEDIDAS DE AJUSTE Y STRESS	
S-Stress	,00196
Stress bruto normalizado	,00168
Dispersión explicada	,99832
Coefficiente de congruencia de Tucker	,99916

Las coordenadas (tabla 111) de cada una de las variables, en el espacio de dos dimensiones, nos indican que:

- En la dimensión 1 destaca la variable “amigos”, y en la dimensión 2, la variable “prensa”. Estas dos variables presentan bastante distancia. La primera dimensión podría tratarse de “medios cercanos”, como aquellos que se muestran en su propio entorno y de más fácil acceso; y la segunda dimensión “medios externos”, siendo aquellos que se perciben más ajenos.

TABLA 111. Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

COORDENADAS FINALES		
	Dimensión	
	1	2
Prensa	-,277	,652
Amigos	1,216	-,028
Radio	-,118	,090
Internet	-,219	-,053
Publicidad	-,243	-,195
Alumnos UNED	-,358	-,466

Se puede observar, en la representación espacial, que:

- En la dimensión 1, la variable “amigos” mantiene una gran distancia con el resto de variables. (Véase figura 78.)
- En la dimensión 2, las variables “radio”, “internet” y “publicidad” presentan poca distancia entre ellas, por lo que los alumnos las perciben similares. Por su parte, la variable “alumnos UNED” se mantiene a poca distancia de las anteriores, y la “prensa” se presenta más distante. (Véase figura 78.)

Por todo ello, ambas dimensiones cobran importancia para definir la idea de los encuestados en torno a la diferencia entre los medios a través de los cuales conocieron el Programa.

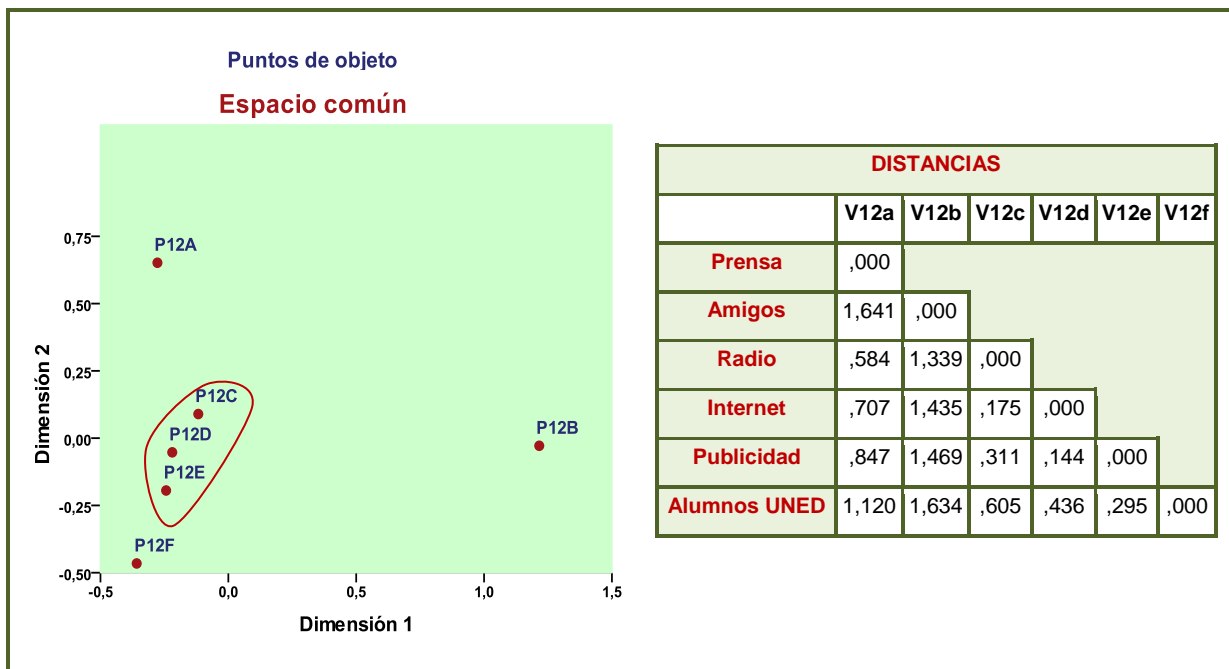


Figura 78. Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

El análisis de conglomerados (Clúster) nos confirma el agrupamiento de los distintos medios según la máxima homogeneidad o la mayor diferencia entre ellos.

El dendograma, que se presenta, nos ilustra cómo las variables P12D (Internet), P12E (Publicidad) y P12C (Radio) forman un clúster o conglomerado, indicando la homogeneidad entre ellas. La variable P12F (Alumnos UNED) conglojera cerca de las anteriores y P12A (Prensa) a más distancia. La mayor diferencia se encuentra en la variable P12B (Amigos).

Por tanto, se identifican 2 clúster en este ítem (figura 79), pudiendo indicar una clasificación de los medios, a través de los cuales los alumnos encuestados han conocido la UNED SENIOR. Por un lado, el hecho de haber obtenido la información a través de los amigos y, por otro, del resto de las opciones presentadas. Los medios cercanos ofrecen mejor acceso a la información que los medios externos o más ajenos.

DENDOGRAMA

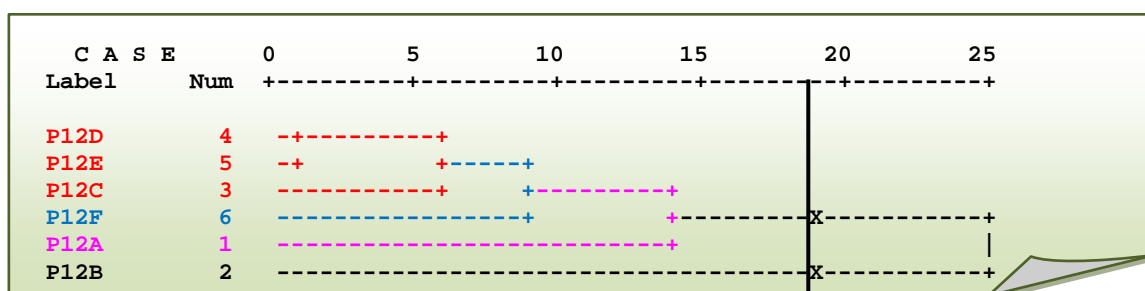


Figura 79. Dendograma. Análisis clúster (Ítem 15). Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

Del mismo modo, se les solicitó a los alumnos que opinaran en torno a la información recibida por parte de su Centro Asociado sobre el Programa, y si tuvieron dificultades para matricularse en UNED SENIOR.

Una gran mayoría de los encuestados manifestaron haber recibido información de forma satisfactoria en su Centro Asociado (91,5 %); mientras que el 4,8 % indicaron que el Centro no les había informado satisfactoriamente (tabla 112).

TABLA 112. Resultados. Frecuencias y porcentajes de “el Centro Asociado le ha informado satisfactoriamente”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

C. A. INFORMACIÓN SATISFACTORIA			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	6	3,6	3,6
Sí	151	91,5	95,2
No	8	4,8	100,0
Total	165	100,0	

Con respecto a las posibles dificultades para incorporar al Programa, en la tabla 113 se puede observar que el 97 % de los mayores, interesados en participar en UNED SENIOR, no encontraron ninguna dificultad para matricularse; sólo el 1,2 % manifestaron haber tenido esta dificultad.

TABLA 113. Resultados. Frecuencias y porcentajes de “¿Ha tenido alguna dificultad para matricularse?” Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

DIFICULTAD PARA MATRICULARSE			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	3	1,8	1,8
Sí	2	1,2	3,0
No	160	97,0	100,0
Total	165	100,0	

Análisis de correspondencias entre las variables “nivel de conocimiento del Programa” y “Provincia”

A los profesores-tutores también se les preguntó sobre el conocimiento que tenían de UNED SENIOR. Los datos que se recogieron fueron analizados, a través de un análisis de correspondencias con la variable “Provincia”. De esta manera, se podría estimar la información de la que disponían los profesores-tutores, en función del Centro en el que impartían las clases.

Este análisis arrojó un modelo en el que se explica, en la primera dimensión, el 84,8 % de la varianza, y, en la segunda, de 78,2 %. Además, los valores propios arrojan datos aceptablemente altos (1,696 y 1,563) (tabla 114).

TABLA 114. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “nivel de conocimiento del Programa” y “Provincia”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,696	,848
2	1,563	,782
Total	3,259	1,630
Media	1,630	,815

Del espacio bidimensional se desprende, en general, que los profesores-tutores de la mayoría de los Centros Asociados tienen un alto nivel de conocimiento de UNED SENIOR, sólo aquellos que impartían clases en los Centros 5 y 9 manifestaron conocer “poco” el Programa.

En concreto, el diagrama conjunto de puntos de categorías (figura 80), arroja los siguientes resultados:

- Los Centros 1, 2, 6, 8, 11 y 12 se corresponden, de forma clara, con las categorías “mucho” y “bastante” de la variable relacionada.
- La categoría “poco” de la variable “el nivel de conocimiento que tengo del Programa UNED SENIOR” mantiene correspondencia con C5 y C9, compartiendo el mismo punto de categoría con C13. Estos valores se presentan algo más altos que los anteriores.
- Por último, indicar que C3 y C10 no mantienen ninguna relación destacable con las categorías de la variable “el nivel de conocimiento que tengo del Programa UNED SENIOR”, mientras que la categoría “nada” presenta un valor muy alto, manteniendo correspondencia en el mismo cuadrante superior que C4.

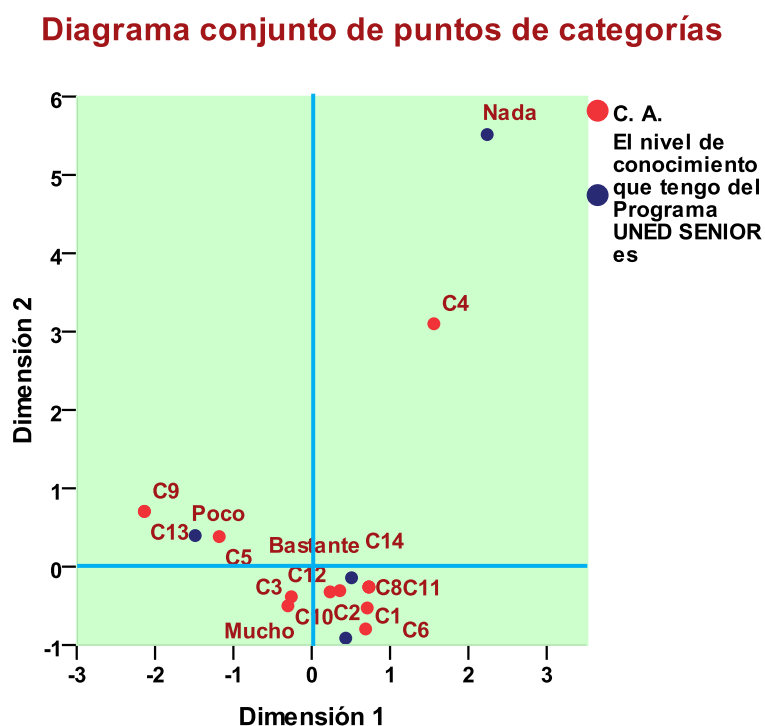


Figura 80. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “nivel de conocimiento del Programa” y “Provincia”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

2.2. Implantación del Programa

En el marco de esta investigación, se consideró relevante presentar a los coordinadores, del primer curso de UNED SENIOR, posibles motivos de implantación del Programa, en coherencia con los objetivos del mismo, que ellos debían valorar, atendiendo al criterio de “prioridad”.

En este sentido, se puede observar, en la tabla 115, que los coordinadores consideraron poco prioritario responder a las demandas de formación de los adultos mayores, para implantar UNED SENIOR en sus Centros Asociados; mientras que sólo un tercio de los encuestados, manifestaron que contribuir al desarrollo de las relaciones sociales era un motivo prioritario para la implantación.

Con respecto al motivo de abrir nuevos horizontes para los alumnos mayores, más de la mitad de los coordinadores (66,7 %) indicaron que era prioritario (tabla 116). El resto de los encuestados manifestaron que era “nada” o “menos” prioritario, representando el 16,7 % en ambas categorías.

TABLA 115. Resultados. Frecuencias y porcentajes. Motivos para la implantación del Programa UNED SENIOR. Cuestionario coordinadores. Curso 2008-2009.

RESPONDER A LAS DEMANDAS DE FORMACIÓN			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos prioritario	3	50,0	50,0
Nada prioritario	3	50,0	100,0
Total	6	100,0	
CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LAS RELACIONES SOCIALES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Prioritario	2	33,3	33,3
Menos prioritario	2	33,3	66,7
Nada prioritario	2	33,3	100,0
Total	6	100,0	
ABRIR NUEVOS HORIZONTES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Prioritario	4	66,7	66,7
Menos prioritario	1	16,7	83,3
Nada prioritario	1	16,7	100,0
Total	6	100,0	

El análisis de contenido realizado a la información recogida a los coordinadores en el curso 2008-2009, en torno a esta cuestión, arrojó el siguiente resultado (figura 81):

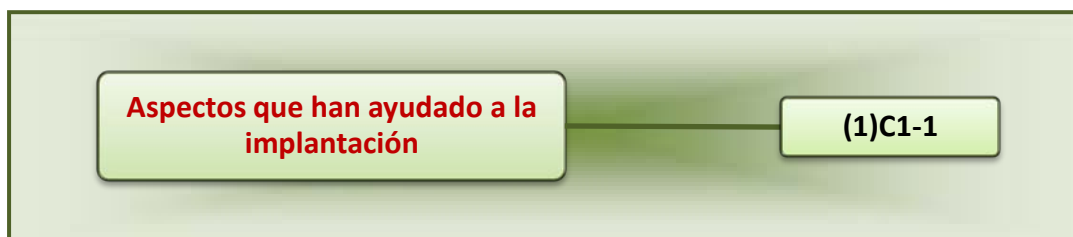


Figura 81. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “aspectos que han ayudado a la implantación”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2008-2009

En cuanto a la categoría “aspectos que han ayudado a la implantación del Programa”, los coordinadores indicaron que el atender a una población numerosa, que no ha tenido posibilidad de una formación académica, ha ayudado a implantar la UNED SENIOR en su Centro Asociado:

C1-1 “Atender a una población muy numerosa de nuestra sociedad que no ha tenido la posibilidad, en su día, de una formación académica”

Análisis de correspondencias entre las variables “nivel de implantación del Programa en su contexto” y “Provincia”

Los coordinadores del Programa en los Centros Asociados que impartían UNED SENIOR, en el curso 2009-2010, opinaron sobre su nivel de implantación en el contexto más inmediato, es decir, en la comunidad a la que pertenecían.

En este caso, se realizó un escalamiento óptimo para las variables estudiadas, presentando un modelo que explica el 90,8 % y el 77,4 % de la varianza, en las dimensiones 1 y 2, así como unos valores propios altos (1,816 y 1,548) (tabla 116)

TABLA 116. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “nivel de implantación del Programa en su contexto” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,816	,908
2	1,548	,774
Total	3,364	1,682
Media	1,682	,841

La figura 82 presenta los resultados obtenidos. El espacio bidimensional indica lo siguiente:

- C1, C2, C4 y C6 mantienen correspondencia con la categoría “bastante” de la variable “valore el nivel de implantación del Programa en su contexto”, presentando valores medios.
- Los puntos de categorías C3 y C11 se relacionan con “mucho” en el cuadrante inferior derecho del diagrama de puntos conjuntos de categorías.
- Se puede observar, además, que el Centro 5 mantiene correspondencia con la categoría “poco”, presentando valores más altos.

De estos resultados se desprende que, la mayoría de los coordinadores, valoran “mucho” o “bastante” el nivel de implantación del Programa en su comunidad. No obstante, en el Centro 5 opinan que “poco”.

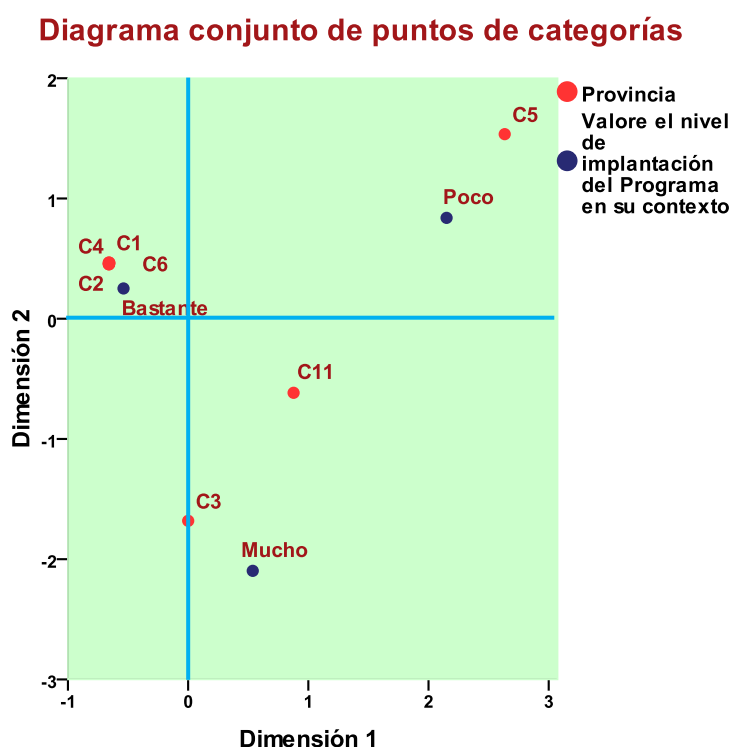


Figura 82. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “nivel de implantación del Programa en su contexto” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.

2.3. Infraestructura del Centro

Otra cuestión significativa, para la evaluación de entrada, son las instalaciones de los Centros Asociados. Se considera que la infraestructura y los espacios con los que cuentan, son elementos que pueden favorecer o entorpecer la implementación del Programa.

Análisis de correspondencias entre las variables “infraestructura” y “Provincia”

En torno a esta cuestión, los coordinadores valoraron la infraestructura de sus Centros. Al realizar un análisis de correspondencias entre las variables “infraestructura” y “Provincia”, el modelo arroja una inercia de 0,96 y un valor propio de 1,919, en la dimensión 1. Del mismo modo, la varianza explicada en la dimensión 2 es del 83,2 %, presentando un autovalor de 1,665 (tabla 117)

TABLA 117. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “infraestructura” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,919	,960
2	1,665	,832
Total	3,584	1,792
Media	1,792	,896

El diagrama conjunto de puntos de categorías (figura 83), muestra los resultados de este análisis. Se puede observar que C1, C2, C4 y C6 mantienen una estrecha correspondencia con la categoría “mucho” de la variable “infraestructura”, mientras que la categoría “bastante” se relaciona en el cuadrante inferior con C3 y C1. Por su parte, el Centro 5 se presenta relacionado con la categoría “poco”.

Estos resultados indican que, excepto los coordinadores del Centro 5, que han valorado poco la infraestructura para llevar a cabo el Programa, en los demás Centros su infraestructura ha sido “bastante” o muy valorada.

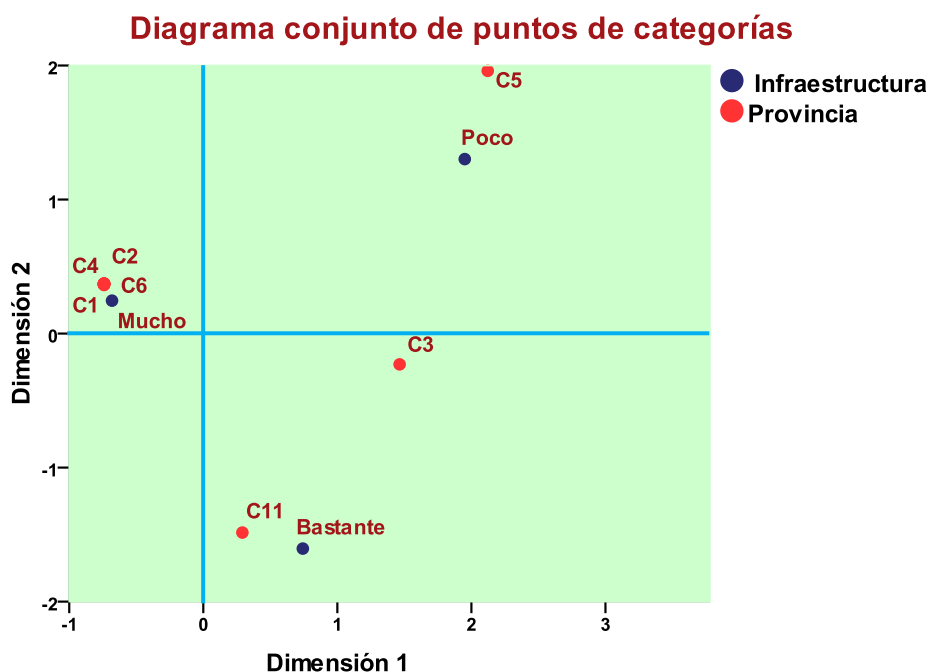


Figura 83. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “infraestructura” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.

Análisis de correspondencias entre las variables “espacios” y “Provincia”

Los espacios en los que se desarrollaba el Programa también fueron valorados por los coordinadores. En este caso, el modelo de escalamiento óptimo de las variables “espacios” y “Provincia” presenta una varianza explicada, sólo en la primera dimensión, del 95,2%, siendo la inercia de 0,803, lo que explica el 80,3 % de la misma. Por su parte, los valores propios se muestran bastante altos en ambas dimensiones (tabla 118)

TABLA 118. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “espacios” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,903	,952
2	1,607	,803
Total	3,510	1,755
Media	1,755	,877

Los resultados obtenidos en este análisis se muestran en la figura 84. Se puede observar, que los puntos de categoría C1, C2, C4 y C6 mantienen una alta correspondencia con la categoría “mucho” de la variable “espacios”, presentando valores medios. Por su parte, los Centros 5, 10 y 11 se corresponden con la categoría “bastante” en el mismo cuadrante, y con valores más altos. También, se observa que C3 se relaciona con valores más bajos con la categoría “poco” de la variable “espacios”.

De estos resultados, se desprende que la mayoría de los coordinadores valoran positivamente los espacios de sus Centros Asociados para llevar a cabo el Programa. Sólo un Centro los valora pobremente.

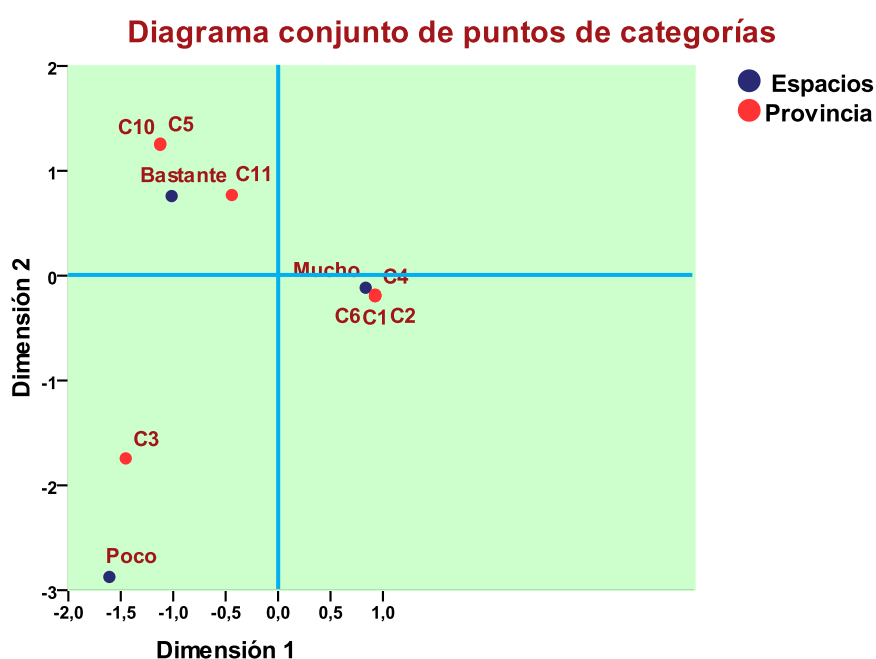


Figura 84. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “espacios” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010.

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “las condiciones del aula son adecuadas” y “las instalaciones del Centro permiten realizar las actividades”.

A los alumnos, también, se les preguntó en torno a la infraestructura del Centro desde el que participaban en el Programa. En este caso, se trataba de valorar las condiciones del aula en el que se impartían las diferentes clases y, de forma más general, las instalaciones para realizar las actividades.

Este análisis relaciona tres variables y las reduce a dos dimensiones, que muestran una inercia de 0,714 y 0,550, respectivamente, y unos altos valores propios (2,143 y 1,649) (tabla 119).

TABLA 119. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “las condiciones del aula son adecuadas” y “las instalaciones del Centro permiten realizar las actividades. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,143	,714
2	1,649	,550
Total	3,793	1,264
Media	1,896	,632

El diagrama conjunto de puntos de categoría (figura 85) presenta los siguientes resultados:

- La categoría “mucho” de las variables “las condiciones del aula son adecuadas” y “las instalaciones permiten realizar las actividades” se corresponden con C3, C5, C10 y C11 en el mismo cuadrante.
- La categoría “bastante” de ambas variables presentan valores más altos, manteniendo correspondencia con los Centros 1, 7 y 4.
- Por su parte, las categorías “poco” y “nada” de las variables “las condiciones del aula son adecuadas” y “las instalaciones permiten realizar las actividades” presentan correspondencia con C2, C6 y C14, con valores más bajos.
- Las categorías C8, C9 y C13 de la variable “C. A.” se presentan, en el cuadrante superior, aisladas de los puntos de categoría de la variable “C. A.”.

Los resultados obtenidos indican que los alumnos mayores, de 7 Centros Asociados, valoran muy positivamente la infraestructura, mientras que los encuestados de 3 Centros emiten una valoración baja en torno a esta cuestión.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

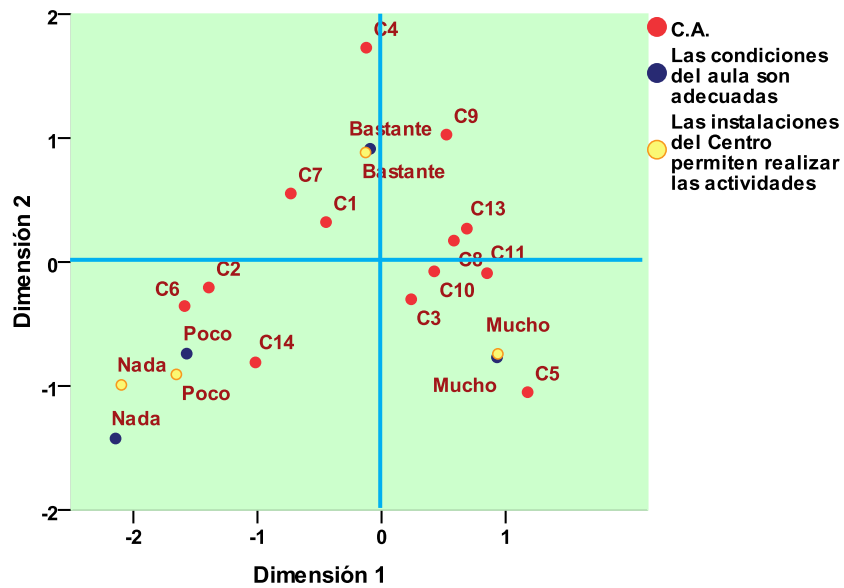


Figura 85. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “las condiciones del aula son adecuadas” y “las instalaciones del centro permiten realizar las actividades”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Además de los datos obtenidos a través de los ítems cerrados, los participantes podían expresar su opinión de forma abierta, para valorar aspectos concretos de la infraestructura de sus Centros o realizar las aportaciones que estimaran más oportunas (figuras 86 y 87).

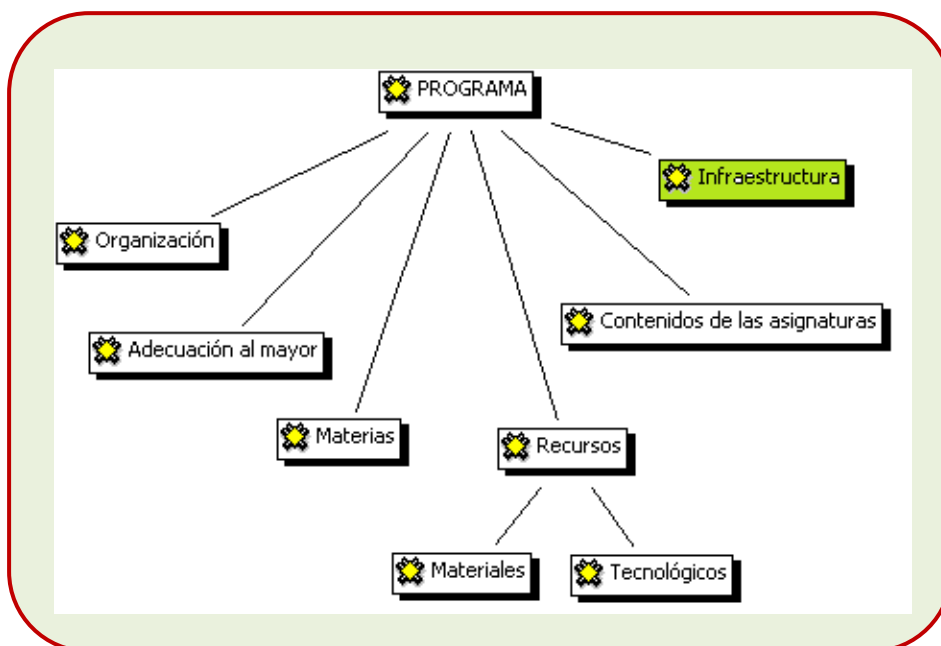


Figura 86. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “infraestructura” Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

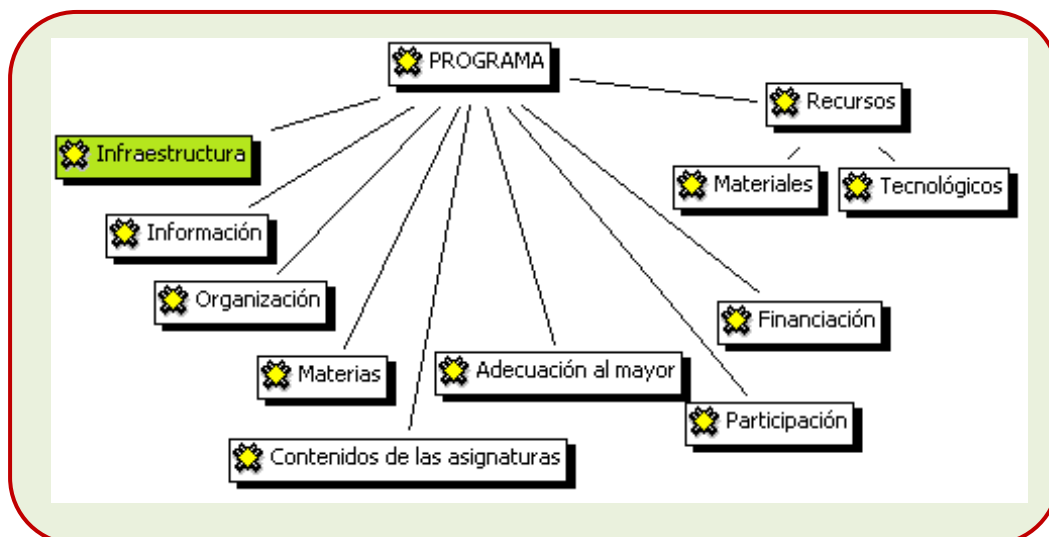


Figura 87. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Programa". Subcategoría "infraestructura"
Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los resultados obtenidos indican que los alumnos mayores muestran su preocupación por las aulas y sus elementos, destacando su desafortunada ubicación, la precariedad de los medios y la "lamentable" organización y disposición de los alumnos dentro de la clase. Algunas citas textuales de los alumnos se presentan a continuación:

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:2 (2:2); Códigos: [Infraestructura] [PROGRAMA]

"Las sillas son incómodas"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:22 (21:21); Códigos: [Infraestructura] [PROGRAMA]

"Acondicionar las aulas"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:24 (23:23); Códigos: [Infraestructura] [PROGRAMA]

"Cambiaría el lugar de las clases"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:51 (49:49); Códigos: [Infraestructura] [PROGRAMA]

"Un aula bien equipada con todos los medios al alcance del alumno"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:200 (207:207); Códigos: [Infraestructura] [PROGRAMA]

"La estructura del aula y la disposición de los alumnos en la clase de Psicología son lamentables"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:230 (237:237); Códigos: [Infraestructura] [PROGRAMA]

“Nuestra clase está en la sala sótano de la iglesia; sin luz ni ventanas. Además es un rollo poner y quitar mesas y sillas cada vez”

Por su parte, los profesores-tutores valoran esta cuestión en el sentido de reivindicar medios más dignos para los alumnos mayores.

P 3: PROFESORES.rtf - 3:15 (16:16); Códigos: [Infraestructura] [PROGRAMA]

“No hay escritorios para cada alumno, una pizarra en mejores condiciones y mejor luz para las clases”

2.4. Recursos

Para el Programa, disponer de recursos personales, materiales y tecnológicos es de suma importancia, para un deseable proceso de enseñanza-aprendizaje con los adultos mayores. Por ello, se realizó un estudio de las variables que estaban relacionadas con este aspecto, a través de los datos recogidos por los alumnos, profesores-tutores y coordinadores de los Centros.

Análisis de correspondencias entre las variables “el Programa UNED SENIOR dispone de medios audiovisuales” y “C. A.”

Al relacionar estas dos variables, el resumen del modelo (tabla 120) nos refleja que, al reducir los datos a dos dimensiones, la varianza explicada es del 96,4 % y del 89 %, respectivamente. Además, este escalamiento arroja valores muy altos, siendo 1,928 en la dimensión 1, y 1,793 para en la dimensión 2.

TABLA 120. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “el Programa UNED SENIOR dispone de medios audiovisuales” y “C. A.”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,928	,964
2	1,793	,896
Total	3,720	1,860
Media	1,860	,930

Los resultados de este análisis se muestran en la figura.88. El diagrama conjunto de puntos de categorías presentan las siguientes correspondencias:

- La categoría “mucho” de la variable “el Programa UNED SENIOR dispone de medios audiovisuales” mantiene una estrecha relación con C1, C2, C4 y C9 de la variable “C. A.”.
- Los Centros 5 y 10 se corresponden, en el mismo cuadrante, con la categoría “poco”.
- Las categorías C6, C7, C8 y C11 se relacionan, en el mismo cuadrante, con “bastante”, aunque hay que señalar que las tres últimas presentan valores más altos.
- El Centro 3 se refleja con valores medios, sin mantener correspondencia con ninguna categoría de la variable “el Programa UNED SENIOR dispone de medios audiovisuales”.

La opinión de los coordinadores de los distintos Centros, se distribuye prácticamente por igual, valorando cada uno de ellos en función de los medios audiovisuales disponibles, y poniendo de manifiesto que algún Centro Asociado en el que se imparte el Programa no cuenta con medios adecuados.

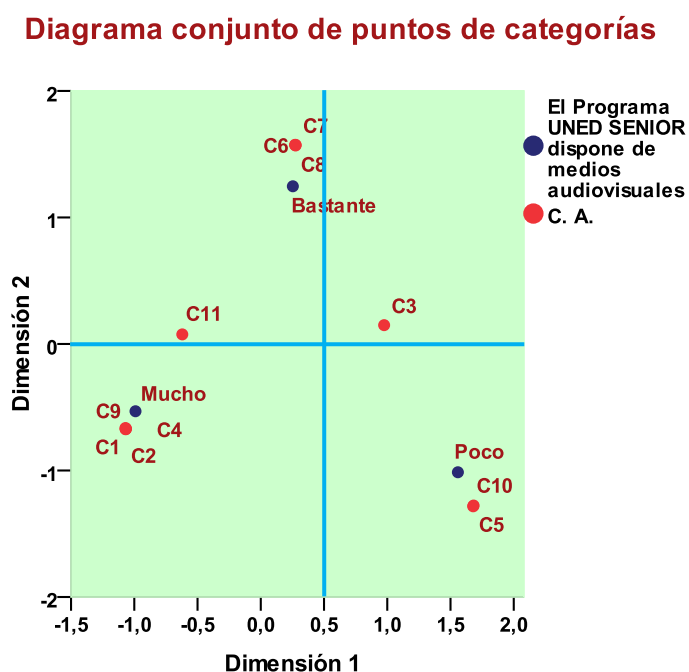


Figura 88. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “el Programa UNED SENIOR dispone de medios audiovisuales” y “C. A.”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “recursos personales disponibles”

Con respecto a los recursos personales, el análisis de correspondencias nos muestra un modelo que explica el 100 % de la varianza, sólo en la primera dimensión, por lo que la media de la varianza se sitúa en el 97,3%, ofreciendo un buen modelo de escalamiento con autovalores altos (tabla 121)

TABLA 121. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “recursos personales disponibles”.* Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,000	1,000
2	1,891	,945
Total	3,891	1,945
Media	1,945	,973

En este caso, los resultados presentados en el espacio bidimensional confirman los valores mencionados anteriormente a través de los siguientes resultados (figura 89):

- Las categorías C3, C8 y C10 comparten el mismo punto en el espacio, correspondiendo con la categoría “bastante” de la variable “recursos personales disponibles”. En este cuadrante se refleja, también, el punto de la categoría C11, aunque con valores más bajos.
- La categoría “mucho” se relaciona con el punto, en el diagrama que corresponde con los Centros 1, 2, 4 y 6.
- Por último, se reflejan en el mismo eje (valor 0) categorías “poco” y “C5”, compartiendo el mismo punto en el diagrama.

Los coordinadores del Programa, en general, valoran bien los recursos personales disponibles en sus Centros, aunque uno de ellos no comparte esta opinión.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

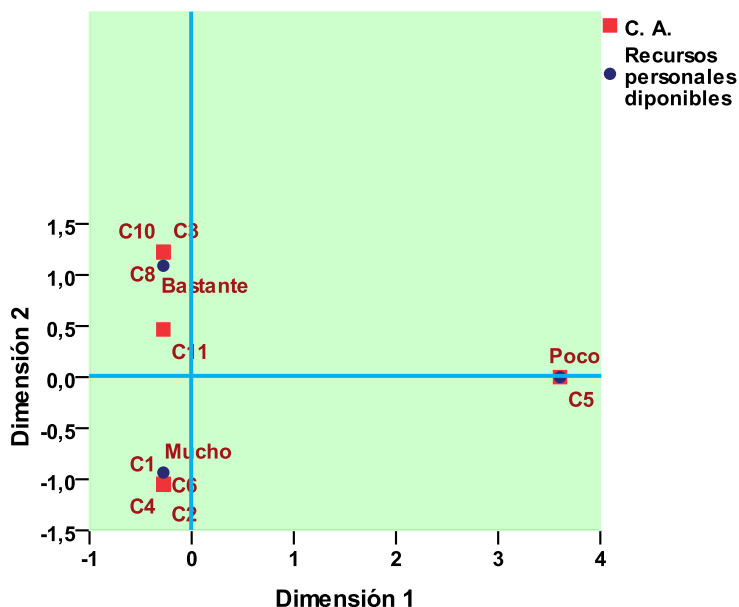


Figura 89. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “recursos personales disponibles”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “recursos materiales disponibles”

El análisis de estas dos variables arroja una media alta, de la inercia, explicando el 95,4 % de la varianza. En coherencia, el modelo presenta unos valores propios muy altos para ambas dimensiones.

TABLA 122. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “recursos materiales disponibles”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,000	1,000
2	1,816	,908
Total	3,816	1,908
Media	1,908	,954

El espacio bidimensional (figura 90) nos presenta los resultados de este análisis. Se puede observar que, en el diagrama conjunto de puntos de categorías, los Centros 1, 2, 4 y 7 comparten, en el espacio, el mismo lugar que la categoría “mucho” de la variable “recursos materiales disponibles”.

En el cuadrante inferior se reflejan la correspondencia existente entre C6, C10 y C11 de la variable “C. A.”; y la categoría “bastante”. Por último señalar que en el cuadrante superior se muestran C3 y C5, manteniendo relación con la categoría “poco”.

Estos resultados indican que, los coordinadores de la mayoría de los Centros Asociados, valoran “mucho” o “bastante” los recursos materiales de los que disponen. Al mismo tiempo, dos Centros opinan que existen pocos recursos disponibles.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

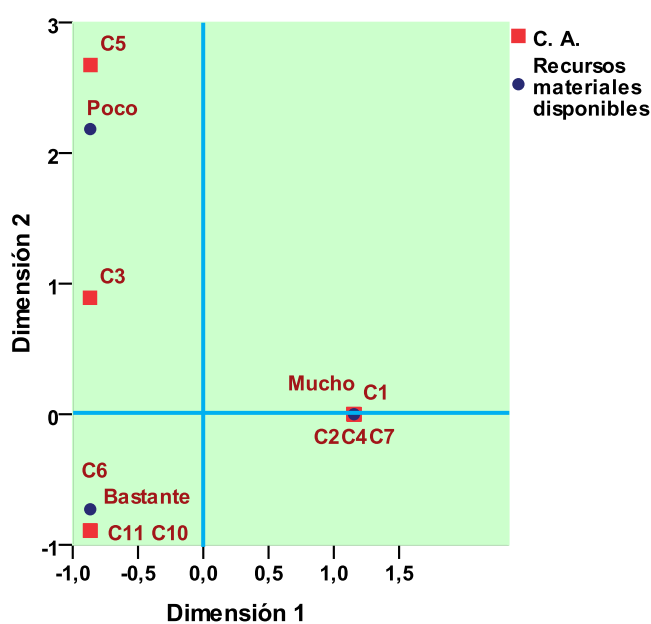


Figura 90. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “recursos materiales disponibles”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “el Centro dispone de recursos informáticos”

La valoración de los distintos recursos disponibles en los Centros Asociados, ha considerado, también, los recursos informáticos imprescindibles para el desarrollo del Programa.

En este caso, los datos han sido obtenidos a través de los alumnos mayores, que han valorado la disponibilidad de estos recursos.

El análisis de correspondencias de las variables relacionadas, presenta un modelo bastante aceptable (tabla 124), explicando el 77,2 % de la varianza en la dimensión 1 y el 71,6 % en la dimensión 2, y ofreciendo unos autovalores altos (1,544 y 1,432).

TABLA 123. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el Centro dispone de recursos informáticos”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,544	,772
2	1,432	,716
Total	2,976	1,488
Media	1,488	,744

El diagrama conjunto de puntos de categorías (figura 91), nos muestra lo siguiente:

- La categoría “mucho” se presenta relacionada con los centros C5, C8, C11 y C3, en el mismo cuadrante.
- Los Centros C1 y C9 se corresponden con la categoría “bastante”, presentando buena relación.
- La categoría “poco” se relaciona con C2, C6 y C7, no quedando muy lejos su correspondencia con C4.
- Por último, la categoría “nada” se presenta correlacionada con C14.

Se puede apreciar que las valoraciones de los alumnos, en torno a la disponibilidad de recursos informáticos, se presentan a lo largo de las cuatro categorías de la variable, en función del Centro al que pertenecen. De esta manera, 6 Centros podrían disponer de “bastantes” o “muchos” recursos informáticos, mientras que el resto contarían con “pocos” o ningún recurso informático.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

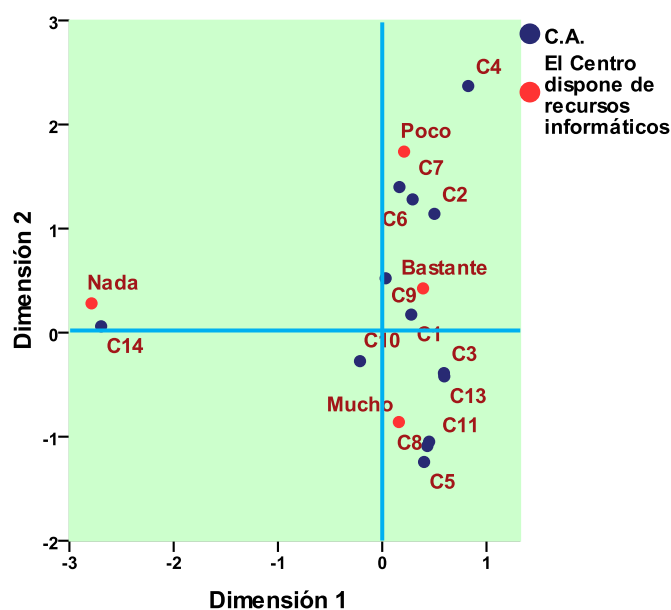


Figura 91. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el Centro dispone de recursos informáticos”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “el Programa UNED SENIOR dispone de los recursos informáticos necesarios” y “Provincia”

En el caso de los coordinadores, se puede observar en la tabla 124 que el resumen del modelo de análisis de correspondencias realizado, aún arroja mejores datos en relación con la varianza explicada, por cuanto, sólo en la primera dimensión, la inercia supone el 100 % y el valor propio es 2.

TABLA 124. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “el Programa UNED SENIOR dispone de los recursos informáticos necesarios” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,000	1,000
2	1,824	,912
Total	3,824	1,912
Media	1,912	,956

Con respecto al espacio bidimensional (figura 92), se puede apreciar que las categorías de una misma variable se reflejan lejanas unas de otras, informando sobre un más que aceptable escalamiento multidimensional. Los resultados nos indican lo siguiente:

- La categoría “mucho” se corresponde en el mismo punto con C1, C2, C4 y C6, al igual que la categoría “bastante”, que coincide en el mismo punto con C7, C8, C10 y C11.
- Por su parte, la categoría “poco” se presenta relacionada con C5, quedando C3 en el plano sin correspondencia visible con ninguna categoría.

Al igual que en el caso de los alumnos, la percepción de los coordinadores han variado en función del Centro Asociado, y se aprecia que sólo el coordinador de un Centro manifiesta abiertamente disponer de pocos recursos informáticos.

En este sentido, llama la atención la diferencia de opiniones entre los alumnos encuestados y los coordinadores que han valorado esta cuestión.

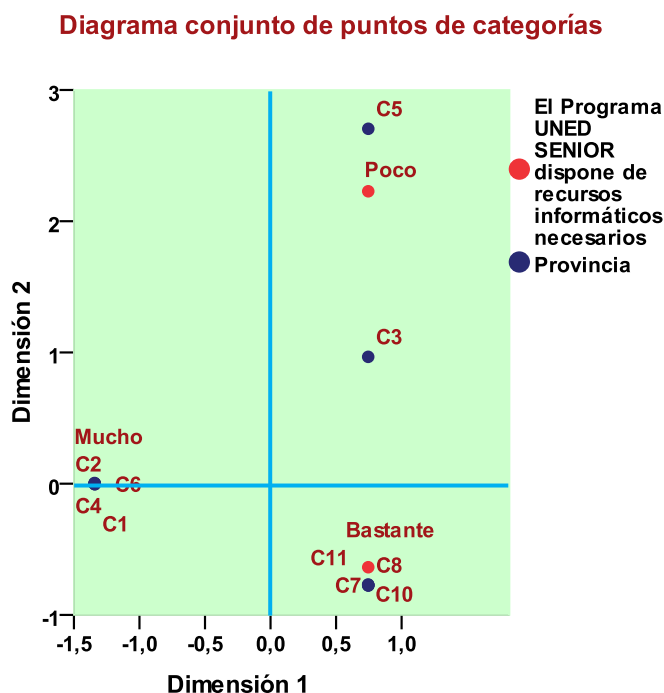


Figura 92. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “el Programa UNED SENIOR dispone de los recursos informáticos necesarios” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

Del mismo modo que con los elementos analizados en apartados anteriores, se obtuvo información para su estudio cualitativo respecto a los recursos disponibles. En este caso, las opiniones y sugerencias vinieron por parte de los coordinadores

encuestados en la primera aplicación (2008-2009) (figura 93), y de los profesores-tutores y los alumnos mayores matriculados en el Programa, durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011 (figura 94)



Figura 93. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “recursos materiales”.
Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009

El análisis de las respuestas emitidas por los coordinadores, en relación a los recursos materiales, ha dado como resultado que 6 respuestas destacan la importancia de recursos como ordenadores, fotocopias, cañón y diapositivas para la impartición de los contenidos. Del mismo modo, se señala el interés de llevar a cabo actividades extraescolares como recurso de apoyo a la docencia (5 respuestas). Algunas citas textuales de los encuestados se presentan a continuación:

C3-1 “Cañón retroproyector, portátil, pizarra blanca, diapositivas, fotocopias”

C3-2 “Viajes y otras actividades”

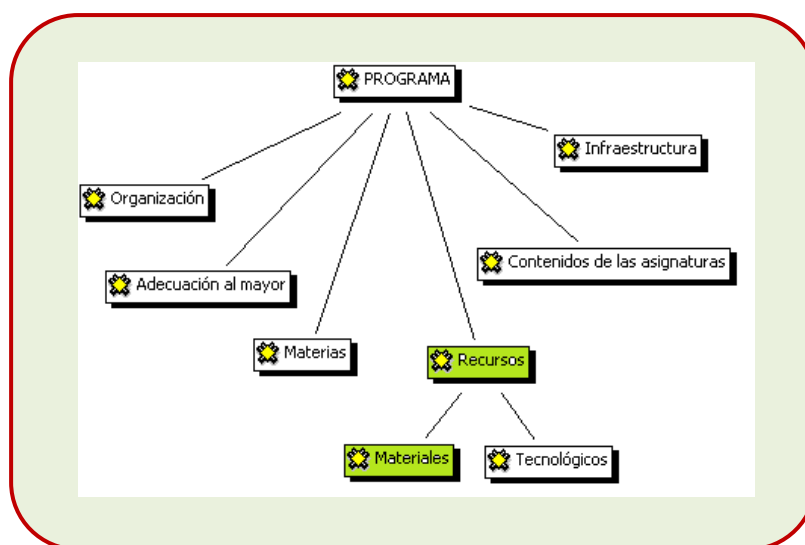


Figura 94. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategorías “Recursos” y “Materiales”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

En otro sentido, los alumnos han emitido información con respecto a los recursos materiales, haciendo referencia a su escasez, tanto para el profesor-tutor como para ellos mismos, como muestran los siguientes resultados:

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:94 (91:91); Códigos: [Materiales] [PROGRAMA] [Recursos]

“En que al profesor-tutor se le suministre más medios, porque nos lo ha suministrado por su cuenta, para poder escuchar los ejercicios”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:134 (133:133); Códigos: [Materiales] [PROGRAMA] [Recursos]

“El profesor-tutor pone todos los medios de los que el Centro no dispone para que aprendamos con facilidad”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:231 (238:238); Códigos:[Materiales] [PROGRAMA] [Recursos]

“Más información sobre cómo aprender una misma, por ejemplo libros, internet...”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:232 (239:239); Códigos:[Materiales] [PROGRAMA] [Recursos]

“Hace falta material, como hojas ilustrativas de las cosas más importantes”

En relación a los recursos tecnológicos, también, se les solicitó su opinión a los alumnos (figura 95).

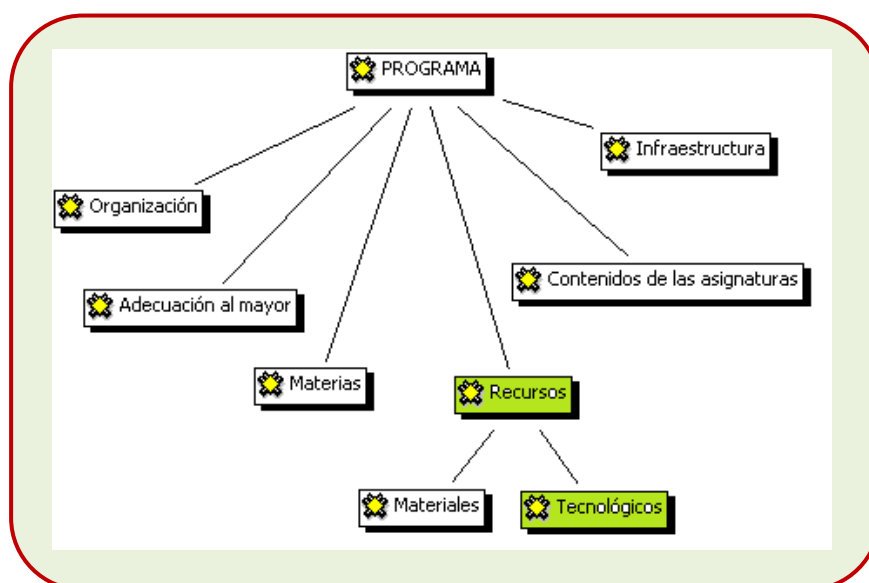


Figura 95. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Programa". Subcategorías "Recursos" y "Tecnológicos". Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Estos recursos se presentan escasos para los alumnos, a tenor de sus aportaciones:

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:3 (3:3); Códigos: [PROGRAMA] [Recursos] [Tecnológicos]

“Un ordenador por alumno sería lo correcto para poder trabajar bien”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:14 (13:13); Códigos: [PROGRAMA] [Recursos] [Tecnológicos]

“Mejoraría y ampliaría las posibilidades informáticas en el aula”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:54 (52:52); Códigos: [PROGRAMA] [Recursos] [Tecnológicos]

“La posibilidad de utilización de más ordenadores y en mejores condiciones de uso”

A los profesores-tutores, también, se les solicitó que aportaran información a este respecto, si así lo estimaban oportuno (figura 96).

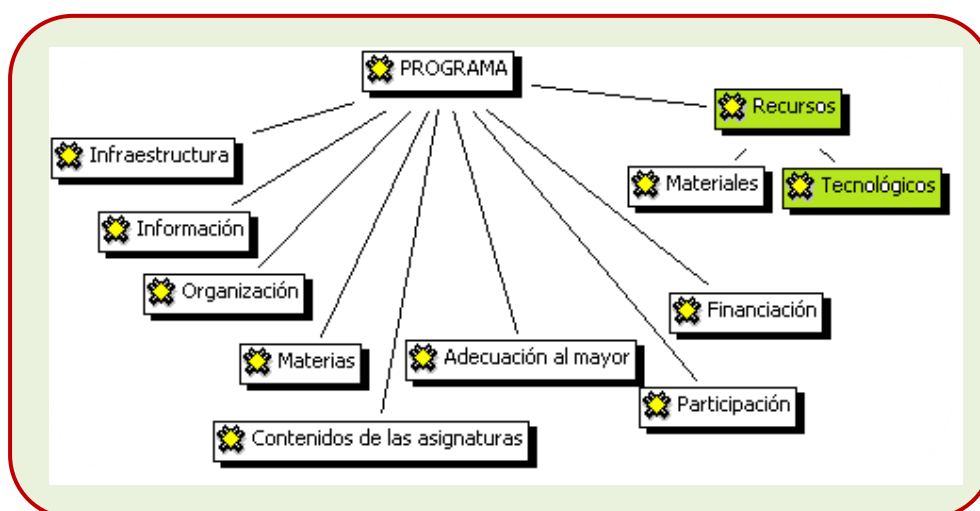


Figura 96. Mapa conceptual del análisis cualitativo Subcategorías “Recursos” y “Tecnológicos”. Cuestionarios profesores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Sus aportaciones iban encaminadas, en su totalidad, hacia la disponibilidad de estos recursos, para ser utilizados en la impartición de las clases, facilitando la adaptación de la metodología docente a las características de las personas mayores. La siguiente cita se muestra como resultado de estas valoraciones.

P 3: PROFESORES.rtf-3:45 (48:48); Códigos: [PROGRAMA] [Recursos] [Tecnológicos]

“Utilizar proyectores mejoraría la comunicación y la dinámica de las clases, solucionando los posibles problemas visuales de los alumnos”

Por otro lado, los profesores-tutores que impartían la asignatura de informática en distintos Centros, señalaron la necesidad de disponer de un ordenador por alumno para facilitar su docencia y el autoaprendizaje de los adultos mayores.

P 3: PROFESORES.rtf - 3:10 (11:11); Códigos: [PROGRAMA] [Recursos] [Tecnológicos]

“En el aspecto de la docencia de Informática es, bajo mi punto de vista, estrictamente necesario disponer de una estación de trabajo por alumno”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:46 (49:49); [PROGRAMA] [Recursos] [Tecnológicos]

“Con un ordenador por persona, los adultos podrían realizar las prácticas de manera individual, ya que es muy importante en esta etapa, el poder realizar las prácticas, aprender a manejar el ordenador por uno mismo/a. También creo que los ordenadores deberían actualizarse en cuanto a requerimientos hardware y estar funcionales en todo momento”

2.5. Financiación

El último aspecto estudiado en esta evaluación de entrada es la financiación. Los Centros Asociados que implantan el Programa pueden obtener financiación de fuentes privadas o públicas, además de lo que aporta la matrícula de los alumnos. Estos recursos ayudan a la implantación y desarrollo de UNED SENIOR.

La figura 97, presenta los datos de la financiación de los Centros Asociados que participaron en el curso 2008-2009.

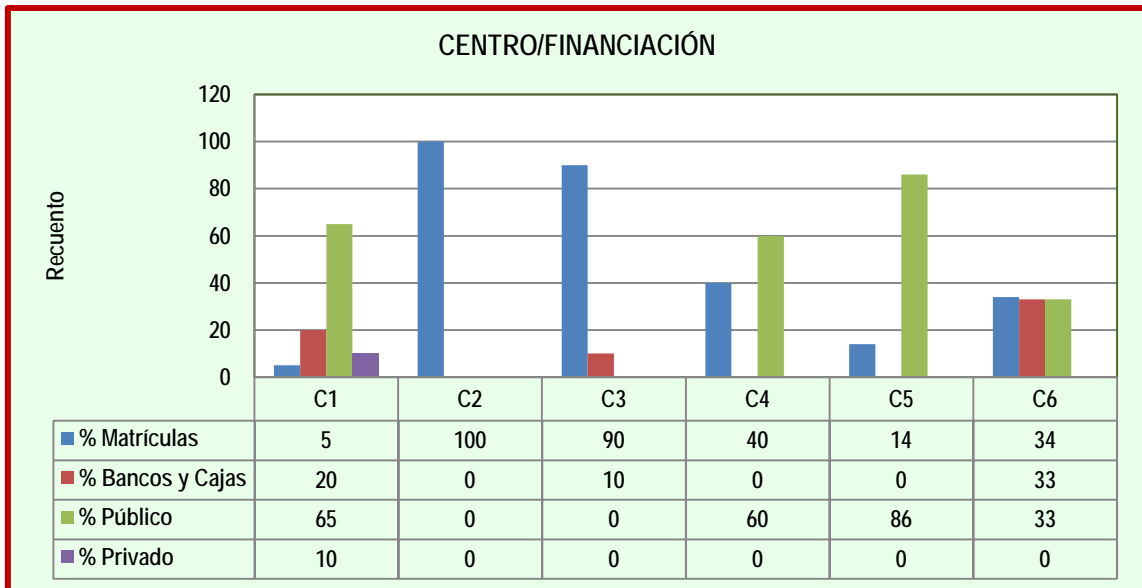


Figura 97. Resultados. Porcentajes. Financiación. Cuestionario coordinadores. Curso 2008-2009

Se puede observar que C1 manifiesta que el 65 % de la financiación del Programa es a través de recursos públicos; el 20 % los bancos y cajas; el 10 % de capital privado y, por último, 5 % de lo que aportan las matrículas.

El Centro 2 ha indicado que el Programa lo financia al 100 % con las matrículas de los alumnos.

El C3 manifiesta que el 90 % de la financiación de UNED SENIOR se deben a las matrículas y el 10 % restante a los bancos y cajas.

Los datos aportados por el coordinador del Centro 4 indican que el Programa se financia a través de las matrículas (40 %) y los recursos públicos (60 %).

Por su parte, el C5 debe la financiación de UNED SENIOR, al igual que el anterior, a capital público y a las matrículas, representando el 86 % y el 14 % respectivamente.

El Centro 6 financia el Programa entre las matrículas de los alumnos (34 %), las aportaciones de bancos y cajas (33 %); y de capital público (33 %).

Los coordinadores de los Centros que colaboraron en esta investigación, en el curso 2009-2010, también fueron preguntados acerca de la financiación de la UNED SENIOR. La información y los datos obtenidos se sometieron a diferentes análisis y aportaron los siguientes resultados.

Los Centros Asociados que emitieron respuesta a esta cuestión se manifestaron en torno al porcentaje que suponía la matrícula de los alumnos en el total para financiar el Programa.

Se puede observar en la figura 98, que el 100 % de los coordinadores del Centro 1 que emitieron respuesta a este ítem, opinaron que la matrícula de los alumnos no suponía nada en la financiación de UNED SENIOR. Los Centros 5 y 6 indicaron que constituía “poco” este ingreso en la financiación, mientras que C2 y C4, por un lado manifestaron que suponía “bastante” los ingresos de matrícula de los alumnos para financiar el Programa y, por otro, los Centros 7, 8, 9 y 10 indicaron que “mucho”. Por su parte, el 67 % de los coordinadores del Centro 11 manifestaron que suponían “poco” estos ingresos, mientras que el 33 % de ellos, en el mismo Centro, opinaron que “mucho”, indicando las diferentes percepciones de los encuestados en torno a este tema.

En el Centro 3, del mismo modo, las opiniones estuvieron repartidas por igual entre las categorías “poco” y “bastante”, representando al 50% de los coordinadores en cada una de ellas.

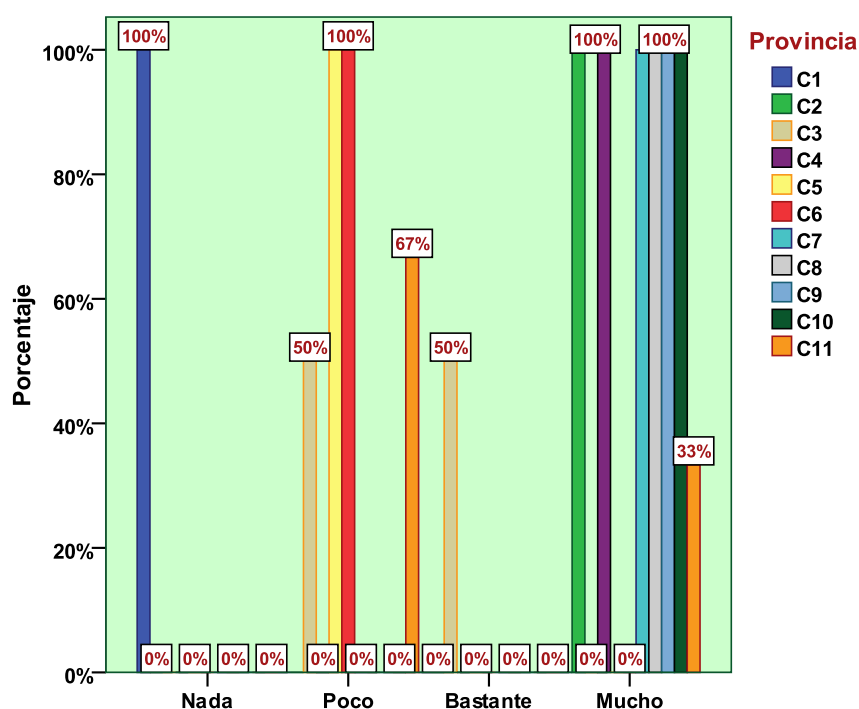


Figura 98. Resultados. Porcentajes. “el Programa se financia a través de la matrícula de los alumnos”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “bancos y cajas” y “Provincia”

Al relacionar estas dos variables el modelo resultante explicaba el 100 % de la varianza en la dimensión 1, y arrojaba un autovalor de 2,000 (tabla 125), obteniéndose una media del 87,9 % entre ambas dimensiones.

TABLA 125. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “bancos y cajas” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,000	1,000
2	1,516	,758
Total	3,516	1,758
Media	1,758	,879

El espacio bidimensional (figura 99) refleja los siguientes resultados:

- El Centro 11 se relaciona con la categoría “bastante” de la variable “bancos y cajas”, en el mismo cuadrante superior.
- La categoría “nada” se corresponde, en el mismo cuadrante inferior, con C1, C2, C4 y C6.
- Los Centros C3 y C5 comparten el mismo punto de categoría en el eje, con “poco” de la variable “bancos y cajas”.

Estos resultados indican que sólo un Centro se financia “bastante” a través de los bancos y cajas; mientras que el resto valoran que sus ingresos se deben “poco” o “nada” a sus aportaciones.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

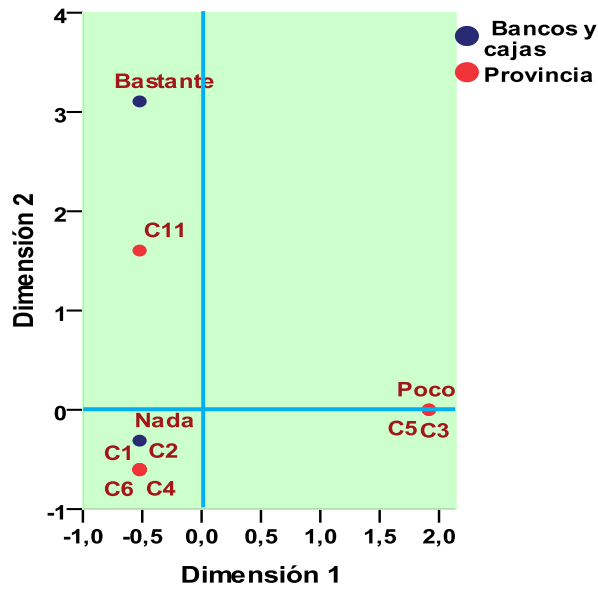


Figura 99. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “bancos y cajas” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores Curso 2009-2010.

Con respecto a la financiación, los coordinadores expresaron sus inquietudes, y la información recogida fue sometida al análisis cualitativo (figura 100).

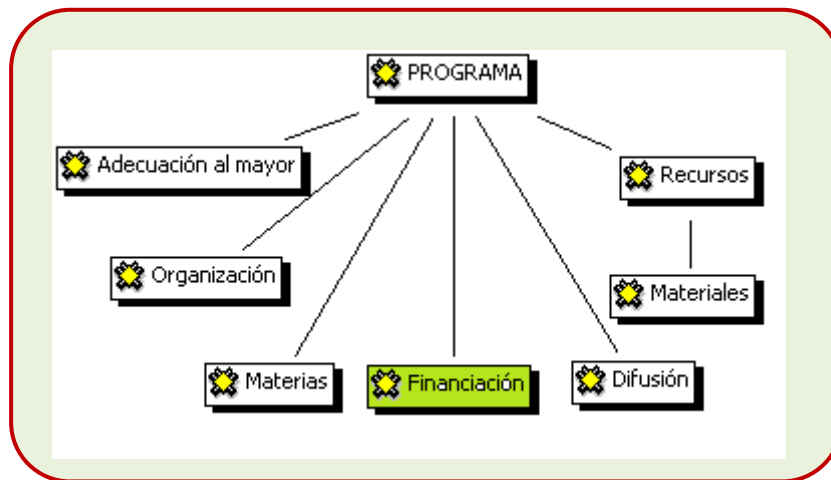


Figura 100. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “financiación” Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los coordinadores, en general, ofrecieron sus opiniones en torno a los escasos recursos económicos existentes para financiar el Programa, y lo costoso de su implementación en los Centros. Se presentan, a continuación, dos citas representativas de las respuestas emitidas por los encuestados:

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:8 (8:8); Códigos: [Financiación] [PROGRAMA]

“Existen problemas de financiación, excesivas horas lectivas incrementan los gastos. Con lo que disponemos, los cursos deberían ser de menos horas”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:24 (24:24); Códigos: [Financiación] [PROGRAMA]

“La financiación es escasa de cara a muchos aspectos, sobre todo la publicidad y, con ello, la captación de nuevos alumnos”

SÍNTESIS

En este capítulo se presentan los resultados de la evaluación de entrada. Esta evaluación nos muestra todos aquellos aspectos con los que cuenta el Programa UNED SENIOR de partida.

En el Programa se integran tres grupos de participantes. Por un lado, los coordinadores de UNED SENIOR en cada uno de los Centros en los que está implantado; los profesores-tutores que imparten las clases en las aulas y los alumnos mayores que están matriculados.

Los coordinadores del Programa contaban con una edad de entre 40 y 50 años y eran Licenciados, aunque los Doctores representaban un alto porcentaje. La diferencia entre hombres y mujeres era insignificante.

Los profesores-tutores eran Licenciados, en su mayoría eran hombres y se encontraban entre los 40 y los 50 años. Su experiencia docente con personas mayores era de 3 años o más, en tanto que en otros niveles se extendía hasta más de 11 años.

Con respecto a los alumnos matriculados en UNED SENIOR, en general eran mujeres, casadas y con un nivel de estudios primarios. El perfil de edad presentó una tendencia a mostrar participantes cada vez más jóvenes en los distintos cursos. La mayoría de los alumnos del Programa estaban jubilados, destacando que el segundo grupo con mayor representación entre los mayores matriculados eran aquellos que aún trabajaban, es decir, estaban en activo.

Más allá de los perfiles generales, la evaluación de entrada mostró que los adultos mayores del Programa presentaban perfiles específicos. De este modo, los mayores de 70 años eran mujeres que contaban con estudios secundarios; los alumnos

menores de 60 años eran hombres y con un nivel de estudios universitarios, en tanto que el resto de los participantes, fundamentalmente, contaban con estudios primarios y eran mujeres viudas.

Los profesores-tutores fueron seleccionados en base al criterio de formación y experiencia profesional, teniendo interés, para los coordinadores de los Centros que los elegían, su capacidad de comunicación.

Al analizar las características de los motivos por lo que los alumnos mayores se habían matriculado en UNED SENIOR, los análisis de homogeneidad constataron que diferenciaban motivaciones de carácter más interno y personal (hacer realidad un sueño); y motivos con un componente social (me animaron mis amigos, me animó mi familia). Del mismo modo, los alumnos del último curso, objeto de evaluación, clasificaron estos motivos desde su carácter académico (conseguir un diploma), o bien, en diferencia a este rasgo, no académico, como haberse matriculado en el Programa para “disfrutar”.

Los alumnos de entre 50 y 65 años que contaban con Formación Profesional o estudios Universitarios se matricularon, fundamentalmente, para aprender más; sin embargo, estos alumnos manifestaron abiertamente que no se matricularon en el Programa para relacionarse con otras personas, ni para mantenerse activos. Al contrario que los alumnos mayores de 70 años que indicaron haberse matriculado por estos motivos.

La evaluación de entrada, también, nos muestra las expectativas de los alumnos con las materias en las que se matricularon. En este sentido, los mayores de 65 años, jubilados y que contaban con estudios primarios, marcó el perfil de los matriculados que veían sus expectativas cumplidas.

Los Centros que participaron en esta investigación se vieron incrementados según avanzaba la misma. Por consiguiente, en el primer curso participaron 5 Centros, en el curso 2009-2010 colaboraron 15 Centros, siendo 13 Centros los que participaron en el último curso. La mayoría de ellos realizaron campañas de captación y difusión del Programa, si bien los coordinadores diferenciaron entre “captar al alumno” y “difundir el Programa”, siendo los medios de comunicación el cauce más utilizado para difundir UNED SENIOR, y la propia experiencia de los alumnos, o el “boca a boca”, lo que más efectivo resultaba para captar a los adultos mayores.

Por su parte, los alumnos matriculados conocieron el Programa, principalmente, a través de los amigos. Los diferentes medios por los que los adultos mayores habían sabido de la existencia de UNED SENIOR, fueron clasificados en dos dimensiones: como “medios cercanos” y “medios externos”, siendo los más efectivos aquellos que les eran próximos.

Los profesores-tutores, de la mitad de los Centros participantes, tenían un alto grado de conocimiento del Programa, mientras que el resto manifestó conocer poco UNED SENIOR.

Los Centros Asociados implantaron el Programa, fundamentalmente, por abrir nuevos horizontes para los alumnos mayores y atender a este colectivo que, en general, no había tenido oportunidad de tener una formación académica. Los coordinadores valoraron, además, que el nivel de implantación de UNED SENIOR en su contexto era alto.

Del mismo modo, las infraestructuras y los espacios del Centro fueron valorados muy positivamente por los coordinadores y los alumnos matriculados, siendo, en el análisis cualitativo de la información recogida de los adultos mayores, los que hicieron emerger cierta preocupación por la desafortunada ubicación y las precarias condiciones de las aulas, en algún Centro.

La evaluación de los recursos materiales, personales y audiovisuales, disponibles para desarrollar el Programa, evidenció ciertas discrepancias. Por un lado, los coordinadores valoraron en alto grado la disponibilidad de estos recursos. Mientras que los alumnos y profesores-tutores consideraron su escasez, sobre todo en lo que se refería a recursos materiales y tecnológicos.

Los Centros Asociados se financiaban, principalmente, a través de las matrículas de los alumnos, siendo muy pocos los ingresos por otros conceptos, como pudieran ser los capitales privados o las subvenciones públicas.

CAPÍTULO IX

EVALUACIÓN DE PROCESO

En la evaluación de proceso se estudian todos los elementos relevantes para el desarrollo de UNED SENIOR, en relación con los participantes en el proceso, el Programa y los Centros Asociados como entidad responsable de su funcionamiento y seguimiento. La información y los datos recogidos durante los tres cursos que fueron objeto de evaluación se sometieron a diferentes análisis. En este capítulo se describen los resultados obtenidos.

1. PARTICIPANTES

Los profesores-tutores y los alumnos mayores forman los dos pilares fundamentales para el desarrollo de UNED SENIOR. Durante el proceso, los aspectos pedagógicos cobran especial relevancia, así como aquellos que hacen referencia a elementos motivacionales y relacionales.

1.1. Metodología docente

Para estudiar este importante aspecto, se han analizado diversos ítems que recogen la valoración de los alumnos matriculados y los profesores-tutores que impartían las clases, en torno a diferentes métodos, técnicas y estrategias de enseñanza empleados por los docentes, poniendo en valor su adecuación a la forma de aprender de las personas mayores.

Los análisis realizados tienen como objetivo encontrar todas las relaciones posibles entre los elementos mencionados anteriormente y los diferentes Centros Asociados, ya que gozan de autonomía en este sentido; en algún momento, también, interesaba saber la posible relación existente entre la metodología docente y algunos aspectos personales de los alumnos, como la edad o situación en el momento de obtener la información, por sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adultos mayores.

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “los métodos y técnicas utilizadas son: el trabajo cooperativo”

Se les solicitó a los profesores-tutores que valoraran en qué grado realizaban trabajos cooperativos con los mayores matriculados. Esta variable se relacionó con los diferentes Centros a los que pertenecían, y los datos presentaron un modelo aceptable, obteniendo una media de la varianza explicada del 79,3 % en las dos dimensiones. Los valores propios se situaron en 1,650 y 1,523, respectivamente (tabla 126).

TABLA 126. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “los métodos y técnicas utilizadas son: trabajo cooperativo”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,650	,825
2	1,523	,762
Total	3,173	1,587
Media	1,587	,793

El espacio bidimensional representado, en la figura 101, muestra los siguientes resultados:

- Los Centros 1, 5, 6 y 10 corresponden, en el mismo cuadrante, y con valores medio-altos con la categoría “bastante”, de la variable “los métodos y técnicas utilizadas son: trabajo cooperativo”.
- Con valores más bajos, se presentan en el mismo cuadrante la categoría “mucho” y los Centros 11 y 12, manteniendo una cierta relación.
- Por su parte, C3, C4, C8 y C9 se muestran en correspondencia con el punto de categoría “poco”.
- En el cuadrante inferior derecho, se puede observar cómo aparecen los puntos de categoría C2, C3 y C14 relacionados con “nada” de la otra variable.

Estos resultados indican que esta técnica docente no ha sido muy utilizada por los profesores-tutores, aunque en 5 Centros han manifestado haberla empleado “bastante” o “mucho”.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

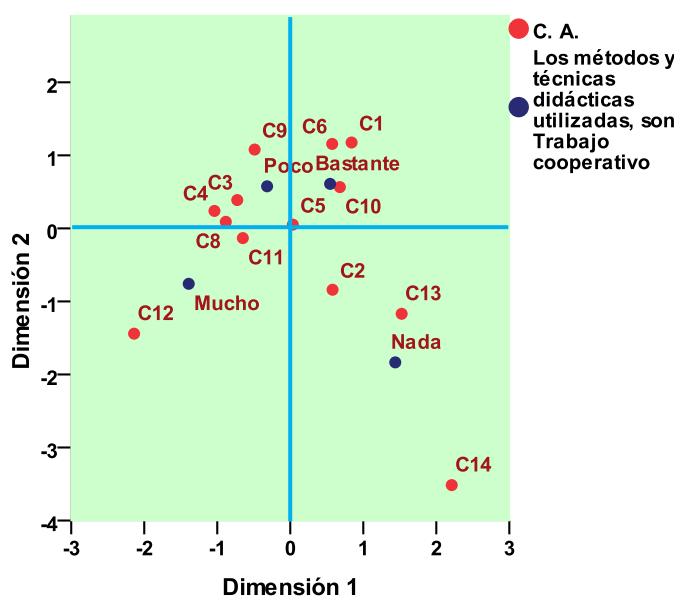


Figura 101. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “los métodos y técnicas utilizadas son: trabajo cooperativo”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “Clase magistral”

La relación entre estas dos variables aportaron las valoraciones de los profesores-tutores de los Centros, en torno al empleo de la clase magistral como técnica docente. En este caso, el resumen del modelo nos informa de unos valores propios altos en ambas dimensiones (1,593 y 1,485), y de una inercia que explica el 79,7 % de la varianza en la dimensión 1, y el 74,3 % en la dimensión 2 (tabla 127).

TABLA 127. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “clase magistral”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,593	,797
2	1,485	,743
Total	3,078	1,539
Media	1,539	,770

Los resultados, reflejados en la figura 102, nos indican que los encuestados de 7 Centros Asociados han utilizado esta técnica “mucho” o “bastante”; mientras que los profesores-tutores de 6 Centros han manifestado que “poco” o “nada”. En este sentido, el diagrama de puntos conjunto de categorías, refleja las siguientes correspondencias:

- La categoría “mucho”, de la variable “clase magistral”, se relaciona en el mismo cuadrante superior con C3 y C11.
- Los Centros 3, 6, 9, 10 y 14 se corresponden con valores más bajos, en el mismo cuadrante, con la categoría “bastante”.
- Valores superiores al anterior reflejan los puntos de categorías C1, C4, C5 y C8, que mantienen correspondencia con “poco”.
- Por último, la categoría “nada” se relaciona, en el mismo cuadrante inferior, que los Centros 2 y 12.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

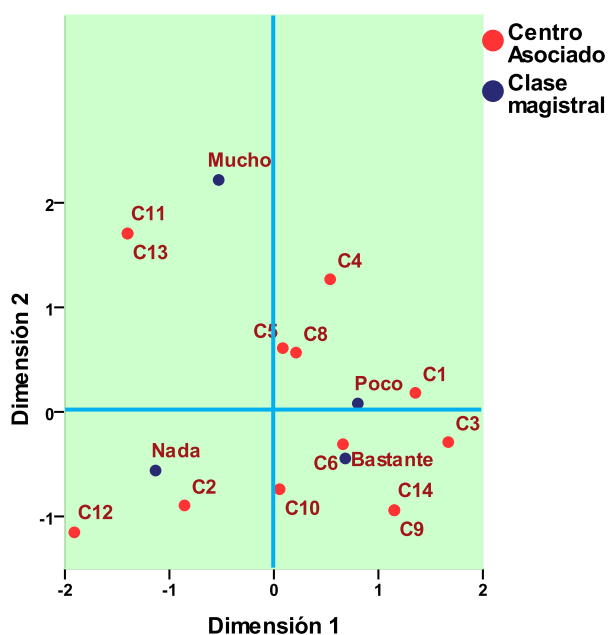


Figura 102. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “clase magistral”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “Trabajo personal e independiente”

Los profesores-tutores valoraron, igualmente, en qué grado se fomentaba el trabajo personal e independiente de los alumnos mayores. Esta variable se relacionó con los diferentes Centros a los que pertenecían, y los datos presentaron un modelo

aceptable, obteniendo una media de la varianza explicada del 80,5 % en las dos dimensiones. Los valores propios se situaron en 1,617 y 1,602, respectivamente (tabla 128).

TABLA 128. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “trabajo personal e independiente”.* Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,617	,809
2	1,602	,801
Total	3,219	1,610
Media	1,610	,805

Se puede apreciar cómo en la mayoría de los Centros, los profesores-tutores han valorado “mucho” o “bastante” que fomentaron el trabajo personal e independiente de los alumnos (figura 103). Por su parte, los encuestados que no manifestaron abiertamente estas opiniones, tampoco muestran grandes correspondencias con las categorías “poco” y “nada”, de la variable “trabajo personal e independiente”.

Los resultados reflejados en el espacio bidimensional, muestran lo siguiente:

- La categoría “mucho”, de la variable “trabajo personal e independiente”, presenta valores altos junto con las categorías C9 y C11; al mismo tiempo mantienen correspondencia, en el mismo cuadrante, con los Centros 3, 6 y 12.
- La categoría “bastante” se presenta junto con los puntos C2, C8, C13 y C14, aunque con valores más bajos.
- La categoría “poco” se refleja en el eje, en su parte negativa, al igual que C1, y la categoría “nada” se muestra muy cerca del eje y, con valor superior, pero igualmente negativo, manteniendo una cierta relación con C10.
- Los Centros 4 y 5 se muestran, en el cuadrante inferior, sin correspondencia directa con los puntos de categoría de la variable “trabajo personal e independiente”.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

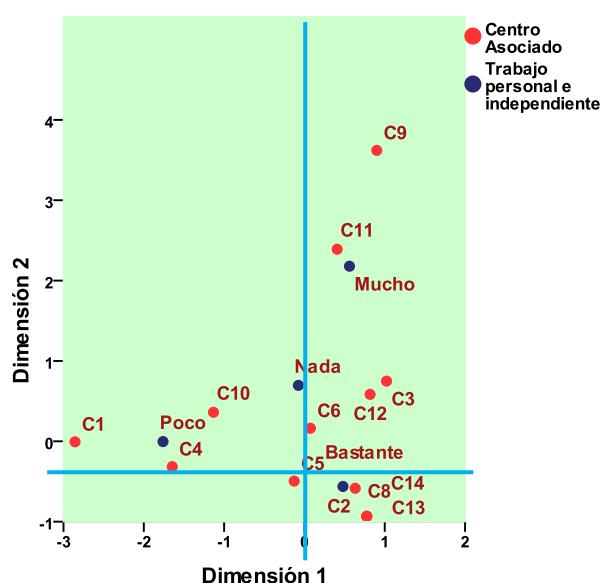


Figura 103. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “trabajo personal e independiente”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “se han realizado actividades fuera del aula”

A los profesores-tutores, también se les preguntó sobre la realización de actividades fuera del aula. Los datos que se recogieron fueron analizados a través de un análisis de correspondencias con la variable “C.A.”. De esta manera, se podría conocer la opinión de los encuestados, en función del Centro en el que impartían las clases.

Este análisis arrojó un modelo en el que se explica, en la primera dimensión el 88,3% de la varianza y en la segunda, de 74,5%. Además, los valores propios arrojan datos aceptablemente altos (1,767 y 1,490) (tabla 129).

TABLA 129. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “se han realizado actividades fuera del aula”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,767	,883
2	1,490	,745
Total	3,256	1,628
Media	1,628	,814

Del diagrama conjunto de categorías se desprende, en general, que los profesores-tutores de la mayoría de los Centros Asociados no han realizado actividades fuera del aula.

En concreto, el espacio bidimensional (figura 104), arroja los siguientes resultados:

- Los Centros 5, 3, 11 y 13 se corresponden de forma clara con la categoría “nada” de la variable relacionada; presentando una relación continuada con C2, C9 y C12, al dibujar un conjunto de puntos de categorías muy diferenciado.
- La categoría “mucho” de la variable “se han realizado actividades fuera del aula” mantiene correspondencia con C1 y C7, compartiendo el mismo cuadrante inferior,
- Por último, indicar que las categorías “poco” y “bastante” se reflejan en el cuadrante superior junto al resto de los Centros, indicando resultados poco claros en cuanto a sus relaciones.

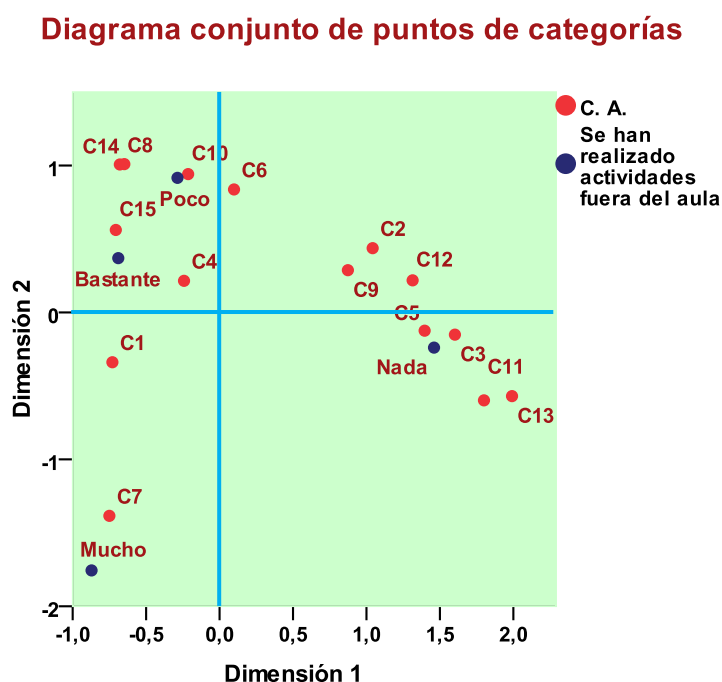


Figura 104. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “se han realizado actividades fuera del aula”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “Programo actividades que ayudan a los alumnos a implicarse en las tareas”

Se relacionaron estas variables para conocer la intención de los profesores-tutores, a la hora de programar actividades que implicaran en las tareas a los alumnos mayores.

En la tabla 130, se observa el resumen del modelo correspondiente a este análisis, que nos informa sobre los altos valores propios que arrojan ambas dimensiones (1,568 y 1,404). Por su parte, la varianza explicada en la dimensión 1 es del 78,4 %, y de algo más del 70 % en la dimensión 2, aportando un modelo fiable para las variables estudiadas.

TABLA 130. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “he programado actividades que ayudan a los alumnos a implicarse en la tarea”.* Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,568	,784
2	1,404	,702
Total	2,972	1,486
Media	1,486	,743

Observando, en la figura 105, el diagrama conjunto de los puntos de categorías de las variables analizadas, se puede destacar que:

- Los Centros 1, 3, 4, 6, 8, 13 y 14, mantienen una alta correspondencia con la categoría “mucho”, de la variable “programo actividades que ayudan a los alumnos a implicarse en la tarea”.
- La categoría “bastante” se relacionan, en el mismo cuadrante, con C2, C5, C7, C10 y C11.
- Por su parte, el punto de categoría “nada”, se presenta en el mismo cuadrante que C9, aunque muestran diferencias en cuanto a sus valores distanciados.

Por todo ello, este análisis nos muestra un resultado claro, en torno a que los profesores-tutores tuvieron en cuenta, en su programación, realizar actividades que ayudaran a los alumnos a implicarse en las tareas.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

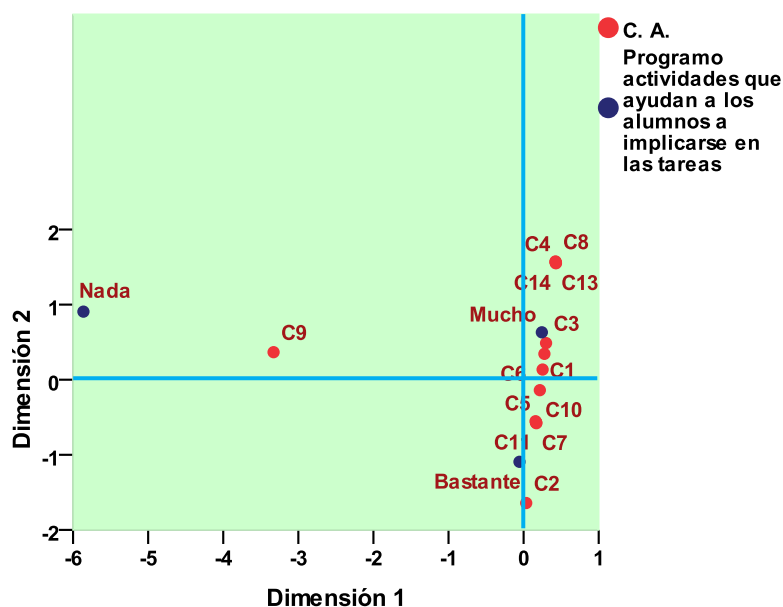


Figura 105. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “he programado actividades que ayudan a los alumnos a implicarse en la tarea”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

Los alumnos mayores, matriculados en el curso 2009-2010, opinaron sobre la metodología docente, valorando ciertas actuaciones de sus profesores-tutores.

Análisis de correspondencias entre las variables “el profesor realiza ejercicios prácticos de la materia” y “Provincia del C. A.”

Para conocer la percepción de los encuestados, se realizó un escalamiento óptimo entre estas dos variables, presentando un modelo que arroja una media de la varianza explicada del 66,6 % en ambas dimensiones, así como unos valores propios de 1,380 y 1,286, respectivamente (tabla 131).

TABLA 131. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el profesor realiza ejercicios prácticos de la materia”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,380	,690
2	1,286	,643
Total	2,666	1,333
Media	1,333	,666

Los resultados obtenidos en este análisis se muestran en la figura 106. Se puede observar que los puntos de categoría C1, C2, C10 y C11, mantienen una alta correspondencia con la categoría “mucho” de la variable relacionada, presentando valores medios. Por su parte, los Centros 3, 6 y 15 se corresponden con la categoría “bastante” en el mismo cuadrante. También, se observa que C8 y C4 se relacionan con las categorías “poco” y “nada”, respectivamente.

Por último, destacar que un grupo de 4 Centros (5, 9, 11 y 14) no mantienen correspondencia con ningún punto de categoría de la variable “el profesor realiza ejercicios prácticos de la materia”.

De estos resultados se desprende que las opiniones de los alumnos estaban divididas, casi por igual, en cuanto a valorar si sus profesores-tutores realizaban ejercicios prácticos de la materia.

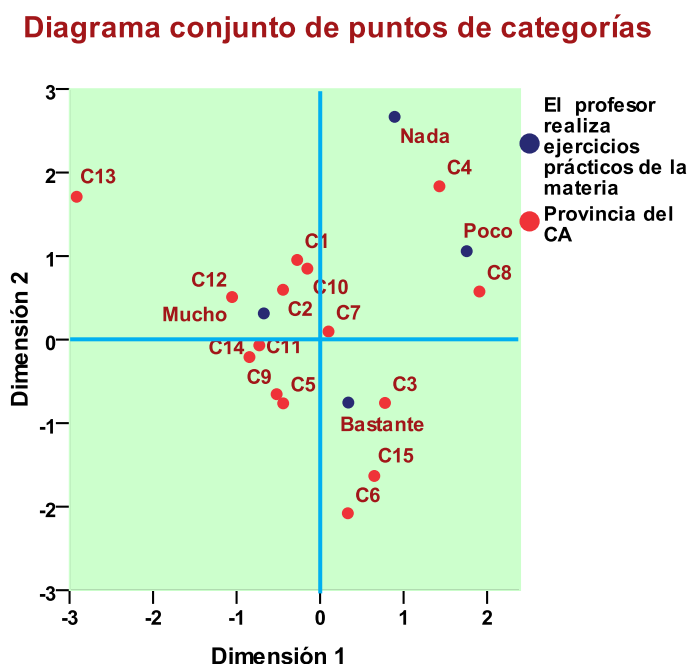


Figura 106. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el profesor realiza ejercicios prácticos de la materia”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “el profesor usa ejemplos para que lo entendamos”

Continuando en esta línea de estudio, se puede observar en el resumen del modelo (Tabla 132), que los valores propios para ambas dimensiones arrojan datos

interesantes (1,365 y 1,296), ya que se consideran buenos autovalores. Por su parte, la inercia media explica el 66,5 % de la varianza.

TABLA 132. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el profesor usa ejemplos para que lo entendamos”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,365	,682
2	1,296	,648
Total	2,661	1,330
Media	1,330	,665

En relación con los resultados de esta correspondencia, y tomando como referencia la variable “el profesor usa ejemplos para que lo entendamos”, el diagrama conjunto de puntos de categoría nos indica lo siguiente (Figura 107):

- La categoría “mucho” se refleja muy cerca del eje, manteniendo una buena correspondencia con C2, C7 y C12. Se puede apreciar, además, que C5 y C11 se relacionan por cercanía, aunque con valores más bajos.
- La categoría “bastante”, mantiene correspondencia en el mismo cuadrante con los Centros 3, 4, 6 y 13.
- Por su parte, el punto de categoría “poco” se muestra, en el cuadrante inferior, junto con C1, C8 y C9.

Estos resultados indican que, a excepción de 3 Centros, los alumnos mayores manifestaron que los profesores-tutores usaban “bastante” o “mucho”, ejemplos para que entendieran sus explicaciones.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

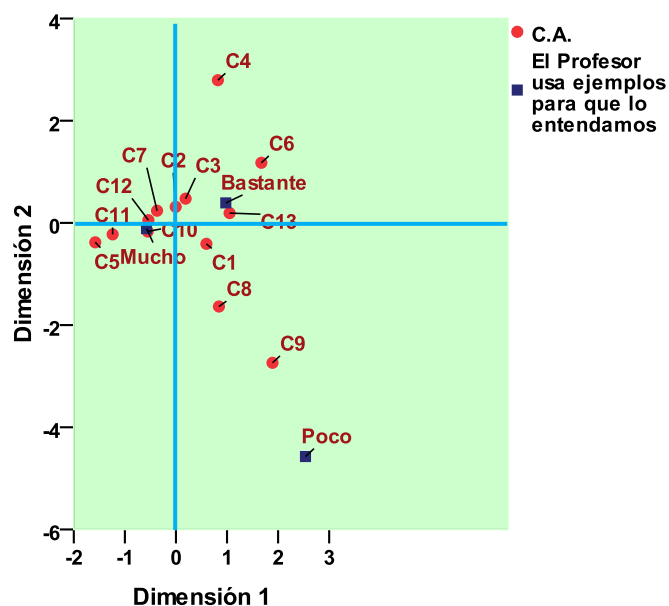


Figura 107. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el profesor usa ejemplos para que lo entendamos”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “el profesor facilita el trabajo en grupo”

Se les solicitó, a los alumnos mayores, que valoraran en qué grado el profesor-tutor facilitaba el trabajo en grupo en clase. Esta variable se relacionó con los diferentes Centros a los que pertenecían, y los datos presentaron un modelo aceptable, obteniendo una media de la varianza explicada del 67,0 % en las dos dimensiones. Los valores propios se situaron en 1,375 y 1,304, respectivamente (tabla 133).

TABLA 133. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el profesor facilita el trabajo en grupo”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,375	,688
2	1,304	,652
Total	2,679	1,339
Media	1,339	,670

Se puede apreciar, en el diagrama conjunto de puntos, de las categorías de las variables estudiadas que (figura 108):

- La categoría “mucho”, de la variable “el profesor facilita el trabajo en grupo”, se corresponde, en el mismo cuadrante, que C2, C5, C9, C12 y C14.
- El punto de la categoría “bastante”, presenta relación con los Centros 10, 4 y 6, muy cerca del punto de corte de ambos ejes.
- Por su parte, las categorías “nada”, C13 y C15 aparecen en el cuadrante superior también, pero presentan valores más altos y alejados del centro de los ejes.
- Por su parte, la categoría “poco” mantiene correspondencia con C8, mientras que C1 se relaciona, igualmente, en el mismo cuadrante inferior.

En consecuencia, los mayores matriculados opinan, en general, que el profesor-tutor facilita el trabajo en grupo. No obstante, cabe resaltar que existen algunos alumnos que no perciben que el docente utilice esta metodología para trabajar en clase.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

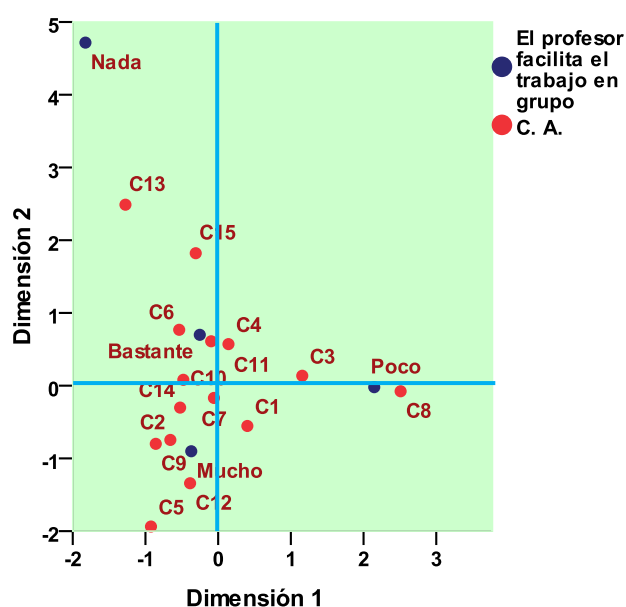


Figura 108. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el profesor facilita el trabajo en grupo”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Los análisis realizados anteriormente, proporcionaban resultados acerca de la valoración de los alumnos encuestados en el Programa, con respecto al profesor-tutor de su Centro. Obviamente, su opinión se reducía a los docentes que les habían impartido las clases.

Por consiguiente, se consideró oportuno conocer la percepción general de todos los alumnos mayores que participaron en esta investigación, en relación con la metodología docente. En este sentido, se realizó un análisis mediante la técnica de la segmentación o árbol de decisiones. Este tipo de estudio pronostica variables en torno a un criterio, en función de los valores de variables predictivas.

El método utilizado fue el CHAID (*Chi-square automatic interaction detector*), que crea segmentos y perfiles deseados a través de interacciones mediante chi-cuadrado. La ventaja de este modelo es que sólo indica, en la salida, las categorías que son significativas con respecto a la variable criterio establecida.

En este caso, el criterio utilizado fue “el grado de satisfacción con UNED SENIOR”, y las variables predictivas todas aquellas que se incluían en el cuestionario, en relación a la metodología docente. De esta manera, se podía pronosticar qué características de esta metodología eran mejor valoradas por los encuestados.

Ante lo expuesto, se puede apreciar en la figura 109, que los resultados obtenidos indican que la variable “el profesor realiza ejercicios prácticos de la materia” es la que mejor predice la satisfacción de los alumnos mayores.

Se puede observar, además, que el nodo 1 y el nodo 2, que se clasifican a partir del anterior, presentan valores altos en las categorías “bastante” y “mucho”, por lo que se puede continuar prediciendo que la variable “se han realizado actividades fuera del aula”, también está incluida en el perfil del alumno satisfecho.

En resumen, los aspectos mejor valorados por los alumnos mayores, de la metodología docente, son la realización de ejercicios prácticos de la materia y de actividades fuera del aula, por lo que estas técnicas constituyen la mejor metodología docente del alumno satisfecho.

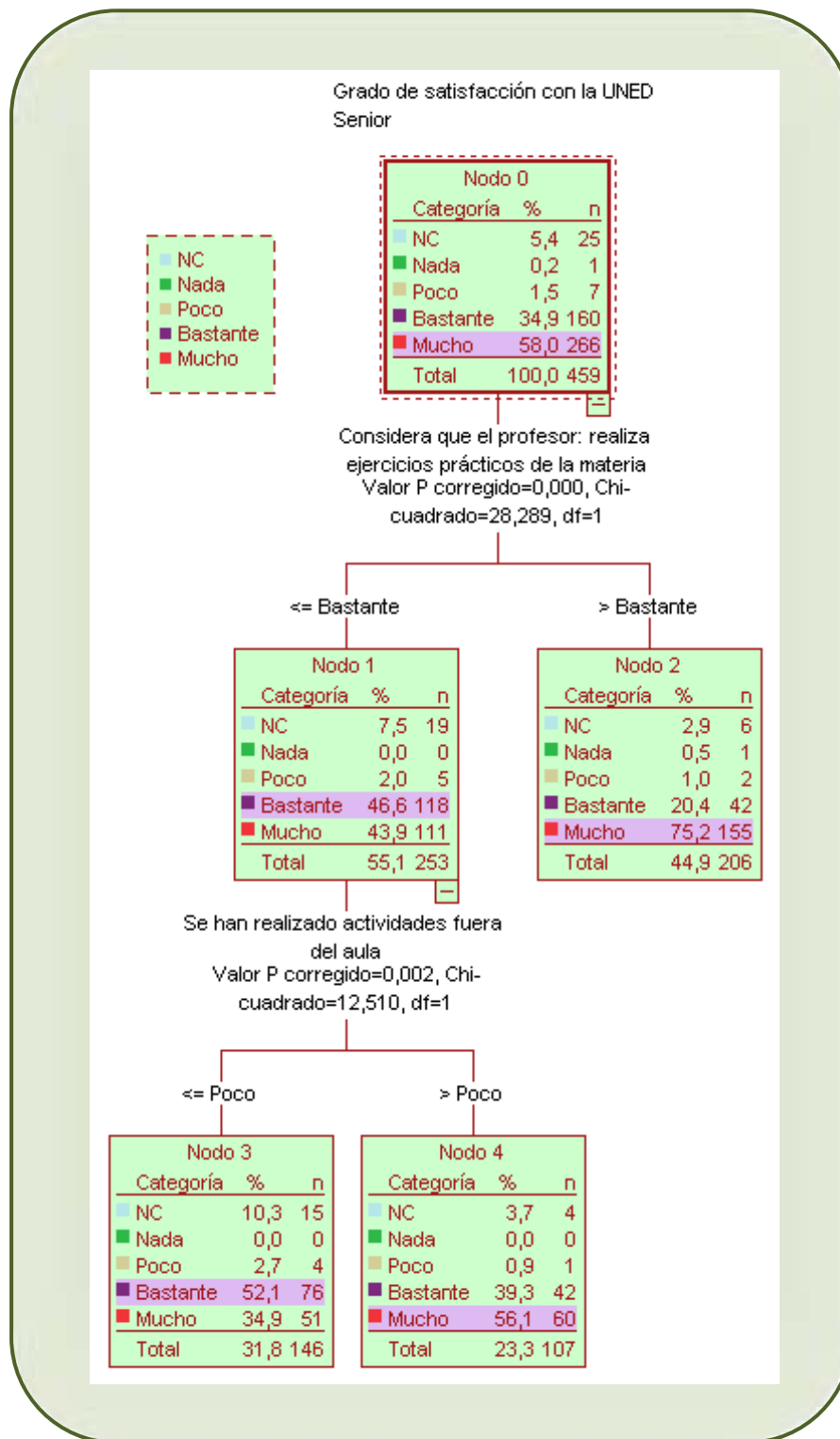


Figura 109. Diagrama del árbol de decisiones para el modelo “la mejor metodología docente para el alumno satisfecho”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Los alumnos matriculados, los profesores-tutores y los coordinadores, también aportaron información en torno a la metodología docente, a través de las preguntas abiertas de los cuestionarios, aplicados en los tres cursos objeto de evaluación. Los resultados, en función de los análisis cualitativos realizados, fueron los siguientes:

La información recogida, en el curso 2008-2009, del cuestionario de los profesores-tutores, con respecto a la metodología docente, se estructuró en 3 subcategorías: Actividades, Participación y Tecnologías (figura 110).

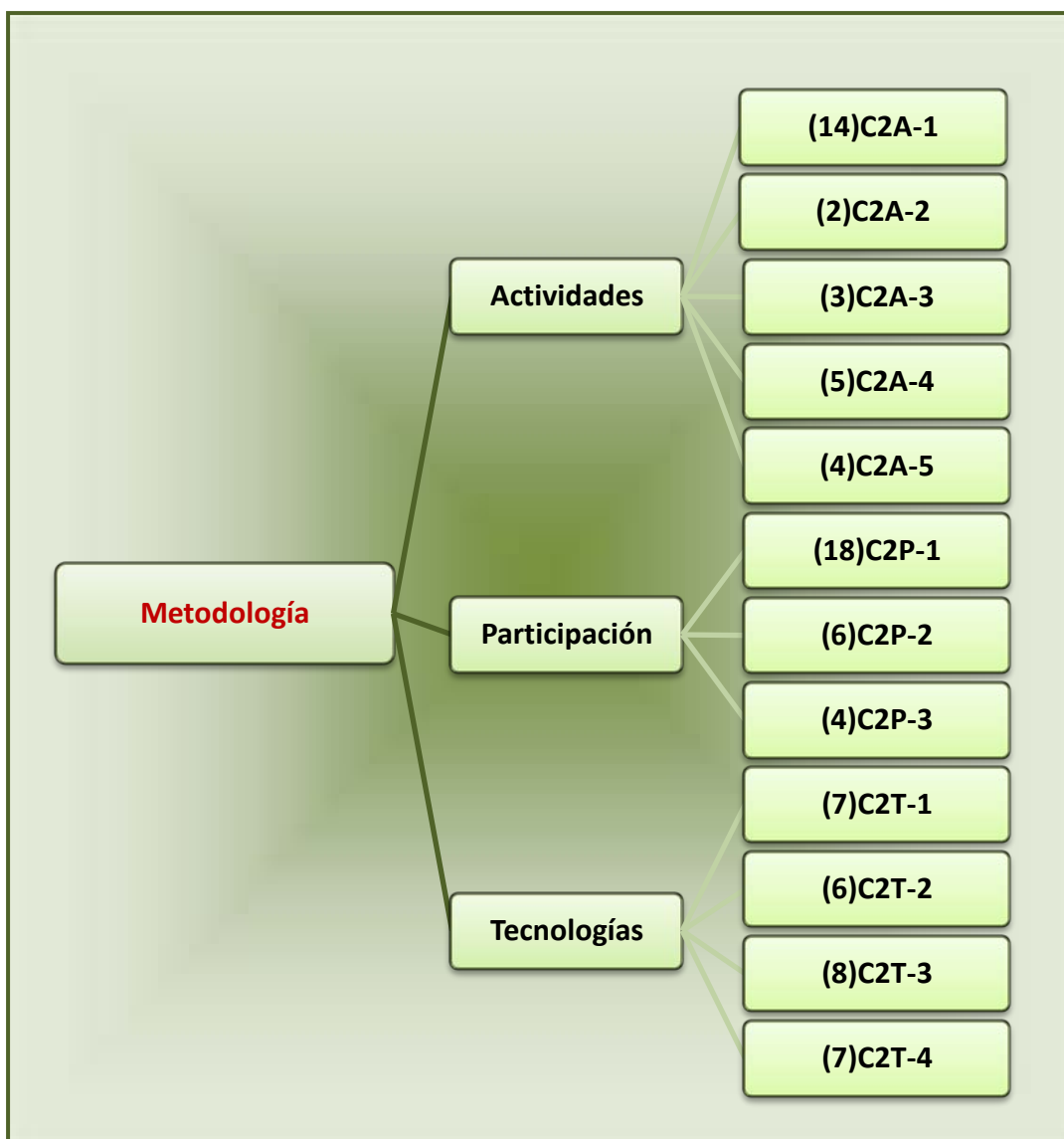


Figura 110. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "metodología". Subcategorías "actividades", "participación" y "tecnologías". Cuestionarios profesores-tutores. Curso 2008-2009

La metodología seguida por los profesores-tutores, para la impartición de las clases, contemplan las tres subcategorías analizadas, como apoyo a la docencia.

En cuanto a las actividades llevadas a cabo, 24 respuestas emitidas fueron en orden a considerar este recurso metodológico. El aspecto más destacado de las actividades realizadas, según los profesores-tutores, es la interacción con los alumnos (14 respuestas). De este modo, la realización conjunta de ejercicios, los grupos de trabajo y las preguntas, son las actividades que más han sido utilizadas. Otro elemento importante que se señala es considerar la realidad cercana del mayor, teniendo en cuenta el momento actual que viven, para diseñar actividades apropiadas (5 respuestas). Por su parte, las visitas y las exposiciones audiovisuales han formado parte de los mecanismos de participación empleados por los profesores-tutores, con 2 y 3 respuestas, respectivamente. Por último, indicar que 4 de los encuestados no han diseñado actividades para la impartición de los contenidos, siendo la clase magistral el recurso metodológico utilizado.

En relación a la participación de los alumnos, la mayoría de los profesores-tutores (24 respuestas) han destacado este elemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mayores. El mayor número de respuestas (18) han ido dirigidas a contemplar la participación desde los intereses del alumno, y partiendo de los propios contenidos. Por su parte, los debates han sido otro elemento utilizado por los profesores-tutores, en orden a fomentar la participación de los alumnos (6 respuestas). También, indicar que 4 de los consultados no han previsto ningún cauce de participación del alumnado.

Con respecto al uso de las tecnologías como apoyo a la docencia, el mayor número de respuestas emitidas (21) recogen la utilización de estos recursos. Las reproducciones en video, CD y diapositivas han sido los que más se han considerado por parte de los profesores-tutores (8 respuestas); seguido de éstos, las presentaciones en *Power Point* han contado con 7 respuestas emitidas y el uso de internet ha sido un recurso de apoyo para 6 profesores-tutores. Por otro lado, indicar que 7 respuestas de las emitidas han reflejado no haber contemplado el uso de las tecnologías.

A continuación se reproducen algunas respuestas emitidas por los profesores-tutores:

C2A-1 *“La constante interacción con ellos. Enviarse correos electrónicos, modificar sus fotos personales”*

C2A-2 *“Partir todas las clases de la realidad más inmediata, es decir, un resumen del diario o del noticiero del día anterior para reflexionar un hecho concreto y establecer el debate posterior”*

- C2A-3** “Exposición de imágenes para que opinaran y explicaran sobre ellas antes de analizarlas y yo. Hacer clases dialogadas y participativas a la hora de explicar los temas”
- C2A-4** “Realización de ejercicios y corrección conjunta. Destacar el interés y las ganas de los alumnos por participar espontáneamente”
- C2A-5** “Elaboración de textos en grupos de trabajo. Búsqueda de textos en los que se reflexiona sobre el lenguaje y qué aprecian, y correctos del mismo”
- C2P-1** “Preguntas abiertas sobre sus preferencias y sus intereses”
- C2P-2** “Conocer interés de los alumnos hacia la materia. Seguir la explicación hacia los intereses del alumnado para captar más su atención y favorecer la participación. Libertad de preguntas, debate, escucha de opiniones”
- C2P-3** “No. Expongo los contenidos”
- C2T-1** “Hemos utilizado reproductor de CD para escuchar recitación de poemas”
- C2T-2** “Presentaciones Power Point. Contribución individual mediante la introducción de archivos fotográficos en un museo virtual etnográfico”
- C2T-3** “Presentaciones audiovisuales mediante el empleo de ordenador con proyector”
- C2T-4** “No se han utilizado.”

Por su parte, el análisis de la información recogida en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, de los alumnos matriculados y los coordinadores de los Centros (figuras 111 y 112), aportó los siguientes resultados:

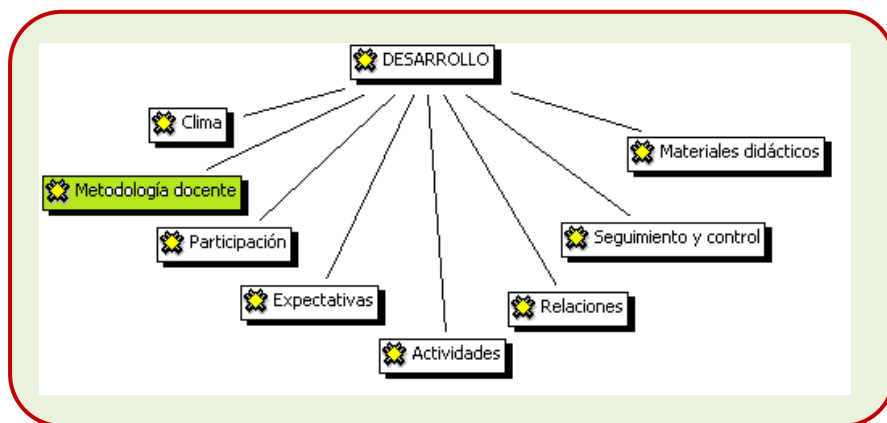


Figura 111. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “desarrollo”. Subcategoría “metodología”
Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

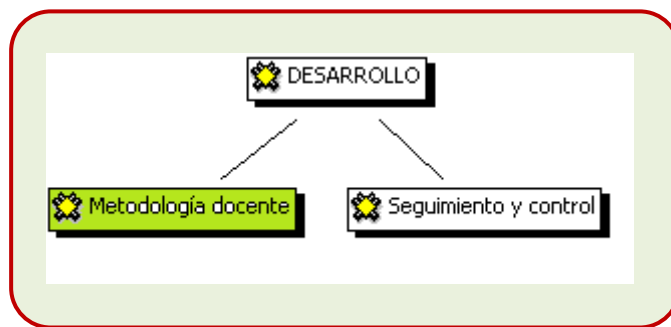


Figura 112. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “desarrollo”. Subcategoría “metodología docente”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los alumnos emitieron sus respuestas en orden a destacar los aspectos de la metodología del profesor-tutor que ellos consideraban mejor para comprender los contenidos de las asignaturas, conocer a sus compañeros o adaptarse a sus circunstancias. Algunas de esas respuestas son:

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:52 (50:50); Códigos: [DESARROLLO] [Metodología docente]

“Dedicar dos sesiones para un mismo concepto: una en teoría, la otra práctica”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:61 (60:60); Códigos: [DESARROLLO] [Metodología docente]

“Me gustaría que trabajáramos más en grupo, nos conocemos mejor y nos ayudamos a entender las cosas”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:87 (85:85); Códigos: [DESARROLLO] [Metodología docente]

“Unos profesores-tutores que supieran adaptar los temas a nuestras circunstancias de personas mayores”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:88 (86:86); Códigos: [DESARROLLO] [Metodología docente]

“Algún profesorado no entiende que, aunque somos mayores, podemos trabajar en solitario y en grupo”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:203 (210:210); Códigos: [DESARROLLO] [Metodología docente]

“Incidiría en mejorar ciertas dinámicas relacionadas con las didácticas de las áreas impartidas, por ejemplo, trabajos en equipo, aprendizaje de procedimientos, etc.”

Por su parte, los coordinadores, en general, destacaron la cualificación y motivación de los profesores-tutores para impartir su docencia, adaptando su metodología a las exigencias e interés de los mayores, como muestra el siguiente resultado:

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:29 (29:29); Códigos: [DESARROLLO] [Metodología docente]

“La forma en que el profesorado imparte las clases es de resaltar, ya que son un grupo de profesores cualificados y muy motivados, que se sabe adaptar a las exigencias e intereses de los alumnos”

1.2. Habilidades sociales de los profesores-tutores

Otro aspecto interesante para la investigación es la competencia social de los profesores-tutores. Se consideran un elemento importante por cuanto se trata de un Programa dirigido a mayores, que no sólo requiere una metodología adaptada a sus alumnos y alumnas, sino que, además, el docente debe ser socialmente hábil.

Por ello se procedió a estudiar estas características de los docentes a través de las valoraciones y opiniones de los alumnos mayores.

Se realizó un escalamiento multidimensional entre las variables relacionadas con esta dimensión, para averiguar la percepción de los alumnos en torno a las diferentes habilidades sociales que pudieran presentar los profesores-tutores.

Se puede apreciar en la tabla 134 que el modelo ajusta bien, en tanto que el *stress* arroja un valor de 0,00148 y el *stress* normalizado de 0,00271. Por su parte, la dispersión y la congruencia del modelo presentan valores aceptablemente altos (0,99729 y 0,99865, respectivamente).

TABLA 134. Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

MEDIDAS DE AJUSTE Y STRESS	
S-Stress	,00148
Stress bruto normalizado	,00271
Dispersión explicada (D.A.F.)	,99729
Coefficiente de congruencia de Tucker	,99865

En la tabla 135, las coordenadas finales muestran cómo la dimensión 1 se extiende desde la variable “resuelve conflictos satisfactoriamente” (1,408), en la parte positiva, hasta “es entusiasta” (-413) en la negativa, estableciéndose una dimensión muy distante entre las variables. Aun existiendo esa gran distancia, se aprecia que estas variables tienen en común el rasgo motivacional, es decir, la actitud satisfactoria del docente para actuar.

Con respecto a la dimensión 2, las variables presentan menor distancia y muestran características relacionadas directamente con el alumnado. Esta dimensión se extiende desde la variable “tiene la facilidad para comunicarse con el alumnado” (628), hasta la variable “se preocupa por el alumnado” (-379).

TABLA 135. *Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales.*
Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

HABILIDADES SOCIALES DEL PROFESOR		
	Dimensión	
	1	2
Es entusiasta	-,413	-,101
Aconseja y orienta	-,243	,151
Despierta el interés por estar al día	-,237	-,185
Tiene en cuenta nuestras opiniones	-,182	-,033
Se preocupa por el alumnado	-,269	-,379
Tiene facilidad para comunicarse con el alumnado	-,065	,628
Resuelve conflictos satisfactoriamente	1,408	-,082

En la figura 113, podemos apreciar en la representación espacial cómo las variables V24d, V24e, V24g, V24j, V24k se presentan muy cercanas. Por su parte, V28 mantiene cierta distancia con el grupo anterior y V30 se refleja muy alejada del resto de las variables. Estos resultados muestran cómo “tienen facilidad para comunicarse con el alumnado” (V28) y “resuelve conflictos satisfactoriamente” son variables que destacan en cada una de las dimensiones analizadas anteriormente.

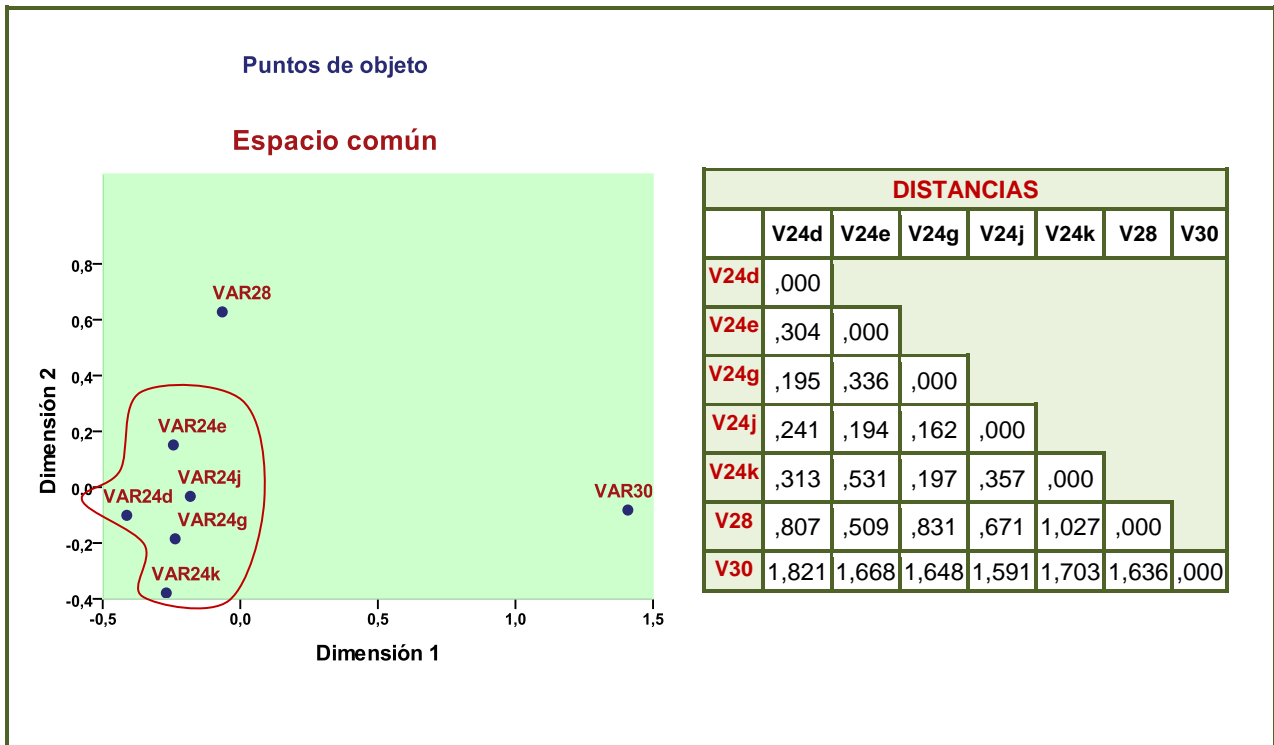


Figura 113. Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

Para profundizar en el estudio de estas variables, el análisis de clúster arroja un dendograma en el que se puede observar su homogeneidad (figura 114). El resultado nos muestra que la variable 24j aglomera en primer lugar, seguida de 24k, 24d, 24g y 24e. Si se consideran 2 clúster, la variable 28 que aglomera a continuación, aun presentando cierta distancia, se puede agrupar con el resto, formando el primer conglomerado. Mientras que la variable 30 no presenta homogeneidad con las demás y forma un clúster bien diferenciado.

DENDOGRAMA

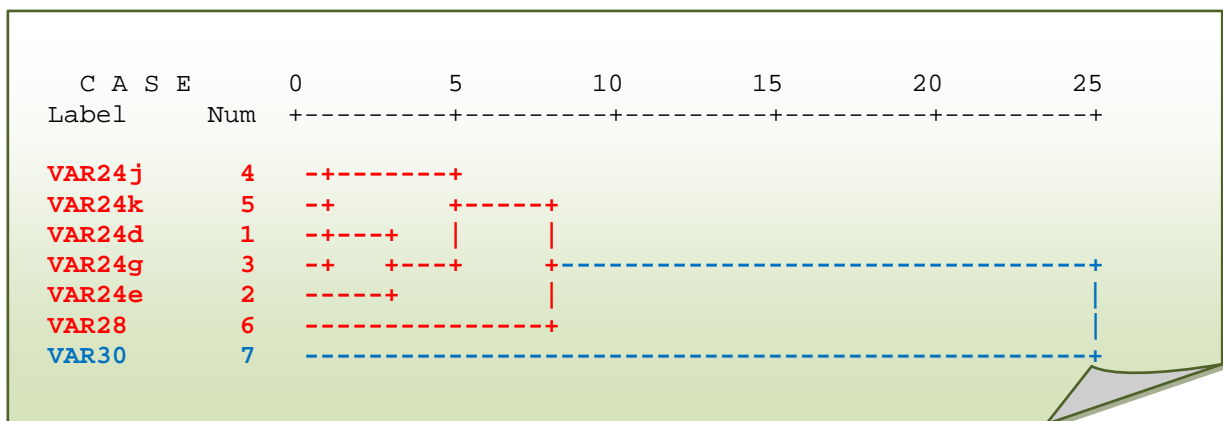


Figura 114. Dendograma. Análisis clúster (Ítem 15). Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

1.3. Estilo de enseñanza

El estilo de enseñanza viene definido por el estilo de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, se considera importante qué decisiones previas toma el docente y qué actitudes mantiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que se les solicitó a los alumnos mayores que valoraran diferentes aspectos del estilo de enseñanza de sus profesores-tutores.

Análisis de correspondencias entre las variables “considera que el profesor-tutor se prepara las clases” y “C. A.”

Se relacionaron estas dos variables y los datos presentaron un modelo aceptable, obteniendo una media de la varianza explicada del 65,7 % en las dos dimensiones y unos valores propios que se situaron en 1,387 y 1,241, respectivamente (tabla 136)

TABLA 136. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “considera que el profesor se prepara las clases” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,387	,693
2	1,241	,621
Total	2,628	1,314
Media	1,314	,657

Con respecto al resultado de esta correspondencia, el diagrama conjunto de puntos de las categorías de las variables estudiadas, muestra que (figura 115):

- La categoría “mucho” de la variable “considera que el profesor-tutor se prepara las clases” mantiene una alta correspondencia con C1, C2, C3, C4, C5, C12 y C14.
- El punto de la categoría “bastante” presenta relación con los Centros 6 y 7; mientras que C8 y C15 se corresponden con la categoría “poco”.
- Por último, indicar que la categoría “nada” no muestra correspondencia con ninguna categoría de la variable “C. A.”; al igual que C13, se presenta muy alejado de los puntos de categoría de la variable “considera que el profesor-tutor se prepara las clases”.

En resumen, las valoraciones de los alumnos mayores, en torno a esta cuestión, muestran valores bajos y muy relacionados entre ellos, por lo que cabría destacar que,

en general, tienen una opinión positiva, y pocos de ellos manifiestan abiertamente que el profesor-tutor no se prepara las clases.

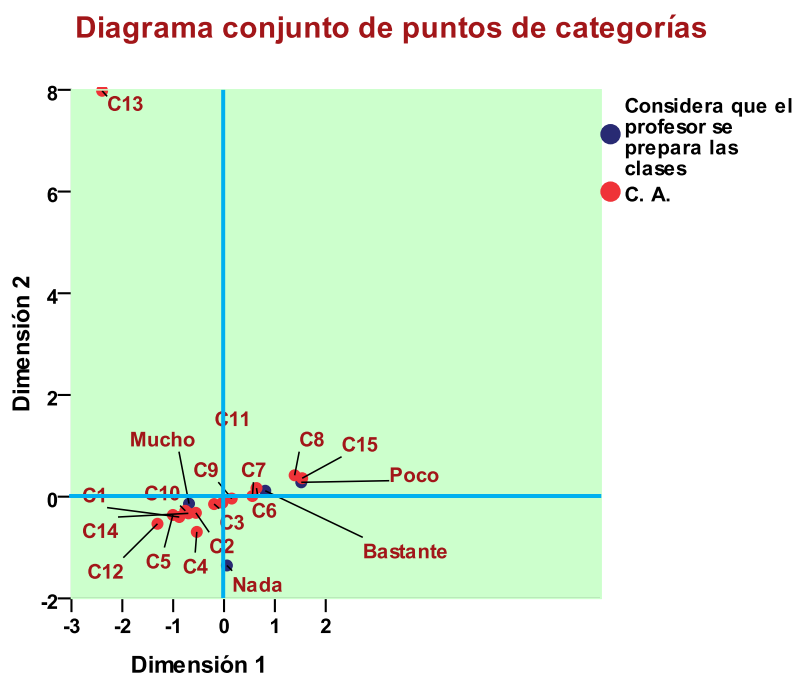


Figura 115. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “considera que el profesor-tutor se prepara las clases” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Otra cuestión que fue considerada para este estudio se relacionaba con la importancia de vincular la teoría con la práctica, en el momento de planificar los contenidos de aprendizaje. Los profesores-tutores se manifestaron al respecto y los datos obtenidos se relacionaron con los diferentes Centros Asociados (figura 116).

Los resultados mostraron que el 100 % de los docentes de los Centros 1, 9, 13 y 14, indicaron que concedían mucha importancia al hecho de vincular la teoría con la práctica en la planificación de los contenidos a impartir. Del mismo modo, se manifestaron en el C11, sólo que en un grado menor, es decir, lo consideraban “bastante” importante.

Por su parte, el 75 % de los encuestados en los Centros 3 y 10 consideraban muy importante esta cuestión, en tanto que el 25 % del C3 no se manifestó y el 25 % del C10 consideró que era bastante importante.

Destacar, además, que en el Centro 12, el 33 % de los docentes no consideraban nada importante vincular la teoría con la práctica; y el 11 % de los encuestados en el Centro 5 lo consideraban “poco”.

El resto de los Centros Asociados arrojaron valoraciones positivas, en tanto que sus profesores-tutores opinaban que este aspecto era “bastante” o muy importante en la planificación de los contenidos de aprendizaje.

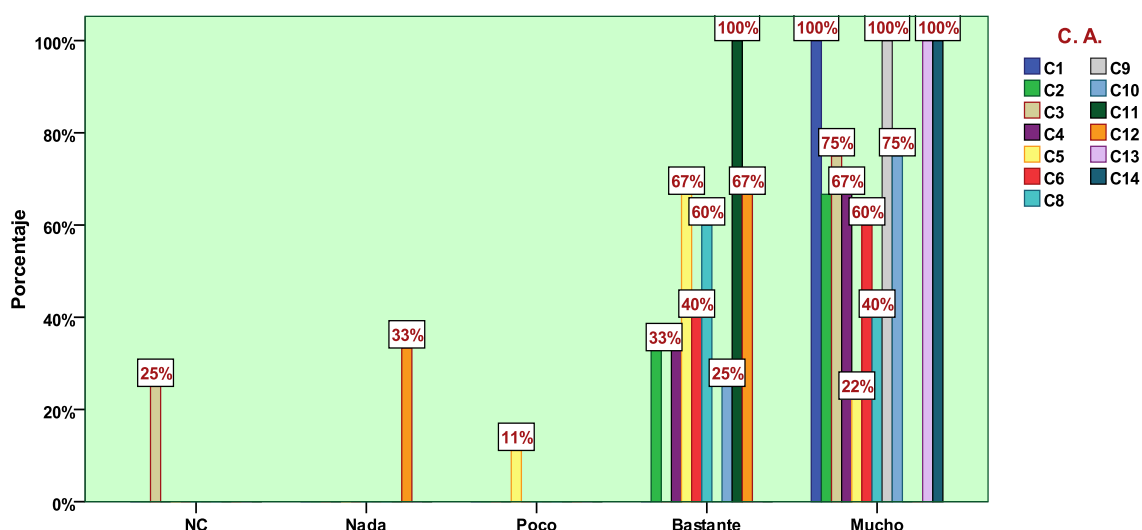


Figura 116. Resultados. Porcentajes. “cuando planifico los contenidos de aprendizaje tiene importancia para mí vincular la teoría con la práctica. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

Otro elemento que caracterizaba el estilo de enseñanza era planificar partiendo de las necesidades, experiencias y conocimientos previos de los alumnos mayores. Entre los docentes que valoraron este aspecto, el 100 % de los que impartían clase en los Centros 1, 9 y 14 indicaron que para ellos tenía “bastante” o “mucho” importancia. Por su parte, el 33 % del C4, el 20 % de los Centros 5 y 8, así como el 13 % del C10 manifestaron que le concedían poca importancia planificar partiendo de esta premisas.

Con respecto a las valoraciones de los profesores-tutores, de los demás Centros Asociados encuestados, apreciaron que éste era importante, excepto el 25 % de los docentes del C3, que no emitieron respuesta (figura 117)

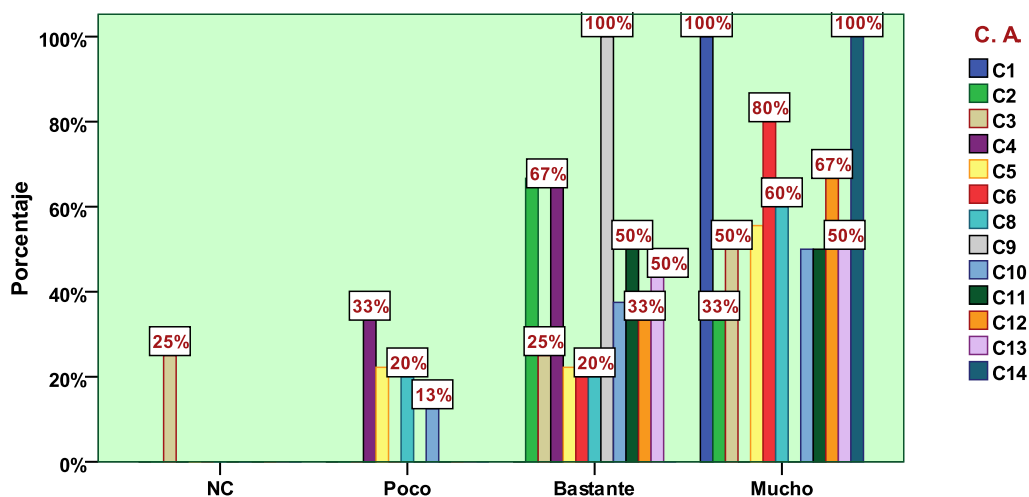


Figura 117. Resultados. Porcentajes. “cuando planifico los contenidos de aprendizaje tiene importancia para mi partir de las necesidades, experiencias y conocimientos previos de los participantes”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “programo actividades que ayudan a los alumnos a fomentar el autoaprendizaje”

Se relacionaron estas dos variables, para continuar con el estudio del estilo de enseñanza del docente, y el análisis de correspondencias presentó un modelo muy aceptable (tabla 137), explicando el 85,6 % de la varianza en la dimensión 1, y el 80,6 % en la dimensión 2, y ofreciendo unos autovalores altos (1,712 y 1,612).

TABLA 137. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “programo actividades que ayudan a los alumnos a fomentar el autoaprendizaje”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,712	,856
2	1,612	,806
Total	3,324	1,662
Media	1,662	,831

En la figura 118 se muestra el espacio bidimensional, que presenta los siguientes resultados:

- Los Centros 1, 2, 3, 6 y 12 se corresponden claramente con la categoría “mucho” de la variable “programo actividades que ayuden a fomentar el autoaprendizaje”.

- El punto de categoría “bastante” se presenta en el mismo cuadrante que C9, C19 y C11, manteniendo una buena relación, aunque con valores más bajos.
- Los Centros 5, 8 y 14 se reflejan en el mismo cuadrante inferior que “poco”.
- Por último, se puede apreciar que la categoría “nada” se corresponde con C13 en el cuadrante superior, y mostrando valores alejados del resto.

Por consiguiente, datos reflejados muestran que los profesores-tutores consideran que las actividades que programan ayudan a fomentar el autoaprendizaje de los alumnos mayores. Sólo en un Centro Asociado se manifiestan abiertamente en torno a no tener en cuenta este aspecto en las actividades que programan.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

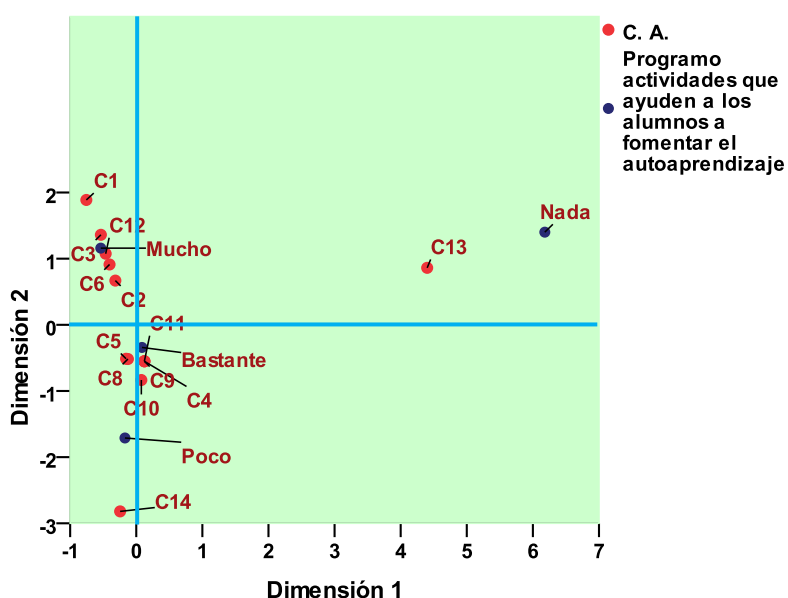


Figura 118. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “programo actividades que ayudan a los alumnos a fomentar el autoaprendizaje”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

El hecho de que el docente considere que su exposición en clase sea asequible a los alumnos mayores, fue otro aspecto importante que se analizó (figura 119). Los resultados obtenidos muestran que el 100 % de los profesores-tutores de los Centros 1, 2, 4, 9, 10, 11 y 13 manifestaron que, en su exposición, procuraban “mucho” ser asequibles al grupo de alumnos. En el caso del C5 los docentes que emitieron respuesta valoraron de forma desigual este aspecto; en tanto que el 67 % indicó que lo tenía muy en cuenta, el 20 % que procuraba “bastante” ser asequible y el resto que no lo procuraba “nada”.

Con respecto a los demás Centros, los encuestados valoraron en grado positivo que procuraban que su exposición fuera asequible a los adultos mayores, señalando que el 25 % de los profesores-tutores de un Centro no emitieron valoración alguna.

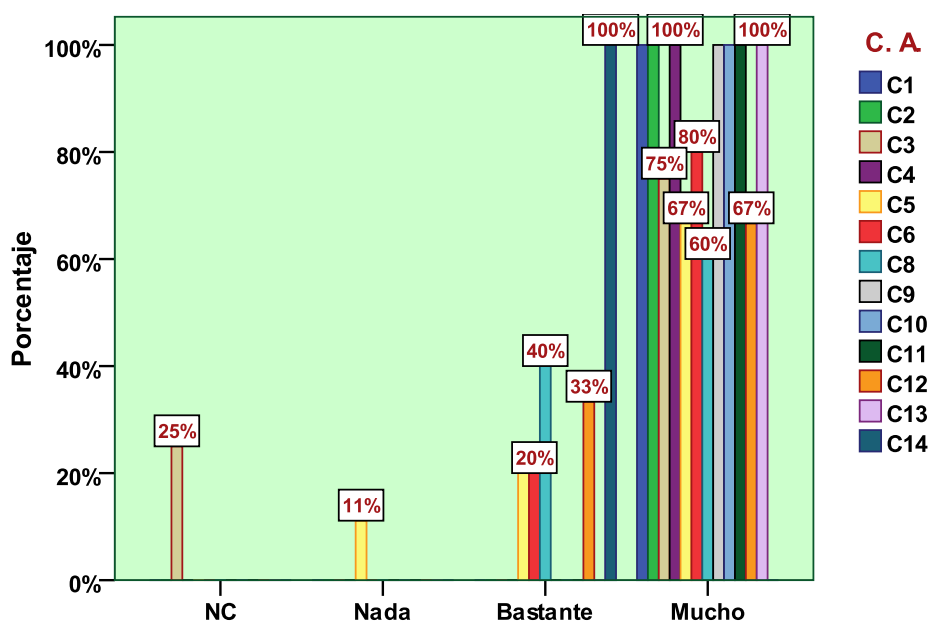


Figura 119. Resultados. Porcentajes. "procuro en la exposición ser asequible al grupo de mayores". Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre las variables "Entiendo las explicaciones del profesor-tutor" y "C. A."

Se les solicitó a los alumnos matriculados en el curso 2009-2010, que valoraran en qué grado entendían las explicaciones de sus profesores-tutores. Esta variable se relacionó con los diferentes Centros a los que pertenecían, y los datos presentaron un modelo aceptable, obteniendo una media de la varianza explicada del 60,8 % entre las dos dimensiones, arrojando valores propios de 1,650 y 1,523, respectivamente (tabla 138)

TABLA 138. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables "entiendo las explicaciones del profesor" y "C. A.". Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,236	,618
2	1,198	,599
Total	2,433	1,217
Media	1,217	,608

En relación con los resultados de esta correspondencia, el diagrama conjunto de puntos de categoría muestra que los Centros 3, 4, 6, y 7 mantienen relación, en el mismo cuadrante superior, con la categoría “bastante” de la variable “entiendo las explicaciones del profesor-tutor”.

El punto de categoría “mucho” se corresponde en el mismo cuadrante con C9, C10, C12 y C14; mientras que los Centros 2, 11 y 13 se presentan relacionados, aunque no muy directamente, con la categoría “poco”, que presenta unos valores bajos y alejados del resto.

Por tanto, cabe indicar que los alumnos mayores encuestados valoraron que entendían las explicaciones del docente, aunque un grupo de alumnos no relacionados con estas valoraciones positivas pudieran no entender las explicaciones de sus docentes.

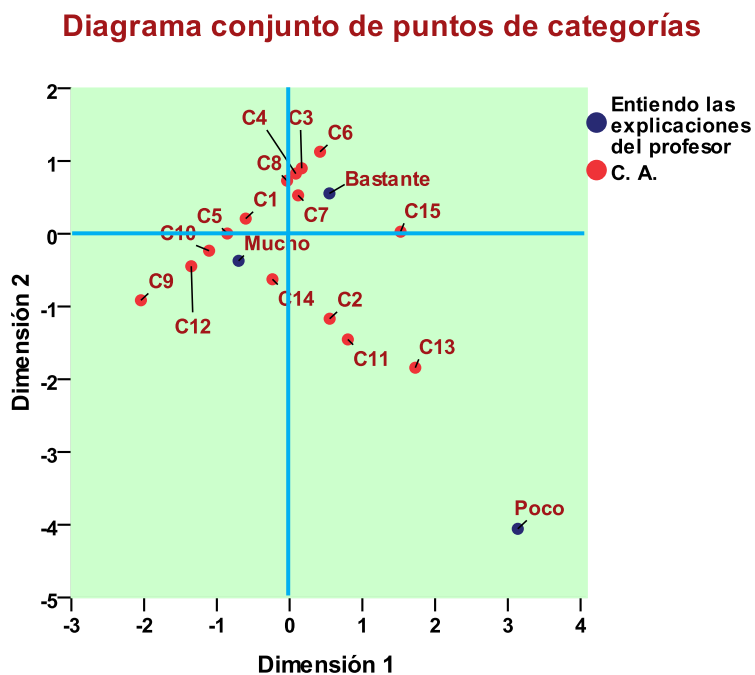


Figura 120. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “entiendo las explicaciones del profesor” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

1.4. Clima

El clima o el ambiente, que se genera en clase, supone un factor interesante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que puede favorecer la consecución de los objetivos del Programa. Los aspectos relacionados con esta dimensión, se analizaron a partir de las valoraciones de los mayores matriculados en el Programa durante el curso 2009-2010, fundamentalmente.

Se puede apreciar, en la figura 121, que los alumnos manifestaron que el profesor-tutor tiene en cuenta sus opiniones de forma desigual. Las valoraciones más altas se pueden observar en los Centros 9 y 13, en los que el 76 % y 75 %, respectivamente, opinaron que el docente considera “mucho” sus opiniones. Con esta valoración también se manifestaron, más de la mitad, los encuestados de C1, C2, C7, C10, C11, C12, C14 y C15, oscilando su representación entre el 51 % y el 69 %. Por debajo de estas cifras se encontraron los Centros 3, 4, 5, 6, 8 y 9.

Con respecto a los alumnos que indicaron que el profesor-tutor tenía “bastante” en cuenta sus opiniones, se destacan el 66 % de los matriculados en C15, seguido de los Centros 3 y 5, en el que la mitad de los encuestados emitieron esta valoración (50 %).

Los adultos mayores que opinaron que el profesor-tutor tenía “poco” en cuenta sus opiniones, se repartieron entre los Centros 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8, con el 7 %, 10 %, 4 %, 8 %, 4 %, 4 % y 6 %, respectivamente. Además, en el C4, el 4 % de los matriculados valoraron que su profesor-tutor no tenía en cuenta sus opiniones.

Por último, se destaca que, en conjunto, los alumnos que no se manifestaron representaban porcentajes mayores a los que habían emitido valoraciones bajas en este aspecto.

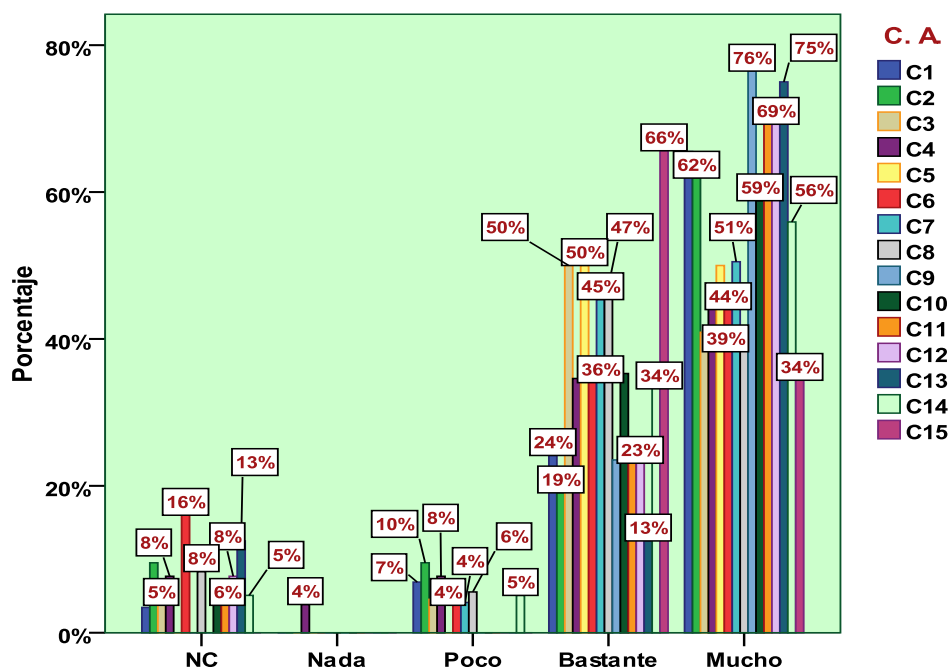


Figura 121. Resultados. Porcentajes. “considera que el profesor tiene en cuenta sus opiniones”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

El hecho de que el profesor-tutor favorezca que los alumnos puedan expresarse, sugiere un ambiente distendido en clase. En este sentido, se puede observar en la figura 122 que los mayores matriculados en los distintos Centros opinaron, en su mayoría, que el profesor-tutor favorecía este aspecto, variando su apreciación entre las categorías “bastante” y “mucho”, en más de la mitad de los Centros.

Los encuestados que manifestaron que el docente favorecía “poco” que se expresaran en clase pertenecían a 5 Centros, oscilando su representación entre el 1 % y el 6 %; mientras que sólo en un Centro, el 4 % de los encuestados indicaron que “nada”.

En este caso, también, se reflejan los porcentajes de aquellos alumnos que no emitieron ninguna valoración.

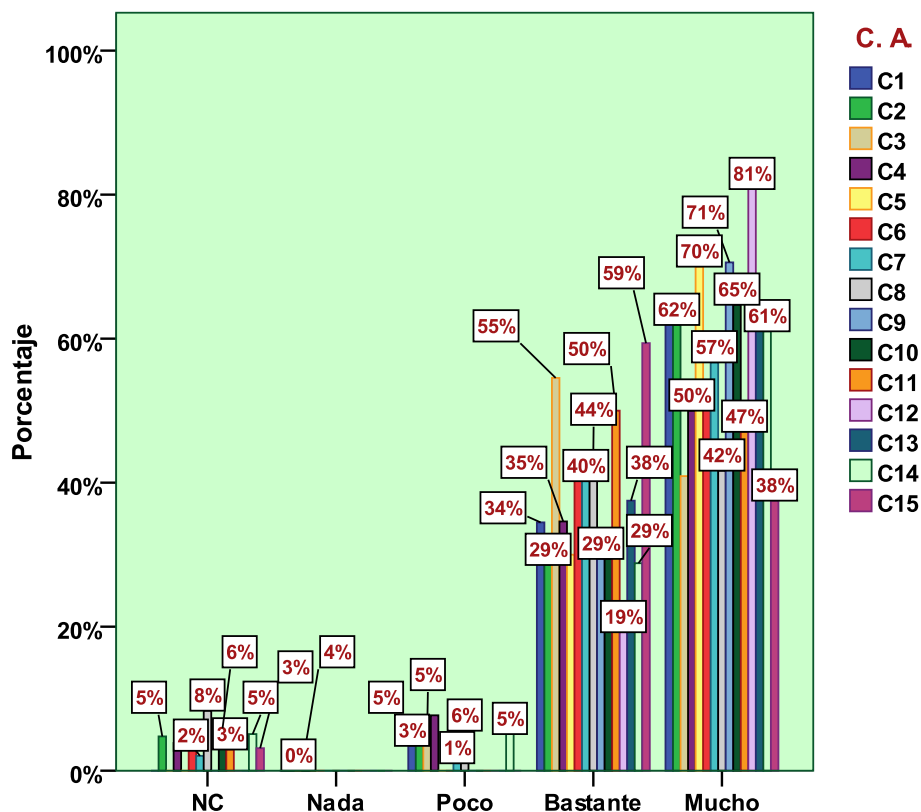


Figura 122. Resultados. Porcentajes. “El profesor favorece que todos puedan expresarse”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Otro aspecto para el estudio del clima fue la disposición del docente para acompañar a los alumnos en el proceso. Los mayores matriculados se expresaron al respecto y, en general, valoraron que el profesor-tutor les aconsejaba y orientaba “mucho” o “bastante”. Las más altas representaciones de alumnos, que emitieron estas valoraciones, pertenecían a los Centros 5 y 12, con el 70 % y 73 %, respectivamente, destacando, también, que el 66 % de los mayores matriculados en el C15 se manifestaron en este sentido.

Los encuestados que se situaron en las categorías “poco” y nada”, representaron el 7 %, en el mejor de los casos (C7), en la primera, y el 4 % en la segunda (C4).

Destacar, además, que los mayores porcentajes se reflejaron en la categoría NC, llegando a representar el 25 % los alumnos que no emitieron respuesta, sólo en un Centro.

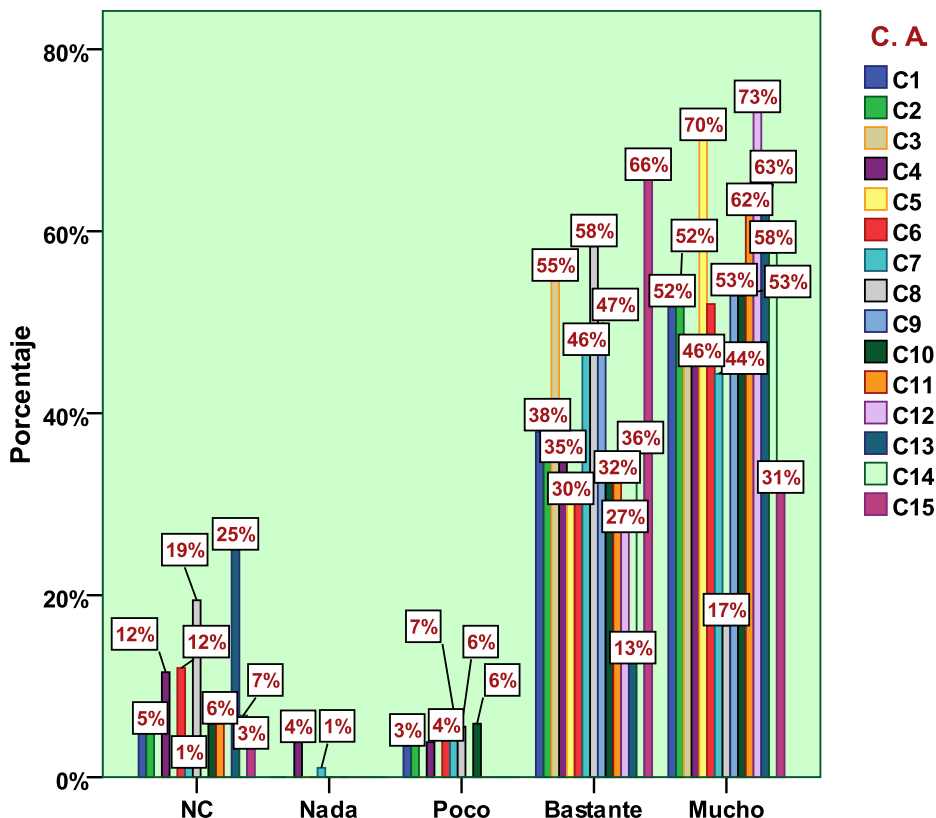


Figura 123. Resultados. Porcentajes. "Considera que el profesor aconseja y orienta" Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

La motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores está en la base de los propósitos de UNED SENIOR, y en la generación de un buen clima en el aula.

Se les solicitó a los alumnos mayores que valoraran en qué grado el docente les animaba a seguir aprendiendo (figura 124). Los datos obtenidos reflejan, en general, que los adultos mayores perciben en grado alto que el profesor-tutor les anima a aprender. En este sentido, destacan los porcentajes en los Centros 11 (88%), 10 (73%) y 12 (73%).

En este aspecto, se comprueba que la categoría "poco" está más representada que en otros aspectos estudiados anteriormente, aunque el porcentaje de alumnos que destaca es el 22% del C1.

En esta ocasión, también, existen un grupo de encuestados que no se manifiestan al respecto, como fueron el 23% y el 17% de los alumnos de los Centros 4 y 6, respectivamente.

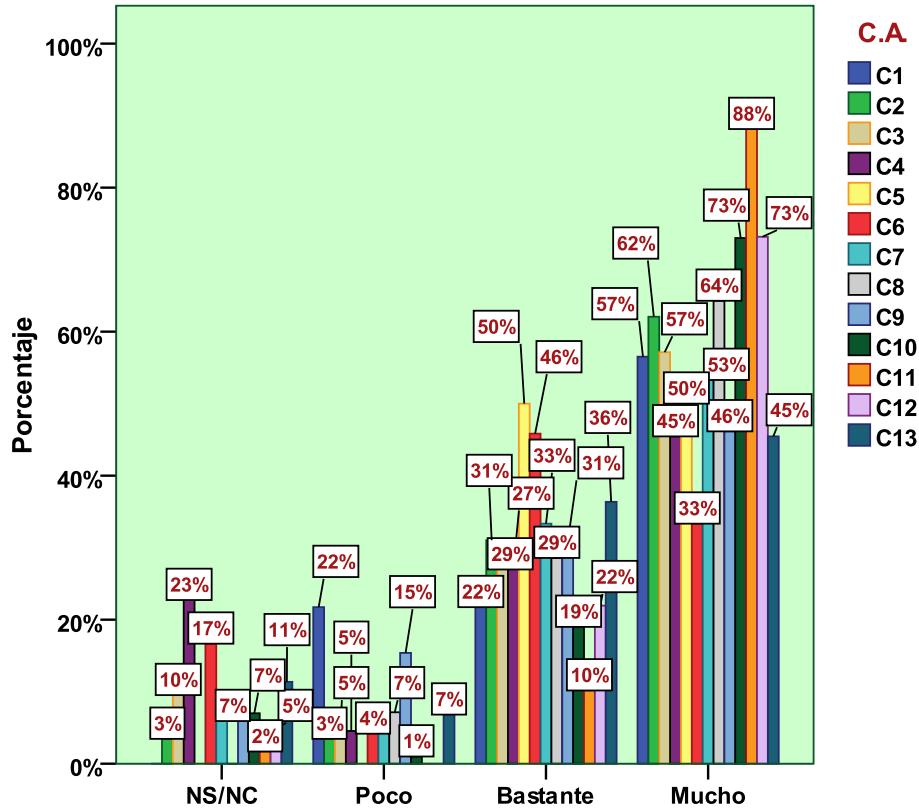


Figura 124. Resultados. Porcentajes. "el profesor nos anima a seguir aprendiendo" Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre las variables "C. A." y "He fomentado un ambiente agradable"

Los profesores-tutores, también, fueron encuestados en torno al ambiente generado en clase. La percepción de los docentes de los distintos Centros Asociados se analizó, arrojando un modelo aceptable que explicaba el 78 % de la varianza en la dimensión 1, y el 58,2 % en la dimensión 2. Por su parte, los valores propios se situaron en 1,561 y 1,165, respectivamente (tabla 139).

TABLA 139. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables "C. A." y "he fomentado un ambiente agradable". Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,561	,780
2	1,165	,582
Total	2,725	1,363
Media	1,363	,681

El diagrama conjunto de puntos de categoría, mostró que los docentes valoraron muy positivamente su actuación a la hora de fomentar un buen ambiente en clase.

Se puede apreciar, en la figura 125, que la categoría “mucho” se relaciona con los Centros 1, 6, 8 y 12, mientras que C2, C11 y C13, más directamente, y C9 y C14 en relación menos directa se corresponden, en el mismo cuadrante, con la categoría “bastante”.

Además, existen puntos de categoría de la variable “C. A.” que no mantienen evidente correspondencia, en el mismo cuadrante, sobre todo C13 que se presenta con valores muy altos alejados de resto.

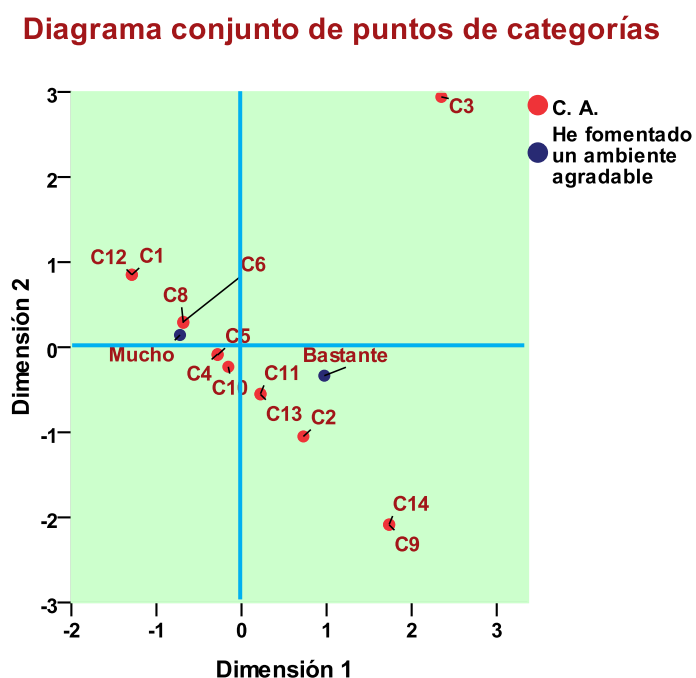


Figura 125. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “he fomentado un ambiente agradable”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

El aspecto que se viene estudiando fue objeto de análisis cualitativo, en tanto que se les ofreció a los alumnos matriculados en el Programa, en el curso 2010-2011, que se expresaran en torno a esta cuestión abiertamente (figura 126).

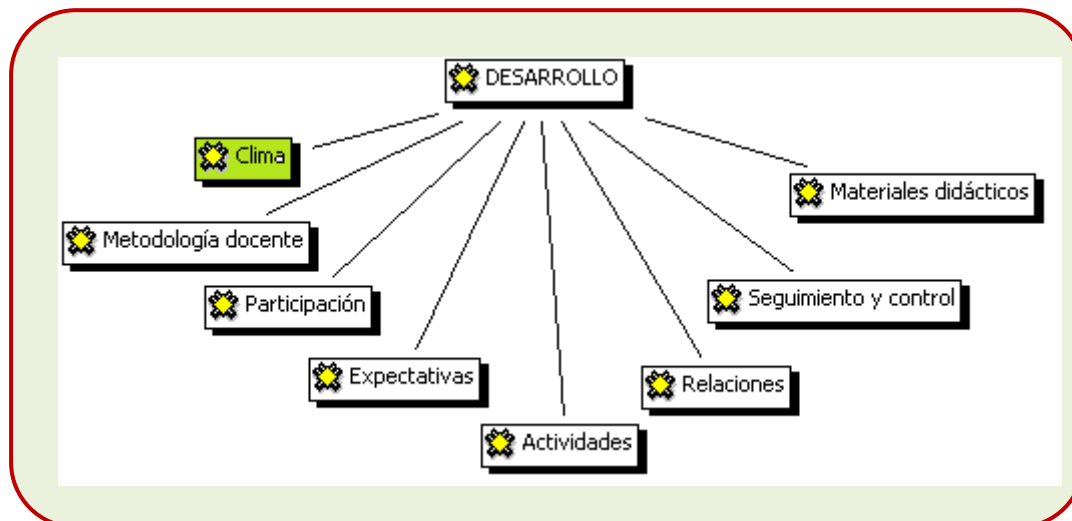


Figura 126. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Desarrollo. Subcategoría "Clima".
Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los adultos mayores que emitieron respuestas a esta pregunta, destacaron la buena armonía entre los compañeros, el interés por aprender, la responsabilidad de los alumnos y la capacidad de los profesores-tutores para motivar y hacer las clases más comprensivas y agradables.

Por otro lado, las valoraciones más negativas manifestadas por los encuestados estuvieron encaminadas a señalar que se daban situaciones en las que todos hablaban a la vez, se criticaban las opiniones de los demás o se perdía el tiempo. Alguna de las consideraciones expuestas fueron las siguientes:

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:60 (59:59); Códigos [DESARROLLO] [Participación]

"Que no se hablara tanto, no nos enteramos cuando hablamos todos a la vez"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:64 (63:63); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

"Hablamos sin pedir la palabra y criticamos el comentario del compañero, perdemos el tiempo"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:108 (106:106); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

"Resultan las clases muy agradables y comprensivas"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:125 (123:123) Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

"Que hay una buena armonía en el alumnado, motivación y esfuerzo"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:142 (141:141) Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“El buen rollo que hay en la clase, y el interés de todos por aprender, mucho en poco tiempo”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:143 (142:142); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“El interés de los alumnos por aprender más y la regularidad de asistencia a clase. La manera de explicarse la profesora para que la entendamos todo”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:146 (145:145); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“Buen ambiente y personas con interés en saber. Intercambios de conocimientos y experiencias”

1.5. Atención al alumnado

Los profesores-tutores fueron encuestados en torno a la atención que habían podido procurar a los alumnos mayores, en tanto que sus características podrían requerir cierto seguimiento.

Análisis de correspondencias entre las variables “C.A.” y “Me he preocupado por comprobar si el alumnado ha seguido mis explicaciones”

Al relacionar estas dos variables, el modelo nos muestra que la inercia media explica el 75,2 % de la varianza y que los autovalores reflejan datos aceptables en ambas dimensiones (1,694 y 1,314) (tabla 140).

TABLA 140. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A” y “me he preocupado por comprobar si el alumnado ha seguido mis explicaciones”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,694	,847
2	1,314	,657
Total	3,007	1,504
Media	1,504	,752

La figura 127 muestra el espacio bidimensional representado, en el que se puede destacar lo siguiente:

- La categoría “mucho” de la variable “me he preocupado por comprobar si el alumnado ha seguido mis explicaciones”, se presenta en el mismo cuadrante inferior relacionado con C1, C3, C5, C8, C10 y C12.
- Los Centros 2, 11 y 13 mantienen correspondencia con la categoría “bastante”, en el mismo cuadrante superior.
- Por su parte, la categoría “poco” se muestra aislada, cerca del eje x positivo pero se refleja que C9 mantiene cierta correspondencia por reflejarse en el mismo cuadrante.
- Los Centros 6 y 4 se muestran aislados de las categorías de la variable relacionada.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

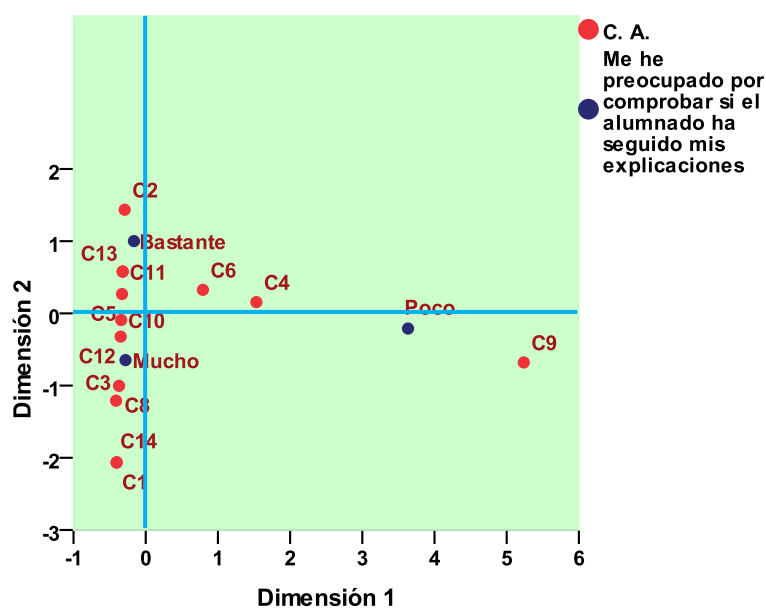


Figura 127. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A” y “me he preocupado por comprobar si el alumnado ha seguido mis explicaciones”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

Al mismo tiempo, los alumnos valoraron en qué grado consideraban que el profesor-tutor se preocupaba por ellos. En general, desde los distintos Centros Asociados percibieron que los docentes lo hacían, sobre todo, en el Centro 5, en el que el 100 % de los encuestados valoraron que “mucho”. Se puede apreciar en la figura 128 que, además, los porcentajes de alumnos, en esta categoría, arrojan cifras por encima del 50 % en la mayoría de los Centros.

Por su parte, la categoría “bastante” se muestra muy representada, también, confirmando la percepción general de los alumnos en torno a considerar que el profesor-tutor se preocupa por ellos. No obstante, 5 Centros aparecen significados en la categoría “poco”, reflejando el mínimo porcentaje del C1 (3 %) y el máximo del C8 (17 %).

En este caso, además, la categoría NC estuvo representada por distintos porcentajes de alumnos de, prácticamente, todos los Centros participantes.

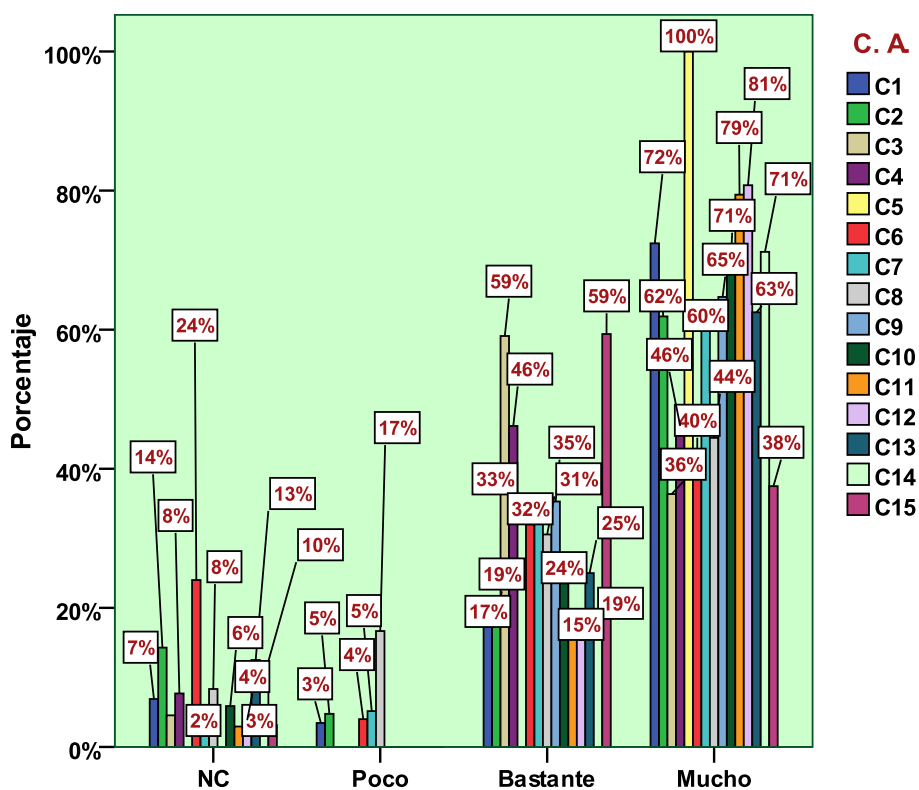


Figura 128. Resultados. Porcentajes. “considera que el profesor-tutor se preocupa por el alumnado” Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

1.6. Características de los profesores-tutores

Después de analizar los diferentes ítems relacionados con diversos aspectos de los docentes, se estimó oportuno conocer cuál de ellos les caracterizaba más, en opinión de los alumnos mayores.

En este sentido, se realizó un análisis mediante la técnica de la segmentación o árbol de decisiones. El criterio utilizado fue “el grado de satisfacción con UNED SENIOR” y las variables predictivas todas aquellas que se incluían en el cuestionario en relación a las características de los profesores-tutores. De esta manera, se podía pronosticar qué rasgos estimaban más relevantes los encuestados.

Ante lo expuesto, se puede apreciar, en la figura 129, que los resultados obtenidos indican que la variable “despierta el interés por estar al día” es la que mejor predice la satisfacción de los alumnos mayores.

Se puede observar, además, que el nodo 1 y el nodo 2 que se clasifican, a partir del anterior, presentan valores altos en las categorías “bastante” y “mucho”, por lo que se puede continuar prediciendo que las variables “se preocupa por el alumnado” y “realiza ejercicios prácticos de la materia”, también están incluidas en el perfil del alumno satisfecho, aunque resulta algo más significativa la primera, por arrojar un chi-cuadrado superior (7,097).

En resumen, las características de los profesores-tutores mejor valoradas por los mayores matriculados en el Programa, son que despierta el interés por estar al día, que se preocupa por ellos y que realiza ejercicios prácticos de la materia.

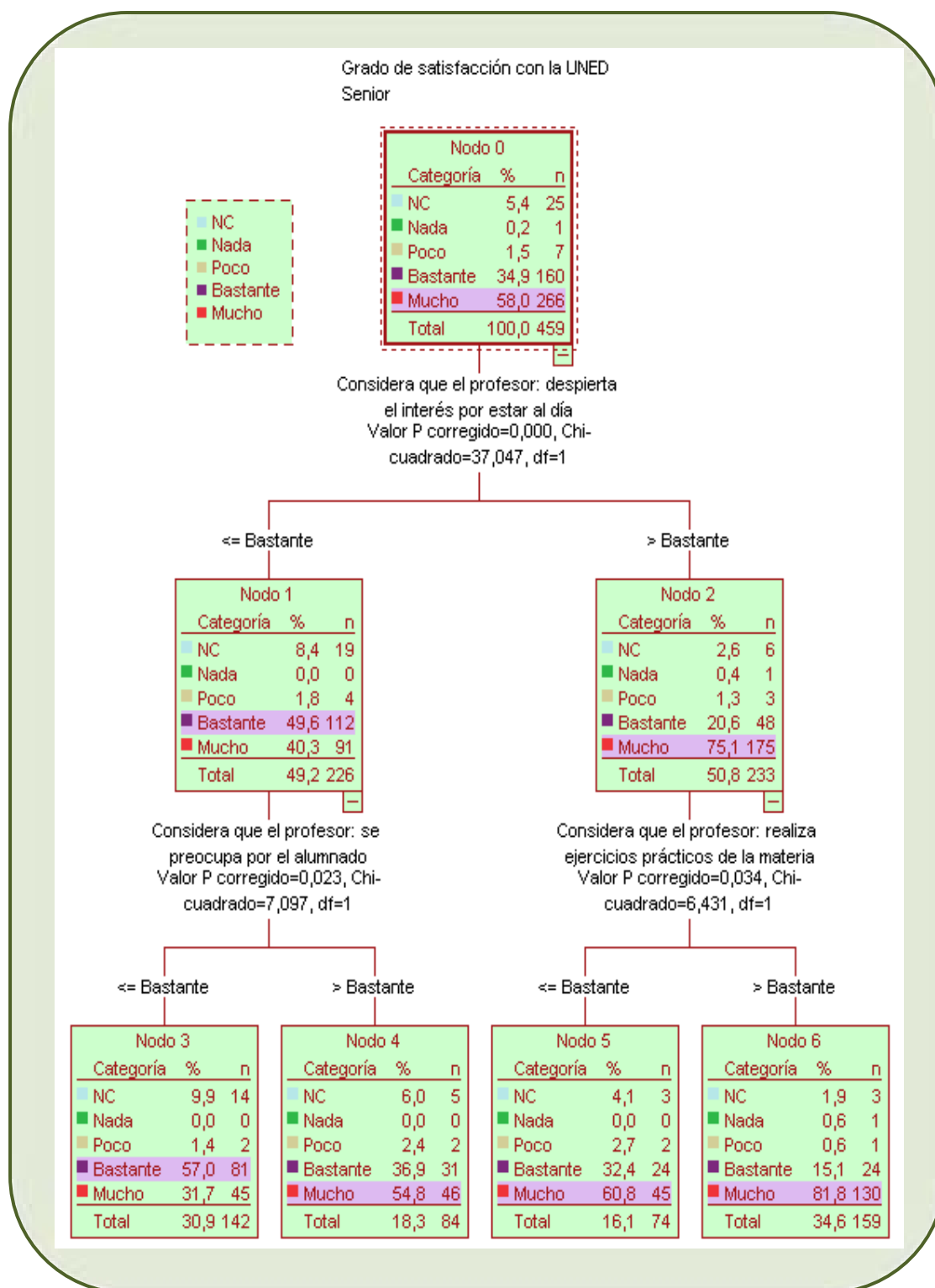


Figura 129. Diagrama del árbol de decisiones para el modelo "Aspectos mejor valorados del profesor-tutor". Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Continuando en esta línea de estudio, se repitió este análisis con la intención de predecir aquellas características que, según los adultos mayores, debe poseer un buen profesor-tutor.

En este caso, también, se utilizó como criterio “el grado de satisfacción con UNED SENIOR”. Las variables predictivas fueron aquellos ítems que estaban relacionados con los rasgos de un buen profesor-tutor, presentados en el cuestionario.

Se puede apreciar, en la figura 130, que los resultados obtenidos indican que la variable “dominio de gran variedad de métodos didácticos” es la que mejor pronostica la satisfacción de los alumnos mayores.

Además, los nodos 1, 2 y 3, que se clasifican a partir del anterior, presentan valores altos en las categorías “bastante” y “mucho”, pero sólo presenta significación el nodo 2. Por lo que la otra variable, que puede predecir la satisfacción del alumno mayor en torno a las características de un buen profesor-tutor, es “la capacidad de motivación”.

Ante estos datos, se puede predecir que el perfil del buen profesor-tutor se define por la capacidad de dominar gran variedad de métodos didácticos y la capacidad de motivación.

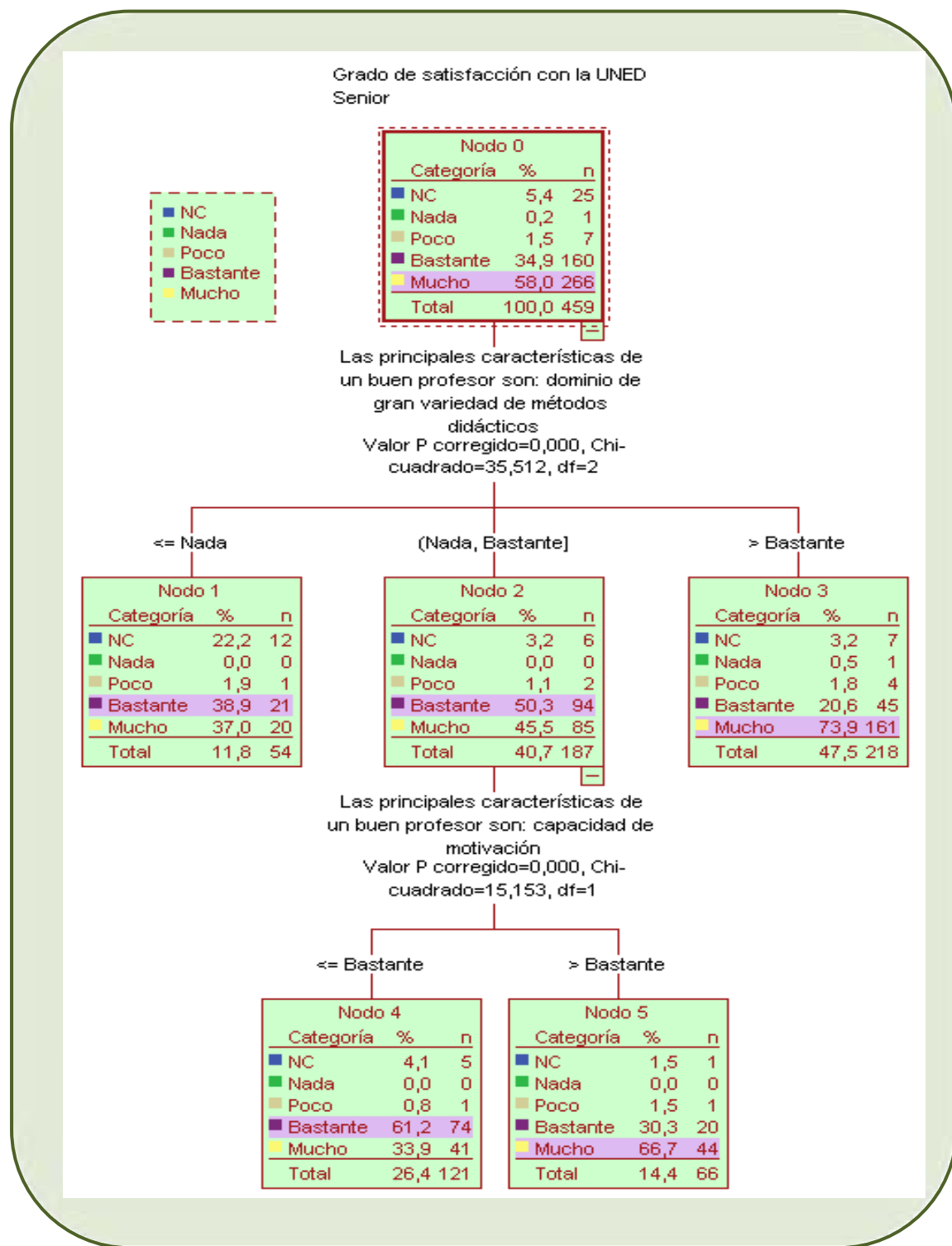


Figura 130. Diagrama del árbol de decisiones para el modelo "Características de un buen profesor-tutor". Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

1.7. Participación del alumnado en las clases

Las diversas formas de participación de los alumnos en las clases es otro elemento relevante para este estudio, en tanto que evidencia una metodología participativa en el seno del Programa, en coherencia con el envejecimiento activo.

Las opiniones de los profesores-tutores y los alumnos matriculados en el curso 2009-2010 en torno a la participación y sus diferentes cauces, fueron estudiadas y sometidas a los siguientes análisis.

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “Se pide mi participación”

Se relacionaron de forma general estas dos variables, y los datos obtenidos muestran que el modelo refleja una inercia media que explica el 63,5 % de la varianza, presentando unos valores propios aceptables (1,342 y 1,200) (tabla 141).

TABLA 141. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “se pide mi participación”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,342	,671
2	1,200	,600
Total	2,541	1,271
Media	1,271	,635

El espacio representado en el diagrama conjunto de puntos de categoría, muestran los siguientes resultados (figura 131):

- La categoría “mucho” de la variable “se pide mi participación” mantiene correspondencia, en el cuadrante inferior, con C2, C5, C12, C13 y C14.
- La categoría “bastante” se refleja muy cerca del eje *y*, en su parte positiva, relacionándose con C1 y los Centros 9 y 15 en el mismo cuadrante superior.
- Por su parte, la categoría “poco” mantiene correspondencia con C3, C4, C7 y C8.
- Los Centros 1, 6 y 11, así como el punto de categoría “nada”, se mantienen alejados del resto, aunque destaca esta última, reflejada en los valores más bajos.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

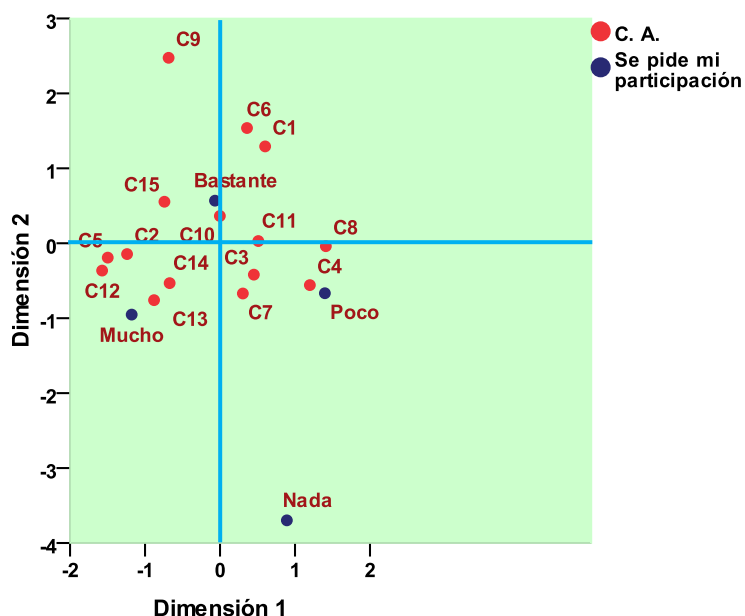


Figura 131. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “se pide mi participación”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A. y “He propiciado la participación en todas las actividades”

Se les solicitó a los profesores-tutores de los Centros Asociados, que valoraran el grado en que fomentaron la participación de los alumnos mayores en las actividades que se realizaban. Sus opiniones fueron sometidas a un análisis de correspondencias y el modelo reflejó una media de la varianza explicada del 65,5 %, en ambas dimensiones, y unos valores propios de 1,390 y 1,236, respectivamente (tabla 142).

TABLA 142. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “he propiciado la participación en todas las actividades”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,390	,695
2	1,236	,618
Total	2,626	1,313
Media	1,313	,656

Se puede observar en el diagrama conjunto de puntos de categorías que, en general, los docentes de los distintos Centros perciben que han propiciado “bastante” y “mucho” la participación de los alumnos mayores (figura 132). Los resultados muestran que la categoría “mucho” se relaciona con los Centros 1, 4, 5, 6, 8, 12, 13 y 14.

Por su parte, la categoría “bastante” se refleja en el eje x, en su parte negativa, presentando cierta relación con C10, principalmente C2 y C11. El punto de categoría C13 se mantiene alejado, sin correspondencia alguna con la variable relacionada.

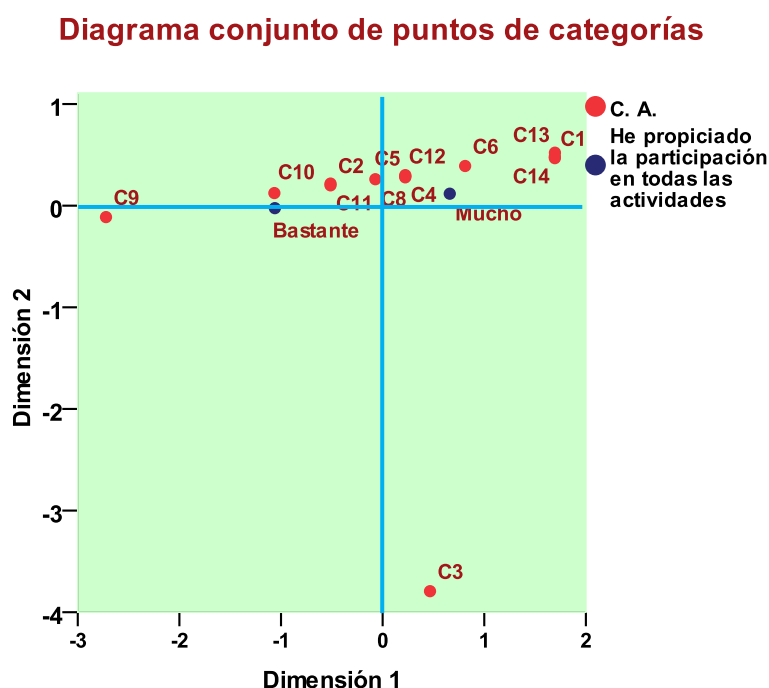


Figura 132. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “he propiciado la participación en todas las actividades”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C.A.” y “el profesor-tutor nos pide que participemos en clase”

En este mismo sentido, se les preguntó a los alumnos. Al relacionar estas dos variables, el modelo de análisis explicaba el 66,7 % de la varianza en la dimensión 1, y el 65,3 % en la dimensión 2. Los valores propios se situaron en cifras aceptables (1,334 y 1,307) (tabla 143).

TABLA 143. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el profesor-tutor nos pide que participemos en clase”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,334	,667
2	1,307	,653
Total	2,640	1,320
Media	1,320	,660

La figura 133 representa el espacio bidimensional en el que se muestran los siguientes resultados:

- La categoría “mucho” de la variable “el profesor-tutor nos pide que participemos en clase” mantiene correspondencia, en el mismo cuadrante, con C5, C10, C11 y C12.
- Los Centros 1, 4, 6 y 8 se relacionan con el punto de categoría “bastante”.
- En el cuadrante inferior, se aprecia que la categoría “nada” mantiene relación con los Centros 7 y 13. Aunque en este mismo cuadrante aparece el punto de categoría “poco”, no se puede estimar su correspondencia con los Centros, en tanto que los dos que se reflejan en este cuadrante se definen más relacionados con “nada”.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

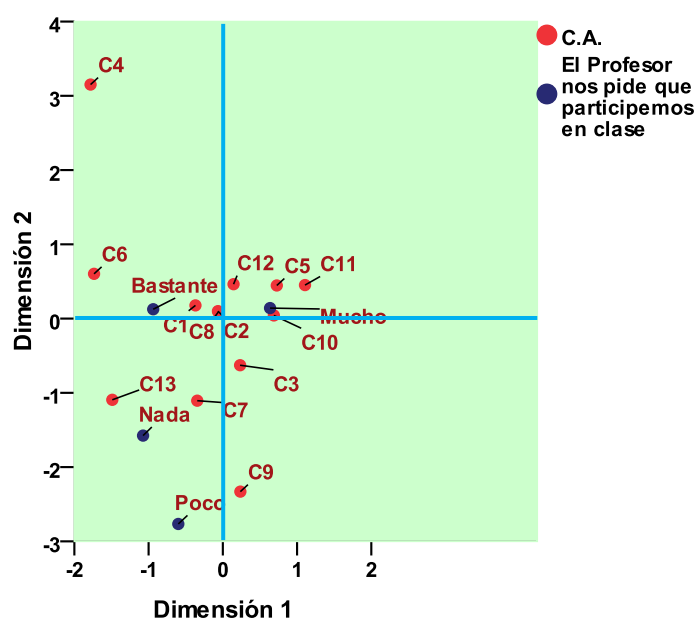


Figura 133. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el profesor nos pide que participemos en clase”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C.A.” y “Se han hecho debates y contrastes para general diálogo”

La participación, a través de debates y el diálogo entre los alumnos, fue un aspecto que se sometió a la valoración de los mayores matriculados en el Programa. Al relacionarlo con los Centros Asociados el modelo mostró unos autovalores aceptables (1,252 y 1,218) y una varianza explicada del 62,5 %, en la primera dimensión, y del 60,9 % en la segunda (tabla 144).

TABLA 144. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “se han hecho debates y contrastes para generar diálogo”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,252	,626
2	1,218	,609
Total	2,470	1,235
Media	1,235	,618

El diagrama de puntos de categoría que se muestra en la figura 134 presenta, en general, que las valoraciones de los alumnos, de la mayoría de los Centros, no se relacionan manifiestamente con las diferentes categorías de la variable “se han hecho debates y contrastes para generar diálogo”. En concreto, los resultados significativos son los siguientes:

- La categoría “bastante” se corresponde, en el cuadrante inferior, con los Centros 8, 10 y 11.
- El Centro 7 mantiene relación con la categoría “mucho”.
- Por último, en el cuadrante superior, se corresponden claramente C3 y el punto de categoría “poco”.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

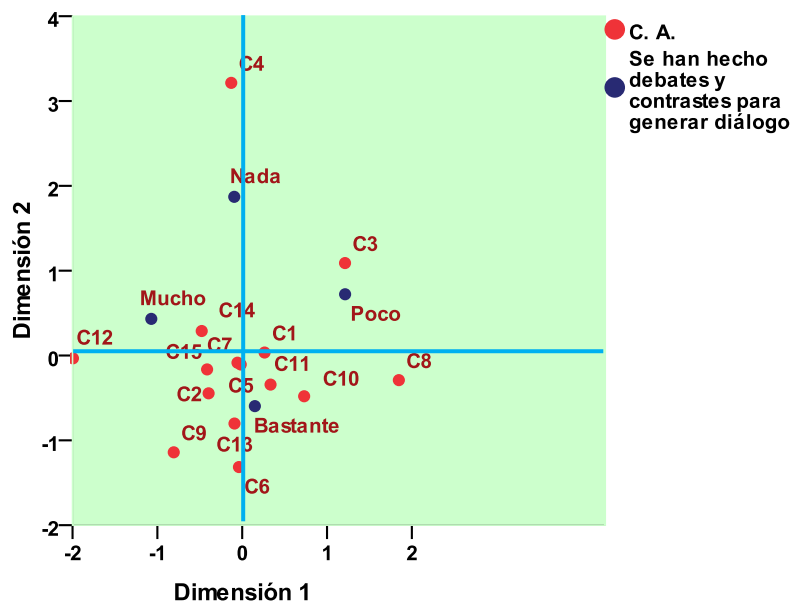


Figura 144. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “se han hecho debates y contrastes para generar diálogo”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “los métodos y técnicas utilizadas son debates”

Se les solicitó a los profesores-tutores que opinaran sobre la posible generación de debates y contrastes en sus clases, para fomentar la participación de los alumnos mayores. Este modelo de análisis arrojó un buen modelo, en tanto que los valores propios eran altos en ambas dimensiones (1,790 y 1,520), y sólo en la primera dimensión se explicaba el 89,5 % de la varianza (tabla 145).

TABLA 145. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “los métodos y técnicas utilizadas son debates”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,790	,895
2	1,520	,760
Total	3,310	1,655
Media	1,655	,828

Los puntos de las categorías, reflejados en la figura 135, muestran claramente los siguientes resultados:

- Los Centros 1, 2, 4 y 8 se presentan muy relacionados con las categorías “bastante” y “mucho”, en el cuadrante inferior.
- La categoría “poco” muestra correspondencia con C3 y C6, con valores más altos.
- Las categorías C9 y C14 comparten el mismo punto en el espacio, y se relacionan con la categoría “nada”; aunque el Centro 5 se muestra en el mismo cuadrante, no se estima relación alguna con esta categoría.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

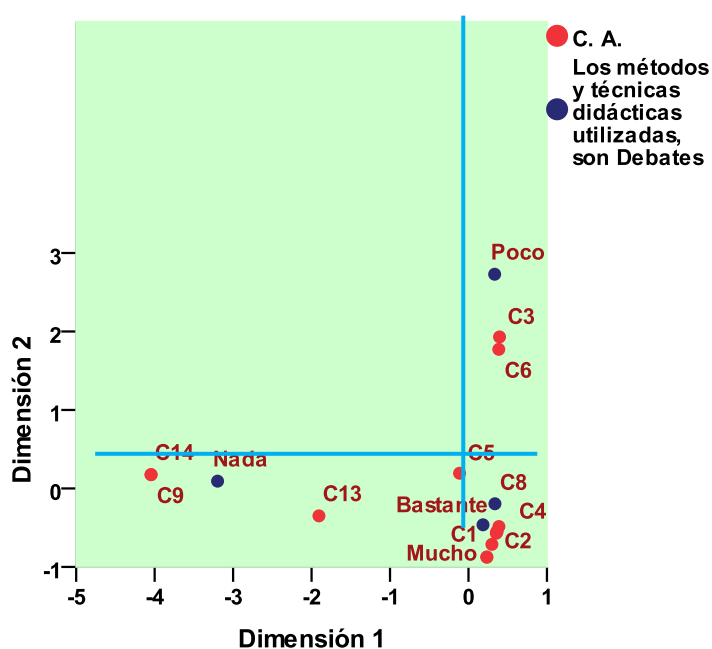


Figura 135. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “los métodos y técnicas utilizadas son debates”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

Con respecto a la participación, además, el análisis cualitativo de la información, recogida en los cuestionarios de los profesores-tutores y de los alumnos matriculados, en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, aportó datos interesantes para esta evaluación (figuras 136 y 137).

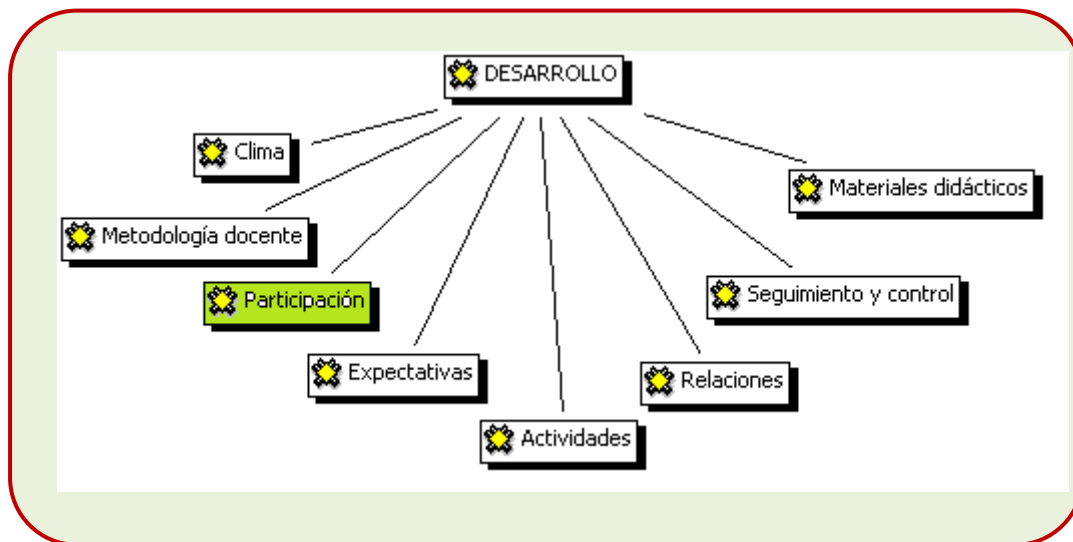


Figura 136. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Participación”
Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

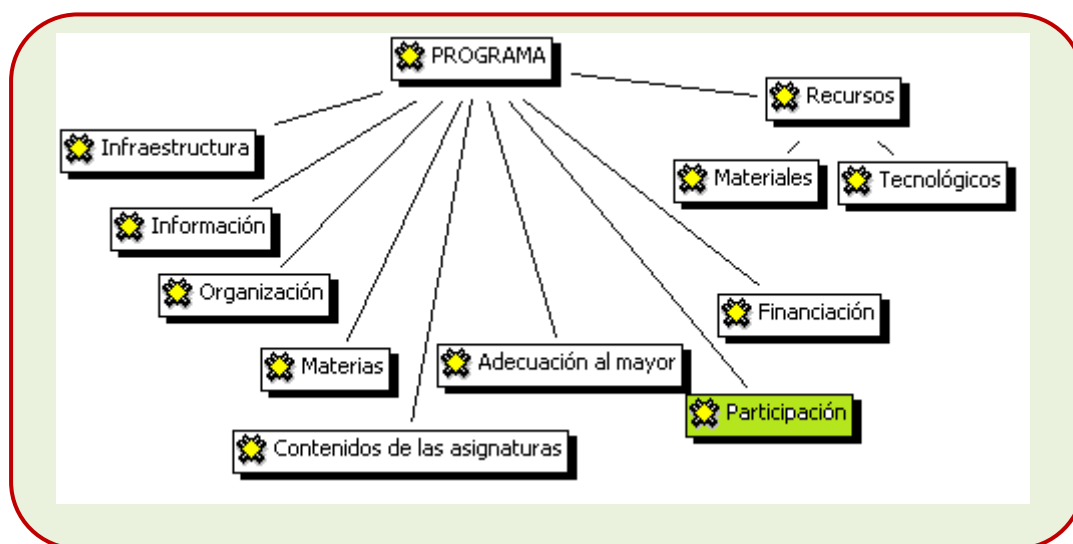


Figura 137. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “Participación”
Cuestionarios profesores- tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los alumnos encuestados se manifestaron en torno a esta cuestión solicitando, en general, más participación en las clases, a través de la realización de trabajos en pequeños grupos y debates sobre temas prácticos, que pudieran ser compartidos por todos.

En otro orden, los alumnos mayores, también indicaron que las clases se desarrollaban de forma creativa, que permitían su participación. Algunos resultados representativos se muestran a continuación:

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:37 (35:35); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“Introduciría más debates en las clases, participamos poco con este profesor-tutor. Sólo habla él”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:39 (37:37); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“Daría un carácter más participativo al alumnado, no partiría de posiciones preconcebidas, sino abiertas a todas las posibilidades”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:77 (76:76); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“Los temas son interesantes, pero poco prácticos y participativos”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:81 (80:80); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“Las cuestiones prácticas, podría ser más participativo y compartido con todos los mayores”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:91 (89:89); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“Más debates en los programas libres, no sujetos a materias determinadas. Se podría fomentar más la participación de los alumnos. En algunas asignaturas somos meros oyentes”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:100 (97:97); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“Que se trabaje más en pequeños grupos, porque da paso a una participación mayor”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:103 (101:101); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“Más ejercicios por pequeños grupos, para que la participación sea más colectiva, hacer más dinámica de grupos”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:211 (218:218); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“Que nos escuchen en nuestras opiniones”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:243 (251:251); Códigos: [DESARROLLO] [Participación]

“Los temas son interesantes y se desarrollaron de forma creativa que nos permiten a la mayoría participar”

La participación de los alumnos en las clases era manifiesta, a tenor de las opiniones de los profesores-tutores. Sus aportaciones fueron encaminadas a destacar que los adultos mayores interaccionaban, participaban y compartían experiencias, como reflejan las siguientes citas textuales.

P 3: PROFESORES.rtf - 3:11 (12:12); Códigos: [Participación] [PROGRAMA]

“Son temas de actualidad y la gente siempre tiene una opinión, por lo que se queda corta para todas las cosas que les interesaba a los alumnos”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:29 (30:30); Códigos: [Participación] [PROGRAMA]

“Existe un altísimo nivel de interacción y participación de los alumnos y alumnas entre ellos y con el profesor, generándose un clima de colaboración muy positivo; facilitando el acceso a un aprendizaje flexible a las personas que han participado. Nuestro Centro un espacio de encuentro personal y muy enriquecedor para los alumnos”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:49 (52:52); Códigos: [Participación] [PROGRAMA]

“El discente no solo es feliz aprendiendo, sino también enseñando a los más jóvenes partiendo de sus experiencias vividas; es todo un orgullo poderlo compartir”

1.8. Relaciones interpersonales

Como se viene sosteniendo a lo largo de este estudio, las relaciones personales de los adultos mayores constituyen un punto de interés primordial. Interesaba conocer la opinión de los matriculados en el Programa, en torno a la posible relación entre la participación en el mismo y el desarrollo de sus relaciones con los compañeros y las personas de su entorno.

Se consideraba que la edad y la situación de los alumnos podían influir en sus valoraciones, con respecto a la percepción que tenían de que UNED SENIOR fomentara sus relaciones.

Los resultados obtenidos (tabla 146), en primer lugar, mostraron que para el 45 % de los encuestados, que tenían entre 61 y 65 años, lo que aprendían les ayudaba bastante para su relación con los demás, seguido del 43,2 % que se encontraban en el

tramo de edad 66-70 años; del 41 % de los mayores de 70 años, y del 36,6 % de los encuestados entre 50 y 60 años. Sólo el 2,2 % de estos últimos manifestaron que no les ayudaba nada. En la categoría “mucho” destacan los mayores de 70 años, con el 30 %.

TABLA 146. Resultados. Porcentajes. “Edad” y “Lo que aprendo me ayuda para la relación con los demás”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

		Edad				
		NC	50-60 años	61-65 años	66-70 años	+ 70 años
Lo que aprendo me ayuda para la relación con los demás	NC	10,0%	25,4%	20,0%	27,4%	22,0%
	Nada	,0%	2,2%	,0%	,0%	,0%
	Poco	40,0%	11,2%	10,0%	6,3%	7,0%
	Bastante	20,0%	36,6%	45,0%	43,2%	41,0%
	Mucho	30,0%	24,6%	25,0%	23,2%	30,0%

En la tabla 147 se puede observar que el 47,8 % de los alumnos encuestados, que tienen entre 50 y 60 años, valoraron que la participación en el Programa les había ayudado a relacionarse con sus compañeros, arrojando cifras similares los que se encontraban entre los 61 y 65 años (45,8 %); los que pertenecían al tramo de edad de 66-70 años (40 %), y los mayores de 70 años con el 36 %. El resto de los datos obtenidos reflejan porcentajes mayores, en la categoría “mucho”, siendo el 43 % de los mayores de 70 años los que se manifestaron en este sentido.

Las categorías “poco” y “nada” estuvieron menos representadas. No obstante, indicar que el 10 % de los encuestados, que tenían entre 61 y 65 años, manifestaron que la participación en el Programa les había ayudado poco a relacionarse con sus compañeros.

TABLA 147. Resultados. Porcentajes. “Edad” y “La participación en el programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

		Edad				
		NC	50-60 años	61-65 años	66-70 años	+ 70 años
La participación en el programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros	NC	,0%	12,7%	7,5%	18,9%	12,0%
	Nada	,0%	1,5%	,0%	1,1%	,0%
	Poco	10,0%	6,7%	10,0%	3,2%	9,0%
	Bastante	70,0%	47,8%	45,8%	40,0%	36,0%
	Mucho	20,0%	31,3%	36,7%	36,8%	43,0%

Al relacionar las mismas variables con la situación de los alumnos, en el momento de ser encuestados, el mayor porcentaje se encuentra entre los mayores jubilados, manifestando que lo que aprendían les ayudaba bastante a relacionarse con sus compañeros (42,9 %), seguido del 39,3 % de los alumnos en paro, que indicaron que les ayudaba mucho. No obstante, el 26 % de los encuestados jubilados y el 19,8 % de los alumnos en activo, se manifestaron en este sentido.

Entre aquellos alumnos que manifestaron que lo que aprendían no les ayudaba, destacan el 16,8 % de los encuestados en activo.

TABLA 148. Resultados. Porcentajes. "Situación actual" y "Lo que aprendo me ayuda para la relación con los demás". Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

		Situación actual			
		NC	Jubilado	En activo	Parado
Lo que aprendo me ayuda para la relación con los demás	NC	36,4%	23,2%	24,8%	14,3%
	Nada	,0%	,3%	1,0%	3,6%
	Poco	,0%	7,5%	16,8%	10,7%
	Bastante	27,3%	42,9%	37,6%	32,1%
	Mucho	36,4%	26,0%	19,8%	39,3%

En este caso, se puede apreciar en la tabla 150 que más de la mitad de los encuestados que se encuentran en paro han manifestado que la participación en el Programa les ha ayudado mucho a relacionarse con sus compañeros (64,3 %). Los alumnos en activo y los jubilados son los que representan, en mayor medida, la categoría "bastante", con el 49,5 % y el 43,6 %, respectivamente.

Por otro lado, los alumnos que han considerado que su participación les ha ayudado poco son el 9,9 % de los que se encuentran en activo y el 7,2 % de los jubilados.

TABLA 149. Resultados. Porcentajes. "Situación actual" y "La participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros". Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

		Situación actual			
		NC	Jubilado	En activo	Parado
La participación en el programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros	NC	18,2%	11,6%	14,9%	7,1%
	Nada	,0%	,6%	,0%	3,6%
	Poco	,0%	7,2%	9,9%	3,6%
	Bastante	45,5%	43,6%	49,5%	21,4%
	Mucho	36,4%	37,0%	25,7%	64,3%

Análisis de correspondencias entre las variables “La participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros” y “lo que aprendo me ayuda para la relación con los demás”

Se relacionaron estas dos variables con la intención de averiguar si los alumnos consideraban, en general, que el Programa fomentaba tanto sus relaciones con los compañeros, y cómo con las demás personas de su entorno.

Para profundizar en estos dos ítems, se realizó un análisis de correspondencia que arrojó un modelo con una media en la inercia, que explicaba el 77,% de la varianza en ambas dimensiones. Los valores propios se situaron en 1,561 y 1,520, respectivamente

TABLA 150. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “la participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros” y “lo que aprendo me ayuda a relacionarme con los demás”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,561	,780
2	1,520	,760
Total	3,080	1,540
Media	1,540	,770

El gráfico que representa el diagrama conjunto de puntos de categoría, nos muestra que aquellos encuestados que consideraban que la participación en el Programa les ayudaba a relacionarse con sus compañeros, igualmente, lo que aprendían les ayudaba en sus relaciones con los demás (figura 138). Se puede observar que las categorías “mucho”, “bastante”, “poco” y “nada” de una variable, mantienen correspondencia con las mismas categorías de la variable relacionada.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

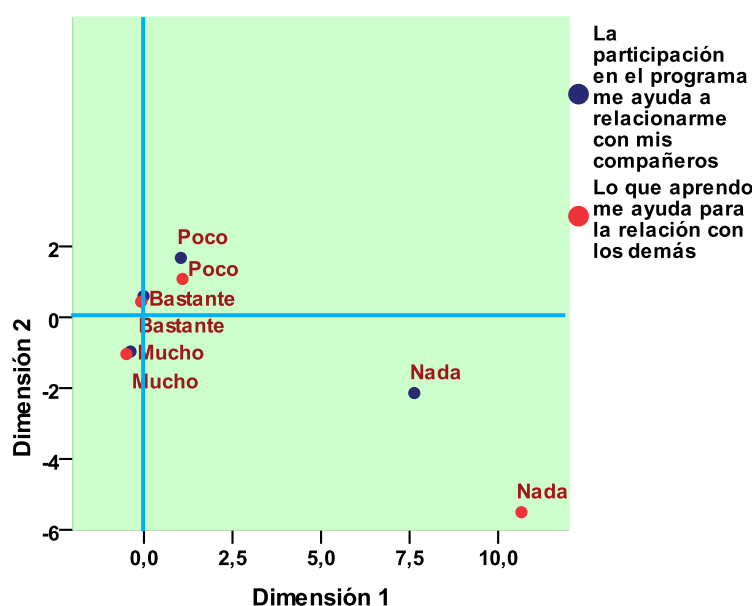


Figura 138. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “la participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros” y “lo que aprendo me ayuda a relacionarme con los demás”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “me está ayudando a adaptarme a los cambios sociales”, “me está ayudando a participar en las actividades”, “me está ayudando a relacionarme con mis compañeros” y “situación actual”

En esta ocasión se han relacionado diversas variables, con el fin de comprobar la percepción de los adultos mayores en torno a sus relaciones personales y sociales, en función de la situación que tenían en el momento de esta investigación. El objeto de este análisis es poder establecer que el Programa UNED SENIOR llega más allá de las aulas, y ayuda a desarrollar esa parte relacional de las personas mayores que favorece su envejecimiento activo.

El análisis de correspondencias efectuado nos explica el 96,5 % de la varianza total para ambas dimensiones, presentando valores propios muy altos, sobre todo en la dimensión 1 (2,204) (tabla 151).

TABLA 151. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “me está ayudando a adaptarme a los cambios sociales”, “me está ayudando a participar en las actividades”, “me está ayudando a relacionarme con mis compañeros” y “situación actual”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,204	,551
2	1,655	,414
Total	3,860	,965
Media	1,930	,482

La figura 139 representa el espacio bidimensional que refleja los puntos de categorías de las distintas variables. Tomando como referencia “situación actual”, los resultados obtenidos son:

- La categoría “jubilado” presenta correspondencia con las categorías “bastante” de las otras dos variables relacionadas, en el cuadrante superior.
- La categoría “parado” mantiene buena relación con las categorías “mucho”.
- Por último, el punto de categoría “en activo” se refleja en el cuadrante inferior, al igual que las categorías “poco” y “nada” del resto de las variables, aunque su relación no es muy directa.

En resumen, estos resultados ponen de manifiesto que los alumnos parados consideraban que su participación en el Programa les ayudaba a relacionarse con los demás y poder adaptarse a los cambios, mientras que aquellos que estaban en activo no tenían la misma percepción.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

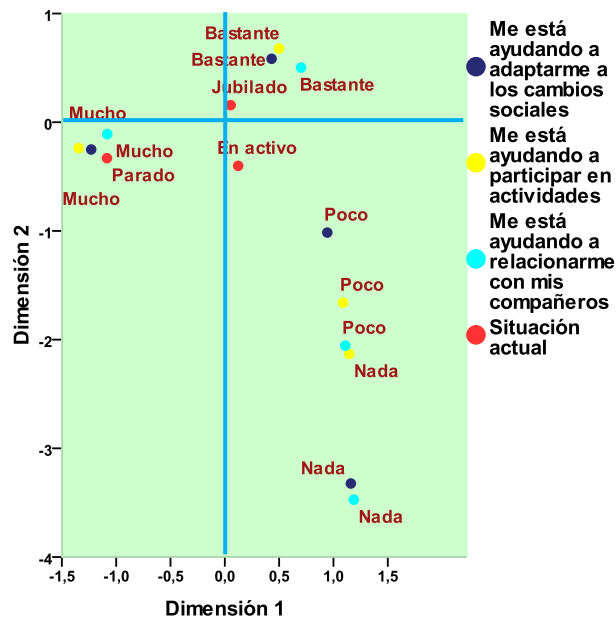


Figura 139. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “me está ayudando a adaptarme a los cambios sociales”, “me está ayudando a participar en las actividades”, “me está ayudando a relacionarme con mis compañeros” y “situación actual”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

1.9. Expectativas de los alumnos con el desarrollo del Programa

En esta evaluación de proceso interesaba conocer si los alumnos mayores percibían que sus expectativas se iban cumpliendo, es decir, si el Programa les estaba ofreciendo aquello que en un principio ellos buscaban. Para ello, se relacionaron los motivos por los que los adultos mayores se habían matriculado en UNED SENIOR con diversos aspectos relacionados con el desarrollo del Programa.

Análisis de correspondencias entre las variables “se matriculó en el Programa para aprender más” y “La participación en el Programa me ayuda a aprender más”

El modelo de análisis de correspondencias de estas dos variables mostraba una varianza explicada del 75,5 %, en la primera dimensión, y del 68,5 % en la segunda. Los autovalores reflejaron cifras aceptables para ambas dimensiones (1,510 y 1,371) (tabla 152).

TABLA 152. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó en el Programa para aprender más” y “la participación en el Programa me ayuda a aprender más”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,510	,755
2	1,371	,685
Total	2,881	1,441
Media	1,441	,720

El diagrama de puntos de categoría, representado en la figura 140, presenta los siguientes resultados:

- Las categorías de la variable “se matriculo en el Programa para aprender más” mantienen una buena correspondencia con las de la variable relacionada, exceptuando “nada” que se reflejan con valores muy distantes, sin relacionarse con ningún punto de categoría.

Estos resultados nos indican, según el grado en que valoraron el hecho de matricularse en el Programa para aprender más, opinaron, a su vez, que “poco”, “bastante” o “mucho”, la participación en UNED SENIOR, les ayudaba para aprender más.

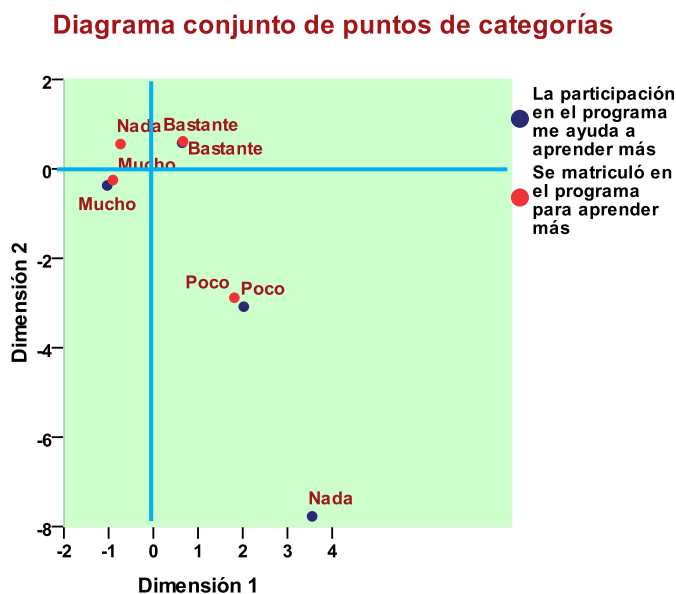


Figura 140. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó en el Programa para aprender más” y “la participación en el Programa me ayuda a aprender más”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “Se matriculó en el Programa para mantenerse activo” y “La participación en el Programa me ayuda a sentirme útil”

Se estudió la relación que podría existir entre el hecho de haberse matriculado en UNED SENIOR, para mantenerse activo, y la ayuda que ésta les estaba proporcionando para sentirse útiles, entendiendo que “mantenerse activo” supone para el adulto mayor sentirse útil al desarrollar su actividad.

Las cifras del modelo obtenido presentan valores propios aceptables, para ambas dimensiones (1,431 y 1,350), y una media de la varianza que explica el 69,5 % (tabla 153).

TABLA 153. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó en el Programa para mantenerse activo” y “la participación en el Programa me ayuda a sentirme útil”*
Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,431	,715
2	1,350	,675
Total	2,781	1,390
Media	1,390	,695

El diagrama conjunto de puntos de categoría, que se presenta en la figura 141, muestra que las categorías “mucho” y “bastante” de ambas variables mantienen una buena relación dentro de los mismos cuadrantes. Por su parte, las categorías “poco” y “nada” se reflejan en el mismo cuadrante inferior, aunque sólo se puede apreciar que la relación existe entre las categorías “poco”.

Los resultados muestran, por un lado, que estas dos variables están relacionadas y, por otro, que los alumnos que se matricularon en UNED SENIOR, para mantenerse activos, perciben que el Programa les está ayudando a sentirse útiles.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

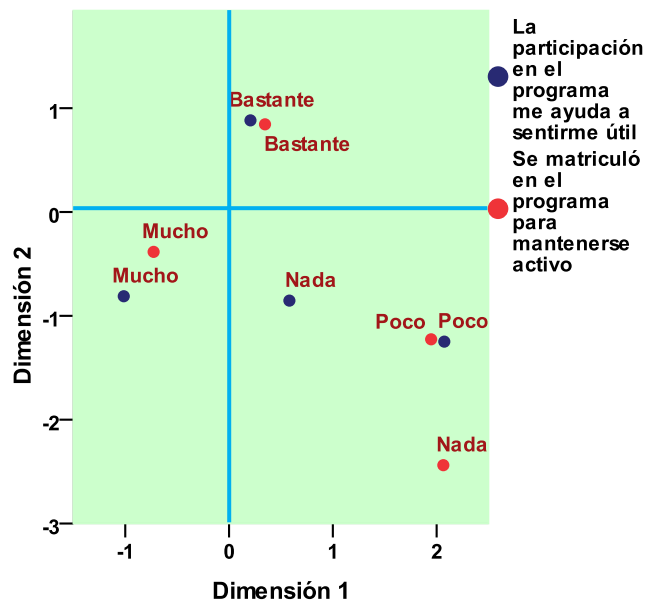


Figura 141. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó en el Programa para mantenerse activo” y “la participación en el Programa me ayuda a sentirme útil”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “se matriculó en el Programa para estar al día” y “la participación en el Programa me ayuda a adaptarme a los cambios sociales”

Estas dos variables resultaban interesantes, desde el punto de vista de conocer si el Programa ofrecía a los alumnos mayores que se matricularon para estar al día, les ayudaba a cumplir esa expectativa, ayudándoles a adaptarse a los cambios sociales.

El resumen del modelo de análisis que se presenta en la tabla 155, muestra que sólo en la primera dimensión se explica el 75,9 % de la varianza. Además, los autovalores arrojan cifras aceptables en ambas dimensiones (1,517 y 1,320).

TABLA 154. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó en el Programa para estar al día” y “la participación en el Programa me ayuda a adaptarme a los cambios sociales” Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,517	,759
2	1,320	,660
Total	2,838	1,419
Media	1,419	,709

Se puede observar, en la figura 142, que los puntos de categorías “mucho”, “bastante”, “poco” y “nada” de las dos variables, reflejados en el espacio bidimensional, muestran cómo se relacionan claramente entre ellos. Por lo que se puede indicar que los resultados muestran que los alumnos encuestados que valoraron en los distintos grados, el motivo por el cual se habían matriculado en el Programa, del mismo modo, opinaron en torno a la ayuda que les prestaba UNED SENIOR para adaptarse a los cambios sociales.

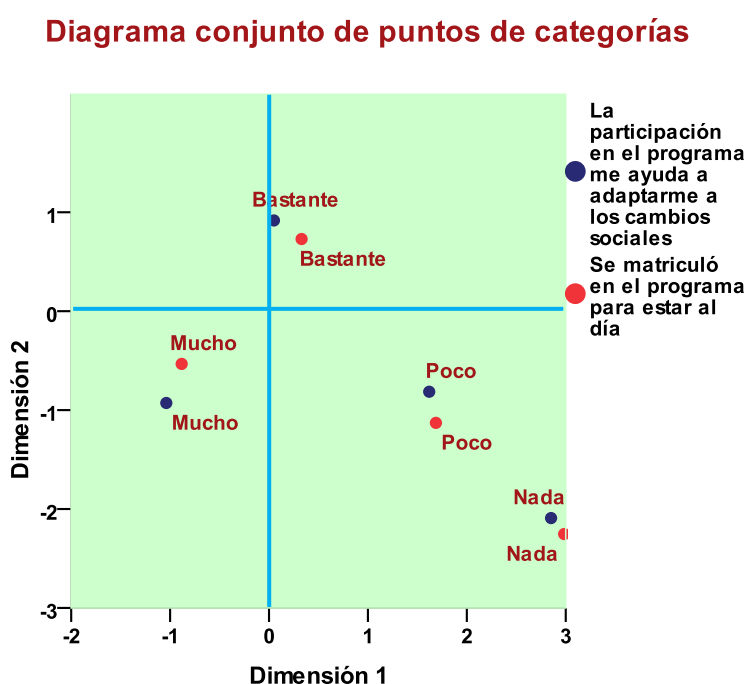


Figura 142. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó en el Programa para estar al día” y “la participación en el Programa me ayuda a adaptarme a los cambios sociales”
Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “se matriculó en el Programa para relacionarse con otras personas” y “la participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros”

En la dimensión de las relaciones interpersonales se relacionaron estas dos variables, para averiguar en qué grado el Programa iba cumpliendo las expectativas de los adultos mayores en este sentido.

En la tabla 155, se puede apreciar que el modelo de análisis muestra que, en la primera dimensión, se explica el 78,2,% de la varianza, y en la segunda el 69,5,%. Por

su parte, los autovalores se sitúan en 1,565 y 1,389, en cada una de las dos dimensiones.

TABLA 155. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó en el Programa para relacionarse con otras personas” y “la participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros” Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,565	,782
2	1,389	,695
Total	2,954	1,477
Media	1,477	,738

Del mismo modo que en análisis anteriores, los resultados mostrados en la figura 143 reflejan los distintos puntos de categoría de las dos variables relacionados en el mismo cuadrante. No obstante, se puede apreciar en el diagrama conjunto que, en este caso, las categorías “poco” y “nada”, aun presentándose en el mismo cuadrante inferior, mantienen una relación menos directa, reflejando incluso más correspondencia entre la categoría “nada” de la variable “se matriculó en el Programa para relacionarse con otras personas” y el punto de la categoría “poco” de la variable relacionada.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

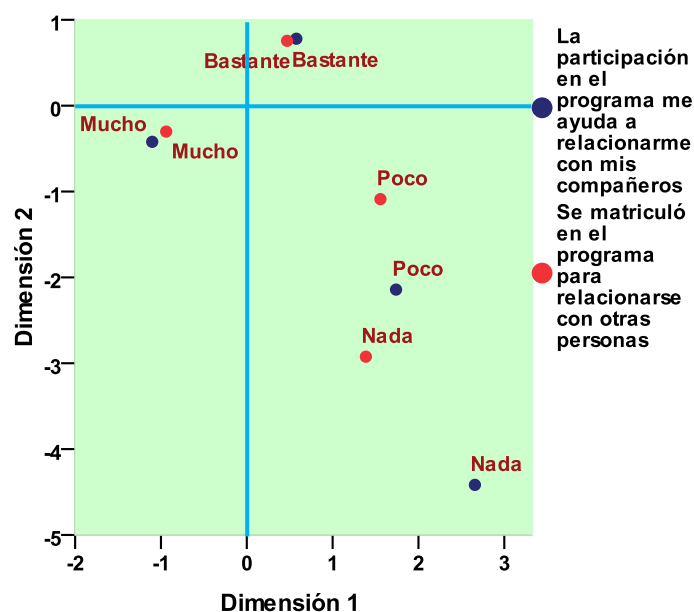


Figura 143. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó en el Programa para relacionarse con otras personas” y “la participación en el Programa me ayuda a relacionarme con mis compañeros” Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Los alumnos mayores, matriculados en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, también expresaron sus expectativas con el desarrollo del Programa (figura 144). Los resultados del análisis cualitativo, de la información obtenida, confirman los resultados de los análisis de correspondencias realizados anteriormente.

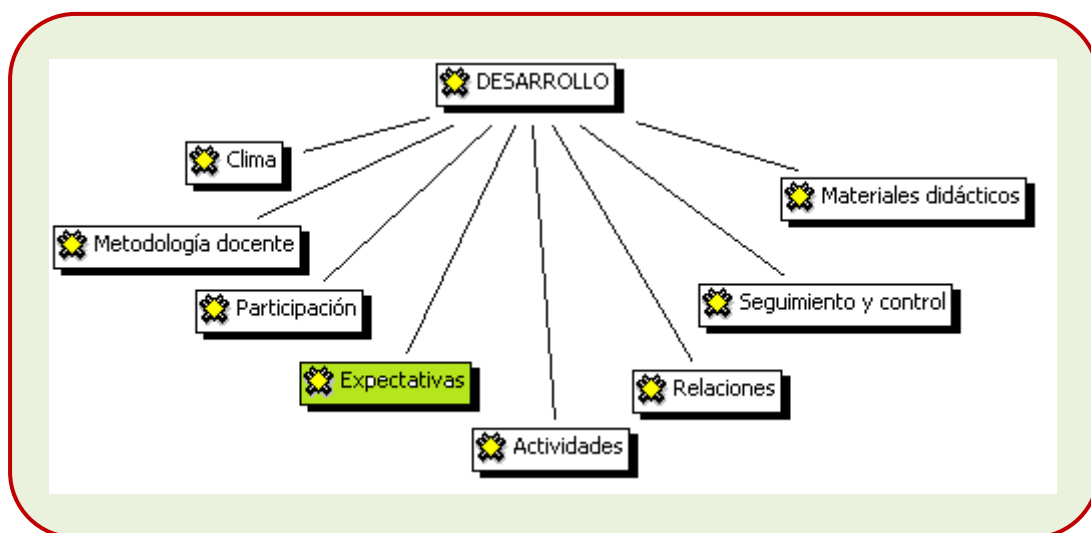


Figura 144. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Expectativas”
Cuestionarios profesores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Las citas recogidas de los mayores encuestados, muestran que la participación en el Programa les ofrece la posibilidad de aprender algo diferente, ocupar el tiempo libre, relacionarse con los demás y mantenerse activos.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:109 (107:107); Códigos: [DESARROLLO] [Expectativas]

“Deseo estar al día, relacionarme y ocupar el tiempo libre. Reforzar mi memoria, convivir con mis compañeros y discutir varios temas”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:166 (168:168); Códigos: [DESARROLLO] [Expectativas]

“Ocupar tiempo”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:168 (173:173); Códigos: [DESARROLLO] [Expectativas]

“Aprender algo diferente”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:169 (174:174); Códigos: [DESARROLLO] [Expectativas]

“Compartir experiencias nuevas, viajar, conocer temas y visitas poco conocidas”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:182 (187:187); Códigos: [DESARROLLO] [Expectativas]

“Para reforzar aprendizaje”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:188 (194:194); Códigos: [DESARROLLO] [Expectativas]

“Para mantenerme activa”

2. PROGRAMA

2.1. Materias y contenidos

Los alumnos encuestados valoraron las materias impartidas en el Programa, atendiendo a las diferentes características presentadas. Los análisis arrojaron los siguientes resultados:

El 73,4 % de los mayores que contestaron a este ítem manifestaron que “siempre” les habían resultado interesantes las materias, en tanto que al 17 % sólo “a veces”.

TABLA 156. Resultados. Frecuencias de “las materias que cursan les parece interesantes”
Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

MATERIAS INTERESANTES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	15	9,1	9,1
Siempre	122	73,9	83,0
A veces	28	17,0	100,0
Total	165	100,0	

Para el 74,5 % de los alumnos las materias habían ampliado sus conocimientos “siempre”, mientras que el 15,8 % indicaron que “a veces” lo habían hecho.

TABLA 157. Resultados. Frecuencias de “las materias que cursan amplían mis conocimientos”
Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

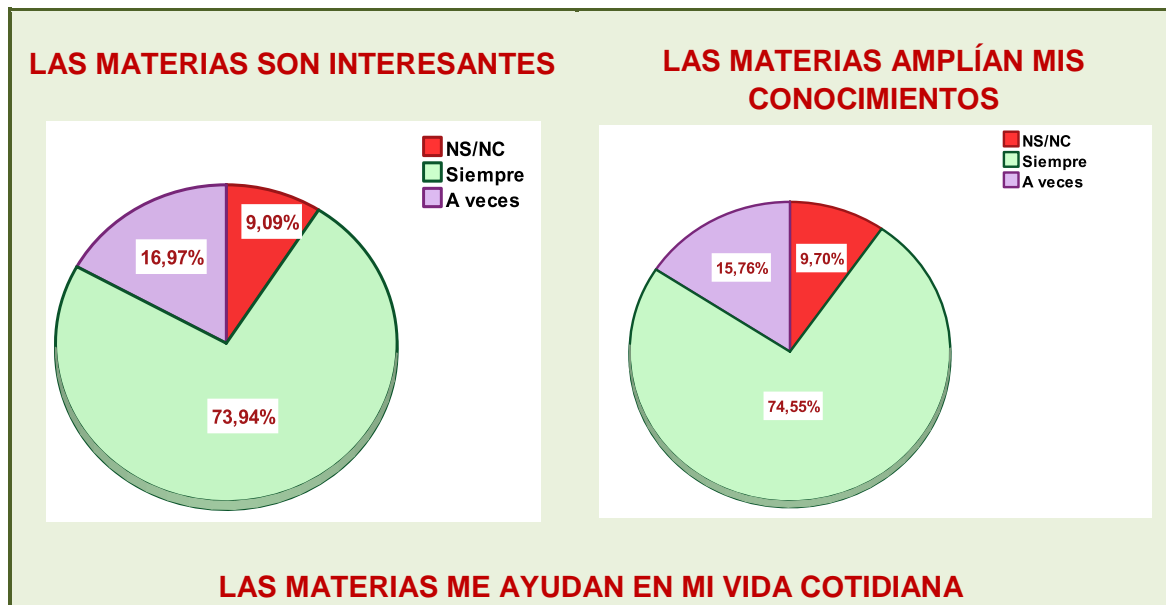
LA MATERIAS AMPLÍAN MIS CONOCIMIENTOS			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	16	9,7	9,7
Siempre	123	74,5	84,2
A veces	26	15,8	100,0
Total	165	100,0	

Se solicitó a los mayores, igualmente, que valoraran si las materias les habían ayudado en su vida cotidiana; el 43,6 % indicó que “a veces” y el 37 % que “siempre”. Un mínimo porcentaje de alumnos (1,8 %) manifestaron que las materias “nunca” les habían ayudado, siendo menos representativo que el grupo de mayores que no contestaron a esta cuestión (17,8 %).

TABLA 158.. Resultados. Frecuencias de “las materias que cursan me ayudan en mi vida cotidiana” Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

LA MATERIAS ME AYUDAN EN LA VIDA COTIDIANA			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	29	17,6	17,6
Siempre	61	37,0	54,5
A veces	72	43,6	98,2
Nunca	3	1,8	100,0
Total	165	100,0	

Las distintas opiniones de los alumnos encuestados, sobre las materias del Programa, emitidas por los alumnos mayores, se muestran de forma ilustrada en la figura 145.



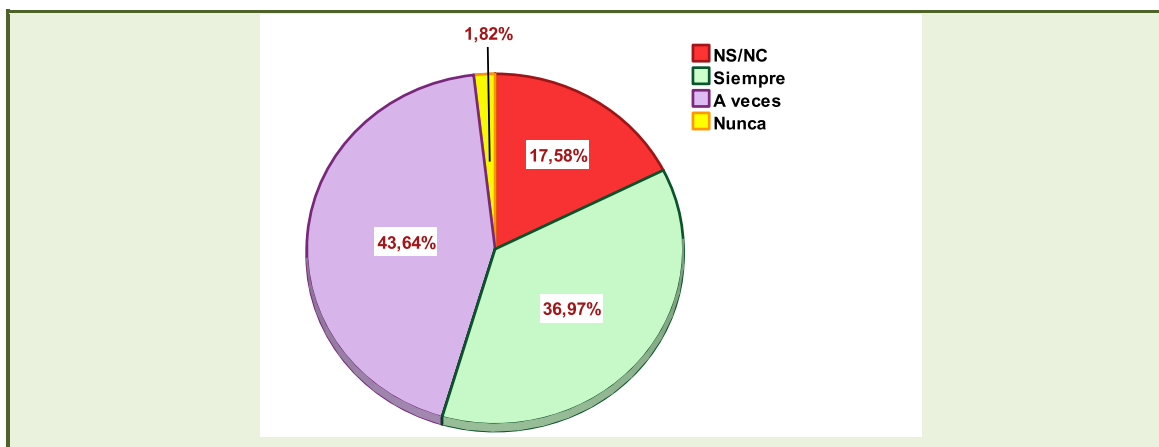


Figura 145. Resultados. Porcentajes. "Materias y contenidos".
Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

Análisis de correspondencia entre las variables "edad", "las materias amplían mis conocimientos" y "las materias me ayudan en mi vida cotidiana".

El escalamiento óptimo, presentado a continuación, relaciona las valoraciones de los alumnos con la variable "edad". Al tratarse de un programa universitario para mayores, se considera que esta variable aporta información interesante al hacerla corresponder con ciertas características de las materias impartidas.

Se puede observar, en la tabla 159, que el modelo presenta unos valores propios aceptables en ambas dimensiones (1,482 y 1,287). Por su parte, la inercia total explica el 92 % de la varianza, indicando buena correspondencia.

TABLA 159. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables "edad", "las materias amplían mis conocimientos" y "las materias me ayudan en mi vida cotidiana". Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,482	,494
2	1,287	,429
Total	2,769	,923
Media	1,385	,462

Tomando como referencia la "edad", en el diagrama conjunto de los puntos de categorías de las variables analizadas, se puede observar lo siguiente:

- La franja de edad "entre 65 y 70 años" se corresponde en el mismo cuadrante con la categoría "a veces" de la variable "las materias me ayudan en la vida cotidiana", aunque mantienen cierta distancia.

- La categorías “más de 70 años” y “menos de 60 años” se encuentran a distancias muy similares de “siempre”, “las materias me ayudan en mi vida cotidiana”, en la parte positiva de la dimensión 1.
- La franja de edad “entre los 60 y 64 años” mantiene buena correspondencia con “a veces” “las materias amplían mis conocimientos”.
- Se destaca, también, que “más de 70 años” se corresponde con “siempre” “las materias amplían mis conocimientos”, observándose que los puntos de ambas categorías se encuentran, prácticamente, en el eje x.

Por todo ello, este análisis nos muestra que, a los alumnos mayores de 70 años, las materias impartidas en el Programa, les han ayudado a ampliar sus conocimientos y, junto con los menores de 60 años, también les han ayudado en su vida cotidiana.

Las correspondencias observadas muestran, igualmente, que las materias han ayudado “a veces” a los alumnos que se encuentran entre los 65 y 70 años.

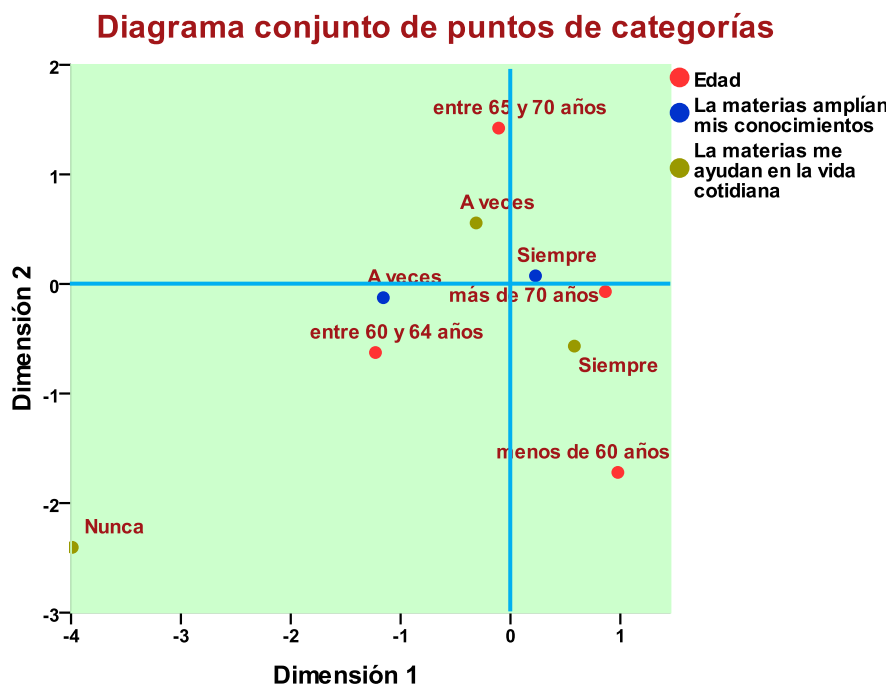
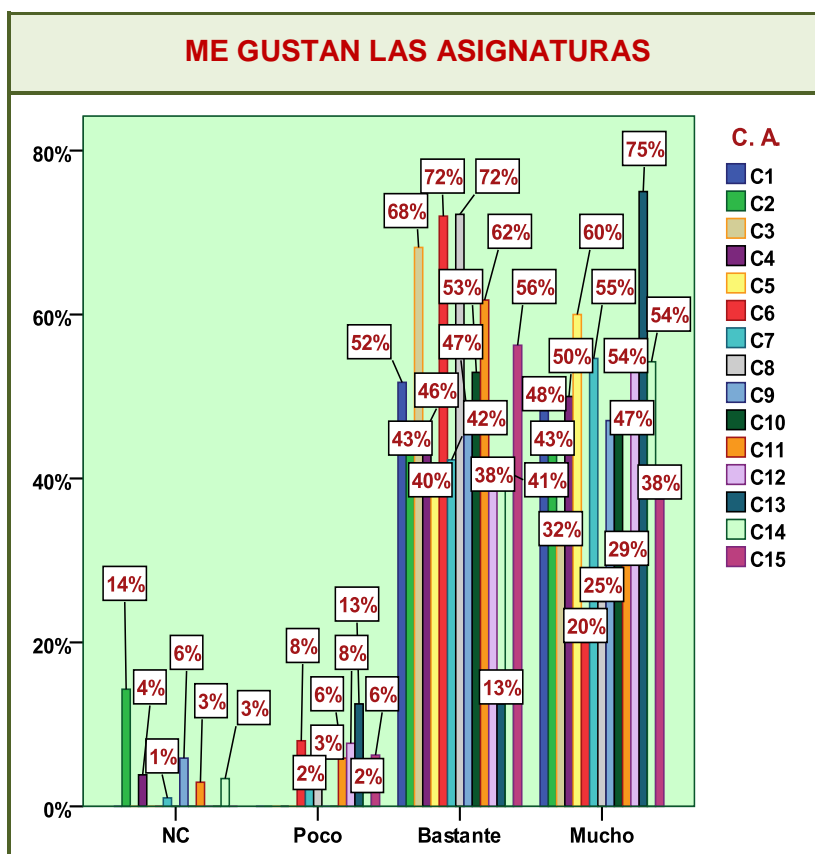


Figura 146. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad”, “las materias amplían mis conocimientos” y “las materias me ayudan en mi vida cotidiana”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

Se les solicitó a los alumnos, matriculados en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, que valoraran si les gustaban las asignaturas o, por el contrario, preferían otras.

Se puede observar, en la figura 147, que la mayor parte de alumnos encuestados en los distintos Centros Asociados manifestaron que las asignaturas les gustaban “mucho” o “bastante”. Aquellos que indicaron que les gustaba “poco” representaron porcentajes menores, oscilando entre el 2 % y el 13 %, en 7 Centros de los 15 participantes.

Al preguntarles por si preferían otras asignaturas, lo primero que llama la atención, al observar la figura 147, es que más de la mitad de los alumnos de todos los Centros no contestaron. La mayor representación en la categoría “sí” vino a cargo del Centro C2 con el 48 % y en la categoría “no” el C12 con el 20 %.



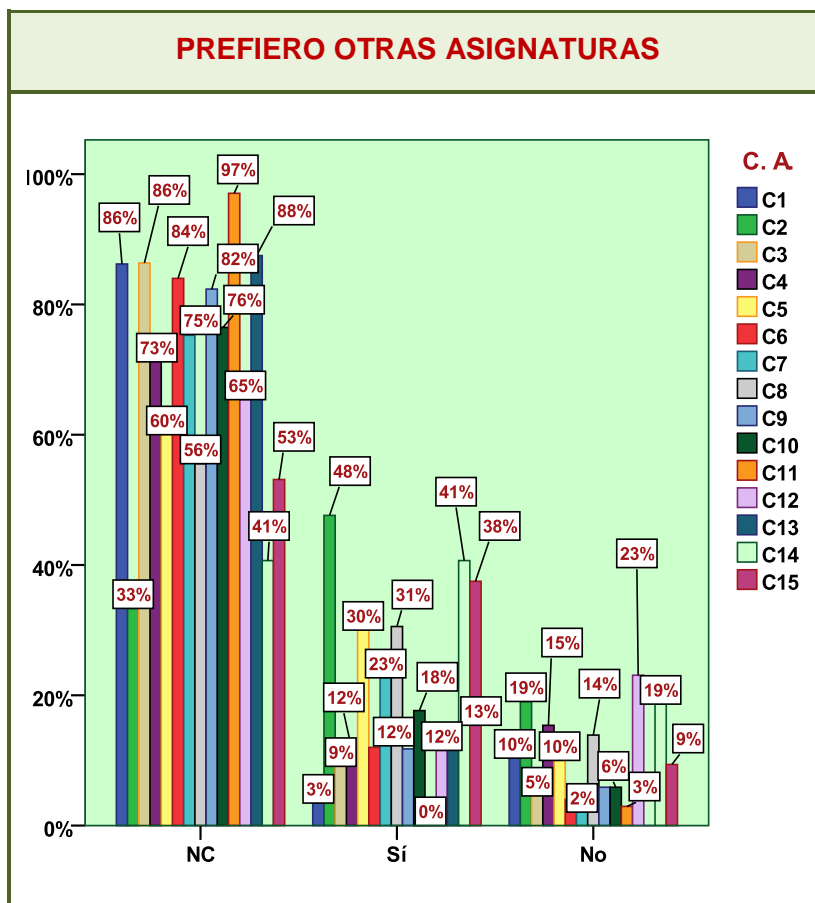


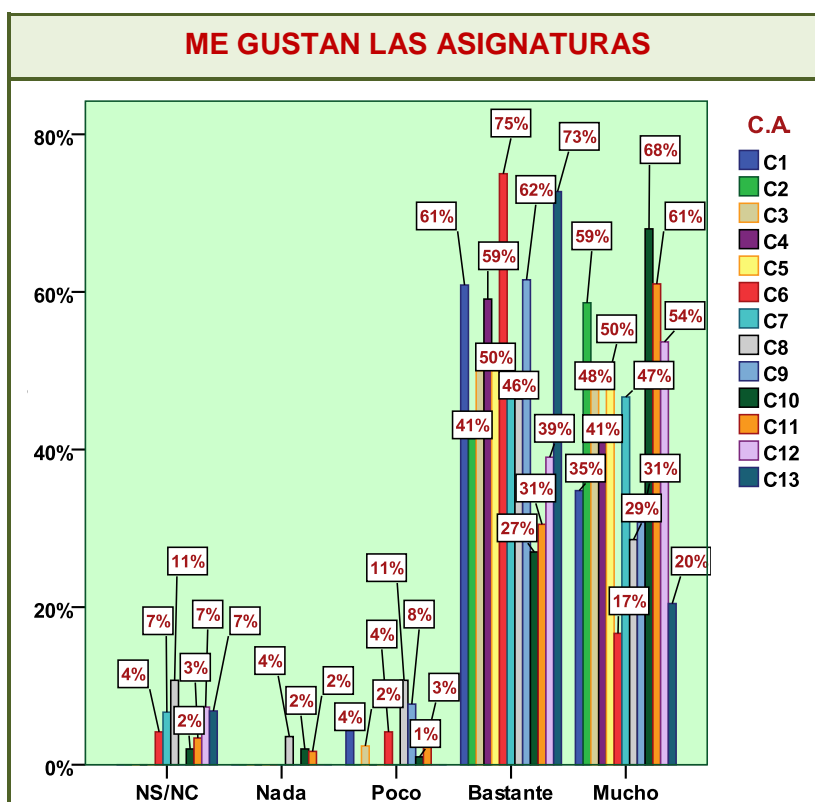
Figura 147. Resultados. Porcentajes. “Me gustan la asignaturas”, “Prefiero otras asignaturas” Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

Los alumnos del curso siguiente, también contestaron a estas mismas preguntas. Los encuestados valoraron las asignaturas de forma positiva, como puede observarse en la figura 148, en la que se aprecia que los mayores porcentajes se reparten entre las categorías “bastante” y “mucho”.

En esta ocasión, la categoría “nada” está representada con unos mínimos porcentajes de tres Centros; mientras que algunos alumnos mayores de los Centros 1, 3, 6, 8, 10 y 11 consideraron que les gustaban poco las asignaturas.

Con respecto al grado en que preferían otras asignaturas, los datos obtenidos se presentaron muy repartidos entre todas las categorías. Se puede apreciar en la figura 148 que destaca el 57 % de los encuestados pertenecientes al Centro 7 que se manifestaron en la categoría “bastante”. Otra representación que destaca de los datos es el 50 % de los mayores matriculados en el C5 que, en este caso, indicaron que preferían “poco” otras asignaturas.

El mayor porcentaje de alumnos que indicaron que no preferirían otras asignaturas representaban el 31 % del C10 y 11; seguidos por los Centros 9 y 10 con el 23 % y el 21 %, respectivamente.



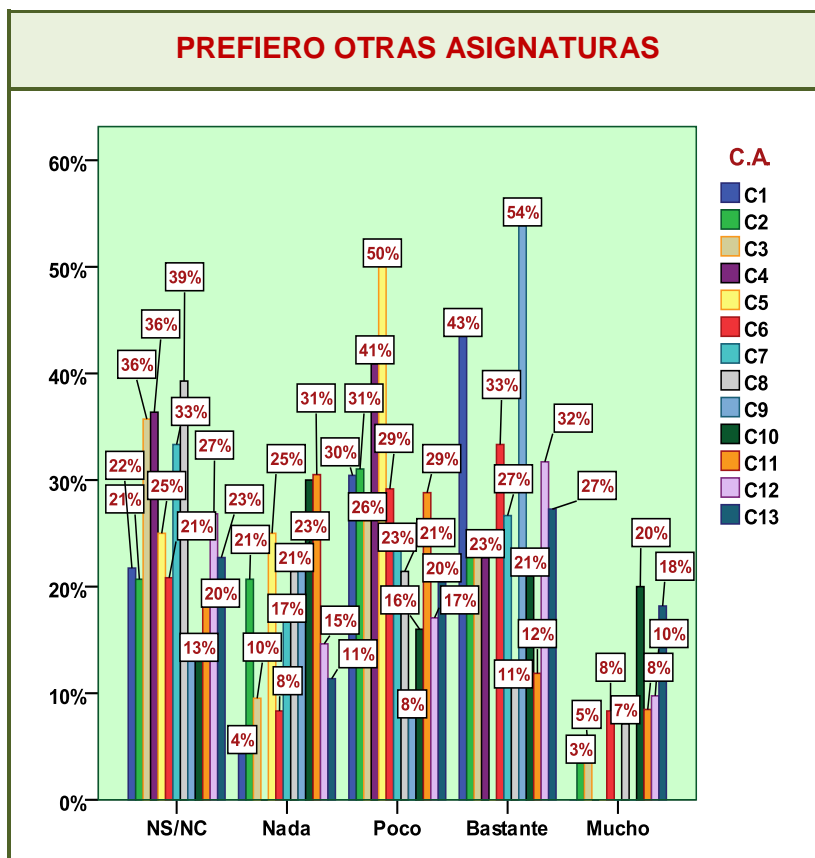


Figura 148. Resultados. Porcentajes. “Me gustan la asignaturas”, “Prefiero otras asignaturas” Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Los análisis cualitativos de la información recogida en torno a las materias y sus contenidos, en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, aportaron datos relevantes para esta investigación (figura 149).

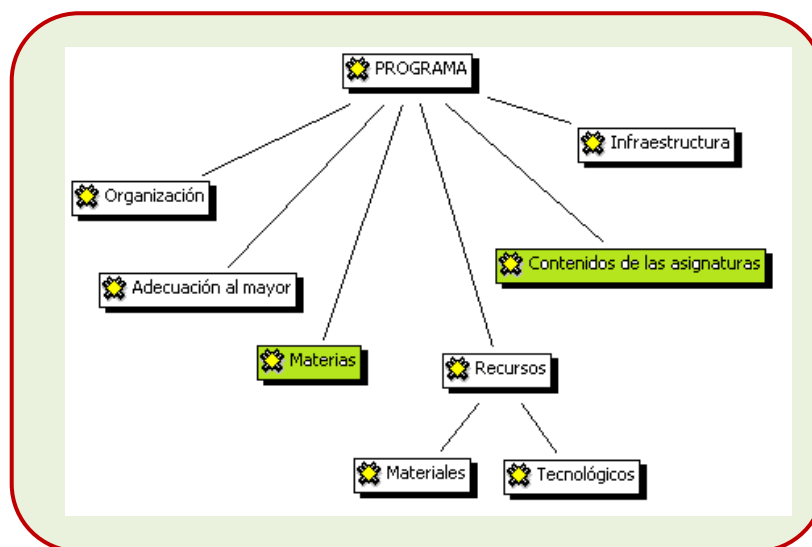


Figura 149. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategorías “Materias” y “contenidos de las asignaturas”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los encuestados ofrecieron diversas opiniones que manifestaban el interés por añadir otras asignaturas o sugerir contenidos más prácticos o modernos. También, expresaron ciertas sugerencias con respecto a la organización de los contenidos o temas, su amplitud o profundidad. Se ofrecen, a continuación, algunos resultados de forma textual.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:15 (14:14); Códigos: [Contenidos de las asignaturas]
[PROGRAMA]

“Añadiría más asignaturas para poder elegir”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:42 (40:40); Códigos: [Contenidos de las asignaturas]
[PROGRAMA]

“Hay asignaturas que no me resultan tan prácticas, aunque entiendo que cada uno tenemos unas preferencias y hay que intentar contentar a todos”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:44 (42:42); Códigos: [Contenidos de las asignaturas]
[PROGRAMA]

“Tal vez, geografía, tal como la estudiábamos en nuestra época”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:99 (96:96); Códigos: [Contenidos de las asignaturas]
[PROGRAMA]

“En establecer otras materias variadas como actualidad internacional, conocer los métodos modernos de matemáticas básicas para ayudar a nuestros nietos. Aprender los símbolos y manejo de aparatos eléctricos, filmadoras, cámaras fotográficas digitales, etc.”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:105 (103:103); Códigos: [Contenidos de las asignaturas]
[PROGRAMA]

“Para los próximos cursos un requerimiento de los temas, como en ir subiendo peldaños de una escalera y no temas tan salteados”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:43 (41:41); Códigos: [Contenidos de las asignaturas]
[PROGRAMA]

“El contenido de cada materia se debe revisar de modo que el mismo fuera más amplio”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:49 (46:46); Códigos: [Contenidos de las asignaturas]
[PROGRAMA]

“En informática, un curso más largo y empezando por lo más básico, ya que creo que se dio para alumnos más avanzados”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:69 (68:68); Códigos: [Contenidos de las asignaturas]
[PROGRAMA]

“La superficialidad de los contenidos. El alumnado está preparado para una profundización mayor del temario, mayor horario de clase”

Los coordinadores del Programa expusieron sus opiniones en torno a esta cuestión, y los resultados mostraron, en general, que los alumnos mayores tenían preferencia por las asignaturas más prácticas (figura 150).

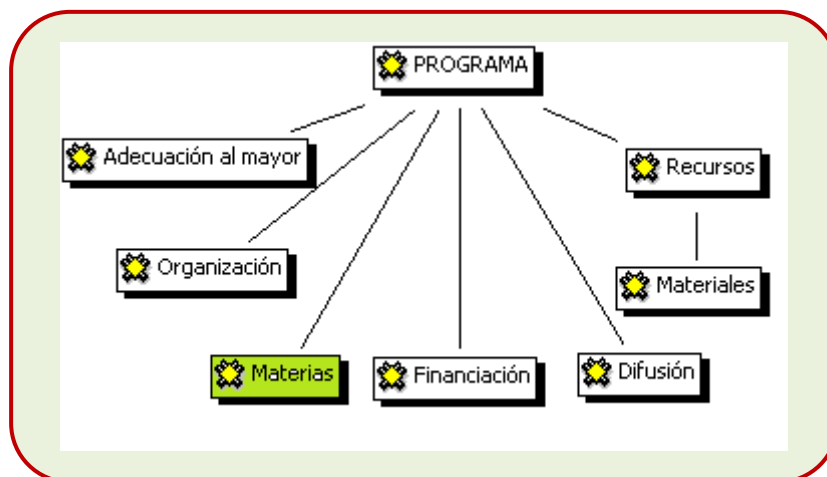


Figura 150. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategorías “Materias”.
Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:11 (11:11); Códigos: [Materias] [PROGRAMA]

“De las asignaturas que se nos ofertan observamos que tienen tendencia a preferir aquellas que muestran una parte práctica más que las puramente teóricas”

2.2. Materiales didácticos

En relación a los materiales didácticos existentes para el desarrollo del Programa, los profesores-tutores se expresaron con respecto a las Guías Didácticas facilitadas por UNED SENIOR.

Se puede observar, en la tabla 160, que los encuestados valoraron bastante que la GUÍA les resultaba necesaria para orientar las clases (41,3 %). El 28 % de los docentes, además, manifestaron que “mucho”.

Por su parte, el 15,2 % y el 2,2 % de los profesores-tutores indicaron que “poco” o “nada”, respectivamente.

TABLA 160. Resultados. Frecuencias de “La guía didáctica me resulta necesaria para orientar las clases”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

LA GUÍA DIDÁCTICA ME RESULTA NECESARIA PARA ORIENTAR LAS CLASES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	6	13,0	13,0
Nada	1	2,2	15,2
Poco	7	15,2	30,4
Bastante	19	41,3	71,7
Mucho	13	28,3	100,0
Total	46	100,0	

Del mismo modo, los docentes se expresaron en torno a si la Guía Didáctica les resultaba imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El mayor porcentaje se obtuvo de los profesores-tutores, que opinaron que les resultaba “poco” imprescindible, seguido del 26,1 % de aquellos que indicaron que “bastante”; siendo el 21,7 % el porcentaje que representaba a los profesores-tutores que les resultaba totalmente imprescindible. Sólo el 4,3 % indicó que no era imprescindible en absoluto.

TABLA 161. Resultados. Frecuencias de “La guía didáctica me resulta imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

LA GUÍA DIDÁCTICA ME RESULTA IMPRESCINDIBLE PARA LLEVAR A CABO EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	7	15,2	15,2
Nada	2	4,3	19,6
Poco	15	32,6	52,2
Bastante	12	26,1	78,3
Mucho	10	21,7	100,0
Total	46	100,0	

En cuanto a la utilidad de la Guía Didáctica, los encuestados valoraron “bastante” y “mucho” que este material era eficaz para la asignatura que impartían. El 13 % de los docentes opinó que era poco útil y el 2,2 % que nada útil.

TABLA 162. Resultados. Frecuencias de “La guía didáctica me resulta imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

LA GUÍA DIDÁCTICA ME RESULTA ÚTIL PARA LA ASIGNATURA QUE IMPARTO			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	6	13,0	13,0
Nada	1	2,2	15,2
Poco	6	13,0	28,3
Bastante	20	43,5	71,7
Mucho	13	28,3	100,0
Total	46	100,0	

La figura 151 presenta, gráficamente, los resultados comentados anteriormente, en la que se puede observar que los profesores-tutores valoran “bastante” que la Guía Didáctica sea necesaria para orientar las clases, o útil para su asignatura, en tanto que la encuentran poco imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

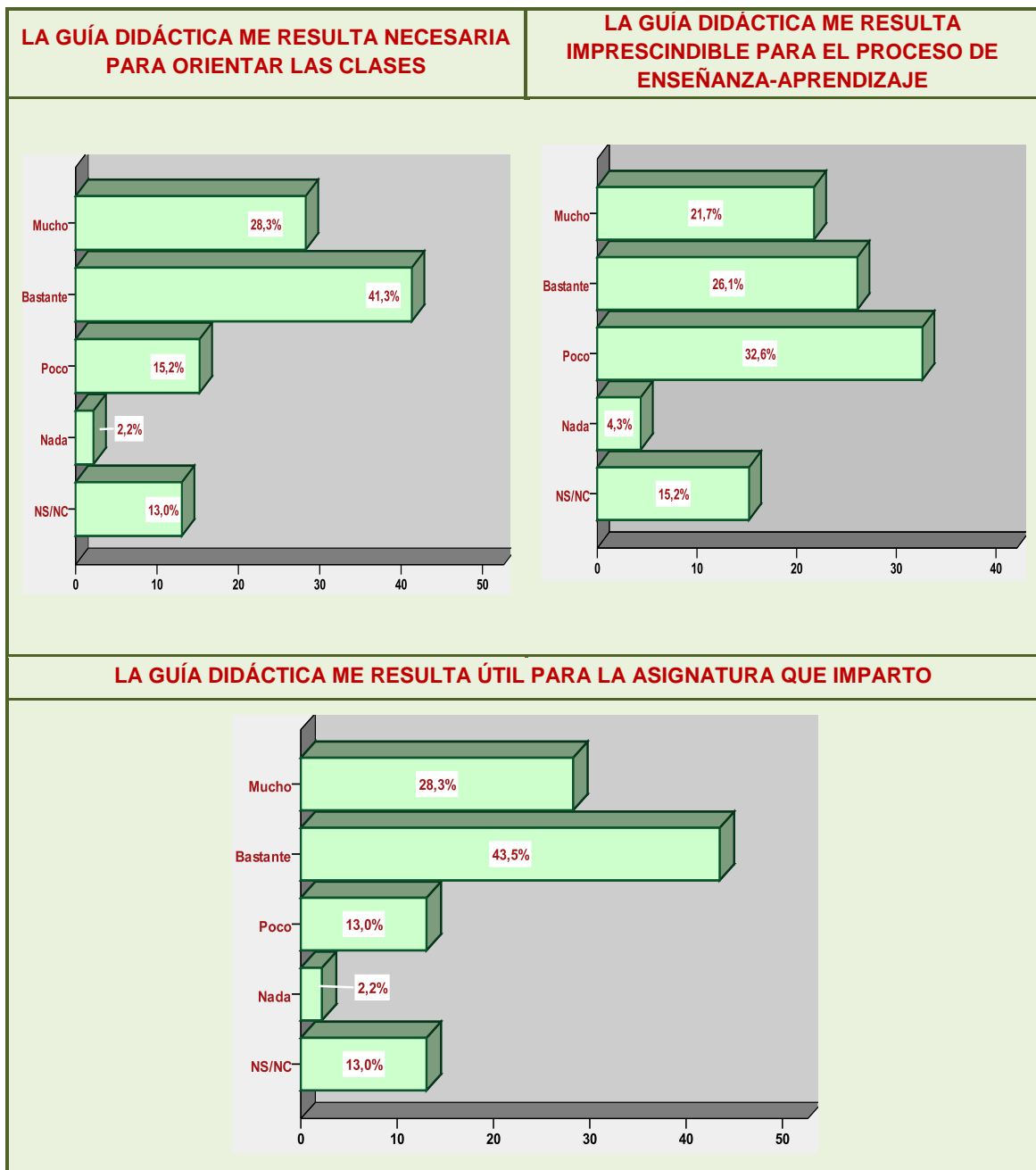


Figura 151. Resultados. Porcentajes. “La Guía Didáctica me resulta necesaria para orientar las clases”, “La Guía Didáctica me resulta imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje” y “la Guía Didáctica me resulta útil para la asignatura que imparto”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

Tanto a los alumnos mayores como a los docentes, que formaban parte del Programa en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, se les solicitó sus opiniones en relación a esta cuestión (figuras 152 y 153).

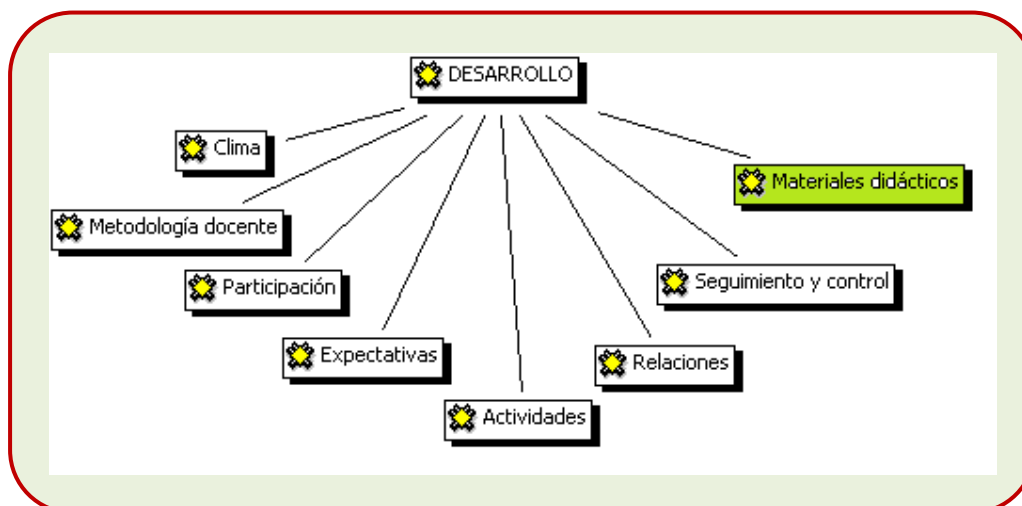


Figura 152. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Desarrollo". Subcategoría "Materiales didácticos". Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

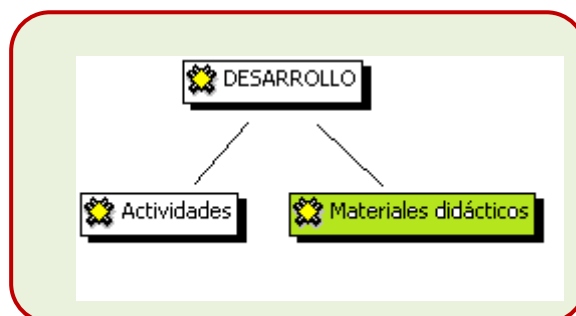


Figura 153. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Desarrollo". Subcategoría "Materiales didácticos". Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los alumnos mayores, por su parte manifestaron su deseo de contar con apuntes del temario para trabajar, o sugirieron la elaboración de un manual en internet para poder consultarlo. Algunos resultados relevantes del análisis cualitativo de la información recogida, se muestran seguidamente.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:11 (10:10); Códigos: [DESARROLLO] [Materiales didácticos]

"Que nos diesen apuntes para poder consultarlos en casa"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:17 (16:16); Códigos: [DESARROLLO] [Materiales didácticos]

"Que nos facilitaran apuntes de la clase diaria"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:71 (70:70); Códigos: [DESARROLLO] [Materiales didácticos]

"Hacer un manual de Internet más detallado, se dan indicaciones que una tecla ponen en cada acción o "algoritmo" de trabajo"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:78 (77:77); Códigos: [DESARROLLO] [Materiales didácticos]

“Los medios didácticos no son actuales”

Los docentes encuestados, a su vez, indicaron en la misma línea que sería deseable tener la posibilidad de contar con manuales básicos o libros de referencia, como se muestran en las siguientes citas extraídas del análisis.

P 3: PROFESORES.rtf - 3:5 (5:5); Códigos: [DESARROLLO] [Materiales didácticos]

“Tener la posibilidad de tener un libro de referencia y complementarlo con material diverso. Los alumnos reiteraban una y otra vez la necesidad de dicho material”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:43 (46:46); Códigos: [DESARROLLO] [Materiales didácticos]

“Sería fundamental tener un programa y un manual básico de la UNED para que todos los tutores impartiéramos la asignatura con los mismos criterios”

2.3. Actividades del Programa

Se solicitó la opinión de los mayores para valorar las actividades realizadas en el transcurso del Programa. Los resultados fueron los siguientes:

Las actividades fueron fáciles “siempre”, para el 35,8 % de los encuestados. El 43 % consideró que “a veces” eran fáciles, y el 1,2 % que “nunca” habían sido fáciles.

TABLA 163. Resultados. Frecuencias de “Las actividades son fáciles”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

LAS ACTIVIDADES SON FÁCILES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	33	20,0	20,0
Siempre	59	35,8	55,8
A veces	71	43,0	98,8
Nunca	2	1,2	100,0
Total	165	100,0	

El 81,2 % de los mayores manifestaron que “siempre” les habían parecido interesantes las actividades, y el 11,5 % que “a veces”.

TABLA 164. Resultados. Frecuencias de “Las actividades son interesantes”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

LAS ACTIVIDADES SON INTERESANTES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	12	7,3	7,3
Siempre	134	81,2	88,5
A veces	19	11,5	100,0
Total	165	100,0	

En opinión del 56 % de los alumnos que contestaron a este ítem, las actividades fueron “siempre” comprensibles; el 27,9 % opinó que habían sido comprensibles “a veces”, representando el 15,8 % el grupo de mayores que se abstuvo de valorar.

TABLA 165. Resultados. Frecuencias de “Las actividades son comprensibles”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

LAS ACTIVIDADES SON COMPENSIBLES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	26	15,8	15,8
Siempre	93	56,4	72,1
A veces	46	27,9	100,0
Total	165	100,0	

El 67,3 % de los encuestados manifestaron que las actividades les ayudaron a fijar conocimiento “siempre”, mientras que el 14,5 % indicó que “a veces”. El 18,2 % de los alumnos no contestaron a este ítem.

TABLA 166. Resultados. Frecuencias de “Las actividades ayudan a fijar conocimiento”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

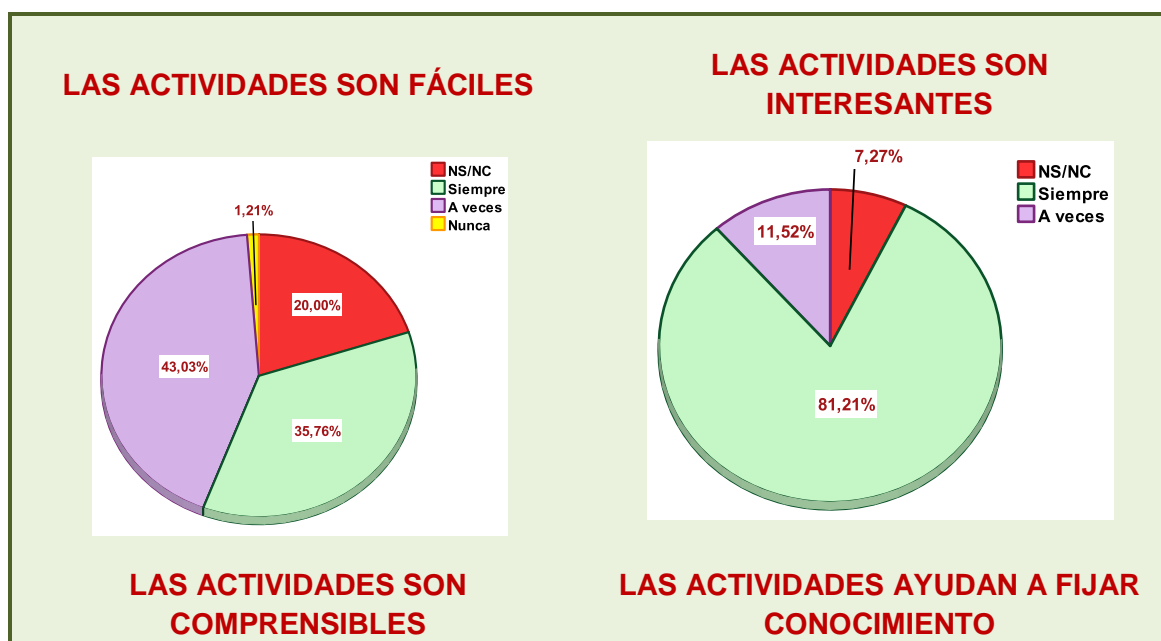
LAS ACTIVIDADES AYUDAN FIJAR CONOCIMIENTO			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	30	18,2	18,2
Siempre	111	67,3	85,5
A veces	24	14,5	100,0
Total	165	100,0	

Según la opinión del 35,2 % de los mayores, las actividades favorecen “siempre” cambios personales y sociales; el 40 % opinaron que favorecen estos cambios “a veces”, y el 3 % valoraron que “nunca” los favorecen.

TABLA 167. Resultados. Frecuencias de “Las actividades favorecen cambios personales y sociales”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

LAS ACTIVIDADES FAVORECEN CAMBIOS PERSONALES Y SOCIALES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	36	21,8	21,8
Siempre	58	35,2	57,0
A veces	66	40,0	97,0
Nunca	5	3,0	100,0
Total	165	100,0	

Los análisis de frecuencias arrojaron datos interesantes, sobre todo para poner de manifiesto que, a la mayoría de alumnos mayores, las materias les parecían “siempre” interesantes, les resultaban “siempre” comprensibles y les ayudaban “siempre” a fijar conocimiento, aunque no siempre les resultaban fáciles o favorecían cambios personales y sociales (figura 154)..



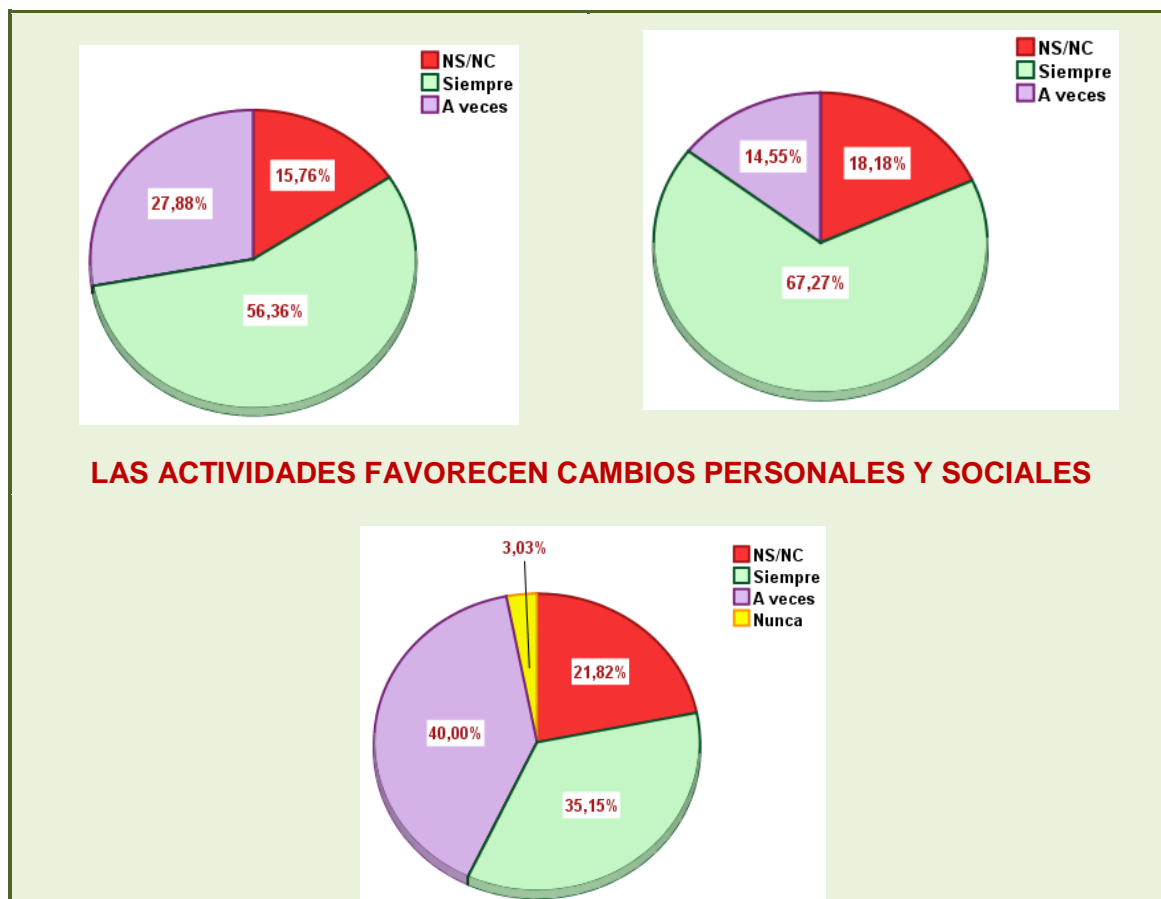


Figura 154. Resultados. Porcentajes. “Las actividades son fáciles”, “Las actividades son interesantes”, “Las actividades son comprensibles”, “Las actividades ayudan a fijar conocimiento” y “Las actividades favorecen cambios personales y sociales”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

Para profundizar un poco más, en el estudio de las actividades del Programa, se procedió a realizar otros análisis que arrojaran datos en función del nivel de estudios de los alumnos mayores, o su edad.

Análisis de correspondencias entre las variables “Nivel de estudios”, “Las actividades son comprensibles” y “Las actividades son fáciles”

Este análisis de correspondencias múltiples presenta unos autovalores bastante elevados, siendo 1,769 en la dimensión 1, y 1,724 en la dimensión 2. Del mismo modo, la inercia de la primera dimensión explica casi el 60 % de la varianza, y la segunda dimensión más del 57 %. (tabla 168).

TABLA 168. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “nivel de estudios”, “las actividades son comprensibles” y “las actividades son fáciles”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,769	,590
2	1,724	,575
Total	3,493	1,164
Media	1,747	,582

La representación gráfica muestra las correspondencias de estas tres variables, que se detallan a continuación; tomando como referencia la variable “nivel de estudios”, se puede observar que:

- El cuadrante positivo de la dimensión 1 presenta alta relación entre las categorías “universitarios sin terminar” y “F.P.”, con la categoría “siempre”, de las variables “las actividades son comprensibles” y “las actividades son fáciles”. Del mismo modo, el punto de la categoría “universitarios terminados” aparece en este cuadrante, relacionándose con las anteriores.
- La categoría “primarios” se corresponde con “a veces” “las actividades son comprensibles” y “las actividades son fáciles”, en la parte positiva de la dimensión 2. En este cuadrante aparece, también, la categoría “nunca” de la variable “las actividades son fáciles”, aunque manteniendo menos correspondencia.
- Se observa que el punto de la categoría “secundarios” presenta cierta relación con “a veces” de la variable “las actividades son fáciles”, aunque no se incluye claramente en el cuadrante.
- La categoría “sin estudios” no presenta correspondencia con ninguna categoría de las variables analizadas.

Por tanto, los resultados indican que, para los matriculados con un nivel de estudios universitarios sin terminar y de F. P., las actividades son comprensibles y fáciles, al igual que para aquellos que cuentan con estudios universitarios terminados.

Por su parte, a los mayores que han accedido al Programa con estudios primarios, las actividades les han parecido menos comprensibles o fáciles y, en menor medida, no les resultaron fáciles.

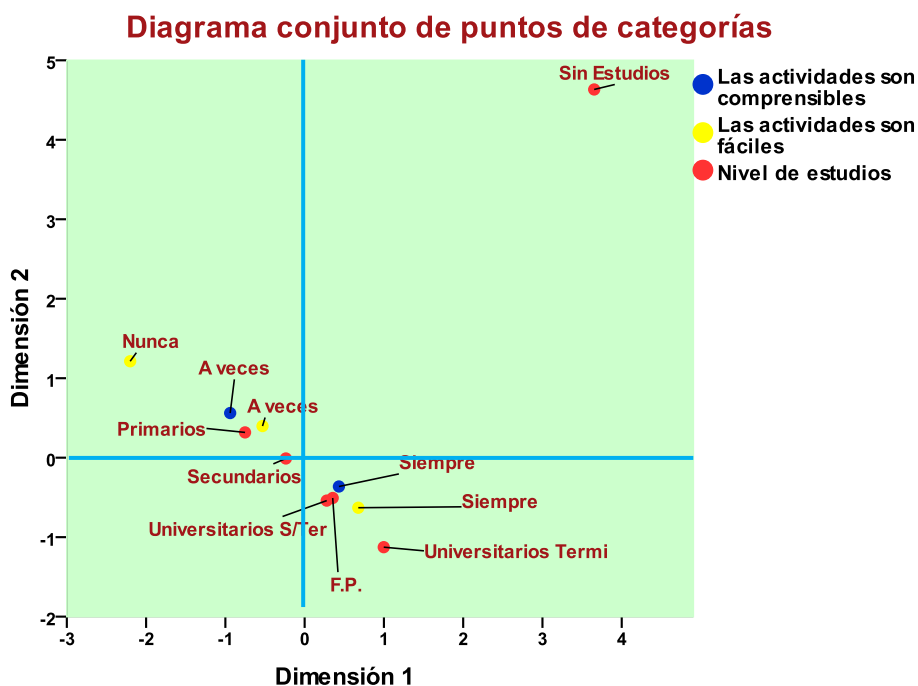


Figura 155. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “nivel de estudios”, “las actividades son comprensibles” y “las actividades son fáciles”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

El análisis de las distintas características de las actividades, en función de la edad, mostró que para el 61,7 % de los alumnos, que se encontraban entre 60 y 64 años, siempre les resultaba comprensibles las actividades, seguidos por los encuestados que tenían menos de 60 años (58,8 %) y del 56,1 % de aquellos que tenían entre 65 y 70 años. La mitad de los mayores de 70 años, también, se manifestaron en este sentido. El resto de los encuestados indicaron que, a veces, las actividades les resultaban comprensibles, destacando que ningún alumno se manifestó en la categoría “nunca” (tabla 169).

TABLA 169. Resultados. Porcentajes. “las actividades son comprensibles” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

		Edad				
		NS/NC	- 60 años	60 y 64 años	65 y 70 años	+ 70 años
Las actividades son comprensibles	NS/NC	,0%	11,8%	17,0%	12,2%	20,4%
	Siempre	66,7%	58,8%	61,7%	56,1%	50,0%
	A veces	33,3%	29,4%	21,3%	31,7%	29,6%
	Nunca	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

En la tabla 170, se puede apreciar que las actividades son siempre fáciles para el 52,9 % de los alumnos menores de 60 años, mientras que para el 56,1 % de los encuestados, que se encontraban entre los 65 y 70 años, sólo “a veces”. Por su parte, el 40,4 % de los alumnos, que tenían entre 60 y 64 años, indicaron que “a veces” les resultaban fáciles las actividades, al igual que para el 37 % de los mayores de 70 años.

TABLA 170. Resultados. Porcentajes. “las actividades son fáciles” y “edad”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

		Edad				
		NS/NC	- 60 años	60 y 64 años	65 y 70 años	+ 70 años
Las actividades son fáciles	NS/NC	,0%	11,8%	19,1%	12,2%	31,5%
	Siempre	33,3%	52,9%	38,3%	31,7%	31,5%
	A veces	66,7%	29,4%	40,4%	56,1%	37,0%
	Nunca	,0%	5,9%	2,1%	,0%	,0%

Las actividades, también, fueron estudiadas desde la perspectiva de su utilidad. En este sentido, se realizó un análisis de distancias o escalamiento multidimensional con el fin de conocer la percepción de los alumnos mayores, en torno a cómo les ayudaban las actividades.

Se puede apreciar, en la tabla 171, que el modelo es aceptable, en tanto que el *stress* normalizado es de 0,00684. Por su parte, la dispersión y la congruencia del modelo presentan valores bastante altos (0,99316 y 0,99657, respectivamente).

TABLA 171. Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. “Las actividades”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

MEDIDAS DE AJUSTE Y STRESS	
S-Stress	,02300
Stress bruto normalizado	,00684
Dispersión explicada (D.A.F.)	,99316
Coefficiente de congruencia de Tucker	,99657

La tabla 172 muestra las coordenadas finales, observándose que la dimensión 1 se extiende desde la variable “trabajar en equipo” (1,011), en la parte positiva, hasta “aplicar en la práctica los conocimientos teóricos” (-510) en la negativa, estableciéndose una dimensión muy distante entre las variables. Aun existiendo esa gran distancia, se aprecia que se tratan de variables que se asemejan por tener características similares, con respecto a valorar que estos dos ítems están relacionados con el aula y el trabajo común.

En relación a la dimensión 2, se extiende desde “resolver problemas cotidianos” (772) hasta “participar de forma autónoma” (-890). Estas variables presentan menor distancia, y muestran una similitud entre ellas, al percibir los alumnos que presentan características más personales y menos relacionadas con el aula.

TABLA 172. Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. “Las actividades”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

LAS ACTIVIDADES AYUDAN A...		
	Dimensión	
	1	2
Reforzar los conocimientos	-,254	,144
Trabajar en equipo	1,011	-,042
Aplicar en la práctica los conocimientos teóricos	-,510	,213
Fomentar el autoaprendizaje	-,135	-,111
Mantener el interés por aprender	-,395	,028
Implicarse en las tareas	-,438	-,114
Participar de forma autónoma	,254	-,890
Resolver problemas cotidianos	,466	,772

En la figura 156, podemos apreciar en la representación espacial cómo las variables 12a (reforzar los conocimientos), 12c (aplicar en la práctica los conocimientos teóricos), 12e (mantener el interés por aprender), 12d (fomentar el autoaprendizaje) y 12f (implicarse en las tareas) se mantienen a poca distancia, indicando que son similares. Mientras que 12b, 12g y 12h se mantienen alejadas. La primera de ellas marca la dimensión 1, mientras que las otras dos forman la segunda dimensión, como se describió anteriormente.

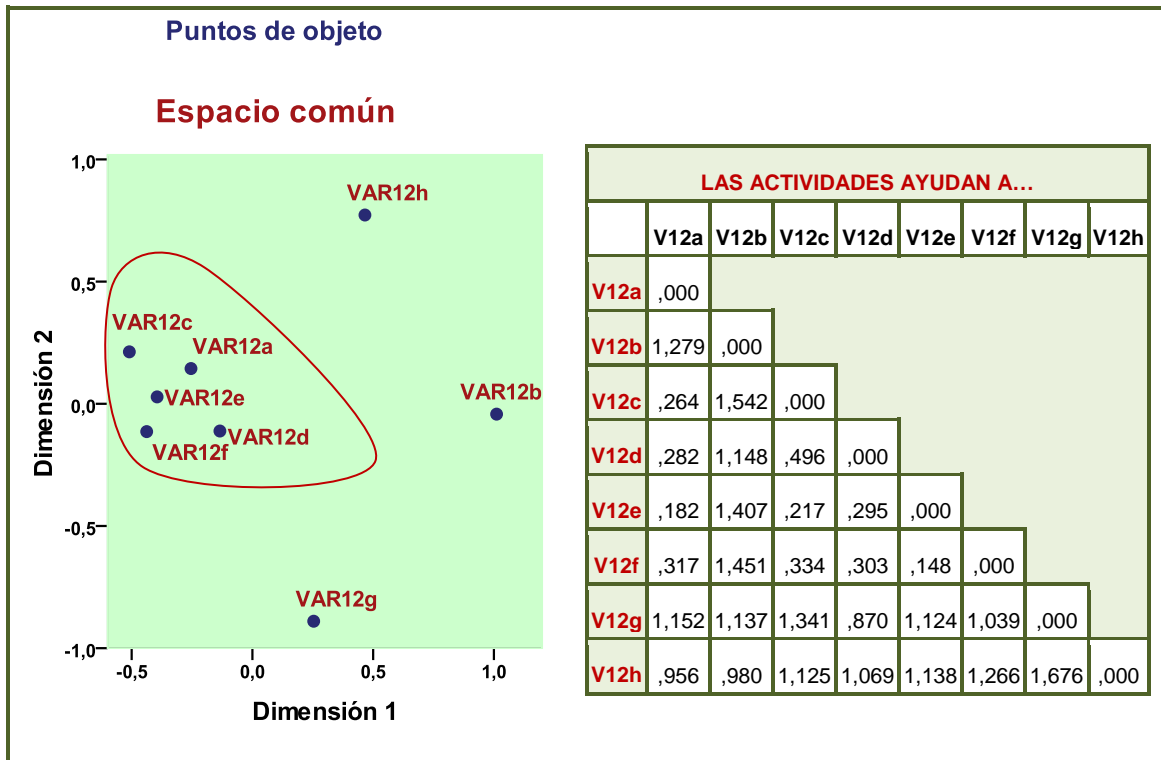


Figura 156. Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. “Las actividades”. Cuestionario Coordinadores. Curso 2009-2010

El análisis de la información, obtenida en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, en los cuestionarios de alumnos y profesores-tutores, aportaron valoraciones con respecto a las actividades (figuras 157 y 158).

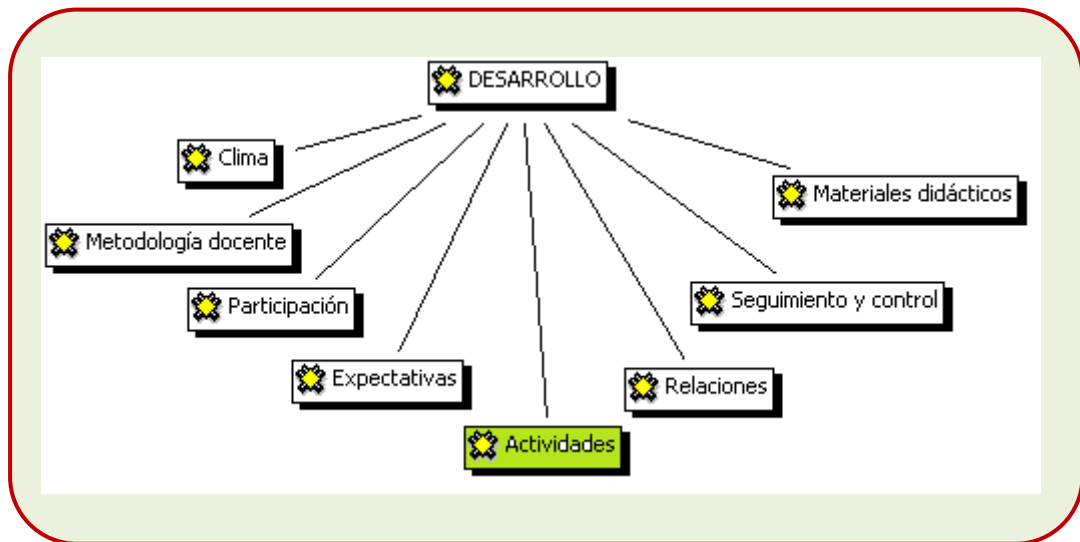


Figura 157. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Actividades”
Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

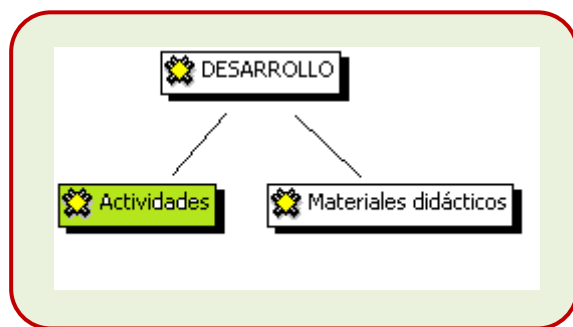


Figura 158. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Desarrollo". Subcategoría "Actividades"
Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los resultados obtenidos del análisis de la información aportada por los alumnos mayores, se mostraron como sugerencias para manifestar su interés por realizar ciertas actividades o expresar su propia experiencia al realizarlas.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:1 (1:1); Códigos: [Actividades] [DESARROLLO]

"Tener más salidas para conocer en persona los monumentos y con el profesor para que nos dé todas explicaciones"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:80 (79:79); Códigos: [Actividades] [DESARROLLO]

"Las excursiones son algo demasiado deprisa (muchos kilómetros en autobús sin parar)"

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:93 (90:90); Códigos: [Actividades] [DESARROLLO]

"Programar alguna actividad cultural y visualizar alguna pantalla, no tanta teoría"

Los profesores-tutores, por su parte, indicaron que las actividades habían despertado el interés de los alumnos, por su carácter práctico. Además, señalaron que éstas se mostraban como una metodología más adaptable a los adultos mayores, o bien, como en algún caso, más motivadora para trabajar en grupo.

P 3: PROFESORES.rtf - 3:1 (1:1); Códigos: [Actividades] [DESARROLLO]

"Los alumnos muestran interés por las actividades prácticas dentro y fuera del aula. Se expansionan y se relacionan entre ellos mejor que dentro de un aula"

P 3: PROFESORES.rtf - 3:40 (43:43); Códigos: [Actividades] [DESARROLLO]

“La metodología y la dinámica de las actividades es mucho más adaptable a sus intereses porque incluye movilidad, contacto con el medio, sensibilidad, observación, etc.”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:54 (60:60); Códigos: [Actividades] [DESARROLLO]

“Las salidas al campo les parecieron pocas. En este aspecto, hay que destacar que fue la única vez que trabajaron como grupo, incluida la logística”

3. CENTROS ASOCIADOS

Dentro de esta dimensión, se analizaron todos aquellos aspectos que estaban relacionados con la parte más funcional, organizativa y funcional del Programa.

3.1. Seguimiento y control

En la evaluación de proceso, se estimó significativo estudiar posibles elementos de seguimiento y control del Programa que desde los Centros se podían proporcionar.

Análisis de correspondencias entre las variables “La asistencia de los participantes ha sido constante”, “Me he preocupado de comprobar si el alumnado sigue las explicaciones del profesor-tutor” y “C. A.”

En este caso, se les solicitó a los coordinadores que manifestaran en qué grado valoraban estos aspectos, y se relacionó con los diferentes Centros Asociados.

Este análisis presentó un modelo que explicaba, sólo en la primera dimensión, el 78,3 % de la varianza, y arrojaba un valor propio de 2,349.

TABLA 173. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “La asistencia de los participantes ha sido constante”, “Me he preocupado de comprobar si el alumnado sigue las explicaciones del profesor-tutor” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,349	,783
2	1,708	,569
Total	4,057	1,352
Media	2,029	,676

Tomando como referencia la variable “Provincia”, el diagrama conjunto de puntos de categorías, que se presenta en la figura 159, mostró los siguientes resultados:

- Los Centros 1, 3 y 8 (que comparten punto de categoría con C2 y C9), se reflejan distantes, pero en el mismo cuadrante que las categorías “mucho” de las otras dos variables relacionadas.
- Los puntos de categoría C4, C5, C7 y C10 mantienen correspondencia con las categorías “bastante”.
- Por último, los Centros C6 y C11 mantienen relación, en el mismo cuadrante inferior, que la categoría “poco” de la variable “me he preocupado por comprobar si el alumnado sigue las explicaciones del profesor-tutor”, observándose que el Centro 11 se mantiene más alejado, llegando a ser, por su distancia, con la categoría “mucho” de la variable “la asistencia de los participantes ha sido constante”.

En resumen, la mayoría de los coordinadores han tenido en cuenta estos elementos de seguimiento y control.

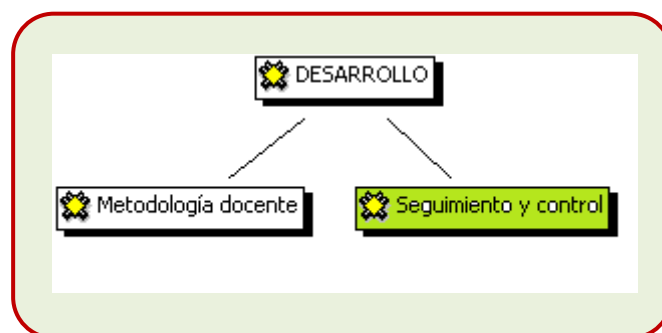


Figura 161. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Desarrollo”. Subcategoría “Seguimiento y control”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Las citas extraídas del análisis cualitativo de la información, presentadas a continuación, muestran que los alumnos solicitan más preocupación por seguir el desarrollo del seguimiento del Programa, mientras que los coordinadores se refieren a la asistencia como elemento de control.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:65 (64:64); Códigos: [DESARROLLO] [Seguimiento y control]

“Me hubiera gustado que la representante de UNED SENIOR se hubiera preocupado y entrara alguna vez que otra para comprobar asistencia, preparación de la profesora, aula y un largo etc.”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:10 (10:10); Códigos: [DESARROLLO] [Seguimiento y control]

“El control de presencia: nosotros realizamos un control exhaustivo de la asistencia a las clases y en función de la asistencia los consideramos aptos o no y se les entrega certificado. Ésta debería ser una exigencia igual para todos los Centros que imparten UNED SENIOR, que se estableciera un mínimo de asistencia”

3.2. Accesibilidad del Centro

En relación a la accesibilidad de los Centros Asociados, se analizó este aspecto por entender que se trataba de un punto de interés, debido a las características de los alumnos del Programa.

Análisis de correspondencias entre las variables “Accesibilidad” y “C. A.”

Los coordinadores valoraron la accesibilidad de los diferentes Centros Asociados y se procedió a un análisis de correspondencias que arrojó un buen modelo, que presentaba unos valores propios muy altos en las dos dimensiones (2,000 y 1,843), y una media de la varianza explicada del 96,1 %.

TABLA 174. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “Accesibilidad” y “C. A.”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,000	1,000
2	1,843	,922
Total	3,843	1,922
Media	1,922	,961

Los resultados de relacionar estas dos variables, se pueden observar en la figura 162 El diagrama conjunto de puntos de categoría, muestra que C1, C2, C4 y C6 mantiene buena correspondencia con la categoría “mucho”, de la variable “accesibilidad”, en tanto que el Centro 3 mantiene relación con la categoría “bastante”.

Por otro lado, comparten el mismo punto, en el eje x, las categorías C5 y “nada” de ambas variables.

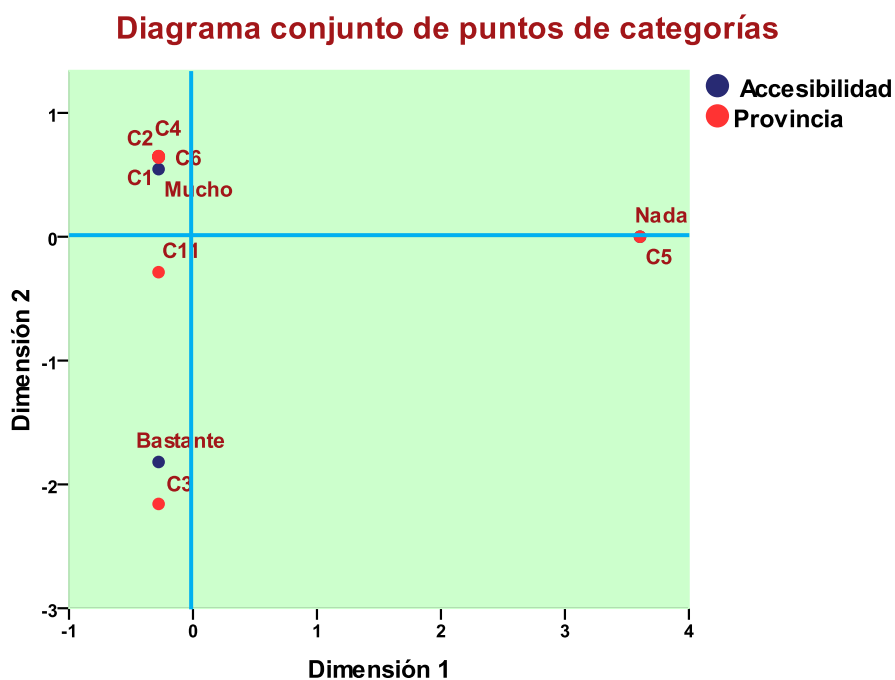


Figura 162. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “Accesibilidad” y “Provincia”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “la accesibilidad al Centro está adaptada”

Los alumnos también fueron encuestados en torno a la accesibilidad de su Centro Asociado, y el análisis de correspondencias mostró unos autovalores muy aceptables en ambas dimensiones (1,477 y 1,376). Además, el 73,8 % de la varianza se explicaba, en la dimensión 1, y el 68,8 % en la dimensión 2.

TABLA 175. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y la accesibilidad al Centro está adaptada”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,477	,738
2	1,376	,688
Total	2,853	1,426
Media	1,426	,713

Las valoraciones de los alumnos mayores relacionadas con los Centros Asociados a los que pertenecían, se presentan en la figura 163, a través del espacio bidimensional. Los resultados destacan por agruparse en una sola dimensión, desde los valores más bajos hasta los más altos. Con respecto a las correspondencias, los puntos de categorías C5, C8, C9, C10, C11 y C13 se presentan en el mismo cuadrante que la categoría “mucho” de la variable “la accesibilidad al Centro está adaptada”.

Los Centros 1, 3 y 4 se muestran más relacionados con la categoría “bastante”, mientras que C2 y C7 presentan correspondencia con la categoría “poco” de la variable relacionada.

Por último, las categorías C14 y “nada” se reflejan en el mismo cuadrante, presentando cierta relación entre ellas.

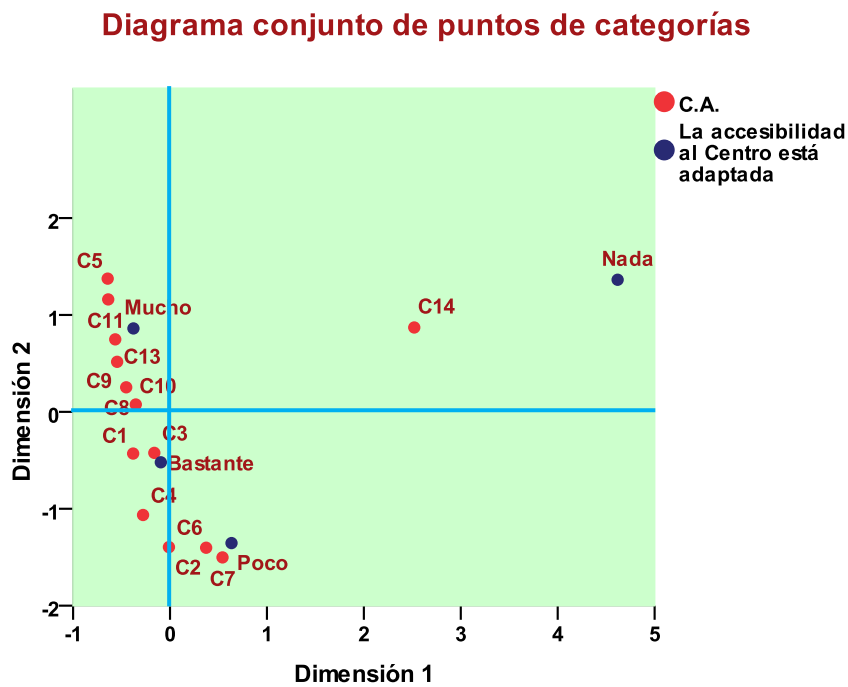


Figura 163. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “la accesibilidad al Centro está adaptada”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

3.3. Recursos para el desarrollo del Programa

La disponibilidad de recursos mínimos para el desarrollo del Programa, también, se estimó importante y, para ello, se analizaron los datos recogidos en los cuestionarios de los coordinadores de UNED SENIOR en el curso 2009-2010.

Análisis de correspondencias entre las variables “El Centro posee los recursos necesarios para llevar a cabo el Programa” y “C. A.”

Al relacionar estas dos variables, el modelo presentó muy buenos autovalores, arrojando cifras muy altas, tanto en la dimensión 1 (2,000) como en la dimensión 2 (1,824). Por su parte, la media de la varianza explicaba el 95,6 %.

TABLA 176. Varianza explicada. Análisis de correspondencias entre las variables “El Centro posee los recursos necesarios para llevar a cabo el Programa” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,000	1,000
2	1,824	,912
Total	3,824	1,912
Media	1,912	,956

Con respecto a los resultados, el espacio bidimensional representado en la figura 164, muestra lo siguiente:

- Los Centros 2, 4, 7 y 9 comparten el punto de categoría con “mucho” de la variables “el Centro posee los recursos necesarios para llevar a cabo el Programa de mayores”.
- La categoría “bastante” se refleja, en el mismo cuadrante que el punto de C1, C6, C8 y C11, manteniendo una estrecha relación.
- Por su parte, los Centros 3 y 5 comparten el mismo cuadrante, presentando correspondencia con la categoría “poco”.

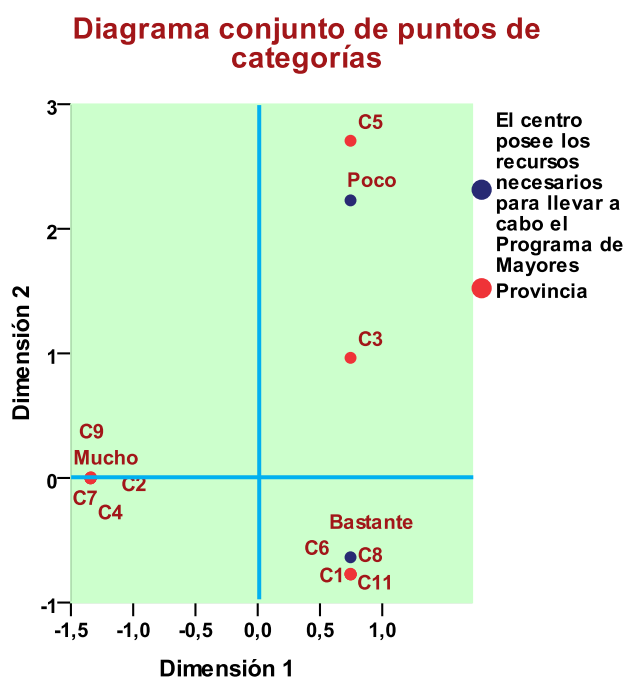


Figura 164. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “El Centro posee los recursos necesarios para llevar a cabo el Programa” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

3.4. Funcionamiento y Organización

El funcionamiento de los Centros interesaba para esta investigación, en el sentido de permitir un buen desarrollo del Programa y facilitar su organización.

Análisis de correspondencias entre las variables “El funcionamiento del Centro posibilita el trabajo ordenado y eficaz del Programa UNED SENIOR” y “C. A.”

La tabla 177 muestra que este modelo de correspondencias arroja unos buenos valores propios en ambas dimensiones (2,000 y 1,885), y una media de la inercia que se explica el 97,1 % de la varianza.

TABLA 177. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “el funcionamiento del Centro posibilita el trabajo ordenado y eficaz del Programa UNED SENIOR” y “C. A.”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,000	1,000
2	1,885	,943
Total	3,885	1,943
Media	1,943	,971

Se puede observar, en la figura 165, que las categorías de las variables estudiadas mantienen muy buenas relaciones. En este sentido, los resultados obtenidos son los siguientes:

- Los Centros 1, 2, 6 y 8 se corresponden en el mismo cuadrante inferior con la categoría “mucho” de la variable relacionada.
- La categoría “bastante” se refleja en el diagrama junto con C3, C4, C7 y C9, manteniendo una alta correspondencia y relacionándose, a su vez, con C11 en el mismo cuadrante superior.
- Por último, se puede apreciar que C5 y “poco” comparten el mismo punto de categoría.

En general, los coordinadores valoran muy bien que “el funcionamiento del Centro al que pertenecen posibilita el desarrollo del Programa UNED SENIOR”.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

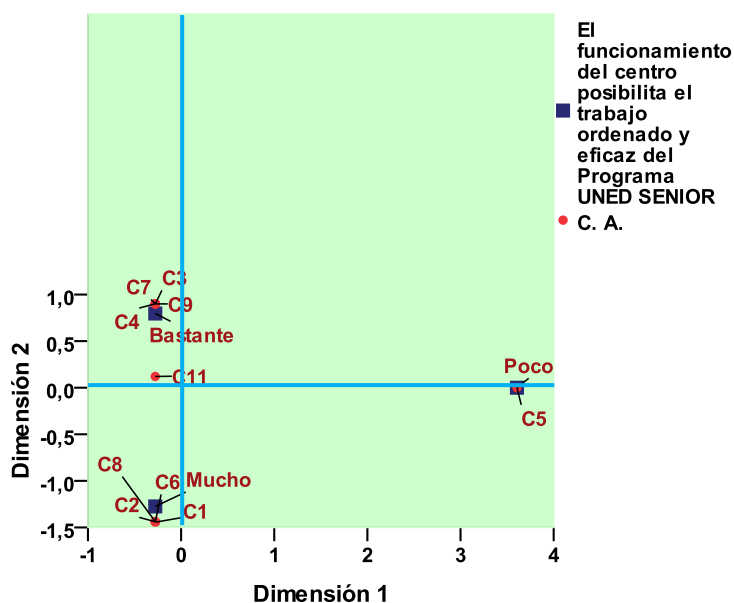


Figura 165. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “el funcionamiento del Centro posibilita el trabajo ordenado y eficaz del Programa UNED SENIOR” y “C. A.”. Cuestionario coordinadores. Curso 2009-2010

Análisis de correspondencias entre las variables “Organización” y “C. A.”

Con respecto a la organización del Centro, al relacionar estas dos variables, el modelo de análisis presentó autovalores muy altos en las dos dimensiones (2,000 y 1,885). Además, la varianza se explicaba al 100 % sólo en la dimensión 1.

TABLA 178. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “organización” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	2,000	1,000
2	1,885	,943
Total	3,885	1,943
Media	1,943	,971

En la figura 166, se puede observar el diagrama conjunto de puntos de categorías, que muestra los siguientes resultados:

- Los Centros 1, 2, 4 y 6 se presentan muy relacionados con la categoría “mucho” de la variable “organización”. En el mismo cuadrante, se puede apreciar que C11 se corresponde, igualmente, con esta categoría, pero con valores algo más altos.
- La categoría “bastante” se relaciona con C3, C7 y C10, en el mismo cuadrante superior.
- Por su parte, el Centro 5 comparte punto de categoría con “poco” en el eje x, en su parte positiva.

Del mismo modo que en el análisis anterior, los coordinadoras valoran en alto grado la organización del Centro para un buen desarrollo del Programa.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

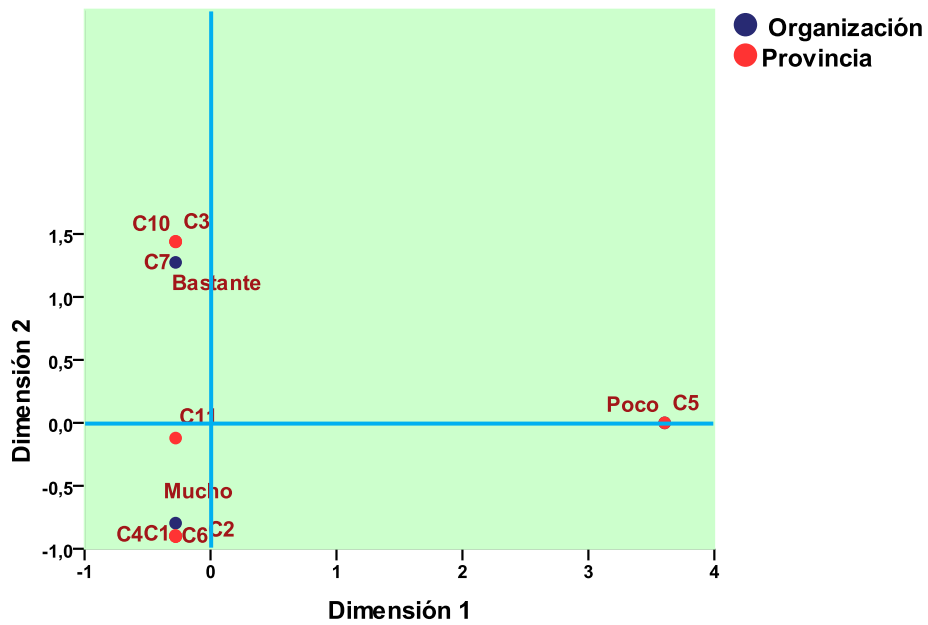


Figura 166. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “organización” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

La organización del Programa fue sometida a la valoración de los alumnos, profesores-tutores y coordinadores, que formaban parte del mismo en los cursos 2009-2010 y 2010-2011 (figuras 167, 168 y 169).

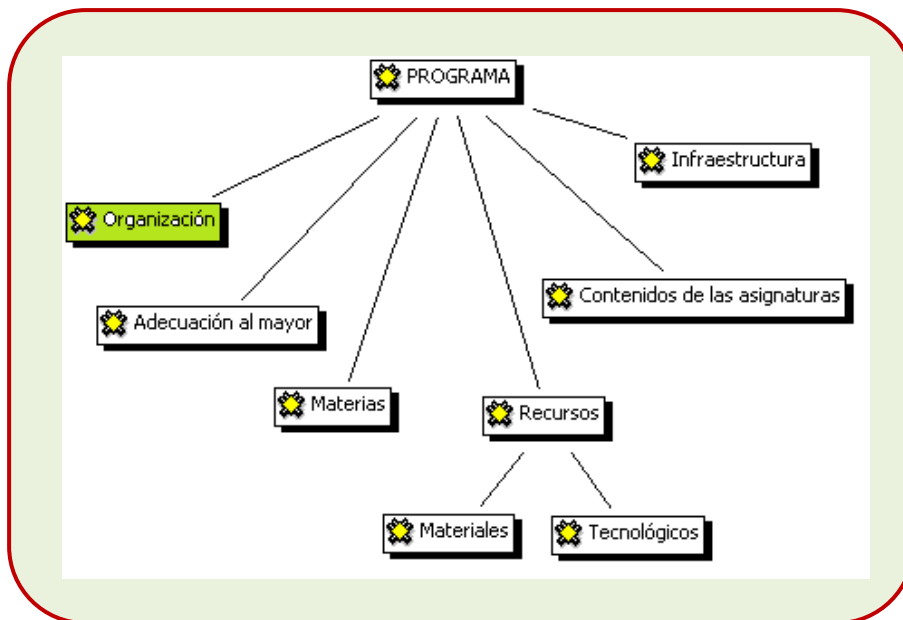


Figura 167. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Programa”. Subcategoría “organización” Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

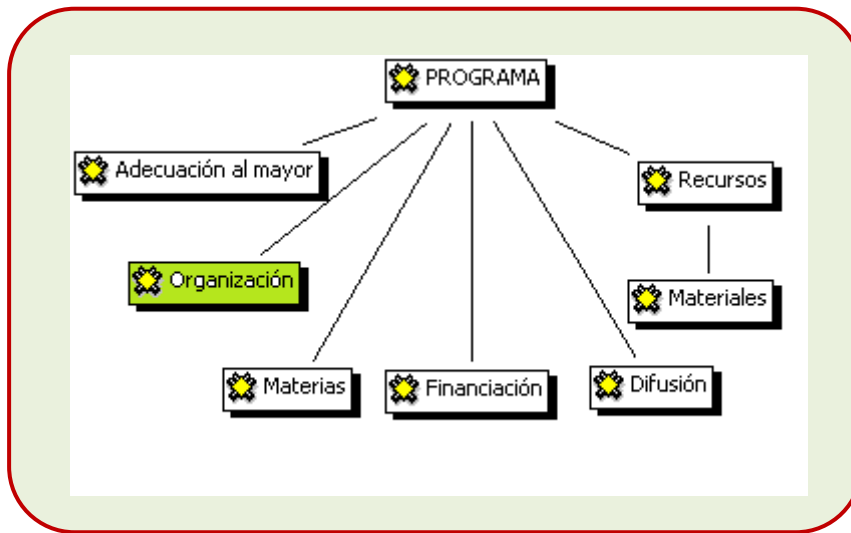


Figura 168. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Programa". Subcategoría "organización"
Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

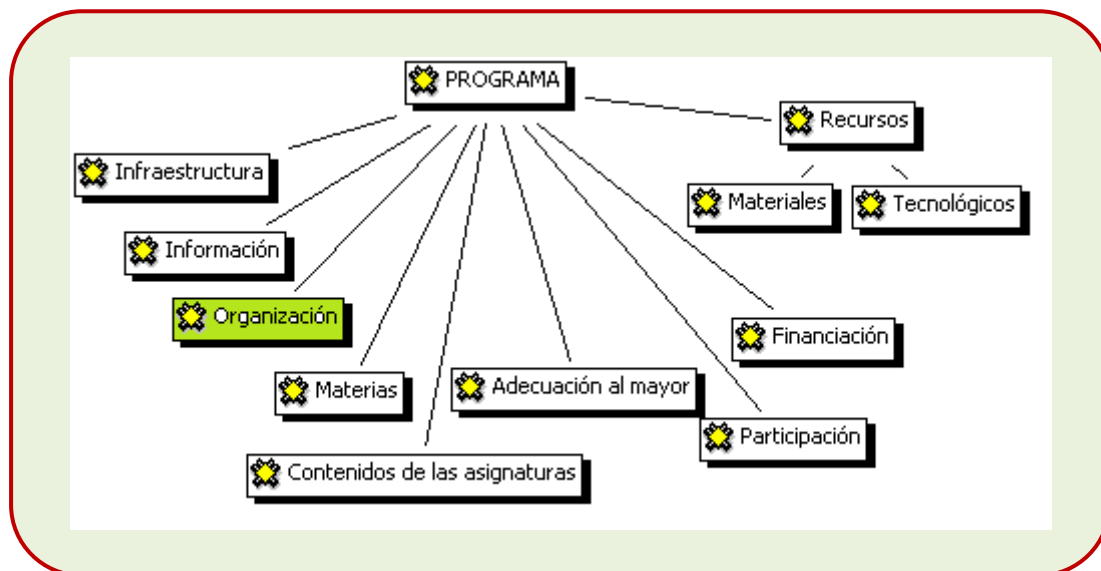


Figura 169. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Programa". Subcategoría "organización"
Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Se pueden observar, en las citas textuales que se presentan a continuación, que los resultados del análisis cualitativo de la información proporcionada por los alumnos mostraron que, en general, los mayores valoraban que era necesario disponer de más tiempo de clase y mejor planificación de los horarios. Además, se puso de manifiesto en algún caso, la falta de organización en cuanto a la infraestructura propia del Programa.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:5 (5:5); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“Más horas de clase para ver todo el temario. Son pocas”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:13 (12:12); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“La comunicación. Pese a tener los e-mail de los alumnos, hay que desplazarse al edificio para enterarse de los nuevos cursos”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:16 (15:15); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“El no cambiar tanto de clase”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:20 (19:19); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“El horario está mal planeado”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:26 (25:25); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“Mejoraría la organización, está todo muy liado y no nos informan bien”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:30 (29:29); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“El horario es muy raro”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:41 (39:39); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“Mejorar la organización y dar una mayor difusión en el periodo de matrícula y para aquellos días en los que hay actividades”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:68 (67:67); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“Habría que dedicar más tiempo y, si no puede ser, reducir materias y profundizar”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:101 (98:98); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“En los días festivos no tener los cursos”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:208 (215:215); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“Falta de transporte, porque hay mayores que no podemos asistir por nuestros medios a los centros de estudios”

Los coordinadores, por su parte, centraron su interés en destacar que el Programa manifestaba ciertas carencias en su organización y planificación estructural, como muestran los extractos del análisis cualitativo, que se exponen seguidamente.

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:5 (5:5); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“A veces falta información y coordinación con la sede central, o facilidades de tipo económico para facilitar su implantación. Ampliación de la oferta de las asignaturas, atendiendo siempre a los intereses de los alumnos”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:12 (12:12); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“Los alumnos deberían recibir un diploma al finalizar cada asignatura, en lugar de un certificado”

La información aportada por los docentes del Programa, también, se sometió al análisis cualitativo correspondiente, y sus resultados indicaron, sobre todo, que los profesores-tutores se mostraron preocupados por la falta de tiempo para impartir el temario de sus asignaturas.

P 3: PROFESORES.rtf - 3:2 (2:2); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“Teniendo en cuenta que se imparte la enseñanza de un idioma, una hora semanal es escasa, debiera ser mínimo de dos horas semanales y, de hecho, los alumnos lo han comentado así. Porque a veces, por motivos familiares o personales, no pueden acudir a alguna clase, y entonces esa semana se quedan sin sesión”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:16 (17:17); Códigos: [Organización] [PROGRAMA]

“Ha resultado escasísima la disponibilidad de horas lectivas para un temario como el de Patrimonio Histórico Artístico, circunstancia que han señalado desde el primer momento los mismos alumnos y alumnas”

SÍNTESIS

En este capítulo se presentan los resultados de la evaluación de proceso, realizando una comprobación del desarrollo del Programa a partir de la valoración de todos los participantes.

El primer aspecto considerado en esta evaluación es la metodología docente. En general, los profesores-tutores utilizaron más las clases magistrales que el trabajo cooperativo o colaborativo, valorando que fomentaron el trabajo personal e independiente de los alumnos mayores. Del mismo modo, realizaron actividades que les ayudaban a implicarse en las tareas, y fueron pocas aquellas actividades que se llevaron a cabo fuera del aula.

Los alumnos, por su parte, indicaron que los profesores-tutores usaban ejemplos para que se entendieran sus explicaciones, mientras que las opiniones estaban divididas en cuanto a la realización de ejercicios prácticos para la comprensión de las asignaturas o la formación de grupos para trabajar en clase, reflejando resultados diferentes en los distintos Centros Asociados.

El análisis de segmentación, evidenció que la utilización de ejercicios prácticos y la realización de actividades fuera del aula, conformaban la mejor metodología docente para los alumnos mayores matriculados.

Las habilidades docentes de los profesores-tutores fueron valoradas por los alumnos mayores, considerando, por un lado, la actitud del docente para actuar, en general, al resolver conflictos satisfactoriamente o ser una persona entusiasta y, por otro, aquellas habilidades relacionadas más directamente con ellos, como pudieran ser el preocuparse por el alumnado o tener facilidad para comunicarse con los adultos mayores.

Con respecto al estilo de enseñanza, los profesores-tutores consideraron que planificaban partiendo de los intereses, necesidades, experiencias y conocimientos previos de sus alumnos, al igual que intentaban vincular la teoría con la práctica para un mejor entendimiento de la asignatura, siendo muy asequible a los mayores y fomentando su autoaprendizaje. Aspectos confirmados por los alumnos matriculados que, además, percibieron un buen clima en sus clases, en tanto que valoraron muy

positivamente la disposición del profesor-tutor para guiarles y aconsejarles en el proceso, así como para seguir aprendiendo.

Los aspectos de los profesores-tutores, mejor valorados por los alumnos mayores, fueron que despertaban el interés por estar al día, que se preocupaban por ellos y que realizaban ejercicios prácticos de las materias. En tanto que “el perfil del buen profesor” se definía por dominar gran variedad de métodos didácticos y la capacidad de motivación.

Los profesores-tutores indicaron que habían propiciado mucho o bastante la participación de los adultos matriculados; mientras que las opiniones de los alumnos estaban divididas. Las técnicas participativas en clase, como la generación de diálogos o debates, pusieron de manifiesto que en varios Centros no habían sido utilizadas, siendo los alumnos mayores los que solicitaron más participación a través de pequeños grupos de trabajo, debates y ejercicios prácticos compartidos con todos los compañeros.

Los resultados muestran que lo que aprendían los alumnos mayores les ayudaba a relacionarse con los demás, al igual que su participación facilitaba la relación con sus compañeros. Además, el Programa mostró su eficacia para ayudar a los alumnos a participar en actividades y adaptarse a los cambios sociales. En este sentido, los mayores en situación de paro y los jubilados, fueron los grupos que más valoraron este aspecto, mientras que los adultos en activo lo valoraron muy poco, poniendo de manifiesto, quizás, otras necesidades en este grupo de alumnos.

Las expectativas de los adultos matriculados con el desarrollo del Programa, fueron cumplidas ampliamente; y, además, la mayoría de los alumnos valoraron que siempre les habían parecido interesantes las materias, que ampliaban sus conocimientos y que, a veces, les ayudaban en su vida cotidiana.

Al analizar esta cuestión, en función de los diferentes Centros Asociados, a los adultos matriculados les gustaban bastante o mucho las asignaturas. Sin embargo, algunos alumnos mostraron su preferencia por otras asignaturas distintas a las que existían en sus Centros, solicitando asignaturas más prácticas.

En relación a los materiales didácticos, los resultados muestran que los profesores-tutores valoraron que la Guía Didáctica les resultaba bastante útil para orientar sus clases y, en concreto, para las asignaturas que imparten. Sin embargo, los

docentes consideraron que era poco imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, los alumnos opinaron que los materiales eran escasos, en tanto que solicitaban apuntes o la elaboración de manuales para seguir las explicaciones de los profesores-tutores.

Las actividades que se desarrollaban en el seno del Programa eran interesantes, comprensibles, y ayudaban a fijar el conocimiento a los adultos matriculados. Sin embargo, los alumnos que contaban con estudios primarios valoraron que no siempre les resultaron comprensibles y, en menor medida, les parecieron fáciles.

El análisis de homogeneidad presentó dos dimensiones, mostrando la utilidad de las actividades dentro del aula (aplicar en la práctica los conocimientos teóricos, trabajar en equipo) y fuera de la misma, relacionada con el plano más personal de los alumnos (participar de forma autónoma, resolver problemas cotidianos). Los profesores-tutores, por su parte, valoraron que las actividades eran una buena metodología para trabajar con personas mayores, y motivarlas a participar en grupo.

Los coordinadores indicaron, en su mayoría, haber tenido en cuenta elementos de seguimiento y control del Programa, como la comprobación de la asistencia a clase de los alumnos, así como de su seguimiento de las clases y las explicaciones de los docentes.

La evaluación de proceso también puso de manifiesto todos aquellos aspectos de organización, infraestructura y funcionamiento de los Centros, para un buen desarrollo del Programa. La mayoría de ellos contaban con recursos suficientes y gozaban de una buena organización y planificación para implementar UNED SENIOR. Además, los coordinadores valoraron que sus Centros eran muy accesibles para los alumnos mayores. Los aspectos más críticos fueron aquellos que se referían al poco tiempo disponible para impartir todo el temario programado.

CAPÍTULO X

EVALUACIÓN DE PRODUCTO

Los análisis, mostrados en este apartado, están relacionados con el impacto, la eficacia, la sostenibilidad del Programa y la satisfacción de los distintos participantes. Los resultados obtenidos se muestran, según las dimensiones que se han venido describiendo en capítulos anteriores, a saber, Participantes, Programa y Centros Asociados.

1. PARTICIPANTES

Para comenzar, se analizó el posible impacto del Programa, en torno a la práctica de los profesores-tutores, y a nivel personal y social de los alumnos.

1.1. IMPACTO

En este apartado se analizaron las variables que aportaban información sobre la influencia y la repercusión del Programa en la práctica del docente y de los alumnos mayores a nivel personal y social.

1.1.1. Impacto en la práctica docente

En esta investigación se consideró que el hecho de que el profesor-tutor cambiara la planificación inicial, o reflexionara sobre su práctica, eran indicios de un posible impacto en su práctica docente. Por lo tanto, se estudiaron las relaciones existentes entre estos dos aspectos y los diferentes Centros Asociados con el fin de averiguar si este impacto se había producido por igual o en diferentes grados en cada uno de ellos.

Análisis de correspondencias entre “C. A.”, “Reflexiono sobre cómo mejorar mi práctica” y “he tenido que modificar la planificación inicial prevista”

Al relacionar estas variables, el modelo arroja unos valores propios altos, en ambas dimensiones (1,906 y 1,1559), y una media de la inercia que explica el 57,8 %.

TABLA 179. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.”, “reflexiono sobre cómo mejorar mi práctica”, “he tenido que modificar la planificación inicial prevista”.
Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,906	,635
2	1,559	,520
Total	3,465	1,155
Media	1,733	,578

El diagrama conjunto de puntos de categorías, representado en la figura 170, muestra los siguientes resultados:

- Los Centros 8, 10, 12 y 14 se presentan en el mismo cuadrante, relacionados con la categoría “bastante” de las variables “he tenido que modificar la planificación inicial prevista”.
- Las categorías “mucho” se reflejan muy juntas, aunque muestran valores algo distintos. En este sentido, el C3 presenta mejor relación con “he reflexionado “mucho” sobre mi práctica”; y los Centros 4, 7, 11 y 13 se corresponden, en el mismo cuadrante, que “mucho” de la otra variable.
- En el cuadrante inferior, se aprecia que C1 y C6 se relacionan con “he tenido que modificar “poco” la planificación inicialmente prevista”. Aunque en este mismo cuadrante aparece la categoría “bastante”, presenta valores más altos y no mantiene relación directa con ningún Centro.
- Por último, se puede observar que, en el cuadrante superior, la categoría “nada” de la variable “he tenido que modificar la planificación inicialmente prevista” mantiene correspondencia, en el mismo cuadrante, con C2, C5 y C9.

A tenor de los resultados observados, se puede indicar que, en general, los profesores-tutores han valorado, en un alto grado, la reflexión sobre su práctica, no apareciendo las categorías “poco” o “nada” de esta variable en el espacio bidimensional. Además, los docentes han considerado que “poco” o “nada” han tenido que modificar su planificación inicial. Por lo tanto, el impacto se ha producido de forma desigual y, sobre todo, relacionado con la reflexión en torno a su propia práctica docente.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

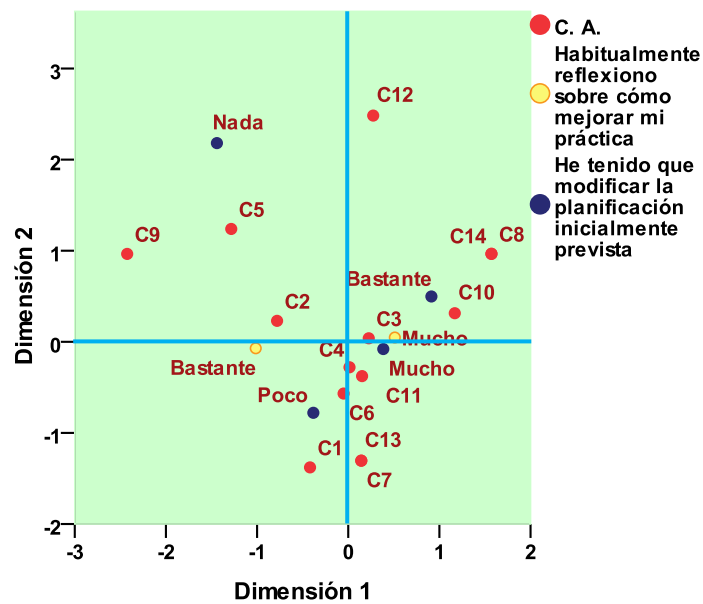


Figura 170. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.”, “reflexiono sobre cómo mejorar mi práctica”, “he tenido que modificar la planificación inicial prevista”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

Del mismo modo, los profesores-tutores opinaron en torno a su propia práctica docente en el Programa, y la información obtenida se sometió al análisis de contenido correspondiente (Figura 171).



Figura 171. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración del profesorado”. Subcategorías “Impacto” y “Práctica docente”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Cómo se desprende de los siguientes resultados, el impacto en la práctica del profesor-tutor, vino relacionado con el grupo de alumnos. Los docentes quedaron sorprendidos por la experiencia vivida y manifestaron que el aprendizaje había sido mutuo, en tanto que se habían encontrado un alumnado motivado por aprender, descubriendo en ellos nuevos sentimientos que hasta ese momento no habían experimentado.

P 3: PROFESORES.rtf - 3:22 (23:23); Códigos: [IMPACTO] [Práctica docente]

“Cómo se han sentido mis alumnos en clase y lo mucho que han aprendido. Por las dos partes creo que nos ha gustado trabajar y aprender juntos, había un buen clima de trabajo. Han mejorado mucho y me siento orgullosa y contenta con el trabajo realizado y con las inquietudes, el afecto y las experiencias que me han trasladado los alumnos”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:23 (24:24); Códigos: [IMPACTO] [Práctica docente]

“El contacto y convivencia con los alumnos y sentir la alegría del aprendizaje a una edad adulta”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:36 (38:38); Códigos: [IMPACTO] [Práctica docente]

“Poder comunicar conocimientos a alumnos que tienen interés por aprender, por el mero hecho de saber, sin necesidad de obligar a nadie a adquirir conocimientos, el poder dar a esas personas la posibilidad de acceder a esos conocimientos, y que los mismos se sientan satisfechos por lo realizado durante el curso. Ha sido sorprendente.”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:60 (66:66); Códigos: [IMPACTO] [Práctica docente]

“Me ha sorprendido todo lo que he aprendido de mis alumnos. Es un alumnado muy educado, puntual y que siempre se ayudan unos a otros. Respetan los turnos, se disculpan cuando no pueden asistir y siempre preguntan con educación. Además, están estudiando porque quieren aprender, cosa que es muy motivadora”

1.1.2. Impacto personal y social en los alumnos

La información recogida de los cuestionarios de los alumnos, en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, aportó opiniones valiosas para conocer el impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el seno del Programa UNED SENIOR, a nivel personal y social (figura 172).

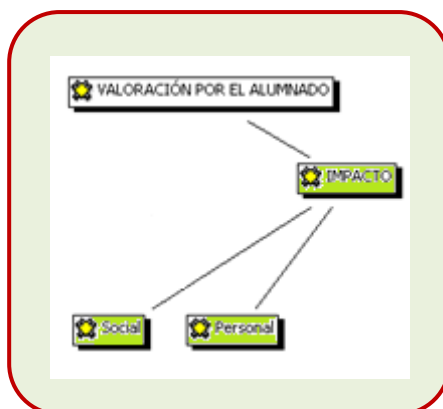


Figura 172. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategorías “Impacto”, “Personal” y “social”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los adultos mayores manifestaron, sobre todo, impactos positivos a nivel personal.

Los resultados obtenidos del análisis cualitativo, muestra que los alumnos consideraron, en general, haber mejorado personalmente, al perder miedos, al renovar sus ilusiones o al haber mejorado su autoestima y la relación con los demás.

A nivel social, han manifestado su sorpresa en dos sentidos, fundamentalmente. Por un lado, encontrar a personas que se preocupan por las personas mayores; y, por otro, contemplar la disposición de los adultos para aprender y ampliar sus conocimientos.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:67 (66:66); Códigos: [IMPACTO] [Personal]

“Tal y como lo ha hecho la profesora me parece ideal, nunca creí que a mi edad pudiera vivir esta experiencia”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:112 (110:110); Códigos: [IMPACTO] [Personal]

“Son aspectos que veía en mi entorno y nunca pensé llegaría a conocerlo.”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:113 (111:111)); Códigos: [IMPACTO] [Personal]

“Los nuevos conocimientos y al crearse las necesidades en nuestra tercera edad, tendemos a descubrir con más interés todo lo que hemos aprendido o realizado”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:121 (119:119); Códigos: [IMPACTO] [Personal]

“Me sube la autoestima y ahora me gustan las relaciones personales con los compañeros”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:132 (130:130); Códigos: [IMPACTO] [Personal]

“Yo he conseguido mejorar personalmente, dado que pensé que no sería capaz de hablar ni una sola palabra y me estoy ya comunicando”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:135 (134:134); Códigos: [IMPACTO] [Personal]

“He perdido miedo al ordenador”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:144 (143:143); Códigos: [IMPACTO] [Personal]

“La autoestima, satisfacción personal, y ver que si se quiere se puede hacer todo”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:145 (144:144); Códigos: [IMPACTO] [Personal]

“Para mí ha sido como un rayo de luz a pesar de lo rápido que ha sido. Ha sido una maravilla. Estoy muy orgulloso de haber participado en este curso, ojalá pudiéramos tener más y más”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:148 (148:148); Códigos: [IMPACTO] [Personal]

“Le ha dado una nueva ilusión a mi vida”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:218 (225:225); Códigos: [IMPACTO] [Social]

“Me ha sorprendido la preocupación por las personas mayores de la gente que trabaja en estos cursos”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:240 (248:248); Códigos: [IMPACTO] [Social]

“Considerar que las personas de la emigración y pensionadas tienen disposición y entusiasmo por aprender y ampliar conocimientos”

Por su parte, los coordinadores también valoraron el posible impacto del desarrollo del Programa en los alumnos mayores (figura 173).

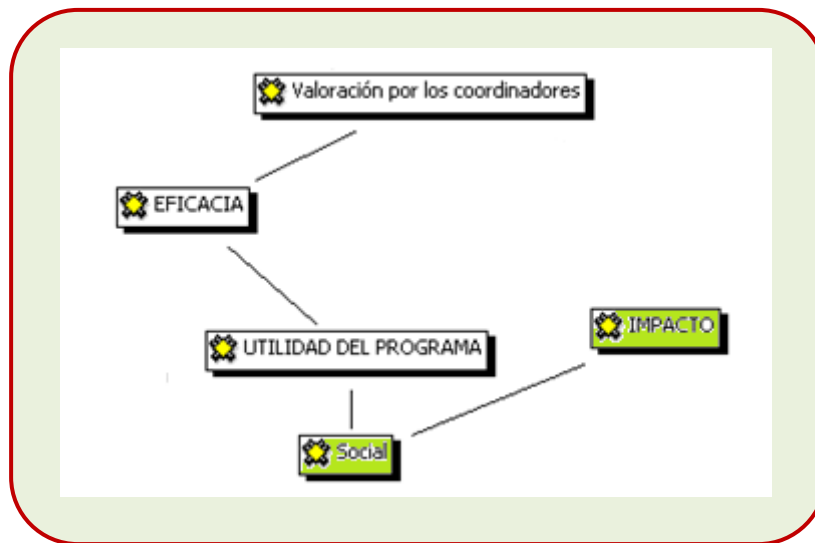


Figura 173. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategorías “Impacto” y “social”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Las opiniones de los coordinadores manifestaban, sobre todo, su sorpresa por la entusiasta respuesta de los adultos mayores y sus reacciones de familiaridad con los docentes. Además, pusieron en valor la relación que se pudo establecer entre ellos, teniendo en cuenta que no se conocían y vivían alejados unos de otros.

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:36 (36:36); Códigos: [IMPACTO] [Social]

“La entusiasta respuesta de los alumnos, que llegan a considerar a la mayor parte del profesorado como uno más y casi miembros de su familia”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:37 (37:37); Códigos: [IMPACTO] [Social]

“La relación entre mayores en nuestro ámbito rural (ciudad pequeña con pueblos a las afueras). Alumnos matriculados de pueblos a más de 100 Kms. de distancia venían encantados cada semana”

1.2. EFICACIA

Más allá de conocer el impacto que había supuesto para los alumnos mayores su participación en UNED SENIOR, resultaba altamente relevante analizar si el Programa había resultado eficaz para ellos. Los elementos que se estudiaron para conocer este aspecto se centraron en la opinión que les merecía sus profesores-tutores, si el contenido del Programa respondía a lo que ellos esperaban, si UNED SENIOR les había resultado útil y, sobre todo, si se habían cumplido sus expectativas.

1.2.1. Del Profesor

Para el estudio de la eficacia, la labor del profesor-tutor es imprescindible. Por ello, saber hasta qué punto se valora su función, es fundamental para esta investigación (figura 174), no se puede olvidar que la eficacia del profesor-tutor representa en buena parte la eficacia del Programa.

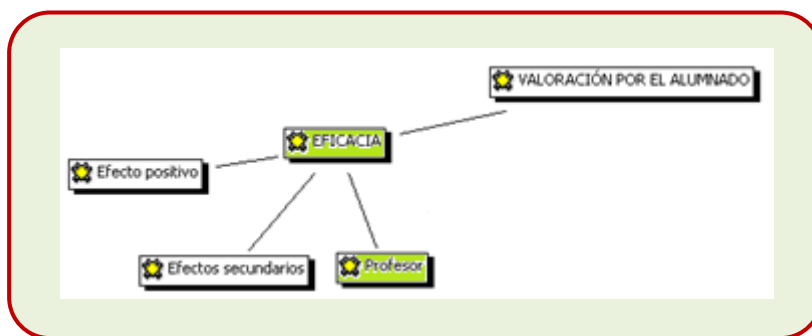


Figura 174. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategorías “Eficacia” y “Profesor”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los alumnos mayores opinaron en torno a esta cuestión, y los resultados obtenidos fueron muy diversos. En orden a resaltar la eficacia del docente, los adultos mayores manifestaron características, como su capacidad para expresarse, de forma que todos los alumnos le entendieran, su organización y preparación de las clases.

Por otro lado, algunas valoraciones de los encuestados hacían referencia, sobre todo, a la falta de aptitudes para ejercer la docencia en UNED SENIOR.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:27 (26:26); Códigos: [EFICACIA] [Profesor]

“Existe algún profesor que no vale para esto, por carencia de CAP”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:56 (54:54); Códigos: [EFICACIA] [Profesor]

“El profesor del curso que fue malísimo y no aprendí nada, no sabía explicar”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:106 (104:104); Códigos: [EFICACIA] [Profesor]

“La profesora tiene capacidad de expresión para que la entendamos mejor, es un privilegio que no todos poseen para transmitir a los demás”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:237 (244:244); Códigos: [EFICACIA] [Profesor]

“Se ha realizado organizadamente. La profesora está preparada para llegar al alumnado, es creativa y permitió la participación de la mayoría. Despertó muchas expectativas”

1.2.2. Satisfacción de los alumnos con las asignaturas

Se les solicitó a los alumnos mayores que valoraran si las asignaturas en las que estaban matriculados han respondido a lo que esperaban. Se analizaron sus respuestas en función del Centro Asociado, en tanto que cada uno selecciona las materias que va a impartir ese curso en UNED SENIOR.

Se puede observar, en la tabla 181, que el mayor porcentaje se refleja en el C7, con respecto a la categoría “nada”; el 40 % de los alumnos de ese Centro indicaron que las asignaturas no habían respondido a lo que esperaban. Al igual que para el 20 % de los alumnos de los Centros 2, 8 y 11.

Por su parte, el 27,1 % de los encuestados en el Centro 10, y el 19,5 % del C11, manifestaron que las materias habían respondido “mucho” a lo que ellos esperaban. Sin embargo, en el C13 los adultos mayores que indicaron que habían respondido “poco” a sus expectativas representaban el 25 %.

TABLA 180. Resultados. Porcentajes “Las asignaturas en las que estoy matriculado responden a lo que esperaba” y “C. A.”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

		Las asignaturas en las que estoy matriculado/a responden a lo que esperaba				
		NS/NC	Nada	Poco	Bastante	Mucho
C.A.	C1	,0%	,0%	8,3%	7,8%	,0%
	C2	7,4%	,0%	,0%	6,7%	6,8%
	C3	14,8%	20,0%	12,5%	7,4%	10,5%
	C4	,0%	,0%	,0%	4,1%	8,3%
	C5	,0%	,0%	,0%	1,1%	,8%
	C6	3,7%	,0%	12,5%	6,7%	1,5%

C7	,0%	40,0%	4,2%	7,0%	6,0%
C8	7,4%	20,0%	4,2%	6,3%	5,3%
C9	3,7%	,0%	,0%	3,0%	3,0%
C10	37,0%	,0%	16,7%	18,5%	27,1%
C11	3,7%	20,0%	12,5%	10,4%	19,5%
C12	11,1%	,0%	4,2%	9,6%	8,3%
C13	11,1%	,0%	25,0%	11,5%	3,0%

1.2.3. Utilidad del Programa a nivel académico, social y personal de los alumnos

Se analizaron las valoraciones de los alumnos mayores en torno a las diferentes utilidades del Programa, realizando, en primer lugar, un escalamiento multidimensional para averiguar la similitud entre las respuestas que emitieron.

Se puede apreciar en la tabla 182 que el modelo se ajustó bien, en tanto que el *stress* normalizado fue de 0,00703. Por su parte, la dispersión y la congruencia del modelo presentaban valores bastante altos (0,9929 y 0,99648, respectivamente).

TABLA 181. *Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. "Utilidad" Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.*

MEDIDAS DE AJUSTE Y STRESS	
S-Stress	,01170
Stress bruto normalizado	,00703
Dispersión explicada (D.A.F.)	,99297
Coefficiente de congruencia de Tucker	,99648

En la tabla de coordenadas finales (tabla 183), se puede apreciar cómo la dimensión 1 se extiende desde la variable "conseguir un diploma" (1,175), en la parte positiva, hasta "aprender más" (-747) en la negativa, estableciéndose una dimensión muy distante entre las variables. Aun existiendo esa gran distancia, se aprecia que se tratan de variables que se asemejan por presentar utilidades de carácter formativo.

Con respecto a la dimensión 2, las variables presentan menor distancia y muestran una similitud entre ellas, manifestando características más personales de las diferentes utilidades. Se observa que, en esta dimensión, en su parte positiva, también refleja la variable "aprender más", por cuanto los alumnos pueden percibir esta

variable, bien desde su rasgo formativo, o bien desde el aspecto de desarrollo personal y social. La dimensión 2, se extiende hasta la variable “mantenerme activo” (-527), en su parte negativa.

TABLA 182. Resultados Proxscal. Espacio común. Coordenadas finales. “Utilidad” Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

LA UNED SENIOR ME HA SERVIDO PARA...		
	Dimensión	
	1	2
Aprender más	-,747	,681
Adaptarme a los nuevos cambios	,042	,655
Conocer a otras personas	-,134	-,147
Ocupar el tiempo libre	,285	-,414
Mantenerme activo	-,501	-,527
Salir de casa	,447	-,240
Sentirme útil	,277	-,156
Conseguir un diploma	1,175	,351
Mejorar mi relación con amigos y familiares	,332	-,070
Sentirme satisfecho	-,602	,021
Mejorar mi vida diaria	-,574	-,155

Se puede apreciar, en la representación espacial (figura 175), cómo las variables 18.5 (mantenerme activo), 18.10 (sentirme satisfecho) y 18.11 (mejorar mi vida diaria) se mantienen a poca distancia, indicando que las tres son similares.

Otro grupo de variables que muestran su homogeneidad está configurado por 18.3 (conocer a otras personas), 18.4 (ocupar el tiempo libre), 18.6 (salir de casa), 18.7 (sentirme útil) y 18.9 (mejorar mi relación con amigos y familiares. Sin embargo, las variables 18.1 (aprender más), 18.2 (adaptarme a los nuevos cambios) y 18.8 (conseguir un diploma), se mantienen a distancia entre ellas y con el resto.

Por consiguiente, se puede indicar que los resultados muestran que los mayores percibieron que el Programa era útil a nivel personal, como muestra el primer grupo de variables, y a nivel social, como se refleja en la segunda agrupación descrita.

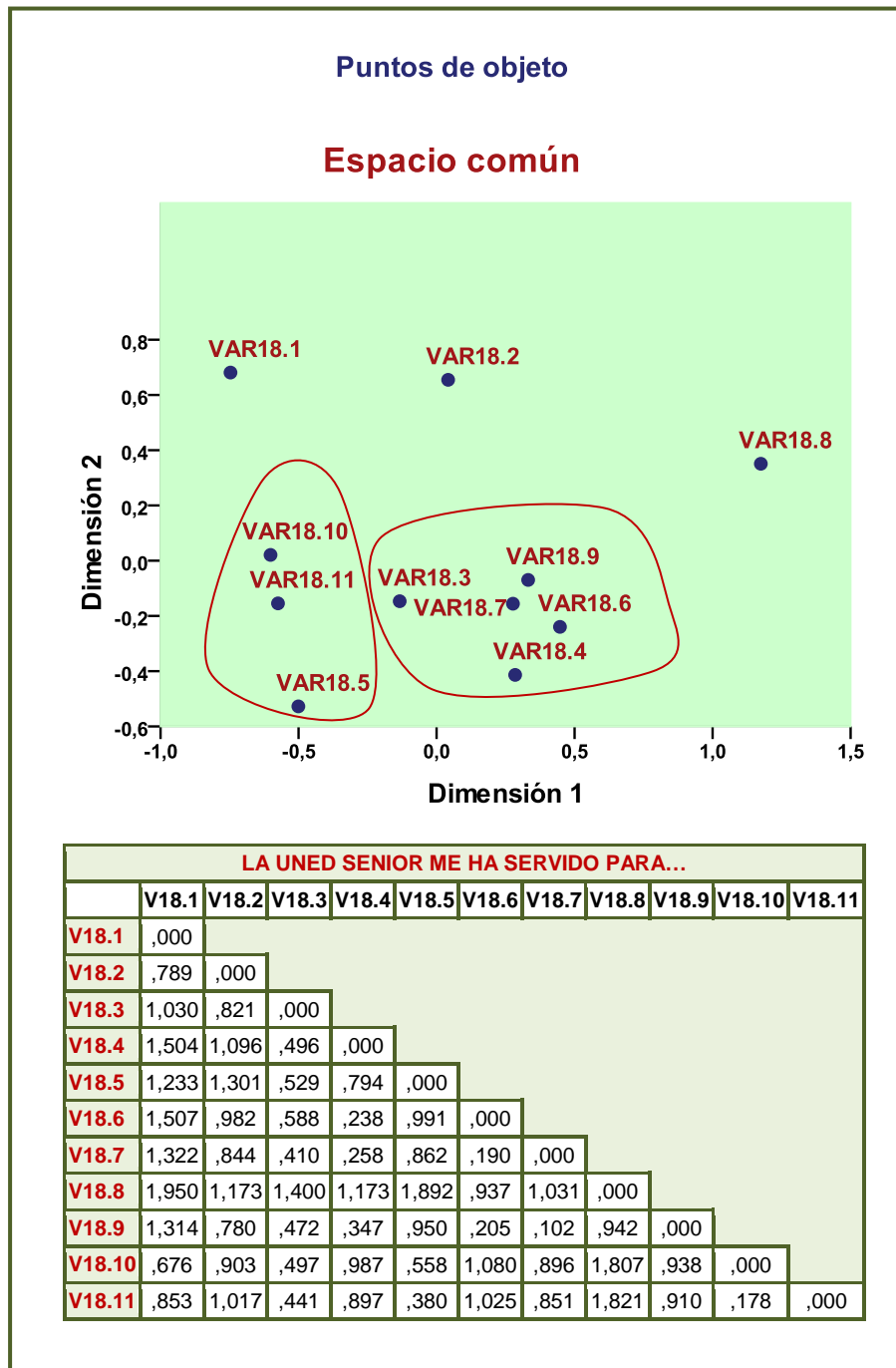


Figura 175. Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. "Utilidad". Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011.

1.2.4. Utilidad del Programa

Después de analizar los diferentes ítems relacionados con la utilidad del Programa, se estimó oportuno conocer cuál de ellos destacaba más en opinión de los alumnos mayores.

En este sentido, se realizó un análisis mediante la técnica de la segmentación o árbol de decisiones. El criterio utilizado fue “la UNED SENIOR es útil” y las variables predictivas todas aquellas que se incluían en el cuestionario en relación a las posibles utilidades del Programa para los alumnos mayores. De esta manera, se podía pronosticar qué rasgos estimaban más relevantes los encuestados a la hora de considerar un “Programa útil”

Ante lo expuesto, se puede apreciar en la figura 176 que los resultados obtenidos indican que la variable “se adapta a mis posibilidades” es la que mejor predice la satisfacción de los alumnos mayores.

Se puede observar, además, que el nodo 1 y el nodo 2, que se clasifican a partir del anterior, presentan valores altos en las categorías “bastante” y “mucho”, por lo que se puede continuar prediciendo que las variables “me ha servido para conocer a otras personas” y “el profesor se prepara las clases”, también están incluidas en el perfil del alumno que considera útil el Programa (nodos 3, 4, 5 y 6), aunque resulta más significativa la primera por arrojar un chi-cuadrado superior (65,711). Por ello, sigue la segmentación y el árbol arroja los nodos 7 y 8, mostrando un chi-cuadrado de 23,665.

En resumen, un “Programa útil” para los mayores encuestados, es aquel que se adapta a sus posibilidades, les sirve para conocer a otras personas y, además, les gusta sus asignaturas. Se puede añadir, por su significación, que el alumno mayor considera, también, que un profesor que se prepare las clases podría formar parte de este “Programa útil”.

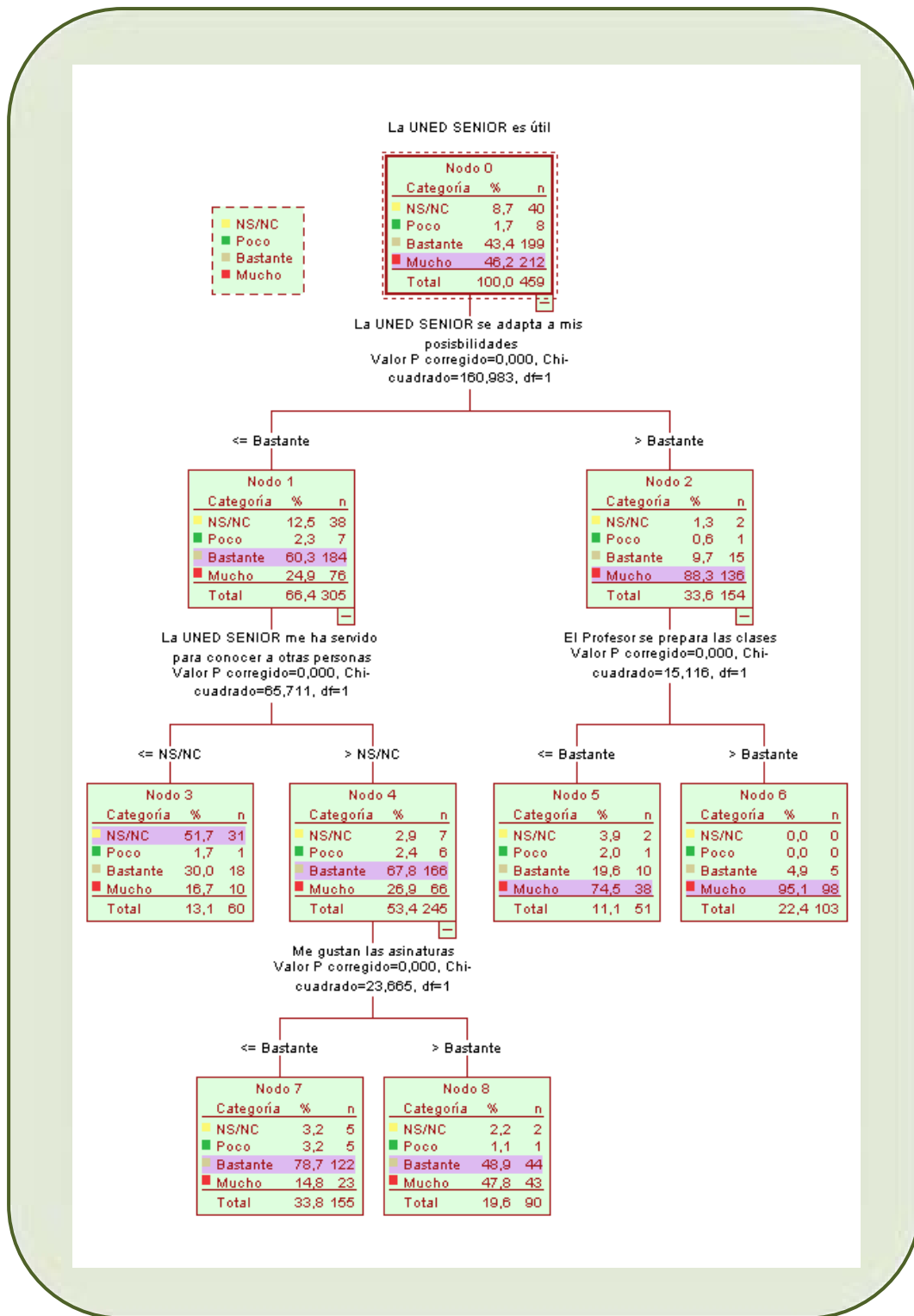


Figura 176. Diagrama del árbol de decisiones para el modelo "Un Programa útil para el alumno mayor". Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Llegando a lo concreto, se analizaron las valoraciones de los alumnos en torno a la utilidad de UNED SENIOR, en función de la edad. Estas relaciones contribuían a evaluar si el Programa era útil para todos los adultos mayores en general, independientemente de su edad o, por el contrario, este aspecto influía a la hora de valorar la utilidad de UNED SENIOR.

Se seleccionaron tres variables significativas para esta investigación, por sus connotaciones sociales (la UNED SENIOR me ha servido para conocer a otras personas), personales (la UNED SENIOR me ha servido para sentirme útil) y específicas del envejecimiento activo (la UNED SENIOR me ha servido para mantenerme activo).

Análisis de correspondencias entre “Edad” y “La UNED SENIOR me ha servido para conocer a otras personas”

Al relacionar estas dos variables, el modelo explicó el 67,2 % de la varianza en la primera dimensión, y el 61,4,% en la segunda. Los autovalores se situaron en cifras aceptables en ambas dimensiones (1,344 y 1,228) (tabla 183).

TABLA 183. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para conocer a otras personas”.* Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,344	,672
2	1,228	,614
Total	2,572	1,286
Media	1,286	,643

La figura 177 muestra los resultados obtenidos, destacando lo siguiente:

- La categoría “mucho”, de la variable “la UNED SENIOR me ha servido para conocer a otras personas”, se corresponde en el mismo cuadrante superior con la categoría “más de 70 años”.
- La franja de edad 50-60 años, mantiene relación con la categoría “poco”.
- El punto de categoría “66-70 años” no se corresponde con la otra variable, al aparecer sólo en el cuadrante inferior.

- Por último, las categorías “bastante” y nada” se presentan en el mismo espacio que el punto 61-65 años, aunque presentan valores muy distintos.

En resumen, el diagrama conjunto de puntos de categoría, nos indica que los mayores de 70 años manifiestan, de forma muy positiva, esta utilidad del Programa, mientras que a los que se encuentran entre los 50 y 60 años indican que la UNED SENIOR le ha servido poco para conocer a otras personas. Las valoraciones de los encuestados que tenían entre 61 y 70 años no se mostraron significativas en este análisis de correspondencias.

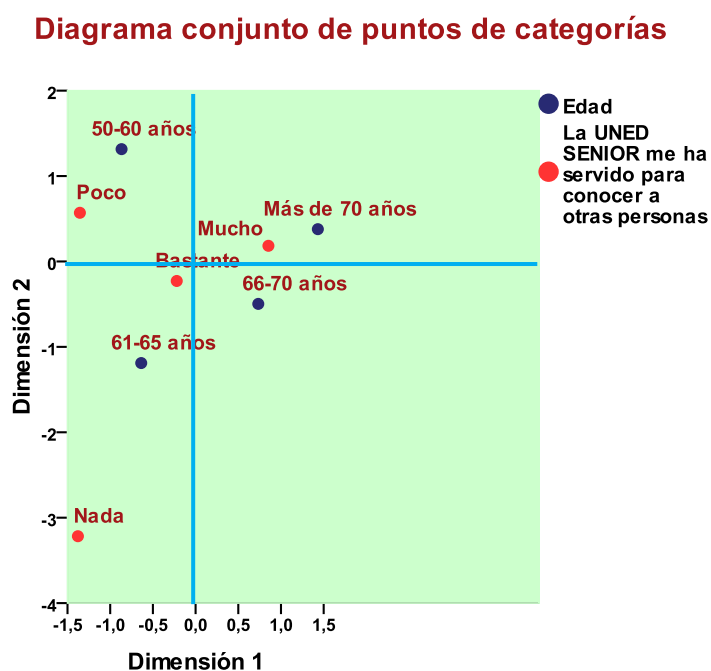


Figura 177. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para conocer a otras personas”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre “Edad” y “La UNED SENIOR me ha servido para sentirme útil”

El escalamiento óptimo, realizado para estas dos variables, presentó un modelo que mostraba unos valores propios aceptables en ambas dimensiones (1,365 y 1,296), y una inercia media que explicada el 66,5 % de la varianza (tabla 185).

TABLA 184. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para sentirme útil”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,365	,682
2	1,296	,648
Total	2,660	1,330
Media	1,330	,665

El diagrama conjunto de puntos de categoría, que se muestra en la figura 178, presenta los siguientes resultados:

- La categoría “más de 70 años” mantiene correspondencia con la categoría “mucho”, de la variable “la UNED SENIOR me ha servido para sentirme útil”.
- El punto de la categoría 50-60 años se relaciona en el mismo cuadrante superior con “bastante”.
- Las categorías “poco” y “nada”, se reflejan en el mismo cuadrante inferior que “61-65 años”, manteniendo cierta correspondencia con la primera, al presentar valores parecidos; mientras que la categoría “nada” obtiene valores más altos.
- La franja de edad 66-70 años no mantiene relación con la variable relacionada.

Por lo tanto, se puede indicar que esta utilidad es más significativa para los mayores de 70 años, seguidos por los alumnos que se encontraban entre los 50 y los 60 años.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

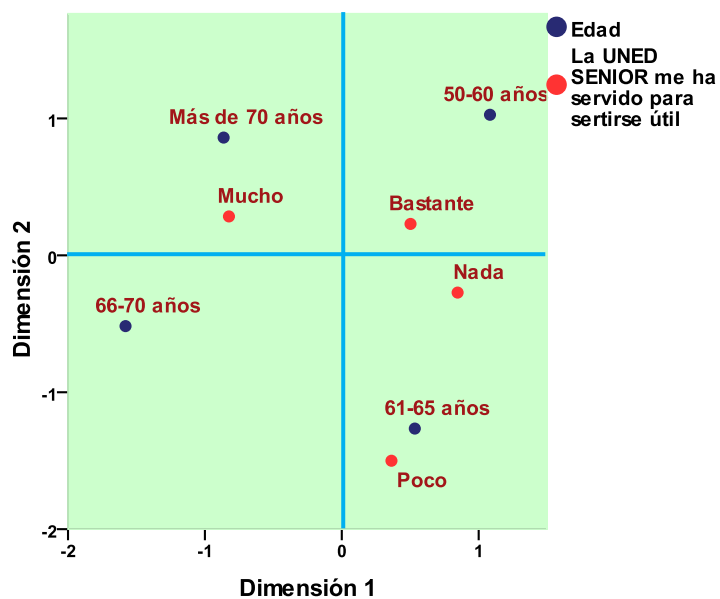


Figura 178. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para sentirme útil”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre “Edad” y “La UNED SENIOR me ha servido para mantenerme activo”

En este caso, el análisis de correspondencias arrojó un modelo que explicaba el 65,4 % de la varianza, en la dimensión 1, y el 59,7 % en la dimensión 2. Por su parte, los valores propios se situaron en 1,309 y 1,195, respectivamente (tabla 185).

TABLA 185. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para mantenerme activo”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,308	,654
2	1,194	,597
Total	2,502	1,251
Media	1,251	,625

Se puede apreciar en el espacio bidimensional, representado en la figura 179, que:

- Los puntos de categoría “mucho” y “bastante”, de la variable “la UNED SENIOR me ha servido para mantenerme activo”, mantienen correspondencias con “más de 70 años” y “61-65 años”, respectivamente.
- Por su parte, la franja de edad “50-60 años” se muestra en el mismo cuadrante que los puntos de categorías “poco” y “nada”, mientras que “66-70 años” se refleja en el cuadrante inferior, sin corresponder con la variable relacionada.

Por lo tanto, los resultados indican que los mayores de 70 años y los que se encuentran entre los 61 y 65 años han valorado positivamente esta utilidad del Programa; mientras que para los alumnos de entre 50 y 60 años la UNED SENIOR no les ha resultado útil en este sentido.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

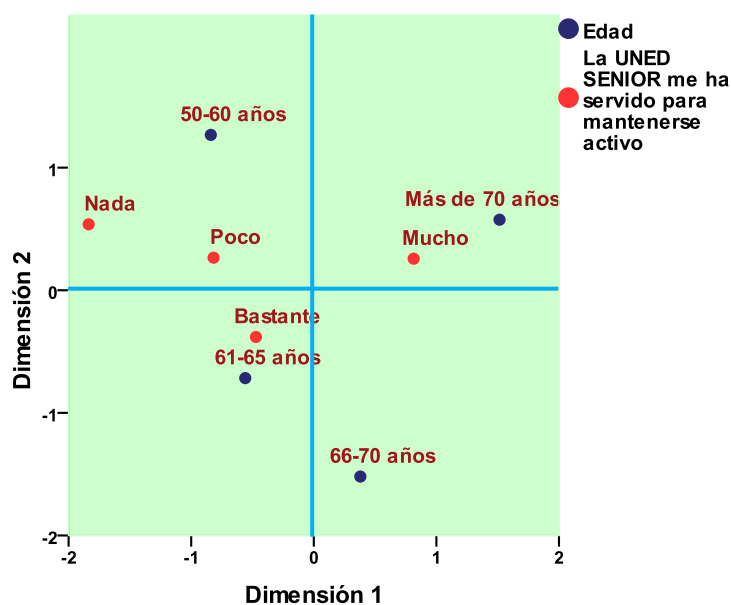


Figura 179. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR me ha servido para mantener activo”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Se recogieron las aportaciones de los alumnos mayores matriculados en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, en torno a este aspecto (figura 180)..

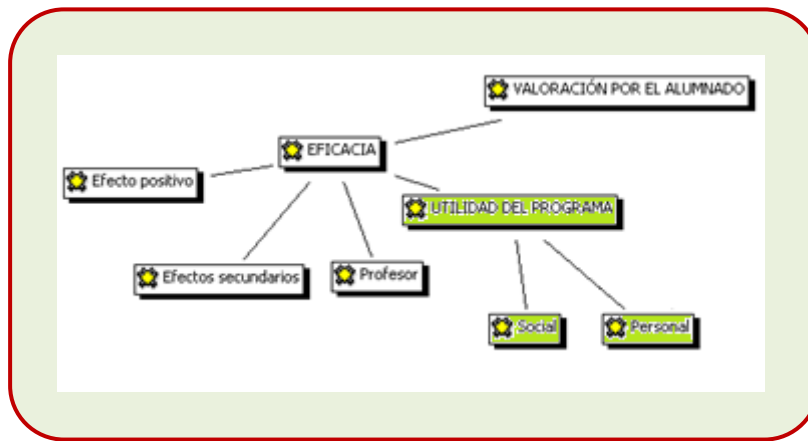


Figura 180. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategorías “Utilidad del Programa”, “Social” y “Personal”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Según muestran los resultados, el análisis cualitativo de la información indicó que los encuestados encontraban útil el Programa para mejorar su vida cotidiana, cambiar su mentalidad, relacionarse con los demás y mejorar en su propio sentimiento de utilidad.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:158 (158:158); Códigos: [EFICACIA] [Personal] [UTILIDAD DEL PROGRAMA]

“Me resulta interesante y útil para mi vida de mayor”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:226 (233:233); Códigos: [EFICACIA] [Personal] [UTILIDAD DEL PROGRAMA]

“Me gusta la oportunidad de sentirme a mis años útil, que sirvo para algo”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:234 (241:241); Códigos: [EFICACIA] [Personal] [UTILIDAD DEL PROGRAMA]

“Me da más cuenta en mi vida cotidiana donde pongo los casos y me animo hacer más ejercicios de memoria”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:233 (240:240); Códigos: [EFICACIA] [Personal] [UTILIDAD DEL PROGRAMA]

“Lo mejor es la utilidad de estos temas para la vida diaria con tu familia y amigos”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:57 (56:56); Códigos: [EFICACIA] [Personal] [UTILIDAD DEL PROGRAMA]

“Cambia nuestra mentalidad que nos impide avanzar y relacionarnos con los demás”

Se les solicitó a los coordinadores del Programa, y a los profesores-tutores, que impartieron las asignaturas en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, que manifestaran sus opiniones acerca de la utilidad de UNED SENIOR (figuras 181 y 182).

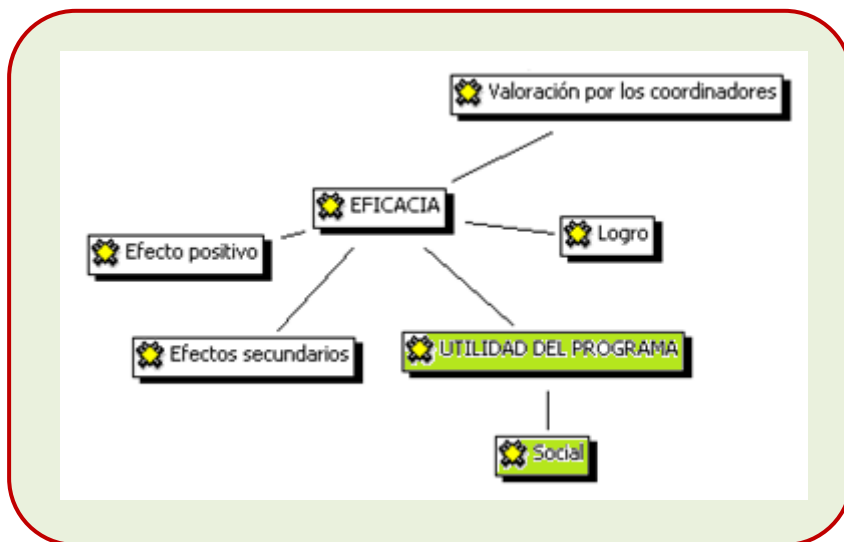


Figura 181. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategorías “Eficacia”, “Utilidad del Programa” y “Social”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011



Figura 182. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración del profesorado”. Subcategorías “Eficacia”, “Utilidad del Programa” y “Social”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Se refleja, a continuación, una cita textual que representa la valoración general de los coordinadores. Sus opiniones se manifiestan en el sentido de confirmar las mismas características de utilidad del Programa que indicaron los alumnos mayores, destacando la relación con la vida diaria de los mayores, la motivación hacia el aprendizaje y el mantenimiento de su actividad.

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:18 (18:18); Códigos: [EFICACIA] [Social] [UTILIDAD DEL PROGRAMA]

“El Programa permite a las personas de más de 50 años estar integrados en una actividad que les relaciona con la vida diaria, pero que les transmite conocimientos y les motiva a seguir aprendiendo y a seguir activos. Además, les resulta muy positivo en el 100% de los casos venir al Centro y relacionarse con demás alumnos de diferentes carreras y edades”

Por su parte, los profesores-tutores valoraron la utilidad del Programa, en el sentido de fomentar la integración social de las personas mayores, estimular su aprendizaje y fomentar la cohesión grupal.

P 3: PROFESORES.rtf - 3:37 (39:39); Códigos: [EFICACIA] [Social] [UTILIDAD DEL PROGRAMA]

“Facilitar el estímulo para aprender a los mayores en un medio poco propicio como es el rural y posibilitar las relaciones personales entre personas mayores y fomentar la integración de ellas en un grupo social mayor”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:52 (58:58); Códigos: [EFICACIA] [Social] [UTILIDAD DEL PROGRAMA]

“Establecieron vínculos muy importantes entre ellos, formando un grupo muy cohesionado”

1.2.5. Expectativas cumplidas en los alumnos

El estudio de las expectativas cumplidas en los alumnos se realizó a través del análisis de correspondencias entre las variables que representaban los motivos por los que se matricularon en el Programa y la valoración que ellos mismos tenían de que UNED SENIOR les había servido para alcanzar sus propósitos.

Análisis de correspondencias entre “Se matriculó para aprender más” y “La UNED SENIOR me ha servido para aprender más”

Al relacionar estas dos variables, el análisis presentó unos autovalores aceptables en ambas dimensiones (1,482 y 1,390), explicando el 74,1 % de la varianza, en la dimensión 1, y el 69,5 % en la dimensión 2 (tabla 186).

TABLA 186. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para aprender más” y “la UNED SENIOR me ha servido para aprender más”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,482	,741
2	1,390	,695
Total	2,872	1,436
Media	1,436	,718

Se puede observar, en el diagrama conjunto de puntos de las categorías de las variables estudiadas, que (figura 183):

- La categoría “mucho” de la variable “se matriculó para aprender más”, se relaciona estrechamente con la categoría “mucho” de la variable “la UNED SENIOR me ha servido para aprender más”, aunque se refleja en el mismo cuadrante que la categoría “nada” de la misma variable.
- Del mismo modo, los puntos de las categorías “bastante”, de ambas variables, se corresponden en el mismo cuadrante que “nada” de la variable “se matriculó para aprender más”.
- Por último, las categorías “poco” de las dos variables, comparte el mismo punto en el espacio bidimensional, reflejado en el cuadrante inferior.

En resumen, estos resultados indican que los alumnos que valoraron en alto grado que se matricularon para aprender más, han visto, del mismo modo, cumplido este propósito, incluso aquellos que su motivación no era ésta, han llegado a manifestar que el Programa les ha servido para aprender más. Otro caso, también reflejado, es aquel que relaciona a los adultos mayores que indicaron que éste era uno de los motivos por los que se matriculó en el Programa, no tuvieron la sensación de haber cumplido este propósito.

Por otro lado, los encuestados que valoraron que aprender más les motivó “poco” a matricularse en UNED SENIOR, también manifestaron que les había servido “poco” para ello.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

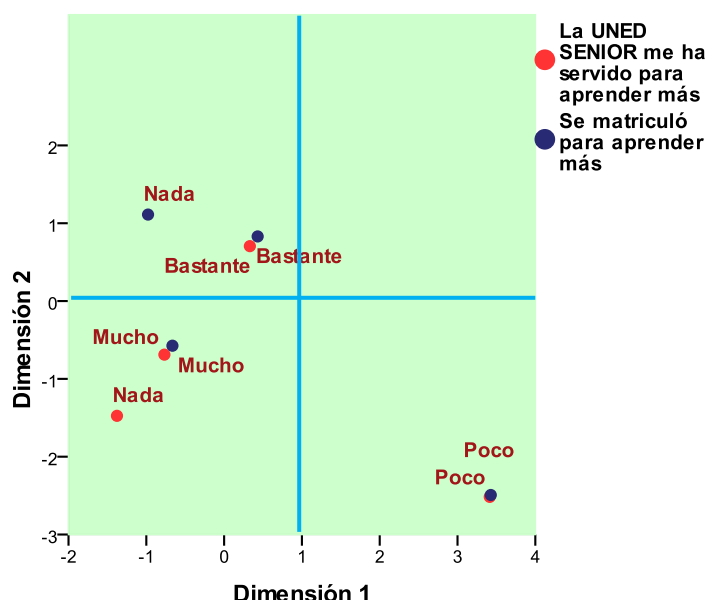


Figura 183. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para aprender más” y “la UNED SENIOR me ha servido para aprender más”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre “Se matriculó para adaptarse a los nuevos cambios” y “La UNED SENIOR me ha servido para adaptarme a los nuevos cambios”

En este caso, la tabla 187 muestra que el modelo de análisis realizado entre estas dos variables es muy aceptable, en tanto que la inercia media explica el 83,3 % de la

varianza, y los valores propios presentan cifras altas en ambas dimensiones (1,765 y 1,568).

TABLA 188. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para adaptarse a los nuevos cambios” y “la UNED SENIOR me ha servido para adaptarme a los nuevos cambios”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,765	,883
2	1,568	,784
Total	3,333	1,667
Media	1,667	,833

Los resultados presentados en la figura 184 muestran que, en el mismo grado que valoraron los alumnos mayores el haberse matriculado en el Programa para adaptarse a los nuevos cambios, manifestaron que se había visto cumplido este propósito.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

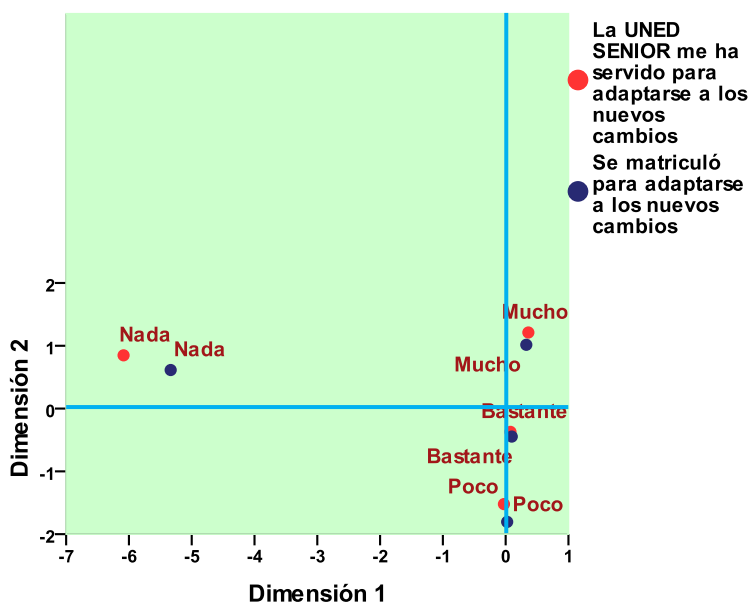


Figura 184. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para adaptarse a los nuevos cambios” y “la UNED SENIOR me ha servido para adaptarme a los nuevos cambios”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre “Se matriculó para ocupar el tiempo libre” y “La UNED SENIOR me ha servido para ocupar el tiempo libre”

El resumen del modelo presentado en la tabla 189, muestra que esta correspondencia arroja unos autovalores aceptables en ambas dimensiones (1,730 y 1,552), y una varianza explicada del 86,5 % sólo en la primera dimensión.

TABLA 189. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó ocupar el tiempo libre” y “la UNED SENIOR me ha servido para ocupar el tiempo libre”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,730	,865
2	1,552	,776
Total	3,282	1,641
Media	1,641	,820

El diagrama conjunto de puntos de categoría de este análisis de correspondencias, muestra el mismo patrón de resultados que la relación entre las variables anteriores (figura 185). Por tanto, los alumnos encuestados que valoraron “mucho”, “bastante”, “poco” y “nada” haberse matriculado en la UNED SENIOR para ocupar el tiempo libre, manifestaron, en el mismo grado, haber alcanzado este propósito.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

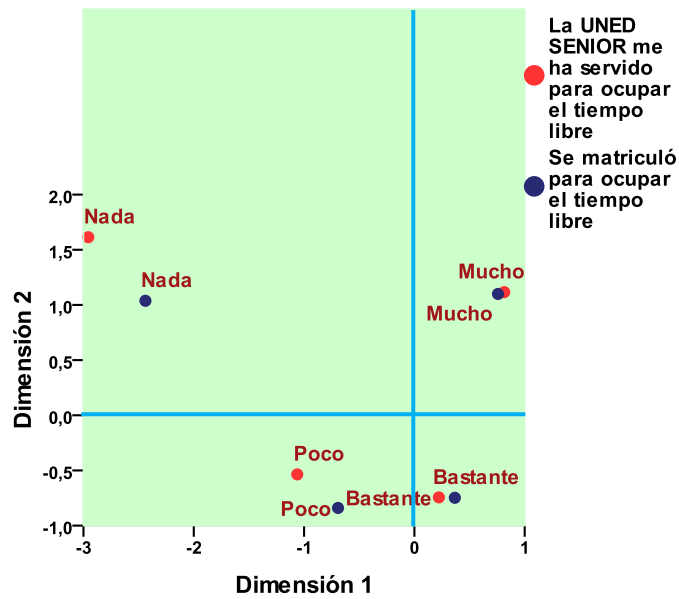


Figura 185. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó ocupar el tiempo libre” y “la UNED SENIOR me ha servido para ocupar el tiempo libre”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre “Se matriculó para salir de casa” y “La UNED SENIOR me ha servido para salir de casa”

La tabla 190 muestra que el modelo de análisis realizado, entre estas dos variables, es muy aceptable, en tanto que la inercia media explica el 84,8 % de la varianza, y los valores propios presentan cifras altas en ambas dimensiones (1,765 y 1,627) (tabla 190).

TABLA 190. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para salir de casa” y “la UNED SENIOR me ha servido para salir de casa”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,765	,883
2	1,627	,813
Total	3,392	1,696
Media	1,696	,848

Los resultados presentados en la figura 186 muestran que, en el mismo grado que valoraron los alumnos mayores el haberse matriculado en el Programa para salir de casa, manifestaron que se había visto cumplido este propósito.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

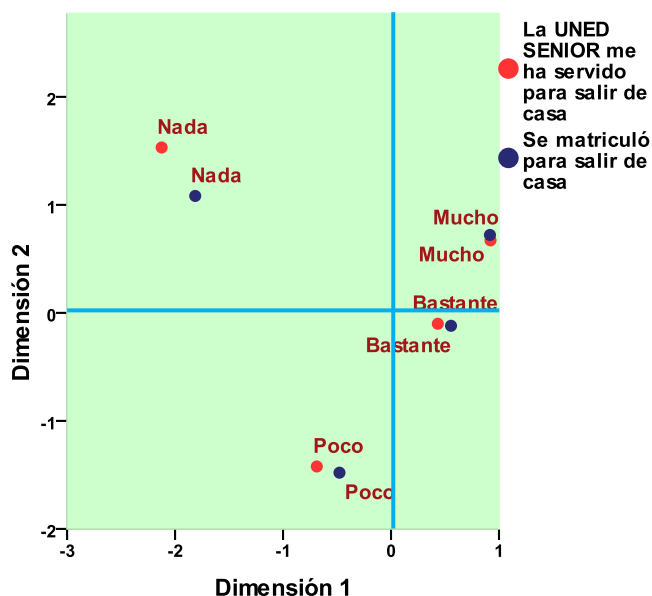


Figura 186. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para salir de casa” y “la UNED SENIOR me ha servido para salir de casa”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre “Se matriculó para sentirse útil” y “La UNED SENIOR me ha servido para sentirme útil”

El resumen del modelo, presentado en la tabla 191, muestra que esta correspondencia arrojó unos autovalores aceptables en ambas dimensiones (1,652 y 1,480), y una varianza explicada del 82,6,% sólo en la primera dimensión.

TABLA 191. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para sentirse útil” y “la UNED SENIOR me ha servido para sentirme útil”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,652	,826
2	1,480	,740
Total	3,132	1,566
Media	1,566	,783

El diagrama conjunto de puntos de categoría, de este análisis de correspondencias, muestra un patrón de resultados similares a los anteriores (figura 187). Por tanto, los alumnos encuestados que valoraron “mucho”, “bastante”, “poco” y “nada” haberse matriculado en la UNED SENIOR para sentirse útil, manifestaron, en el mismo grado, haber cumplido esta expectativa.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

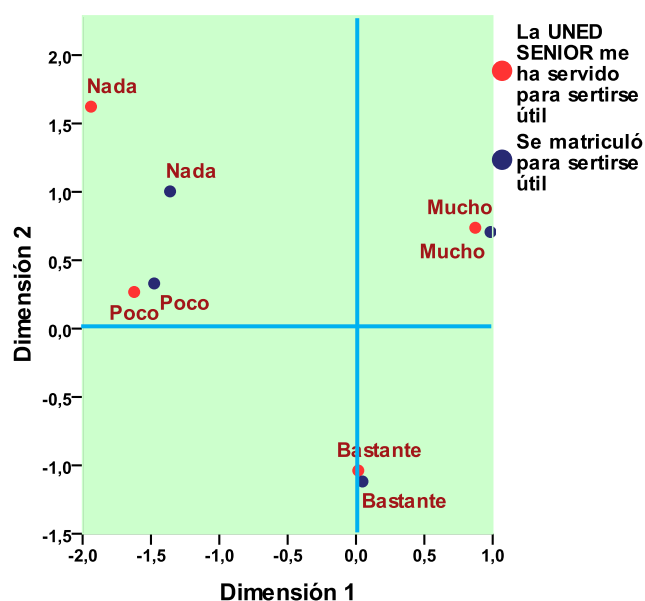


Figura 187. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para sentirse útil” y “la UNED SENIOR me ha servido para sentirse útil”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre “Se matriculó para conseguir un diploma” y “La UNED SENIOR me ha servido para conseguir un diploma”

El modelo de análisis realizado entre estas dos variables fue muy aceptable, en tanto que la inercia media explicaba el 83,8 % de la varianza, y los valores propios presentaban cifras altas en ambas dimensiones (1,702 y 1,650) (tabla 192).

TABLA 192. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para conseguir un diploma” y “la UNED SENIOR me ha servido para conseguir un diploma”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,702	,851
2	1,650	,825
Total	3,351	1,676
Media	1,676	,838

El diagrama conjunto de puntos de categorías representado en la figura 188 se observan unos resultados que muestran que los alumnos mayores que habían manifestado haberse matriculado en el Programa para conseguir un diploma, vieron cumplida esta expectativa en el mismo grado.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

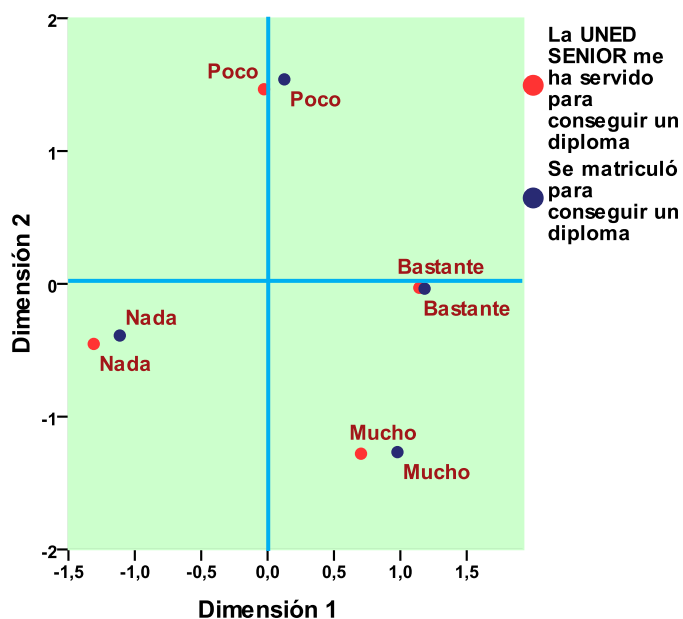


Figura 188. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para conseguir un diploma” y “la UNED SENIOR me ha servido para conseguir un diploma”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre “Se matriculó para mejorar su relación con amigos y familiares” y “La UNED SENIOR me ha servido para mejorar mi relación con amigos y familiares”

Continuando en esta línea de estudio, se puede observar en el resumen del modelo (tabla 193) que los valores propios para ambas dimensiones arrojaron datos interesantes (1,747 y 1,630), ya que se consideran buenos autovalores. Por su parte, la inercia media explica el 84,4 % de la varianza.

TABLA 193. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para mejorar su relación con amigos y familiares” y “la UNED SENIOR me ha servido para mejorar mi relación con amigos y familiares”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,747	,874
2	1,630	,815
Total	3,377	1,688
Media	1,688	,844

El espacio bidimensional presenta los resultados de este análisis de correspondencias, en el que se puede observar que los encuestados valoraron en el mismo grado haberse matriculado, para mejorar su relación con amigos y familiares que haber cumplido con esta expectativa. El diagrama conjunto de puntos de categorías, representado en la figura 189, refleja la relación estrecha entre las mismas categorías de las dos variables relacionadas.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

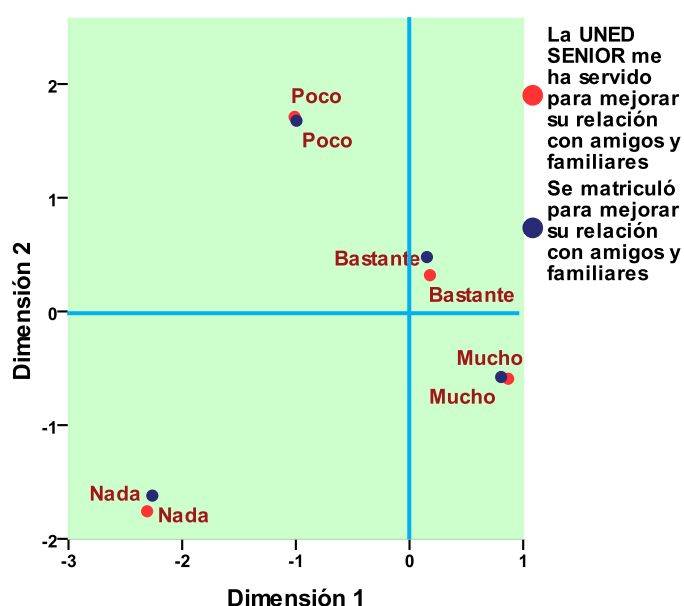


Figura 189. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para mejorar su relación con amigos y familiares” y “la UNED SENIOR me ha servido para mejorar mi relación con amigos y familiares”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre “Se matriculó para mejorar su relación con amigos y familiares” y “La UNED SENIOR me ha servido para mejorar mi relación con amigos y familiares”

El análisis de correspondencias de las variables relacionadas presentó un modelo bastante aceptable (tabla 194), explicando el 85 % de la varianza, en la dimensión 1, y el 79,1 % en la dimensión 2, y ofreciendo unos autovalores altos (1,700 y 1,583).

TABLA 194. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “se matriculó para mejorar su vida diaria” y “la UNED SENIOR me ha servido para mejorar mi vida diaria”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,700	,850
2	1,583	,791
Total	3,282	1,641
Media	1,641	,821

Los resultados presentados en la figura 190 muestran que en el mismo grado que valoraron los alumnos mayores el motivo por el que se matricularon en UNED SENIOR, manifestaron que se había visto cumplido su propósito.

Por tanto, se puede observar en el diagrama conjunto de puntos de categoría, que los encuestados que valoraron “mucho”, “bastante”, “poco” y “nada” haberse matriculado en el Programa para mejorar su vida diaria, indicaron que UNED SENIOR les había servido “mucho”, “bastante”, “poco” y “nada”, para mejorar su vida diaria.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

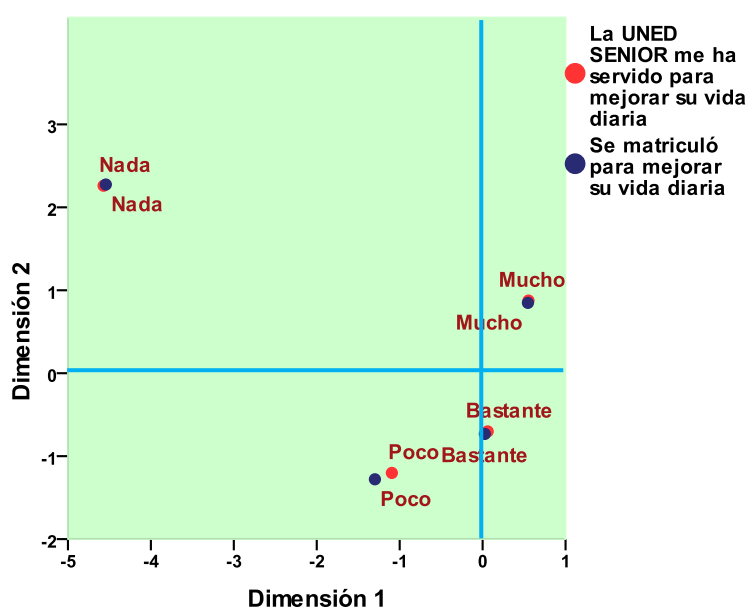


Figura 190. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “se matriculó para mejorar su relación con amigos y familiares” y “la UNED SENIOR me ha servido para mejorar mi relación con amigos y familiares”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Además, la eficacia en la dimensión “participantes”, también se abordó con respecto a los coordinadores y los profesores-tutores. En este caso, se analizaron los aspectos más relacionados con los logros conseguidos y las posibles dificultades que habían encontrado a lo largo del proceso de implementación del Programa.

1.2.6. Logros y dificultades de los coordinadores y profesores-tutores

Los coordinadores del Programa, en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, valoraron los logros obtenidos al haber implantado UNED SENIOR (figura 191).

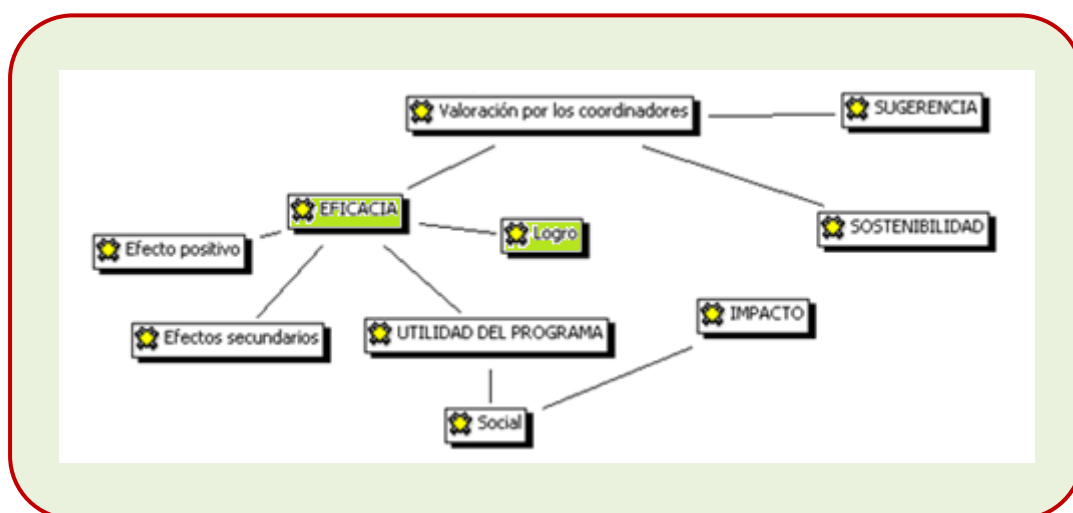


Figura 191. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategorías “Eficacia” y “Logro”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los resultados, obtenidos del análisis de la información, mostraron que los coordinadores consideraron que los mayores logros eran las múltiples posibilidades del Programa en un futuro y haber acercado el conocimiento a las personas mayores, creando marcos de interacción y motivando a los alumnos hacia el aprendizaje y las relaciones sociales.

En otro orden, los coordinadores, también, presentaron como logro el haber conseguido que sus Centros dispusieran de todos los compromisos, medios y recursos para desarrollar el Programa.

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:26 (26:26); Códigos: [EFICACIA] [Logro]

“Al tener la posibilidad de ampliar las materias ofertadas desde los Centros Asociados, el Programa cumple las expectativas con las que se pone en marcha”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:28 (28:28); Códigos: [EFICACIA] [Logro]

“La disponibilidad de los responsables del C. A. y los recursos aportados y compromiso de todos. La posibilidad de las personas mayores de entrar en un marco de interacción con otras personas y la adquisición de conocimiento. La motivación del alumnado en el aprendizaje y las relaciones sociales. La accesibilidad al Programa dada la céntrica ubicación del Centro, que no hace necesaria la utilización de vehículo u otro medio de desplazamiento”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:30 (30:30); Códigos: [EFICACIA] [Logro]

“El próximo año se impartirá una asignatura de Francés V y VI. Existe un grupo de alumnos muy motivado en esta materia que iniciarán su tercer año de estudios de francés”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:31 (31:31); Códigos: [EFICACIA] [Logro]

“El haber llevado el Programa UNED SENIOR a la Galicia rural; a pueblos y aldeas alejadas de las ciudades. Esto ha creado un clima de motivación y entusiasmo. La población mayor de nuestras aldeas se ven que aún tienen mucho que dar y aprender. DAR, ya que ellos colaboran en videos para transmitir sus experiencias y su sabiduría popular y enseñárselo a los niños y jóvenes en sus colegios”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:35 (35:35); Códigos: [EFICACIA] [Logro]

“Cumple el derecho de las personas a tener una educación a lo largo de la vida”

Con respecto a las dificultades, los profesores-tutores opinaron sobre aquellas que habían podido encontrarse en el desarrollo de su labor. Se presentan a continuación los diferentes resultados de los análisis realizados de los datos e información obtenida en los tres cursos, objeto de esta investigación.

En primer lugar, para realizar el análisis del contenido de la información recogida en la primera aplicación (curso 2008-2009), se consideraron las diferentes respuestas según las subcategorías establecidas –Organización, Infraestructura, Recursos y Contenidos–; de esta forma los resultados han sido:

- Para la subcategoría *Organización* se han emitido 11 respuestas.
- La subcategoría *Infraestructura* cuenta con 5 respuestas.
- Para la subcategoría *Contenidos* se han emitido 6 respuestas.
- La subcategoría *Recursos* cuenta con 6 respuestas.

Los profesores-tutores consultados encontraron las mayores dificultades en la Organización (11 respuestas). La diversidad del alumnado ha sido el aspecto más señalado, considerando que la homogeneidad de los mayores, en cuanto a los niveles previos de conocimiento, es fundamental para avanzar en el temario. Por otro lado, manifestaron que al inicio del curso se improvisó por la falta de planificación, sufriendo retrasos en la entrega de los materiales didácticos.

Las siguientes subcategorías en las que los profesores-tutores encontraron más dificultades fueron en la de contenidos y en la de recursos, con 6 y 3 respuestas emitidas, respectivamente. En este sentido, valoraron que las materias fueron, en algunos casos, difíciles para los mayores (4 respuestas) y que, además, los temarios eran muy amplios (2 respuestas); en cuanto a los recursos, los encuestados opinaron que la Guía Didáctica fue inadecuada, y destacaron la falta de recursos tecnológicos en algunos Centros Asociados, como ordenadores y/o conexiones a internet.

En cuanto a la subcategoría Infraestructura emitieron 5 respuestas, en orden a manifestar la falta de espacios adecuados y las deficiencias de las aulas.

Los datos descritos anteriormente se pueden comprobar en la figura 192.

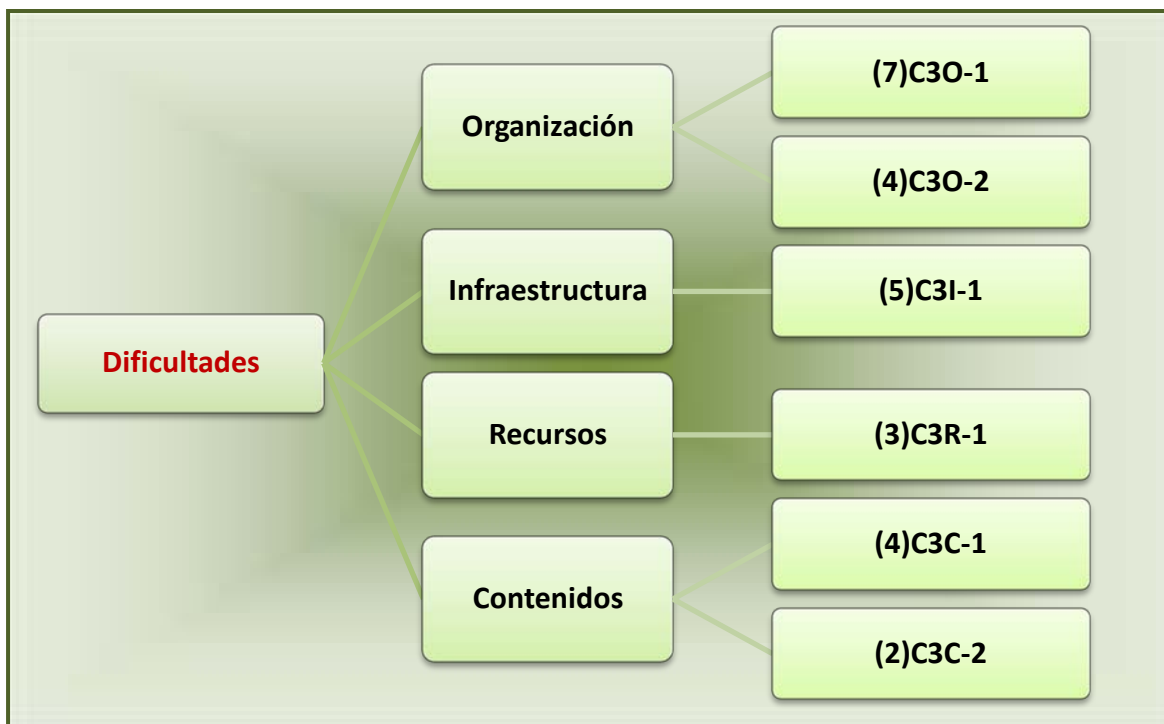


Figura 192. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Dificultades". Subcategorías "Organización", "Infraestructura", "Recursos" y "Contenidos"
Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009

C3O-1 "Heterogeneidad del alumnado y extenso temario que conlleva una selección "a priori".

C2O-2 "Diversidad del alumnado y, por tanto, tratar de hacer la materia inteligible para todos, pero a la vez no demasiado superficial" "Todo muy aprisa. No tener claro los programas. Asuntos administrativos. En fin, todas las dificultades de un plan piloto"

C3I-1 "Falta de acondicionamiento de la sala y los equipos"

C3R-1 "No existe instalación de acceso a internet en aula, y de altavoces para los archivos de aula"

C3C-1 "Retraso en la entrega de la guía didáctica, que obligó a ciertas improvisaciones iniciales, y la escasa adaptación de la guía al perfil del alumnado asistente"

C3C-2 "Temario amplio para escaso tiempo"

Las dificultades encontradas por los profesores-tutores en el desarrollo de su práctica docente, durante el curso 2009-2010, también fueron objeto de estudio. En este caso, interesaba conocer las características de estas dificultades, analizando sus valoraciones.

Para ello se procedió a realizar un escalamiento multidimensional de los datos obtenidos de los distintos ítems relacionados con este aspecto (tabla 195). El análisis presentó un modelo que ajustaba bastante bien, en tanto que el *Stress* bruto normalizado arrojó un valor de 0,00075, la dispersión explicada el 0,99925 y el coeficiente de congruencia el 0,99963.

TABLA 195. Resultados Proxscal. Medidas de ajuste y Stress. "Dificultades" Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.

MEDIDAS DE AJUSTE Y STRESS	
S-Stress	,00168
Stress bruto normalizado	,00075
Dispersión explicada (D.A.F.)	,99925
Coficiente de congruencia de Tucker	,99963

La tabla 196 muestra las coordinadas finales del modelo de análisis. Se puede observar que la dimensión 1 se extiende desde "desconocimiento del proceso del aprendizaje adulto" (656) hasta "realizar una secuenciación adecuada de las actividades" (-581). La dimensión 2, por su parte, se extiende desde "el tiempo de duración de la clase" (816) hasta "buscar actividades variadas para alcanzar los objetivos".

Según las valoraciones de los profesores-tutores, las variables que configuran cada una de las dos dimensiones son similares entre ellas, y diferentes con respecto a la otra dimensión. En este sentido, se puede apreciar que la dimensión 1 se caracteriza más por la dificultad del docente para adaptarse al aprendizaje adulto, y la dimensión 2 por la dificultad de cumplir con el Programa en el tiempo establecido.

TABLA 196. Resultados Proxscal. Espacio común. Coordinadas finales. "Dificultades" Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.

COORDENADAS FINALES		
	Dimensión	
	1	2
Desconocimiento del proceso del aprendizaje adulto	,656	,102
Partir de los intereses y necesidades de los adultos	,629	-,120
Utilizar los métodos y las técnicas más adecuadas	,161	-,241
Buscar actividades variadas para alcanzar los objetivos	-,542	-,334
Realizar una secuenciación adecuada de las actividades	-,581	-,224
El tiempo de duración de la clase	-,324	,816

En el espacio común en el que se observan la agrupación de las distintas variables, en función de la homogeneidad de las valoraciones emitidas por los docentes, se puede observar que las variables 15e (realizar una secuencia adecuada de las actividades) y 15d (buscar actividades variadas para alcanzar los objetivos) se reflejan muy próximas, al igual que 15a (desconocimiento del proceso del aprendizaje adulto) y 15b (partir de las necesidades e intereses de los adultos), marcando cada una de ellas las diferencias en la percepción de los docentes, en cuanto a considerar dificultades relacionadas a la mejor manera de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje para cumplir con el Programa, o bien, con las características de los alumnos mayores.

Por su parte, las variables 15c (utilizar los métodos y las técnicas más adecuadas) y 15f (el tiempo de duración de la clase) se presentan más alejadas, mostrando poca similitud con el resto, sin embargo, se puede observar que cada una de ellas marcan la distancia en ambas dimensiones indicando que, por una lado, 15f mantiene cierta similitud con el grupo de dificultades relacionadas con el cumplimiento del Programa; y, por otro, que 15c puede reflejar cierta homogeneidad con el grupo de dificultades correspondientes a la adaptación a los adultos mayores.

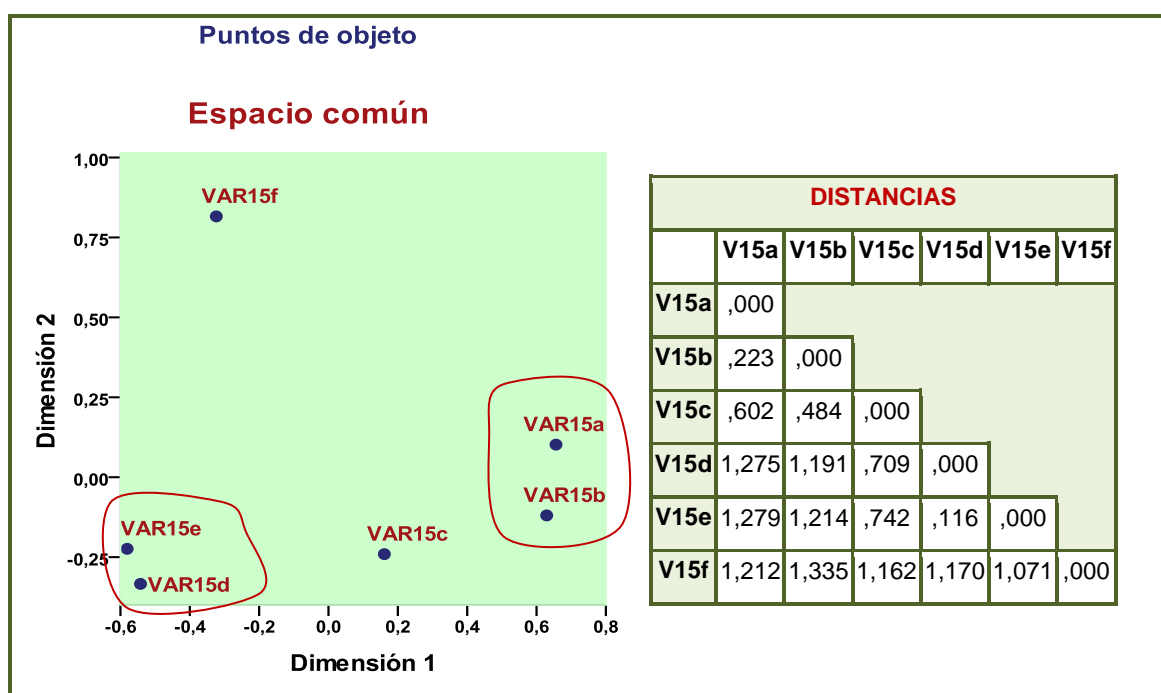


Figura 193. Resultados Proxscal. Espacio común. Puntos de objeto y distancias entre variables. "Dificultades" Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011.

Los resultados del análisis cualitativo de la información obtenida de los profesores-tutores que impartían las clases en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, mostraron diferentes opiniones acerca de las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Figura 194).

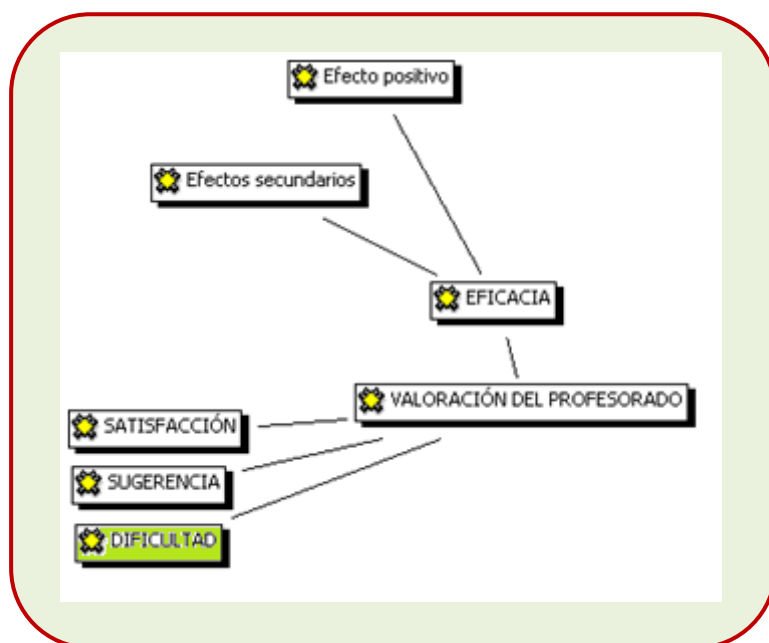


Figura 194. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el profesorado”. Subcategoría “Dificultad”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los profesores-tutores encontraron, principalmente, ciertas dificultades en el momento de impartir los mismos contenidos a un grupo heterogéneo de alumnos, con diferentes grados de formación previa. También, mostraron su preocupación por la falta de planificación en las actividades, ya que reducía la posibilidad de participar.

P 3: PROFESORES.rtf - 3:9 (10:10); Códigos: [DIFICULTAD]

“En mi opinión mejoraría si consiguiese diferenciar entre los distintos tipos de alumnos, ofreciendo a cada uno de los grupos lo que en realidad demanda. Creo que es una de las grandes dificultades, ya que se imparte una misma materia a gente con muy distinto grado de formación previa”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:13 (14:14); Códigos: [DIFICULTAD]

“En la mayoría de los casos no se han planificado las actividades con la suficiente antelación, por lo que muchas veces no han podido acudir”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:39 (42:42); Códigos: [DIFICULTAD]

“Una de las dificultades con que suelo encontrarme es la diferencia de la facilidad/dificultad de adquisición de conocimientos entre unos alumnos y otros. Algunos alumnos aprenden conceptos muy rápidamente, mientras otros alumnos necesitan mucho más tiempo para asimilarlos. Esto puede crear, en ocasiones, problemas en la planificación de las clases y es un peligro potencial, ya que algunos alumnos pueden perder la motivación o el interés, bien porque se avance más rápido de lo que ellos necesitan, o bien porque se avance demasiado despacio, como consecuencia de la diferencia de la capacidad de asimilación del conocimiento que he comentado anteriormente”

Los coordinadores, por su parte, encontraron las mayores dificultades en la organización, al inicio del curso fundamentalmente. Los retrasos en la planificación de los diferentes elementos fue lo más destacado. Otro aspecto señalado, se centró en la falta de aulas adecuadas para implementar el programa de la UNED SENIOR. Por último, los coordinadores consideraron que los programas de contenidos eran demasiado extensos para las horas de impartición (figura 195).

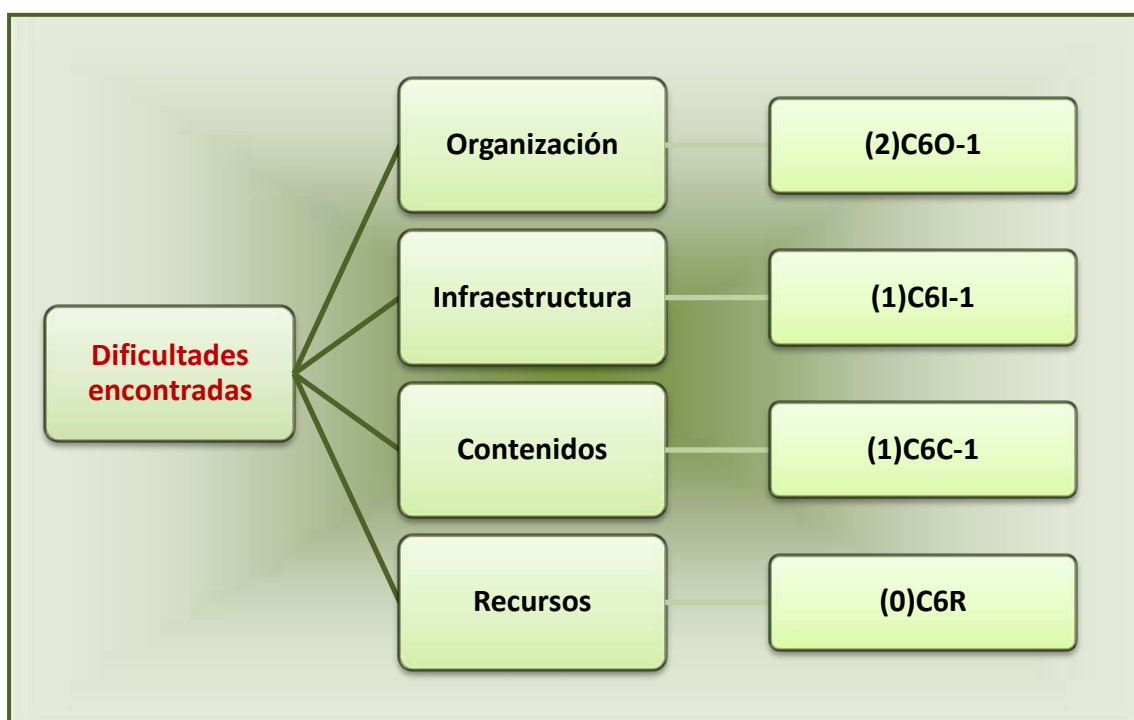


Figura 195. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Dificultades encontradas”. Subcategorías “Organización”, “Infraestructura”, “Contenidos” y “Recursos”
Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009

C6O-1 “Retrasos en las guías didácticas, guías más adaptadas al nivel de un alumno medio”

C6I-1 “Falta de aula adecuada, infraestructuras”

C6C-1 “Programas muy largos para exponerlos en 10 sesiones”

2. PROGRAMA

En esta dimensión, la evaluación de producto considera las posibles consecuencias del Programa en sus participantes.

2.1. EFICACIA

En relación a la eficacia propia del Programa, en este apartado se destacan aquellas valoraciones que hacen referencia a los posibles efectos producidos por el desarrollo de UNED SENIOR.

2.1.1. Efectos positivos, negativos y secundarios.

Los resultados, que se muestran a continuación, son fruto de los análisis realizados de la información obtenida de los alumnos mayores matriculados en los cursos 2009-2010 y 2010-2011 (figura 196).



Figura 196. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategorías “Eficacia”, “Efectos positivos” y “Efectos secundarios”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Entre los efectos positivos del Programa, en opinión de los mayores encuestados, se observan aquellos que, fundamentalmente, cumplen con los objetivos del Programa en el seno del envejecimiento activo. Los adultos mayores, por un lado, manifestaron

que el Programa les ha dado la oportunidad de acceder a nuevos conocimientos, estar informados y desarrollar capacidades que no tenían (He aprendido a levantar un enfermo de cama y a cambiarlo que no lo sabía). Además, su participación en UNED SENIOR les ha hecho sentirse más activos, más vivos, más contentos y menos solos. Algunos alumnos, también, valoraron que mejoraron su salud, así como su capacidad de observación y reflexión.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:120 (118:118); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Me da la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos, relacionarme con la gente y con amigos del pasado”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:122 (120:120); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“He aprendido a levantar un enfermo de cama y a cambiarlo que no lo sabía”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:128 (126:126); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Recordar conocimientos y otros nuevos. Relación con nuevas personas y mantener la actualidad mental”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:137 (136:136); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Despierta la mente quizás dormida y se aprende mucho. El grupo es muy positivo”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:138 (137:137); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Todos nos comprometemos con nosotros mismos a agilizar la memoria y a mantenernos mentalmente activos y jóvenes. Eso nos da seguridad en nosotros mismos y alegría de vivir. Es un gran aliciente el hecho de avivar la mente”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:155 (155:155); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Va bien y me hace relacionarme más y superar mi falta de memoria”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:165 (166:166); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Me siento bien el día que vengo a clase”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:171 (176:176); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Me gusta estar informado y estos cursos me dan esa posibilidad”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:187 (193:193); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“La SENIOR me hace ser activo y eso es tener vida”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:189 (195:195); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Se conoce personas, no se está solo, se goza y es una experiencia bonita”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:196 (203:203); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Ha sido una experiencia inolvidable porque el saber no ocupa lugar, porque estos cursos te ayudan a recordar lo que siempre habías querido hacer, porque te hace buscar en los rincones olvidados y te hace refrescar la memoria sobre todo a aquellos que tuvimos una miserable enseñanza”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:221 (228:228); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Ver lo contentas que están las personas mayores que antes no salían de casa. Nunca es tarde para aprender”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:223 (230:230); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Las clases de Educación Física noto que mejora mi salud”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:225 (232:232); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“La obligación personal de sentarme todos los días a estudiar”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:235 (242:242); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Este curso me ha demostrado que cada día se puede aprender más. He aprendido a ser más reflexiva. He aprendido a ser más observadora”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:111 (109:109); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Las explicaciones e informaciones que nos suministra el profesor, nos abre un campo a nuestra propia investigación”

Del mismo modo, los coordinadores del Programa, manifestaron que UNED SENIOR consigue que los alumnos mayores aprendan, envejecan activamente y

refuercen sus relaciones interpersonales. Se quiere destacar la opinión de un coordinador cuando indica que “despierta su curiosidad por nuevos temas”. Este efecto positivo del Programa se considera muy relevante, en tanto que confirma que *la curiosidad*, también, es “cosa de mayores”.

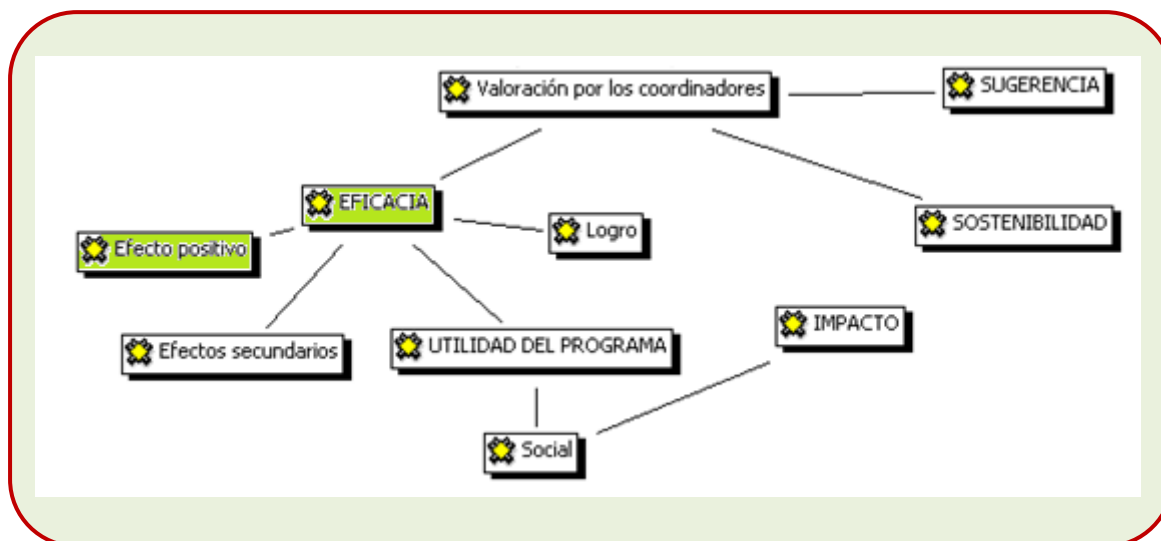


Figura 197. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategorías “Eficacia”, “Efectos positivos. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:14 (14:14); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Este Programa facilita el acceso a un aprendizaje flexible a las personas que han participado”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:16 (16:16); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“La UNED SENIOR ayuda a la formación continua de estas personas. Se sienten más integrados, más útiles, más autónomos”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:27 (27:27); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“El Programa favorece la autoconfianza del colectivo y sus relaciones intergeneracionales y personales. Despierta su curiosidad por nuevos temas”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:32 (32:32); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“APRENDER a envejecer activamente y viendo que la edad no es nunca un impedimento (edad superiores a 70 años y con asistencia de un 95 %)”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:38 (38:38; Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Integrar a esta población en una dinámica en la que seguir aprendiendo y descubriendo se convierte en algo vital y, sobre todo, el reforzamiento de las relaciones personales y, en muchos casos, el inicio de las mismas, lo que convierte al Programa UNED SENIOR en una experiencia gratificante en todos los sentidos”

Los profesores-tutores ofrecieron sus valoraciones en torno a los efectos producidos por el Programa, en el sentido de haber ofrecido al alumno mayor la posibilidad de realizar actividades al margen de su vida cotidiana, fomentar sus relaciones sociales, sobre todo si viven solos y se mantienen aislados de la sociedad. También, señalaron la eficacia del Programa para acercar el conocimiento y la información a las personas mayores, así como de facilitarles la integración en una dinámica activa que les ofrece aprender de forma satisfactoria.

Además, se destaca el efecto positivo manifestado por un coordinador, que indica que la UNED SENIOR ha conseguido acercar la Universidad al ámbito rural.



Figura 198. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el profesorado”. Subcategorías “Eficacia”, “Efectos positivos” y “Efectos secundarios”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

P 3: PROFESORES.rtf - 3:18 (19:19); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Es importante la posibilidad que se le ofrece a personas mayores de tener actividades fuera de su vida cotidiana, que les ayuda a mantener la mente activa y a su vez fomenta las relaciones sociales de personas que a menudo viven solas o que no siempre tienen apoyos de la sociedad o de su familia”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:20 (21:21); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“El acercamiento de la Universidad al entorno rural, y la buena respuesta de los alumnos”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:24 (25:25); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“El establecimiento de relaciones cordiales con gente de diverso nivel social y cultural, la posibilidad de despertar inquietudes culturales o de reafirmar en los alumnos la conciencia y el valor de sus propias habilidades, experiencias y conocimientos, integrándolos en una amplia cultura común”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:27 (28:28); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Se trata de un Programa que les abre muchas puertas nuevas, por ejemplo en el campo de la tecnología les posibilita una conexión con sus seres queridos, más posibilidades en las relaciones sociales y una auténtica fuente de recursos para el aprendizaje a lo largo de toda su vida”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:30 (31:31); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Hacer llegar al mayor información y conocimientos sobre áreas especializadas en un entorno universitario y con la calidad de la UNED”

P 3: PROFESORES.rtf - 3:35 (37:37); Códigos: [Efecto positivo] [EFICACIA]

“Permite que gente aún activa mental y físicamente, con una gran potencialidad y tiempo libre, se “reenganchen” o inicien una actividad que todos deberíamos tener la oportunidad de hacer, estudiar, no sólo cuando es obligatorio, sino estudiar alguna materia que realmente te apetezca por el simple placer de hacerlo”

2.2. SOSTENIBILIDAD

En esta evaluación de producto, los argumentos para mantener el Programa es un punto de interés, por cuanto indica la sostenibilidad de UNED SENIOR en el futuro.

2.2.1. Argumentos para mantener el Programa

Los alumnos mayores encuestados en el curso 2010-2011 mostraron su interés por la continuación del Programa en el curso siguiente, en tanto que el 71,9 % indicó que le gustaría “mucho” que continuase, y el 21.1 % que le gustaría “bastante”.

TABLA 197. Resultados. Frecuencias de “La UNED SENIOR me gustaría que continuase el año que viene”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

LA UNED SENIOR ME GUSTARÍA QUE CONTINUASE EL AÑO QUE VIENE			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	27	5,9	5,9
Nada	1	,2	6,1
Poco	4	,9	7,0
Bastante	97	21,1	28,1
Mucho	330	71,9	100,0
Total	459	100,0	

La figura 199 representa gráficamente los datos descritos anteriormente, mostrando una mayor superficie en la categoría “mucho”.

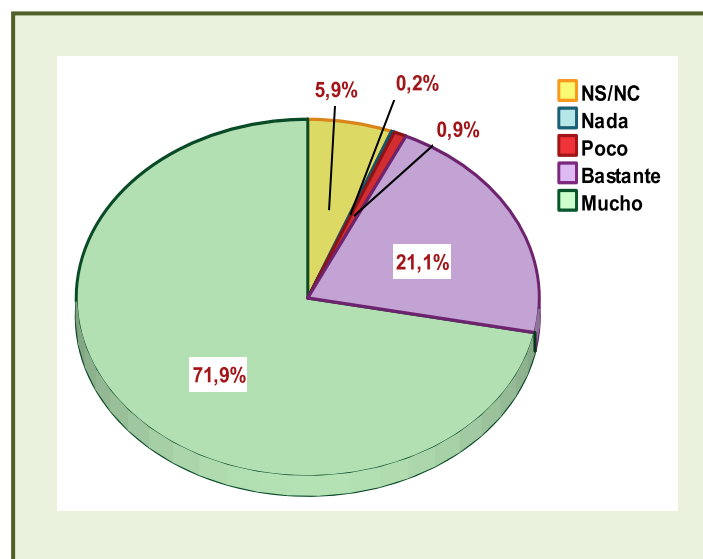


Figura 199. Resultados. Porcentajes. “La UNED SENIOR me gustaría que continuase el año que viene”. Cuestionario alumnos (2010-2011)

Para profundizar un poco más, se estimó relacionado el hecho de querer sostener el Programa para el próximo año con la intención de recomendarlo a otras personas.

Como muestra la tabla 198, esta relación se confirma ya que, del mismo modo, el 71 % de los mayores encuestados opinaron que recomendaría “mucho” la UNED SENIOR a otras personas, al igual que el 23,5 %, que lo recomendaría bastante.

TABLA 198. Resultados. Frecuencias de “Recomendaría UNED SENIOR a otras personas”. Cuestionario alumnos (2010-2011)

RECOMENDARÍA UNED SENIOR A OTRAS PERSONAS			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	22	4,8	4,8
Poco	3	,7	5,4
Bastante	108	23,5	29,0
Mucho	326	71,0	100,0
Total	459	100,0	

También, el grafico de porcentajes ilustrado en la figura 200 ofrece, prácticamente, la misma distribución en su superficie.

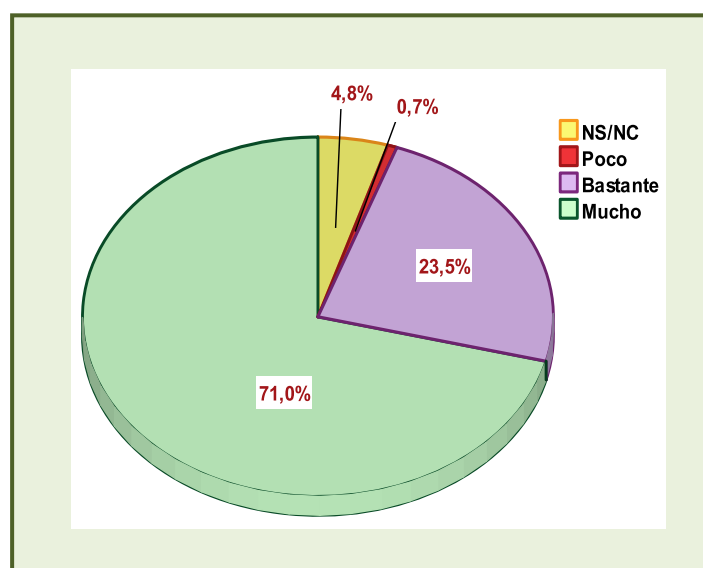


Figura 200. Resultados. Porcentajes. “Recomendaría UNED SENIOR a otras personas”. Cuestionario alumnos (2010-2011)

Como se ha venido realizando a lo largo de este estudio, se consideró significativo relacionar las dos variables, anteriormente estudiadas, con la edad. Se pretendía averiguar si los argumentos para sostener UNED SENIOR y la intención de

recomendarlo provenían de todos los alumnos en general o existía alguna diferencia entre los mayores encuestados en función de su edad.

Análisis de correspondencias entre las variables “Edad” y “La UNED SENIOR me gustaría que continuase el año que viene”

Este análisis de correspondencias múltiples presentó unos autovalores aceptables, siendo 1,270, en la dimensión 1, y 1,147 en la dimensión 2. Del mismo modo, la inercia de la primera dimensión explica casi el 63,5 % de la varianza, y la segunda dimensión más del 57 % (tabla 199).

TABLA 199. *Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “la UNED SENIOR me gustaría que continuase el año que viene. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011*

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,270	,635
2	1,147	,573
Total	2,417	1,209
Media	1,209	,604

El diagrama conjunto de puntos de categoría, que se muestra en la figura 201, presenta los siguientes resultados:

- Las categorías “50-60 años”, “61-70 años” y “más de 70 años” se corresponden con las categorías “bastante” y “mucho” de la variable relacionada, alrededor del centro de los ejes. Se observa, además, que en el cuadrante superior aparece el punto de la categoría “66-70 años”, que presenta una relación con “mucho”, aunque sus valores son más altos.
- Por su parte, la categoría “poco” no mantiene correspondencia con ninguna categoría de la variable “edad”.

En definitiva, estos resultados indican que, prácticamente, todos los alumnos han mostrado su interés por que el Programa continuase el año que viene, independientemente de la edad.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

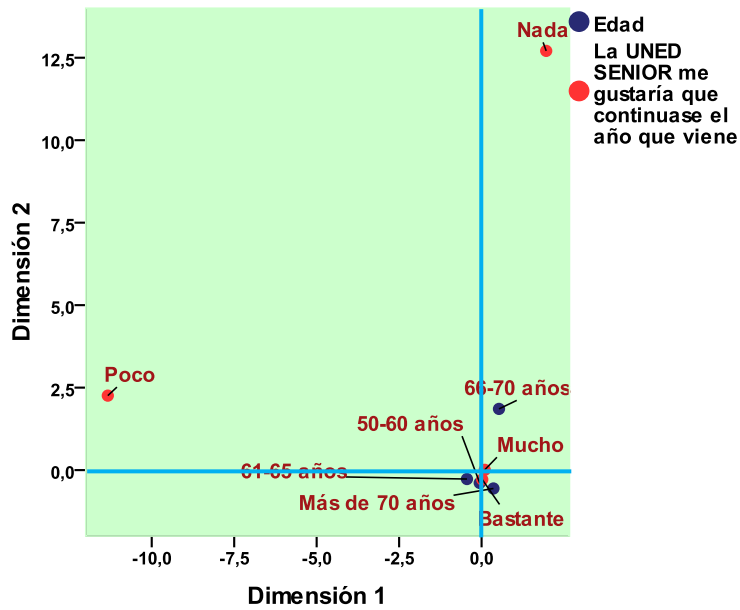


Figura 201. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “la UNED SENIOR me gustaría que continuase el año que viene”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Análisis de correspondencias entre las variables “Edad” y “Recomendaría UNED SENIOR a otras personas”

En este caso, la tabla 200 muestra que el modelo de análisis realizado entre estas dos variables es aceptable, en tanto que la inercia media explica el 56,7 % de la varianza, y los valores propios se sitúan en 1,170, en la primera dimensión, y en 1,097, en la segunda.

TABLA 200. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “edad” y “recomendaría UNED SENIOR a otras personas”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,170	,585
2	1,097	,549
Total	2,267	1,134
Media	1,134	,567

Los resultados de este análisis ofrecen datos interesantes, en el sentido de mostrar que, abiertamente, sólo los alumnos de entre 66-70 años recomendarían UNED SENIOR a otras personas.

El diagrama conjunto de puntos de categorías de la figura 202, muestra que las franjas de edad “50-60 años” y “61-65 años” aparecen en el cuadrante inferior, sin correspondencia directa con la variable relacionada. Por su parte, el punto de categoría “más de 70 años”, tampoco ofrece relación en el cuadrante superior en el que se encuentra.

En resumen, los mayores encuestados más que mostrar su clara intención de recomendar UNED SENIOR a otras personas, no mostraron su interés por recomendarlo “poco”, en tanto que esta categoría se mantiene muy alejada de la variable “edad” en el cuadrante inferior.

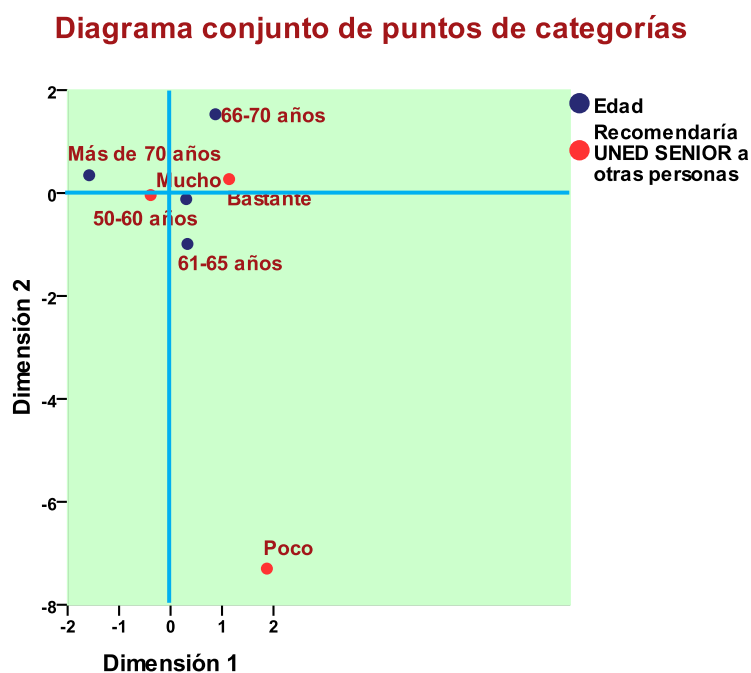


Figura 202. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “edad” y “recomendaría UNED SENIOR a otras personas”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Más allá del análisis de los datos obtenidos, se realizaron análisis cualitativos de la información obtenida por los alumnos y los coordinadores del Programa, en los cursos 2009-2010 y 2010-2011 (figuras 203 y 204).



Figura 203. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategorías “Sostenibilidad”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los argumentos, esgrimidos por los alumnos mayores para sostener el Programa UNED SENIOR, expresan su deseo de seguir aprendiendo para acabar la formación que han comenzado, para, y se cita textualmente, “no estar en condiciones inferiores de conocimiento, actividad y de relación con los de la misma edad”; o tener alguna obligación. Otro factor que, de una manera u otra destacan los encuestados, es el placer y la satisfacción experimentada, lo que les motivaría a matricularse de nuevo.

Además, algunos alumnos señalan que el hecho de no existir exámenes influye en la decisión de matricularse más veces.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:115 (113:113); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“Continuaría el año que viene porque aprendo y me sirve como mantenimiento personal, para tener alguna obligación”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:153 (153:153); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“Continuaré para acabar la formación que he empezado”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:157 (157:157); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“Pues sí me matricularía para poder continuar aprendiendo, este curso merece la pena”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:160 (160:160); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“Seguiré para mantenerme activa, ampliar mis conocimientos y compartir experiencias”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:161 (162:162); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“Me matricularé de nuevo, no solo aprendo y me mantengo al día, sino porque disfruto”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:163 (164:164); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“Voy a seguir con estos cursos para no estar en condiciones inferiores de conocimiento, actividad y de relación con los de la misma edad”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:179 (184:184); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“Quiero seguir en la UNED SENIOR para llenar mi vacío, aprendiendo y recordando lo aprendido en anteriores etapas de la vida”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:181 (186:186); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“Lo que más me gusta es que no existen exámenes, te anima a matricularte más veces”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:183 (188:188); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“Para avanzar queda mucho, aún hay que seguir para mejorar los temas que nos han enseñado”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:185 (190:190); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“Me ha gustado mucho el temario. Muy bien desarrollado. Hacer más ayudaría a consolidar definitivamente lo aprendido”

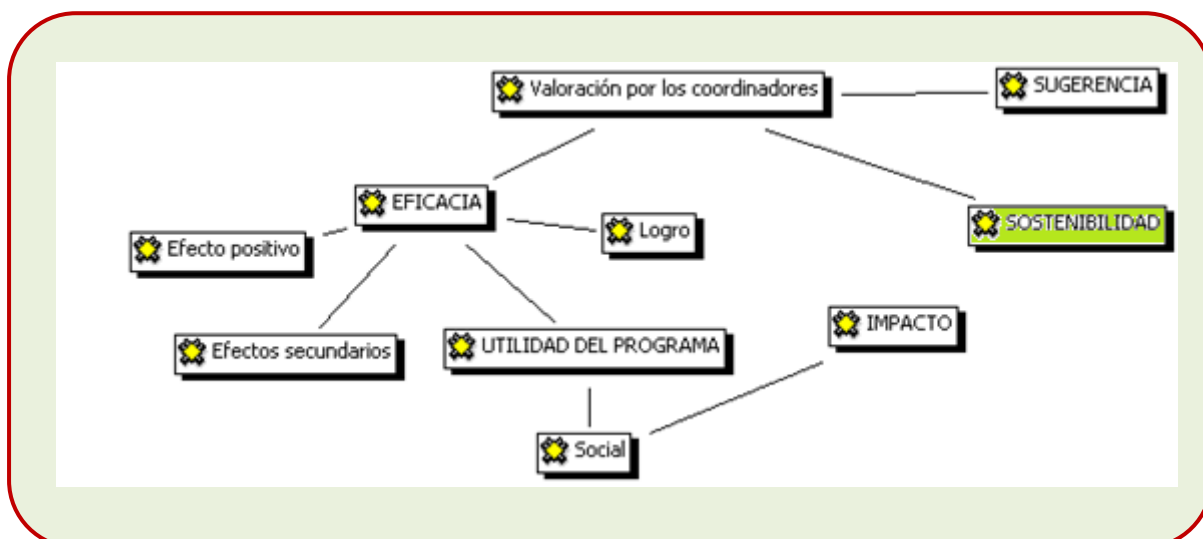


Figura 204. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategorías “Sostenibilidad”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los coordinadores, por su parte, ofrecieron argumentos para sostener el Programa, haciendo referencia a la necesidad de mejorar la financiación y de difundirlo para que UNED SENIOR llegara más lejos.

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:1 (1:1); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“La difusión a nivel nacional sería importante para que el Programa llegara lejos. La UNED SENIOR tiene más probabilidad de llegar a más gente que otros programas para mayores por la red de Centros Asociados”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:2 (2:2); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“La financiación estable a los Centros ayudaría al sostenimiento de este Programa y a su proyección de futuro”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:6 (6:6); Códigos: [Argumento para sostener el Programa] [SOSTENIBILIDAD]

“Asegurar mayores y más constantes niveles de financiación para asegurar la continuidad del Programa”

2.3. SATISFACCIÓN

En la dimensión “Programa” de esta evaluación de producto se analiza el grado de satisfacción de todos los participantes en UNED SENIOR, durante los tres cursos que duró esta investigación, a partir de sus valoraciones.

2.3.1. Valoración del Programa

Se solicitó a los alumnos mayores, matriculados en el curso 2008-2009, que indicaran su grado de satisfacción con el Programa UNED SENIOR, del 1 al 10. La mayoría de los encuestados valoraron este aspecto, y los resultados arrojaron una media del 8,72, con una desviación típica del 1,005. Los mayores aprobaron el Programa con un notable alto (tabla 201).

TABLA 201. Resultados. Media de “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

GRADO DE SATISFACCIÓN (2008-2009)		
N	Válidos	152
	Perdidos	13
Media		8,72
Desviación típica		1,005
Mínimo		6
Máximo		10

El porcentaje de alumnos que representan cada uno de los valores emitidos se presentan en la tabla 202, observando que el 36,2 % otorgó un 8; el 27,6 % valoraron su satisfacción con un 9, y el mismo porcentaje de encuestados lo hicieron con el máximo valor (10). El grado de satisfacción más bajo fue un 6 que representaba al 2 % de los que respondieron a este ítem.

TABLA 202. Resultados. Porcentajes. Valores de “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2008-2009

GRADO DE SATISFACCIÓN (2008-2009)				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6	3	2,0	2,0
	7	10	6,6	8,6
	8	55	36,2	44,7
	9	42	27,6	72,4
	10	42	27,6	100,0
	Total		152	100,0
Perdidos	Sistema	13		
Total		165		

En el caso de los alumnos mayores matriculados en el curso 2009-2010, se les solicitó que valoraran el grado de satisfacción con UNED SENIOR a través de las categorías “mucho”, “bastante”, “poco” y “nada”, con valores de 4, 3, 2 y 1, respectivamente. En este caso, la mediana de las puntuaciones arrojó una cifra de “4”, máximo valor presentado, correspondiente con la categoría “mucho” (tabla 203).

TABLA 203. Resultados . Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

GRADO DE SATISFACCIÓN (2009-2010)		
N	Válidos	459
	Perdidos	0
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación típica		,969
Mínimo		1
Máximo		4

Los porcentajes representados en cada una de las categorías se muestran en la tabla 204, en la que se puede observar que más de la mayoría de los adultos encuestados manifestaron tener un alto grado de satisfacción con UNED SENIOR, en tanto que el 58 % indicó que “mucho”, y el 34,9 %, que “bastante”. Por su parte, sólo el 1,5 % y el 2 % de los alumnos eligieron las categorías “poco” y “nada”, respectivamente.

TABLA 204. Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNED SENIOR (2009-2010)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NC	25	5,4	5,4
Nada	1	,2	5,7
Poco	7	1,5	7,2
Bastante	160	34,9	42,0
Mucho	266	58,0	100,0
Total	459	100,0	

Con respecto al grado de satisfacción de los alumnos mayores, que participaron en el curso 2010-2011, del mismo modo, la mediana de los valores se situó en 4 (tabla 205)

TABLA 205. Resultados. Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

GRADO DE SATISFACCIÓN (2010-2011)		
N	Válidos	459
	Perdidos	0
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación típica		1,031
Mínimo		0
Máximo		4

La tabla 206 muestra que, en el curso 2010-2011, el 53,2 % de los alumnos mayores manifestaron que su grado de satisfacción con el Programa era “mucho”, seguido por el 38,8 %, que indicó que “bastante”. Los encuestados que valoraron que su grado de satisfacción era “poco”, representaron el 1,1 %, siendo el 2 % los que indicaron que “nada”.

TABLA 206. Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNED SENIOR (2010-2011)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NC	31	6,8	6,8
Nada	1	,2	7,0
Poco	5	1,1	8,1
Bastante	178	38,8	46,8
Mucho	244	53,2	100,0
Total	459	100,0	

Interesaba, para esta investigación, estudiar las correspondencias que existían entre los distintos grados de satisfacción de los alumnos y su perfil, atendiendo a las variables que resultaban relevantes para evaluar el Programa, por sus características.

Análisis de correspondencias múltiple entre las variables “Grado de satisfacción”, “Edad”, “Nivel de estudios” y “Situación laboral”.

En el curso 2009-2010 se realizó un análisis de correspondencias entre estas variables, y el modelo reflejó unos autovalores muy altos en ambas dimensiones (1,810 y 1,584); además la inercia total explicó casi el 85 % de la varianza. (Véase tabla 207.)

TABLA 207. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “grado de satisfacción”, “edad”, “nivel de estudios” y “situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2009-2010

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,810	,452
2	1,584	,396
Total	3,394	,848
Media	1,697	,424

La representación gráfica (figura 205), nos muestra las relaciones establecidas entre las distintas variables, destacando que:

- Las categorías “9” y “10” mantienen una fuerte correspondencia con las categorías “sin estudios”, “primarios” y “más de 70 años”, del mismo modo que “7” y “8” se corresponden con “F.P.”, “universitarios terminados”, “entre 60 y 64 años” y “pre-jubilado”. No obstante, podemos apreciar, también, que el punto de categoría “universitarios sin terminar” se relaciona con “7” y “8”.
- La categoría “6” no presenta ninguna correspondencia con el resto de las variables, del mismo modo que los puntos de categorías “menos de 60 años”, “entre 65 y 70 años”, “jubilado”, “activo” y “secundarios” no mantienen ninguna relación con la variable “grado de satisfacción”.

En consecuencia, se puede afirmar que los alumnos que cuentan con estudios primarios o acceden al Programa sin estudios, manifiestan un mayor grado de satisfacción con UNED SENIOR, manteniendo relación con edades superiores a los 60 años.

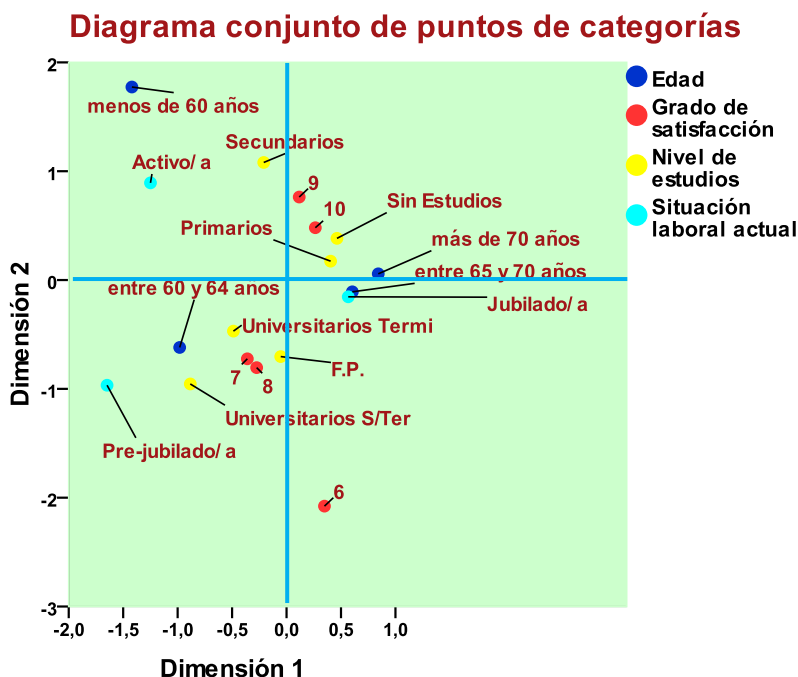


Figura 205. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “grado de satisfacción”, “edad”, “nivel de estudios” y “situación laboral”. Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

Los resultados del estudio de la relación entre el grado de satisfacción y la edad de los alumnos, matriculados en el curso 2010-2011, se muestran en la tabla 208.

Se puede observar que los mayores de 70 años se muestran satisfechos en su mayoría, en tanto que el 46% indicó que “mucho” y el 34,6% que “bastante”. Los alumnos de entre 66 y 70 años repartieron su representación, también, entre las categorías “bastante” (33,6 %) y “mucho” (30,9 %), con la diferencia de que en esta franja de edad más de un tercio de los encuestados no contestaron al ítem.

Por otro lado, los que se mostraron menos satisfechos fueron los adultos de entre 61 y 65 años, con el 39,8%, que indicaron sentirse “poco” satisfechos, al igual que el 30,5 % de los encuestados, que se encontraban en la franja de edad 50-60 años.

TABLA 208. Resultados. Porcentajes. "Edad" y "Grado de satisfacción con UNED SENIOR". Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

		EDAD			
		50-60 años	61-65 años	66-70 años	Más de 70 años
GRADO DE SATISFACCIÓN CON UNED SENIOR	NS/NC	,0%	,0%	35,5%	19,4%
	Nada	,0%	,0%	,0%	,0%
	Poco	39,8%	37,2%	,0%	,0%
	Bastante	30,5%	35,6%	33,6%	34,6%
	Mucho	29,7%	27,2%	30,9%	46,0%
	Total	100%	100%	100%	100%

En el último curso objeto de evaluación, se establecieron las categorías "jubilado", "activo" y "parado" para establecer el perfil laboral de los alumnos mayores matriculados. Estas categorías se relacionaron con el grado de satisfacción, y los resultados muestran que el 60,7% de los encuestados, que se encontraban en situación de paro, manifestaron sentirse muy satisfechos con el Programa, seguidos por el 52,6 % de los activos y el 51,8 % de los adultos mayores jubilados (tabla 209).

TABLA 209. Resultados. Porcentajes. "Situación laboral" y "Grado de satisfacción con UNED SENIOR". Cuestionario alumnos. Curso 2010-2011

		SITUACIÓN ACTUAL		
		Jubilado	Activo	Parado
GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNED SENIOR	NS/NC	7,7%	6,1%	3,6%
	Nada	,0%	,0%	,0%
	Poco	,7%	1,8%	3,6%
	Bastante	39,8%	39,5%	32,1%
	Mucho	51,8%	52,6%	60,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Después de analizar los diferentes ítems relacionados con la satisfacción del Programa, se realizó un análisis de la segmentación. El criterio utilizado fue "grado de satisfacción con UNED SENIOR", y las variables predictivas todas la que incluía el cuestionario. De esta manera, se podía pronosticar qué rasgos estimaban más

relevantes los encuestados a la hora de establecer el perfil de satisfacción de los alumnos mayores.

Ante lo expuesto, se puede apreciar en la figura 206 que los resultados obtenidos indican que la variable “estoy satisfecho con los contenidos del Programa” es la que mejor predice la satisfacción de los alumnos mayores.

Se puede observar, además, que el nodo 1 y el nodo 2, que se clasifican a partir del anterior, presentan valores altos en las categorías “bastante” y “mucho”, por lo que se puede continuar prediciendo que las variables “estoy satisfecho con la organización y el funcionamiento del Centro ” y “lo que aprendo me ayuda a mejorar mi vida diaria”, también, están incluidas en el perfil de satisfacción del alumno (nodos 3, 4, 5 y 6), aunque resulta más significativa la primera por arrojar un chi-cuadrado superior (23,297). Por ello, sigue la segmentación, y el árbol arroja los nodos 7 y 8, mostrando un chi-cuadrado de 18,757, significando, además, la variable “la participación en el Programa me ayuda a potenciar mi autoestima”.

En resumen, se puede establecer que el perfil del alumno satisfecho es aquel que ha participado en un Centro Asociado con buena organización y un buen funcionamiento, que lo que aprende le ayuda a mejorar su vida diaria y, además, participar en UNED SENIOR le sube la autoestima.

Del mismo modo, se solicitó a los profesores-tutores que impartieron clase en el curso 2008-2009, que indicaran su grado de satisfacción con el Programa UNED SENIOR, del 1 al 10. La mayoría de los encuestados valoraron este aspecto, y los resultados arrojaron una media del 8,40, con una desviación típica del 1,443 (tabla 210).

TABLA 210. Resultados. Media de "Grado de satisfacción". Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009

GRADO DE SATISFACCIÓN (2008-2009)		
N	Válidos	25
	Perdidos	3
Media		8,40
Desviación típica		1,443
Mínimo		5
Máximo		10

El porcentaje de profesores-tutores que representaron cada uno de los valores emitidos se presentan en la tabla 211.

Se puede observar que el 32 % otorgó un 10; el 24 % valoraron su satisfacción con un 8, mientras que el 20 % lo hizo con un 7, y el 16 % indicó que su grado de satisfacción era de un 9. Los valores más bajos (5 y 6) representaron al 4 % de los docentes, respectivamente.

TABLA 211. Resultados. Porcentajes. Valores de "Grado de satisfacción". Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNED SENIOR (2008-2009)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
5	1	4,0	4,0
6	1	4,0	8,0
7	5	20,0	28,0
8	6	24,0	52,0
9	4	16,0	68,0
10	8	32,0	100,0
Total	25	100,0	

Las medias de las puntuaciones del grado de satisfacción obtenidas de los profesores-tutores en el curso 2008-2009, se pueden apreciar en la tabla 212. Los docentes que impartían las clases en el C2 se mostraron un alto grado de satisfacción al arrojar la media más alta (10). La media de los datos que presenta el valor más bajo, corresponde a los profesores-tutores del C3 (7). Por lo que se puede indicar que los docentes presentaron un alto grado de satisfacción con el Programa.

TABLA 212. Resultados. Medias “Grado de satisfacción” “Centro”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2008-2009

	CENTRO				
	C1	C2	C3	C4	C5
GRADO DE SATISFACCIÓN	9	10	7	8	8

Los profesores-tutores que participaron en esta investigación, en el curso 2009-2010, indicaron su grado de satisfacción mediante las cuatro categorías presentadas (Mucho, bastante, poco y nada). La tabla 213 muestra que la mediana de las valoraciones obtenidas se sitúa en 4, indicando que los docentes se sentían muy satisfechos.

TABLA 213. Resultados. Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

GRADO DE SATISFACCIÓN (2009-2010)		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación típica		0,862

La tabla 214 muestra que, en el curso 2009-2010, el 58 % de los docentes manifestaron que su grado de satisfacción con el Programa era “mucho”, seguido por el 38 % que indicó que “bastante”. Destacar que ningún encuestado se posicionó en las categorías “poco” y “nada”.

TABLA 214. Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNED SENIOR (2009-2010)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NC	2	4,0	4,0
Bastante	19	38,0	42,0
Mucho	29	58,0	100,0
Total	50	100,0	

Se relacionaron los distintos grados de satisfacción con el Programa de los profesores-tutores con los Centros Asociados en los que impartieron clase. La tabla 215 muestra que el 100% de los docentes de los Centros1, 9 y 12 indicaron que estaban muy satisfechos. Por su parte C11 y C14 manifestaron estar bastante satisfechos, en tanto que el resto de los profesores-tutores mostraron su alto grado de satisfacción, representando diferentes porcentajes en las categorías “mucho” y “bastante”, según el Centro Asociado. Destacar, no obstante, que los profesores-tutores del C7 no emitieron ninguna valoración, siendo cero su representación en todas las categorías.

TABLA 215. Resultados. Porcentajes. “Centro Asociado” y “Grado de satisfacción con UNED SENIOR”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2009-2010

		CENTRO ASOCIADO (%)													
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14
GRADO SATISFACCIÓN CON LA UNED SENIOR	Nada	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
	Poco	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0%	,0	,0	,0
	Bastante	,0	33,3	66,7	33,3	44,4	60,0	,0	40,0	,0	25,0	100,0	,0	50,0	100,0
	Mucho	100,0	66,7	33,3	66,7	55,6	40,0	,0	60,0	100,0	75,0	,0	100,0	50,0	,0
	Total	100,0%													

Del mismo modo, los profesores-tutores que fueron encuestados en el curso 2010-2011 manifestaron en alto grado su satisfacción con UNED SENIOR.

Se puede apreciar en la tabla 216 que la mediana de las puntuaciones obtenidas alcanza el 4, correspondiente con la máxima valoración, siendo el valor más repetido, igualmente, el 4 (moda).

TABLA 216. Resultados. Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

GRADO DE SATISFACCIÓN (2010-2011)		
N	Válidos	46
	Perdidos	0
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación típica		,717

En relación a los porcentajes representados en la tabla 217, se puede apreciar que los docentes que emitieron respuesta se posicionaron en las categorías más altas, confirmando el alto grado de satisfacción de los docentes con el Programa.

TABLA 217. Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNED SENIOR (2010-2011)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NC	1	2,2	2,2
Bastante	15	32,6	34,8
Mucho	30	65,2	100,0
Total	46	100,0	

Al relacionar el grado de satisfacción de los profesores-tutores con los diferentes Centros a los que pertenecían, se puso de manifiesto que todos los docentes, en todos los Centros, mostraron un alto grado de satisfacción, destacando el 100 % de los docentes que se posicionaron en la categoría “mucho” de los Centros 3, 4, 7 ,8 y 12 (tabla 218).

TABLA 218. Resultados. Porcentajes. “Centro Asociado” y “Grado de satisfacción con UNED SENIOR”.
Cuestionario profesores-tutores. Curso 2010-2011

		C. A. (%)													
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14
Mi grado de satisfacción con la UNED SENIOR es	NS/NC	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	33,3	,0	,0	,0	,0
	Nada	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
	Poco	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
	Bastante	33,3	50,0	,0	,0	50,0	42,9	,0	,0	33,3	40,0	25,0	,0	100,0	100,0
	Mucho	66,7	50,0	100,0	100,0	50,0	57,1	100,0	100,0	33,3	60,0	75,0	100,0	,0	,0

Los coordinadores del Programa, también, manifestaron su grado de satisfacción con UNED SENIOR. En el curso 2009-2010 sus valoraciones alcanzaron una mediana de 3, correspondiente con la categoría “bastante”, al igual que el valor más repetido (moda) (tabla 219).

TABLA 219. Resultados. Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario coordinadores.
Curso 2009-2010

GRADO DE SATISFACCIÓN (2009-2010)		
N	Válidos	14
	Perdidos	0
Mediana		3,00
Moda		3
Desviación típica		,514

Los porcentajes que representaban las opiniones de los coordinadores, se mostraron en las dos categorías más altas (tabla 220), por lo que los encuestados manifestaron estar muy satisfechos con UNED SENIOR.

TABLA 220. Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario coordinadores.
Curso 2009-2010

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNED SENIOR (2009-2010)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bastante	8	57,1	57,1
Mucho	6	42,9	100,0
Total	14	100,0	

En el caso de los coordinadores del Programa, en el curso 2010-2011, se les solicitó, igualmente, que valoraran el grado de satisfacción con UNED SENIOR, a través de las categorías “mucho”, “bastante”, “poco” y “nada”, con valores de 4, 3, 2 y 1, respectivamente. En este caso, la mediana de las puntuaciones arrojó una cifra de “4”, máximo valor presentado, correspondiente con la categoría “mucho” (tabla 221).

TABLA 221. Resultados. Estadísticos de “Grado de satisfacción”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011

GRADO DE SATISFACCIÓN (2010-2011)		
N	Válidos	13
	Perdidos	0
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación típica		,506

Los porcentajes de estas valoraciones, por su parte, confirmaron el alto grado de satisfacción de los coordinadores, en tanto que el 61,5 % se posicionó en la categoría “mucho”, y el 35,5 % en la categoría “bastante” (tabla 222)..

TABLA 222. Resultados. Porcentajes. “Grado de satisfacción”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA UNED SENIOR (2010-2011)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bastante	5	38,5	38,5
Mucho	8	61,5	100,0
Total	13	100,0	

Además de emitir sus valoraciones a través de las categorías presentadas en los ítems cerrados, los alumnos mayores, los profesores-tutores y los coordinadores que participaron en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, expresaron su satisfacción abiertamente (figuras 207, 208 y 209).



Figura 207. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Valoración por el alumnado". Subcategoría "Satisfacción". Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011



Figura 208. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Valoración del profesorado". Subcategoría "Satisfacción". Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

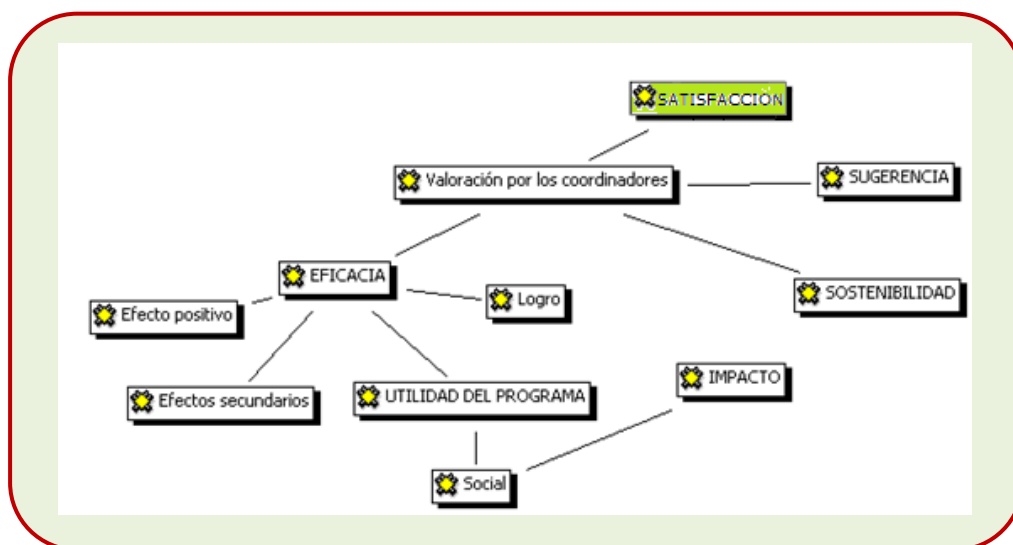


Figura 209. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Valoración por los coordinadores". Subcategoría "Satisfacción". Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

Los resultados del análisis cualitativo de la información mostraron que los alumnos matriculados manifestaban su satisfacción, con expresiones como “estoy encantado” o “me ha gustado mucho”. En este caso, también, algún alumno indicó estar contento con el profesorado.

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:149 (149:149); Códigos: [SATISFACCIÓN]

“Me ha gustado mucho la experiencia”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:156 (156:156); Códigos: [SATISFACCIÓN]

“Me ha gustado mucho y me lo he pasado muy bien”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:170 (175:175); Códigos: [SATISFACCIÓN]

“Estoy muy contenta con el profesorado”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:177 (183:183); Códigos: [SATISFACCIÓN]

“Estoy encantada”

Los profesores-tutores manifestaron su satisfacción, sobre todo, expresando que resultaba muy gratificante la interacción con las personas mayores. Por su parte, lo más destacado de las respuestas emitidas por los coordinadores es la expresión “creo que el Programa es perfecto”, mostrando una gran satisfacción por UNED SENIOR.

P 3: PROFESORES.rtf - 3:31 (32:32); Códigos: [SATISFACCIÓN]

“La interacción con personas de edad madura es muy gratificante, tienen un gran interés por aprender y se centran en lo realmente plausible en la sociedad”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:13 (13:13); Códigos: [PROGRAMA] [VALORACIÓN]

“Creo que el Programa es perfecto, porque permite mucha flexibilidad al Centro y a los estudiantes que es lo que estos estudiantes reclaman”

3. CENTROS ASOCIADOS

La evaluación de producto en esta dimensión se centró en la posible respuesta satisfactoria que habían tenido las distintas zonas en las que se implantó UNED SENIOR.

3.1. IMPACTO

En este apartado se analiza la repercusión del Programa en los distintos territorios en los que se implantó UNED SENIOR.

Análisis de correspondencias entre las variables “C. A.” y “El Programa tiene una respuesta satisfactoria por parte de la zona”

Se relacionaron estas dos variables y el modelo se presentó muy aceptable al explicar, sólo en la primera dimensión, el 95,7 % de la varianza. Además, los valores propios se situaron en cifras muy altas en ambas dimensiones (1,914 y 1,804) (tabla 223).

TABLA 223. Varianza explicada. Análisis de correspondencia entre las variables “C. A.” y “el Programa tiene una respuesta satisfactoria por parte de la zona”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011

RESUMEN DEL MODELO		
Dimensión	Varianza explicada	
	Total (Autovalores)	Inercia
1	1,914	,957
2	1,804	,902
Total	3,718	1,859
Media	1,859	,930

El diagrama de conjunto de puntos de categoría que se presenta en la figura 210 muestra los siguientes resultados:

- Los Centros 5, 10 y 11 mantienen correspondencia con la categoría “mucho”, de la variable “el Programa tiene una respuesta satisfactoria por parte de la zona”.
- La categoría “bastante” mantiene relación, en el mismo cuadrante, con C1, C2, C4 y C6.

- Por su parte, en el cuadrante superior, se observa que la categoría “poco” se corresponde con los Centros 3 y 9, aunque este último presenta valores algo más bajos.
- Por último, señalar que C7 no se relaciona con ninguna categoría de la otra variable.

En resumen, los resultados reflejan que el Programa tuvo buena acogida en la zona en la que se implantó, excepto en dos Centros, que se relaciona con una respuesta satisfactoria más pobre.

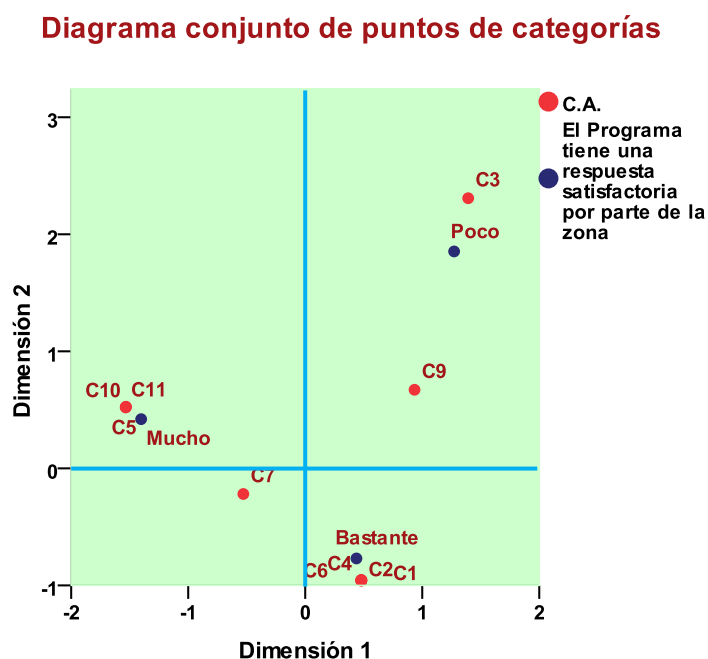


Figura 210. Resultados. Diagrama de puntos de categorías. Variables “C. A.” y “el Programa tiene una respuesta satisfactoria por parte de la zona”. Cuestionario coordinadores. Curso 2010-2011

3.1.1. Propuestas de mejoras/ sugerencias

Esta evaluación de producto recoge todas aquellas sugerencias aportadas por los alumnos, los profesores-tutores y los coordinadores del Programa, en todos los cursos objeto de esta investigación. Por tanto, seguidamente se muestran los resultados de los análisis cualitativos de la información obtenida.

Los alumnos encuestados, en el curso 2008-2009, valoraron aquellos aspectos que, según su opinión, eran susceptibles de cambios. Podemos observar las diferentes respuestas según las subcategorías *Organización*, *Infraestructura* y *Contenidos*. Las Unidades de análisis estudiadas arrojan los siguientes resultados:

- Para la subcategoría *Organización* se han emitido 12 respuestas.
- La subcategoría *Infraestructura* cuenta con 5 respuestas.
- La subcategoría *Contenidos* se configura con 23 respuestas emitidas.

Los alumnos, en general, han opinado que cambiarían del Programa diferentes aspectos relacionados con las asignaturas ofertadas. Estas respuestas, en su mayoría, van en orden a la dificultad de los contenidos y a la falta de asignaturas interesantes para ellos. Con 12 respuestas emitidas, los mayores han considerado, dentro de la subcategoría *Organización*, que aumentarían el número de horas lectivas y que unificarían los niveles de los alumnos. Con respecto a la subcategoría *Infraestructura*, los alumnos han emitido 5 respuestas encaminadas a resolver las dificultades que existen en algunos Centros en relación a las aulas (figura 211).

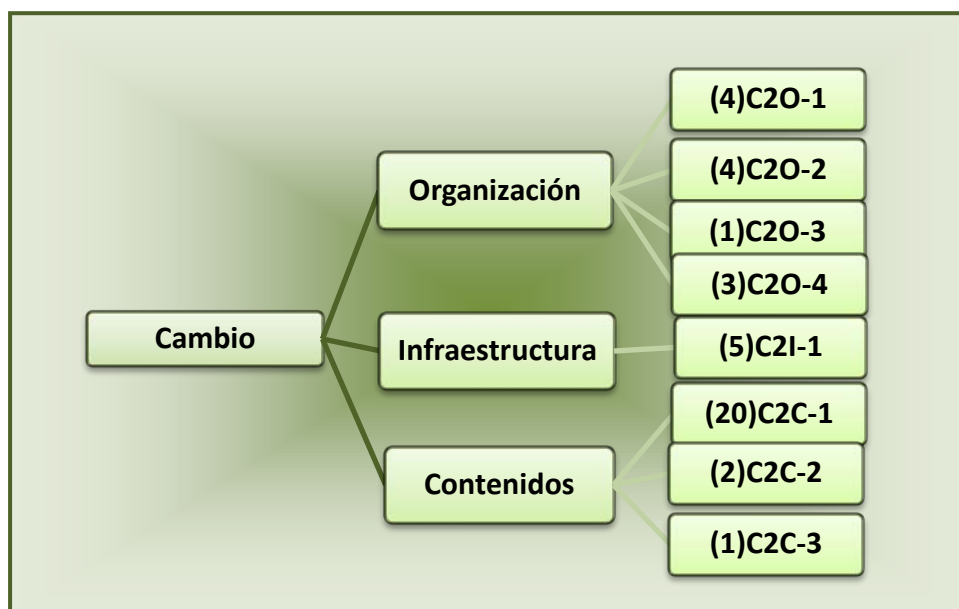


Figura 211. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Cambio". Subcategorías "Organización", "Infraestructura" y "Contenidos". Cuestionarios alumnos. Curso 2008-2009

C2O-1 "Aumentar el número de horas lectivas"

C2O-2 "Más información inicial"

C2O-3 “Unificar nivel de asistentes”

C2O-4 “Faltan medios”

C2I-1 “Aula poco adecuada. Necesidad de desplazarse”

C2C-1 “Contenidos amplios que pueden dar agobio”

C2C-2 “Asignaturas difíciles de comprender”

C2C-3 “Los cursos “localistas” desilusionan”

Los alumnos mayores encuestados en los cursos 2009-2010 y 2010-2011 se manifestaron, sobre todo, en sugerir algunas actividades para incorporar al Programa (figura 212).



Figura 212. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por el alumnado”. Subcategoría “Sugerencia”. Cuestionarios alumnos. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:28 (27:27); Códigos: [SUGERENCIA]

“Pondría algunas clases de entretenimiento”

P 1: ALUMNADO.rtf - 1:210 (217:217); Códigos: [SUGERENCIA]

“Colocar más asignaturas y conferencias al entorno propio (costumbres, actividades, etc.)”

La información obtenida del cuestionario de profesores-tutores, para la aplicación del curso 2008-2009, fue estructurada en cuatro categorías para analizar las sugerencias aportadas por los encuestados (figura 213):

- La subcategoría *Organización* cuenta con 7 respuestas emitidas.
- Para la subcategoría *Contenidos* se han emitido 6 respuestas.
- La subcategoría *Recursos* ha recogido 5 respuestas.
- La subcategoría *Infraestructuras* cuenta con 5 respuestas emitidas.

En general, se puede indicar que los profesores-tutores de los Centros Asociados han aportado, en su mayoría, sugerencias interesantes. En relación a la Organización, sus aportaciones fueron encaminadas, fundamentalmente, a la importancia de recibir información previa al comienzo del curso académico (2 respuestas), y a la ampliación de horarios para impartir los contenidos adecuadamente (3 respuestas). Con respecto a la Infraestructura, los profesores-tutores sugieren adecuar debidamente las aulas (5 respuestas). Los Contenidos, también, han sido objeto de sugerencia por parte de los encuestados (6 respuestas). Toda la información perteneciente a esta subcategoría manifestaba la necesidad de considerar contenidos previos en las materias, es decir, ampliar el temario con material introductorio. Por último, señalar que los profesores-tutores consideran que los recursos didácticos y tecnológicos deberían verse incrementados para elevar el nivel de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos mayores. Además, indicar que 7 profesores-tutores no han aportado sugerencias a este cuestionario.

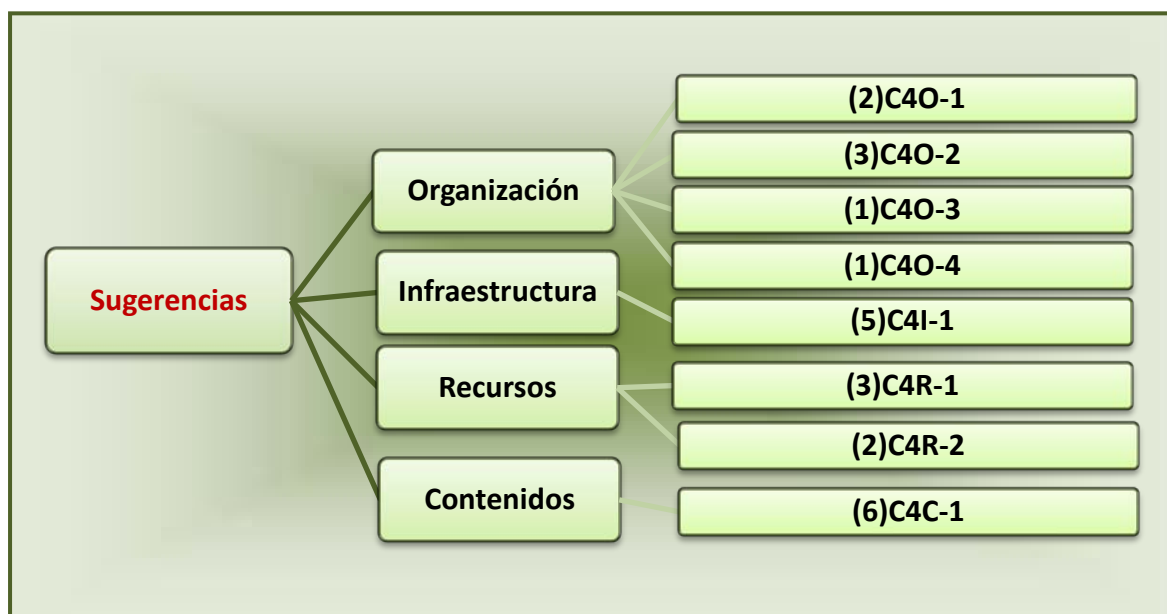


Figura 213. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría "Sugerencias". Subcategorías "Organización", "Infraestructura", "Recursos" y "Contenidos". Cuestionarios profesores-tutores. Curso 2008-2009

C4O-1 “Creo que no es tan importante el reducir el número de alumnos como ampliar el número de horas”

C4O-2 “Marcar el temario con anterioridad al comienzo de las clases, independientemente del temario oficial para así seleccionar mejor”

C4O-3 “Mayor información general”

C4O-5 “Mejor adaptarse a las propuestas y necesidades que considere el alumnado”

C4I-1 “Mejorar las instalaciones para impartir las clases”

C4R-1 “Disponer de un aula permanente con medios audiovisuales, que permitiera ganar tiempo. Una mejor organización a la hora de preparar los materiales (fotocopias)”

C4R-2 “Contar con la guía didáctica. No ha llegado para todas las asignaturas.”

C4C-1 “Buscar materias más prácticas y de cultura general.”

Con respecto a la información obtenida en los cursos 2009-2010 y 2010-2011 (figura 214), los resultados mostraban que los profesores-tutores sugirieron realizar prácticas en algunas asignaturas que lo necesitaban, a través de conciertos con entidades; aumentar el número de horas en aquellas materias más amplias, o bien, contar con materiales de orientación para el profesor-tutor. Además, algún docente sugirió que podía ser conveniente informar a los alumnos antes de terminar el curso, sobre las asignaturas que impartirá su Centro en el próximo curso.



Figura 214. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración del profesorado”. Subcategoría “Sugerencia”. Cuestionarios profesores-tutores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

P 3: PROFESORES-TUTORES.rtf - 3:6 (6:6); Códigos: [SUGERENCIA]

“Cada materia impartida puede comportar, o no, la necesidad de “poner en práctica” o “experimentar in situ” lo explicado, aprendido y/o asimilado. Desconozco todo el conjunto de materias que se imparten en la UNED-SENIOR, pero estoy seguro que algunas de ellas se beneficiarían si existiera concierto con otras entidades, en las cuales pudiese llevar a cabo algún tipo de práctica y en las que el profesor-tutor o coordinador tuviera cierta autonomía y soporte por parte de la UNED”

P 3: PROFESORES-TUTORES.rtf - 3:17 (18:18); Códigos: [SUGERENCIA]

“La duración de los cursos, en vez de cuatrimestrales, algunos de ellos como inglés, podrían ser anuales, de ese modo daría tiempo a acabar el libro de iniciación. En general, la percepción de acabar un libro está pareja a la de acabar un curso y el método realmente merece la pena”

P 3: PROFESORES-TUTORES.rtf - 3:47 (50:50); Códigos: [SUGERENCIA]

“A nivel de profesorado sería también muy útil recibir una guía o algún tipo de orientación, para saber hacia dónde enfocar la materia; me refiero a asignaturas del propio Programa, en función de las características e intereses del grupo-clase, sería interesante tener unas directrices generales para seguir en todos los Centros Asociados”

P 3: PROFESORES-TUTORES.rtf - 3:50 (55:55); Códigos: [SUGERENCIA]

“Sería interesante que, para próximos años, los alumnos de cursos anteriores supieran qué otras asignaturas pueden cursar, ya que los profesores-tutores y los coordinadores deberían saber qué materias son las que pueden interesarles para seguir adscritos al programa UNED SENIOR por más tiempo. Sería algo así como una labor de orientación hacia las materias ofertadas”

En general, han sido pocas las sugerencias aportadas por los coordinadores de los Centros Asociados participantes en el curso 2008-2009, no obstante señalamos aquéllas vertidas en cuanto a la organización del Programa. Según sus respuestas se debería de tener en cuenta una mayor flexibilidad, en tanto que cada Centro Asociado parte de una realidad distinta. Los contenidos, también, han sido objeto de sugerencia por parte de los encuestados. Ellos señalaron que las materias de inglés e informática deberían estar contempladas durante más cursos, y con un programa de contenidos

más extenso. Por último, señalar que opinaron que los recursos de difusión aportados por el Programa deberían estar a disposición de los Centros Asociados antes de lo estipulado (figura 215).

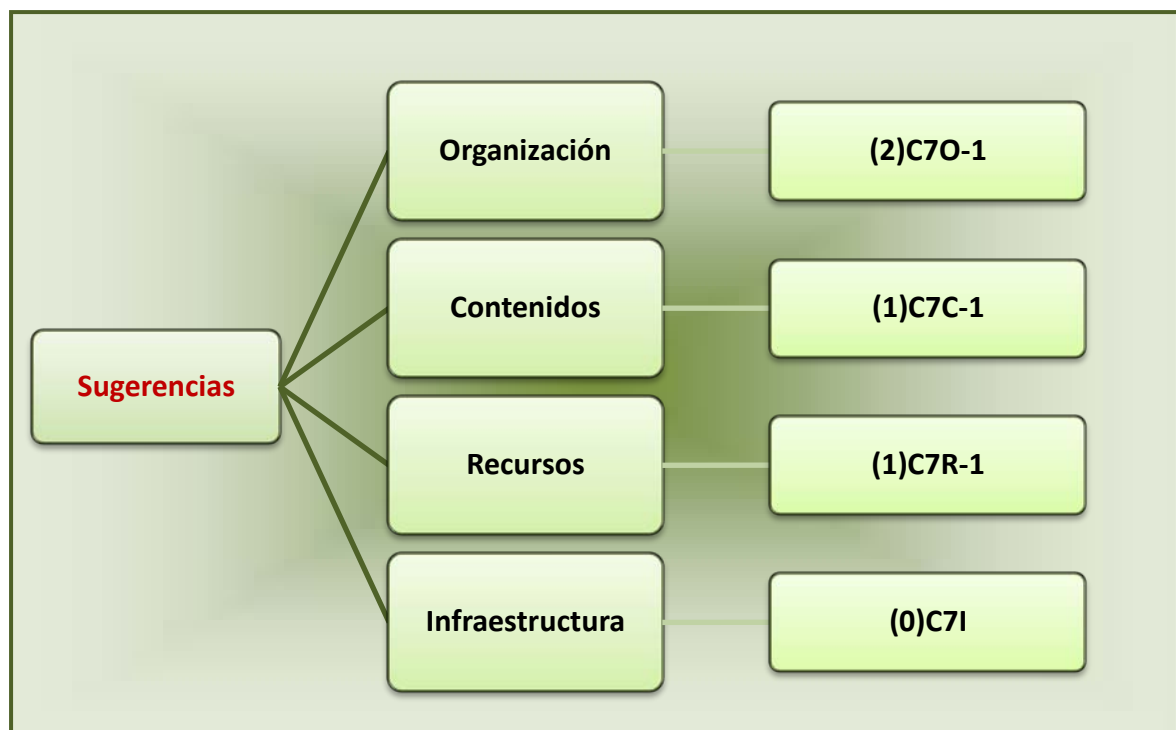


Figura 215. “Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Sugerencias”. Subcategorías “Organización”, “Contenidos”, “Recursos” e “Infraestructura”. Cuestionarios coordinadores. Curso 2008-2009

C7O-1 “Flexibilidad, porque se parte de realidades diferentes: un centro pequeño y una ciudad grande como Madrid.”

C7C-1 “Tener en cuenta que las asignaturas de inglés e informática son muy cortas. Estas dos asignaturas, proponemos que se realicen durante los dos semestres y todos los cursos”

CTR-1 “La publicidad debe recibirse en agosto”

Por su parte, los coordinadores del Programa, en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, también hicieron sus aportaciones, sobre todo en torno a los contenidos de las asignaturas que ofertaban. Por un lado, ponían de manifiesto la reflexión sobre si se estima más oportuno que los contenidos sean específicos, o bien, más generales y uniformes, en tanto que, al existir esta variedad, los alumnos condicionaban su selección al contar con más libertad en los cursos de contenido específico, que en aquellos más generales en los que se les controlaba la asistencia, por la necesidad de

seguir el temario. En otro sentido, algún docente, también sugirió que se podían elaborar otras asignaturas más adaptadas a las características de los adultos mayores de la zona.



Figura 216. Mapa conceptual del análisis cualitativo. Categoría “Valoración por los coordinadores”. Subcategoría “Sugerencia”. Cuestionarios coordinadores. Cursos 2009-2010 y 2010-2011

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:22 (22:22); Códigos: [SUGERENCIA]

“Encontrar el término justo entre la variedad de asignaturas “a la carta” por las que se interesan y la uniformidad de un curso más formal y de contenidos globales. Los propios alumnos, según edades e intereses, se debaten entre la libertad de materias, de asistencia y de control de asistencia, con unas materias más estrictas; siempre y cuando en este segundo sistema se les garantizarán unos méritos académicos similares a las de los cursos de mayores de 55 años que ofrecen otras universidades presenciales”

P 2: COORDINADORES.rtf - 2:25 (25:25); Códigos: [SUGERENCIA]

“Continuar buscando novedades en los cursos para la gente de la zona, teniendo en cuenta sus características”

SÍNTESIS

Los análisis, mostrados en la evaluación de producto, están relacionados con el impacto, la eficacia, la sostenibilidad del Programa y la satisfacción de los distintos participantes.

El impacto del Programa, en la práctica docente, se produjo de forma desigual, en tanto que los profesores-tutores no modificaron su planificación inicial, pero la experiencia les había llevado a una mayor reflexión sobre su práctica.

Los alumnos mayores, por su parte, manifestaron haber mejorado su autoestima, al perder los miedos y al sentir que se renovaban sus ilusiones, al tiempo que mostraron su sorpresa al comprobar que existían otras personas de su edad que se preocupaban por aprender y ampliar sus conocimientos.

Por otro lado, los coordinadores manifestaron el impacto del Programa desde la respuesta entusiasta de los adultos matriculados y sus reacciones de familiaridad con los profesores-tutores, mostrando su sorpresa por la buena relación que los mayores habían generado con personas que no conocían y vivían alejadas unas de otras.

En orden a resaltar la eficacia del profesor-tutor, los alumnos matriculados valoraron su preparación y organización, así como su capacidad para expresarse de tal forma que todos los mayores entendieran sus explicaciones.

La eficacia de las asignaturas del Programa, se manifestó a través de la satisfacción de los alumnos mayores con las asignaturas en las que habían estado matriculados que, en buena parte, no respondieron a lo que ellos esperaban.

La utilidad de UNED SENIOR, también, mostraba su eficacia a nivel académico, social y personal de los alumnos mayores. El escalamiento multidimensional realizado manifestó que los alumnos clasificaron las diferentes utilidades del Programa, por su eficacia a nivel formativo (aprender más, conseguir un diploma) o por su eficacia a nivel personal (mantenerme activo, adaptarme a los nuevos cambios).

Los adultos matriculados caracterizaron “el Programa útil” como aquel que se adapta a sus posibilidades, les sirve para conocer a otras personas, que cuenta con las asignaturas que les gusta y con un profesor-tutor que se prepara las clases.

Los coordinadores del Programa manifestaron que UNED SENIOR les servía a los adultos mayores para mantener su actividad. Los profesores-tutores, por su parte, destacaron la utilidad del Programa, en el sentido de fomentar la integración social de las personas mayores y estimular su aprendizaje.

Los alumnos que manifestaron que se habían matriculado en el Programa para aprender más vieron cumplido este propósito. Los resultados indican, incluso, que a aquellos cuya motivación no era aprender más, indicaron que UNED SENIOR les había servido para aprender más.

Otros propósitos, como adaptarse a los nuevos cambios, ocupar el tiempo libre, salir de casa, sentirse útil, conseguir un diploma y mejorar su relación con amigos y familiares, fueron conseguidos por aquellos alumnos mayores que habían manifestado tener esas motivaciones para participar en el Programa. De esta manera, UNED SENIOR ha cumplido todas las expectativas de los alumnos mayores, en función del grado en que ellos indicaron tenerlas.

Los mayores logros del Programa, según los coordinadores en los Centros, ha sido haber acercado el conocimiento a las personas mayores, creando marcos de interacción, y motivando a los alumnos hacia el aprendizaje y las relaciones sociales.

Los profesores-tutores que impartieron las asignaturas, en el primer curso de UNED SENIOR, indicaron que habían encontrado dificultades en su práctica docente por la escasez de recursos y la falta de organización de los Centros Asociados. Sin embargo, en los dos cursos siguientes, los docentes no encontraron dificultades en estos aspectos, sino que mostraron más preocupación por adaptarse al aprendizaje adulto, y cumplir con el temario en el tiempo establecido.

Las dificultades encontradas por los coordinadores estuvieron más encaminadas a los comienzos de los cursos por retrasos en las planificaciones, la adecuación de las aulas y la organización de los horarios.

El Programa UNED SENIOR ha tenido efectos positivos en las personas mayores, en el sentido de fomentar el envejecimiento activo. Los alumnos manifestaron que habían tenido la oportunidad de acceder a nuevos conocimientos, estar informados y desarrollar capacidades que no tenían; además, sintieron que les hacía estar más contentos, más vivos y, sobre todo, menos solos. Algunos mayores matriculados indicaron que el Programa había mejorado su salud, así como su capacidad de observación y reflexión.

Los coordinadores del Programa destacaron los efectos positivos de UNED SENIOR, en la misma línea del envejecimiento activo, señalando que los alumnos conseguían aprender, reforzar sus relaciones y envejecer activamente, a la vez que el Programa mostraba su eficacia al despertar la curiosidad de las personas mayores hacia nuevos temas.

Los profesores-tutores señalaron los efectos positivos del Programa, en el sentido de haber ofrecido a los adultos mayores la posibilidad de realizar actividades al margen de su vida rutinaria, e integrarlos en una dinámica activa que les aleja del aislamiento y les ofrece aprender de forma satisfactoria.

La evaluación de producto, también, tuvo en cuenta los argumentos para la sostenibilidad del Programa. Los alumnos mayores manifestaron, en su mayoría, que les gustaría mucho que UNED SENIOR continuase en el siguiente curso, señalando en el mismo grado y representación que recomendarían el Programa a otras personas.

El análisis cualitativo, destacó que los adultos mayores deseaban seguir aprendiendo para no estar en condiciones inferiores de conocimiento, actividad y relación social respecto a otras personas de su misma edad. Además, los alumnos destacaron que la experiencia fue tan satisfactoria que volverían a matricularse de nuevo.

Por su parte, los coordinadores ofrecieron argumentos para la sostenibilidad del Programa, haciendo referencia a la necesidad de mejorar su financiación y difusión para que UNED SENIOR llegara más lejos.

Todos los participantes mostraron un alto grado de satisfacción con el Programa. “El perfil del alumno satisfecho con UNED SENIOR” se estableció a través del árbol de decisiones, mostrando que era un adulto mayor que había participado en un Centro bien organizado y con un buen funcionamiento; que lo que aprendió le había ayudado en su vida diaria y, además, le había subido su autoestima.

La satisfacción de los participantes en UNED SENIOR se reflejó en el análisis cualitativo, a través de expresiones como “estoy encantado”, “el programa es perfecto” o “ha sido una experiencia muy gratificante”.

La evaluación de producto mostró, además, la respuesta satisfactoria que habían tenido las distintas zonas en las que se implantó UNED SENIOR.

Con respecto a las sugerencias y propuestas de mejora aportadas por los coordinadores, los profesores-tutores y los alumnos mayores, se ofrecieron en torno a las infraestructuras, la organización, los contenidos y los recursos del Programa.

Los participantes propusieron mejorar las condiciones de las aulas en algunos Centros, en tanto que las sugerencias que hacían referencia a la organización fueron encaminadas, por un lado, a la mejora de la planificación de los horarios o la reducción del número de alumnos en las clases y, por otro, a la posibilidad de recibir toda la información antes de comenzar los cursos.

En relación a los contenidos, se aportaron sugerencias en torno a la ampliación de materias más adecuadas a los intereses de las personas mayores, cumpliendo así con la demanda de los alumnos con respecto a introducir asignaturas más prácticas.

Las propuestas en relación a los recursos disponibles, los participantes destacaron la importancia de dotar las aulas con recursos audiovisuales y tecnológicos suficientes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos mayores. También, se propuso la elaboración de materiales didácticos de referencia para orientar a los docentes y guiar a los alumnos en el contenido de las materias, favoreciendo su progreso a medida que avanza el curso.

CAPÍTULO XI

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La interpretación es un elemento importante a tener en cuenta en cualquier proceso de investigación. Este aspecto se desarrolla en el presente capítulo, a fin de ofrecer una visión globalizada de los resultados obtenidos en los análisis efectuados, tanto de índole cuantitativa como cualitativa. Por su parte, la discusión de los mismos aporta información contrastada con los resultados de otras investigaciones evaluativas, realizadas en el ámbito de los Programas Universitarios para Mayores.

Siguiendo el modelo de evaluación establecido, el modelo CIPP de Stufflebeam (1989), se ha realizado la interpretación y discusión de los resultados en base a las diferentes evaluaciones consideradas (contexto, entrada, proceso y producto).

1. EVALUACION DE CONTEXTO

La evaluación de contexto sitúa esta investigación en el marco de los objetivos de UNED SENIOR, en tanto que está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que debe satisfacer (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

La presente investigación ha dibujado el marco contextual del Programa desde su adecuación a las personas mayores, las relaciones que se establecen y el objetivo específico de la utilización de las TIC's como elemento de inclusión social.

En general, los participantes en el estudio valoraron que UNED SENIOR es un Programa adecuado a las personas mayores. No obstante, los alumnos, los coordinadores y los profesores-tutores centraron este aspecto desde criterios diferentes.

Los alumnos mayores valoraron la adecuación del Programa desde la capacidad de UNED SENIOR para adaptarse a sus posibilidades. En este sentido, los más jóvenes (50-60 años) no encontraron muy adecuado el Programa, mientras que los alumnos que contaban con más edad (+70 años) opinaron que era muy adecuado. La edad hizo que los alumnos apreciaran su potencial en distinto grado, llegando a condicionar la adecuación de UNED SENIOR a la percepción que ellos tenían en torno a sus propias posibilidades.

Además, el Centro y sus aulas fueron valoradas, y los adultos mayores opinaron que no eran muy adecuadas, por sus limitaciones físicas y sensoriales.

Los profesores-tutores, por su parte, valoraron este aspecto en función de la heterogeneidad del alumnado, en tanto que UNED SENIOR sería más o menos adecuada si tenía la capacidad de adaptarse a los diferentes niveles con los que accedían los alumnos al Programa. En este sentido, era poco adecuada, en tanto que los contenidos eran generales y no contemplaban diferentes materias graduadas, adaptadas a los distintos conocimientos previos de los alumnos. No debemos olvidar, como indican Blázquez, Fernández y Fuentes (2010) que a estos Programas asisten alumnos con bagajes culturales muy diversos.

La adecuación del Programa, valorada en el sentido de que UNED SENIOR partía de los intereses y necesidades de los alumnos mayores, obtuvo un alto grado de consenso entre los coordinadores y los profesores-tutores. De este modo, el Programa se adaptaba a las características de sus alumnos y se relacionaba con su vida diaria. Este punto fue confirmado por los adultos mayores encuestados, que valoraron que las asignaturas despertaban su interés y les servían en su vida cotidiana.

Las opiniones en torno a la adecuación de la metodología docente se encaminaron hacia la consideración de que el aprendizaje adulto requería de actuaciones prácticas. En este sentido, los coordinadores valoraron esta característica de la metodología de los profesores-tutores, en tanto que los alumnos demandaron que los cursos fueran más prácticos.

Con respecto a las distintas relaciones que se establecen entre el Programa y sus alumnos, UNED SENIOR aporta elementos internos de desarrollo personal, al facilitar la reflexión de los mayores en torno a sí mismos y su realidad, a la vez que les facilita las relaciones personales. Por otro lado, le ayuda a aprender más y seguir formándose, favoreciendo su integración y participación en la comunidad. De este modo, el Programa también aporta, a los mayores, elementos de desarrollo social.

En relación a la utilización de la TIC's, como objetivo específico de UNED SENIOR, los profesores-tutores indicaron que las habían utilizado, refiriéndose a diversos recursos audiovisuales que emplearon como apoyo en sus clases (proyecciones de diapositivas, presentaciones en *Powerpoint*, etc.). Sin embargo, los alumnos valoraron que las habían utilizado poco, en tanto que indicaron que sólo empleaban el ordenador en clase de informática.

2. EVALUACIÓN DE ENTRADA

2.1. PARTICIPANTES

El Programa cuenta con tres grupos de participantes. Por un lado, los coordinadores de UNED SENIOR en cada uno de los Centros en los que está implantado; los profesores-tutores que imparten las clases en las aulas y los alumnos mayores que están matriculados.

Los coordinadores del Programa eran Licenciados, aunque los Doctores representaban un alto porcentaje (57 % - 43 %); la diferencia entre hombres y mujeres era insignificante (46 % - 54 %), y contaban con una edad de entre 40 y 50 años.

Los profesores-tutores son Licenciados, en su mayoría eran hombres y se encontraban entre los 40 y los 50 años. Su experiencia docente con personas mayores era de 3 años o más, en tanto que en otros niveles se extendía hasta más de 11 años.

Con respecto a los alumnos matriculados en UNED SENIOR, en general eran mujeres, casadas y con un nivel de estudios primarios. El perfil de edad presentó una tendencia a mostrar participantes cada vez más jóvenes en los distintos cursos. El grupo de edad mayoritario, en el curso 2008-2009, era el de los alumnos mayores de 70 años, en tanto que en los dos cursos siguientes los participantes entre los 50 y los 65 años representaban la mayoría de los matriculados, siendo esta diferencia más significativa en el último curso. En este sentido, también, concluye el Proyecto AEPUMA, pues según Bru (2007) “en general podemos hablar de un alumnado relativamente joven, en donde las cohortes de edad con mayor número de estudiantes se concentran entre los 55 y 64 años”.

La mayoría de los alumnos del Programa estaban jubilados, destacando que el segundo grupo con mayor representación entre los mayores matriculados eran aquellos que aún trabajaban, es decir, estaban en activo.

Más allá de los perfiles generales, la evaluación de entrada mostró que los adultos mayores del Programa presentaban perfiles específicos. De este modo, los mayores de 70 años eran mujeres que contaban con estudios secundarios; los alumnos menores de 60 años eran hombres y con un nivel de estudios universitarios, en tanto que el resto de los participantes, fundamentalmente, contaban con estudios primarios y eran mujeres viudas.

Los profesores-tutores fueron seleccionados en base al criterio de formación y experiencia profesional, teniendo interés, para los coordinadores de los Centros que los elegían, su capacidad de comunicación.

Con respecto a los motivos por los cuales se matriculaban los adultos mayores, esta investigación coincide con Villar (2006), indicando que no existe una única motivación para asistir a un programa universitario, si bien hay motivaciones que importan más que otras.

Al analizar las características de los motivos por lo que los alumnos mayores se habían matriculado en UNED SENIOR, los análisis de homogeneidad constataron que diferenciaban motivaciones de carácter más interno y personal, como “hacer realidad un sueño”; y motivos con un componente social, como “me animaron mis amigos” o “me animó mi familia”. Del mismo modo, los alumnos del último curso, objeto de evaluación, caracterizaron estos motivos desde su carácter académico, como “conseguir un diploma”, o bien, en diferencia a este rasgo, no académico, como haberse matriculado en el Programa para “disfrutar”.

Los alumnos de entre 50 y 65 años que contaban con Formación Profesional o estudios Universitarios se matricularon, fundamentalmente, para aprender más; sin embargo, estos alumnos manifestaron abiertamente que no se matricularon en el Programa para relacionarse con otras personas, ni para mantenerse activos.

Por su parte, los alumnos mayores de 70 años decidieron matricularse en el Programa para relacionarse con otras personas y mantenerse activos.

La evaluación de entrada, también, nos muestra las expectativas de los alumnos con las materias en las que se matricularon. En este sentido, los mayores de 65 años, jubilados y que contaban con estudios primarios, marcó el perfil de los matriculados que veían sus expectativas cumplidas.

2.2. CENTROS ASOCIADOS

Los Centros que participaron en esta investigación se vieron incrementados según avanzaba la misma. Por consiguiente, en el primer curso participaron 5 Centros, en el

curso 2009-2010 colaboraron 15 Centros, siendo 13 Centros los que participaron en el último curso.

La mayoría de los Centros realizaron campañas de captación y difusión del Programa, si bien, los coordinadores diferenciaron entre “captar al alumno” y “difundir el Programa”, siendo los medios de comunicación el cauce más utilizado para difundir UNED SENIOR, y la propia experiencia de los alumnos, o el “boca a boca”, lo que más efectivo resultaba para captar a los adultos mayores. No obstante, los coordinadores indicaron la dificultad para captar alumnos debido a las múltiples ofertas formativas dirigidas a las personas mayores existentes en sus zonas de referencia.

Por su parte los alumnos matriculados conocieron el Programa, principalmente, a través de los amigos (40 %). Los diferentes medios por los que los adultos mayores habían sabido de la existencia de UNED SENIOR, fueron clasificados en dos dimensiones: como “medios cercanos” y “medios externos”, siendo los más efectivos aquellos que les eran próximos. Estos resultados coinciden con los hallados por González, Rodríguez, Chacón y Jiménez (2010), al evaluar el Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en los que indican que “el Programa se difunde entre la población principalmente a través de familiares y/o amigos” (p. 234).

Los profesores-tutores de la mitad de los Centros participantes tenían un alto grado de conocimiento del Programa, mientras que el resto manifestó conocer poco UNED SENIOR.

Los Centros Asociados implantaron el Programa, fundamentalmente, por abrir nuevos horizontes para los alumnos mayores y atender a este colectivo que, en general, no había tenido oportunidad de tener una formación académica. Los coordinadores valoraron, además, que el nivel de implantación de UNED SENIOR en su contexto era alto.

Del mismo modo, las infraestructuras y los espacios del Centro fueron valorados muy positivamente por los coordinadores y los alumnos matriculados, siendo, en el análisis cualitativo de la información recogida de los adultos mayores, los que hicieron emerger cierta preocupación por la desafortunada ubicación y las precarias condiciones de las aulas, en algún Centro.

La evaluación de los recursos materiales, personales y audiovisuales, disponibles para desarrollar el Programa, evidenció ciertas discrepancias. Por un lado, los coordinadores valoraron en alto grado la disponibilidad de estos recursos. Mientras que los alumnos y profesores-tutores consideraron su escasez, sobre todo en lo que se refería a recursos materiales y tecnológicos.

Los Centros Asociados se financiaban, principalmente, a través de las matrículas de los alumnos, siendo muy pocos los ingresos por otros conceptos, como pudieran ser los capitales privados o las subvenciones públicas, en consonancia con otros Programas Universitarios para Mayores, como evidencia el Proyecto AEPUMA, que concluye, en relación a este aspecto, que “en los casos más extremos se sitúan programas con financiación a expensas de varias instituciones públicas y privadas” (Bru, 2007, p. 20).

3. EVALUACIÓN DE PROCESO

En esencia, la evaluación de proceso realiza una comprobación del desarrollo del Programa y “saber cómo juzgan la calidad del trabajo tanto los observadores como los participantes” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989, p. 199).

3.1. PARTICIPANTES

El primer aspecto considerado en esta evaluación es la metodología docente. En general, los profesores-tutores utilizaron más las clases magistrales que el trabajo cooperativo o colaborativo, valorando que fomentaron el trabajo personal e independiente de los alumnos mayores. Del mismo modo, realizaron actividades que les ayudaban a implicarse en las tareas, y fueron pocas aquellas actividades que se llevaron a cabo fuera del aula.

Sin embargo, los resultados del análisis cualitativo de las opiniones recogidas de los profesores-tutores, indicaban que el mejor recurso metodológico eran las actividades que fomentaban la interacción entre los alumnos y que consideraban su realidad más cercana, encontrando ciertas discrepancias entre las intenciones de los profesores-tutores y lo realizado *de facto*.

Los alumnos, por su parte, indicaron que los profesores-tutores usaban ejemplos para que se entendieran sus explicaciones, mientras que las opiniones estaban divididas en cuanto a la realización de ejercicios prácticos para la comprensión de las asignaturas o la formación de grupos para trabajar en clase, reflejando resultados diferentes en los distintos Centros Asociados.

El análisis de segmentación, evidenció que la utilización de ejercicios prácticos y la realización de actividades fuera del aula, conformaban la mejor metodología docente para los alumnos mayores matriculados, en contraposición con lo que indican Blázquez y col. (2010), al evaluar el Programa Universitario de la Universidad de Extremadura, en el que los alumnos preferían una enseñanza tradicional, basada en las explicaciones teóricas del profesor-tutor.

Esta investigación, consideró de suma importancia la valoración de las diferentes características de los profesores-tutores, así como de sus habilidades y capacidades, al coincidir con lo aportado por Barrero, Roca, Guerra, Lozano y Rey-Seijó (2010), al exponer que:

“Los tutores se encargan de estar en permanente contacto con los alumnos de cada grupo, permitiendo que éstos se sientan acogidos por la institución, y que sus problemas y necesidades sean atendidos de manera individualizada, personalizada y eficaz. Es decir, para nuestros alumnos es necesario un seguimiento académico que mejore el aprendizaje y el bienestar orientado al proyecto personal de cada alumno”. (p.185)

Las habilidades docentes de los profesores-tutores fueron valoradas por los alumnos mayores, considerando, por un lado, la actitud satisfactoria del docente para actuar, en general, al resolver conflictos satisfactoriamente o ser una persona entusiasta y, por otro, aquellas habilidades relacionadas más directamente con ellos, como pudieran ser el preocuparse por el alumnado o tener facilidad para comunicarse con los adultos mayores.

Con respecto al estilo de enseñanza, los profesores-tutores consideraron que planificaban partiendo de los intereses, necesidades, experiencias y conocimientos previos de sus alumnos, al igual que intentaban vincular la teoría con la práctica para un mejor entendimiento de la asignatura, siendo muy asequible a los mayores y

fomentando su autoaprendizaje. Aspectos confirmados por los alumnos matriculados, que valoraron en alto grado que entendían las explicaciones de sus profesores-tutores y que consideraban que eran muy asequibles.

Además, los adultos mayores percibieron un buen clima en sus clases, en tanto que valoraron muy positivamente la disposición del profesor-tutor para guiarles y aconsejarles en el proceso, así como para seguir aprendiendo. Del mismo modo, los alumnos contribuían a este buen clima, manteniendo la armonía entre ellos y mostrando gran interés por aprender.

La mayoría de los profesores-tutores valoraron que se habían preocupado mucho en comprobar si los alumnos mayores seguían sus explicaciones, siendo bien entendido por los adultos matriculados, que valoraron que los docentes se habían preocupado por ellos.

Los aspectos de los profesores-tutores, mejor valorados por los alumnos mayores, fueron que despertaban el interés por estar al día, que se preocupaban por ellos y que realizaban ejercicios prácticos de las materias. En tanto que “el perfil del buen profesor” se definía por dominar gran variedad de métodos didácticos y la capacidad de motivación.

La participación de los alumnos mayores en las clases se ha valorado de distintas formas. Los profesores-tutores indicaron que habían propiciado mucho o bastante la participación de los adultos matriculados; mientras que las opiniones de los alumnos estaban divididas; en unos Centros se les había solicitado participación, pero en otros se hizo referencia a que poco habían participado.

Las técnicas participativas en clase, como la generación de diálogos o debates, pusieron de manifiesto que en varios Centros no habían sido utilizadas, siendo los alumnos mayores los que solicitaron más participación en clase a través de pequeños grupos de trabajo, debates y ejercicios prácticos compartidos con todos los compañeros. Esta apreciación de los alumnos mayores contrasta con la percepción de los docentes, en tanto que, según sus afirmaciones, destacaron la alta interacción de los mayores y su participación en clase.

3.2. PROGRAMA

Al lado de la función formativa, la investigación muestra claramente la función social que cumple el Programa. Las personas acuden a los programas en busca de formación, pero lo hacen también para relacionarse (González y col., 2010).

Lo que aprendían los alumnos mayores les ayudaba a relacionarse con los demás, al igual que su participación facilitaba la relación con sus compañeros. El grupo de mayores de 70 años fueron los que más valoraron estos aspectos. Los adultos jubilados (43,6 %) y los que manifestaron estar en activo (49,5 %), fueron los grupos que valoraron bastante la ayuda del Programa para fomentar la relación con sus compañeros y con otras personas, siendo el 64,3 % de los alumnos matriculados en paro, los que refirieron que UNED SENIOR les ayudaba mucho a relacionarse con los demás.

El Programa mostró su eficacia para ayudar a los alumnos a participar en actividades y adaptarse a los cambios sociales. En este sentido, los mayores en situación de paro y los jubilados, fueron los grupos que más valoraron este aspecto, mientras que los adultos en activo lo valoraron muy poco, poniendo de manifiesto, quizás, otras necesidades en este grupo de alumnos.

Las expectativas de los adultos matriculados con el desarrollo del Programa, fueron cumplidas ampliamente. Los alumnos mayores valoraron que si se habían matriculado para aprender más, para mantenerse activos o para estar al día, UNED SENIOR les estaba ayudando a aprender más, a adaptarse a los cambios sociales y a mantenerse activos, cumpliendo, de este modo, sus expectativas al matricularse en el Programa.

En general, la mayoría de los alumnos matriculados valoraron que siempre les habían parecido interesantes las materias, que ampliaban sus conocimientos y que, a veces, les ayudaban en su vida cotidiana. En concreto, a los mayores de 70 años las materias les ampliaban sus conocimientos y les ayudaban en su vida diaria, al igual que a los menores de 60 años, aunque a este último grupo, sólo a veces las materias ampliaban sus conocimientos.

Al analizar esta cuestión, en función de los diferentes Centros Asociados, a los adultos matriculados les gustaban bastante o mucho las asignaturas. Sin embargo, los alumnos participantes en el curso 2009-2010, mostraron su preferencia por otras asignaturas distintas a las que existían en sus Centros, mientras que esta tendencia cambió en el último curso, cuyas valoraciones se decantaron por no preferir en tanta medida otras materias distintas a las ofertadas.

El análisis cualitativo mostró, una vez más, las preferencias de los alumnos por incorporar asignaturas más prácticas.

La Guía Didáctica es un material que se facilita a los Centros Asociados, desarrollada desde la Sede Central de la UNED y destinada a las diferentes asignaturas, como se expuso en el Capítulo IV. Los profesores-tutores valoraron que este material les resultaba bastante útil para orientar sus clases y, en concreto, para las asignaturas que imparten. Sin embargo, los docentes consideraron que era poco imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos mayores opinaron que los materiales didácticos eran escasos, en tanto que solicitaban apuntes o la elaboración de manuales para seguir las explicaciones de los profesores-tutores. Del mismo modo, los docentes indicaron que sería deseable contar con libros de referencia o manuales básicos para las asignaturas.

Las actividades que se desarrollaban en el seno del Programa eran interesantes, comprensibles, y ayudaban a fijar el conocimiento a los adultos matriculados. Estas actividades no siempre les resultaban fáciles o favorecían cambios personales o sociales. En función del nivel de estudios de los alumnos, a los mayores con estudios Universitarios o Formación Profesional les parecían que las actividades eran comprensibles y fáciles, mientras que aquellos que contaban con estudios primarios no siempre les resultaron comprensibles y, en menor medida, les parecían fáciles.

El análisis de homogeneidad mostró las diferentes utilidades que presentaban, para los alumnos mayores, las actividades del Programa. En este sentido, las dos dimensiones establecidas mostraban que las actividades eran útiles, por un lado, dentro del aula, y para realizar un trabajo en común (aplicar en la práctica los conocimientos teóricos, trabajar en equipo) y, por otro, su utilidad se reflejaba fuera del aula, y relacionada con el plano más personal de los alumnos (participar de forma

autónoma, resolver problemas cotidianos). Los profesores-tutores, por su parte, valoraron que las actividades eran una buena metodología para trabajar con personas mayores, y motivarlas a participar en grupo.

En general, las actividades resultan de utilidad y son bien valoradas como complemento a las clases teóricas y calificadas como interesantes, facilitando la comprensión de las materias estudiadas (García, Garrido, Meguro, Roca y Sancho, 2010).

Los coordinadores indicaron, en su mayoría, haber tenido en cuenta elementos de seguimiento y control del Programa, como la comprobación de la asistencia a clase de los alumnos, así como de su seguimiento de las clases y las explicaciones de los docentes. Sin embargo, el análisis cualitativo de la información, mostró que los adultos matriculados estaban preocupados por la falta de seguimiento del desarrollo del Programa por parte de los responsables, en tanto que los coordinadores se referían a la asistencia de los alumnos a las clases como único elemento de control.

3.3. CENTROS ASOCIADOS

La evaluación de proceso también puso de manifiesto todos aquellos aspectos de organización, infraestructura y funcionamiento de los Centros, para un buen desarrollo del Programa. La mayoría de ellos contaban con recursos suficientes y gozaban de una buena organización y planificación para implementar UNED SENIOR. Además, los coordinadores valoraron que sus Centros eran muy accesibles para los alumnos mayores.

Los adultos matriculados, sin embargo, fueron algo más críticos, por cuanto en algunos Centros la accesibilidad no estaba adaptada, no poseían los recursos necesarios y entendían que no había tiempo suficiente de clase al no estar bien planificados los horarios. Los profesores-tutores, por su parte, se manifestaron en este sentido, indicando que los temarios programados eran muy amplios para el tiempo real disponible con que impartir las materias.

4. EVALUACIÓN DE PRODUCTO

El propósito de la evaluación de producto es valorar, interpretar y juzgar los logros del Programa, incluyendo los efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y los negativos, sin olvidar si el Programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretende servir (Stufflebeam y Shinkfield, 1989, p. 201).

4.1. PARTICIPANTES

El impacto del Programa en la práctica docente se produjo de forma desigual, en tanto que los profesores-tutores no modificaron su planificación inicial, pero la experiencia les había llevado a una mayor reflexión sobre su práctica. Además, se mostraron sorprendidos ante la motivación para aprender de los alumnos mayores, descubriéndose nuevos sentimientos que hasta ese momento no habían experimentado en su carrera docente.

El impacto de UNED SENIOR en los alumnos mayores se manifestó a nivel personal, al haber mejorado su autoestima, al perder los miedos y al sentir que se renovaban sus ilusiones. A nivel social, el impacto se produjo por su grata sorpresa al comprobar que existían otras personas de su edad que se preocupaban por aprender y ampliar sus conocimientos.

Por su parte, los coordinadores manifestaron el impacto del Programa desde la respuesta entusiasta de los adultos matriculados y sus reacciones de familiaridad con los profesores-tutores, mostrando su sorpresa por la buena relación que los mayores habían generado con personas que no conocían y vivían alejadas unas de otras.

En orden a resaltar la eficacia del profesor-tutor, los alumnos matriculados valoraron su preparación y organización, así como su capacidad para expresarse de tal forma que todos los mayores entendieran sus explicaciones. Sin embargo, algunos adultos hicieron referencia a la falta de aptitudes de los profesores-tutores de sus Centros.

4.2. PROGRAMA

La eficacia de las asignaturas del Programa, se manifestó a través de la satisfacción de los alumnos mayores con las asignaturas en las que habían estado matriculados que, en buena parte, no respondieron a lo que ellos esperaban.

La utilidad de UNED SENIOR, también, mostraba su eficacia a nivel académico, social y personal de los alumnos mayores. El escalamiento multidimensional realizado manifestó que los alumnos clasificaron las diferentes utilidades del Programa, por su eficacia a nivel formativo (aprender más, conseguir un diploma) o por su eficacia a nivel personal (mantenerme activo, adaptarme a los nuevos cambios).

Los adultos matriculados caracterizaron “el Programa útil” como aquel que se adapta a sus posibilidades, les sirve para conocer a otras personas, que cuenta con las asignaturas que les gusta y con un profesor-tutor que se prepara las clases.

A los mayores de 70 años matriculados en UNED SENIOR les ha resultado útil el Programa para conocer a otras personas, mantenerse activos y sentirse útiles; a los alumnos de entre 50 y 60 años les ha servido para sentirse útiles, pero no tanto para conocer a otras personas o mantenerse activos. Por su parte, los mayores que contaban con una edad de entre los 61 y 70 años, el Programa les fue de utilidad para mantenerse activos.

Los resultados más significativos del análisis cualitativo, indicaron que los alumnos mayores habían encontrado útil UNED SENIOR para mejorar su vida diaria, cambiar su mentalidad y mejorar su propio sentimiento de utilidad.

Los coordinadores del Programa manifestaron que UNED SENIOR les servía a los adultos mayores para mantener su actividad. Los profesores-tutores, por su parte, destacaron la utilidad del Programa, en el sentido de fomentar la integración social de las personas mayores y estimular su aprendizaje.

Los alumnos que manifestaron que se habían matriculado en el Programa para aprender más vieron cumplido este propósito. Los resultados indican, incluso, que a aquellos cuya motivación no era aprender más, indicaron que UNED SENIOR les había servido para aprender más.

Otros propósitos, como adaptarse a los nuevos cambios, ocupar el tiempo libre, salir de casa, sentirse útil, conseguir un diploma y mejorar su relación con amigos y familiares, fueron conseguidos por aquellos alumnos mayores que habían manifestado tener esas motivaciones para participar en el Programa. De esta manera, UNED SENIOR ha cumplido todas las expectativas de los alumnos mayores, en función del grado en que ellos indicaron tenerlas.

Los mayores logros del Programa, según los coordinadores en los Centros, ha sido haber acercado el conocimiento a las personas mayores, creando marcos de interacción, y motivando a los alumnos hacia el aprendizaje y las relaciones sociales. Del mismo modo, destacaron que las propias posibilidades de futuro que tenía UNED SENIOR marcaba un logro importante, al igual que el haber conseguido los compromisos, medios y recursos necesarios para desarrollar el Programa en sus Centros Asociados.

Los profesores-tutores que impartieron las asignaturas, en el primer curso de UNED SENIOR, indicaron que habían encontrado dificultades en su práctica docente por la escasez de recursos y la falta de organización de los Centros Asociados. Sin embargo, en los dos cursos siguientes, los docentes no encontraron dificultades en estos aspectos, sino que mostraron más preocupación por adaptarse al aprendizaje adulto, y cumplir con el temario en el tiempo establecido. De este modo, los docentes encontraron las mayores dificultades en el momento de ajustarse a la heterogeneidad del alumnado, debido a la diferencia de conocimientos con los que accedían al Programa, y en la falta de planificación de las actividades que impedían la participación de los alumnos.

Las dificultades encontradas por los coordinadores estuvieron más encaminadas a los comienzos de los cursos por retrasos en las planificaciones, la adecuación de las aulas y la organización de los horarios.

El Programa UNED SENIOR ha tenido efectos positivos en las personas mayores, en el sentido de fomentar el envejecimiento activo. Los alumnos manifestaron que habían tenido la oportunidad de acceder a nuevos conocimientos, estar informados y desarrollar capacidades que no tenían; además, sintieron que les hacía estar más contentos, más vivos y, sobre todo, menos solos. Algunos mayores matriculados indicaron que el Programa había mejorado su salud, así como su capacidad de observación y reflexión. Del mismo modo, González y col. (2010), al evaluar el

Programa de mayores "*Peritia et doctrina*", de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, encontraron que sus estudiantes habían tenido consecuencias positivas a nivel personal, en el estado de ánimo, a nivel cognitivo y, por supuesto, a nivel social, con la mejora en sus relaciones sociales.

Los coordinadores del Programa destacaron los efectos positivos de UNED SENIOR, en la misma línea del envejecimiento activo, señalando que los alumnos conseguían aprender, reforzar sus relaciones y envejecer activamente, a la vez que el Programa mostraba su eficacia al despertar la curiosidad de las personas mayores hacia nuevos temas.

Los profesores-tutores señalaron los efectos positivos del Programa, en el sentido de haber ofrecido a los adultos mayores la posibilidad de realizar actividades al margen de su vida rutinaria, e integrarlos en una dinámica activa que les aleja del aislamiento y les ofrece aprender de forma satisfactoria.

La evaluación de producto, también, tuvo en cuenta los argumentos para la sostenibilidad del Programa. Los alumnos mayores manifestaron, en su mayoría (71,9 %), que les gustaría mucho que UNED SENIOR continuase en el siguiente curso, señalando en el mismo grado y representación que recomendarían el Programa a otras personas. Los resultados indicaron, además, que estos datos eran igualmente significativos en todos los tramos de edad de los alumnos matriculados.

El análisis cualitativo, destacó que los adultos mayores deseaban seguir aprendiendo para no estar en condiciones inferiores de conocimiento, actividad y relación social respecto a otras personas de su misma edad. Además, los alumnos destacaron que la experiencia fue tan satisfactoria que volverían a matricularse de nuevo.

Por su parte, los coordinadores ofrecieron argumentos para la sostenibilidad del Programa, haciendo referencia a la necesidad de mejorar su financiación y difusión para que UNED SENIOR llegara más lejos.

Todos los participantes mostraron un alto grado de satisfacción con el Programa. Por edades, los alumnos más satisfechos fueron los mayores de 65 años; atendiendo al nivel de estudios, aquellos que contaban con formación primaria y, en función de su situación, los alumnos matriculados que se encontraban en situación de paro.

“El perfil del alumno satisfecho con UNED SENIOR” se estableció a través del árbol de decisiones, mostrando que era un adulto mayor que había participado en un Centro bien organizado y con un buen funcionamiento; que lo que aprendió le había ayudado en su vida diaria y, además, le había subido su autoestima.

Los coordinadores y los profesores-tutores mostraron su satisfacción con medias en sus puntuaciones de más de 8, y con modas situadas en las categorías “mucho” y “bastante” (3 y 4), en función del curso evaluado.

La satisfacción de los participantes en UNED SENIOR se reflejó en el análisis cualitativo, a través de expresiones como “estoy encantado”, “el programa es perfecto” o “ha sido una experiencia muy gratificante”.

4.3. CENTROS ASOCIADOS

La evaluación de producto, en esta dimensión, se centró en la posible respuesta satisfactoria que habían tenido las distintas zonas en las que se implantó UNED SENIOR. Los coordinadores manifestaron que el Programa tuvo muy buena acogida en sus zonas; sólo 3 Centros, de todos los participantes, indicaron haber tenido una respuesta menos satisfactoria.

4.4. PROPUESTAS DE MEJORA / SUGERENCIAS

Las sugerencias y propuestas de mejora aportadas por los coordinadores, los profesores-tutores y los alumnos mayores, se ofrecieron en torno a las infraestructuras, la organización, los contenidos y los recursos del Programa.

Con respecto a las infraestructuras, los participantes propusieron mejorar las condiciones de las aulas en algunos Centros, en tanto que las sugerencias que hacían referencia a la organización fueron encaminadas, por un lado, a la mejora de la planificación de los horarios o la reducción del número de alumnos en las clases y, por otro, a la posibilidad de recibir toda la información antes de comenzar los cursos.

En relación a los contenidos, se aportaron sugerencias en torno a la ampliación de materias más adecuadas a los intereses de las personas mayores, cumpliendo así con la demanda de los alumnos con respecto a introducir asignaturas más prácticas. Los

coordinadores sugirieron adaptar las materias a las particularidades de las zonas en las que se ubicaban los Centros, en tanto que los profesores-tutores propusieron elaborar material introductorio al contenido de ciertas asignaturas o planificar clases de “entrenamiento”.

Las propuestas en relación a los recursos disponibles, los participantes destacaron la importancia de dotar las aulas con recursos audiovisuales y tecnológicos suficientes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos mayores. También, se propuso la elaboración de materiales didácticos de referencia para orientar a los docentes y guiar a los alumnos en el contenido de las materias, favoreciendo su progreso a medida que avanza el curso.

Por último, coincidir con González y col. (2010) cuando indican que “es notorio destacar que la satisfacción con el Programa es alta, tanto en el plano académico como organizacional, aportando como únicas sugerencias al Programa que se amplíen tanto los cursos como los horarios de las materias, y un aumento de los materiales didácticos” (p. 234).

PARTE IV

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

CAPÍTULO XII

CONCLUSIONES

Este capítulo recoge la reflexión sobre los resultados interpretados y discutidos de los análisis realizados. Se pretende dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación evaluativa, aportando las principales conclusiones del estudio que se presentan a continuación.

Con respecto al objetivo general, *evaluar el Programa UNED SENIOR con el fin de detectar los puntos fuertes y débiles, para su mejora y perfeccionamiento*, se ofrece una síntesis que identifica las posibilidades y las barreras detectadas.

EVALUACIÓN DE CONTEXTO

PUNTOS FUERTES

- Los objetivos del Programa se configuran desde diferentes niveles de acción, abarcando fines de carácter multidimensional. Además de acercar el conocimiento, UNED SENIOR considera las características particulares de los alumnos mayores, su entorno y sus relaciones personales y sociales.
- Adecuación de las asignaturas del Programa por la vinculación a la vida diaria de sus alumnos.
- Las materias de UNED SENIOR despiertan el interés de los alumnos mayores.

PUNTOS DÉBILES

- La adaptación del Programa a los adultos mayores, considerando las diferentes posibilidades de sus alumnos en función de la edad.
- Adecuación del Programa a los diferentes conocimientos previos con los que acceden los alumnos.
- Adecuación de la metodología docente al aprendizaje adulto.
- Adaptación de los horarios a las posibilidades de los alumnos mayores.
- Adecuación de las aulas a las características de las personas de edad.
- Utilización de las TIC's
- Adaptación de recursos didácticos, tecnológicos y audiovisuales.

EVALUACIÓN DE ENTRADA

PUNTOS FUERTES

- Formación de los Coordinadores

- Formación y experiencia docente de los profesores-tutores
- Motivación del alumnado
- Motivación de los coordinadores
- Conocimiento de UNED SENIOR por parte de los profesores-tutores

PUNTOS DÉBILES

- Experiencia con personas mayores como criterio de selección de los profesores-tutores
- Mecanismos de captación del alumnado
- Medios de difusión del Programa
- Condiciones y organización de las aulas
- Las matrículas de los alumnos como único recurso de financiación.

EVALUACIÓN DE PROCESO

PUNTOS FUERTES

- Actitud satisfactoria del docente
- Capacidad de comunicación de los profesores-tutores
- Preparación y programación de las clases
- Clima en el aula
- Atención al alumnado
- Relaciones de los alumnos en clase
- Expectativas de los alumnos con el Programa
- Actividades interesantes
- Funcionamiento del Centro

PUNTOS DÉBILES

- Trabajo independiente y personal
- Clase magistral
- Actividades complementarias fuera de las aulas
- Actividades fáciles y comprensibles para los alumnos de distintas edades
- Ejercicios prácticos
- Consideración de las opiniones de los alumnos mayores en clase
- Participación de los alumnos en clase
- Tiempo de clase
- Preferencia de otras asignaturas

- Guía didáctica
- Recursos didácticos para los alumnos
- Seguimiento y control

EVALUACIÓN DE PRODUCTO

PUNTOS FUERTES

- Reflexión sobre la práctica docente
- Mejora personal y social del alumnado
- Expectativas de los alumnos cumplidas
- Efectos positivos en el alumnado
- Satisfacción de los coordinadores
- Satisfacción de los profesores-tutores
- Satisfacción de los alumnos mayores
- Respuesta de la zona de implantación del Programa
- Argumentos para sostener el Programa
- Posibilidades de futuro del Programa

PUNTOS DÉBILES

- Aptitudes docentes para ejercer docencia con personas mayores
- Utilidad del Programa en función de las edades de los alumnos
- Dificultad del docente para adaptarse al aprendizaje adulto
- Dificultad para cumplir el temario establecido

Los elementos de reflexión, aportados anteriormente, se suman a las principales conclusiones que pretenden dar respuesta a los objetivos específicos propuestos para este estudio.

UNED SENIOR ha respondido a los intereses de los alumnos mayores, en tanto que han mostrado gran interés por aprender y participar, junto con sus compañeros, en un Programa que ha supuesto para ellos una gran experiencia. Del mismo modo, ha respondido a sus expectativas, por cuanto se han visto ampliamente cumplidas.

La evaluación realizada no ha demostrado que UNED SENIOR respondiera a las necesidades de los alumnos mayores, al no existir un análisis previo de necesidades a esta investigación, que procurase datos válidos de contraste. No obstante, el Programa se ha mostrado útil en algunos aspectos, si bien es cierto que el perfil del

“programa útil”, valorado por los alumnos mayores, predijo posibles necesidades a las que no se les dieron cumplida respuesta, a tenor de los resultados obtenidos.

Con respecto a las demandas de los adultos mayores, en este estudio sólo se ha puesto de manifiesto que los coordinadores han valorado mucho que las asignaturas seleccionadas están adaptadas a los intereses de las personas mayores. Sin embargo, los resultados de este estudio demuestran que los alumnos pueden preferir otras asignaturas y solicitan ampliar la oferta.

El grado de adecuación del Programa ha sido profundamente estudiado, concluyendo que la expresión “adecuación a las personas mayores” resulta muy amplia, por cuanto en unos aspectos el Programa será adecuado, pero en otros no lo será tanto. Precisamente, uno de los factores que limita esta consideración es la edad de los participantes. El Programa está destinado a personas mayores de 50 años, por lo que un adulto puede formar parte de UNED SENIOR con 60, 70, 90 ó más años. En este sentido, las posibilidades de los alumnos no serán las mismas, presentando dificultades para considerar que el Programa es adecuado a las personas mayores.

Otro aspecto de interés es la metodología docente. El Programa será más o menos adecuado a los alumnos, en la medida en que esa metodología también lo sea. Los profesores-tutores no han sido seleccionados por su vasta experiencia con las personas mayores y, además, se ha puesto de manifiesto que presentaban dificultades para adaptarse al aprendizaje-adulto. Si bien es cierto que cada asignatura tenía sus particularidades, el docente ha priorizado más el contenido que las características de las personas mayores, utilizando técnicas y métodos didácticos, alejados de la dinámica práctica y activa que demanda este tipo de Programas.

Por otra parte, los Centros Asociados utilizan los espacios e infraestructuras existentes, y no en todos los casos las aulas están preparadas para albergar a los alumnos mayores.

En conclusión, el Programa UNED SENIOR es adecuado a las personas mayores, en tanto que está destinado a ellas, pero la metodología docente y las infraestructuras parecen presentar carencias para adaptarse a las posibilidades de los alumnos mayores.

Se considera que la oferta formativa del programa UNED SENIOR es variada y flexible, si bien no es suficiente. Los participantes demandan asignaturas y actividades complementarias que se ajusten más a los alumnos mayores. Las materias existentes resultan poco prácticas y las actividades fuera de las aulas son escasas. Los contenidos de algunas asignaturas se mantienen alejadas de la realidad de las personas mayores o resultan muy teóricas, desmotivando a los alumnos. Estas carencias evidencian la poca adaptación al aprendizaje adulto y la pobre respuesta de los contenidos a las características de los mayores. Sin embargo, UNED SENIOR, también cuenta, entre su oferta, con asignaturas vinculadas a la vida diaria de los adultos mayores y a sus intereses, provocando mejor respuesta de los alumnos y motivando la constante demanda y solicitud de materias más adecuadas a sus circunstancias.

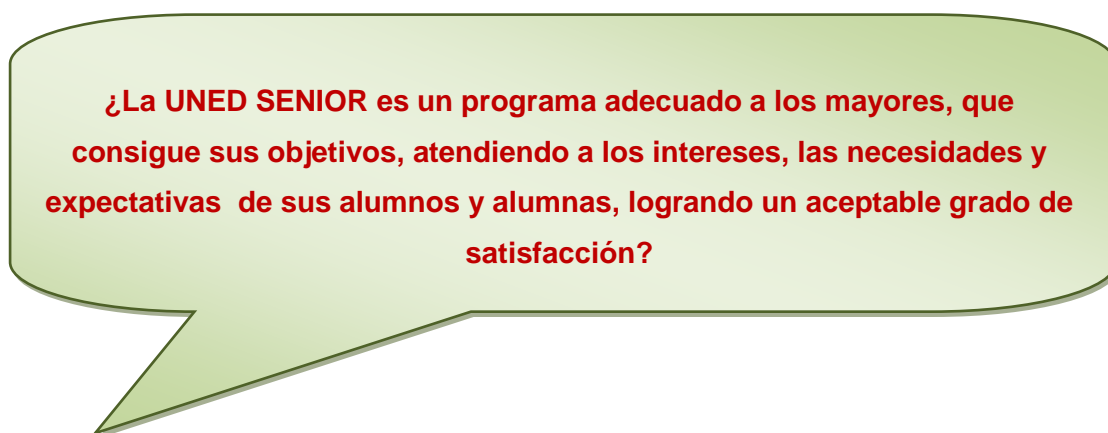
El nivel de participación de los alumnos se ha limitado a la realización de las actividades complementarias y en aquellas que se han desarrollado fuera del aula. Los alumnos mayores han gozado de poca participación en las clases. Los debates y diálogos se han producido en el transcurso del Programa pero, en algunos casos, los alumnos no se han sentido partícipes de UNED SENIOR. La conclusión más relevante en torno a este aspecto es que los adultos mayores han sido el “objeto” del Programa, pero se ha demostrado poco que hayan sido el “sujeto” del mismo, por cuanto en algunos Centros no han participado en configurar la oferta formativa, las clases presenciales han sido poco participativas y, en ningún caso, los alumnos mayores han manifestado sentirse partícipes de UNED SENIOR.

La evaluación de los recursos disponibles ha evidenciado una suficiencia muy limitada, si bien el Programa se ha desarrollado en todos los cursos sin incidencias; no obstante, los medios y los recursos adaptados al aprendizaje adulto y a las posibilidades de los alumnos mayores se han manifestado escasos. El Programa y sus recursos han resultado eficaces, pero no se puede indicar lo mismo de su eficiencia. Es cierto que los recursos económicos aportan mayor dotación de medios para desarrollar UNED SENIOR, pero una buena gestión de los recursos en los Centros y la creatividad docente son herramientas muy útiles para convertir la eficacia, además, en eficiencia.

En general, la valoración del Programa por parte de todos los participantes ha sido muy alta. Los coordinadores, los profesores-tutores y los alumnos han manifestado un alto grado de satisfacción. La experiencia vivida ha supuesto para ellos una grata

sorprende en todos los sentidos. Esta investigación ha tenido la oportunidad de ir descubriendo UNED SENIOR a medida que se desarrollaba. Los problemas han sido los habituales de los comienzos, pero según crece el Programa se consolida la propuesta y sus oportunidades de mejora y perfeccionamiento.

Estas conclusiones facilitan las condiciones y aportan los argumentos necesarios para responder al problema planteado en esta investigación. Por tanto, ante la pregunta:



Se puede responder que UNED SENIOR ha ido consiguiendo sus objetivos a lo largo de los tres cursos evaluados. Bien es cierto que aquellos objetivos más ambiciosos, que dependen más del crecimiento propio del Programa o la consolidación de elementos estructurales, necesitarán más tiempo para conseguirse, como pueden ser la utilización de las TIC's, responder a las necesidades de las personas mayores o fomentar la participación y ciudadanía activa de los adultos. No obstante, estos objetivos son viables y perfectamente asequibles, en el momento en que UNED SENIOR arraigue en los diferentes territorios, y se sucedan investigaciones y evaluaciones del Programa que analicen las necesidades reales de sus alumnos.

La variedad de intereses que han mostrado los adultos mayores matriculados en el Programa, ha dificultado establecer fehacientemente que UNED SENIOR los haya atendido. No obstante, la motivación y el interés, presentado por los alumnos, demuestra, al menos, que el Programa está situado en la senda correcta.

Por otra parte, esta evaluación ha demostrado que los adultos mayores han visto cumplida sus expectativas. Los motivos que les impulsó a matricularse en UNED SENIOR han supuesto un conjunto de propósitos que la mayoría de ellos han conseguido al finalizar cada curso, llegando incluso a superar expectativas como “aprender más”, en aquellos casos en los que los adultos mayores no lo esperaban.

La UNED SENIOR no sólo ha logrado un aceptable grado de satisfacción, sino que se ha demostrado que el Programa ha conseguido que sus coordinadores, profesores-tutores y alumnos matriculados estén altamente satisfechos.

Esta investigación no pretende arrojar propuestas como elementos aislados de mejora para el Programa, más bien, su pretensión, desde el principio, ha sido evaluar UNED SENIOR para su perfeccionamiento. Se ha venido sosteniendo, a lo largo de este estudio, que la investigación evaluativa consigue la mejora y el progreso del Programa, siempre y cuando se realice a través del modelo adecuado.

La presente investigación ha utilizado un modelo evaluativo clásico, que se ha visto adaptado en su mayoría a las características del Programa objeto de estudio. Por ello, se considera una elevada propuesta de mejora responder a la siguiente cuestión:



¿La investigación logrará consolidar un modelo de evaluación para la UNED SENIOR?

La aportación de un Modelo de Evaluación para la UNED SENIOR es, sin duda, una propuesta de futuro y supone la contribución científica del presente estudio, por lo que se desarrolla en capítulo aparte, al merecer una especial atención.

CAPÍTULO XIII

APORTACIÓN CIENTÍFICA

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

La investigación evaluativa, presentada en este trabajo, se ha llevado a cabo a través del modelo CIPP de Stufflebeam (1989). Si bien el concepto de evaluación es válido, los indicadores propuestos por este autor (Stufflebeam, 2007) no siempre han sido adecuados para evaluar UNED SENIOR. Por lo que el planteamiento metodológico del presente estudio ha sido adaptado.

Lo primero que hay que considerar es que se trata de un programa educativo. El modelo CIPP carece de indicadores pedagógicos que informen sobre los aspectos principales que articulan un proceso educativo. Estos aspectos vienen definidos, fundamentalmente, por el binomio profesor-alumno y sus sinergias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo de evaluación de UNED SENIOR, debe prestar especial atención a las competencias que ha de presentar el docente de un programa universitario para mayores, las características de su metodología y los efectos positivos que se deben producir en el proceso educativo.

La segunda consideración, y no menos importante, es el hecho de que UNED SENIOR esté destinada a las personas mayores. Este aspecto es la esencia del Programa y, como tal, debe ser la esencia de su evaluación. El modelo CIPP contempla “una evaluación del contexto destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben supuestamente satisfacer” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989, p. 196), y para ello propone la identificación de deficiencias a través de un diagnóstico de problemas.

El Programa UNED SENIOR se originó para satisfacer demandas y responder a las necesidades del grupo de las personas mayores. El marco del envejecimiento activo, como se ha sostenido en la investigación teórica, dibuja un contexto en el que la población mayor ha de ser atendida para mejorar su calidad de vida desde la seguridad, el bienestar y la salud, estando determinado por factores sociales, personales, económicos y ambientales. Desde esta óptica, UNED SENIOR está llamada a configurarse en un determinante social, a través de la educación a lo largo de la vida, que establece una educación para todos y a todas las edades. En este sentido, el Programa establece sus objetivos para satisfacer estas demandas y necesidades. Por esta razón, la evaluación realizada ha considerado los fines de UNED SENIOR en la evaluación de contexto, pero se entiende que las necesidades y demandas que deben evaluar son aquellas que contribuyen a la mejora del Programa y su perfeccionamiento, no desde un diagnóstico patológico, que supone deficiencias y

establece las necesidades como carencias que hay que paliar o problemas que hay que resolver, sino, mas bien, desde un análisis que responda a la pregunta ¿qué necesitan los alumnos mayores para sentirse más felices, activos y seguros?

Por lo tanto, esta propuesta considera un análisis de necesidades previo a la evaluación de contexto, basado en indicadores que aborden los aspectos que determinan socialmente el envejecimiento activo de las personas mayores.

La evaluación de los recursos es otro aspecto relevante. Evidentemente, el modelo CIPP tiene en cuenta la suficiencia de los recursos materiales, personales y económicos de un Programa. Se puede suponer que en los recursos materiales cabrían todos aquellos que no sean personales o económicos, sin embargo para evaluar UNED SENIOR es necesario diferenciar los recursos materiales de los recursos específicamente educativos y didácticos, centrando la adecuación de unos y otros a las características de las personas mayores y el aprendizaje adulto.

Con respecto a los recursos económicos, Stufflebeam (2007) indica que se evalúa el presupuesto del Programa con el fin de establecer la suficiencia económica para financiar los trabajos necesarios. Esto es importante, por supuesto, sin embargo nada indica sobre su pertinencia y adecuación; es decir, cómo se gestionan esos recursos. La evaluación de UNED SENIOR debe preguntarse ¿los recursos económicos están ubicados en partidas prioritarias para que el Programa cumpla con sus objetivos? No debería de ser suficiente evaluar la viabilidad económica del Programa, sino la propia viabilidad de los recursos económicos para ser eficaces. Además, un indicador que se propone en este modelo puede llegar a definir, incluso, el potencial de los recursos económicos para que, además, sean eficientes.

El hecho de que UNED SENIOR sea el Programa Universitario para Mayores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), no puede pasar desapercibido en su evaluación. Como se expuso en el Capítulo IV de la investigación teórica, UNED SENIOR tiene características que la hacen especial y específica, aunque comparta elementos estructurales con otras Universidades para poder configurarse. La infraestructura de Centros Asociados, diseminados por el territorio nacional y parte del extranjero, aseguran la presencialidad del Programa y aumenta sus posibilidades de acercar la Universidad a lugares donde otras Universidades no pueden llegar. Este aspecto es, sin lugar a dudas, muy positivo; sin embargo, los Centros cuentan con cierta autonomía para la implantación, difusión, organización, funcionamiento e implementación del Programa, por lo que la evaluación de UNED

SENIOR no debe quedarse en la valoración de estos elementos, de forma general, sino que debe contemplar indicadores específicos que informen de todos estos aspectos en cada uno de los territorios.

El modelo CIPP centra su evaluación de producto en los resultados del Programa, considerando la consecución de los objetivos (logros), su eficacia (la calidad de los resultados) y el impacto (en qué medida ha beneficiado el Programa a quienes pretendían servir). Además, contempla efectos no deseados o la sostenibilidad y transportabilidad del Programa. Estos indicadores se han adaptado en la presente investigación al Programa UNED SENIOR, por entender que además de los números y evaluaciones sumativas para comprobar un balance positivo o negativo de la evaluación, se contemplen los indicadores mencionados, pero buscando el significado que tienen los logros, la eficacia, el impacto y la sostenibilidad del Programa para las personas mayores y su entorno.

La información imprescindible para llevar a cabo la evaluación puede ser recogida a través de distintas técnicas. El modelo CIPP tiene versatilidad en este sentido, y considera tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa. El modelo de evaluación de UNED SENIOR se acoge a estas premisas, pero establece la forma de recoger la información.

La presente investigación ha comprobado que se ha hecho poca autocrítica, por lo que se entiende que, de este modo, la evaluación no consigue su objetivo de mejorar y perfeccionar. Evidentemente, la información debe ser obtenida de los participantes en el Programa, pero en vez de solicitar las opiniones sobre sus acciones a los propios interesados, es preferible requerir esta valoración a las personas receptoras de las consecuencias de esa labor.

Estas consideraciones justifican la propuesta, y fundamentan un modelo evaluativo para UNED SENIOR “a medida” que –desde el modelo CIPP de Stufflebeam (1989) y su lista de indicadores o *checklist* (Stufflebeam, 2007)- se ha desarrollado como aportación científica y original de la presente Tesis Doctoral.

2. UN MODELO DE EVALUACIÓN PARA EL PROGRAMA UNED SENIOR

Se propone un modelo de evaluación para la UNED SENIOR que configura una estructura de ejes, desde los cuales desarrollar el proceso evaluativo.

El hecho de estructurarlo en ejes se justifica por considerar que este proceso debe ser continuo y girar en torno a sí mismo, para conseguir su mejora a medida que se suceden los cursos académicos de UNED SENIOR. No se contempla como un bucle en el que se pueden reiterar los efectos no deseados del Programa, sino, más bien, como un soporte en torno al cual la información recogida, curso a curso, pondrá en valor el progreso del mismo, así como sus limitaciones, resistencias y barreras. Se puede observar en la tabla 224 el esquema básico del modelo evaluativo propuesto, en su forma estática, y en la figura 217 se aprecia el funcionamiento rotatorio que presentaría el Modelo evaluativo que se describe.

TABLA 224. Esquema estático del Modelo de evaluación de UNED SENIOR

<p>EJE TRANSVERSAL</p> <p>-Características personales, sociales y del aprendizaje adulto-</p>	<p>EJES ESTRUCTURALES</p> <p>Eje contextual</p> <p>Eje de entrada</p> <p>Eje de desarrollo</p> <p>Eje de trascendencia</p>	<p>EJE TRANSVERSAL</p> <p>-Envejecimiento Activo-</p>
<p>EJES FUNDAMENTALES</p> <p>-Análisis de necesidades-</p> <p>-Metodología-</p>		

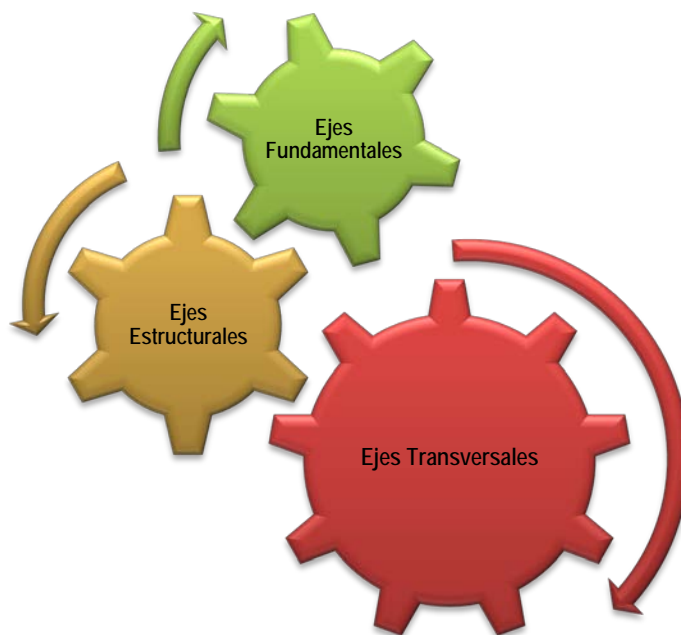


Figura 217. Esquema dinámico que representa el funcionamiento rotatorio del Modelo de evaluación de UNED SENIOR

EJES TRANSVERSALES

Este modelo tiene dos ejes transversales, desde los cuales debe girar todo el proceso evaluativo. Cada dimensión, criterio o indicador utilizado para evaluar, debe estar enfocado hacia el envejecimiento activo y las características personales, sociales y del aprendizaje adulto.

EJES ESTRUCTURALES

Se considera que el proceso evaluativo debe discurrir a través de los siguientes ejes estructurales, que informen sobre cada curso académico de la UNED SENIOR:

- *Eje contextual:* Los aspectos que deben girar en torno a este eje son aquellos que definen los objetivos y los propósitos de UNED SENIOR. Por lo tanto, este eje informará sobre si el Programa consigue los fines que pretende.
- *Eje de entrada:* En torno a este eje se deben considerar todos los elementos de base con los que cuenta el Programa. De esta manera, el eje de entrada informará sobre la situación del Programa al comienzo del curso.

- *Eje de desarrollo*: En este eje se contemplan los fundamentos y mecanismos de acción y relación que se producen a lo largo del proceso, es decir, todos los factores que actúan a lo largo del curso académico.
- *Eje de trascendencia*: En este modelo no se contemplan los términos “producto o resultado”, por su connotación de “finalidad”. Este eje hace referencia a toda la información sobre el Programa que trasciende por su consecuente acción, ya sea la de mantener, modificar, corregir o reorientar.

EJES FUNDAMENTALES

Los ejes fundamentales son aquellos que sustentan el proceso evaluativo. Por un lado, el análisis de necesidades que, como se mencionaba anteriormente, no supone un diagnóstico de problemas, sino estudiar, previamente al curso emprendido, qué necesitan los alumnos mayores para sentirse más activos, contentos y satisfechos.

Por otro lado, el segundo eje fundamental es la metodología. El proceso de evaluación debe seguir un procedimiento riguroso de recogida, selección y análisis de la información. Todo lo que pueden valorar los participantes en el Programa es relevante, y deben considerarse sus opiniones como una base fundamental para el perfeccionamiento del Programa. Se propone el empleo de técnicas que no sólo proporcionen datos para una suma final, sino que, además, faciliten opiniones y sugerencias que contribuyan a detectar las posibilidades, oportunidades, avances, efectos, barreras, resistencias y limitaciones del Programa.

El proceso de recogida de la información podría llevarse a cabo a través de las fuentes que hayan experimentado los alcances de las acciones educativas y las influencias de las relaciones establecidas. Se considera relevante la “motivación hacia la autocrítica” y, por ello, la selección y los análisis de la información deberían realizarse con el ánimo de mejorar, evitando el autoreconocimiento en los casos que no proceda. Todo ello, forma parte de una metodología responsable, fiable y comprometida con el impulso del Programa hacia su crecimiento y desarrollo.

2.1. CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN

Para completar esta propuesta, se presenta a continuación un esquema de criterios e indicadores que responden al modelo de evaluación descrito:

TABLA 225. Modelo de evaluación para la UNED SENIOR. Criterios.

EJES	CRITERIOS E INDICADORES
Contextual	<ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas que responden a los intereses de los adultos mayores • Contenidos vinculados a la realidad de las personas mayores • Conocimiento de recursos comunitarios • Elementos de comunicación e intercambio de información • Estrategias para la utilización de las TIC'S • Mecanismos de difusión del Programa • Incorporación de elementos novedosos con respecto al curso anterior • Iniciativas para fomentar las relaciones intergeneracionales • Estrategias para promover el envejecimiento activo
Entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Centros <ul style="list-style-type: none"> ✓ Número ✓ Recursos tecnológicos, audiovisuales y materiales adaptados a las personas mayores ✓ Dotación de los espacios adaptada a las posibilidades de los alumnos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accesibilidad ▪ Iluminación ▪ Estabilidad del aula ✓ Financiación ✓ Gestión de los recursos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiales didácticos ▪ Adaptaciones ▪ Actividades complementarias ▪ Personal ✓ Elementos de comunicación, intercambio de información ✓ Mecanismos de difusión y captación de alumnos ✓ Participación de los alumnos en la selección de las asignaturas • Coordinadores <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación en mayores ✓ Perfil ✓ Habilidades sociales y profesionales ✓ Motivaciones ✓ Expectativas • Profesores-tutores <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación en mayores ✓ Perfil ✓ Habilidades sociales y profesionales ✓ Motivaciones ✓ Expectativas • Alumnos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Perfil ✓ Motivaciones ✓ Expectativas

<p>Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento de las infraestructuras y los espacios • Planificación de los horarios • Adaptación de los tiempos al ritmo de las personas mayores • Metodología docente adecuada al aprendizaje adulto • Estilo de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> ○ Programación del temario ○ Preparación de las clases <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias y recursos empleados • Clima <ul style="list-style-type: none"> ○ Atención al alumnado ○ Resolución de conflictos ○ Comunicación • Técnicas de aprendizaje participativo, colaborativo o cooperativo. • Participación de los alumnos en clase • Estrategias prácticas para el desarrollo de los contenidos • Utilización de recursos tecnológicos y audiovisuales. • Materiales didácticos • Utilización de los espacios del Centro <ul style="list-style-type: none"> ○ Biblioteca ○ Espacios comunes • Actividades complementarias <ul style="list-style-type: none"> ○ Fuera del aula ○ En el Centro ○ Características de las actividades (seminarios, debates, grupos de discusión, dinámicas de grupo...) • Estrategias de motivación al alumnado • Mecanismos de seguimiento y control <ul style="list-style-type: none"> ○ Control de los recursos ○ Control de la adaptación del proceso a las posibilidades de los alumnos ○ Información y comunicación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniones de equipo para el seguimiento del proceso
<p>Trascendencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto personal en los alumnos <ul style="list-style-type: none"> ○ Repercusión del Programa a nivel personal (autoconcepto, motivación) • Impacto social en los alumnos <ul style="list-style-type: none"> ○ Repercusión del Programa a nivel social (relaciones con los compañeros, relación con los familiares y amigos, relación con la comunidad, repercusión de la participación de los alumnos en sus familias) • Impacto en la comunidad <ul style="list-style-type: none"> ○ Respuesta de la zona (movilización de recursos, acogida del Programa) • Impacto en los Centros Asociados <ul style="list-style-type: none"> ○ Repercusión del Programa en la organización, funcionamiento y organización de los Centros • Impacto en los profesores-tutores

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexión sobre la práctica ○ Cumplimiento de la planificación ○ Expectativas cumplidas ● Eficacia <ul style="list-style-type: none"> ○ Efectos positivos y negativos <ul style="list-style-type: none"> ▪ En el Centro ▪ En los coordinadores ▪ En los profesores-tutores ▪ En los alumnos ○ Del profesor-tutor <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cualidades de su práctica y su metodología. ● Dificultades detectadas por parte de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Los coordinadores ○ Los profesores-tutores ○ Los alumnos ● Utilidad del Programa <ul style="list-style-type: none"> ○ Perfil del “Programa útil” y la estimación de su cumplimiento. ● Expectativas cumplidas en los participantes ● Nivel de satisfacción <ul style="list-style-type: none"> ○ Con el Programa ○ Con el Centro <ul style="list-style-type: none"> ▪ Funcionamiento ▪ Información y comunicación ▪ Planificación ▪ Recursos ○ Con las asignaturas ○ Con el Profesorado ○ Con el alumnado ● Sostenibilidad del Programa <ul style="list-style-type: none"> ○ Argumentos para sostener el Programa ○ Posibilidades y oportunidades para la continuidad del Programa ○ Limitaciones y barreras para la continuidad del Programa
--	--

Los indicadores propuestos deben girar en torno a los ejes transversales (envejecimiento activo, y características personales, sociales y del aprendizaje adulto), así como deben fundamentarse en el análisis de necesidades planteado, y una metodología rigurosa. Estos criterios de evaluación se consideran susceptibles de adaptación, adecuación y ampliación en los casos que se requiera, aportando la posibilidad de contribuir a la generación de procesos evaluativos para los Programas Universitarios para Mayores.

BIBLIOGRAFIA

- Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Recuperado de http://www.oei.es/etp/manual_evaluacion_impacto_programas_formacion_jovenes.pdf
- Alderson, J. C., Clapham, C. y Wall, D. (1995). *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.
- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis
- Amorós, P. (2006): *Construyendo futuro: las personas mayores una sociedad emergente*. Alianza Editorial. Madrid.
- Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y Técnicas de Investigación Social III: Cómo organizar el trabajo de investigación*. Buenos Aires: Lumen
- Ander-Egg, E. (2003). *Técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen
- Annan, K. (2002). *Hacia un futuro sostenible (Informe de la Cumbre Mundial sobre desarrollo)*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/conferences/wssd/documents.html>
- Arnal, J.; Del Rincon, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Asencio, J. M. (2007). *Diseño y validación de instrumento de evaluación de la satisfacción con los servicios de atención domiciliaria: SATISFAD*. Gac Sanit 21(2), 106-113.
- Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM) (2012). *Monográfico, 1*. Recuperado de http://www.envejecimientoactivo2012.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/boletin_monografico_aepumfinal.pdf
- Atchley, R. C. (1989). *A continuity theory of normal aging*. *The Gerontologist*, 29, 183-190

- Atchley, R. C. (1999). *Continuity and adaptation in aging. . Creating positive experiences*. Baltimore: J. Hopkins University Press.
- Ato, M. Quiñones, E., Romero, A. y Rabadan, R. (1989). Evaluación de programas: Aspectos básicos. *Revista Anales de Psicología*, 5, 1-12.
- Azofra, M. J. (2000). *Cuestionarios*. Madrid: CIS
- Baltes, P.B. (1987): Theoretical propositions of life span developmental psychology: On the dynamics of growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P.B. y Baltes, M. M. (1990). *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrero, B., Guerra, L., Lozano, L., Rey-Seijó, E., y Roca, M. (2010). *Indicadores para la construcción de un sistema de evaluación de la calidad de la función tutorial en los Programas Universitarios para Mayores*. Trabajo presentado en XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, Lérida. Recuperado de http://www.senior.udl.cat/11encuentro/cd_actas/Originals/La%20calidad%20en%20los%20programas%20universitarios%20para%20mayores.pdf
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blázquez, F., Fernández, J. I., y Fuentes, L. B. (2010). *Evaluación del Programa de mayores de la Universidad de Extremadura*. Trabajo presentado en XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, Lérida. Recuperado de http://www.senior.udl.cat/11encuentro/cd_actas/Originals/La%20calidad%20en%20los%20programas%20universitarios%20para%20mayores.pdf
- Bazo, M. T., y García, B. (2005). *Envejecimiento y sociedad: una perspectiva internacional*. Madrid: Médica Panamericana
- Bausela, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=981041>

- Beltrán, J. (1990). *Psicología de la Educación*. Madrid: EUEDEMA.
- Bengston, V. L., Kuypers, J. A. (1973). Social breakdown and competence: a model of normal aging. *Human Development*, 16, 191-201
- Bermejo, L. (2010). *Envejecimiento Activo y Actividades Socioeducativas con Personas Mayores. Guía de Buenas Prácticas*. Madrid: Editorial Panamericana
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Perspectiva y método. Barcelona: Hora D. L.
- Bonete, B. (2008). *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=388403>
- Bonete, B. y Sitges, E. (2008). Encuestas de satisfacción en las aulas universitarias de la experiencia de la Universidad Miguel Hernández de Elche (2006-2007). En Palmero, M. C. (Coord.). *Políticas socioeducativas, metodología e innovaciones*. (pp. 303-315). Burgos: Universidad de Burgos
- Bru, C. (2002). *Demographic Evolution, Population Aging, and the Active Participation of Elders in Education and Society at Large (Life-Long Continuing Education)*. Madrid: Alpe Editores
- Bru, C. (2007). Análisis y evaluación de programas universitarios para mayores (Proyecto AEPUMA 2007). Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/bru-programas-01.pdf>
- Bru, C. (2010). La enseñanza universitaria para personas mayores: Evolución conceptual, innovación educativa y adaptación a las demandas sociales del siglo XXI. Investigación y buenas prácticas de trabajo académico con mayores en España. *Revista Palabras Mayores*, 5, 1-30.
- Bueno, M. B., Vega, J. L. y Buz, J. (2005). Psicología del envejecimiento. En Macías, J. F. (Ed.). *Geriatría desde el principio* (53-67). Barcelona: Editorial Glosa.

- Bugeda, J. (1974). *Manual de técnicas de investigación social*. Madrid: Instituto de estudios políticos.
- Cabedo y Alfageme (2006). *Los Programas Universitarios para Mayores en España: Una investigación sociológica*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Cabrerizo, J. y Castillo, S. (2003). *Evaluación de Agentes y ámbitos de intervención socioeducativa*. Madrid: Pearson Educación
- Cain, A. C. (1964). On replacing a child. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 3, 443-456
- Caride, J.A. (1990). De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario. En VV. AA. *Investigación en Animación sociocultural* (133-152). Madrid: UNED.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2007). *La evaluación de la competencia léxica. Test de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Colección: Investigación, 177. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Disponible en <http://www.oei.es/13400.htm>
- Claver, M.D. (2006). El envejecimiento desde la perspectiva psicológica. En Agüera, L; Cervilla, J; Martín, M. (Ed.), *Psiquiatría Geriátrica*. Masson. Barcelona
- Comisión Europea (1999). *Hacia una Europa para todas las edades. Fomentar la prosperidad y la solidaridad entre las generaciones*. (Informe COM (1999)-221 final) Recuperado de http://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/docs/com221_es.pdf
- Comisión De Las Comunidades Europeas (2001): *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. (COM (2001)-678 Final. Bruselas). Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión De Las Comunidades Europeas (2001): Memorándum sobre el aprendizaje permanente. (COM (2000)-1832. Bruselas). Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_es.pdf

- Consejo de Universidades (2010). *La formación permanente y las universidades españolas* (Comisión de Formación Continua) Disponible en <http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf>
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1982). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata
- Cowgill, D. O. & Holmes, L. D. (1972). *Aging and modernization*. Nueva York: Appleton Century Crofts
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuenca, M. E. (2011). La motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores. Más allá del rendimiento académico. *Revista Psicología y Educación*, 1(6), 239-254.
- Cumming, E. & Henry, W. E. (1961). *Growing old: the process of disengagement*. Nueva York: Basic Book.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2008). *Métodos de Investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.
- De La Orden, A. (1985). Investigación evaluativo. En De La Orden, A. (Ed.). *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 133-137). Madrid: Anaya
- De Ketele, J. y Roegiers, X. (2000): *Metodología para la recogida de información*. La Muralla. Madrid.
- Del Río, D. (2005). *Diccionario-glosario de la metodología de la investigación social*. Madrid: UNED.

- De la Serna, I. (2003). *La vejez desconocida. Una mirada desde la biología a la cultura*. Madrid: Díaz de Santos.
- Duque, J. M., Mateo A. (Coord.) (2008). *La participación de las personas mayores*. Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/abay-participacion-01.pdf>
- Elosúa. P. y Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20 (4) ,896-901. Disponible en www.psicothema.com
- Erikson E. (1950). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Erikson, E.H., Erikson, J.M. & Kivnick H.Q., (1986). *Vital Involvement in Old Age*. Nueva York: Norton.
- Escudero. T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa. *Contextos Educativos*, 8 (9), 179-199.
- Fernández-Ballesteros, R. (1998). Fernández-Ballesteros, R. (1997): Psicología del envejecimiento. En Segovia de Arana, J.M. (Dir.) *Biosociología del Envejecimiento*, (pp. 209-229). Madrid: Farmaindustria .
- Fernández-Ballesteros, R. Fernández-Ballesteros, R. (Dir.) (2001). *Gerontología Social*. Madrid. Editorial Pirámide
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo. Contribuciones de la psicología*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Fernández-Ballesteros (2010). Envejecimiento con éxito: Indicadores y predictores. *Psicothema*, 22 (4), 641-647
- Fernández-Ballesteros, R., Caprara, M.G., Iñiguez, J. & García, L.F. (2004): Promoción del Envejecimiento activo: efectos del programa "Vivir con Vitalidad". *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 40, 150-161.

- Flick, U. (2007): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid/Coruña: Ediciones Morata y Paideia Galiza Fundación.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- García, A., Garrido, M. N., Meguro, M., Roca, M., y Sancho, T. (2010). *Instrumentos, muestra y resultados sobre cambios percibidos en la enseñanza de los alumnos mayores de la Universidad Complutense de Madrid*. Trabajo presentado en XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, Lérida. Recuperado de http://www.senior.udl.cat/11encuentro/cd_actas/Originals/La%20calidad%20en%20los%20programas%20universitarios%20para%20mayores.pdf
- García, J. C. (2003). *La vejez: el grito de los olvidados*. México: Plaza y Valdés.
- García, J. L. (2003): *Métodos de investigación en educación. Volumen II Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- García, J. L., González, M.A. y Ballesteros, B. (2001). *Unidad didáctica de Pedagogía: Introducción a la investigación en educación* (Tomo I y II). Madrid: UNED.
- Gastañaga, M. (2009). *Apuntes de geriatría en equipo*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Gento, S. y Huber, G (2012): *La investigación en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Gil, J. A. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa (Análisis de datos)*. Madrid: UNED.
- Gil, J. A. (2010). *Técnicas e Instrumentos para la recogida de información*. Madrid. UNED.
- Gómez, L. (2007). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Monográfico. CEE Participación Educativa, 6, 7-13. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-gomez-llorente.pdf>

- Gómez Llorente, L. (2007). El aprendizaje a lo largo de toda la vida. *CEE Participación Educativa*, 6, 7-13. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n9-gomez-llorente.pdf>
- González, M. A., Rodríguez, B., Chacón, R., y Jiménez, J. F. (2010). *La evaluación del Programa Universitario para Mayores "Peritia et Doctrina" de la ULPGC*. Trabajo presentado en XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, Lérida. Recuperado de http://www.senior.udl.cat/11encuentro/cd_actas/Originals/La%20calidad%20en%20los%20programas%20universitarios%20para%20mayores.pdf
- Gubrium, J. F. & Buckholdt, D. R. (1977). *The social processing of human development*. San Francisco: Jossey Bass
- Havighurst, R. & Albrecht, R. (1953). *Older people*. London: Longmans.
- Havighurst, R. (1961): Successful aging. *The Gerontologist*, 1, 8-13.
- Hernando, M. V. (2006). Teorías sobre el fenómeno del envejecimiento. En Giró, J. (Coord.), *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo* (pp. 37-64). La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Instituto Nacional de Estadística (2008): *Estadística del Padrón. Extraído en agosto de 2011*. Recuperado de <http://www.ine.es>.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*. New York: McGraw-Hill
- Kuypers, J. A.; Bengtson, V. L. Social breakdown and competence: a model of normal aging. *Human Development*, 16, 181-20.
- Latorre, A., Del Rincón D. y Arnal, J. (2003): *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia S.L.

- Latorre, J. M. y Montañés, J. (2005). La vejez desde una perspectiva psicosocial. En García, F. (Coord.). *Vejez, envejecimiento y sociedad en España, siglos XVI-XXI* (pp. 223-258). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Lemieux, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*. Madrid: IMSERSO.
- Lewis, S., Heitkemper, M., Dirksen, S., O'Brien, P., Giddens, J. y Bucher, L. (2004). *Enfermería Medicoquirúrgica. Valoración y cuidados de problemas clínicos*. Madrid: Elsevier
- Lirio, J., Arias, E., Romero, J.J. (2010). *Evaluación del Segundo Ciclo Integrado de la Universidad de Mayores "José Saramago" de la Universidad de Castilla-La Mancha: logros y desafíos*. Trabajo presentado en XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, Lérida. Recuperado de http://www.senior.udl.cat/11encuentro/cd_actas/Originals/La%20calidad%20en%20los%20programas%20universitarios%20para%20mayores.pdf
- Marín, J. M. (2003). Envejecimiento. *Revista Salud pública y Educación para la salud*, 3 (1), 28-33. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/mpsp/rev03-1/envejecimiento-03-1.pdf>
- Marín, R. y Pérez, G. (1985): *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Unidades Didácticas 1, 2 y 3. Madrid: UNED.
- Martínez, C. (Coord.) (2004). *Técnicas e Instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Martínez, C. (Coord) (2007). *La investigación evaluativa. Evaluación de programas e instituciones*. Madrid: UNED.
- Mehrota, C. M. (2003). In defense of offering educational programs for older adults. *Educational Gerontology*, 29, 645-655.
- Mishara, B.L. y Riedel, L.G. (2000). *El proceso de envejecimiento*. Madrid: Ediciones Morata.

- Morales, P. (2011). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Muñiz, J. (1998). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Neugarthen, (1975). The future and the young old. *The Gerontologist*, 15, 4-9.
- Noriega, M. J., García, M. y Torres, M. P. (1999). *Temas de enfermería gerontológica*. Recuperado de <http://www.arrakis.es/~seegg/documentos/libros/pdflibro/Cap2.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf
- Oficina Europea de Estadística (Eurostat) (2009). *European and national indicators for short-term analysis*. Disponible en http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database
- Organización de las Naciones Unidas (1993). *Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (Informe A/CONF.157/23). Recuperado de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement>
- Organización de las Naciones Unidas (1995). Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Informe A/CONF.166/9). Recuperado de <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/cumbre/cumbredessocial1995.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1995). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo* (A/CONF.171/13/Rev.1). Recuperado de http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/publications/2004/icpd_spa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000). Foro Mundial sobre la Educación para Todos (Informe ED-2000/WS/27). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas (2002). Una sociedad para todas las Edades (Informe II Asamblea Internacional sobre el envejecimiento). Recuperado de <http://www.un.org/spanish/envejecimiento/dpi2230spa.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (2008). *Guía para la Aplicación Nacional del Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/ageing/documents/papers/guide-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2010). *World Population Prospects: The 2010 Revision*. Recuperado de <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). VI Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (2009). Recuperado de <http://www.unesco.org/es/confinteavi/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud* (Conferencia Internacional de Salud 1946). Disponible en <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Envejecimiento y ciclo de vida*. Recuperado de <http://www.who.int/features/factfiles/ageing/es/index.html>
- Orgel, L. E. (1963). The maintenance of the accuracy of protein synthesis and its relevance to ageing. *Proc Natl Acad Sci*, 49.
- Orte, C. y Gambús, M. (Eds) (2004): *Los programas universitarios para mayores en la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Orte, C. Touza, C., y Holgado, A. (2006). Los programas universitarios de mayores. En Orte, C, (Ed.) *El aprendizaje a lo largo de toda la vida: los programas universitarios de mayores*. (pp, 175-215). Madrid: Dykinson
- Palmero, M.C. (Coord.): (2008): *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores. Universidad de Burgos.

- Pardo, A. Y Ruiz, M.A. (2002): *SPSS 11: Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGrawHill.
- Pérez, G. (2001): *Modelos de investigación cualitativa e Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G (2006): *Calidad de Vida en Personas Mayores*. Editorial Dykinson. Madrid.
- Pérez, G. (2006): *Intervención y desarrollo integral en personas mayores*. Madrid: Editorial Universitat.
- Pérez, L. (2006). *Actividades, actitudes y valores (Informe 2006)*. Las personas mayores en España). Madrid: IMSERSO. Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/estadisticas/informe-mayores/2006/volumen-1/07-informe2006-vol1-cap6.pdf>
- Pérez, R. (2000). Evaluación de Programas Educativos: Conceptos clave, planteamientos y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla
- Perloff, R., Perloff, E y Sussma, E. (1984). Program evaluation. *Annual Review of Psychology*, 27, 569-594.
- Peterson, W. y Rose, A. (1965) *Older people and their social world*. Philadelphia: Davis.
- Pinazo, S. (2004). Descripción y análisis preliminares de la evaluación de la calidad del programa universitario 'La Nau Gran' de la Universidad de Valencia. En Orte, C.; Gambús, M. (Eds.) *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp.155-162). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Prieto, G., y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 67-74. Disponible en <http://www.cop.es/papeles>

- Requejo, A. (2008). El aprendizaje de las personas mayores y el perfil del educador. *HISTEDBR*, 29. Recuperado de en www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/29/art01_29.pdf
- Requejo, A. (2009): La educación de personas mayores en el contexto europeo. En Moreno, P.L. y Navarro, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. (pp. 45-63). Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_requejo_osorio.pdf
- Riley, M. W. (1971). Overview and highlights of a sociological perspective. En Sörense A. B.; Weinert, F.; Sherrod, L. (Ed.). *Human development and the life course. Multidisciplinary perspective*(pp. 153-175). New Jersey: Erlbaum. Hillsdale.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.
- Riecken, H. W. (1972). *Social experimentation: a method for planning and evaluating social interventions*. Nueva York: Academic.
- Rose, A. (1965). The subculture of aging: A framework for research in social gerontology. En A. Rose y W. Peterson (eds.). *Older people and their social world* (pp. 3-16). Philadelphia: Davis.
- Rossi, P. y Howard F. (1993). *Evaluación: un enfoque sistemático*. México: Trillas.
- Ryan, R. M.; Cornell, J. P. & Deci, E. L. (1985): Amotivational analysis of self determination and regulation in education. En Ames,L. y Ames, R. (Eds.), *Research on motivation in education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Sánchez, M. (2003). Programas Universitarios para mayores: ¿Educación para la reinserción? *Tabanque* (17),145-156. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=890955&orden=0
- Santoveña, S. (2010). Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de la UNED. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 25. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/25/>

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (39-83). AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. En E. R. House (Ed.), *School evaluation: The politics and process*,(pp. 319-328). Berkeley, CA.: McCutchan.
- Scriven, M. (1974). Prose and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3, 1-4.
- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness , Ca.: Edgepress
- Scriven, M. (1991, *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park , Ca.: Sage
- Scriven, M. (1991a). *Duties of the teacher*. Kalamazoo, Mi.: Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 147-166.
- Scriven, M. (1998). Minimalist theory: The least theory that practice require. *American Journal of Evaluation* 19, 1, 57-70.
- Sierra, R. (1988): *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Paraninfo, Madrid.
- Soler, P. (2001). *Investigación de mercados*. Barcelona: Materials Col·lecció. UAB.
- Stadelhofer (2002), El significado de la formación general científica permanente para adultos mayores en el umbral del siglo XXI. En VV.AA, *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. (pp. 89-110). Alicante: Universidad Permanente de Alicante.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teacher College Record*, 68, 523-540.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

- Strehler, B.L. (1962) *Time, cells, and aging*. New York: Academic Press.
- Stuart-Hamilton, I. (2002). *La psicología del envejecimiento*. Madrid: Ediciones Morata
- Stufflebeam y Shinkfield. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*.
Barcelona: Paidós/MEC
- Stufflebeam, D. L. (1966). A depth study of the evaluation requirement. *Theory into Practice*, 5, 3, 121-134.
- Stufflebeam, D. L. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 3-21.
- Stufflebeam, D. L. (1998). Conflicts between standards-based and postmodernist evaluations: Toward rapprochement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 3, 287-296.
- Stufflebeam, D. L. (1999). Using professional standards to legally and ethically release evaluation findings. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 4, 325-334.
- Stufflebeam, D. L. (2000). Guidelines for developing evaluation checklists. Consultado en www.wmich.edu/evalctr/checklists/ el 15 de Diciembre de 2002.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, 2, 183-209.
- Stufflebeam, D. (2001). *Estándares de evaluación de personal: como evaluar sistemas de evaluación de educadores*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Stufflebeam, D. (2002). Evaluation models. New direction for evaluation. , 7-98, DOI: 10.1002/ev.3.
- Stufflebeam, D. L. (2007). CIPP Evaluation Model Checklist. *Disponible en* http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf

- Tejada, J. (1998). *La evaluación de programas: consideraciones generales*. Material Didáctico. Capítulo 1. UAB. Disponible en: <http://noguera.fcep.urv.es/qualitat2/bloque3/material/capitulo1.pdf>
- Tejada, J. (1991). *La evaluación en Formación Ocupacional*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Formación Ocupacional, Zaragoza. Recuperado de <http://grupocifo.uab.cat/htm/1congreso.htm>
- Tejedor, J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200230099.pdf>
- Thorndike, R.M. (1997): *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: McMillan.
- Tirosh, O. & Reznick, A. Z. (2000). Chemical bases and biological relevance of protein oxidation. En C. K., Packer, L. & Hänninen, O (Eds.). *Handbook of oxidants and antioxidants in exercise* (pp. 89-114). Amsterdam:Elsevier Science.
- Tobaruela, J. L. (2006). El envejecimiento desde la perspectiva biológica. En Agüera, L; Cervilla, J; Martín, M. (Ed.), *Psiquiatría Geriátrica*. Masson. Barcelona
- Triadó, C. y Villar, F. (2008). *Envejecer en positivo*. Gerona: Aresta S.C.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Úcar, X. (2000). La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral. *RELIEVE*, 6 (1). Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_3.htm
- Unión Europea (2006). *Diario Oficial de la Unión Europea*. (Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006D1720:ES:NOT>

- Unión Europea (2011). Active ageing and solidarity between generations. A statistical portrait of the European Union 2012. Recuperado de <http://www.aepumayores.org/sites/default/files/KS-EP-11-001-EN.pdf>
- Villar, F. (2005). El enfoque del ciclo vital. Hacia un abordaje evolutivo del envejecimiento. En Pinazo, S., Sánchez, M. (Dir.). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 147-184). Madrid: Pearson Educación
- Villar, F. (2006). Evaluación de programas universitarios para mayores: motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida (Proyecto 55-2005). Recuperado de la web http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi66_06ubarcelona.pdf
- Villar, F. (2010). Programas para la participación ciudadana y el voluntariado. En Bermejo, L. (Ed.), *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con mayores. Guía de buenas prácticas* (pp. 211-218). Madrid: Editorial Médica Panamericana
- VV.AA. (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social, Secretaría General de Política Social y Consumo. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO)
- Weiss, C. H. (1983). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.
- Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation?. *American Journal of Evaluation*, 19, 1, 21-33.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2005). *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Argentina: Brujas-UNC
- Zamarrón, M.D. (2007) Envejecimiento activo. *Infocop*, 34, 7-9.
- Zapata, R., Cano, A., Moyá, J. (2002). Tareas del desarrollo en la edad adulta. *Psiquis*, 23(5), 185-197

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS UNED-SENIOR

CURSO 2008-2009

ASPECTOS PERSONALES

1.- Centro en el que está matriculado:

2.- Lugar de nacimiento:

3.- Año de nacimiento:

4.- Estado Civil:

5.- Indique a qué grupo pertenece: Señale con un **X**

Hombre

Mujer

6.- Indique el nivel de estudios más alto que ha realizado: Señale con una **X**

Sin estudios

Estudios Primarios

Estudios Secundarios

Formación Profesional

Estudios Universitarios sin terminar

Estudios Universitarios terminados

7.- ¿Cuál es su situación actual? Señale con una **X**

Activo

Pre-jubilado

Jubilado

8.- Número de personas con las que convive, incluida usted. _____

9.- ¿Participa de algún modo en asociaciones, humanitarias, deportivas, religiosas, etc.?

Sí

No

En caso afirmativo. Indíquelas.

10.- ¿Qué aficiones y hobbies tiene? Indique 3 como máximo por orden de preferencia

11.- ¿Qué libro/ s está leyendo actualmente? Indíquelo/ s

INTERÉS POR LA UNED-SENIOR

12.- ¿Cómo conoció la UNED-SENIOR? Señale con una **X** lo que proceda

Prensa

Radio

Publicidad

Amigos

Internet

Alumnos de la UNED

Otros. Indíquelos

13- Indique el/ los motivo/ s por el/ los que ha iniciado estos estudios: Señale con una **X** lo que proceda.

Un sueño que no había podido realizar

Aprender más

Mantenerme activo

Prepararme para una nueva etapa

Me animaron mis amigos

Me animó mi familia

No me lo había planteado antes

Otros. Indíquelos.

PROGRAMA

Organización

14.- El Centro Asociado le ha informado satisfactoriamente sobre la UNED-SENIOR?

Si

No

15.- ¿Ha tenido alguna dificultad para matricularse?

Si

No

En caso afirmativo, indíquela.

16.- ¿Los horarios de clase le parecen adecuados?

Si

No

¿Por qué?

Contenidos

17.- La/ s **materia/ s** que cursa le parece/ n: Señale con una **X**

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Interesantes			
Cumplen mis expectativas			
Amplían mis conocimientos			
Me ayudan en la vida cotidiana			

Preferiría otras materias:

Sí

No

Indique cuáles.

Metodología

18.- Las **actividades** que realiza le resultan: Señale con una **X**

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Fáciles			
Interesantes			
Comprensibles			
Me ayudan a fijar conocimientos			
Me han favorecido cambios a nivel personal y social			

19.- ¿Trabaja en grupo con otros compañeros? Señale con una **X**

Si No

No he tenido ocasión

20.- ¿Le gusta trabajar en grupo? Señale con una **X**

Si No

En ocasiones

Profesorado

21.- En general, los Profesores: Señale con una **X**

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Explican con claridad			
Ayudan a comprender mejor la materia			
Resuelven las dudas			
Conocen bien los contenidos			
Se preocupan por el alumno			

Valoración

22.- Valore del 1 al 10 su grado de satisfacción con la UNED SENIOR, siendo 10 la valoración más alta. _____

23.- Indique lo más positivo de la UNED-SENIOR y lo que cambiaría.

CUESTIONARIO PARA COORDINADORES UNED-SENIOR

CURSO 2008-2009

Nombre del centro:

Localidad:

Coordinador UNED-SENIOR:

Dirección electrónica:

ALUMNOS

1.- Número de alumnos matriculados _____

2.- Distribución por sexos

Hombres _____ Mujeres _____

3.- Indique el número de estudiantes por tramos de edad:

55 años-65 años _____ 66 años-70 años _____

71 años-80 años _____ Más de 80 años _____

4.- Indique el número de alumnos según el nivel de estudios más alto que hayan adquirido:

Sin estudios _____ Estudios primarios _____

Estudios secundarios _____ Formación Profesional _____

Estudios universitarios sin finalizar _____ Estudios universitarios finalizados _____

PROGRAMA

5.- ¿Qué aspectos han ayudado a implantar la UNED-SENIOR en su Centro? Ordene las siguientes opciones indicando la prioridad, siendo 1 la más importante:

Responder a las demandas de formación _____

Contribuir al desarrollo de las relaciones sociales _____

Abrir nuevos horizontes _____

Otras. Indique cuáles.

6.- Procedencia de los Profesores-tutores. Indique el número.

Profesores-Tutores de la UNED _____

Profesores de otras Universidades _____

Expertos de otras Instituciones _____

7.- ¿Qué tiempo dedica al Programa como Coordinador/ a de la UNED SENIOR. Indique el número de horas semanales. _____

8.- ¿Qué criterios ha utilizado para la selección de los profesores-tutores? Numérelos por orden de prioridad, siendo 1 el más importante:

Formación _____

Experiencia en personas mayores _____

Completar horarios de tutoría _____

Otras. Indique cuáles

9.- Dada su experiencia ¿Qué criterios se deberían considerar? Indíquelos.

Recursos Materiales

10.- ¿Qué recursos utilizan para llevar a cabo el programa? Indíquelos.

11.- ¿Cuáles se precisarían en orden a mejorar la calidad del programa?

Recursos Financieros

12.- ¿Cuáles son las principales fuentes de financiación del programa en su Centro? Señale con una **X** las que procedan, indicando el porcentaje aproximado.

Matrícula de los alumnos _____ %

Aportaciones de bancos y cajas _____ %

Aportaciones públicas _____ %

Aportaciones privadas _____ %

Otras. Especificar

13.- ¿Se ha hecho algún tipo de publicidad en su zona? En caso afirmativo, especifique cuál.

14.- ¿Qué mecanismos se han puesto en marcha para la captación de alumnos?

EVALUACIÓN

15.- Valore del 1 al 10 el grado de satisfacción de la implantación de la UNED-SENIOR. _____

16.- Enumere las dificultades encontradas para desarrollar el programa.

17.- Sugerencias en orden a mejorar el programa.

CUESTIONARIO PARA PROFESORES-TUTORES UNED-SENIOR

CURSO 2008-2009

Centro Asociado:

Materia que imparte:

DISEÑO DEL PROGRAMA

1.- ¿Considera usted que el programa se adecúa a las características de los alumnos?

Si

No

¿Por qué?

2.- ¿Qué número de alumnos considera adecuado para el desarrollo del programa? _____

3.- El horario establecido para la consecución de los objetivos e impartición de los contenidos, ha sido: Señale con una **X** lo que proceda.

Suficiente

Escaso

Adecuado

MATERIALES DIDÁCTICOS

4.- La guía didáctica elaborada para las materias la considera: Valore del 1 al 5, siendo 5 el valor máximo

Comprensible _____

Adecuada _____

Imprescindible _____

Adaptada _____

No la he utilizado (Señale con una **X**)

METODOLOGÍA

5.- ¿Ha previsto cauces de participación de los estudiantes en las distintas situaciones de trabajo?

Si

No

En caso afirmativo, indique cuáles.

6.- ¿Se han utilizado TIC,s (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el desarrollo del programa?

Si

No

En caso afirmativo, especifique cuáles.

7.- Indique las actividades realizadas para fomentar la participación de los alumnos.

8.- Destaque la actividad más innovadora que se haya realizado y descríbala.

EVALUACIÓN

9.- Valore del 1 al 10 el grado de satisfacción de la implantación de la UNED-SENIOR. _____

10.- Enumere las dificultades encontradas para desarrollar el programa.

11.- Sugerencias en orden a mejorar el programa.

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA UNED SENIOR

CURSO 2009-2010

Nos gustaría conocer su opinión sobre las cuestiones planteadas a continuación. Para expresarla señale con una cruz el número que la refleje mejor según el grado de adecuación del contenido de cada ítem.

Las opciones significan:

- 1. Nada**
- 2. Poco**
- 3. Bastante**
- 4. Mucho**

Agradecemos su valiosa colaboración

A) ASPECTOS GENERALES

1.- Provincia del Centro Asociado en el que está matriculado:

2.- Estado Civil:

- Casado/ a
- Soltero/ a
- Viudo/ a
- Otros

3.- Sexo:

- Varón
- Mujer

4.- Edad:

- De 50 y 60 años
- De 61 a 65 años
- De 66 a 70 años
- Más de 70 años

5.- Indique nivel de estudios:

- Primarios
- Secundarios
- Formación Profesional
- Universitarios

6.- Situación actual:

- Jubilado

- En activo
- Parado

7.- Señale la profesión que desempeña o ha desempeñado:

- Funcionario/a
- Autónomo/a
- Ama/o de casa
- Trabajador/a por cuenta ajena
- Otras (especificar)

8.- Se matriculó en el Programa para:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- aprender más	1	2	3	4
- estar al día	1	2	3	4
- relacionarse con otras personas	1	2	3	4
- disfrutar	1	2	3	4
- ocupar el tiempo libre	1	2	3	4
- mantenerse activo	1	2	3	4
- no sentirse sólo y aislado	1	2	3	4
- conseguir un diploma	1	2	3	4
- compartir experiencias	1	2	3	4

9.- Se matricularía de nuevo ¿Por qué?:

B) ASPECTOS SOBRE LAS CLASES

10.- Las asignaturas en las que estoy matriculado despiertan mi interés

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

11.- Los contenidos de las asignaturas cumplen mis expectativas.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

12.- Los horarios son adecuados

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

13.- Los conocimientos adquiridos me sirven para la vida cotidiana

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

14.- Lo que aprendo me ayuda para:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- la mejora personal	1	2	3	4
- la relación con los demás	1	2	3	4
- mejorar mi vida diaria	1	2	3	4

15.- Me gustan las asignaturas

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

16.- Se pide mi participación.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

17.- Me gustan las actividades.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

18.- Entiendo las explicaciones del profesor

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

19.- Se han hecho debates y contrastes para generar diálogo

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

20.- Se han realizado actividades fuera del aula (Visitas, excursiones, tertulias, etc...)

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

21.- Trabajo en grupo con mis compañeros

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

22.- Prefiero otras asignaturas ¿Cuáles?

23.- Utilizo el ordenador.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

B) ASPECTOS SOBRE EL PROFESORADO

24.- Considera que el Profesor:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Conoce la materia	1	2	3	4
- Se prepara las clases	1	2	3	4
- Usa ejemplos de la vida cotidiana	1	2	3	4
- Es entusiasta	1	2	3	4
- Aconseja y orienta	1	2	3	4
- Ayuda al aprendizaje autónomo	1	2	3	4
- Despierta el interés por estar al día	1	2	3	4
- Facilita el acceso a diversas fuentes de información	1	2	3	4
- Los contenidos de clase los imparte de manera comprensiva	1	2	3	4
- Tiene en cuenta nuestras opiniones	1	2	3	4
- Se preocupa por el alumnado	1	2	3	4
- Realiza ejercicios prácticos de la materia	1	2	3	4
- Emplea métodos creativos y participativos	1	2	3	4

25.- Las principales características de un buen profesor son:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Claridad expositiva	1	2	3	4
- Dominio del contenido	1	2	3	4
- Capacidad de motivación	1	2	3	4
- Capacidad para fomentar el trabajo en grupo	1	2	3	4
- Dominio de gran variedad de métodos didácticos	1	2	3	4
- Claridad para emitir mensajes e instrucciones en la realización de tareas	1	2	3	4
- Capacidad para adaptarse al ritmo de aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4
- Facilidad para mantener relaciones interpersonales	1	2	3	4
- Capacidad para resolver situaciones de conflicto	1	2	3	4

26.- La explicación del docente resulta clara y enriquecedora

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

27.- El Profesor facilita el trabajo en grupo

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

28.- Tiene facilidad para comunicarse con el alumnado

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

29.- Favorece que todos puedan expresarse

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

30.- Resuelve satisfactoriamente las situaciones de conflicto

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

C) ORGANIZACIÓN

31.- Valore los siguientes aspectos organizativos:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- El tiempo dedicado a las clases y otras actividades es adecuado	1	2	3	4
- Las instalaciones del Centro permiten realizar las actividades	1	2	3	4
- Las condiciones del aula son adecuadas	1	2	3	4
- La accesibilidad al centro está adaptada	1	2	3	4
- El Centro dispone de recursos informáticos	1	2	3	4
- El programa se conoce en mi zona				

D) RELACIONES

32.- La participación en el Programa me ayuda a:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Aprender más	1	2	3	4
- Adaptarme a los cambios sociales	1	2	3	4
- Relacionarme con los compañeros	1	2	3	4
- Participar en actividades	1	2	3	4
- Sentir satisfacción	1	2	3	4
- Potenciar mi autoestima	1	2	3	4
- Sentirme útil	1	2	3	4

E) VALORACIÓN GLOBAL

33.- Estoy satisfecho con la organización y el funcionamiento del centro.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

34.- En general, el Programa me resulta de utilidad

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

35.- Estoy satisfecho con los contenidos del Programa

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

36.- Señale los aspectos más positivos del Programa:

37.- Indique en qué podría mejorar este Programa:

38.- ¿Qué cambiaría?

39.- Grado de satisfacción con la UNED SENIOR

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

CUESTIONARIO PARA COORDINADORES UNED SENIOR

CURSO 2009-2010

Nos gustaría conocer su opinión sobre las cuestiones que planteamos a continuación. Para expresarla señale con una cruz el número correspondiente, de acuerdo con el contenido de cada ítem.

Las opciones significan:

- 5. Nada**
- 6. Poco**
- 7. Bastante**
- 8. Mucho**

Agradecemos su valiosa colaboración

A) ASPECTOS GENERALES

Provincia

Sexo:

- Varón
- Mujer

Edad:

- Entre 30-40 años
- De 41 y 50 años
- De 51 a 60 años
- Más de 61 años

Estudios realizados:

- Diplomado
- Licenciado
- Doctor
- Otros:

Años de experiencia como Coordinador:

- Menos de 5 años
- Entre 6 y 10 años
- Más de 11 años

B) SOBRE EL CENTRO

1.- Se han realizado campañas de motivación y captación del alumnado.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

2.- El Programa de Mayores se ha difundido a través de diferentes medios de comunicación social.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

3.- Se conoce el Programa en la zona.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

4.- El centro posee los recursos necesarios para llevar a cabo el Programa de Mayores.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

5.- Las instalaciones del centro permiten desarrollar adecuadamente las actividades planteadas en el Programa de Mayores.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Accesibilidad	1	2	3	4
- Infraestructura	1	2	3	4
- Espacios	1	2	3	4
- Organización	1	2	3	4

Otros (especificar):

6. El Programa UNED SENIOR dispone de:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Recursos informáticos necesarios	1	2	3	4
- Medios audiovisuales suficientes	1	2	3	4
- Personal capacitado	1	2	3	4

7.- Valore los recursos disponibles en el Centro:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Recursos personales	1	2	3	4
- Recursos materiales	1	2	3	4
- Recursos funcionales y de organización	1	2	3	4

8.- El funcionamiento del centro posibilita el trabajo ordenado y eficaz del Programa UNED SENIOR

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

9.- Valore si profesores y alumnos están satisfechos con la organización y funcionamiento del centro.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

C) PROGRAMA

10.- El Programa UNED SENIOR:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Favorece la integración y la participación de los mayores en la comunidad.	1	2	3	4
- Ayuda a los mayores a reflexionar sobre sus valores y aportación a la sociedad.	1	2	3	4
- Les lleva a interrogarse sobre sí mismos y sobre su realidad.	1	2	3	4
- Les ayuda y capacita para resolver problemas.	1	2	3	4
- Les ayuda a aprender más y a seguir formándose.	1	2	3	4
- Facilita las relaciones personales	1	2	3	4

11.- La elección de las asignaturas se ha realizado teniendo en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los participantes.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

12.- Las asignaturas que se imparten abordan temas de interés vinculados a la vida diaria de los mayores.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

13.- Las clases y las actuaciones metodológicas del profesor se adecúan a las características de los destinatarios mayores.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

14.- El Programa se financia a través de:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Matrícula de los alumnos	1	2	3	4
- Bancos y cajas	1	2	3	4

Otras (especificar):

15.- El Programa de Mayores tiene una respuesta satisfactoria por parte de:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- La zona	1	2	3	4
- Los alumnos	1	2	3	4
- Los profesores	1	2	3	4

D) PROFESORADO

16.- Valore las siguientes características y funciones del Profesor de Personas Mayores:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Competencia	1	2	3	4
- Nivel de conocimientos	1	2	3	4
- Capacidad de motivación	1	2	3	4
- Organización del curso	1	2	3	4
- Orientación y seguimiento	1	2	3	4
- Utilización de medios y recursos	1	2	3	4
- Disponibilidad	1	2	3	4

E) VALORACIÓN

17.- Me he preocupado de comprobar si el alumnado sigue las explicaciones del profesor

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

18.- El tiempo dedicado a las clases presenciales y otras actividades lo considero

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

19.- La asistencia de los participantes ha sido constante.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

20.- Valore el nivel de implantación del Programa en su contexto

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

21.-El esfuerzo de implantación del Programa ha satisfecho las expectativas

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

22.- Señale el aspecto más positivo del Programa

23.- Señale un aspecto en el que podría mejorar este Programa

24.- Grado de satisfacción con la UNED SENIOR

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DEL PROGRAMA UNED SENIOR

CURSO 2009-2010

Nos gustaría conocer su opinión sobre las cuestiones que planteamos a continuación. Para expresarla señale con una cruz el número correspondiente, de acuerdo con el contenido de cada ítem

Las opciones significan:

- 9. Nada**
- 10. Poco**
- 11. Bastante**
- 12. Mucho**

Agradecemos su valiosa colaboración

A) DATOS GENERALES

1.- Centro Asociado:

2.- Asignatura:

3.- Sexo:

- Varón
- Mujer

4.- Edad:

- Menor de 40 años
- De 41 a 50 años
- De 51 a 60 años
- Más de 60 años

5.- Estudios realizados:

- Diplomado
- Licenciado
- Doctor
- Otros:

6.- Años de experiencia docente

- Educación de personas adultas
 - o Menos de 1 año
 - o De 1 a 2 años
 - o 3 años o más

- Educación en otros niveles
 - o Menos de 2 años
 - o De 3 a 10 años
 - o 11 o más años

A) FUNCIÓN DE PLANIFICAR Y DISEÑAR

7.- Al planificar formulo finalidades que promueven el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

8.- Propongo metas que favorecen un nivel adecuado de información y comunicación.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

9.- Redacto objetivos que potencian el autoaprendizaje y la autoinformación

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

10.- Cuando planifico los contenidos de aprendizaje, tiene importancia para mi...

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Organizar los contenidos mediante secuencias lógicas e interdisciplinarias	1	2	3	4
- Ordenar los contenidos de lo general a lo particular	1	2	3	4
- Vincular la teoría con la práctica	1	2	3	4
- Partir de las necesidades, experiencias y conocimientos previos de los participantes	1	2	3	4
- Facilitar al alumno el acceso a las diversas fuentes de información	1	2	3	4
- Utilizar métodos didácticos adecuados que favorezcan el aprendizaje adulto	1	2	3	4
- Familiarizar al alumno con el entorno	1	2	3	4
- Distribuir adecuadamente el tiempo de clase.	1	2	3	4

B) FUNCIÓN DE PROGRAMAR

11.- Al elaborar la programación

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Tengo en cuenta la selección, ordenación y temporalización de los contenidos	1	2	3	4
- Parto de los intereses y necesidades de los alumnos	1	2	3	4
- Fijo los objetivos a seguir	1	2	3	4
- Sigo lo programado con flexibilidad	1	2	3	4

12.- Programo actividades que ayuden a los alumnos a:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Reforzar los conocimientos	1	2	3	4
- Trabajar en equipo	1	2	3	4
- Aplicar en la práctica los conocimientos teóricos	1	2	3	4
- Fomentar el autoaprendizaje	1	2	3	4
- Mantener el interés por aprender	1	2	3	4
- Implicarse en las tareas	1	2	3	4
- Participar de forma autónoma	1	2	3	4
- Resolver problemas cotidianos	1	2	3	4

13.- Los métodos y técnicas didácticas utilizadas, son

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Fichas de trabajo	1	2	3	4
- Estudio de casos	1	2	3	4
- Trabajo en grupo	1	2	3	4
- Debates	1	2	3	4
- Dramatización	1	2	3	4
- Trabajo cooperativo	1	2	3	4

- Trabajo personal e independiente	1	2	3	4
- Actividades fuera del aula (Visitas, excursiones, tertulias, etc..)	1	2	3	4
- Clase magistral	1	2	3	4

14.- Los recursos y materiales utilizados, son:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Libros de texto	1	2	3	4
- Apuntes propios	1	2	3	4
- Fotocopias	1	2	3	4
- Revistas científicas	1	2	3	4
- Audiovisuales: videos	1	2	3	4
- Internet	1	2	3	4
- Webs	1	2	3	4
- Blogs	1	2	3	4

15.- Al programar encuentro las dificultades siguientes.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Desconocimiento del proceso del aprendizaje adulto	1	2	3	4
- Partir de los intereses y necesidades de los adultos	1	2	3	4
- Utilizar los métodos y las técnicas propias de los planteamientos didácticos más adecuados	1	2	3	4
- Buscar actividades variadas para alcanzar los objetivos	1	2	3	4
- Realizar una secuenciación adecuada de las actividades	1	2	3	4
- El tiempo de duración de la clase.	1	2	3	4

C) FUNCIÓN DE EXPLICAR (EXPERTO)

16.- Al explicar un tema a los alumnos pretendo:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Situar el tema en el contexto de la materia	1	2	3	4
- Destacar los <i>conceptos-ejes</i> e interrelacionarlos con otros	1	2	3	4
- Promover la participación e interacción	1	2	3	4
- Motivarles para el autoaprendizaje	1	2	3	4
- Sintetizar los puntos clave	1	2	3	4

17.- Procuero en la exposición

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Utilizar el vocabulario adecuado	1	2	3	4
- Introducir anécdotas con sentido del humor	1	2	3	4
- Ser asequible al grupo de alumnos	1	2	3	4
- Apoyarme en comentarios y manifestaciones procedentes de los alumnos	1	2	3	4
- Buscar aplicaciones concretas de lo aprendido	1	2	3	4
- Partir de la representación de la realidad que tienen los mayores	1	2	3	4

D) RELACIONES SOCIOAFECTIVAS

18.- Importancia de las características personales del profesor de Personas Mayores

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Estar preparado para impartir docencia a este tipo de alumnado.	1	2	3	4
- Poseer un carácter dialogante y tolerante	1	2	3	4
- Estar motivado para este tipo de enseñanza	1	2	3	4
- Ser creativo para buscar soluciones a problemas no previstos	1	2	3	4
- Tener habilidad para trabajar con Personas Mayores de diferentes niveles, edades, características e intereses	1	2	3	4
- Comprometido con la atención social y educativa	1	2	3	4

E) RELACIONES INTERPERSONALES

19.- He sido receptivo a las demandas y preocupaciones de los alumnos

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

20.- He tenido en cuenta las opiniones de los alumnos

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

21.- He favorecido la interacción alumno-profesor

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

22.- He propiciado la participación en todas las actividades

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

23.- Los alumnos se apoyan entre sí para realizar las tareas

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

24.- Los alumnos se relacionan con los compañeros fuera del aula

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

25.- He fomentado un ambiente agradable

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

F) FUNCIÓN DE ORIENTADOR-ANIMADOR

20.- Las funciones del orientador-animador de Personas Mayores, son

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Fomentar la autoestima	1	2	3	4
- Potenciar el compromiso y la responsabilidad	1	2	3	4
- Facilitar la integración social	1	2	3	4
- Animar a superar las dificultades	1	2	3	4
- Informar sobre ofertas culturales	1	2	3	4
- Fomentar la cooperación y solidaridad	1	2	3	4
- Propiciar las relaciones inter y extra-grupo	1	2	3	4
- Suscitar iniciativas personales y grupales	1	2	3	4
- Utilizar las realidades cercanas a las Personas Mayores para la motivación				
- Suscitar la búsqueda de soluciones diversas a un problema				
- Crear un clima propicio a la cordialidad, cooperación y diálogo				
- Buscar aplicaciones concretas para la mejora de la realidad				

G) AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR

21.- La guía didáctica me resulta

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Necesaria para orientar las clases	1	2	3	4
- Imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4
- Útil para la asignatura que imparto	1	2	3	4

22.- El nivel de conocimiento que tengo del Programa UNED SENIOR es

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

23.- He tenido que modificar la planificación inicialmente prevista

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

24.- Considero adecuado el tiempo dedicado a las clases presenciales (Organización)

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

25.- Me he preocupado por comprobar si el alumnado ha seguido mis explicaciones

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

26.- Habitualmente reflexiono sobre cómo mejorar mi práctica

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

27.- Mi grado de satisfacción con la UNED SENIOR, es:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

28.- El aspecto más positivo del Programa es

29.- El Programa podría mejorar en

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA UNED SENIOR

CURSO 2010-2011

Nos gustaría conocer su opinión sobre las cuestiones planteadas a continuación. Para expresarla señale con una cruz el número que la refleje mejor según el grado de adecuación del contenido de cada ítem.

Las opciones significan:

- 13. Nada**
- 14. Poco**
- 15. Bastante**
- 16. Mucho**

Agradecemos su valiosa colaboración

A) ASPECTOS GENERALES

1.- Provincia del Centro Asociado en el que está matriculado:

2.- Estado Civil:

- Casado/ a
- Soltero/ a
- Viudo/ a
- Otros

3.- Sexo:

1. Varón
2. Mujer

4.- Edad:

- De 50 y 60 años
- De 61 a 65 años
- De 66 a 70 años
- Más de 70 años

5.- Indique nivel de estudios:

- Primarios
- Secundarios
- Formación Profesional
- Universitarios

6.- Situación actual:

- Jubilado

- En activo
- Parado

7.- Señale la profesión que desempeña o ha desempeñado:

- Funcionario/a
- Autónomo/a
- Ama/o de casa
- Trabajador/a por cuenta ajena

8.- Se matriculó en el Programa para:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. aprender más	1	2	3	4
2. adaptarse a los nuevos cambios	1	2	3	4
3. conocer a otras personas	1	2	3	4
4. ocupar el tiempo libre	1	2	3	4
5. mantenerse activo	1	2	3	4
6. salir de casa	1	2	3	4
7. sentirme útil	1	2	3	4
8. conseguir un diploma	1	2	3	4
9. mejorar mi relación con amigos y familiares	1	2	3	4
10. sentirme satisfecho	1	2	3	4
11. mejorar mi vida diaria	1	2	3	4

B) ASPECTOS SOBRE LAS CLASES

9.- Me gustan las asignaturas

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

10.- Prefiero otras asignaturas

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

11.- Me gusta el horario

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

12.- Me gustan las actividades que se han programado

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

13.- Entiendo las explicaciones del profesor

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

14.- Trabajo en grupo con mis compañeros

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

15.- Las asignaturas en las que estoy matriculado/ a responden a lo que esperaba

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

B) ASPECTOS SOBRE EL PROFESORADO

16.- Considero que el Profesor:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. conoce la materia	1	2	3	4
2. se prepara las clases	1	2	3	4
3. explica de forma clara	1	2	3	4
4. nos anima a seguir aprendiendo	1	2	3	4
5. trabaja en grupo con nosotros	1	2	3	4
6. se adapta a nuestro ritmo	1	2	3	4
7. utiliza ejemplos para que lo entendamos	1	2	3	4
8. tiene en cuenta nuestras opiniones	1	2	3	4
9. nos pide que participemos en clase	1	2	3	4
10. le gusta que hablemos entre nosotros	1	2	3	4

C) ORGANIZACIÓN

17.- Valore los siguientes aspectos organizativos:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- El tiempo dedicado a las clases y otras actividades es adecuado	1	2	3	4
- Las instalaciones del Centro permiten realizar las actividades	1	2	3	4
- Las condiciones del aula son adecuadas	1	2	3	4
- La accesibilidad al centro está adaptada	1	2	3	4
- El Centro dispone de recursos informáticos	1	2	3	4
- Me gusta cómo funciona UNED SENIOR en mi centro	1	2	3	4

D) VALORACIÓN GLOBAL

18.- La UNED SENIOR me ha servido para:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. aprender más	1	2	3	4
2. adaptarse a los nuevos cambios	1	2	3	4
3. conocer a otras personas	1	2	3	4
4. ocupar el tiempo libre	1	2	3	4

5. mantenerse activo	1	2	3	4
6. salir de casa	1	2	3	4
7. sentirme útil	1	2	3	4
8. conseguir un diploma	1	2	3	4
9. mejorar mi relación con amigos y familiares	1	2	3	4
10. sentirme satisfecho	1	2	3	4
11. mejorar mi vida diaria	1	2	3	4

19.- La UNED SENIOR,

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. se adapta a mis posibilidades	1	2	3	4
2. es útil	1	2	3	4
3. me resulta fácil	1	2	3	4
4. es adecuado para las personas mayores	1	2	3	4
5. me gustaría que continuase el año que viene	1	2	3	4

20.- Recomendaría UNED SENIOR a otras personas

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

21.- Indique lo que más le ha gustado de UNED SENIOR

22.- ¿Qué cambiaría?

23.- Grado de satisfacción con la UNED SENIOR

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

CUESTIONARIO PARA COORDINADORES UNED SENIOR

CURSO 2010-2011

Nos gustaría conocer su opinión sobre las cuestiones que planteamos a continuación. Para expresarla señale con una cruz el número correspondiente, de acuerdo con el contenido de cada ítem.

Las opciones significan:

17. Nada

18. Poco

19. Bastante

20. Mucho

Agradecemos su valiosa colaboración

A) ASPECTOS GENERALES

Provincia

Sexo:

- Varón X
- Mujer

Edad:

- Entre 30-40 años
- De 41 y 50 años
- De 51 a 60 años
- Más de 61 años

Estudios realizados:

- Diplomado
- Licenciado
- Doctor
- Otros:

Años de experiencia como Coordinador:

- Menos de 5 años
- Entre 6 y 10 años
- Más de 11 años

B) SOBRE EL CENTRO

1.- Se han realizado campañas de motivación y captación del alumnado.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

2.- El Programa de Mayores se ha difundido a través de diferentes medios de comunicación social.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

3.- Se conoce el Programa en la zona.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

4.- El centro posee los recursos necesarios para llevar a cabo el Programa de Mayores.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

5.- Las instalaciones del centro permiten desarrollar adecuadamente las actividades planteadas en el Programa de Mayores.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Accesibilidad	1	2	3	4
- Infraestructura	1	2	3	4
- Espacios	1	2	3	4
- Organización	1	2	3	4

Otros (especificar):

6. El Programa UNED SENIOR dispone de:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Recursos informáticos necesarios	1	2	3	4

- Medios audiovisuales suficientes	1	2	3	4
- Personal capacitado	1	2	3	4

7.- Valore los recursos disponibles en el Centro:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Recursos personales	1	2	3	4
- Recursos materiales	1	2	3	4
- Recursos funcionales y de organización	1	2	3	4

8.- El funcionamiento del centro posibilita el trabajo ordenado y eficaz del Programa UNED SENIOR

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

9.- Valore si profesores y alumnos están satisfechos con la organización y funcionamiento del centro.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

C) PROGRAMA

10.- El Programa UNED SENIOR:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Favorece la integración y la participación de los mayores en la comunidad.	1	2	3	4
- Ayuda a los mayores a reflexionar sobre sus valores y aportación a la sociedad.	1	2	3	4
- Les lleva a interrogarse sobre sí mismos y sobre su realidad.	1	2	3	4
- Les ayuda y capacita para resolver problemas.	1	2	3	4
- Les ayuda a aprender más y a seguir formándose.	1	2	3	4
- Facilita las relaciones personales	1	2	3	4

11.- La elección de las asignaturas se ha realizado teniendo en cuenta los intereses, opiniones y necesidades de los participantes.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

12.- Las asignaturas que se imparten abordan temas de interés vinculados a la vida diaria de los mayores.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

13.- Las clases y las actuaciones metodológicas del profesor se adecúan a las características de los destinatarios mayores.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

14.- El Programa se financia a través de:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Matrícula de los alumnos	1	2	3	4
- Bancos y cajas	1	2	3	4

Otras (especificar):

15.- El Programa de Mayores tiene una respuesta satisfactoria por parte de:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- La zona	1	2	3	4
- Los alumnos	1	2	3	4
- Los profesores	1	2	3	4

D) PROFESORADO

16.- Valore las siguientes características y funciones del Profesor de Personas Mayores:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Competencia	1	2	3	4
- Nivel de conocimientos	1	2	3	4

- Capacidad de motivación	1	2	3	4
- Organización del curso	1	2	3	4
- Orientación y seguimiento	1	2	3	4
- Utilización de medios y recursos	1	2	3	4
- Disponibilidad	1	2	3	4

E) VALORACIÓN

17.- Me he preocupado de comprobar si el alumnado sigue las explicaciones del profesor

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

18.- El tiempo dedicado a las clases presenciales y otras actividades lo considero

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

19.- La asistencia de los participantes ha sido constante.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

20.- Valore el nivel de implantación del Programa en su contexto

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

21.-El esfuerzo de implantación del Programa ha satisfecho las expectativas

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

22.- Señale el aspecto más positivo del Programa

23.- Señale un aspecto en el que podría mejorar este Programa

24.- Grado de satisfacción con la UNED SENIOR

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

CUESTIONARIO PROFESORES-TUTORES PROGRAMA UNED SENIOR

CURSO 2010-2011

Nos gustaría conocer tu opinión sobre las cuestiones que planteamos a continuación. Para expresarla señala con una cruz el número correspondiente, de acuerdo con el contenido de cada ítem.

Las opciones de respuesta siguen la siguiente escala:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

Agradecemos tu valiosa colaboración

A) DATOS GENERALES

1.- Centro Asociado:

2.- Sexo:

- Varón
- Mujer

3.- Edad:

- Menor de 40 años
- De 41 a 50 años
- De 51 a 60 años
- Más de 60 años

4.- Estudios realizados:

- Diplomado
- Licenciado
- Doctor
- Otros:

5.- Años de experiencia docente:

- Educación de personas adultas
 - o Menos de 1 año
 - o De 1 a 2 años
 - o 3 años o más
- Educación en otros niveles
 - o Menos de 2 años
 - o De 3 a 10 años
 - o 11 o más años

6.- Al planificar formulo finalidades que promueven el desarrollo de la autonomía de los alumnos:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

7.- Propongo metas que favorecen un nivel adecuado de información y comunicación:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

8.- Redacto objetivos que potencian el autoaprendizaje y la autoinformación:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

9.- Al planificar los contenidos de aprendizaje es importante para mí:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Organizar los contenidos mediante secuencias lógicas e interdisciplinarias	1	2	3	4
- Ordenar los contenidos de lo general a lo particular	1	2	3	4
- Vincular la teoría con la práctica	1	2	3	4
- Partir de las necesidades, experiencias y conocimientos previos de los participantes	1	2	3	4
- Facilitar al alumno el acceso a las diversas fuentes de información	1	2	3	4
- Utilizar métodos didácticos que favorezcan el aprendizaje adulto	1	2	3	4
- Familiarizar al alumno con el entorno	1	2	3	4
- Distribuir adecuadamente el tiempo de clase.	1	2	3	4

10.- Al elaborar la programación:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Tengo en cuenta la selección, ordenación y temporalización de los contenidos	1	2	3	4
- Parto de los intereses y necesidades de los alumnos	1	2	3	4
- Fijo los objetivos a seguir	1	2	3	4

- Sigo lo programado con flexibilidad	1	2	3	4
---------------------------------------	---	---	---	---

11.- Programa actividades que ayuden a los alumnos a:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Reforzar los conocimientos	1	2	3	4
- Trabajar en equipo	1	2	3	4
- Aplicar en la práctica los conocimientos teóricos	1	2	3	4
- Fomentar el autoaprendizaje	1	2	3	4
- Implicarse en las tareas	1	2	3	4
- Participar de forma autónoma	1	2	3	4
- Resolver problemas cotidianos	1	2	3	4

12.- Los métodos y técnicas didácticas utilizadas son:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Fichas de trabajo	1	2	3	4
- Estudio de casos	1	2	3	4
- Trabajo en grupo	1	2	3	4
- Debates	1	2	3	4
- Dramatización	1	2	3	4
- Trabajo cooperativo	1	2	3	4
- Trabajo personal e independiente	1	2	3	4
- Actividades fuera del aula (Visitas, excursiones, tertulias, etc.)	1	2	3	4
- Clase magistral	1	2	3	4

13.- Los recursos y materiales utilizados son:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Libros de texto	1	2	3	4
- Guía de estudio				
- Apuntes propios	1	2	3	4

- Fotocopias	1	2	3	4
- Revistas científicas	1	2	3	4
- Audiovisuales: videos	1	2	3	4
- Internet	1	2	3	4
- Blogs	1	2	3	4

14.- Al programar encuentro las dificultades siguientes: (Nada→ Poca dificultad)

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Escaso conocimiento del proceso del aprendizaje adulto	1	2	3	4
- Partir de los intereses y necesidades de los adultos	1	2	3	4
- Utilizar los métodos y las técnicas propias de los planteamientos didácticos más adecuados	1	2	3	4
- Encontrar actividades variadas para alcanzar los objetivos	1	2	3	4
- Realizar una secuenciación adecuada de las actividades	1	2	3	4
- El tiempo de duración de la clase.	1	2	3	4

15.- Al explicar un tema a los alumnos pretendo:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Situar el tema en el contexto de la materia	1	2	3	4
- Destacar los <i>conceptos-ejes</i> e interrelacionarlos con otros	1	2	3	4
- Promover la participación e interacción	1	2	3	4
- Motivarles para el autoaprendizaje	1	2	3	4
- Sintetizar los puntos clave	1	2	3	4

16.- Procuero en la exposición:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Utilizar el vocabulario adecuado	1	2	3	4
- Introducir anécdotas con sentido del humor	1	2	3	4
- Ser asequible al grupo de alumnos	1	2	3	4

- Apoyarme en comentarios de los alumnos	1	2	3	4
- Buscar aplicaciones concretas de lo aprendido	1	2	3	4
- Partir de la representación de la realidad que tienen los mayores	1	2	3	4

17.- Considero importante para un profesor de Personas Mayores:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Poseer un carácter dialogante y tolerante	1	2	3	4
- Estar motivado para este tipo de enseñanza	1	2	3	4
- Ser creativo para buscar soluciones a problemas no previstos	1	2	3	4
- Tener habilidad para trabajar con Personas Mayores de diferentes niveles, edades, características e intereses	1	2	3	4
- Comprometido con la atención social y educativa	1	2	3	4

18.- He sido receptivo a las demandas y preocupaciones de los alumnos:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

19.- He tenido en cuenta las opiniones de los alumnos:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

20.- He favorecido la interacción alumno-profesor:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

21.- He propiciado la participación en todas las actividades:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

22.- Los alumnos se apoyan entre sí para realizar las tareas:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

23.- Los alumnos se relacionan con los compañeros fuera del aula:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

24.- He fomentado un ambiente agradable:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

25.- Me he comunicado y relacionado con:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- El Coordinador del Centro	1	2	3	4
- El Equipo Docente de la Sede Central	1	2	3	4
- Otros tutores	1	2	3	4

26.- En mi función de orientador y animador de Personas Mayores considero importante:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Fomentar la autoestima	1	2	3	4
- Potenciar el compromiso y la responsabilidad	1	2	3	4
- Facilitar la integración social	1	2	3	4
- Animar a superar las dificultades	1	2	3	4
- Informar sobre ofertas culturales y educativas	1	2	3	4
- Fomentar la cooperación y solidaridad	1	2	3	4
- Propiciar las relaciones inter y extra-grupo	1	2	3	4
- Suscitar iniciativas personales y grupales	1	2	3	4
- Utilizar las realidades cercanas a las Personas Mayores para la motivación	1	2	3	4

- Suscitar la búsqueda de soluciones diversas a un problema	1	2	3	4
- Crear un clima propicio a la cordialidad, cooperación y diálogo	1	2	3	4
- Buscar aplicaciones concretas para la mejora de la realidad	1	2	3	4

27.- La guía didáctica me resulta:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Necesaria para orientar las clases	1	2	3	4
- Imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4
- Útil para la asignatura que imparto	1	2	3	4

28.- En el centro asociado que imparto docencia:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
- Las instalaciones son adecuadas: luminosidad, climatización, accesibilidad	1	2	3	4
- Dispone de suficientes aulas para llevar a cabo actividades diferentes	1	2	3	4
- Los recursos informáticos son suficientes	1	2	3	4
- El mobiliario es adecuado para el adulto mayor	1	2	3	4
- El personal del centro es colaborador	1	2	3	4
- Se solucionan con prontitud los problemas	1	2	3	4

29.- El nivel de conocimiento que tengo del Programa UNED SENIOR es:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

30.- He tenido que modificar la planificación inicialmente prevista:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

31.- Considero adecuado el tiempo dedicado a las clases presenciales (Organización):

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

32.- Me he preocupado por comprobar si el alumnado ha seguido mis explicaciones:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

33.- Habitualmente reflexiono sobre cómo mejorar mi práctica:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

34.- Mi grado de satisfacción con la UNED SENIOR es:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

35.- El grado de satisfacción de los alumnos con la asignatura que imparto es:

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

36.- El aspecto más positivo del Programa es:

37.- El Programa podría mejorar en:

ANEXO 2

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructuras • Recursos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiales ▪ Tecnológicos • Organización • Financiación • Información • Materias • Contenidos de las asignaturas • Adecuación al mayor
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Clima • Metodología docente • Participación • Expectativas • Materiales didácticos • Actividades • Relaciones • Seguimiento y control
EFICACIA	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto positivo • Efecto negativo • Efecto secundario • Utilidad del Programa: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Social ▪ Personal • Profesor • Logro
IMPACTO	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del programa • Personal • Social • Práctica docente
VALORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Programa • Profesor
SOSTENIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Argumento para sostener el programa
SATISFACCIÓN	
DIFICULTAD	
SUGERENCIA	

ANEXO 3

CIPP EVALUATION MODEL CHECKLIST

[Second Edition]

A tool for applying the *CIPP Model* to assess long-term enterprises

Intended for use by evaluators and evaluation clients/stakeholders

Daniel L. Stufflebeam

March 17, 2007

The CIPP Evaluation Model is a comprehensive framework for guiding evaluations of programs, projects, personnel, products, institutions, and systems. This checklist, patterned after the CIPP Model, is focused on program evaluations, particularly those aimed at effecting long-term, sustainable improvements.

The checklist especially reflects the eight-year evaluation (1994-2002), conducted by the Western Michigan University Evaluation Center, of Consuelo Foundation's values-based, self-help housing and community development program—named Ke Aka Ho'ona—for low income families in Hawaii (Stufflebeam, Gullikson, & Wingate, 2002). Also, it is generally consistent with a wide range of program evaluations conducted by The Evaluation Center in such areas as science and mathematics education, rural education, educational research and development, achievement testing, state systems of educational accountability, school improvement, professional development schools, transition to work, training and personnel development, welfare reform, nonprofit organization services, community development, community-based youth programs, community foundations, personnel evaluation systems, and technology.

Corresponding to the letters in the acronym CIPP, this model's core parts are context, input, process, and product evaluation. In general, these four parts of an evaluation respectively ask, What needs to be done? How should it be done? Is it being done? Did it succeed?

In this checklist, the "Did it succeed?" or product evaluation part is divided into impact, effectiveness, sustainability, and transportability evaluations. Respectively, these four product evaluation subparts ask, Were the right beneficiaries reached? Were their needs met? Were the gains for the beneficiaries sustained? Did the processes that produced the gains prove transportable and adaptable for effective use in other settings?

This checklist is designed to help evaluators evaluate programs with relatively long-term goals. The checklist's first main function is to help evaluators generate timely evaluation reports that assist groups to plan, carry out, institutionalize, and/or disseminate effective services to targeted beneficiaries. The checklist's other main function is to help evaluators review and assess a program's history and issue a summative evaluation report on its merit, worth, probity, and significance, and the lessons learned.



Evaluation Checklists Project

www.wmich.edu/evalctr/checklists



This checklist has 10 components. The first—contractual agreements to guide the evaluation—is followed by the context, input, process, impact, effectiveness, sustainability, and transportability evaluation components. The last 2 are metaevaluation and the final synthesis report. Contracting for the evaluation is done at the evaluation's outset, then updated as needed. The 7 CIPP components may be employed selectively and in different sequences and often simultaneously, depending on the needs of particular evaluations. Especially, evaluators should take into account any sound evaluation information the clients/stakeholders already have or can get from other sources. CIPP evaluations should complement rather than supplant other defensible evaluations of an entity. Metaevaluation (evaluation of an evaluation) is to be done throughout the evaluation process; evaluators also should encourage and cooperate with independent assessments of their work. At the end of the evaluation, evaluators are advised to give their attestation of the extent to which applicable professional standards were met. This checklist's final component provides concrete advice for compiling the final summative evaluation report, especially by drawing together the formative evaluation reports that were issued throughout the evaluation.

The concept of evaluation underlying the CIPP Model and this checklist is that evaluations should assess and report an entity's *merit* (i.e., its quality), *worth* (in meeting needs of targeted beneficiaries), *probity* (its integrity, honesty, and freedom from graft, fraud, and abuse), and *significance* (its importance beyond the entity's setting or time frame), and should also present *lessons learned*. Moreover, CIPP evaluations and applications of this checklist should meet the evaluation field's standards, including especially the Joint Committee (1994) *Program Evaluation Standards* of utility, feasibility, propriety, and accuracy; the Government Accountability Office (2007) *Government Auditing Standards*; and the American Evaluation Association (2004) *Guiding Principles for Evaluators*. The model's main theme is that *evaluation's most important purpose is not to prove, but to improve*.

Timely communication of relevant evaluation findings to the client and right-to-know audiences is another key theme of this checklist. As needed, findings from the different evaluation components should be drawn together and reported periodically, typically once or twice a year. The general process, for each reporting occasion, calls for draft reports to be sent to intended primary users about 10 days prior to a feedback workshop.¹ At the workshop the evaluators should use visual aids, e.g., a PowerPoint presentation, to brief the client, staff, and other members of the audience. (It is often functional to provide the clients with a copy of the visual aids, so subsequently they can brief members of their boards or other stakeholder groups on the most recent evaluation findings.) Those present at the feedback workshop should be invited to raise questions, discuss the findings, and apply them as they choose. At the workshop's end, the evaluators should summarize the evaluation's planned next steps and future reports; arrange for needed assistance from the client group, especially in data collection; and ask whether any changes in the data collection and reporting plans and schedule would make future evaluation services more credible and useful. Following the feedback workshop, the evaluators should finalize the evaluation reports, revise the evaluation plan and schedule as appropriate, and transmit to the client and other designated recipients the finalized reports and any revised evaluation plans and schedule.

Beyond guiding the evaluator's work, the checklist gives advice for evaluation clients. For each of the 10 evaluation components, the checklist provides checkpoints on the left for evaluators and checkpoints on the right for evaluation clients.

The CIPP Model's background is summarized in the appendix. For more information about the CIPP Model, please consult the references and related checklists listed at the end of this checklist.



Evaluation Checklists Project

www.wmich.edu/evalctr/checklists



1. CONTRACTUAL AGREEMENTS

CIPP evaluations should be grounded in explicit advance agreements with the client, and these should be updated as needed throughout the evaluation. (See Daniel Stufflebeam's *Evaluation Contracts Checklist* at www.wmich.edu/evalctr/checklists)

<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Contracting</i>
<input type="checkbox"/> Develop a clear understanding of the evaluation job to be done.	<input type="checkbox"/> Clarify with the evaluator what is to be evaluated, for what purpose, according to what criteria, and for what audiences.
<input type="checkbox"/> Secure agreements needed to assure that the right information can be obtained.	<input type="checkbox"/> Clarify with the evaluator what information is essential to the evaluation and how the client group will facilitate its collection.
<input type="checkbox"/> Clarify for the client, in general, what quantitative and qualitative analyses will be needed to make a full assessment of the program.	<input type="checkbox"/> Reach agreements with the evaluator on what analyses will be most important in addressing the client group's questions.
<input type="checkbox"/> Clarify the nature, general contents, and approximate required timing of the final summative evaluation report.	<input type="checkbox"/> Assure that the planned final report will meet the needs of the evaluation's different audiences.
<input type="checkbox"/> Clarify the nature, general contents, and timing of interim, formative evaluation reports and reporting sessions.	<input type="checkbox"/> Assure that the evaluation's reporting plan and schedule are functionally responsive to the needs of the program.
<input type="checkbox"/> Reach agreements to protect the integrity of the reporting process.	<input type="checkbox"/> Assure that the reporting process will be legally, politically, and ethically viable.
<input type="checkbox"/> Clarify the needed channels for communication and assistance from the client and other stakeholders.	<input type="checkbox"/> Assure that the evaluation plan is consistent with the organization's protocol.
<input type="checkbox"/> Secure agreements on the evaluation's time line and who will carry out the evaluation responsibilities.	<input type="checkbox"/> Clarify for all concerned parties the evaluation roles and responsibilities of the client group.
<input type="checkbox"/> Secure agreements on the evaluation budget and payment amounts and dates.	<input type="checkbox"/> Assure that budgetary agreements are clear and functionally appropriate for the evaluation's success.
<input type="checkbox"/> Clearly define provisions for reviewing, controlling, amending, and/or canceling the evaluation.	<input type="checkbox"/> Assure that the evaluation will be reviewed periodically and, as needed and appropriate, subject to modification and termination.



Evaluation Checklists Project

www.wmich.edu/evalctr/checklists



2. CONTEXT EVALUATION

Context evaluation assesses needs, assets, and problems within a defined environment.

<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Program Aims</i>
<input type="checkbox"/> Compile and assess background information on the intended beneficiaries' needs and assets from such sources as health records, school grades and test scores, funding proposals, and newspaper archives.	<input type="checkbox"/> Use the context evaluation findings in selecting and/or clarifying the intended beneficiaries.
<input type="checkbox"/> Interview program leaders to review and discuss their perspectives on beneficiaries' needs and to identify any problems (political or otherwise) the program will need to solve.	<input type="checkbox"/> Use the context evaluation findings in reviewing and revising, as appropriate, the program's goals to assure they properly target assessed needs.
<input type="checkbox"/> Interview other stakeholders to gain further insight into the needs and assets of intended beneficiaries and potential problems for the program.	<input type="checkbox"/> Use the context evaluation findings in assuring that the program is taking advantage of pertinent community and other assets.
<input type="checkbox"/> Assess program goals in light of beneficiaries' assessed needs and potentially useful assets.	<input type="checkbox"/> Use the context evaluation findings—throughout and at the program's end—to help assess the program's effectiveness and significance in meeting beneficiaries' assessed needs.
<input type="checkbox"/> Engage a data collection specialist* to monitor and record data on the program's environment, including related programs, area resources, area needs and problems, and political dynamics.	
<input type="checkbox"/> Request that program staff regularly make available to the evaluation team information they collect on the program's beneficiaries and environment.	
<input type="checkbox"/> Annually, or as appropriate, prepare and deliver to the client and agreed-upon stakeholders a draft context evaluation report providing an update on program-related needs, assets, and problems, along with an assessment of the program's goals and priorities.	
<input type="checkbox"/> Periodically, as appropriate, discuss context evaluation findings in feedback sessions presented to the client and designated audiences.	
<input type="checkbox"/> Finalize context evaluation reports and associated visual aids and provide them to the client and agreed-upon stakeholders. ³	



Evaluation Checklists Project

www.wmich.edu/evalctr/checklists



3. INPUT EVALUATION

Input evaluation assesses competing strategies and the work plans and budgets of the selected approach.	
<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Program Planning</i>
<input type="checkbox"/> Identify and investigate existing programs that could serve as a model for the contemplated program.	<input type="checkbox"/> Use the input evaluation findings to devise a program strategy that is scientifically, economically, socially, politically, and technologically defensible.
<input type="checkbox"/> Assess the program's proposed strategy for responsiveness to assessed needs and feasibility.	<input type="checkbox"/> Use the input evaluation findings to assure that the program's strategy is feasible for meeting the assessed needs of the targeted beneficiaries.
<input type="checkbox"/> Assess the program's budget for its sufficiency to fund the needed work.	<input type="checkbox"/> Use the input evaluation findings to support funding requests for the planned enterprise.
<input type="checkbox"/> Assess the program's strategy against pertinent research and development literature.	<input type="checkbox"/> Use the input evaluation findings to acquaint staff with issues pertaining to the successful implementation of the program.
<input type="checkbox"/> Assess the merit of the program's strategy compared with alternative strategies found in similar programs.	<input type="checkbox"/> Use the input evaluation findings for accountability purposes in reporting the rationale for the selected program strategy and the defensibility of the operational plan.
<input type="checkbox"/> Assess the program's work plan and schedule for sufficiency, feasibility, and political viability.	
<input type="checkbox"/> Compile a draft input evaluation report and send it to the client and agreed-upon stakeholders.	
<input type="checkbox"/> Discuss input evaluation findings in a feedback workshop.	
<input type="checkbox"/> Finalize the input evaluation report and associated visual aids and provide them to the client and agreed-upon stakeholders.	

4. PROCESS EVALUATION

Process evaluations monitor, document, and assess program activities.	
<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Managing and Documenting</i>
<input type="checkbox"/> Engage an evaluation team member to monitor, observe, maintain a photographic record of, and provide periodic progress reports on program implementation.	<input type="checkbox"/> Use the process evaluation findings to coordinate and strengthen staff activities.
<input type="checkbox"/> In collaboration with the program's staff, maintain a record of program events, problems, costs, and allocations.	<input type="checkbox"/> Use the process evaluation findings to strengthen the program design.
<input type="checkbox"/> Periodically interview beneficiaries, program leaders, and staff to obtain their assessments of the program's progress.	<input type="checkbox"/> Use the process evaluation findings to maintain a record of the program's progress.
<input type="checkbox"/> Maintain an up-to-date profile of the program.	<input type="checkbox"/> Use the process evaluation findings to help maintain a record of the program's costs.
<input type="checkbox"/> Periodically draft written reports on process evaluation findings and provide the draft reports to the client and agreed-upon stakeholders.	<input type="checkbox"/> Use the process evaluation findings to report on the program's progress to the program's financial sponsor, policy board, community members, other developers, etc.
<input type="checkbox"/> Present and discuss process evaluation findings in feedback workshops.	
<input type="checkbox"/> Finalize each process evaluation report (possibly incorporated into a larger report) and associated visual aids and provide them to the client and agreed-upon stakeholders.	

5. IMPACT EVALUATION

Impact evaluation assesses a program's reach to the target audience.	
<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Controlling Who Gets Served</i>
<input type="checkbox"/> Engage the program's staff and consultants and/or an evaluation team member to maintain a directory of persons and groups served; make notations on their needs and record program services they received.	<input type="checkbox"/> Use the impact evaluation findings to assure that the program is reaching intended beneficiaries.
<input type="checkbox"/> Assess and make a judgment of the extent to which the served individuals and groups are consistent with the program's intended beneficiaries.	<input type="checkbox"/> Use the impact evaluation findings to assess whether the program is reaching or did reach inappropriate beneficiaries.
<input type="checkbox"/> Periodically interview area stakeholders, such as community leaders, employers, school and social programs personnel, clergy, police, judges, and homeowners, to learn their perspectives on how the program is influencing the community.	<input type="checkbox"/> Use the impact evaluation findings to judge the extent to which the program is serving or did serve the right beneficiaries.
<input type="checkbox"/> Include the obtained information and the evaluator's judgments in a periodically updated program profile.	<input type="checkbox"/> Use the impact evaluation findings to judge the extent to which the program addressed or is addressing important community needs.
<input type="checkbox"/> Determine the extent to which the program reached an appropriate group of beneficiaries.	<input type="checkbox"/> Use the impact evaluation findings for accountability purposes regarding the program's success in reaching the intended beneficiaries.
<input type="checkbox"/> Assess the extent to which the program inappropriately provided services to a nontargeted group.	
<input type="checkbox"/> Draft an impact evaluation report (possibly incorporated into a larger report) and provide it to the client and agreed-upon stakeholders.	
<input type="checkbox"/> As appropriate, discuss impact evaluation findings in feedback sessions.	
<input type="checkbox"/> Report the impact evaluation findings to the client and agreed-upon stakeholders.	



Evaluation Checklists Project

www.wmich.edu/evalctr/checklists



6. EFFECTIVENESS EVALUATION

Effectiveness evaluation documents and assesses the quality and significance of outcomes.	
<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Assessing/Reporting Outcomes</i>
<input type="checkbox"/> Interview key stakeholders, such as community leaders, beneficiaries, program leaders and staff, and other interested parties, to determine their assessments of the program's positive and negative outcomes.	<input type="checkbox"/> Use effectiveness evaluation findings to gauge the program's positive and negative effects on beneficiaries.
<input type="checkbox"/> As feasible and appropriate, conduct in-depth case studies of selected beneficiaries.	<input type="checkbox"/> As relevant, use the effectiveness evaluation findings to gauge the program's positive and negative effects on the community/pertinent environment.
<input type="checkbox"/> Engage an evaluation team member and program staff to supply documentation needed to identify and confirm the range, depth, quality, and significance of the program's effects on beneficiaries.	<input type="checkbox"/> Use the effectiveness evaluation findings to sort out and judge important side effects.
<input type="checkbox"/> As appropriate, engage an evaluation team member to compile and assess information on the program's effects on the community.	<input type="checkbox"/> Use the effectiveness evaluation findings to examine whether program plans and activities need to be changed.
<input type="checkbox"/> Engage a goal-free evaluator ⁴ to ascertain what the program actually did and to identify its full range of effects—positive and negative, intended and unintended.	<input type="checkbox"/> Use the effectiveness evaluation findings to prepare and issue program accountability reports.
<input type="checkbox"/> Obtain information on the nature, cost, and success of similar programs conducted elsewhere and judge the subject program's effectiveness in contrast to the identified "critical competitors."	<input type="checkbox"/> Use the effectiveness evaluation findings to make a bottom-line assessment of the program's success.
<input type="checkbox"/> Compile effectiveness evaluation findings in a draft report (that may be incorporated in a larger report) and present it to the client and agreed-upon stakeholders.	<input type="checkbox"/> Use needs assessment data (from the context evaluation findings), effectiveness evaluation findings, and contrasts with similar programs elsewhere to make a bottom-line assessment of the program's significance.
<input type="checkbox"/> Discuss effectiveness evaluation findings in a feedback session.	
<input type="checkbox"/> Finalize the effectiveness evaluation report and present it to the client and agreed-upon stakeholders.	
<input type="checkbox"/> Incorporate the effectiveness evaluation findings in an updated program profile and ultimately in the final evaluation report.	



Evaluation Checklists Project

www.wmich.edu/evalctr/checklists



7. SUSTAINABILITY EVALUATION

Sustainability evaluation assesses the extent to which a program's contributions are institutionalized successfully and continued over time.

<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities: Continuing Successful Practices</i>
<input type="checkbox"/> Interview program <i>leaders</i> and staff to identify their judgments about what program successes should be sustained.	<input type="checkbox"/> Use the sustainability evaluation findings to determine whether staff and beneficiaries favor program continuation.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Interview program <i>beneficiaries</i> to identify their judgments about what program successes should and could be sustained.	<input type="checkbox"/> Use the sustainability findings to assess whether there is a continuing need/demand and compelling case for sustaining the program's services.
<input type="checkbox"/> Review the evaluation's data on program effectiveness, program costs, and beneficiary needs to judge what program activities should and can be sustained.	<input type="checkbox"/> Use the sustainability findings as warranted to set goals and plan for continuation activities.
<input type="checkbox"/> Interview <i>beneficiaries</i> to identify their understanding and assessment of the program's provisions for continuation.	<input type="checkbox"/> Use the sustainability findings as warranted to help determine how best to assign authority and responsibility for program continuation.
<input type="checkbox"/> Obtain and examine plans, budgets, staff assignments, and other relevant information to gauge the likelihood that the program will be sustained.	<input type="checkbox"/> As appropriate, use the sustainability findings (along with other relevant information on the program) to help plan and budget continuation activities.
<input type="checkbox"/> Periodically revisit the program to assess the extent to which its successes are being sustained.	
<input type="checkbox"/> Compile and report sustainability findings in the evaluation's progress and final reports.	
<input type="checkbox"/> In a feedback session, discuss sustainability findings plus the possible need for a follow-up study to assess long-term implementation and results.	
<input type="checkbox"/> Finalize the sustainability evaluation report and present it to the client and agreed-upon stakeholders.	



Evaluation Checklists Project

www.wmich.edu/evalctr/checklists



8. TRANSPORTABILITY EVALUATION

Transportability evaluation assesses the extent to which a program has (or could be) successfully adapted and applied elsewhere. (This is an optional component of a CIPP evaluation. It should be applied when the client or some other authorized party desires and arranges for such a study. Sometimes such a transportability evaluation is an apt subject for a doctoral dissertation.)

<i>Evaluator Activities</i>	<i>Client/Stakeholder Activities—Dissemination</i>
<input type="checkbox"/> Engage the program staff in identifying actual or potential adopters of the program by keeping a log of inquiries, visitors, and adaptations of the program.	<input type="checkbox"/> Use the transportability evaluation findings to assess the need for disseminating information on the program.
<input type="checkbox"/> If relevant, survey a representative sample of potential adopters. Ask them to (1) review a description of the program and a summary of evaluation findings; (2) judge the program's relevance to their situation; (3) judge the program's quality, significance, and replicability; and (4) report whether they are using or plan to adopt all or parts of the program.	<input type="checkbox"/> Use the transportability evaluation findings to help determine audiences for information on the program.
<input type="checkbox"/> Visit and assess adaptations of the program.	<input type="checkbox"/> Use the transportability evaluation findings to help determine what information about the program should be disseminated.
<input type="checkbox"/> Compile and report transportability evaluation findings in draft reports.	<input type="checkbox"/> Use the transportability evaluation findings to gauge how well the program worked elsewhere.
<input type="checkbox"/> Discuss transportability evaluation findings in a feedback session.	
<input type="checkbox"/> Finalize the transportability evaluation report and associated visual aids and present them to the client and agreed-upon stakeholders.	



Evaluation Checklists Project

www.wmich.edu/evalctr/checklists



9. META-EVALUATION⁵

Metaevaluation is an assessment of an evaluation, especially its adherence to pertinent standards of sound evaluation (See Stufflebeam, Daniel. *Program Evaluations Metaevaluation Checklist*. www.wmich.edu/evalctr/checklists)

Evaluator Activities	Client/Stakeholder Activities—Judgment of the Evaluation
<input type="checkbox"/> Reach agreement with the client that the evaluation will be guided and assessed against the Joint Committee Program Evaluation Standards of utility, feasibility, propriety, and accuracy and/or some other mutually agreeable set of evaluation standards or guiding principles.	<input type="checkbox"/> Review the Joint Committee Program Evaluation Standards and reach an agreement with the evaluators that these standards and/or other standards and/or guiding principles will be used to guide and judge the evaluation work.
<input type="checkbox"/> Encourage and support the client to obtain an independent assessment of the evaluation plan, process, and/or reports.	<input type="checkbox"/> Consider contracting for an independent assessment of the evaluation.
<input type="checkbox"/> Document the evaluation process and findings, so that the evaluation can be rigorously studied and evaluated.	<input type="checkbox"/> Keep a file of information pertinent to judging the evaluation against the agreed-upon evaluation standards and/or guiding principles.
<input type="checkbox"/> Steadfastly apply the Joint Committee Standards and/or other set of agreed-upon standards or guiding principles to help assure that the evaluation will be sound and fully accountable.	<input type="checkbox"/> Supply information and otherwise assist all legitimate efforts to evaluate the evaluation as appropriate.
<input type="checkbox"/> Periodically use the metaevaluation findings to strengthen the evaluation as appropriate.	<input type="checkbox"/> Raise questions about and take appropriate steps to assure that the evaluation adheres to the agreed-upon standards and/or other standards/guiding principles.
<input type="checkbox"/> Assess and provide written commentary on the extent to which the evaluation ultimately met each agreed-upon standard and/or guiding principle, and include the results in the final evaluation report's technical appendix.	<input type="checkbox"/> Take into account metaevaluation results in deciding how best to apply the evaluation findings.
	<input type="checkbox"/> Consider appending a statement to the final evaluation report reacting to the evaluation, to the evaluators' attestation of the extent to which standards and/or guiding principles were met, to the results of any independent metaevaluation, and also documenting significant uses of the evaluation findings.



Evaluation Checklists Project
www.wmich.edu/evalctr/checklists



10. THE FINAL SYNTHESIS REPORT

Final synthesis reports pull together evaluation findings to inform the full range of audiences about what was attempted, done, and accomplished; what lessons were learned; and the bottom-line assessment of the program.

Evaluator Activities	Client/Stakeholder Activities: Summing Up
<input type="checkbox"/> Organize the report to meet the differential needs of different audiences, e.g., provide three reports in one, including program antecedents, program implementation, and program results. ⁶	<input type="checkbox"/> Help assure that the planned report contents will appeal to and be usable by the full range of audiences.
<input type="checkbox"/> Continuing the example, in the <i>program antecedents</i> report include discrete sections on the organization that sponsored the program, the origin of the program being evaluated, and the program's environment.	<input type="checkbox"/> Help assure that the historical account presented in the <i>program antecedents</i> report is accurate, sufficiently brief, and of interest and use to at least some of the audiences for the overall report.
<input type="checkbox"/> In the <i>program implementation</i> report include sections that give detailed, factual accounts of how the main program components were planned, funded, staffed, and carried out such that groups interested in replicating the program could see how they might conduct the various program activities. These sections should be mainly descriptive and evaluative only to the extent of presenting pertinent cautions.	<input type="checkbox"/> Help assure that the account of program implementation is accurate and sufficiently detailed to help others understand and possibly apply the program's procedures (taking into account pertinent cautions).
<input type="checkbox"/> In the <i>program results</i> report include sections on the evaluation design, the evaluation findings (divided into <i>context, input, process, impact, effectiveness, sustainability, and transportability</i>), and the evaluation conclusions (divided into <i>strengths, weaknesses, lessons learned, and bottom-line assessment of the program's merit, worth, probity, and significance</i>). Contrast the program's contributions with what was intended, what the beneficiaries needed, what the program cost, and how it compares with similar programs elsewhere.	<input type="checkbox"/> Use the <i>program results</i> report to take stock of what was accomplished; what failures and shortfalls occurred; the extent to which the program was fully ethical; how the effort compares with similar programs elsewhere; and what lessons should be heeded in future programs.
<input type="checkbox"/> At the end of each of the three reports, consider including photographs and graphic representations that help retell the report's particular accounts.	<input type="checkbox"/> Use the full report as a means of preserving institutional memory of the program and informing interested parties about the enterprise.
<input type="checkbox"/> Supplement the main report contents, throughout, with pertinent quotations; a prologue recounting how the evaluation was initiated; an epilogue identifying needed further program and evaluation efforts; an executive summary; acknowledgements; information about the evaluators; and technical appendices containing such items as interview protocols, questionnaires, feedback workshop agendas, data tables, and on-site evaluator's handbook of procedures.	



Evaluation Checklists Project
www.wmich.edu/evalctr/checklists

