



**APRENDIZAJE, CONSTRUCTIVISMO Y VEJEZ: UNA LECTURA DESDE
UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON PERSONAS MAYORES**

*LEARNING, CONSTRUCTIVISM AND AGING: A READING FROM AND
EDUCATIONAL EXPERIENCE WITH ELDERLY*

Carmen SERDIO SÁNCHEZ
Universidad Pontificia de Salamanca

Data de recepción: 11/11/2008
Data de aceptación: 24/04/2009

RESUMEN

La consolidación del discurso educativo en la vejez pasa por integrar en sus fundamentos nuevos marcos teóricos que permitan diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más constructivista del proceso de aprendizaje de los alumnos mayores. El objetivo del presente trabajo es el de reflexionar sobre la necesidad de una educación en la vejez que no se limite tan sólo a compensar declives y limitaciones sociales y personales, sino que genere nuevas formas de innovación y de progreso personal. Desde este marco de reflexión que pone de manifiesto la necesidad de enriquecer la teoría y mejorar la práctica educativa con personas mayores, presentamos nuestra experiencia, fruto de dos años de trabajo con un grupo de personas mayores. Se trata de una propuesta educativa dirigida a un grupo de 25 mujeres mayores, diseñada y desarrollada en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Pontificia de

Salamanca. Su finalidad última ha sido la de mejorar su capacidad de aprendizaje impulsando para ello un proceso educativo desde la perspectiva de un aprendizaje activo y cooperativo.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje en la vejez, aprendizaje cooperativo, aprendizaje activo, gerontología educativa.

ABSTRACT

The consolidation of educational discourse in old age happens to integrate into their new foundations theoretical frameworks to design teaching / learning process from a perspective more of constructivist learning process for older pupils. The purpose of this study is to reflect on the need for an education in old age that is not limited only to offset declines and social constraints and personal, but to generate new forms of innovation and

Correspondencia:

Carmen Serdio Sánchez - Univ. Pontificia de Salamanca-C/Compañía, 5. 37002 Salamanca. Telf. 923 277 100 Ext. 7070
E-mail: cserdiosa@upsa.es

progress. From this frame of thinking that highlights the need to enrich the theory and improve educational practice with seniors, we present our experience, the fruit of two years working with a group of seniors. This is an education proposal aimed at a group of 25 elderly women, designed and developed at the Faculty of Pedagogy of the Pontifical University of Salamanca. Its ultimate aim has been to improve their ability to learn to drive it to an educational process from the perspective of an active learning and cooperative.

KEY WORDS: learning in old ageing, cooperative learning, active learning, educational gerontology.

INTRODUCCIÓN: DE LA COMPENSACIÓN DE PÉRDIDAS AL DESARROLLO DE CAPACIDADES

En el transcurso de las pasadas décadas y paralelamente a la generalización de acciones educativas dirigidas a personas mayores, se ha ido consolidando un discurso educativo preocupado e interesado por dotar a estas prácticas de un mayor entramado conceptual (Moody, 1976; Peterson, 1976; Glendenning, 2000; Martín García, 1994; Sáez, 2003, 2005; García Mínguez, 2004). Esto ha supuesto la emergencia y el desarrollo de un nuevo campo de estudio denominado por algunos autores como *gerontología educativa* (Peterson, 1976; Glendenning, 1985; Glendenning y Battersby, 1990), o como *gerontagogía* por otros (Guirao y Sánchez, 1998; Lemieux y Sánchez 2000; Sánchez, 2001, Sáez, 2005), en función del peso concedido a las cuestiones gerontológicas o a las educativas. En todo caso, se trata de estudiar las relaciones existentes entre el proceso de envejecimiento y la educación.

En este contexto de reflexión sobre las posibilidades educativas en edades tardías, la irrupción de la Psicología Evolutiva del Ciclo Vital supuso una nueva forma de entender el concepto de desarrollo y con ello una nueva

concepción de las limitaciones y posibilidades asociadas al proceso de envejecimiento. Los postulados fundamentales de este enfoque han sido durante mucho tiempo una clara y poderosa justificación de las posibilidades de aprendizaje en la vejez. El subrayar la coexistencia de pérdidas y ganancias en esta etapa del desarrollo, la influencia en el mismo de diferentes sistemas de factores normativos y no normativos, biológicos y contextuales y la existencia de capacidad de reserva evolutiva y plasticidad, son algunos de ellos (Vega y Bueno, 1995; Fernández, 1998; Triadó, 2001) y sin duda, han contribuido a entender el envejecimiento como un proceso dinámico, personal y biográfico en el que, junto con los declives, podemos encontrar posibilidades de cambio y desarrollo.

El carácter integrador de este enfoque ha contribuido al asentamiento de lo que son las bases de una intervención educativa preventiva y compensadora y además permite concebir la educación en esta etapa como un factor de crecimiento y de progreso (Martín García, 2000; Villar, 2005; Villar y Solé, 2006). Desde esta perspectiva la educación en la vejez comienza a ser considerada como una oportunidad para compensar los declives y déficits asociados al hecho de envejecer y no como una mera estrategia de entretenimiento o de atención asistencial. Numerosas propuestas educativas han buscado la compensación de limitaciones y pérdidas de carácter social o personal asociados al funcionamiento intelectual o a eventos psicosociales normativos y no normativos: programas de preparación y adaptación a la jubilación, alfabetización, programas universitarios, programas de educación para el ocio, programas de entrenamiento cognitivo, de mejora de la memoria, el razonamiento y las capacidades fluidas, etc. Sin embargo, algunos autores (Martín García, 2000; Villar, 2005; Villar y Solé, 2006) consideran que “quedarnos sólo aquí ofrece una visión limitada de las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de las personas mayores” (Villar y Solé, 2006:430).

Efectivamente, si repensamos los postulados y principios del enfoque evolutivo del ciclo vital encontramos que una educación en la vejez, puede ir más allá de la compensación de la pérdida, y entenderse también como potenciadora del desarrollo y como medio para la adquisición de competencias nuevas (Villar, 2004, 2005). En esta segunda línea se sitúan algunas propuestas educativas orientadas, por ejemplo, a la promoción de la sabiduría y el pensamiento post-formal, las relaciones intergeneracionales, el uso de las historias vitales, el aprendizaje autodirigido o la adquisición de estrategias de aprendizaje, por citar sólo algunas de ellas.

Por tanto, las relaciones entre la educación y la vejez siguen planteando y suscitando nuevas necesidades y nuevos retos; especialmente si consideramos que el proceso de envejecimiento demográfico es creciente y además es previsible que las características y necesidades educativas de las personas que vayan envejeciendo sean sensiblemente diferentes a las de las generaciones precedentes. Por ello, es preciso resituar el papel de la educación y el aprendizaje en estas edades, reconstruyendo el discurso sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la vejez. Surgen retos nuevos en este sentido. Algunos de ellos son los siguientes:

a) potenciar el desarrollo de una psicología de la educación en la vejez como un ámbito que estudie los cambios experimentados por las personas mayores como consecuencia de su participación en procesos educativos y explorar los factores que influyen en que esas consecuencias sean unas u otras (Villar, 2005). Es decir, “situar la psicología de la educación como una disciplina que se incorpore a este ámbito con el fin de contribuir en la comprensión y optimización de los fenómenos educativos en la vejez” (Villar, 2005: 66). Ello supone redefinir las relaciones entre conocimiento psicológico y práctica educativa buscando, no tanto

aplicar directamente principios psicológicos a las prácticas educativas con personas mayores, sino más bien, construir nuevo conocimiento a partir de la reflexión sobre esas prácticas educativas.

b) la consolidación del discurso educativo en la vejez mediante la integración en sus fundamentos conceptuales de nuevos conceptos como *educación interactiva*, *educación intergeneracional* y *reflexividad crítica* cuyas implicaciones teóricas y prácticas son importantes: la implicación activa de la persona mayor en su proceso de aprendizaje mediante el diálogo y la comunicación, la transmisión de sus propios saberes y experiencias como contenidos educativos, el aprendizaje en conexión con otros grupos de edad, el desarrollo personal y el compromiso social y comunitario como objetivos educativos, el uso de estrategias metodológicas que favorezcan un aprendizaje activo, significativo y compartido, el diálogo grupal, la transmisión experiencial y la reflexión práctica y crítica, son algunas de ellas (Serdio, 2008)

c) promover la investigación en este campo puesto que para que un territorio de conocimiento adquiera potencia, capacidad de explicación y comprensión, ha de ir construyéndose a través de la investigación. Este hecho nos permite afirmar que la educación en las personas mayores “no se desarrollará suficientemente si no da prioridad a las investigaciones empírico-analíticas y a las cualitativas con, para, en y desde las personas mayores” (Sáez Carreras, 2003: 34).

d) una formación de los profesionales de la educación en la vejez que contemple el desarrollo de competencias como: la capacidad de construir conocimientos mediante el desarrollo de la reflexión y la comprensión de la situación donde ejerce su práctica; un estilo de trabajo caracteri-

zados por la flexibilidad, adaptabilidad, capacidad de crear, construir y proyectar, puesto que la realidad del envejecimiento es heterogénea, dinámica y contextual y las futuras generaciones de mayores tendrán una serie de experiencias vitales y expectativas diferentes con un mayor nivel educativo previo y nuevos papeles sociales (Withnall, 2003); el uso de metodologías promotoras de una práctica profesional reflexiva que revise y mejore los marcos metodológicos, y al mismo tiempo recoja las voces de los verdaderos protagonistas (investigación-acción, diarios de campo, estudio de casos, etc.).

El objetivo del presente trabajo es el de reflexionar sobre la necesidad de una educación en la vejez que no se limite tan sólo a compensar declives y limitaciones sociales y personales sino que genere nuevas formas de innovación y de progreso personal. Desde este marco de reflexión que pone de manifiesto la necesidad de enriquecer la teoría y mejorar la práctica educativa con personas mayores, presentamos nuestra experiencia, fruto de dos años de trabajo con un grupo de personas mayores. Se trata de una propuesta educativa dirigida a un grupo de 25 mujeres mayores, diseñada y desarrollada en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca. Su finalidad última ha sido la de mejorar su capacidad de aprendizaje impulsando para ello un proceso educativo desde la perspectiva de un aprendizaje activo y cooperativo.

APRENDIZAJE Y VEJEZ: UNA REFLEXIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

La reflexión derivada de muchas de las iniciativas educativas impulsadas en los últimos años en este ámbito ha contribuido a consolidar progresivamente el campo disciplinar de la gerontología educativa, de modo que la educación en la vejez ya no adolece de las tradicionales carencias de fundamentos psico-

pedagógicos. No obstante, como ya hemos apuntado, se trata de un ámbito que crece y va exigiendo la integración de nuevos planteamientos teóricos y prácticos, al ritmo en que las nuevas generaciones de personas mayores van entrando a formar parte del escenario educativo. Un escenario que, por otra parte, acoge en los últimos tiempos nuevas representaciones de lo que significa aprender.

Es sabido que desde que el aprendizaje pasó de ser entendido como una adquisición de conductas y de conocimientos a ser concebido como una construcción de significados (Beltrán, 1992, 2001; Coll, 2001), el sujeto que aprende pasa a ser considerado protagonista activo en la construcción de su propio conocimiento. Cobra, por tanto, gran interés el análisis y la intervención en las actividades que el alumno despliega cuando aprende, en su modo de procesar la información. De esta forma nos encontramos con que aprender implica acceder y seleccionar adecuadamente la abundante información para poder construir un conocimiento útil conforme a la consecución de determinados objetivos y la resolución de determinados problemas. Supone además establecer relaciones significativas entre el nuevo material y el que ya poseemos, contextualizando la información en los entornos más inmediatos, tal y como señala Requejo Osorio (1998: 157):

“Se trata de aprender en el espacio social de la comunidad porque es fundamentalmente allí donde se compendian los denominados cuatro pilares del hecho educativo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y finalmente aprender a ser para estar en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, lo que supone no menospreciar ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...”

Esta concepción constructivista del aprendizaje como reestructuración de esquemas y

construcción de significados requiere la consideración de algunos rasgos básicos que sin duda exigen un esfuerzo a la hora de diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje. Este esfuerzo se traduce en una serie de condiciones que garantizan también al alumno adulto y mayor la adquisición de un determinado aprendizaje:

- que el alumno, con su motivación, sus creencias, sus conocimientos previos, sus habilidades y estrategias..., se comprometa activamente y manipule mentalmente la información; para ello es necesario partir de un estilo de enseñanza en el que el docente actúe como un guía del proceso de aprendizaje, proporcionando actividades de colaboración convenientemente estructuradas y dotadas de un cierto grado de aplicabilidad, garantizando así un aprendizaje significativo. Es necesario, por tanto, introducir en los procesos de enseñanza-aprendizaje con personas mayores metodologías activas que favorezcan esta participación activa en el aprendizaje (aprendizaje basado en proyectos, método de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, etc.).
- que el alumno, al aprender, vaya creando conexiones entre la información nueva y lo que ya sabe, es decir, que integre lo que aprende en los datos que ya posee en su estructura cognitiva en forma de redes de conceptos o esquemas. Esto implica que el aprendiz mayor extraiga significados de su experiencia de aprendizaje, estableciendo una relación entre lo que ya sabe (conocimientos de muy diverso tipo adquiridos en una dilatada experiencia vital) y los conocimientos y aprendizajes que puede adquirir ahora.
- que el alumno acceda a nuevos aprendizajes en un marco de colaboración en el que otras personas (profesor, compañeros...) faciliten una mediación social a la hora de aprender. Resulta evidente que la introduc-

ción de metodologías activas de aprendizaje conllevan en la mayor parte de los casos, la creación de entornos colaborativos de aprendizaje. En este sentido, es conveniente promover entre los aprendices mayores un aprendizaje cooperativo en el que aprendan a trabajar juntos para optimizar su propio aprendizaje y el de los demás.

- que el alumno participe activamente en su propio proceso de aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, es decir, que reflexione sobre su capacidad de aprendizaje para poder mejorarla. En este sentido, es importante idear estrategias que favorezcan en los alumnos mayores este proceso autorregulado, tanto de forma individual como grupal.
- que el docente considere la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje entre sus alumnos, lo cual supone asignar tareas de aprendizaje adecuadas a las capacidades del alumno. Para ello es necesario que observe el funcionamiento de los alumnos para poder tener información valiosa y tomar decisiones al respecto. En este sentido la formación de grupos heterogéneos permite formar unidades de trabajo con diferentes capacidades y habilidades que se complementan. En el caso de personas mayores también puede ser interesante buscar esta complementariedad en los grupos de trabajo: diferentes edades y capacidades pueden enriquecer mucho el aprendizaje en la vejez.

Esta concepción constructivista del aprendizaje ha sido en las últimas décadas el marco global de referencia en la educación escolar (Coll, 1993) y nos parece también un marco idóneo para seguir reflexionando sobre los postulados y principios de la educación en la vejez, integrando sus planteamientos en los fundamentos teóricos y conceptuales del campo disciplinar de la Gerontología Educativa. Algunos autores (Bermejo, 2004: 40) insisten en que “además de la coherencia

que presenta esta perspectiva de la educación en sus planteamientos epistemológico y filosófico, su funcionalidad es su gran ventaja para los educadores gerontológicos”. Efectivamente la consideración de la educación en la vejez desde una perspectiva constructivista (Bermejo, 2004):

- posibilita una mejor integración cognitiva del conocimiento al conectarlo con la rica y dilatada experiencia de los alumnos mayores lo que aumenta el interés por aprovecharla
- favorece el que la persona mayor experimente un mayor protagonismo en el aprendizaje y esto le lleve a sentirse autor de su propio aprendizaje, competente, eficaz, satisfecho y capaz de encontrar soluciones a los problemas planteados.
- propicia un mayor desarrollo personal y social del aprendiz mayor puesto que capacita para la acción, para la participación en el entorno físico y social de las personas de una forma eficaz y productiva.

Este planteamiento supone dar un paso más en relación a las formas clásicas de diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje para personas mayores. Supone buscar en la perspectiva constructivista renovadas ideas y planteamientos que hagan efectivas nuevas formas de diseñar las experiencias educativas con las personas mayores. Tradicionalmente nos encontramos con propuestas de marcado carácter logocéntrico (Bermejo, 2004), es decir centradas en el contenido de aprendizaje, e individual en el que la actividad del alumno no pasa de ser, en el mejor de los casos, una estimulación intelectual. El docente desarrolla un estilo de enseñanza unidireccional, basado casi exclusivamente en la transmisión de información, sin duda interesante, pero que potencia escasamente la implicación activa del alumno mayor y su participación en el proceso de aprendizaje. Las actividades propuestas aportan poco en

muchos casos a la capacidad de aprender: están descontextualizadas, carentes de significatividad y aplicabilidad, poco estructuradas y pautadas, poco supervisadas con vistas a la mejora y el ajuste y poco adecuadas a las capacidades y posibilidades del alumno y del grupo.

Por ello es preciso hacer una relectura de la perspectiva constructivista a la luz de las nuevas necesidades y exigencias de la actual gerontología educativa. Hoy la nueva sociedad cognitiva también exige a las personas que envejecen un proceso de aprendizaje permanente, una mayor capacidad de adaptación a los cambios y transformaciones y una participación social y comunitaria. Se trata de un aprendizaje permanente que ayude a adquirir conocimientos, destrezas y actitudes en orden a poder aplicarlos a sus situaciones personales y circunstancias específicas de su entorno (Requejo Osorio, 1998). Y para ello se requieren planteamientos en los que el aprendiz mayor “con la menor ayuda e información posible proporcionada por el educador, investigue, busque, descubra por sí mismo. Como este objetivo es bastante ambicioso puede emplearse un amplio repertorio de estrategias que permitan ir graduando esta autonomía del los participantes y del grupo” (Bermejo, 2004:67). Esta autora propone estrategias y metodologías:

- que conecten totalmente con sus inquietudes y les demuestren que son capaces de obtener información y construir conocimiento por sí mismos
- que permitan que las personas saquen de sí mismas todas sus experiencias, opiniones, perspectivas y optimicen sus capacidades, habilidades y estrategias
- que favorezcan la metacognición, la capacidad para percibir y reconocer las estrategias que emplean para obtener información, analizarla, confrontarla y conectarla con sus conocimientos y experiencias previas

- que promuevan un aprendizaje menos directivo, que optimice su autonomía, su autoestima y su eficacia en un marco de relaciones interpersonales

PROGRAMA DE MEJORA DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE EN LA VEJEZ

La finalidad fundamental de este programa ha sido la de mejorar la capacidad de aprendizaje de un grupo de mujeres adultas y mayores mediante un entrenamiento en aquellos procedimientos que se ponen en marcha para aprender cualquier tipo de contenidos de aprendizaje. Todo ello desde una perspectiva muy concreta: la de proponer un entorno de colaboración en el que el aprendizaje sea una tarea común y cooperativa.

La experiencia educativa previa de este grupo que ha participado en diversos programas educativos anteriores, ha facilitado el diseño de esta propuesta. Por un lado, sus motivaciones para aprender han ido evolucionando progresivamente de una orientación básicamente instrumental (entretenimiento, desconexión de problemas cotidianos, búsqueda de amistades) a otra de carácter más expresivo que ha encontrado su máximo exponente en una vivencia del aprendizaje placentera y satisfactoria. Por otro lado, los buenos resultados obtenidos en programas anteriores en relación al entrenamiento de sus habilidades cognitivas (atención, memoria, razonamiento,...) y relacionales, también ha facilitado una progresiva mejora en la concepción de su propia capacidad de aprendizaje: mayor sentimiento de autoeficacia y control en su competencia para aprender, superando creencias erróneas acerca de su autoconcepto y autovaloración como personas que aprenden.

Por tanto la experiencia adquirida en experiencias educativas anteriores corrobora el planteamiento de que la educación en la

vejez, más allá de la compensación de pérdidas, puede promover la adquisición de nuevas capacidades. Esto nos ha llevado a diseñar un programa educativo cuya intención es la de mejorar la capacidad de aprendizaje en la vejez. Y además desde una estrategia de aprendizaje basada en el aprendizaje cooperativo. Entendemos que un aprendizaje es cooperativo cuando se utilizan pequeños grupos con fines instructivos de forma que los alumnos trabajen juntos para optimizar su propio aprendizaje y el de los demás. En un aprendizaje cooperativo se dan unos objetivos comunes cuya consecución repercute en beneficio de todos, cada miembro del grupo se implica en el logro común y se busca un beneficio mutuo: *me interesa aprender pero asimismo me interesa que tú también aprendas.*

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Desde este marco de reflexión en este programa se han planteado tres objetivos generales fundamentales:

- Promover la adquisición de un cierto grado de autonomía en el aprendizaje fomentando el aprender a pensar, a cooperar, a comunicar y a motivarse.
- Mejorar la capacidad de procesar información y de construir conocimiento mediante el entrenamiento de procesos psicológicos básicos (atención, memoria, razonamiento, lenguaje...) y estrategias de aprendizaje.
- Promover desarrollo personal desde la puesta en práctica de actitudes como la responsabilidad, la colaboración, la toma de decisiones y la reflexión.

Como objetivos más específicos nos hemos planteado los siguientes:

- Utilizar la lengua como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendiza-

jes, para la comprensión y análisis de la realidad, el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad

- Interpretar y comprender textos escritos y exposiciones orales desde posturas personales críticas y creativas
- Mejorar la capacidad de organizar y sistematizar la información haciendo uso de técnicas y estrategias instrumentales básicas (síntesis de ideas, elaboración de esquemas, resumen, mapas conceptuales, etc.)
- Mejorar la capacidad de expresarse (narrar, describir, dialogar, argumentar) con corrección, claridad y fluidez haciendo uso de diferentes recursos expresivos.

Además hemos contemplado también un objetivo complementario:

- Disfrutar de la lectura y la escritura como formas de comunicación y de aprendizaje y como fuentes de enriquecimiento cultural y personal.

PRINCIPIOS Y CRITERIOS METODOLÓGICOS

Los objetivos planteados anteriormente junto con la óptima disposición de las participantes a seguir aprendiendo, supone para nosotros una nueva exigencia ante la que nos hemos planteado nuevos interrogantes y hemos buscado nuevas alternativas. Se trata de un reto que requiere de planteamientos metodológicos que, inspirados en un enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, giren alrededor de la secuencia básica del procesamiento de la información (Beltrán, 1993; Gargallo, 1995; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990): adquirir, organizar y expresar adecuadamente el conocimiento.

Desde este marco de referencia los principios y criterios metodológicos fundamentales del programa son los siguientes:

- Un diseño inspirado en algunos de los principios y premisas del aprendizaje cooperativo. En este sentido las propuestas de actividad se han realizado mediante la formación de pequeños grupos de trabajo (4-5 personas), preferentemente heterogéneos. Esto ha posibilitado una situación de intercambio para aprender nuevos procedimientos y actitudes a partir de las compañeras del grupo. Cada miembro del grupo ha contribuido individualmente a la consecución de las tareas propuestas, ha asumido en definitiva una responsabilidad individual y grupal.
- El entrenamiento de estrategias de aprendizaje, entendidas como procedimientos que ponemos en marcha ante la tarea de aprender contenidos de aprendizaje. En este sentido hemos abordado estrategias de procesamiento tales como las atencionales, de repetición y almacenamiento, de recuperación de la información y de comunicación y uso de la información adquirida.
- La utilización como contenido de diferentes núcleos generadores (textos escritos, películas, imágenes, exposiciones orales y cuentos) alrededor de los cuales se organizan las diferentes propuestas de actividad. Se trata de ideas generatrices o núcleos temáticos que responden a necesidades e intereses de las participantes. Podemos citar algunos ejemplos de núcleos generadores que hemos planteado en cada categoría:

TEXTO ESCRITO:

- La alegría (texto de J. A. Marina: *Aprender a vivir*; 2004)
- La sabiduría (texto de J. A. Marina: *Aprender a vivir*; 2004)
- Elogio de la ternura (texto de F. J. Martín Abril)
- El espesor histórico y el fondo del arca (texto de J. Marías)

- Acabo de embellecer a una mujer (texto de G. Bessière: *Préstame tus ojos,*)
- Selección de textos de Rosa Regás: *Diario de una abuela de verano, 2004*
- Todo volverá (texto de G. Martín Garzo: *El hilo azul, 2001*)

IMAGEN:

- Viñetas de Francesco Tonucci
- Cuadros de pintores renacentistas
- Viñetas de dibujantes españoles en diversos periódicos
- Paisajes del mundo

CUENTO:

- El elefante y la rata (A. de Mello, 1982)
- El mono que salvó a un pez (A. de Mello, 1982)
- El huevo (A. de Mello, 1982)
- Dientes de león (A. de Mello, 1982)
- El campesino y el biólogo (J. Bucay, 2004)
- El tesoro enterrado (J. Bucay, 2002)
- El círculo del noventa y nueve (J. Bucay, 2002)

EXPOSICIÓN ORAL/CONFERENCIA:

- La autoestima y la asertividad a lo largo del ciclo vital
- El niño: entre revolución y profecía

PELÍCULA:

- Las chicas del Calendario (2003)

- Regreso a Bountiful (1985)
- En un rincón de la Toscana (2005)
- El diario de Noah (2004)
- Bajo el sol de la Toscana (2003)

- Las diferentes propuestas de actividad que se plantean en el trabajo de cada núcleo generador se organizan en tres tipos fundamentales: actividades para captar la atención y la concentración, actividades para organizar y estructurar la información y actividades para transformar la información en conocimiento expresado y comunicado.
- La utilización de técnicas y recursos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje tales como el modelado (explicitando y ejemplificando estrategias diferentes para la adquisición de la información de cada núcleo generador), interrogación metacognitiva (partiendo de la formulación de interrogantes suscitados por el núcleo generador), práctica guiada (mediante la propuesta de actividades y tareas con orientaciones y supervisión) y la práctica independiente (mediante la propuesta de tareas individuales y grupales a realizar fuera del aula durante la semana).
- La propuesta de una actividad individual o grupal para desarrollar fuera de la sesión a lo largo de la semana. Se trata de actividades complementarias que refuerzan, estimulan y amplían la experiencia de aprendizaje de cada sesión concreta.
- La planificación periódica de momentos para la puesta en práctica de dificultades encontradas en el ejercicio de las propuestas de trabajo para tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje. No hay que olvidar que en un aprendizaje cooperativo es indispensable una reflexión compartida acerca del funcionamiento del grupo al realizar una propuesta de actividad determina-

da y tomar mayor conciencia de las estrategias utilizadas, de su conveniencia y efectividad, y por supuesto de las posibilidades de mejora. En este sentido hemos iniciado el desarrollo de una propuesta individual que consiste en que las participantes han elaborado un cuaderno personal en el que han ido recogiendo sus propias anotaciones y reflexiones acerca de este proceso.

- Presencia en el aula y en los grupos de trabajo de alumnos/as en prácticas de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social que han colaborado como mediadores y observadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas premisas metodológicas, cada sesión se ha organizado siguiendo la siguiente secuencia:

- a) Recapitulación de la sesión anterior: breve recordatorio de lo realizado y trabajado en la pasada semana (incluida la actividad individual complementaria)
- b) Presentación del núcleo generador mediante una introducción dotada de un conveniente grado de estructuración, secuenciación y organización conceptual y apoyada en el empleo de estrategias que faciliten el seguimiento de la estructura argumental: estrategias atencionales, esquemas, guiones, interrogantes motivadores, organizadores previos, etc... Esta presentación está destinada a activar conocimientos previos, situar los aprendizajes en un contexto significativo y facilitar la atención y la concentración en el tema de trabajo.
- c) Formación de los grupos de trabajo (3-4 personas) conforme a criterios diversos de agrupamiento cada semana: memorización de secuencias de unidades de información (palabras, números...), estrategias de percepción y atención, resolución de pequeñas tareas-problema, juegos, etc.

d) Presentación de una propuesta de trabajo en grupo secuenciada en varias tareas diferentes e interdependientes centradas en los procesos de adquisición y organización de la información. Se trata de habitar a estas mujeres a utilizar estrategias de organización y que ellas mismas establezcan de forma explícita relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje y entre éstos y sus conocimientos previos. Se insiste, por tanto en el uso de clasificaciones, categorías, esquemas, diagramas, mapas conceptuales, etc.

e) Exposición de las tareas realizadas con objeto de mejorar la capacidad de transmisión de información incidiendo en la comprensión precisa y la integración de nuevos conocimientos.

f) Planteamiento de una propuesta de actividad complementaria semanal con instrucciones claras, pautadas y precisas.

g) Verbalización en asamblea de la experiencia de trabajo de la sesión: dificultades encontradas, conocimientos adquiridos, posibilidades, dudas, aclaraciones, sugerencias, etc...(esta estrategia representa una estimable ayuda en la elaboración del cuaderno personal)

h) El programa se ha llevado a cabo a lo largo de los dos cursos académicos (2006-07 y 2007-08) entre los meses de octubre y mayo. Las sesiones, de dos horas de duración, se han celebrado una vez a la semana. Cada núcleo generador ha sido trabajado en unas 3/4 sesiones. En total se han realizado 48 sesiones repartidas en 24 sesiones en cada curso académico.

PROCESO DE EVALUACIÓN

La evaluación es concebida como un proceso dinámico que valora tanto la evolución individual como grupal de las participantes.

Es entendida, pues como un proceso continuo y holístico, rico en fuentes de información. El proceso de evaluación se ha estructurado en tres momentos básicos: evaluación inicial, formativa y final.

La evaluación inicial ha sido necesaria para poder indagar en los conocimientos previos, intereses y expectativas de las participantes, así como en sus percepciones sobre dificultades y posibilidades. Para ello se han desarrollado sesiones de motivación inicial al comienzo de la experiencia en las que algunas de las tareas propuestas estaban orientadas a conocer los puntos de partida del grupo (breves cuestionarios individuales, lecturas connotativas, ejercicios de redacción, etc.).

La evaluación formativa se ha realizado de forma semanal, sesión tras sesión, en reuniones de evaluación con los alumnos participantes en el programa. Se trataba de recabar información sobre aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que debían ser mejorados, matizados, consolidados, sustituidos o eliminados. Se ha tratado de adecuar el proceso instruccional al progreso real de las participantes, identificando puntos fuertes y débiles del programa y del proceso de aprendizaje. Nos ha interesado especialmente evaluar los siguientes aspectos:

- adecuación de los objetivos específicos y núcleos temáticos de cada sesión
- adecuación de las propuestas de actividad de la sesión y la actividad complementaria individual
- dificultades instruccionales encontradas en el proceso de la sesión
- adecuación y pertinencia de los materiales elaborados y utilizados
- la distribución del tiempo de la sesión
- efectos positivos y negativos de los diferentes tipos y criterios de agrupamiento

- las interacciones que se dan en la sesión, entre las propias participantes, con el responsable de conducir la sesión y con los alumnos en prácticas
- seguimiento más específico de algunas participantes que puedan presentar algún tipo de dificultad o cuya participación resulte relevante analizar

Hemos determinado como criterios de evaluación del proceso de aprendizaje de las participantes los siguientes:

- implicación activa en las actividades y tareas del grupo
- desarrollo de actitudes de escucha, respeto y responsabilidad en el ejercicio de las propuestas de trabajo
- grado de organización y estructuración de las tareas de aprendizaje realizadas en la sesión
- compromiso en la realización de las actividades complementarias semanales
- dedicación y profundidad en la elaboración del cuaderno personal
- asistencia regular y continuada a las sesiones del programa

Para ello semanalmente se han revisado las diferentes evidencias al respecto:

- las observaciones registradas (notas observacionales y notas de registro introspectivo) en los diarios de campo elaborados tanto por la educadora responsable del programa como por los alumnos en prácticas
- las fichas de trabajo realizadas en cada sesión que recogen la ejecución de algunas tareas y actividades propuestas

- periódicamente se han analizado los cuadernos personales de las participantes conforme a criterios de organización, profundidad y presentación.
- en ocasiones se han revisado las grabaciones realizadas en alguna sesión

La evaluación final responde a la necesidad de contrastar los logros alcanzados con los objetivos planteados en el programa, así como una valoración de los logros obtenidos a nivel individual en cada una de las participantes. Para ello hemos utilizado como estrategias de evaluación:

- una sesión (habitualmente la última del curso) específicamente dedicada a poner en práctica dinámicas de evaluación centradas básicamente en los aspectos y criterios señalados anteriormente
- un cuestionario sencillo de evaluación que ha sido cumplimentado de forma individual por cada participante
- entrevista semiestructurada a algunas de las participantes consideradas informantes clave y seleccionadas conforme a criterios como la proporción de información valiosa, la disposición a informar y la capacidad de comunicación.

ALGUNAS REFLEXIONES Y CONCLUSIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

A lo largo de estos dos cursos (2006-2008) se ha desarrollado una primera fase del programa, en la que nos hemos ido planteando muchos interrogantes sobre cómo concretar en un proceso de enseñanza-aprendizaje el cúmulo de ideas, muchas veces intuiciones, con las que tratamos de definir una propuesta educativa rigurosa y sistemática. Por tanto, los resultados son aún provisionales puesto que es necesario madurar la

experiencia conforme se consolida esta práctica educativa.

No obstante, tras la revisión, con fines evaluativos, de las evidencias de la evaluación: fichas de trabajo, cuestionarios individuales, notas y registros de observación participante y no participante, visionado de algunas grabaciones del trabajo de los grupos y la información obtenida en entrevistas y conversaciones informales con algunas participantes, podemos adelantar algunas reflexiones sobre este primer paso de esta propuesta.

En primer lugar, consideramos que el desarrollo del programa nos ha permitido ahondar en las formas y estrategias que utilizan estas mujeres para acceder a la información y organizar el conocimiento. En este sentido hemos detectado que las participantes más mayores son las que manifiestan mayor dificultad para procesar y organizar información obtenida de los núcleos generadores con lo cual han requerido de una mayor atención y supervisión de la tarea y de una explicación más pormenorizada de las diferentes instrucciones para realizarla. Este trabajo ha sido facilitado por la interacción en los grupos de trabajo con las participantes más jóvenes y por la mediación realizada por los alumnos en prácticas. Por tanto consideramos que la formación de pequeños grupos de trabajo debe contemplar un criterio de agrupamiento heterogéneo, de modo que los grupos sean equivalentes entre ellos en relación al rendimiento, a los hábitos de organización, las habilidades de comunicación y la edad. De esta forma hemos podido comprobar que la ejecución de las tareas propuestas mejora cuando los miembros del grupo ponen en juego sus respectivas competencias y cada uno influye en la capacidad de ejecución de los demás.

Este proceso que obedece a los rasgos fundamentales del aprendizaje cooperativo ha evidenciado la necesidad de una interdependencia positiva, es decir, una distribución de

responsabilidades entre los miembros del grupo que obliga a compartir la información y los procedimientos que se utilizan para procesarla. Además hemos detectado más claramente la existencia de diferentes estilos de aprendizaje y con ello la futura necesidad de investigar acerca de esta cuestión en el aprendizaje de las personas mayores.

En segundo lugar, la revisión periódica a lo largo del curso del cuaderno de trabajo personal de cada participante se ha convertido en un recurso muy interesante para conocer la evolución individual y grupal de todo el proceso. La elaboración del cuaderno de trabajo se planteó al principio como una forma de continuar durante la semana la estimulación iniciada en la sesión mediante la realización individual de actividades complementarias. Hemos constatado que en algunos casos, además se ha convertido en un instrumento que recoge una sencilla autorreflexión acerca de su propio proceso: las dificultades encontradas en la ejecución de las tareas de la sesión, la forma en que esas dificultades pueden ser subsanadas, las lagunas formativas que se poseen, etc. En este sentido consideramos que es necesario actualizar las potencialidades que encierra el cuaderno, como herramienta de evaluación de algunos aspectos (ritmo de trabajo, implicación, intereses, necesidades, aprendizajes adquiridos y evolución de los mismos, etc.) y como instrumento depositario de percepciones, creencias e ideas (metarreflexiones) acerca de su concepción sobre su propio proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, al recoger las observaciones realizadas en el aula en relación al proceso de trabajo de cada grupo hemos podido determinar dos actitudes fundamentales con respecto a los fundamentos de un aprendizaje cooperativo; por un lado, la de aquellas participantes que se han esforzado no solamente en su propio proceso de aprendizaje, sino que también han buscado el aprendizaje de las demás integrantes del grupo. En este sentido han ejercido un liderazgo tendente a integrar

todas las aportaciones, valorar cada contribución y animar y motivar la participación activa dentro del grupo; por otro lado, algunas participantes han tenido dificultades para desarrollar un proceso de aprendizaje compartido. Su actitud ha respondido más bien a un modelo de aprendizaje individualista en el que las tareas de aprendizaje no son concebidas como interdependientes sino como tareas individuales en cuya ejecución no se contemplan las contribuciones y consensos del grupo. En este sentido algunas observaciones se centran en comportamientos concretos: participantes que de forma aislada dentro del grupo realizaban una tarea concreta sin interaccionar apenas con el resto de las integrantes del grupo o las realizaban conforme a instrucciones y criterios particulares sin previo consenso grupal.

En cuarto lugar quisiéramos destacar que la presencia de los alumnos jóvenes en prácticas ha supuesto un inesperado beneficio. Más allá de su finalidad como proceso de entrenamiento y formación en la línea de la pedagogía social, su interacción con el grupo ha favorecido y enriquecido el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas mujeres. Su papel en el proceso lo hemos ido perfilando progresivamente y lo podemos estructurar en cuatro funciones básicas:

- una función relacional y de apoyo: atención a las demandas de las participantes, escucha activa, ayuda en tareas concretas como escribir o dibujar, relajación, resolución y mediación en pequeños conflictos, ayuda en la toma de decisiones, apoyo emocional, comentario de anécdotas, etc.
- una función de supervisión: observación y seguimiento del proceso de aprendizaje del grupo recabando información valiosa acerca de niveles de implicación, dificultades encontradas en las tareas de aprendizaje, relaciones interpersonales, pequeños conflictos, situaciones particulares de las participantes.

- una función de orientación integrada por tareas diversas como explicación de instrucciones, promoción de ideas y estrategias de aprendizaje, organización del trabajo, aclaración de dudas y dificultades de la tarea, verbalización en voz alta de procedimientos, elaboración de resúmenes, feedback, etc.
- una función de instrucción en la que en algunas ocasiones han tenido la posibilidad de conducir alguna sesión, realizar el seguimiento de las tareas, presentar núcleos generadores, explicar conceptos, diseñar organizadores previos, elaborar materiales de aprendizaje, planificar actividades, etc. El desarrollo de esta función y tareas ha sido progresivo a medida que iban integrándose en la dinámica del programa e iban adquiriendo las herramientas formativas necesarias.

La experiencia de estos dos años nos ha servido básicamente para perfilar la propuesta de cara a mejorarla, encontrar nuevos instrumentos y líneas de indagación y constatar el modo en que las participantes van familiarizándose con nuevas tareas, superando nuevas dificultades y encontrando nuevas posibilidades de mejorar su proceso de aprendizaje.

En un momento en el que se hace necesario repensar los fundamentos psicopedagógicos de la gerontología educativa, la reflexión sobre las prácticas educativas con personas mayores es una tarea ineludible. Surgen nuevos desafíos en la educación en la vejez paralelamente a la emergencia de nuevos modelos de necesidades educativas en este colectivo, a la evidente exigencia hoy de un aprendizaje permanente y a la participación social y comunitaria de las personas mayores como un imperativo social.

REFERENCIAS

- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. A. (2001). La nueva frontera de la instrucción. *Revista de Educación*, 320, 99-119.
- Bermejo, L. (2004). *Gerontología educativa. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Coll, C. (2001). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1993). Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir? En: J. A. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto y D. Vence (coords.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- García Minguéz, J. (2004). *La educación de personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.
- Gargallo, L. (1995). Estrategias de Aprendizaje. Propuestas para la Intervención Educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 7, 53-75.
- Glendenning, F. (1985). *Educational gerontology: International perspectives*. Nueva York: St. Martin Press.
- Glendenning, F. (2000). *Teaching and learning in later life. Theoretical implications*. Aldershot: Ashgate.
- Guirao, M y Sánchez Martínez, M. (1998). *La oferta de la gerontagogía. Actas del I. Congreso Internacional sobre programas universitarios para mayores*. Granada: Aula Permanente-Grupo Editorial Universitario.

- Justicia, F. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Doménech.
- Lemieux, A. y Sánchez, M. (2000). Gerontology beyond words: A reality. *Educational Gerontology*, 26, 475-499.
- Martín García, A. V. (1994). *Educación y envejecimiento*. Barcelona: PPU.
- Martín García, A. V. (2000). Diez visiones sobre la vejez: del enfoque deficitario y de deterioro al enfoque positivo. *Revista de Educación*, 323, 161-182.
- Moody, R. H. (1976). Philosophical presuppositions of education for Old Age. *Educational Gerontology*, 1, 1-16.
- Peterson, D. (1976). Educational Gerontology: The state of the art. *Educational Gerontology*, 1, 61-73
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Requejo Osorio, A. (1998). Sociedad del aprendizaje y tercera edad. *Teoría de la Educación*, 10, 145-167.
- Sáez Carreras, J. (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Sáez Carreras, J. (2005). Gerontagogía: intervención socioeducativa con personas mayores. En S. Pinazo y M. Sánchez (coords.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Serdio Sánchez, C. (2008). La educación en la vejez: fundamentos y retos de futuro. *Revista de Educación*, 346, 467-483.
- Villar, F. (2004). Educación y personas mayores: algunas claves para la definición de una psicología de la educación en la vejez. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 1, 61-76.
- Villar, F. (2005). Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación, *Infancia y Aprendizaje*, 28 (1), 63-79.
- Villar, F. y Solé, C. (2006). Intervención psicoeducativa con personas mayores. En C. Triadó y F. Villar (coords.), *Psicología de la vejez*. Madrid: Pirámide.
- Withnall, A. (2003). Tres décadas de Gerontología Educativa: logros y retos. En J. Sáez Carreras (coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.