



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Yuni, José Alberto

CREENCIAS DE ADULTOS MAYORES SOBRE LAS CONDICIONES PARA EL
APRENDIZAJE EN LA VEJEZ

Olhar de Professor, vol. 18, núm. 1, 2015, pp. 44-62

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68459083005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CREENCIAS DE ADULTOS MAYORES SOBRE LAS CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE EN LA VEJEZ

BELIEFS OF OLDER ADULTS ON CONDITIONS FOR LEARNING IN OLD AGE

CRENÇAS DE ADULTOS DA TERCEIRA IDADE SOBRE AS CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM NA VELHICE

José Alberto Yuni*

Resumen: La creciente participación de las personas mayores en actividades de educación no formal muestra su interés en continuar aprendiendo en las edades avanzadas de la vida. Se realizó un estudio exploratorio sobre las creencias que personas adultas y adultas mayores tienen respecto a las condiciones que se requieren para que un adulto mayor pueda aprender, desde la perspectiva de personas mayores que participan en actividades de educación no formal de Argentina. Se aplicó un cuestionario auto-administrado a una muestra intencional de adultos (n=192) y adultos mayores (n=884) que asisten a 16 organizaciones de educación no formal de personas mayores con diferentes modalidades de gestión (de universidades públicas, privadas y de autogestión). Para los encuestados las principales condiciones para el aprendizaje del adulto mayor se refieren a la organización del proceso instruccional, el clima afectivo-emocional de la clase, las estrategias que involucran un aprendizaje activo por parte de los mayores o estrategias de reforzamiento de lo aprendido y las estrategias relacionadas con el trabajo grupal. Asimismo, los datos muestran que la motivación académica y el nivel educativo son las variables que más inciden en las creencias sobre las condiciones para aprender. Los hallazgos sugieren que estas creencias pueden relacionarse con la posición subjetiva que adoptan los adultos mayores frente al aprendizaje como recurso para la adaptación, la búsqueda del bienestar psicológico, el afrontamiento del envejecimiento o la integración social.

Palabras-clave: Adultos mayores. Aprendizaje. Creencias sobre las condiciones para aprender.

Abstract: The growing participation of older people in non-formal education activities shows their interest in continuing learning in the older ages of life. We have held an exploratory study of the beliefs that adults and older people have about the conditions required for an adult to learn more, this from the perspective of older people involved in non-formal education activities in Argentina. In order to so, a self-administered questionnaire was applied to a large purposive sample of adults (n=192) and adults (n=884) attending 16 organizations of elderly people non-formal education with different types of management (public universities, private and self-management). For the respondents the main conditions for the elderly learning are related to the organization of the instructional process, the affective-emotional environment of the classroom, the strategies that involve active learning by the older adults or the strategies to reinforce learning and the strategies related to group work. The data also shows that the variables that mostly affect beliefs on the conditions for learning are academic motivation and education. The findings suggest that those beliefs may relate to the subjective position adopted by older adults to learning as a mean for adaptation, the search for psychological well-being, coping with aging or social integration.

Key words: Older people. Learning. Beliefs on the conditions for learning.

* Universidad Nacional de Catamarca. E-mail: joseyuni@yahoo.com.br

Resumo: A crescente participação da terceira idade em atividades de educação não formal mostra seu interesse em continuar aprendendo nas idades avançadas da vida. Realizou-se um estudo exploratório sobre as crenças que pessoas adultas e da terceira idade tem a respeito das condições necessárias para que possam aprender, a partir da perspectiva de pessoas da terceira idade que participam em atividades de educação não formal na Argentina. Aplicou-se um questionário a uma amostra intencional de adultos (n=192) e de adultos da terceira idade (n=884) que participam de 16 organizações de educação não formal de pessoas de terceira idade com diferentes modalidades de gestão (de universidades públicas, privadas e de autogestão). Para os pesquisados, as principais condições para a aprendizagem na terceira idade se referem à organização do processo de aprendizagem, ao clima afetivo-emocional da classe, às estratégias de reforço do que é aprendido e às estratégias relacionadas com o trabalho em grupo. Assim mesmo, os dados mostram que a motivação acadêmica e em nível educativo são as variáveis que mais incidem nas crenças sobre as condições de aprender. Os dados sugerem que estas crenças podem relacionar-se com a posição subjetiva que adotam os adultos na terceira idade frente à aprendizagem como recurso para a adaptação, a busca do bem-estar psicológico, o enfrentamento do envelhecimento ou a integração social.

Palavras-chave: Idosos. Aprendizagem. Crenças sobre as condições para aprender.

Introducción

La creciente participación de las personas mayores en actividades de educación no formal muestra su interés en continuar aprendiendo en las edades avanzadas de la vida. En nuestras sociedades contemporáneas la institucionalización del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y la inclusión de la educación como uno de los derechos de las personas mayores, han ampliado el acceso a oportunidades, recursos y organizaciones que habilitan y propician su aprendizaje. Por otra parte, el Envejecimiento Activo como principio estructurador de las políticas gerontológicas ha puesto en relieve el papel de la participación en actividades de aprendizaje como una de las estrategias a través de las cuales es posible incidir en la mejora de la calidad de vida y la integración social de los adultos mayores (YUNI; URBANO, 2015).

La vertiginosa expansión de la oferta educativa orientada a la población añosa no ha tenido su correlato en el desarrollo de conocimientos científicos que permitan captar la especificidad de los procesos implicados en el aprendizaje en la vejez.

Tanto la Gerontología Educativa como la Psicogerontología han realizado aportaciones que a lo largo de cinco décadas fueron delineando la especificidad del aprendizaje en las edades avanzadas de la vida, mostraron la complejidad que presenta este proceso en las personas envejecidas y la interdependencia de las variables contextuales, cognitivas, emocionales y personales que – a través del Curso de la Vida – delinean trayectorias de aprendizaje ampliamente diferenciadas y heterogéneas. No obstante, son aún limitadas las investigaciones que abordan las percepciones y posicionamientos subjetivos de los adultos mayores sobre los significados del aprendizaje contextualizado en esta etapa del curso vital.

En este trabajo se realiza un estudio exploratorio sobre las creencias que personas adultas y adultas mayores tienen respecto a las condiciones que se requieren para que un adulto mayor pueda aprender. El objetivo de esta exploración es reconocer cuáles son las creencias sobre las condiciones que debe tener un adulto mayor para aprender, desde la perspectiva de adultos mayores que participan

en actividades de educación no formal de Argentina.

Aportaciones conceptuales para el análisis de las creencias educativas

Desde la Gerontología Educativa, Alexandra Withnal (2003) realizó un balance sobre los logros y desafíos de este campo teórico a lo largo de tres décadas. La autora sugiere que es recomendable que la investigación focalice su atención en el aprendizaje más que en la educación, ya que la comprensión del aprendizaje ayudará a resituar la discusión científica sobre la edad tardía. Por otro lado, la autora señala que este abordaje debe realizarse dentro de la perspectiva del Enfoque del Curso de la Vida, en tanto que ese enfoque permitiría captar las transformaciones funcionales y dinámicas que experimenta el aprendizaje como recurso adaptativo.

Por su parte, la Psicogerontología ha producido importantes avances en la descripción y explicación del funcionamiento cognitivo en la vejez y de las transformaciones que el proceso de envejecimiento produce en las funciones cognitivas y el funcionamiento intelectual. No obstante, como señala Newman (2010) el tratamiento que se hizo de este fenómeno se caracterizó por la simplificación, la unidimensionalidad y el predominio de una visión reduccionista vinculada a un modelo mecanicista de base biológica. Por su parte, los estudios basados en la perspectiva constructivista han permitido reconocer las transformaciones cualitativas que experimenta el funcionamiento intelectual en la vejez.

No obstante, los conocimientos sobre las características del aprendizaje en la adultez y en la vejez, el significado que éste adquiere dentro de los procesos de adaptación en este

ciclo vital y las capacidades, estrategias y estilos de aprendizaje que los envejecientes ponen en juego en su vida cotidiana, son aún limitados, especialmente en lo que respecta a estudios que den cuenta de la situación de personas mayores que participan en actividades de educación no formal, es decir, que están orientadas hacia actividades de aprendizaje. Este trabajo se inscribe en estos espacios de vacancia de la investigación gerontagógica. Entendemos que el estudio de las creencias de los adultos mayores sobre las condiciones del aprendizaje en la vejez puede aportar elementos que contribuyan a plantear nuevos interrogantes investigativos y proponer orientaciones para la intervención educativa con esta población.

Las creencias no son directamente observables sino que tienen que ser inferidas de la observación de las prácticas o de las respuestas que dan los propios sujetos. El estudio de las creencias se inscribe en la tradición de la investigación psico-social que pretende comprender el modo en que los sujetos sociales se representan a sí mismos, al mundo social y a su papel en la transformación de la sociedad mediante las prácticas que efectúan.

Las creencias han sido estudiadas como un conjunto de supuestos, conocimientos y valores que operan tácitamente en las representaciones y prácticas de los sujetos. Según Pajares (1992) se trataría de una red representacional que está en estrecha relación con lo que Moscovici denominó conocimiento de sentido común, tales como las teorías implícitas, las representaciones sociales, el conocimiento tácito o los esquemas mentales. Sin embargo, los autores señalan que las creencias al ser adquiridas tácitamente poseen un componente ideológico que no es reconocible conscientemente por el sujeto, pero que tienen una impronta muy importante en el sistema representacional en

tanto que son una de las principales fuentes de significación mediante las cuales los sujetos interpretan su mundo y le extraen sentido a sus experiencias vitales. En tal sentido, las creencias se relacionan con la formación de actitudes, prejuicios y estereotipos.

Este concepto ha sido abordado empíricamente en el campo psico-educativo en los estudios sobre las creencias de los profesores y en el marco de la teoría inspirada por Bandura (1977), según la cual los sistemas de auto-representación (auto-concepto académico, autoestima, auto-eficacia académica) tienen una estrecha relación con el logro académico y las estrategias de aprendizaje. Para este autor, las creencias de los sujetos sobre sus capacidades, recursos y habilidades para resolver tareas cognitivas influye sobre sus prácticas de aprendizaje, sobre la regulación del mismo y sobre el rendimiento académico.

Zacharías (2005) reporta que los estudios sobre creencias educativas que se reflejan luego en las prácticas de enseñanza y aprendizaje se refieren a: 1) Enfoques de aprendizaje-enseñanza; 2) Tipos de materiales y recursos; 3) Tipos de actividades y tareas. Para Romanowski (2007) el sistema de creencias opera como un marco que establece patrones de significado sobre el aprendizaje, incide en las decisiones de los sujetos respecto a qué aprender, en qué condiciones y con qué finalidades y guía las estrategias y modos de abordar el aprendizaje en situaciones formales y no formales.

Metodología y sujetos

Este trabajo se inscribe en un estudio nacional desarrollado en Argentina, con adultos mayores que participan en programas de educación no formal (universitarios y no universitarios). La muestra se extrajo de

asistentes a once programas universitarios de universidades públicas, un programa de universidad privada, dos programas educativos autogestionarios (Uni3) y de cuatro sedes de programas universitarios dictados en pequeñas localidades. Los programas cubren las seis regiones geográficas del país (Área Metropolitana, Región Pampeana, NOA, NEA, Cuyo y Patagonia).

Se realizó un estudio exploratorio mediante un cuestionario auto-administrado que fue completado por una muestra intencional de 1076 sujetos, distribuidos adultos de mediana edad ($n=192$) y adultos mayores que transitan la vejez temprana (60-74 años) y la vejez avanzada (más de 75 años) totalizando una muestra de 884 sujetos. Se les solicitó a los encuestados que respondieran a la pregunta: ¿Cuáles cree usted que son las condiciones para que un adulto mayor pueda aprender? A continuación se propusieron 16 reactivos en los que los sujetos debían indicar en una escala ordinal de tres opciones (Muy importante, Poco importante y Nada importante) el grado de importancia que le asignaban a cada una de las condiciones.

El perfil sociodemográfico de la muestra se caracteriza por el sesgo femenino (89,9 % de mujeres), la elevada proporción de jubilados (77 %) y un nivel educativo relativamente alto en relación con los grupos generacionales (10,4 % con estudios primarios, 41,5 % con secundaria completa, 24,8% con estudios terciarios y 23,2% con nivel universitario completo). Respecto del estado civil, la mitad son casados (50,3%) y el 30,6% viudos, aumentando la proporción de estos últimos a medida que avanza la edad. Los sujetos fueron agrupados por su edad cronológica en tres grupos: adultos – 50 a 59 años – (19,8%), adultos mayores – 60 a 75 años – (60,3%) y mayores de 75 años (19,9%).

Para el análisis de los datos se realizaron tablas de frecuencia de cada uno de los ítems para establecer la importancia atribuida a cada condición, para luego efectuar tablas de contingencia orientadas a detectar la relación con otras variables evaluadas tales como el género, el nivel educativo, la motivación académica y el grupo etario de pertenencia.

Resultados

La pregunta efectuada a los encuestados indaga sobre sus creencias acerca de las condiciones que favorecen el aprendizaje del adulto mayor. El interrogante obliga a los respondientes a posicionarse desde la creencia (cuáles *creen* que son las condiciones) sobre un sujeto adulto mayor genérico (para que *un adulto mayor* pueda aprender). El modo de interrogación de la pregunta obliga a los encuestados a responder sobre la base de una generalización sobre los adultos mayores como sujetos de aprendizaje y, por lo tanto, es presumible que esas respuestas estén influenciadas por estereotipos y actitudes de base psicosocial, pero también por la propia experiencia como participantes/practicantes de instancias de educación no formal.

Los reactivos fueron contruidos considerando que los encuestados pudieran expresar su creencia acerca de las condiciones que favorecen el aprendizaje del adulto mayor de acuerdo a diferentes criterios. A partir del posicionamiento conceptual que entiende al aprendizaje del adulto mayor como un proceso complejo, autorregulado y sostenido por las demandas y recursos que proveen los entornos educativos y los contextos sociales más amplios se diseñó el instrumento de recolección de datos.

En la construcción de los reactivos se tuvo en cuenta que la lista de condiciones que favorecen el aprendizaje incluyera

dimensiones personales (aquellas que involucran las capacidades y tareas de los sujetos) y *dimensiones del entorno educativo* (estrategias metodológicas, diseño instruccional, evaluación). Asimismo, esas dimensiones están atravesadas por algunos criterios propuestos por la literatura especializada. Un criterio involucra el nivel de participación del propio mayor en la gestión de su aprendizaje. Otro criterio refiere al tipo de actividad o tarea cognitiva que consideran más favorables (memorísticas o de reconstrucción conceptual). Se evaluó también la significatividad psicosocial de las actividades de aprendizaje y a la orientación de las estrategias metodológicas (participativas-dialógicas, educativas-tradicionales).

El análisis descriptivo de las respuestas de los encuestados ha permitido realizar una jerarquización de las condiciones a las que se atribuye importancia para posibilitar el aprendizaje del adulto mayor. Mediante el cálculo de los porcentajes de las respuestas dada a cada reactivo y teniendo en cuenta la acumulación de respuestas en la opción muy importante se construyó la siguiente tabla, en la que se puede observar en orden decreciente cuáles son las condiciones que los encuestados creen que favorecen el aprendizaje del adulto mayor.

Tabla 1: Creencias sobre condiciones para el aprendizaje del adulto mayor

	Mucho	Poco	Nada
Que la información sea clara y ordenada	96.1	3.7	0.2
Que haya un buen clima afectivo	92.1	7.0	0.9
Que las actividades que se propongan sean divertidas y/o interesantes	89.8	8.4	1.7
Que se le brinde al participante material de estudio adecuado	80.7	17.1	2.3
Que se refuercen los conocimientos y habilidades adquiridos	80.7	16.9	2.4
Que se permita la discusión de los temas y propuestas	76.7	20.7	2.6
Que se realicen actividades grupales para analizar la información	73.3	23.4	3.4
Que los participantes puedan aportar su experiencia personal	65.1	31.5	3.5
Que se revaloricen los resultados y logros de las tareas	64.6	28.7	6.6
Que se puede repetir la información para memorizarla	60.6	29.0	10.4
Que la información tenga alguna vinculación con la vida cotidiana	56.2	30.5	13.3
Que haya una ejercitación intensa	55.1	37.6	7.3
Que los participantes aporten materiales de trabajo y estudio	49.8	40.5	9.7
Que los participantes propongan actividades y tareas	49.3	42.7	8.0
Que haya evaluación de las tareas y de los resultados	44.0	42.9	13.1
Que no haya muchas exigencias ni presiones por parte del profesor	39.8	50.0	10.2

En la tabla precedente se observa que las respuestas de los encuestados muestran cómo para ellos, las condiciones del aprendizaje son múltiples y con una amplia variabilidad. Aparece un primer conjunto, conformado por las cinco condiciones más elegidas por los adultos mayores. Las opciones seleccionadas se relacionan con la legibilidad de los contenidos que circulan en los espacios y situaciones educativas, laque junto con la calidad de la dinámica socio-afectiva, parecen ser las condiciones primordiales para el aprendizaje en la vejez. Los encuestados también valoran el reconocimiento de los intereses de los adultos mayores y la gratificación de las tareas que se les proponen como condiciones muy importantes para el aprendizaje. Asimismo, se hace evidente en las respuestas la creencia en la importancia del reforzamiento de lo aprendido como una condición muy importante para el aprendizaje en las edades avanzadas de la vida. En este primer grupo de características puede

reconocerse la articulación de un conjunto de creencias vinculadas a la claridad y organización del contexto instruccional de las actividades educativas y la calidad afectivo-emocional de las mismas, como principales condicionantes del aprendizaje del adulto mayor.

Un segundo conjunto de creencias muestra una mayor variabilidad y dispersión en las respuestas de los encuestados (con un rango de entre 80 % y 50 % de valoración positiva). Los ítems que forman este grupo están referidos principalmente a la valoración de las estrategias metodológicas que pueden favorecer el aprendizaje del adulto mayor y del compromiso cognitivo que implican las tareas o actividades.

Un tercer conjunto se conforma con aquellos ítems en los que menos de la mitad de los encuestados ha elegido como muy importante esa condición para que un adulto mayor pueda aprender. Configuran este grupo

los ítems vinculados al rol más activo que pueden tener los adultos mayores en la gestión de sus procesos de aprendizaje y las creencias sobre el encuadre pedagógico, especialmente en lo atinente a la evaluación y la regulación de la presión en los entornos educativos.

En resumen, podemos señalar que habría un primer conjunto de creencias estructurales que son consistentes y homogéneas entre los sujetos de la muestra. Esto marcaría que son creencias básicas sobre el aprendizaje en la vejez, por lo que no habría variaciones relevantes en relación a otras variables. En cambio, en los otros dos conjuntos de creencias se observa una progresiva variabilidad de las respuestas, lo que hace suponer su correlación con otras variables.

Con el propósito de explorar la incidencia de variables personales y educativas en las creencias sobre las condiciones del aprendizaje se realizó un análisis de tablas de contingencias en las que se valoró el género, el nivel educativo (medido por el máximo nivel educativo alcanzado), el tipo de motivación académica (evaluado por un ítem construido ad hoc) y el grupo etario de pertenencia. Se realizó análisis bivariado a través del cálculo de proporciones y se efectuó el test de chi cuadrado y pruebas de significación estadística. Por razones de espacio y exposición, se expresa en la descripción de cada ítem del cuestionario en forma narrativa si las diferencias encontradas en las variables son estadísticamente significativas.

La dimensión instruccional de la información

Diferentes autores señalan que el aprendizaje ha sido abordado atendiendo a la transformación de la información y las habilidades que poseen los sujetos. La línea

de estudios sobre el cambio conceptual, ha señalado la importancia que tienen los procesos de reinterpretación, transformación y reelaboración de la información como indicadores del aprendizaje dentro de dominios específicos de conocimiento. Los estudios psico-gerontológicos sobre el aprendizaje en la vejez, han mostrado que los adultos mayores poseen estrategias particulares para aprehender la información y que los entornos educativos estructurados facilitan el aprendizaje. Por su parte, el material instruccional – entendido como el contenido informacional de aquello que se transmite como conocimiento en la situación educativa – cumpliría un papel fundamental, ya que en la interacción con conocimientos y saberes académicos y experienciales previos permite su apropiación. Los ítems que en el cuestionario y la valoración que los encuestados le otorgan pueden observarse en el siguiente cuadro:

Tabla 2: Creencias sobre la relevancia del material instruccional

	Mucho	Poco	Nada
Que la información sea clara y ordenada	96.1	3.7	0.2
Que se le brinde al participante material de estudio adecuado	80.7	17.1	2.3
Que la información tenga alguna vinculación con la vida cotidiana	56.2	30.5	13.3

Que la información clara y ordenada

La principal condición para aprender considerada como más importante por los adultos mayores es que la información que se les brinde sea clara y ordenada. El 96 % de los encuestados señaló que esta condición era muy importante, motivo por el que las

diferencias en las variables predictoras no arrojó resultados significativos, a excepción de la motivación para afiliarse a las actividades. En particular, aquellos encuestados cuya motivación es ocupar el tiempo libre, le asignan menos importancia a esta condición. Asimismo, se observa que a medida que aumenta la edad disminuye la importancia asignada a la información, siendo el grupo de 50-59 años el que presenta valores más altos.

Que se le brinde al alumno mayor material de estudio adecuado

Ocho de cada diez encuestados considera muy importante que para que un adulto mayor pueda aprender se le provea material de estudio adecuado. El tipo de motivación de los adultos mayores es la única variable que parece incidir en la consideración de esta condición como relevante. Así, para aquellos encuestados cuya motivación principal es la integración en un grupo social, la importancia asignada al material de estudio es más baja que el valor medio (66.7%), al igual que aquellos cuya motivación es ocupar el tiempo libre o que aspiran a sentirse mejor mediante la actividad educativa. Por el contrario, para aquellos que decidieron realizar actividades educativas para combatir los efectos del paso del tiempo, hacer cosas que quisieron hacer en otros momentos de su vida y no pudieron y quienes pretenden adaptarse a los cambios de la edad mediante la realización de cursos o actividades educativas, el material de estudio parece ser una condición imprescindible para poder aprender en este momento de la vida.

Que la información que se reciba tenga alguna vinculación con la vida cotidiana

Poco más de la mitad de los encuestados (56.1 %) le atribuyen mucha importancia a que la información que se transmite en los espacios educativos tenga alguna vinculación con la vida cotidiana. Esta opción fue más elegida entre los varones. El nivel educativo es inversamente proporcional a la valoración de esta condición para el aprendizaje en las edades avanzadas de la vida. Los sujetos con educación primaria le asignan mayor importancia a la significatividad experiencial de la información que los de niveles educativos más altos. Las diferencias producidas por el nivel de instrucción y el perfil motivacional son significativas a nivel estadístico. Aquellos sujetos mayores cuya motivación es combatir el paso del tiempo (80%) o que quieren aprender cosas puntuales para resolver necesidades (67%) tienden a valorar más la relación entre lo que se estudia y la vida cotidiana, mientras que para quienes desean saldar asignaturas pendientes u ocupar el tiempo libre, esta condición no tiene mayor relevancia. Los mayores de 75 años le atribuyen mayor importancia a esta condición que los otros grupos de edad. Este dato confirma hallazgos de otros estudios que señalan que los procesos comprensivos en la vejez avanzada se vinculan a la integración cognitivo emocional y la significatividad y posibilidad de transferencia a la vida cotidiana.

Los datos expuestos muestran la importancia que los adultos mayores le otorgan a la significatividad lógica de la información que se pone en circulación en las instancias de aprendizaje. La claridad y organización de la información son atributos que pueden aplicarse tanto a aquellas situaciones en las que el mediador del conocimiento es

el profesor o tallerista, ya que es él quien distribuye la información a través de técnicas expositivas o de modelado en aprendizajes performáticos, tales como aquellos relacionados con la adquisición de habilidades artísticas o destrezas físicas. También la evidencia señala que la disponibilidad de material de estudio ocupa un lugar relevante en las creencias sobre el aprendizaje adulto, lo que es congruente con los aportes de varios autores que remarcan la intensificación del autoaprendizaje en la vejez y la necesidad de las personas mayores de disponer del material de lectura y estudio para desplegar diferentes estrategias de comprensión como forma de compensación frente a la reducción en la capacidad de concentración o la necesidad de asegurar la asimilación de la información.

La dimensión del entorno educativo

Las prácticas de la educación de adultos y posteriormente de la educación de adultos mayores, condujo a los educadores y facilitadores de estos sujetos a la conclusión de que el modelo pedagógico heredado de la educación tradicional (basado en la clase como dispositivo regulador del aprendizaje) no era apropiado para estos colectivos, ni se adecuaba a sus intereses, ni a las particularidades de sus modos de conocer. Por su parte, los teóricos del campo de la gerontología efectuaron diferentes propuestas sobre las características que debían tener los entornos educativos, valiéndose para ello de las inferencias realizadas a partir de los avances producidos por la psicología de la vejez. Por ejemplo, Glass (2003) propone que los tiempos de actividad no sean excesivamente largos, que los participantes controlen y se ajusten su ritmo de aprendizaje, que se cree un clima positivo, que se relacione el conocimiento nuevo con el viejo y que se

propongan tareas significativas y relevantes para los adultos mayores. En esa misma línea Expósito (2006) sugiere ofrecer más tiempo de aprendizaje para respetar los ritmos grupales y personales, proponer actividades más estructuradas, generar un ambiente cálido y familiar, adecuarse al ritmo de aprendizaje y buscar resultados positivos inmediatos del aprendizaje.

A continuación, se presentan los datos sobre las creencias de los adultos mayores encuestados respecto a las condiciones que debe tener el entorno educativo para posibilitar el aprendizaje en este momento de su vida.

Tabla 3: Creencias sobre la importancia del entorno educativo

	Mucho	Poco	Nada
Que haya un buen clima afectivo	92.1	7.0	0.9
Que las actividades que se propongan sean divertidas y/o interesantes	89.8	8.4	1.7
Que se revaloricen los resultados y logros de las tareas	64.6	28.7	6.6
Que los participantes aporten materiales de trabajo y estudio	49.8	40.5	9.7
Que los participantes propongan actividades y tareas	49.3	42.7	8.0
Que haya evaluación de las tareas y de los resultados	44.0	42.9	13.1
Que no haya muchas exigencias ni presiones por parte del profesor	39.8	50.0	10.2

Que haya un buen clima afectivo

El clima afectivo de la situación de aprendizaje es una de las condiciones

consideradas como más importantes para poder aprender, ya que el 92.1% de los encuestados señaló que era muy importante. El valor que se le atribuye al clima afectivo como condición para aprender es inversamente proporcional al nivel educativo. Los sujetos de menores niveles educativos son los que le otorgan mayor relevancia a la dinámica afectiva, disminuyendo proporcionalmente a medida que aumenta su calificación académica. El género también tiene cierta incidencia en la valoración del clima afectivo de la clase, ya que para las mujeres esta condición es mucho más importante que para los varones.

Que las actividades que se propongan sean divertidas e interesantes

Nueve de cada diez adultos mayores consideran que una condición muy importante para aprender es que las propuestas de actividades que se les hagan sean divertidas e interesantes. El alto porcentaje obtenido por esta opción, muestra la relevancia que los mayores le otorgan al aprendizaje significativo, especialmente en relación a la significatividad psicológica que conecta con el placer y el sentido personal que genera la actividad. Para las mujeres esta condición es más importante que para los varones. La importancia atribuida a esta condición disminuye a medida que aumenta el nivel educativo de los encuestados. Esto indicaría que los adultos mayores con niveles educativos más altos tenderían a abordar las tareas educativas con mayor independencia de la significatividad psicológica que le otorguen. De igual manera, los mayores de 75 años son el grupo de edad que menos importancia le da al carácter divertido e interesante de las actividades.

Que se revaloricen los resultados y logros de las tareas

Para dos de cada tres encuestados (64.5%) el feedback que se provee en el espacio y la situación educativa es una condición muy importante para que el adulto mayor pueda aprender. La revalorización de los resultados y los logros de las tareas les permite a las personas mayores reafirmar sus capacidades y reafirmar su sentido de autoeficacia. A esta condición le asignan mayor importancia las mujeres que los hombres. Asimismo, los sujetos con menores niveles educativos tienden a asignarle mayor relevancia al feedback (76.1%). Las pruebas de significación estadísticas revelan que las diferencias producidas por el nivel educativo sobre esta condición para aprender son significativas. Por su parte, el factor motivacional también incide en la necesidad del feedback. Los encuestados cuyas motivaciones son de asignatura pendiente y de adaptación a cambios personales y sociales son quienes más enfatizan este aspecto, mientras que aquellos que pretenden combatir los efectos del paso del tiempo mediante el afrontamiento de tareas educativas, tienden a asignarle menos importancia (33 %)

Que los participantes aporten materiales de trabajo y estudio

Casi la mitad de los adultos mayores que participaron en el estudio (49.8%), consideraron que es muy importante un papel activo en la situación educativa mediante la contribución de materiales vinculados a los contenidos que se abordan en los cursos. Esta valoración es levemente superior en las mujeres. Entre los sujetos de menores niveles educativos (66.3%) aumenta la atribución a esta condición como

facilitadora del aprendizaje, mientras que en los universitarios esa valoración disminuye. Aquellos participantes cuya motivación académica es combatir los efectos del paso del tiempo (80%) y que tratan de adaptarse a los cambios individuales y sociales vinculados a su edad (71.4%) consideran muy importante esta condición para el aprendizaje. De igual manera, los encuestados mayores de 75 años presentan valores más altos que los de los otros grupos de edad en este aspecto.

Que los participantes propongan actividades y tareas

Casi la mitad de los encuestados consideró que la participación activa del adulto mayor en aspectos metodológicos de las actividades y tareas educativas, a través de la realización de propuestas, es una condición muy importante para que puedan aprender. Aquí no se trata sólo de aportar recursos instruccionales, sino de intervenir en la gestión participativa de las actividades. Los datos muestran que uno de cada dos encuestados le otorga a esta condición, mientras que el otro le atribuye poca o nula importancia. Estos resultados revelan la tensión entre un modelo participativo y de co-gestión del aprendizaje y un modelo tradicional centrado en la figura del docente como encargado de organizar y proponer las actividades. Para las mujeres esta condición es más importante que para los varones, con una diferencia estadísticamente significativa. Los sujetos cuya motivación es combatir los efectos del paso del tiempo (80%) o tratan de integrarse socialmente mediante las actividades educativas (59.1%), le atribuyen más importancia a esta condición para aprender, mientras que aquellos que buscan usar el tiempo libre no le otorgan mucho valor (14.3%). Las personas mayores de 75 años le asignan mayor importancia a la

co-gestión del proceso educativo que los de las otras edades.

Que haya evaluación de las tareas y los resultados

Menos de la mitad de los encuestados considera que la evaluación de las tareas y resultados es una condición importante para que un adulto mayor pueda aprender (44%). Esta condición es más valorada por las mujeres. Las personas mayores con niveles educativos más bajos han seleccionado esta condición por encima de la media (61.3%) disminuyendo su importancia a medida que se incrementa la educación. La relación inversamente proporcional entre ambas variables es estadísticamente significativa. Los encuestados cuya motivación académica es integrarse socialmente o saldar asignaturas pendientes le atribuyen a esta condición mayor importancia que aquellos motivados por el uso del tiempo libre (28%), el combate a los efectos del paso del tiempo (33%) y la mejora del bienestar psicológico (39.8%). Los encuestados mayores de 75 años consideran que esta condición es muy importante para que el adulto mayor aprenda, mostrando diferencias con los otros grupos de edad.

Que no haya muchas exigencias ni presiones por parte del profesor

Los encuestados muestran en sus respuestas su rechazo a situaciones educativas que suponen un elevado monto de exigencia y presiones. Solamente cuatro de cada diez encuestados consideraron muy importante que no haya muchas presiones ni exigencias. Los adultos mayores con niveles educativos más bajos y los adultos de mediana edad son quienes le otorgan menos importancia al modelo tradicional de la educación formal.

Podría interpretarse de esta información que los adultos mayores visualizan que la evaluación y las demandas instruccionales son parte de las reglas de juego de los dispositivos de educación no formal. En tal sentido, las personas mayores adoptan una posición moderada respecto a las prácticas formales de evaluación y acreditación, lo que les permite compensar los aspectos emocionales positivos que les genera el aprendizaje, sin que la presión por la situación de evaluación afecte su motivación.

La evidencia presentada sobre esta dimensión muestra que para los adultos mayores las creencias que remiten a la significatividad psicoafectiva que tienen las actividades educativas son consideradas de mucha importancia para el aprendizaje. Entendemos como significatividad psicoafectiva a la percepción subjetiva cargada de gratificación y sentido de bienestar que genera la realización de una actividad que provee un sentido de continuidad y realización de las metas vitales. Las creencias vinculadas al grado de participación del adulto mayor en la gestión del proceso educativo están repartidas proporcionalmente en la muestra, poniendo en evidencia la tensión entre el reconocimiento del valor de las prácticas participativas y de co-gestión y el modelo tradicional de tipo receptivo y dependiente de la figura del educador. Por su parte, aquellos ítems referidos a los aspectos más tradicionales de la matriz escolar (la evaluación formal y el control normativo de las situaciones educativas) en la que fue formada la actual generación de personas mayores, son considerados poco importantes para aprender en las edades avanzadas. Estos datos son consistentes con estudios que indican que los adultos mayores se posicionan en este momento de su curso vital, de otro modo respecto al significado y finalidad del aprendizaje. Entre esos cambios las investigaciones señalan: un incremento del

bienestar que genera el aprendizaje producido por la menor presión que suponen los procesos de evaluación y acreditación y la adopción de un enfoque más de tipo afectivo-biográfico.

La dimensión de las demandas cognitivas de las tareas y actividades educativas

La identificación sobre las creencias que tienen los adultos mayores sobre el tipo de demandas cognitivas que favorecen su aprendizaje es de suma importancia en tanto nos permite reconocer los supuestos que los mayores ponen en juego en su condición de aprendientes. Estas creencias generan prácticas, representaciones y autopercepciones de sus capacidades cognitivas y sus posibilidades de aprendizaje. Por otra parte, la matriz escolar en la que los adultos mayores fueron entrenados para aprender, ha dejado sus huellas en las expectativas, recursos y valoraciones que los mayores realizan sobre las actividades que se les propone en los espacios educativos. El reconocimiento de la especificidad del desarrollo cognitivo y el aprendizaje en la vejez ha llevado a numerosos autores a sugerir criterios a tener en cuenta en las estrategias de enseñanza con este colectivo.

Así, Lehr (1980) sugiere que las actividades se adecuen al ritmo de aprendizaje de los mayores, que se les proponga ejercicios prácticos, teniendo en cuenta los conocimientos previos y conectando el aprendizaje con la vida cotidiana de los mayores. Glass (2003) recomienda que la situación de aprendizaje produzca resultados positivos en forma rápida, que los adultos mayores puedan utilizar sus propios recursos para que desarrollen sus habilidades y que los facilitadores ofrezcan pistas que ayuden los participantes a recordar y aprender conocimientos y formas de

aprender. Por su parte, Escarbajal de Haro y Martínez de Miguel (1998) sugieren la necesidad de implementar estrategias acticas, participativas, con actividades organizadas en torno a las experiencias personales, que sea gratificante y constructiva. Para los autores, la clave de estas estrategias es el trabajo grupal. De igual modo, Martín García (1999 y 1999b) recomienda la utilización de diferentes enfoques estratégicos de aprendizaje, tales como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje autodirigido y el aprendizaje guiado de modo tal que en esa variedad de metodologías el adulto mayor pueda reconocer sus modos de aprender y habilitarse para experimentar con otros en los que no fue entrenado en sus experiencias formativas previas. A continuación, presentamos los datos de los sujetos del estudio.

Tabla 4: Creencias sobre las demandas cognitivas como condición para aprender

	Mucho	Poco	Nada
Que se refuercen los conocimientos y habilidades adquiridos	80.7	16.9	2.4
Que se permita la discusión de los temas y propuestas	76.7	20.7	2.6
Que se realicen actividades grupales para analizar la información	73.3	23.4	3.4
Que los participantes puedan aportar su experiencia personal	65.1	31.5	3.5
Que se pueda repetir la información para memorizarla	60.6	29.0	10.4
Que haya una ejercitación intensa	55.1	37.6	7.3

Que se refuercen los conocimientos y habilidades adquiridos

Entre las condiciones más importantes que los adultos mayores consideran necesarias para que un adulto mayor pueda aprender, aparece con una alta proporción (80.7%) la creencia en que se tienen que reforzar los conocimientos y habilidades adquiridos. Esta opción presenta una distribución similar en las variables evaluadas, sin encontrarse tendencias de variación según el género, el grupo de edad y el nivel educativo. En el caso de la motivación se encontró que aquellos encuestados cuyos motivos para participar de actividades educativas se vinculan a combatir el paso del tiempo o buscan una mejora de su bienestar físico o emocional le asignan mayor importancia al reforzamiento de las adquisiciones previas. La homogeneidad de la distribución de los datos, revela que la creencia acerca del reforzamiento de lo aprendido está fuertemente arraigada en el imaginario que los mayores tienen sobre como aprenden.

Que se permita la discusión de los temas y las propuestas

El 76.7% de los encuestados considera que para que un adulto mayor pueda aprender es muy importante que se permita la discusión de los temas y propuestas. Esto revela la valoración que las metodologías participativas tendrían entre los adultos mayores como estrategias facilitadoras de su aprendizaje. Las mujeres le otorgan mayor importancia a esta estrategia activa. De igual modo, los mayores de 75 años son el grupo de edad que más valora las pedagogías dialógicas. Aquellos sujetos cuyos motivos se vinculan a la adaptación a los cambios personales y que buscan sentirse mejor

física y emocionalmente. También tienden a atribuirle mayor valor a la participación en la situación educativa.

Por el contrario, aquellos cuya motivación responde a la necesidad de integrarse en una red social le otorgan escaso valor a las dinámicas participativas de las clases (54.5%). Estos datos son interesantes en tanto revelan que la valoración de las situaciones de co-aprendizaje y entre-aprendizaje promovidas por las estrategias participativas y dialógicas, son percibidas como más importantes entre aquellos cuyas motivaciones remiten a la búsqueda de experiencias que incrementen su bienestar subjetivo.

Que se realicen actividades grupales para analizar la información

El 73.3% de los encuestados considera muy importante que para que un adulto mayor pueda aprender se le permita realizar actividades grupales orientadas al análisis y procesamiento de la información. Entre las mujeres hay una mayor valoración de esta condición. El valor que los adultos mayores le otorgan a la grupalidad como recurso para procesar la información y comprenderla disminuye a medida que aumenta el nivel educativo. Los sujetos de menores niveles educativos son quienes más seleccionaron esta alternativa (79.4%) disminuyendo significativamente en los que acreditan estudios universitarios (67.9%). Los mayores de 75 años le otorgan mayor importancia a la resolución grupal de actividades, comparados con los de mediana edad. Los adultos mayores cuya motivación es de adaptación tienen una alta valoración de esta condición para aprender (85.7 %)

Que los participantes puedan aportar su experiencia personal

Las dos terceras partes de los encuestados (65.6%) consideraron que la posibilidad de aportar sus experiencias personales en los procesos pedagógicos era una condición muy importante para el aprendizaje del adulto mayor. La importancia que le asignan a esta condición aumenta en aquellos sujetos cuyos motivos de afiliación educativa son combatir los efectos del paso del tiempo, ocupar el tiempo libre, integrarse en una red social y mejorar su bienestar psicológico. Los encuestados mayores de 75 años han valorado más este aspecto, mientras que la importancia asignada disminuye progresivamente en los otros grupos de edad.

Que se pueda repetir la información para memorizarla

Seis de cada diez encuestados (60.6%) consideró muy importante la memorización como meta del aprendizaje a través de la repetición de la información. Se advierte en estas respuestas el peso de la educación tradicional en la que fueron formadas las actuales generaciones de adultos mayores, con su valoración de la memoria como principal recurso cognitivo implicado en el aprendizaje. En ese imaginario pedagógico tradicional la ejercitación y la repetición de la información deben ocupar el centro de las actividades educativas. Por ello, los adultos mayores con niveles educativos más bajos le asignan más importancia al enfoque memorístico (80.4%) que aquellos con niveles educativos más altos (55.1%). Las diferencias entre ambos niveles son significativas estadísticamente. Los encuestados cuya motivación es adaptarse a cambios personales y sociales (71.4%) y

que buscan integrarse socialmente (68.2 %) valoran más las prácticas memorísticas.

Que haya una ejercitación intensa

El 55% de los encuestados consideró que la intensidad de la ejercitación es una condición muy importante para que el adulto mayor pueda aprender. Los datos muestran cierta homogeneidad de las respuestas en todas las variables a excepción de la motivación académica en que se observan ciertas diferencias. Los adultos mayores motivados por la ocupación de su tiempo libre (71.4%) y por combatir los efectos del paso del tiempo (67%) son quienes le atribuyen mayor valor a esta condición para aprender.

Conclusiones

La evidencia empírica de este estudio nos ha permitido identificar las creencias que poseen los adultos mayores acerca de las condiciones que posibilitan el aprendizaje en este momento del curso vital. El análisis descriptivo inicial permitió identificar un núcleo de creencias compartido por la casi totalidad de los sujetos mayores. Los resultados revelan que los sujetos encuestados creen que las principales condiciones para el aprendizaje se refieren a la organización del proceso instruccional, el clima afectivo-emocional de la clase, algunas estrategias que involucren un aprendizaje activo por parte de los mayores, la realización de estrategias de reforzamiento de lo aprendido y estrategias relacionadas con el trabajo grupal.

Estos datos confirman lo que previamente diferentes estudios han demostrado mediante el análisis de algunos aspectos abordados en forma aislada (Newman, 2010; Lirio, 2008; Conrad, 2003). Nuestro trabajo aporta evidencia que muestra

la estrecha relación entre creencias que refieren a diferentes niveles o aspectos del aprendizaje, lo que estaría mostrando que para los adultos mayores se requiere de múltiples condiciones que operen simultáneamente para posibilitar el aprendizaje.

Los hallazgos de este estudio muestran que las creencias sobre las condiciones para aprender en la vejez están tensionadas por los significados del aprendizaje adquiridos en la socialización temprana y el cambio de perspectiva que las personas mayores experimentan respecto al aprendizaje. Sobre este último aspecto, autores como Tornstam (1994), Brookfield (1984), Roberson y Merriam (2005), Martín García (2003) y Urbano (2010) han reportado la incidencia de transformaciones cualitativas y heterogéneas en el enfoque y los estilos de aprendizaje en la vejez. Urbano (2011) sostiene que durante el proceso de envejecimiento la posición que tiene el sujeto envejeciente respecto a los modos de afrontar la resolución de los procesos de complejización psíquica y de reelaboración de la identidad personal y social, compromete modalidades y posicionamientos diferenciados sobre el aprender como acción de auto-transformación.

Para estos autores, los adultos mayores adoptan un enfoque más comprensivo, profundo y libre de presiones que conecta el aprendizaje con el placer y la revitalización. Desde esa perspectiva, los encuadres metodológicos participativos, dialógicos y con una participación activa son preferidos por una parte de las personas mayores frente a las modalidades y estrategias educativas tradicionales. De hecho, en varias de las creencias analizadas se ha podido establecer que los adultos mayores de 75 años muestran una tendencia como la descrita anteriormente, mientras que los adultos de mediana edad y los de vejez temprana tienden a reproducir en sus creencias el modelo escolarizado, con una

perspectiva más individualista del aprendizaje, más orientado a la repetición y con mayor dependencia de los organizadores externos. Por el contrario, los de mayor edad otorgan mayor importancia a la grupalidad y adoptan una posición más activa de implicación con su propio aprendizaje y con la generación de instancias enriquecedoras que habiliten la transferencia de su capital experiencial.

Vale señalar en este punto, que el hecho de que en casi la mitad de los encuestados persistan creencias vinculadas al modelo tradicional escolar de aprendizaje, constituye un desafío que los educadores de mayores deben abordar para generar otras posibilidades y ampliar el repertorio de recursos metacognitivos implicados en aprender a aprender.

La tensión observada entre las creencias construidas en la matriz escolar y las demandas subjetivas vinculadas a las transformaciones del envejecer queda en evidencia en el análisis bivariado realizado. Una de las variables que ha mostrado su incidencia (en términos de tendencia y también de significación estadística) sobre diferentes creencias es el nivel educativo. Los encuestados de menor nivel educativo tienden a asignar mayor valor a los aspectos afectivo-emocionales, a las estrategias de aprendizaje colaborativo y guiado, y valorizan de forma elocuente la significación psico-afectiva y experiencial de la información y las tareas que se les proponen. Por el contrario, las creencias de los sujetos de mayores niveles educativos revalorizan las condiciones que implican mayor autonomía como aprendiente y cierta prescindencia de la significatividad emocional y experiencial. Mientras que los de menor nivel educativo requieren de entornos educativos más estructurados y centrados en su experiencia, los de mayor nivel educativo parecen tener mayor confianza en su capacidad de auto-regulación de sus procesos

de aprendizaje. Estos datos revisten interés desde la perspectiva educativa, en tanto que sugieren que el educador de mayores tiene que afrontar la diversidad y heterogeneidad de las capacidades y competencias presentes en su grupo, como resultado de los diferentes niveles de dominio de los códigos con que se aborda la creación de entornos de aprendizaje. Por el contrario, cuando los modelos gerontagógicos se apoyan en perspectivas más participativas y de aprendizaje cooperativo, las personas mayores más aferradas a las concepciones escolarizadas al aprendizaje pueden experimentar dificultades de adaptación a estas estrategias metodológicas.

Asimismo, los datos muestran que la motivación académica es otra variable relevante que opera recursivamente con las creencias sobre las condiciones para aprender en la vejez. En términos generales puede afirmarse que los sujetos cuya motivación académica es la búsqueda de bienestar personal o de adaptación a los cambios personales valoran más las estrategias participativas y el aprendizaje experiencial. Este hallazgo coincide con evidencia previa (Yuni y Urbano, 2005) y con los aportes de Glastra et al. (2004) y Jarvis (2001) quienes remarcan el carácter transicional del aprendizaje en la vejez y el sentido transformacional de la experiencia en aprendizaje. Los sujetos con motivaciones de afrontamiento que pretenden combatir los efectos del paso del tiempo mediante la educación, valoran más las condiciones del aprendizaje formal y consecuentemente le atribuyen mayor importancia a la ejercitación, el reforzamiento y la significatividad lógica de los materiales instruccionales. Por su parte, los sujetos motivados por la búsqueda de integración social o de ocupación del tiempo libre le asignan escasa importancia a las condiciones del entorno educativo, así como al tipo de demandas cognitivas de las actividades y las tareas. En cuanto a

la incidencia del género se ha encontrado que solamente en un grupo reducido de condiciones marca diferencias significativas con los varones. No obstante, se advierte una clara preferencia por las instancias grupales y por la adopción de una posición más activa como aprendiente.

Para concluir, podemos señalar que los hallazgos de este trabajo sugieren que las creencias sobre las condiciones para que un adulto mayor pueda aprender son múltiples y con cierto nivel de integración interna. Es posible afirmar que las diferencias en las creencias se relacionan con la posición subjetiva que adoptan los adultos mayores frente al aprendizaje como recurso para la adaptación, la búsqueda del bienestar psicológico, el afrontamiento del envejecimiento o la integración social. Esta variedad de posicionamientos requiere que el educador de personas mayores explore las creencias que sobre el aprendizaje tienen los miembros de su grupo, como condición para realizar propuestas formativas y organizar entornos de aprendizaje capaces de involucrar a todos los adultos mayores con sus diferencias y habilitar para la exploración de recursos y capacidades a través del co-aprendizaje y el entre-aprendizaje.

Referencias bibliograficas

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, 37 (2), 1982, 122–147.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Co, 1997.

BROOKFIELD, S. D. Self-directed adult learning. A critical paradigm. **Adult Education Quarterly**, 35 (2), 1984, 59-71.

CABELLO, M^a. J. **Educación permanente y educación social**. Málaga: Aljibe, 2002.

COLOM, A. J. y Orte, C. Gerontología educativa y social. In: A. J. COLOM y C. ORTE (Coords.). **Gerontología educativa y social**. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2001.

CONRAD, J. Factores que afectan al aprendizaje de las personas mayores. En J. SAÉZ (Coord.), **Educación y aprendizaje en las personas mayores**. Madrid: Dykinson, 2003.

ESCARBAJAL DE HARO, A.; MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. La animación sociocultural como alternativa para las personas mayores. In: ESCARBAJAL DE HARO, A. **La educación social en marcha**. Valencia: NauLlibres, 1998.

EXPÓSITO, R. Evolución metodológica en la enseñanza con mayores. In: M^a A. HOLGADO; M^a T. RAMOS, (Dir.). **VIII Encuentro nacional de programas universitarios para mayores: una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006.

GLASTRA, F. et al. Lifelong learning as transitional learning. **Adult Education Quarterly**, 2004, 54-291.

GLENDENNING, F. Educational gerontology. **International Perspectives**. Londres: CroomHeldm, 1985.

JARVIS, P. **Learning in later life**. London: Kogan Page, 2001.

LEHR, U. **Psicología de la senectud**. Barcelona: Herder, 1980.

LIRIO, J. Claves para comprender el aprendizaje de las personas mayores. **Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo**

17, 2005, 1-7, noviembre. (En línea). <www.psiconet.com/tiempo>.

MARTÍN GARCÍA, A. V. Educación y vejez: aproximación y justificación conceptual. In: YUBERO, S. et al. **Envejecimiento, sociedad y salud**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1999 a.

_____. Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. **Teoría de la Educación**, 11, 1999 b, 127-157.

_____. Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial. **Revista Española de Geriatriá y Gerontología**, 38 (5), 2003, 258-265.

MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. La educación en la tercera edad: una apuesta por la animación sociocultural. En L. PANTOJA, **Nuevos espacios de la educación social**. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, 1998.

MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. Propuestas educativas para las personas mayores. In: SÁEZ, J. (Coord.). **Educación y aprendizaje en las personas mayores**. Madrid: Dykinson, 2003.

ORTE, C. (Coord.). **El aprendizaje a lo largo de toda la vida: los programas universitarios de mayores**. Madrid: Dykinson, 2006.

PAJARES, M. F. 'Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct', **Review of Educational Research**. 1992, 70: 509-17.

PETERSON, A. D. **Facilitating education for older learners**. Londres: Jossey-Bass, 1983.

ROBERSON, D.; MERRIAM, S. The self-directed learning process of older: rural adults. **Adult Education Quarterly**. 2005, 55-269.

MANHEIMER, R. The older learner's journey to an ageless society: lifelong learning on the brink of a crisis. **Journal of Transformative Education**. 2005, 3-198.

SÁEZ, J. La pedagogía social y la educación de personas mayores o las potencialidades de la polinización mutua. In: SÁEZ, J. (Coord.). **Educación y aprendizaje en las personas mayores**. Madrid: Dykinson, 2003.

SÁEZ, J. Gerontagogía: intervención socioeducativa con personas mayores. In: PINAZO, S.; M. SÁNCHEZ, M. (Dir.). **Gerontología: actualización, innovación y propuestas**. Madrid: Pearson Educación, 2005.

TORNSTAM, L. Gerotranscendence: a theoretical and empirical exploration. In: THOMAS, L. E.; EISENHANDLER, S. A. (Eds.). **Aging and the religious dimension**. Westport: Greenwood Press, 1994.

URBANO, C. **Resignificación identitaria de los adultos mayores en dispositivos universitarios de educación no formal**. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Humanas, Mención Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, 2010.

URBANO, C.; YUNI, J. Aprender para un envejecimiento activo: retos para las prácticas educativas con personas mayores. In: CASTRO, J. L. (Comp.). **Gerontología social y envejecimiento activo**. Ed. Universitas, Madrid, 2013

WITHNALL, A. Towards a philosophy of educational gerontology: the unfinished debate. **Journal of Educational Gerontology**, 7 (1), 1992, 16-24.

WITHNALL, A. Tres décadas de gerontología educativa: logros y retos. In: SÁEZ, J. (Coord.). **Educación y**

aprendizaje en las personas mayores.
Madrid: Dykinson, 2003.

YUNI, J.; URBANO, C. **Educación de adultos mayores:** teoría, investigación e intervenciones. Córdoba: Ed. Brujas, 2005.

YUNI, J.; URBANO, C. La estimulación cognitiva de adultos mayores desde la perspectiva de la ecología de la vejez. **Revista de Psicología y Ciencias Afines.** Volumen 5, N°2. Facultad de Mar del Plata, 2008.

YUNI, J.; URBANO, C. Aprendizagem, adaptação e identidades pessoal no envelhecimento. In: RIVEIRO, L.; ZAREBSKI, G. **¿Neurociencias na melhor idade?** San Pablo: Ed. Tecmedd, 2009.

ZACHARIAS, N. Teachers' beliefs about internationally-published materials: a survey of tertiary english teachers in Indonesia. **RELC Journal**, 2005, 36- 23.

Agradecimientos: Los datos de este trabajo han sido obtenidos con el apoyo y financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina, en el marco de las actividades que los autores desarrollan como miembros de la carrera del investigador científico.