

Envejecimiento y Educación: Programa de Cultura y Desarrollo Personal

Entrenamiento de habilidades socio-cognitivas a través del acceso a los bienes culturales

Carmen Serdio Sánchez y M^a Jesús García Arroyo

RESUMEN: *En este momento de cambios educativos desde coordenadas tanto espaciales e institucionales como desde parámetros temporales, se hace preciso enriquecer y afianzar el discurso que toma como objeto de estudio y reflexión, el fenómeno de la participación educativa de las personas mayores. Este artículo apunta las claves más importantes para la comprensión de la actuación educativa en este periodo vital desde la concreción que aportan los elementos curriculares de un programa educativo dirigido a un grupo de mujeres que se encuentran en diversos momentos de un proceso de envejecimiento*

“La vida ofrece incalculables situaciones educativas, más bien podríamos decir que cualquier momento vivido puede ser desencadenante de todo un proceso educativo”.

(Colectivo de la Escuela de Adultos. Centro social de Hortaleza, 1983)

La descripción de este proceso educativo nace tras la consideración de diversos planteamientos teóricos y prácticos en torno al reciente y, aún no consolidado, marco disciplinar de la intervención educativa en el proceso de envejecimiento, denominado de forma diversa en virtud de los acentos y matices, en los que diversos autores (Martín García, 1994; Orduna y Naval, 2001; Requejo Osorio, 2003; Sáez Carreras, 2002, 2003; Sánchez Martínez, 2003) centran su discurso al respecto.

La cita referida más arriba constituye el germen de un proceso de reflexión que culmina en el diseño de un proyecto de intervención educativa dirigido a un grupo de mujeres que comparten el hecho de vivenciar, en diferentes momentos vitales y con itinerarios biográficos diversos, el proceso de envejecimiento. De la misma forma que la cita apunta el desencadenamiento de procesos educativos en conexión con acontecimientos o momentos vitales, el planteamiento de este proyecto es la consecuencia

de repensar el envejecimiento de la mujer como marco idóneo para articular acciones educativas.

El *Programa de Cultura y Desarrollo Personal*, realizado a lo largo de 2 cursos académicos en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la UPSA, se ubica en un largo e intenso proceso de reflexión-acción, iniciado diez años atrás, periodo en el que se han implementado diversos programas educativos y que sugiere, por tanto, innovaciones que se concretan en una toma de decisiones de carácter tanto teórico como metodológico. A continuación esbozamos las líneas curriculares básicas para la comprensión de esta propuesta educativa.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA

Una primera aproximación a la realidad actual del envejecimiento de la mujer y a la realidad concreta del grupo de destinatarias del programa, nos conduce a la necesidad de introducir, por un lado, nuevos planteamientos teóricos que enriquecen el discurso sobre la educación en el marco del envejecimiento femenino, y, por otro lado, la búsqueda de referentes metodológicos que faciliten la actuación educativa con este grupo, teniendo en cuenta los logros y las capacidades adquiridas hasta el momento de iniciarse este programa.

Partiendo del presupuesto de la plasticidad en el desarrollo asumimos un nuevo reto que consiste en buscar las potencialidades educativas del entrenamiento de habilidades sociales y cognitivas. Este grupo de mujeres comparte el hecho de haber vivenciado una experiencia educativa limitada por condicionantes sociales, culturales e históricos que ha dado lugar a que en esta etapa de su vida su participación educativa tome un carácter compensatorio y se constituya en un instrumento primordial de mejora de su autoestima y su calidad de vida.

En las últimas décadas, se han ido consolidando dos constataciones importantes, que hemos tenido la oportunidad de confrontar con este grupo de mujeres: por un lado, se han abierto paso nuevos enfoques teóricos y metodológicos que permiten matizar con mayor rigor y evidencia empírica las concepciones deficitarias sobre el funcionamiento cognitivo y el aprendizaje durante la vejez, en el marco del paradigma evolutivo denominado del “*ciclo vital*” (Fernández Ballesteros, 1991, 1999; Sáez Narro y otros, 1996; Fernández, 1998; Izal y Montorio, 1999;) y, por otro lado, el hecho de que se haya incrementado significativamente el interés de las personas

Envejecimiento y educación

mayores hacia el aprendizaje a través de tareas de tipo intelectual y cultural, tal y como queda de manifiesto en la diversidad de las propuestas culturales y formativas dirigidas a este sector de población (Martín García, 1994; Lemieux, 1997; Martínez de Miguel López, 2003; Limón Mendizábal y Crespo, 2002).

Ambas realidades conllevan un doble reto para el profesional de la educación: el cuestionamiento de una serie de estereotipos negativos en torno a las posibilidades de aprendizaje de las personas mayores y, paralelamente, la necesidad urgente de ir afianzando la hipótesis de que crecimiento y declive no son dos realidades opuestas, sino que ambas forman parte de las modificaciones intelectuales que acontecen con la edad y que están en la base de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hoy en día la hipótesis clásica del declive creciente y universal en las habilidades intelectuales no tiene consistencia porque tal declive ni es normativo, ni afecta a todas las habilidades ni tienen tanta trascendencia como ya afirmaban García Madruga y Carretero (1985) hace casi dos décadas. Los conocimientos actuales aún van más allá al afirmar que crecimiento y declive forman parte del cambio intelectual con la edad.

También han contribuido a este paso de una perspectiva del déficit a otra más asociada a un modelo de competencia, una serie de circunstancias histórico-culturales relacionadas con el binomio aprendizaje-vejez. La educación ha estado durante mucho tiempo circunscrita casi exclusivamente a las primeras edades de la vida hasta el punto de que socialmente el acceso a la cultura a través de la educación no era considerado como un valor propio de edades tardías. Progresivamente, los cambios sociales y culturales y la consolidación del concepto de Educación Permanente, han propiciado un cambio cuantitativo y cualitativo importante: la mentalidad social valora la educación como un bien disponible en todas las edades, que se caracteriza por ser, no un hecho puntual, sino un proceso que acompaña al individuo a lo largo de todo su ciclo vital.

El desarrollo de este planteamiento no ha sido ajeno a los estudios realizados sobre aprendizaje y memoria (no olvidemos que en la capacidad de aprendizaje influye la memoria a corto y largo plazo, la inteligencia y una serie de factores perceptivos, contextuales y biográficos) que revisten, tanto a nivel teórico como aplicado, una especial importancia en los temas relacionados con la educación. Las investigaciones sobre la inteligencia y la memoria, como garantes del proceso de aprendizaje, arrojan datos y abren líneas de reflexión muy relevantes en lo que respecta al diseño de actividades educativas para la vejez y en concreto para el desarrollo de esta propuesta educativa.

Una de las conclusiones más determinantes de estos estudios es la relativa a que el funcionamiento cognitivo en la vejez es plástico y modificable. A partir de esta afirmación, convertida en premisa de trabajo educativo, cobra un nuevo significado la actuación educativa cuyo marco se sitúa en la vejez normal y responde a planteamientos que consideramos compensadores y preventivos del declive intelectual y de la capacidad de aprendizaje.

La evidencia empírica avala el supuesto de que el cerebro humano en la vejez mantiene indeterminados grados de modificabilidad o de reserva que puede ser activada mediante las intervenciones ambientales oportunas (Fernández-Ballesteros, 1991). En definitiva, el término “*plasticidad*” es usado para indicar que la amplitud en el funcionamiento intelectual a un nivel individual puede ser modificado.

Esta plasticidad hace posible que las personas mayores a través de programas de intervención puedan mantener e incluso mejorar ciertas funciones intelectuales, porque tal y como afirman Birren y Schaie (1977) (citados por Rubio, 1993): “*el ser humano es capaz de una adaptación creativa durante todo el ciclo vital*”.

Los programas de desarrollo cognitivo son una consecuencia de las repercusiones teóricas y prácticas que pueden derivarse de la investigación sobre plasticidad intelectual en la vejez. Demostrar la plasticidad del organismo envejecido por medio de la modificabilidad de la inteligencia y la capacidad de aprendizaje en edades avanzadas de la vida, es tarea compleja, que ha requerido y requiere muchos años de empeño y dedicación investigadora y desde perspectivas disciplinares diversas. En un futuro, tal y como apuntan Fernández-Ballesteros y otros (1999) atender socialmente a las personas mayores, llevará necesariamente un componente esencial de formación integral en la que lo cognitivo tendrá una posición prioritaria.

Todas estas investigaciones están proporcionando gran ayuda al campo de la actual intervención psicoeducativa. Podemos decir que al hablar del funcionamiento intelectual y del diseño de propuestas psicoeducativas que incidan en su estimulación, tenemos que tener en cuenta los siguientes aspectos (Fernández-Ballesteros, 1991; Rubio Herrera, 1993):

- Facilitar un ambiente de **apoyo al aprendizaje** que favorezca en la persona mayor el desarrollo de un sentimiento de control, competencia y éxito, ante la situación de aprendizaje. La familiaridad de los materiales, las técnicas de estímulos, proporcionar más tiempo de aprendizaje, compensar determinadas deficiencias sensoriales y perceptivas, estimular el uso de ayudas didácticas y mediadores visuales y verbales, evitar un ambiente que provoque un alto nivel de ansiedad o fatiga y proponer diversidad de prácticas, contribuyen a la crea-

ción del entorno adecuado. Estos condicionantes pueden verse mejorados en función de las situaciones ecológicas o las demandas de nuevas tareas. Es una posibilidad que se materializa si el contexto ecológico lo facilita y siempre en determinadas habilidades cognitivas.

- La importancia ineludible de la **motivación**. Elevar la estimación que uno tiene sobre sus propias habilidades puede ser un modo efectivo para incrementar la voluntad de participar en un nuevo aprendizaje o reavivar viejas habilidades con la consecuente mejora en su ejecución. Incidir en un aumento de la competencia percibida, incluyendo confianza en el nivel de funcionamiento de uno mismo, la habilidad para enseñar a otros y la habilidad para mejorar aún más, son estrategias imprescindibles para mejorar la motivación para el aprendizaje. Asimismo es importante tener en cuenta el efecto de variables afectivas sobre el aprendizaje y tener presente que las metas educativas y los medios para conseguirlas tienen que adecuarse a las habilidades particulares del adulto, la personalidad y su situación de vida.
- El **Modelo de inteligencia fluida e inteligencia cristalizada**. La estructura de la inteligencia y el curso de la vida no pueden ser descritos adecuadamente con una concepción unifactorial, lo cual ha dado paso a otros enfoques tales como el modelo de inteligencia fluida y cristalizada propuesto por Horn y Donaldson (1976). En el marco de este modelo la dinámica intelectual ofrece diversas formas. El declive de la capacidad en el funcionamiento intelectual se presenta únicamente en niveles difíciles o de máxima ejecución y sólo en ciertas modalidades (por ejemplo, inteligencia fluida). Existen habilidades que en mayor o menor medida continúan creciendo, mientras que otras permanecen estables o disminuyen. El declive intelectual no se produce de forma homogénea en las distintas dimensiones intelectuales, sino que existen patrones de cambio. Las personas mayores conservan algunas habilidades, fundamentalmente verbales, relacionadas con la inteligencia cristalizada, mientras que se ven afectadas otras, fundamentalmente relacionadas con la inteligencia fluida. Cuando se habla de deterioro es importante diferenciar dos niveles: el nivel potencial y el nivel de ejecución. Algunos estudios parecen confirmar una estabilidad en la capacidad o potencial intelectual para el funcionamiento hasta edades muy avanzadas. El potencial de aprendizaje está presente en las personas mayores y se puede decir que son dos las áreas de crecimiento: habilidades intelectuales como la interacción social y la sabiduría y las habilidades relacionadas con aspectos del sistema de conocimiento y pericia.

- **Los efectos de la variabilidad interindividual.** Parece existir una gran consistencia intraindividual (intelectualmente, se envejece como se ha vivido) junto a una marcada variabilidad interindividual en el sentido de que existen sujetos que no sufren ningún declive mientras que otros muestran más amplios y extensos deterioros en su funcionamiento intelectual. Sin embargo, en sujetos sanos, no parecen darse pérdidas generalizadas. Existe una multiplicidad de variables moduladoras del funcionamiento intelectual de entre las que cabe destacar la salud, entre las que contribuyen a la variabilidad interindividual y la educación, entre las que explican porciones importantes de la variabilidad intercohorte. En este sentido, los estudios secuenciales ponen de manifiesto que existe un progreso en el funcionamiento intelectual que es experimentado por las cohortes más jóvenes de mayores comparativamente con las más antiguas.

En estas coordenadas de reflexión teórica se encuentran las premisas de las que parte y los fundamentos en los que se apoya el diseño del Programa de Cultura y Desarrollo Personal. Además este marco sirve de referencia a la hora de establecer las finalidades de esta propuesta. Apps (1982) considera que la necesidad de descubrir y realizar la creatividad personal, de sentir la satisfacción por la obra bien hecha, de sacar provecho del descubrimiento emocional e intelectual, son propósitos importantes en el marco de la educación permanente. Éste es, en términos generales, el referente en el que se apoya la intencionalidad educativa del programa, cuya finalidad básica es la de cualquier iniciativa educativa con este colectivo, a saber, incrementar su nivel, tanto cuantitativo como cualitativo, de calidad de vida y satisfacción personal. Este principio ha sido tenido muy en cuenta a la hora de especificar los objetivos generales del proyecto, los cuales han sido concretados del siguiente modo:

- Entrenar procesos psicológicos básicos y superiores (atención, memoria, motivación, lenguaje, razonamiento, creatividad, etc..) utilizando como estrategia el tratamiento educativo de conocimientos literarios, cinematográficos, musicales, etc..
- Aumentar la información sobre cuestiones culturales, a través de sus diversas manifestaciones (literatura, cine, música, ...) o bien, revisar sus conocimientos previos al respecto.
- Potenciar dinámicas grupales tendentes a mejorar las relaciones intergrupales, el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales básicas.
- Potenciar el contacto intergeneracional entre jóvenes y mayores con objeto de recrear una experiencia educativa entre ambos grupos.

- Estimular la apertura hacia nuevos intereses y formas de ocupación del tiempo libre tomando conciencia del valor del ocio en el desarrollo personal.

2. SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS Y MARCO METODOLÓGICO

La selección de los contenidos de trabajo se ha realizado buscando la conjunción de dos criterios básicos: en primer lugar, contenidos que, en mayor o menor medida, puedan tener una conexión con la vida cotidiana, por tanto, una adecuada validez ecológica y, en segundo lugar, contenidos cuyo tratamiento sea novedoso para el grupo, evitando la reiteración de temas trabajados en programas anteriores.

Tanto la significatividad como la singularidad se constituyen por tanto, en criterios de selección de los contenidos del programa, y sugieren un abanico amplio de los más diversos temas, cuya organización se ha estructurado bajo dos fórmulas sucesivas: en una primera fase, los contenidos se organizan mediante bloques temáticos, intentando facilitar la transición del grupo a nuevos planteamientos, tanto teóricos como metodológicos, y en una segunda fase, paralelamente al incremento en el nivel cultural de los contenidos, la estrategia básica consiste en afianzar y consolidar los objetivos del programa mediante una secuenciación en la que se alternan contenidos de carácter más cultural con contenidos más explícitos y afines al entrenamiento de habilidades socio-cognitivas. Este planteamiento también es considerado en una tercera fase en la que se profundiza en los nuevos aprendizajes.

La organización de los contenidos en la primera y segunda-tercera fase del programa queda recogida a continuación:

PRIMERA FASE: TRANSICIÓN

<i>BLOQUES TEMÁTICOS</i>	<i>SABIDURÍA</i>	<i>LITERATURA</i>	<i>CINE</i>	<i>MÚSICA Y DANZA</i>
Contenido	Aspectos generales sobre capacidades de aprendizaje y enseñanza	Cuestiones relativas a poesía, tratamiento de textos literarios, realización de composiciones propias	Análisis de películas relacionadas con la cultura y el saber	Cuestiones relativas a la historia de la música, apertura y conocimiento de tendencias musicales. Conocimiento de danzas de distintos países.

SEGUNDA FASE: CONSOLIDACIÓN
TERCERA FASE: PROFUNDIZACIÓN

<i>Contenidos</i>	
CULTURALES	Autores clásicos españoles y extranjeros; mitología clásica occidental y asiática; novelistas contemporáneos; ensayo y teatro.
HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS	Autoconcepto y autoestima Planteamiento y solución de problemas Ejercicios críticos Debates y resolución de casos Autoconocimiento

Es obvio que las decisiones metodológicas son determinantes para el éxito de cualquier diseño de intervención educativa. En este caso la metodología de trabajo elegida para llevar a cabo esta actuación ha sido cuidadosamente revisada y ampliada inspirándose en algunos de los presupuestos teóricos y prácticos de un modelo de trabajo con personas adultas, conocido como la Pedagogía del Lenguaje Total de Francisco Gutiérrez. A grandes rasgos sus pasos metodológicos se pueden sintetizar en los siguientes:

- a) Contacto con el tema o núcleo generador:
 - Presentación del núcleo generador o tema de trabajo
 - Codificación del núcleo generador plasmando en todos los lenguajes posibles los elementos más significativos y sugestivos que el grupo tiene sobre el tema.
- b) Lecturas:
 - Lectura connotativa: se realiza una primera lectura sobre el tema mediante actividades que favorezcan el enfrentamiento subjetivo con el tema propuesto desde el sentimiento, las emociones, la emergencia de la experiencia vital .

Envejecimiento y educación

- Lectura denotativa: se pretenden descubrir todos los elementos que objetivamente configuran esa realidad. Asimismo las relaciones que se dan entre esos elementos, como las que se dan con el sujeto que las va a analizar.
- Lectura estructural: en la que, a la luz de los datos que arrojan las dos lecturas anteriores, surgen espontáneamente los múltiples interrogantes que plantea esa realidad.
- c) Investigación: para dar respuesta a dichos interrogantes:
 - elaboración de un plan de trabajo en dos vertientes:
 - adquisición de instrumentos de conocimiento para interpretar la realidad
 - investigación sobre el núcleo generador apoyado en los conocimientos adquiridos
- d) Conclusiones
- e) Evaluación

Las características del grupo y los objetivos educativos y capacidades planteados en el programa han exigido una adaptación de este esquema metodológico, seleccionando aquellos aspectos que mejor se adecuaban a la dinámica del programa. Son los siguientes:

- Presentación de un núcleo generador en torno al cual gire toda la dinámica de la sesión.
- Realización de dos lecturas básicas del tema planteado: lectura connotativa y denotativa que se concreta en el planteamiento de dos tipos básicos de actividades que responden a ambos modos de aprehensión del tema propuesto.
- Búsqueda y planteamiento de interrogantes relacionados con el tema propuesto.
- Planteamiento de actividades de investigación personal relativas al núcleo generador.
- Incidencia de las propuestas educativas en diversas dimensiones del desarrollo: física, cognitiva, afectivo-social.
- Planteamiento de tareas específicas que abarquen todas las posibilidades de expresión y comunicación (expresión oral, gestual, corporal, plástica, musical, ...).

El planteamiento metodológico no se agota aquí, sino que algunas otras decisiones metodológicas encuentran otro amplio antecedente. Es necesario, por tanto, para tener una visión comprensiva de la actuación realizada, hacer referencia a una serie

de fuentes de investigación y de estudio en torno a la intervención en el funcionamiento cognitivo de las personas adultas y mayores.

En los últimos treinta años algunas líneas o programas de investigación, difícilmente demarcables entre sí, están intentando entrenar el funcionamiento cognitivo en la vejez, tratando de demostrar que las ejecuciones en tareas intelectuales de las personas mayores pueden mejorar cuando se las somete a un tratamiento específico. Estas líneas de investigación están generando diversas técnicas de intervención intelectual, de las cuales hemos seleccionado dos que consideramos adecuadas para completar el planteamiento metodológico de este programa: la manipulación motivacional y el entrenamiento cognitivo.

La manipulación de variables motivacionales responde a la constatación de que el rendimiento intelectual en la edad adulta se ve más fácilmente perturbado y mediado por factores tales como la falta de interés, de motivación, la disminución de la confianza en sí mismo, el incremento de la ansiedad, etc.

El entrenamiento cognitivo o enfoque del *training* tiene un relativo protagonismo en la investigación de la inteligencia, cuyo planteamiento responde a la demostración de cómo, mediante algunos principios pueden ser entrenadas distintas habilidades complejas en personas mayores. Los principios activos que subyacen en este planteamiento son: modelado, feedback, instrucción y práctica como bases metódicas del entrenamiento.

Asimismo, no podemos olvidar que los programas de estimulación cognitiva se basan en que el incremento de la estimulación adecuada parece tener efectos benéficos en diversas áreas psicológicas (relaciones interpersonales, satisfacción,). Por tanto, la realización grupal de actividades conectadas con la vida diaria, así como los efectos de la música, el contacto físico, el juego y el ejercicio físico parecen influir en actitudes positivas y facilitadoras en la ejecución de tareas intelectuales.

Todo ello conlleva que la propuesta de actividades del programa sea amplia, diversa y conforme a una serie de criterios que se desprenden de las consideraciones anteriores:

Envejecimiento y educación

<i>Presupuestos</i>	<i>Actividades</i>
<i>LENGUAJE TOTAL</i>	Connotativas y denotativas globalizadas Expresión oral, escrita, plástica, musical, corporal.. Agrupamientos diversos (asamblea, pequeño grupo)
<i>PROGRAMAS COGNITIVOS</i>	Adaptación de la Escala Weschler y otras Agrupamiento pequeño, parejas e individual

Sin abandonar la brevísima revisión anterior de la importancia de los programas de entrenamiento cognitivo para personas mayores, es importante reseñar que una parte de las actividades propuestas obedecen a una revisión y adaptación de las Escalas Weschler para Adultos, el Test de Habilidades Mentales Primarias de Thurstone, pruebas de vocabulario (teniendo en cuenta que según Fernández-Ballesteros (1991), el vocabulario es una de las medidas indirectas del funcionamiento intelectual ya que el nivel de vocabulario está asociado fuertemente a la inteligencia general) y otras pruebas de evaluación colectiva de la inteligencia de uso más común en la evaluación de personas mayores, tanto en la clínica como en la investigación. Se han traído al contexto de un programa educativo como referencias para elaborar el diseño instruccional de las sesiones del programa.

La Escala de Inteligencia para Adultos de Weschler (WAIS) es uno de los procedimientos más utilizados en la evaluación de la inteligencia general de adultos. Algunas de las actividades del programa han tomado como referencia los subtests que configuran las dos escalas de esta prueba: verbal y manipulativa. Todas las áreas requeridas para efectuar una adecuada evaluación del funcionamiento intelectual en personas mayores están presentes en el WAIS. Se ha combinado el trabajo de aquellos subtests que se mantienen con la edad (información, comprensión, rompecabezas, figuras incompletas y vocabulario) con los que no se mantienen (dígitos, aritmética, claves, bloques, semejanzas, historietas).

Por último cabe realizar una importante precisión. Es evidente que esta propuesta metodológica no está configurada por actuaciones puntuales sino que se trata de todo un proceso a medio/largo plazo, que pretende por un lado, potenciar el crecimiento del grupo en lo que se refiere a la consecución de los objetivos generales del programa y, por otro, adaptarse progresivamente al grado en que el propio grupo avanza. De ahí, la necesidad de plantear dos fases de trabajo, tanto en lo referente a los contenidos como en lo que respecta a la metodología de trabajo.

3. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y SELECCIÓN DE MATERIALES

Es preciso tener en cuenta que el desarrollo del programa está planteado acorde con la propia evolución del grupo, por ello su desarrollo se despliega en tres fases bien diferenciadas que, en principio, se plantean como consecuciones a lo largo de los dos cursos académicos en los que se ha llevado a cabo. La delimitación inicial de estos tres momentos obedece más bien a razones didácticas, es decir, a una previsión tentativa de la evolución del grupo con respecto a la dinámica del programa.

En una primera fase se facilita al grupo la transición desde la metodología anterior a la familiarización con las nuevas decisiones metodológicas adoptadas; en una segunda fase, se consolida el programa de acuerdo a los objetivos y contenidos del mismo, prestando una especial atención a la propia adaptación de las participantes a estas nuevas propuestas y, en la fase final, el planteamiento gira en torno a un aumento en el nivel de conocimientos presentados al grupo y con ello, un previsible aumento de la dificultad en la ejecución de las actividades y tareas.

El programa se desarrolla a lo largo de 24 sesiones por curso académico que tienen una hora y media de duración cada una. La organización temporal de las sesiones fue difícil de plantear a priori, puesto que formaba parte de la dinámica de esta actuación, el ir tomando decisiones, entre ellas las temporales, a medida que la información obtenida en el proceso de seguimiento y evaluación fuera marcando los distintos ritmos de trabajo dentro de la sesión. No obstante, sí fue posible determinar algunas de las decisiones que se constituyeron como punto de partida sobre el que ir ubicando las modificaciones en la temporalización de las sesiones y como referente temporal estable y consolidado posteriormente. Son las siguientes:

- Alternancia de actividades diversas y con una duración limitada, es decir, actividades cortas de diverso carácter expresivo.

Envejecimiento y educación

- Dedicación de un tiempo específico para la contextualización inicial y para la realización de actividades en diferentes formas de agrupamiento (gran grupo, pequeño grupo, parejas, individualmente).
- Algunas actividades de la sesión están prefijadas en un tiempo concreto de la misma, como es el caso de la contextualización o presentación del núcleo generador al comienzo de la sesión, el planteamiento de la ficha de trabajo individual y la verbalización de las dificultades y posibilidades de la sesión, al final de la misma.

Los materiales necesarios para poder implementar este programa y trabajar con el grupo los contenidos propuestos, sugerían la utilización y/o el diseño y elaboración de los materiales más diversos. En un intento de dotar de sistematicidad a este aspecto tan importante de la actuación podemos clasificar los recursos materiales de la siguiente forma:

Según los contenidos:

- a) materiales literarios: textos literarios, poemas, frases, referencias bibliográficas....
- b) materiales cinematográficos: películas, fichas de trabajo, fichas técnicas, críticas de cine, fotografías de escenas de películas, etc....
- c) materiales musicales: instrumentos musicales, danzas del mundo, repertorio de melodías diversas, desde música clásica hasta otros estilos musicales tales como el soul, el country, el rock, música ligera, cantautores, new age, cantos étnicos, etc...
- d) materiales de habilidades socio-cognitivas: fichas de trabajo, problemas y acertijos, adivinanzas, ejercicios cognitivos de lápiz y papel, juegos de habilidades sociales, etc...
- e) materiales culturales en general: artículos de opinión, fragmentos de ensayos y libros de divulgación, cuentos, leyendas, etc...

Según las actividades:

- a) materiales psicomotrices: aros, picas, balones, etc...
- b) materiales de expresión plástica: ceras, pinturas, recortes, ...
- c) materiales de expresión verbal y escrita: fichas de trabajo elaboradas específicamente para el grupo, ...
- d) materiales fungibles: lapiceros, tijeras, papel, etc...

4. 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, rico en fuentes de información, holística, en cuanto que se tiende a valorar el conjunto, no sólo las partes del programa, e integral, ya que contempla atender a todos los aspectos que configuran la experiencia.

La evaluación inicial es necesaria para indagar en los intereses y expectativas de las participantes, así como en sus percepciones sobre dificultades y posibilidades.

La evaluación formativa se realiza a lo largo del programa, sesión a sesión, con objeto de obtener información sobre su desarrollo y sobre los aspectos que deben ser mejorados, consolidados, cambiados o eliminados. Se trata, en suma, de adecuar el proceso instruccional en relación al progreso real de las participantes, identificando los puntos fuertes y débiles del programa.

La evaluación final responde a la necesidad de contrastar los logros realizados con los objetivos planteados en el inicio del programa, así como una valoración de los logros obtenidos a nivel individual en cada una de las participantes.

Los aspectos que consideramos como elementos de evaluación son los siguientes:

- Todo el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, la situación instruccional y la capacidad de aprendizaje del grupo.
- La programación propuesta en cada sesión: adecuación de los objetivos específicos, contenidos, actividades propuestas, su idoneidad y nivel de dificultad, los materiales elaborados y la distribución del tiempo.
- El clima socio-relacional del grupo
- Nivel de participación
- Grado de satisfacción de las participantes
- Aprendizajes realizados por el grupo tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales
- Aspectos organizativos en relación al horario, aula, espacios, etc..

Los instrumentos y estrategias previstas para obtener información adecuada para los procesos de evaluación tanto inicial, como formativa y final han sido los siguientes:

- registro de observaciones en notas de campo
- grabación de algunas sesiones para su posterior análisis
- reuniones periódicas con otros observadores de las sesiones
- revisión del cuaderno de trabajo de cada participante

Envejecimiento y educación

- revisión de las tareas realizadas en las fichas de trabajo del aula
- cuestionarios y entrevistas semiestructuradas
- verbalizaciones de las participantes al final de cada sesión sobre sus posibilidades y dificultades

Hoy en día, resulta obvio considerar los efectos beneficiosos resultantes de la participación educativa de personas adultas y mayores, e incluso, se torna impertinente, la discusión sobre el derecho de los adultos mayores a tal participación. La preocupación actual es otra. Como ya sugeríamos al comienzo, la cuestión relativa al marco disciplinar en el que se desarrollan este tipo de actuaciones, ha pasado de adolecer de invisibilidad a convertirse en un terreno confuso todavía entregado a un debate teórico aún por concluir. No obstante, las praxis educativas dirigidas a este sector de población siguen incrementándose y dotando a este debate de argumentos, premisas, presupuestos e ideas que contribuyan a esclarecer la multitud de cuestiones que aún precisan de reflexión tanto teórica como práctica.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apps, J.W. (1982). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós.
- Birren, J.B. y Woodruff, D. S. (1973). Human development over the life span through education. En: P. Baltes y K. Schaie (Eds.), *Life-span developmental psychology*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Birren, J. E. y Schaie, K. W. (1977). *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Colectivo de la Escuela de Adultos. Centro social de Hortaleza. (1983). *Educación de adultos. Reto, experiencia, futuro*. Madrid: Popular.
- Fernández, J. (1998): El ciclo vital: marco de comprensión para la etapa de la vejez, *Estudios de Psicología*, (61), 77-91.
- Fernández-Ballesteros, R. y otros (1991). *Evaluación e intervención psicológica en la vejez*. Barcelona: Martínez Roca.
- Fernández-Ballesteros, R., Moya, R., Iñiguez, J. y Zamarrón, M.D. (1999). *Qué es la psicología de la vejez*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Arroyo, M. J. (1995): *Entrenamiento de habilidades psicocorporales en la vejez*. Salamanca. Amarú.

- García Arroyo, M. J. y Serdio Sánchez, C. (1996): *Educación para la salud en la adultez femenina*. En *Actas II Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía*. Praga. Universidad de Minho. Portugal.
- García Arroyo, M. J. (2001): *La educación y el aprendizaje como medio optimizado de la calidad de vida en COLON CAÑELLAS y ORTE SOCIAS, C*, en *Gerontología Educativa y Social*. Palma. Universidad de Islas Baleares.
- García Madruga, y Carretero, M. (1985). En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi, *Psicología Evolutiva Vol. 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- Horn, J. y Donaldson, G. (1976): On the myth of intellectual decline in adulthood, *American Psychologist*, (31), 701-719.
- Izal, M. y Montorio, I. (1999). *Gerontología conductual. Bases para la intervención y ámbitos de aplicación*. Madrid. Síntesis.
- Lemieux, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/IMSERSO.
- Limón Mendizábal, R. y Crespo Labornero, J.A. (2001). *Grupos de debate para mayores en España: guía práctica para animadores*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Martínez de Miguel López, S. (1997): La figura de la mujer en la tercera edad. *Pedagogía Social*, (15-16), 137-144.
- Martínez de Miguel López, S. (2003). Propuestas educativas para las personas mayores. En: J. Sáez Carreras (coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Montorio, I e Izal, M. (2000). *Intervención psicológica en la vejez. Aplicaciones en el ámbito clínico y de la salud*. Madrid. Síntesis.
- Orduna, G. y Naval, C. (Eds.) (2001). *Gerontología educativa*. Barcelona: Ariel
- Requejo Osorio; A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona. Ariel.
- Rubio Herrera, R. (1993). Efectos de la intervención educativa en el funcionamiento intelectual en la adultez y senectud. En: N. Yuste Rosell y J.M. Martínez López, *Psicología y Educación*. Almería: Universidad de Almería.
- Sáez Carreras, J. (coord.) (2002). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sáez Carreras, J. (coord.) (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.

Envejecimiento y educación

- Sáez Narro, N. , Rubio Herrera, R. y Dosil Maceira, A. (1996). Tratado de Psicogerontología. Valencia: Promolibro.
- Sánchez Martínez, M. (2003). La semántica de la terminología en Educación de Personas Mayores. La gerontagogía. En: J. Sáez Carreras (coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Schaie, K. W. (1979). A reinterpretation of age related changes in cognitive structure and functioning. En L.R. Foulet y P.B. Baltes (Eds.), *Life-span developmental psychology*. New York: Academic Press.
- Schaie, K. W. y Hertzong, G. (1982). Longitudinal methods. En: W. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Willis, S. L. (1985). Towards and educational psychology of the older adult learner: intellectual and cognitive bases. En: J. E. Birren, y K. W. Schaie, *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Yanguas, J.J. y otros (1998). *Intervención psicosocial en gerontología: manual práctico*. Madrid: Cáritas/Caja de Madrid.