

# MOTIVACIONES, DIFICULTADES Y NECESIDADES FORMATIVAS EN EL APRENDIZAJE DE LAS MUJERES MAYORES

## *Motivations, difficulties and formative needs in the learning of the major women*

*Carmen Serdio Sánchez  
Begoña Díaz Rincón  
Eulalia Torrubia Balagué*

**RESUMEN:** *El objetivo de este trabajo es presentar el desarrollo de un proceso de investigación cualitativo centrado en conocer y analizar las motivaciones, dificultades de aprendizaje e intereses formativos de un grupo de mujeres mayores de 65 años que participan desde hace tiempo y de forma habitual en programas educativos. Los datos han sido recogidos a partir de entrevistas semiestructuradas que han sido sometidas a un proceso de codificación y categorización. El sistema general de categorías obtenido y validado nos ha permitido establecer relaciones conducentes a obtener conclusiones en relación a los objetivos del estudio. La evolución de sus motivaciones desde lo instrumental a lo expresivo, la autoeficacia mediada tanto por la figura del profesor como de las compañeras de aprendizaje, las dificultades en su aprendizaje como catalizadores de una actitud de logro o la emergencia de nuevos intereses formativos en el marco comunitario, son algunos de los resultados más importantes. En su conjunto se trata de resultados que aportan claves importantes en orden a construir un discurso renovado y optimista acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la vejez de estas mujeres.*

**Palabras Clave:** *aprendizaje en la vejez, motivaciones, dificultades de aprendizaje, intereses formativos, gerontología educativa, entrevista semiestructurada.*

**ABSTRACT:** *The aim of this work is to present the development of a qualitative process of investigation centred in knowing and analyzing the motivations, difficulties of learning and formative interests of a group of 65-year-old major women who take part for time and of habitual form in educational programs. The information has been gathered from semiconstructed interviews that have been submitted to a process*

*of codification and categorization. The general system of categories obtained and validated has allowed us to establish conducive relations to obtaining conclusions in relation to the aims of the study. The evolution of the motivations from the instrumental thing to the expressive thing, the half-full autoefficiency so much for the figure of the teacher as of the companions of learning, the difficulties in the learning like catalysts of an attitude of achievement or the emergency of new formative interests in the community frame, are some of the most important results. In his set it is a question of results that they contribute important keys in order to construct a renewed and optimistic speech brings over of the processes of education - learning in the oldness of these women.*

**Key words:** *Learning in the oldness, motivations, difficulties of learning, formative interests, educational gerontology, semiconstructed interview.*

## **1. LA EDUCACIÓN EN LA VEJEZ: TRADICIÓN Y DINAMISMO**

El objetivo fundamental de este trabajo consiste en exponer el desarrollo de un proyecto de investigación llevado a cabo a lo largo de los años 2008-2009, financiado por la Junta de Castilla y León. Su finalidad fundamental ha sido la de analizar las motivaciones, dificultades de aprendizaje y necesidades formativas de un grupo de mujeres mayores de 65 años, que habitualmente participan de forma regular y sistemática en programas educativos dirigidos a personas mayores.

Desde que la educación de las personas mayores se convierte en un reto importante en las políticas sociales de envejecimiento activo (algo reconocido institucionalmente desde diversidad de foros y eventos internacionales) (Limón y Crespo, 2001; Sánchez, 2004), asistimos a una constante y evidente evolución en las iniciativas y programas educativos dirigidos a las personas mayores. Además de una proliferación y generalización de programas y acciones concretas a todos los niveles, se han producido importantes transformaciones tanto en la fundamentación teórica y conceptual, como en las consideraciones metodológicas de tales programas y en los contenidos temáticos de los mismos. En la base de estas transformaciones encontramos la propia evolución experimentada por el colectivo de las personas mayores, protagonistas de la emergencia de una llama-

da *nueva cultura de la vejez*, con los cambios económicos y sociales asociados a la actual sociedad de la información y a una vivencia cada vez más satisfactoria del envejecimiento que prioriza por encima de todo la calidad de vida y el bienestar psicosocial. En este sentido se ha ido abriendo paso y consolidando de forma contundente un nuevo modo de entender la educación en la vejez desde presupuestos psicológicos que ponen de manifiesto una visión más optimista del envejecimiento y de sus posibilidades de aprendizaje. Paralelamente se han añadido nuevos conceptos que actúan de referentes fundamentales en el desarrollo de los programas educativos: *envejecimiento activo, prevención, aprendizaje a lo largo de la vida, potencialidad cognitiva, reflexividad crítica, empowerment, educación intergeneracional*, son algunos de ellos.

Por otro lado también es preciso apuntar la clara evolución experimentada en el tratamiento de las temáticas de estos programas: hemos pasado de asuntos muy polarizados en torno a la salud, las pensiones, el ocio y la preparación a la jubilación, a otros, más acordes a las transformaciones actuales de la sociedad y que intentan dar respuestas a nuevos retos y necesidades en este colectivo. Es el caso por ejemplo del uso de las nuevas tecnologías como parte de la formación de las personas mayores (Villar, 2001; Villar y Solé, 2005) o la utilización completa de su potencial y experiencia para convertirse en modelos de envejecimiento para generaciones más jóvenes, en el marco de una educación intergeneracional (Sáez Carreras, 2002; Bedmar y Montero 2003; García Minguez, 2005; Sánchez Martínez, 2007). En cuanto al tratamiento metodológico de estos programas educativos, se observa una cierta preocupación por indagar en nuevas formas de trabajo alternativas a las más tradicionales, centradas en la transmisión de información o el entrenamiento de capacidades, para dar paso a nuevos enfoques metodológicos de corte más constructivista (Martín y Requejo Osorio, 2005; Bermejo, 2005). En todo caso, esto constituye uno de los retos pendientes más importantes el campo de la educación en la vejez.

En el marco de este panorama que acabamos de apuntar, las acciones y programas concretos que se han llevado a cabo en nuestro país hasta el momento, se han centrado fundamentalmente en

educación básica y alfabetización, educación para la salud y el desarrollo personal, la educación para el ocio y la cultura, la preparación y adaptación a la jubilación y la educación para la participación social y comunitaria (Sánchez, 2004). En la base de estas propuestas concretas podemos identificar dos orientaciones o perspectivas complementarias: la de programas en los que la educación se concibe principalmente como un instrumento de compensación y regulación de las pérdidas y limitaciones y la de los programas que, dando un paso más, entienden la educación como un factor de crecimiento en la vejez, como un instrumento para optimizar capacidades y desarrollo personal (Villar y Solé, 2005). Esto último supone importantes avances en el diseño de acciones de enseñanza-aprendizaje en la vejez con la emergencia de innovadoras propuestas, tales como programas intergeneracionales centrados en la promoción de la pragmática cognitiva y la sabiduría, o programas promotores de procesos de reflexión vital, del uso educativo de las historias de vida o de grupos autobiográficos (Villar, 2005).

Los principales agentes de todas estas iniciativas han sido entre otros, los centros de educación de adultos (a los que acuden gran número de adultos mayores), universidades populares, asociaciones de mayores, centros de iniciativa social, aulas de tercera edad, universidades públicas y privadas, centros de día y residencias, fundaciones privadas, sindicatos y empresas. De todos ellos destacan fundamentalmente dos: las Aulas de Tercera Edad y los Programas Universitarios para Mayores. Las primeras se centran en diferentes áreas de atención en función de la demanda de los sujetos y promueven una gran variedad de actividades formativas, culturales, de carácter ocupacional, de desarrollo psicofísico, de participación cívica y de estudio e investigación. En cuanto a los Programas Universitarios, con un incremento muy significativo en los últimos años, se encuentran en un momento de consolidación y de integración de lo académico y la realidad sociocultural y su oferta formativa se centra en diferentes áreas de conocimiento: desde humanidades y ciencias sociales hasta ciencias tecnológicas, pasando por ciencias jurídicas y económicas, medio ambiente y ciencias de la salud y biosanitarias. Muchas universidades españolas (Castilla y

León a la cabeza) han realizado un gran trabajo institucional para la estructuración estable de este tipo de programas y para poner en práctica su vocación de servicio a la sociedad actual.

Todas estas preocupaciones y líneas de reflexión no son sino un claro reflejo del dinamismo que impregna el ámbito de la educación en la vejez y del desarrollo disciplinar y conceptual de la gerontología educativa. Todo ello supone una firme apuesta por la educación como motor de la calidad de vida en la vejez y como catalizador de desarrollos y ganancias. Constituye un campo de reflexión y de práctica educativa llamado a crecer y consolidarse en el futuro en la misma medida en que sus nuevos retos y desafíos se tornen en líneas de estudio e investigación para los profesionales de la educación en la vejez. Para ello es necesario dirigir la mirada hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participan personas mayores y desde una psicología de la educación, iluminar y alcanzar una mejor “comprensión y optimización de los fenómenos educativos en la vejez” (Villar, 2005:66).

## **2. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LAS PERSONAS MAYORES: MOTIVACIONES, DIFICULTADES Y NECESIDADES FORMATIVAS**

El analizar la experiencia educativa concreta de personas mayores y reflexionar acerca de las motivaciones que les impulsan a desear aprender, las dificultades y barreras de todo tipo que pueden encontrar en el proceso de aprendizaje, sus intereses formativos, etc. constituyen pasos obligados para conocer con mayor rigor en qué medida las propuestas de enseñanza-aprendizaje dan respuesta a sus necesidades educativas. Esto es particularmente importante si tenemos en cuenta los cambios derivados de la actual sociedad de la información (Requejo Osorio, 1998) unidos a la emergencia cada vez más decisiva de una nueva cultura de la vejez que parte de presupuestos mucho más optimistas acerca de su significado y su rol como una fuerza social emergente (Amorós, Bartolomé, Sabariego y de Santos, 2006). Además sabemos que en la realidad individual y social del envejecimiento cobran gran importancia factores contex-

tuales, generacionales y biográficos que dotan a cada persona de una particular y personal vivencia de lo que significa, no sólo envejecer, sino también de lo que supone su participación en experiencias educativas. En el caso de las mujeres mayores, su contacto con la educación formal ha sido en muchos casos irregular y deficitario. Las carencias educativas derivadas de una desigualdad ante la educación propia de su contexto generacional e histórico, ha condicionado y en muchos casos, limitado, su vida ocupacional, relegándolas de forma casi exclusiva al ámbito doméstico con tareas centradas básicamente en el ejercicio del cuidado. Tales desencuentros con el mundo educativo afectan de diferente modo su visión actual de la participación educativa. En la mayor parte de los casos la carencia ha sido un catalizador poderoso de su interés por participar en actividades educativas, con importantes muestras de motivación de logro; en otros casos, sin embargo, la carencia ha podido alimentar una autopercepción negativa de sí mismas como aprendices con ideas y creencias distorsionadas e interiorizadas acríticamente en un contexto socio-histórico poco proclive a promover la educación de la mujer y su acceso a la formación y la cultura. Por todo ello las diferencias de género son evidentes a la hora de analizar motivaciones, dificultades de aprendizaje y necesidades formativas en su participación educativa. La mayor parte de los autores señalan que tales diferencias, más allá de argumentos de carácter cuantitativo, parecen coherentes con la división tradicional de los roles de género, en la que ellos regentaban los valores propios de la autonomía, la actividad, la competitividad y la vida pública y ellas, los asociados a lo expresivo, la relación interpersonal, el cuidado y el ámbito de lo privado (Solé, Triadó, Villar, Riera y Chamarro, 2005).

El estudio de la **motivación** de las personas mayores en relación a la educación alude a una gran variedad de motivos y razones para participar en actividades educativas. Su revisión revela la existencia de una constante, a saber, una doble orientación motivacional que algunos autores hace ya más de una década (Martín García, 1994), delimitaron como categorías instrumentales y categorías expresivas. Esta diferenciación sigue estando presente en los estudios posteriores sobre motivación para aprender en la vejez. De este modo,

encontramos que una orientación motivacional de tipo instrumental es la que agrupa todos aquellos motivos vinculados a factores en principio ajenos al hecho de aprender (evitar la soledad, hacer amigos, huir del aburrimiento y la apatía...) mientras que en una orientación expresiva el individuo mayor desea aprender por el placer y la complacencia que le reporta el acceder al conocimiento. Se trata en definitiva de una fuerte vinculación entre el aprendizaje y la satisfacción personal y el disfrute (Scala, 1996).

Otros estudios más asociados al ámbito anglosajón diferencian entre factores asociados al producto que tienen que ver con el deseo de adquirir conocimientos y afrontar nuevos retos intelectuales, y factores asociados a las relaciones en los que es el contacto social el principal aliciente para iniciarse en un proceso de aprendizaje. En términos generales son los motivos más expresivos, los que tienen una relación más directa con el aprendizaje, los que más mueven a las personas mayores a participar en educación aunque también es cierto que los motivos más instrumentales, especialmente los relacionados con el establecimiento de lazos sociales, juegan un importante papel en este sentido (Jarvis y Walker, 1997; Kim y Merriam, 2004). Es importante considerar que ciertos factores expresivos como el crecimiento intelectual y el bienestar y satisfacción del aprendiz son especialmente relevantes en la vejez ya que se suele argumentar que aprender en la vejez, lejos de ser un medio para conseguir un fin determinado (un título académico, una oposición, una promoción en el trabajo...), constituye un ejercicio placentero y decisivo en el propio crecimiento y desarrollo personal. Ello, sin embargo, no minimiza en absoluto la importancia de otros factores de corte más instrumental. En un estudio de Solé et al. (2005) se analizaron motivaciones para participar en educación en una muestra compuesta en su mayoría por mujeres menores de 75 años y con un buen nivel educativo. Encontraron que motivos como “no estar solo” o “pertenecer a un grupo” eran factores poco referidos por los entrevistados pero que eran puestos de manifiesto con más frecuencia por las mujeres. Concluyeron que las diferencias de género parecen ser coherentes con la división tradicional de los roles de género:

“mientras en ellos se potencia la autonomía, la actividad, la competitividad, en ellas (y esto puede ser especialmente cierto para las mujeres de la generaciones más mayores) la tendencia era potenciar más los valores expresivos, las relaciones con otras personas, el cuidado mutuo” (Solé et al., 2005: 462).

Dada la gran variabilidad interindividual y los cambios que se producen en las nuevas formas de envejecer sería adecuado realizar más estudios sobre motivaciones porque posiblemente son más variadas y complejas que las que se desprenden de los estudios elaborados hasta ahora. Lo mismo cabe decir de las **dificultades de aprendizaje en la vejez**. La reflexión sobre este aspecto hasta ahora no va más allá de una exposición y análisis de los habituales declives y lagunas propios del envejecimiento cognitivo que interfieren en los procesos implicados en el aprendizaje (déficits sensoriales, atención, memoria...). Desde una perspectiva más amplia Martín García (1994) en una investigación sobre barreras e impedimentos en la participación educativa en la vejez sintetizó estas dificultades en dos grandes grupos: por un lado, barreras asociadas al sujeto que aprende, el viejo, entre las que destacaba la edad, las actitudes, el nivel de antecedentes educativos y culturales, las necesidades prácticas de las personas y los efectos generacionales. Por otro lado identificó algunas otras más vinculadas al objeto y contenido de las propuestas ofrecidas a las personas mayores tales como la ausencia de cursos interesantes, la falta de espacios adecuados, problemas de transporte, horarios inadecuados, etc., en definitiva una significativa distancia entre la demanda y la oferta educativa.

Por otra parte en una investigación de Serdio (2004) realizada con una muestra de 30 mujeres de edades comprendidas entre los 52 y los 87 años participantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje, se encontraron una serie de obstáculos y dificultades que interferían en su proceso de aprendizaje. Tales dificultades se agrupaban del siguiente modo: asociadas a la edad (problemas de audición y visión, dificultades de movilidad, problemas de memoria, disminución del tiempo de reacción...), asociadas a creencias erróneas sobre el aprendizaje (percepción estereotipada de la dificultad, escasa confianza en las capacidades personales, miedo al fracaso y excesiva



preocupación por el resultado), asociadas a la situación concreta de aprendizaje (escasa atención y concentración, dificultades en la organización de las tareas y comprensión de las instrucciones de las mismas), asociadas a clima relacional del grupo (sentimientos de competitividad, escasa implicación de todo el grupo en algunas tareas, roces puntuales y ambiente tenso) y por último las asociadas a la propia planificación instruccional (instrucciones confusas, desajustes en la temporalización de las actividades, contenidos excesivamente dificultosos...).

Con respecto a las **necesidades educativas y formativas de las personas mayores** consideramos interesante volver la mirada hacia algunos planteamientos lejanos en el tiempo pero que encierran ideas y claves para la comprensión de este tema en la actualidad. Por ello partimos del concepto de “necesidad educativa” propuesto por Leclerc (1985:137) como la “diferencia entre la situación en un tiempo presente y un estado deseado de conocimiento, destrezas o habilidades para ese momento”.

En su investigación ya clásica con una muestra de 103 adultos de edades comprendidas entre los 55 y los 75 años identificó diversas necesidades educativas: hacer nuevos amigos, envejecer bien física, mental y moralmente, vivir en armonía con uno mismo, desarrollar una buena filosofía y psicología del envejecimiento, enfrentarse con los cambios de la sociedad, establecer buenas relaciones interpersonales, ganar confianza en uno mismo, vivir felizmente en la sociedad actual y ser útil en actividades de voluntariado. Una conclusión importante del discurso de este autor consiste en que la principal necesidad de los mayores está relacionada con su búsqueda de una nueva identidad personal y social. También es ya clásica la tipología propuesta por McClusky (1974) en los inicios de la gerontología educativa. Este autor destaca cinco grupos distintos de necesidades educativas en la vejez: necesidades de enfrentarse con los problemas, necesidades expresivas, necesidades de contribución, necesidades de influencia y necesidades de trascendencia.

Todas estas consideraciones no difieren mucho de las que podemos encontrar en discursos más recientes. Por ejemplo, Bermejo (2005) señala que a la hora de identificar necesidades educativas

puede ser conveniente conjugar la perspectiva objetiva de los profesionales y expertos en educación en la vejez, por un lado y, por otro, la perspectiva subjetiva de las propias personas mayores. A partir de Leclerc (1985) y de su propia experiencia docente con grupos de personas mayores, delimita dos categorías fundamentales de necesidades educativas: las que se contemplan desde una perspectiva personal y las que se pueden abordar desde una perspectiva más comunitaria. Las primeras hacen referencia a todo aquello que contribuye a un envejecimiento individual satisfactorio como pueden ser las habilidades de convivencia y comunicación, el controlar su propia vida, lograr una mayor confianza en sí mismos y desarrollar una buena autoestima. Las segundas se refieren a aspectos sociales que inciden en el envejecimiento satisfactorio tales como establecer unas buenas relaciones interpersonales, participar en grupos y ser útiles en su entorno familiar y comunitario.

Un planteamiento más concreto lo encontramos en una investigación de Martínez de Miguel (2003) en la que se indagó en las necesidades educativas de las personas mayores desde una perspectiva cualitativa utilizando entrevistas semiestructuradas. Tras entrevistar a una muestra compuesta por hombres y mujeres mayores y profesionales implicados en la atención educativa a la vejez de la región de Murcia, esta autora identificó algunas necesidades formativas tales como recibir una buena preparación para la jubilación, recibir formación en cuestiones relativas a derecho y legislación, conocimientos sobre idiomas y formación para la participación social y el voluntariado, siendo esta última una necesidad formativa en clara expansión. Señala también en su investigación la importancia de las diferencias de género cuando afirma que:

“hemos de decir que la mujer, siempre caracterizada por su carencia cultural ahora se nos presenta como la principal receptora de todas las actividades culturales” (Martínez de Miguel, 2003: 76)

### **3. OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO**

Los objetivos que planteamos en el estudio tienen como finalidad general la de mejorar y optimizar las prácticas educativas con per-

sonas mayores identificando motivos y variables motivacionales, dificultades de aprendizaje y necesidades formativas. Estos objetivos están especialmente planteados desde una perspectiva de género, es decir, pensamos en la participación educativa de mujeres mayores de 65 años puesto que en este sector de población es donde podemos encontrar, debido a circunstancias generacionales, históricas y culturales, mayores limitaciones educativas. Los objetivos que nos hemos planteado en este estudio han sido los siguientes:

- **Identificar las motivaciones que conducen en la vejez a una actitud de participación en procesos de enseñanza-aprendizaje.** Este objetivo implica conocer con mayor profundidad la concepción del aprendizaje que poseen personas mayores que participan en actividades educativas. Su importancia radica en que de este modo pueden surgir implicaciones pedagógicas que optimicen la evaluación de las prácticas educativas en la vejez y que enriquezcan, tanto el discurso teórico y conceptual, como el diseño e implementación de procesos de enseñanza aprendizaje para personas mayores.
- **Analizar las diferentes variables que intervienen en los procesos motivacionales hacia el aprendizaje en la vejez.** Este objetivo permite conocer y profundizar en aquellos elementos y factores que pueden tener una especial incidencia en la motivación para participar en actividades educativas en este periodo de la vida. Esto encierra la posibilidad de acceder a pistas y claves que ayuden al profesional de la educación en la vejez a mejorar su intervención, ajustándose más eficazmente al contexto y escenario de su actuación.
- **Determinar los diferentes tipos de dificultades que las mujeres mayores encuentran en su participación en procesos de enseñanza-aprendizaje.** Este objetivo constituye un paso importante a la hora de mejorar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a personas mayores: su diseño, implementación y evaluación. El conocer las dificultades que plantean las propias personas mayores en relación al hecho de aprender, nos permite encontrar mecanismos y dise-

- ñar estrategias para superarlas y mejorar así las praxis educativas.
- **Identificar las necesidades educativas y formativas que poseen las mujeres mayores.** Este objetivo conlleva implicaciones psicopedagógicas de gran relevancia para la práctica educativa en la vejez. El formular objetivos pertinentes y seleccionar contenidos adecuados sólo es posible si partimos de una clarificación de las necesidades e intereses de las personas mayores. Nuestro conocimiento al respecto puede ofrecer una mayor garantía de éxito en el diseño e implementación de programas educativos dirigidos a este sector de población.

#### 4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para la realización de este proyecto de investigación nos situamos en el marco de una **metodología cualitativa** puesto que nos interesa ahondar en el tema de estudio desde la perspectiva y la visión de las propias mujeres mayores participantes en estos procesos. El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido la **entrevista semiestructurada** diseñada con un guión previo de temas o aspectos a tratar en relación con los objetivos de la investigación, las cuestiones de estudio y los marcos teóricos y conceptuales del tema. Para su elaboración hemos tomado como referencia algunas consideraciones importantes en relación al aprendizaje en el proceso de envejecimiento y algunas cuestiones relativas a la participación educativa de estas generaciones de mujeres y su historia educativa previa. Ha sido elaborado conjuntamente por todos los miembros del equipo investigador integrando la perspectiva disciplinar aportada por cada uno de ellos. Además se han tenido en cuenta las indicaciones y consideraciones aportadas por los autores más relevantes en el campo de la metodología cualitativa, especialmente las de Valles (2002).

La estructuración de este guión de entrevista se organiza en tres bloques fundamentales. El primer bloque de preguntas trata de indagar en la experiencia escolar y educativa de las mujeres entrevistadas, especialmente en su percepción acerca de la relación entre mujer y educación. Esto nos parece importante puesto que al intro-

ducir la perspectiva de género en este binomio nos podemos encontrar con una experiencia muy concreta y diferenciada con respecto a la experiencia educativa del varón. Es sabido que en el contexto histórico, cultural y generacional en que estas mujeres han vivenciado sus procesos de socialización, la incorporación de la educación a su vida no ha sido, salvo excepciones, un proceso regular, sistemático y valorado socialmente, sino más bien todo lo contrario, dadas las particularidades que hacían de la educación de las mujeres un instrumento al servicio de la sociedad patriarcal. Por tanto este encuadre del itinerario educativo previo de las entrevistadas, y su percepción personal de la relación entre la mujer y la educación nos puede orientar a la hora de comprender mejor el contexto desde el que muchas de ellas toman la decisión de participar ya en la vejez en experiencias educativas.

El segundo bloque de preguntas hace referencia a la motivación para aprender. Nos interesa conocer los motivos por los cuales, llegando y viviendo ya este periodo de envejecimiento se embarcan en actividades de aprendizaje. Nos resulta muy interesante conocer las razones de aquellas mujeres mayores que no han tenido una historia educativa afortunada sino que el espacio dedicado a la educación a lo largo de su vida ha sido escaso e irrelevante. Nos interesa especialmente indagar en cómo han evolucionado tales motivaciones y en los elementos y factores que dificultan o facilitan sus experiencias de aprendizaje, especialmente las que tienen su origen en circunstancias culturales y generacionales. El estudio de la motivación para aprender es complejo y por ello hemos considerado la posibilidad de atender además a algunas cuestiones propias de la realidad motivacional que nos ayuden a conocer mejor la motivación para aprender en estas edades. En este sentido hemos querido profundizar en tres elementos relacionados con la motivación para aprender: el deseo de lograr determinadas metas u objetivos reconocidos socialmente (motivación de logro), el valor que tiene el hacer bien tareas de aprendizaje (modelo expectativa-valor) y las justificaciones y explicaciones que podemos encontrar a la hora de dar cuenta del éxito o fracaso en la actividad de aprendizaje (atribuciones causales).

El tercer bloque aborda una serie de consideraciones generales acerca del aprendizaje; se centra en el concepto de aprendizaje que manejan las mujeres mayores entrevistadas, cómo evoluciona su concepción del aprendizaje en el marco de su experiencia educativa y especialmente qué lugar ocupa el aprendizaje en sus vidas cotidianas, qué aporta, qué intereses se despliegan, qué necesidades formativas nacen de su contacto continuado con la experiencia de aprender. En este marco nos interesa especialmente conocer su propia autopercepción como “aprendices”, el grado de autoconfianza que poseen a la hora de embarcarse y participar en una experiencia educativa.

Hemos elaborado varios borradores conforme hemos ido profundizando a nivel teórico en las cuestiones fundamentales de la investigación: motivos, dificultades de aprendizaje, necesidades formativas. De tal modo que finalmente hemos concluido con un guión de entrevista discutido y consensuado y que presentamos a continuación:

<p><b>I. EXPERIENCIA ESCOLAR Y EDUCATIVA.</b></p>	<p>Descripción y valoración general de la propia experiencia escolar a lo largo de la infancia y la adolescencia (comienzo de la vida escolar, continuidad y motivos de abandono, asistencia, jornada cotidiana, celebraciones, juegos escolares, figura del maestro, recuerdos de maestros, perfil, enseñanzas transmitidas, disciplina escolar, etc....)</p> <p>Percepción de la importancia y de la finalidad de la educación de la mujer</p> <p>Diferencias educativas entre hombres y mujeres</p> <p>Impedimentos, limitaciones para el acceso de la mujer a la educación</p> <p>Agentes educativos en la vida de las mujeres</p>
<p><b>II. MOTIVACIÓN PARA APRENDER</b></p>	<p>Descripción de la experiencia de participación educativa de las entrevistadas: tiempo que llevan participando en actividades educativas.</p> <p>Motivos manifestados por las entrevistadas para participar en procesos de enseñanza-aprendizaje y evolución de los mismos.</p> <p>Elementos o factores que inciden de forma positiva o negativa en la experiencia de aprendizaje: dificultades de diverso tipo percibidas en el aprendizaje</p> <p>La motivación orientada al logro: preferencia en el nivel de dificultad de las tareas de aprendizaje y en la elección de contextos de aprendizaje (compañeros, profesores, programas, actividades).</p> <p>Modelo de expectativa-valor: valor atribuido a las tareas de aprendizaje: valor de consecución, valor intrínseco, valor de utilidad...</p> <p>Causas atribuidas de éxito y fracaso en el aprendizaje: causas internas o externas, cambiantes o permanentes, posibilidades de ser controladas o reguladas por la entrevistada</p>
	<p>Definición del aprendizaje desde el punto de vista de las entrevistadas.</p> <p>Evolución de la concepción del aprendizaje a lo largo de la experiencia personal de participación educativa</p> <p>Descripción general acerca del modo en que se aborda la tarea de aprender: qué</p>

## Motivaciones, dificultades y necesidades formativas en el aprendizaje de las mujeres mayores

<b>III.</b> <b>CONSIDERACIONES</b> <b>GENERALES</b> <b>ACERCA DEL</b> <b>APRENDIZAJE</b>	hacen para aprender, cómo saben que aprenden Grado de confianza de las entrevistadas en las propias habilidades para aprender según su punto de vista (sentimiento de autoeficacia en el aprendizaje) Descripción de experiencias de éxito y experiencias de fracaso en el aprendizaje Valoración del papel de contexto de aprendizaje: cantidad y calidad de la ayuda recibida en el aprendizaje Valoración de la competencia, atributos personales y credibilidad del modelo-educador Aplicabilidad de los aprendizajes a la vida cotidiana. Orientación del aprendizaje alrededor del afrontamiento de tareas y problemas de su vida cotidiana Papel de la educación y la formación en la mejora de la calidad de vida Temáticas que despiertan interés o curiosidad en las entrevistadas. Aspectos o temas sobre los que desearían recibir formación.
--	--

Tabla 1. Guión de entrevista

El determinar criterios para la selección de las mujeres integrantes de la muestra de la investigación, ha sido uno de los puntos más discutidos y revisados pues hemos tratado de encontrar un equilibrio entre el marco de la investigación y la disponibilidad de tiempo y recursos humanos. El muestreo cualitativo constituye un proceso en continua revisión que no queda totalmente proyectado en el momento de planificar el estudio. Se trata, por tanto, de un diseño flexible, continuo y emergente (Valles, 1997, 2002). Por ello, hemos tomado decisiones en relación a la selección de las entrevistadas conforme avanzábamos en el desarrollo de la investigación. Además el muestreo cualitativo no pretende la representación estadística, sino una representación tipológica en relación a los objetivos del estudio. Por tanto, siguiendo las recomendaciones de Valles (2002), son dos los criterios maestros de muestreo que están en la base de nuestras decisiones muestrales: la heterogeneidad y la economía. Hemos adoptado algunas decisiones previas a la hora de establecer la selección final de la muestra.

En primer lugar, considerando la gran variabilidad interindividual que existe en el proceso de envejecimiento, hemos limitado la selección de la muestra a mujeres mayores de 65 años con una situación educativa muy concreta: mujeres con un nivel de estudios básico cuyo itinerario ocupacional ha consistido única y exclusivamente en ser amas de casa dedicadas al cuidado de su familia y de su hogar. El motivo de esta primera decisión muestral obedece al interés del equipo investigador por conocer más profundamente las razones,

dificultades y expectativas que tienen ante la educación estas mujeres que han tenido una historia educativa muy limitada, en algunos casos irregular y deficitaria, que no han desempeñado una actividad más allá de la tradicional de amas de casa y que sus intereses y expectativas han girado, a lo largo de toda su vida adulta, alrededor de su marido y sus hijos e hijas. Nos interesaba muy especialmente comprender cómo ha sido su reencuentro con el aprendizaje, dadas las particulares circunstancias culturales y generacionales que rodean su relación con la educación después de una historia educativa irregular y llena de carencias formativas.

En segundo lugar hemos decidido establecer un tiempo determinado a la hora de participar en actividades y programas educativos, es decir, hemos seleccionado mujeres que en el momento de la entrevista llevaran como mínimo tres años participando en procesos de enseñanza-aprendizaje. La razón de esta decisión muestral es que consideramos, tras la revisión de la literatura y desde nuestra propia experiencia, que el tiempo es un factor que puede incidir en las creencias y concepciones de los sujetos acerca del aprendizaje y en la evolución de sus motivaciones al respecto (tal y como hemos recogido en el guión de la entrevista).

En tercer lugar hemos realizado la selección de entrevistadas en un marco educativo muy concreto: los programas educativos y formativos que se desarrollan desde hace más de una década en la Universidad Pontificia de Salamanca. En concreto, los programas de intervención psicoeducativa que se han desarrollado en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación desde el año 1998. Estos programas han sido los siguientes: *Programa de Cultura y Desarrollo Personal*, *Programa de Envejecimiento Femenino y Ciclo vital familiar*, *Programa de Cultura, Sabiduría y Desarrollo Personal* y *Programa de Mejora del Aprendizaje*. La razón de esta decisión muestral es puramente práctica: la necesidad de encontrar en un tiempo limitado (el del proyecto de investigación) entrevistadas que llevaran participando en educación más de tres años y que nos resultaran accesibles para



poder cumplir con los plazos y tiempos estipulados en esta investigación.

Para poder garantizar mínimamente la heterogeneidad de la muestra y hacer más operativa la selección hemos establecido un dispositivo muestral de carácter instrumental, un casillero tipológico, en función de dos variables que consideramos analíticamente relevantes: el estado civil (casadas y viudas) y la edad (entre 65-75 y más de 75 años de edad).

Tomadas estas decisiones previas, hemos considerado otros criterios muestrales de una naturaleza más práctica. En concreto hemos tomado como referencia las preguntas criterio o condiciones de selección establecidas por Gorden (1975) (citado por Valles, 2002).

- ¿Quiénes tienen la información relevante?
- ¿Quiénes son más accesibles física y socialmente?
- ¿Quiénes están más dispuestos a informar?
- ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión? (entre los informados, accesibles y dispuestos)

A partir de estos criterios muestrales de competencia narrativa, accesibilidad y capacidad de comunicar información y de todo lo expuesto más arriba, hemos seleccionado finalmente a 16 mujeres cuyas edades están comprendidas entre los 67-85 años, cuyo nivel de estudios se limita a los estudios primarios, cuya ocupación fundamental ha sido la de ama de casa, y que participan regularmente en programas educativos y formativos de la UPSA desde hace tres o más años.

El acceso al campo para la recogida efectiva de datos, se ha iniciado en el mes de mayo de 2008 mediante una serie de contactos telefónicos y personales con algunas de las futuras mujeres entrevistadas. Posteriormente a lo largo de los meses siguientes hemos establecido nuevos contactos en orden a completar el grueso de la muestra de la investigación. Las entrevistas han sido realizadas en su mayoría por la investigadora principal a lo largo de los meses comprendidos entre junio de 2008 y enero de 2009.

La mayoría de las entrevistas se ha realizado en el hogar de la persona entrevistada con la finalidad de procurar unas mínimas con-

diciones de privacidad y tranquilidad y asimismo facilitar en la entrevistada una actitud favorable puesto que el hogar era la preferencia habitual en la mayoría de los casos. Algunas excepciones las encontramos en dos entrevistas que fueron realizadas en el despacho de la investigadora principal por ser la opción más cómoda para las dos mujeres entrevistadas. Todas las entrevistas han sido registradas mediante grabadora digital complementada con registro de observaciones en una libreta de notas, tanto en el transcurso de la entrevista como en la fase inmediatamente posterior. Para la realización de las entrevistas hemos realizado previamente dos entrevistas piloto con objeto de familiarizarnos con el guión elaborado y con el registro en la grabadora.

Para la preparación de cada entrevista y de la propia entrevistadora hemos tenido muy en cuenta algunos puntos clave (Wengraf, 2001) o criterios maestros de campo (Valles, 2002) en la gestión de las sesiones de entrevista. Se trata de recomendaciones e indicaciones sobre la realización de entrevistas semiestructuradas de calidad. Valles (2002: 97) cita los diez criterios de calidad de Kvale (1996): conocimiento del tema, estructuración, claridad, gentileza, sensibilidad, apertura, conducción, crítica, memorización e interpretación. Hemos tenido en cuenta muy especialmente la necesidad de procurar un equilibrio entre un estilo receptivo relativamente pasivo y un estilo asertivo relativamente activo (Wengraf, 2001), es decir, una cierta capacidad de improvisación y al mismo tiempo rigor en el seguimiento del guión preestablecido. Todo ello en función de la propia persona entrevistada: su capacidad comunicativa, su capacidad de transmitir con rigor la información solicitada, de enriquecer el relato, de evitar o no las divagaciones y distracciones en su discurso, etc. En este sentido hemos constatado que en algunas entrevistas la solicitud de detalle ha comportado respuestas más realistas y precisas, ganando en profundidad. Asimismo hemos procurado utilizar un lenguaje cercano a los registros de las personas entrevistadas, diferenciando claramente las preguntas de investigación de las preguntas de entrevista o conversación con objeto de dotar de claridad y mayor comprensión del guión elaborado. También hemos

procurado que la intervención de la entrevistadora sea lo más escasa posible para dar un mayor protagonismo al discurso de la entrevistada. No obstante las intervenciones de la entrevistadora se han centrado concretamente en el recurso a algunas tácticas de entrevista con objeto de animar el flujo comunicativo, solicitar mayor elaboración y clarificación y también demostrar interés y atención por las palabras de la entrevistada. También ha sido necesario recurrir a tácticas para encauzar un poco el exceso verbal de algunas entrevistadas y para establecer una transición entre las partes diferenciadas del guión previsto.

El trabajo de entrevista se ha complementado con un registro inmediatamente posterior de impresiones y observaciones realizadas durante el desarrollo de la conversación. La finalidad de este registro post-entrevista es la de obtener elementos que puedan ayudar posteriormente en el análisis e interpretación de los datos e informaciones obtenidas. Tal y como apunta García Jorba (2000:26) “es más conveniente trabajar y avanzar posibilidades de lectura del material conforme se registra”.

Tras la transcripción de toda la información obtenida iniciamos el proceso de análisis con una reducción de datos mediante operaciones de codificación y categorización de la información con apoyo del sistema de documentación e indización del programa informático Nud\*ist-6 de análisis de datos cualitativos. El resultado arrojó un esquema general de categorías que nos ha proporcionado un listado de todos los códigos (nudos) que se han utilizado en el estudio y asimismo una definición del contenido de cada uno de ellos. En el cuadro siguiente ofrecemos el sistema general de categorías obtenido para el estudio:

<b>(1) HISTORIA EDUCATIVA</b>	<b>(1 1) Escolaridad</b>	Asistencia a la escuela durante la infancia junto con las dificultades percibidas por la entrevistada
	<b>(1 2) Recuerdos</b>	Alusiones a anécdotas y situaciones experimentadas durante el periodo escolar y relativas a su experiencia educativa formal
	<b>(1 3) Currículum educativo</b>	Conjunto de aprendizajes formales y no formales y creencias interiorizadas a lo largo de su vida en relación a la educación y la formación recibidos tanto en la familia como en la escuela.
	<b>(1 4) Barreras</b>	Impedimentos y obstáculos encontrados y/o percibidos por la entrevistada a la hora de acceder a la formación tras la escuela primaria.
<b>2) EXPERIENCIA EDUCATIVA</b>	<b>(2 1) Valoración</b>	Juicios generales acerca de su experiencia de aprendizaje adulta tras un tiempo prolongado de participación educativa
	<b>(2 2) Motivos</b>	Razones expresadas por la entrevistada por las que inició su participación en un programa educativo
	<b>(2 3) Actividades</b>	Conjunto de tareas y propuestas de aprendizaje a las que alude la entrevistada en una descripción general de su experiencia educativa adulta
<b>(3) ACTITUD ANTE EL APRENDIZAJE</b>	<b>(3 1) Significado</b>	Percepciones y concepciones de la entrevistada acerca de lo que significa aprender y del valor del aprendizaje
	<b>(3 2) Autoeficacia</b>	Confianza manifestada por la entrevistada en sus propias capacidades y habilidades para aprender, es decir su propia autopercepción como aprendiz.
	<b>(3 3) Logro</b>	Actitudes relativas al afán de superación ante la situación de aprendizaje
	<b>(3 4) Atribuciones</b>	Justificaciones aportadas por la entrevistada para explicar el éxito o el fracaso en sus experiencias de aprendizaje.
<b>(4) PROCESO DE APRENDIZAJE</b>	<b>(4 1) Dificultades</b>	Limitaciones y dificultades manifestadas por la entrevistada en relación a el desarrollo de su proceso de aprendizaje
	<b>(4 2) Recursos</b>	Conjunto de materiales, técnicas y estrategias utilizadas por la entrevistada para favorecer un proceso de aprendizaje efectivo
	<b>(4 3) Consecuencias</b>	Conjunto de efectos y progresos derivados de su proceso de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje
<b>(5) AGENTES DE APRENDIZAJE</b>	<b>(5 1) Grupo</b>	Alusiones a la interacción grupal desarrollada en el marco de la experiencia de aprendizaje
	<b>(5 2) Profesor</b>	Alusiones a la figura del profesor y a sus rasgos y características como agente de aprendizaje.
	<b>(5 3) Apoyo familiar</b>	Alusiones a familiares (marido, hijos, nietos...) en relación a su grado de apoyo al proceso de aprendizaje de la entrevistada
<b>(6) INTERESES FORMATIVOS</b>	<b>(6 1) Intereses</b>	Conjunto de temáticas hacia las que la entrevistada manifiesta una cierta preferencia en relación a la formación.

Cuadro 1. Sistema general de categorías

Una vez categorizada la información recogida en las entrevistas se procedió a una validación interjueces del sistema de categorías elaborado para la investigación. A continuación se inició el proceso de disposición y transformación de los datos con la ayuda propor-

cionada por los diferentes tipos de operaciones que ofrece el programa Nud\*ist-6. De este modo procedimos a la búsqueda de relaciones entre categorías y con ello a la búsqueda de respuestas a las cuestiones planteadas en el estudio.

## 5. ALGUNOS RESULTADOS OBTENIDOS

El volumen del informe final de resultados de este estudio supera con mucho los límites de este trabajo por lo que hemos seleccionado aquellos resultados más relevantes y más directamente relacionados con los objetivos planteados más arriba. Una vez establecidas y delimitadas las correspondientes relaciones entre algunas de las categorías implicadas en los análisis utilizando las diversas operaciones que facilita el programa Nud\*ist-6, hemos obtenido, entre otros, los resultados que exponemos a continuación.

### 5.1. Motivaciones para participar en actividades educativas: de lo instrumental a lo expresivo

En relación a los motivos y razones que estas mujeres alegan para participar en una actividad educativa encontramos dos grupos fundamentales de motivaciones: por un lado aquellas que están asociadas al hecho de participar en una actividad social pero que no guardan relación directa con el hecho de aprender; nos referimos, por ejemplo, a la necesidad de *no estar sola en casa, conocer gente nueva y hacer amigas, distraerse y pasar un rato agradable, emular a amigas o vecinas, relacionarse con otras personas, sobrellevar una situación de duelo, soledad o falta de actividad*, etc. Por otro lado, aquellas otras ya directamente vinculadas a la experiencia de aprendizaje, cuyo máximo exponente es el encuentro de un enorme placer y satisfacción personal en el hecho de aprender y el deseo de incrementar sus conocimientos y habilidades. En nuestro estudio hemos constatado además una cierta evolución motivacional en la vivencia educativa de estas mujeres: los motivos más instrumentales y extrínsecos predominan en los primeros años de su participación educativa pero paulatinamente, al entrar en contacto con la expe-

riencia de aprendizaje, se constata la aparición de nuevos motivos más asociados a una orientación más expresiva e intrínseca.

## **5.2. Algunos factores facilitadores del aprendizaje y promotores de mayor motivación**

En relación a los elementos y factores que pueden tener una especial incidencia en la motivación para participar en actividades educativas en este periodo de la vida, hemos identificado una diversidad de elementos de gran importancia a la hora de construir procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces y satisfactorios. De entre ellos, algunos merecen una especial consideración por la relevancia que alcanzan en los discursos de las entrevistadas. En primer lugar, encontramos que es especialmente importante la construcción de una imagen positiva de sí mismas como aprendices. Hemos detectado en sus discursos la presencia de ciertas ideas y creencias interiorizadas a lo largo de sus vidas y adquiridas en su educación familiar y escolar que tienen gran influencia en su actitud hacia el aprendizaje en su experiencia educativa adulta especialmente en lo que se refiere al significado que le otorgan al aprendizaje y a la existencia de un afán de superación ante el mismo. Esto constituye un factor facilitador del aprendizaje en cuanto que sienta las bases para la construcción de una percepción positiva de sí mismas como aprendices.

En segundo lugar, es muy significativo el importante papel atribuido al profesor/a como factor de motivación para aprender y mejora del aprendizaje. En sus discursos subrayan básicamente tres aspectos del profesor/a destacando su papel como mediador y orientador de todo el proceso de aprendizaje, agente generador de motivación, ánimo y confianza en sí mismas y promotor de procesos metacognitivos, de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Entre los atributos o características del profesor/a que han tenido como referencia en su último proceso de aprendizaje, nuestras entrevistadas se aventuran a señalar los rasgos que consideran más importantes en un profesor/a de personas adultas. En la mayoría de los casos valoran:

Motivaciones, dificultades y necesidades formativas en el aprendizaje de las mujeres mayores

- Su competencia instruccional: el saber y el saber hacer (mostrar conocimiento y saber explicarlo, saber hacer las cosas bien).
- Ciertas cualidades personales como la paciencia, ser cariñoso, imaginativo, inteligente, comprensivo, tolerante, que valore el esfuerzo y que esté motivado.
- Trato humano y sin diferencias, saber tratar a las personas según sus capacidades, con equilibrio, sin preferencias personales sabiendo favorecer el compañerismo en el grupo.
- Ser sensible a las necesidades de las personas mayores, saber escucharlas y comprenderlas empáticamente.

En sus discursos subyace, por tanto, una clara delimitación del perfil adecuado de un profesor/a que trabaje con personas mayores. Sus valoraciones no se limitan a destacar únicamente cualidades propias de una interacción emocional positiva y gratificante, tales como la paciencia o la dulzura, sino que también en la misma medida apuntan algo especialmente relevante para ellas, a saber, la competencia instruccional del profesor. Consideran que el profesor debe ser un buen mediador del aprendizaje, lo que implica que tenga buenas habilidades comunicativas, que sea motivador, y sobretodo promotor de estimulación intelectual y promotor de una actitud de logro y autoeficacia. Junto a esto destacan también la flexibilidad ante sus alumnos, presumiblemente aprendices más lentos y con dificultades específicas en su aprendizaje, y el conocimiento de las características evolutivas de los mismos, a sus ritmos y estilos de aprendizaje, a sus necesidades, demandas y dificultades.

En tercer lugar es necesario también subrayar el papel del grupo de compañeras en su proceso de aprendizaje. En sus discursos se alude muy frecuentemente a la existencia de un óptimo clima en el grupo que sin duda favorece el desarrollo de las actividades de aprendizaje y promueve también un estado de bienestar emocional y de apoyo interpersonal. De hecho en algunos casos algunas entrevistadas reconocen haber encontrado verdaderas relaciones de amistad lo que supone en términos de socialización la emergencia de nuevas redes sociales y sistemas de apoyo. Sin embargo el valor del grupo de compañeras va más allá de ser un recurso de apoyo y enri-

quecimiento personal. Es también percibido como un “escenario de competencia”, es decir, una plataforma para poner en juego sus habilidades y conocimientos al servicio del resto. En este sentido el grupo de compañeras, especialmente las que son consideradas como más competentes en términos de aprendizaje, ejerce funciones facilitadoras del aprendizaje que sin duda contribuyen poderosamente a mejorar esta capacidad. De hecho, en muchos de los discursos las compañeras ejercen una función mediadora entre la entrevistada y la tarea de aprendizaje. Por ello consideramos que la relación con compañeras más capaces facilita la comprensión y realización de la tarea de aprendizaje hasta el punto de que actúan como estimulación o promoción de su potencial de aprendizaje. Esto se constata en relación a las actividades que realizan en el aula con el resto de las compañeras pero también se alude a ello en relación a aquellas actividades complementarias que se realizan fuera del aula y de forma individual. En estos casos algunas compañeras más cercanas emocionalmente se convierten en un sistema de apoyo en sus respectivos procesos de aprendizaje. Pero aún hay más: el proceso de aprendizaje realizado en el grupo con el apoyo de compañeras más capaces no sólo ayuda a afrontar la tarea de aprendizaje en sí, sino que también en algunos casos promueve una mayor autoconfianza en la propia capacidad para aprender. La relación grupal facilita el aprendizaje y la autoeficacia en el mismo.

En cuarto lugar también hemos identificado como factor facilitador de su aprendizaje el contar con el apoyo de su entorno familiar. Los familiares que realizan algún tipo de apoyo al proceso de aprendizaje de las entrevistadas son fundamentalmente, por orden de importancia, los hijos e hijas (especialmente los que viven cerca del domicilio de la entrevistada), el marido y los nietos y nietas. Sólo en algún caso reciben apoyo de familiares políticos como cuñados, nueras y yernos. Pero su peso no resulta ser muy significativo. Según se desprende de sus discursos se dan dos formas distintas de ejercer el apoyo al aprendizaje por parte del entorno familiar. Por un lado, un apoyo que hemos denominado *instrumental* y que se refiere a tareas que hacen los familiares tales como revisar el cuaderno de trabajo, pasar textos al ordenador, corregir faltas de ortografía, aclarar dudas,



etc. Por otro lado, junto con un apoyo instrumental podemos encontrar una forma de apoyo que hemos denominado *expresiva* y que se refiere a todas aquellas manifestaciones relacionadas con dar ánimos, motivar, estimular, reconocer el esfuerzo, etc. Estas dos formas de apoyar su proceso de aprendizaje conviven en la mayor parte de los casos. Lo que varía es su grado de sistematicidad, es decir, el apoyo de los familiares, tanto instrumental como expresivo, podemos encontrarlo bien de forma más puntual y circunstancial o bien de una forma más continuada y sistemática. En este último caso la implicación del familiar es mucho más activa de modo que se convierte en un verdadero agente de aprendizaje que orienta, supervisa, estimula y enriquece todo el proceso de la entrevistada. Por tanto, podemos aventurar que los familiares en algunos casos se convierten en verdaderos soportes de aprendizaje que, junto al profesor y al grupo de compañeras, permiten situar el hecho de aprender en un contexto satisfactorio de relación interpersonal, gratificante y especialmente motivador.

Por último, quisiéramos destacar otro elemento de mejora de su aprendizaje que está más vinculado a la propia situación instruccional. Nos referimos al modo en que están diseñadas las sesiones que conforman los programas educativos en los que estas mujeres participan. En sus discursos valoran muy positivamente algunos aspectos como: conocer los objetivos de aprendizaje y poder participar en la selección de los contenidos de aprendizaje buscando un equilibrio entre la adquisición de nuevos conocimientos y el entrenamiento de habilidades, el uso de metodologías de trabajo más activas en las que se sienten más protagonistas de su proceso de aprendizaje, y una variedad y diversidad de propuestas de trabajo que combinen actividades y tareas de diferente nivel de dificultad y con diferentes modos de agrupamiento.

### **5.3. Dificultades encontradas en su proceso de aprendizaje**

En relación a las limitaciones y dificultades encontradas por estas mujeres a lo largo de su experiencia educativa adulta, todas han

expresado alguno o varios tipos de dificultad en relación al proceso de aprendizaje. En términos generales, aluden a las siguientes:

- dificultades relativas a los procesos cognitivos básicos: dificultades de memoria (*olvidar las cosas, tener lagunas, quedarse en blanco, tener despistes, fallos*), de atención, de concentración, tiempo de reacción más lento, necesidad de explicaciones más dilatadas y profusas, etc.
- dificultades sensoriales y motoras: algunas entrevistadas aluden a sus dificultades auditivas y otras también a sus dificultades para caminar y recorrer el trayecto hasta el lugar de celebración de la actividad.
- dificultades vinculadas a su historia educativa previa: algunas mencionan la falta de base académica anterior (dificultades ortográficas y en algún caso caligráficas) y la falta de práctica en algunas habilidades instrumentales básicas (lectura) como razones que las diferencian de otras compañeras que presentan menos dificultades en la realización de las tareas.
- dificultades asociadas a la naturaleza de la propia tarea: se alude a la complejidad de algunas de las tareas de aprendizaje y a la dificultad de su ejecución.
- dificultades relacionadas con una asistencia irregular: se pone de manifiesto que la asistencia con regularidad al programa, favorece, como es lógico, el seguimiento del mismo. En esta etapa del envejecimiento y por diversos motivos (enfermedad, viajes, cuidar otras personas, etc.) no siempre se asiste regularmente lo que también provoca una cierta desorientación en el proceso de aprendizaje ("*pierdes el hilo*"). Esta es una dificultad a la que aluden algunas entrevistadas y le dan suma importancia.
- dificultades asociadas a las relaciones interpersonales: llama la atención que, como en cualquier grupo humano, las diferencias personales se ponen de manifiesto en múltiples situaciones. Una fuente de dificultades en el proceso de aprendizaje de estas mujeres estriba en las relaciones con las compañeras de trabajo y aprendizaje; efectivamente son muchos los testimonios que apuntan a la dificultad de las relaciones interpersona-

les como un factor que entorpece y daña el proceso de aprendizaje. Es algo lógico si partimos de que precisamente el buen clima emocional del grupo es un factor de gran importancia en los contextos de aprendizaje. Una revisión del contenido textual resultante de la relación entre las categorías implicadas (dificultades y grupo) refleja cómo en algunas de las mujeres entrevistadas al hablar del grupo de compañeras, aluden a la existencia de dificultades que entorpecen su aprendizaje. La presencia de este tipo de dificultades no resulta ser especialmente llamativa, según se desprende de la relación if-inside, pero merece la pena prestarle atención e incluirlas en el grupo de dificultades apuntadas anteriormente.

#### **5. 4. Necesidades educativas y formativas de las mujeres mayores**

Una primera revisión del contenido codificado en la categoría “intereses” nos permite encontrar, junto con las alusiones a temáticas diversas, algunas de las razones y motivos por los cuales estarían dispuestas a cultivar nuevos intereses y profundizar en nuevos conocimientos. Las más representativas son las siguientes:

- comprender mejor el mundo actual y poder emitir opiniones fundamentadas
- poder desarrollar conversaciones más profundas y estimulantes
- conocer mejor el amplio abanico de lecturas que ofrece la literatura y tener criterios adecuados para elegir entre ellas las más oportunas de acuerdo a sus intereses
- poder ayudar a los demás contribuyendo a su bienestar a través de una mejor formación
- cultivar el desarrollo personal a través de la cultura

Los intereses que ponen de manifiesto en sus discursos son variados y diversos. Desde cuestiones relacionadas con la salud y los avances médicos hasta la literatura en general y la poesía en particular, pasando por la historia, las nuevas tecnologías (más en concreto Internet), la historia del arte, la naturaleza, la cultura religiosa y conocimientos teológicos y bíblicos, la fotografía, cuestiones sociales actuales y el voluntariado social. En este elenco de los inte-

reses manifestados a lo largo de los discursos llaman la atención algunos aspectos. En primer lugar, una relectura detenida de estos discursos nos revela dos tipos fundamentales de intereses: por un lado intereses centrados en aumentar sus conocimientos y profundizar en ellos a un nivel puramente conceptual y, por otro, intereses más próximos a la adquisición de procedimientos y habilidades, es decir, el deseo de conocer y dominar algún tipo de competencia concreta, como por ejemplo escribir poesía, analizar una película o desarrollar un hábito lector. Llama la atención, en segundo lugar, el importante espacio que ocupan los intereses relacionados con la cultura religiosa: conocer mejor la Biblia y el Evangelio, profundizar en cuestiones teológicas y en el ejercicio de la oración, son temáticas que se repiten en gran parte de los discursos. Además aparece la parroquia como un escenario vital de gran importancia en su vida actual, como contexto de actividad, de relaciones interpersonales, de vivencia del ocio y de satisfacción personal. En tercer lugar, otro aspecto muy sugerente está relacionado con el interés de recibir una formación para ayudar a los demás (pobres, ancianos, enfermos). En este sentido, algunos de los intereses que recogen esta idea encierran otra más profunda. Nos referimos a esa “*filosofía del cuidado*” que en muchas ocasiones está implícita en sus discursos vitales. De hecho, muchas de sus actividades habituales guardan relación con este patrón de relación social que está tan presente en sus vidas y que ha constituido una de las esencias y fuentes de valoración y autoestima. No olvidemos que en su periplo vital, el ejercicio de funciones nutrientes activas de cuidado y atención a los demás (familiares y vecinos principalmente) ha sido durante décadas, un patrón de conducta y una clave imprescindible sobre la que construir su identidad personal. Finalmente, y en cuarto lugar, otro aspecto destacable es la alusión que se hace en algunos discursos a intereses que son un reflejo de aspiraciones formativas de su juventud nunca alcanzadas por motivos diversos. Aunque su presencia en el conjunto de los discursos no ha resultado ser significativa sí hemos querido resaltarla por la importancia que estas mujeres (aunque sean pocas) le dan a la formación precisamente por ser para ellas un bien escaso en años anteriores de su vida.

## 6. CONCLUSIONES

Este estudio nos ha servido para conocer y comprender con más rigor y precisión cómo perciben estas mujeres su propia experiencia de participación en procesos de enseñanza-aprendizaje. Hemos constatado algunas claves y consideraciones que nos abren importantes líneas de reflexión y análisis. Destacamos a continuación algunas de ellas.

En primer lugar las motivaciones de estas mujeres para embarcarse en una actividad educativa evolucionan a medida que participan y vivencian su propio proceso de aprendizaje como algo satisfactorio y gratificante. Los motivos en un principio de carácter fundamentalmente instrumental devienen, como consecuencia de una participación educativa regular y sistemática, en motivos de carácter más expresivo y por tanto más asociados al hecho de aprender. Es entonces cuando la participación educativa encuentra su máxima expresión como factor generador de calidad de vida.

Además, el contar con un buen grado de confianza en sí mismas como aprendices supone sin duda un importante factor facilitador de su aprendizaje. Si a esto unimos una adecuada mediación del profesor y del grupo de compañeras de aprendizaje, tenemos un nuevo factor que contribuye a mejorar su proceso de aprender. Esta *autoeficacia mediada* supone que el grado de confianza que tienen en sus propias capacidades para aprender se ve muy influenciado e incrementado por la mediación ejercida por el profesor y también por el grupo de compañeras de trabajo. También contribuye a incrementar el universo de justificaciones y explicaciones que ofrecen para explicar sus éxitos en el aprendizaje. Porque la acción mediadora del profesor y del grupo constituye una importantísima atribución causal de éxito en las tareas de aprendizaje. Igualmente no podemos olvidar que en muchos casos su proceso de aprendizaje mejora sus vidas y ello es percibido por su entorno familiar. En muchos casos además es este entorno (marido, hijos, nietos...) el que anima a participar y continuar y el que ejerce importantes funciones de apoyo y estimulación, contribuyendo de este modo a tender puentes entre su experiencia de participación educativa y su vida cotidiana. En definitiva, estas mujeres integran la educación en sus vidas como fermento de cambio y optimización.

También es preciso tener muy en cuenta que los discursos y reflexiones de estas mujeres acerca de cómo perciben y valoran los programas educativos en los que participan nos permiten dar un paso más en relación a las formas clásicas de diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje para personas mayores. Ello nos lleva a buscar en la perspectiva constructivista renovadas ideas y planteamientos que hagan efectivas nuevas formas de diseñar las experiencias educativas con las personas mayores, más centradas en la construcción de conocimientos, en la utilización de metodologías activas y en la promoción de procesos metacognitivos. Es preciso hacer una relectura de la perspectiva constructivista a la luz de las nuevas necesidades y exigencias de la actual gerontología educativa porque 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.

Por otro lado, las dificultades y limitaciones que estas mujeres encuentran en sus procesos de aprendizaje pueden adquirir diferentes formas y tonalidades. Pero es necesario considerar y, así hemos podido constatar en este estudio, que la presencia de ciertas dificultades constituye un verdadero catalizador de logro. Efectivamente en muchos de sus discursos está presente algún tipo de dificultad (sensorial, motora, cognitiva, actitudinal, generacional, etc.) pero inmediatamente aparecen alusiones al deseo e interés por superarla. Esta apreciación no es sino una prueba más de que aprender en la vejez es posible y conveniente por lo que supone de oportunidad, reto e incentivo para el desarrollo personal.

Finalmente los contenidos de los programas educativos dirigidos a personas mayores no pueden limitarse a reproducir intereses y temáticas de forma reiterada año tras año. Deben atender a la emergencia de nuevas necesidades formativas fruto de nuevas formas de entender y vivir el proceso de envejecimiento y el papel de la educación en el mismo.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORÓS, P.; BARTOLOMÉ, M.; SABARIEGO, M.; DE SANTOS, J. *Construyendo futuro. Las personas mayores: una fuerza social emergente*. Madrid: Alianza editorial, 2006.
- BEDMAR, M.; MONTERO I. *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson, 2003.
- BERMEJO, L. *Gerontología educativa. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2005.
- GARCÍA JORBA, J. M. *Diarios de campo*. Madrid: CIS, 2000.
- GARCÍA MINGUEZ, J. *La educación de personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea, 2004.
- GARCÍA MINGUEZ, J. *Programas de educación intergeneracional. Acciones estratégicas*. Madrid: Dykinson, 2005.
- GLENDENNING, F. *Educational gerontology: International perspectives*. Nueva York: St. Martin Press, 1985.
- GLENDENNING, F. *Teaching and learning in later life. Theoretical implications*. Aldershot: Ashgate, 2000.
- GLENDENNING, F.; BATTERSBY, D. "Why we need educational gerontology and education for older adults: a statement of first principles". En: F. GLENDENNING, F.; K. PERCY (Eds.), *Ageing, education and society. Readings in Educational Gerontology*. Keele: Association for Educational Gerontology, 1990.
- JARVIS, P.; WALKER, J. When the process becomes the product. Summer universities for seniors. *Education and Ageing*, 1997, nº 12, p. 60-68.
- KIM, A.; MERRIAM, S. B. Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 2004, nº 30, p. 441-445.
- KVALE, S. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Londres: Sage, 1996.
- LECLERC, J. Understanding the educational needs of older adults: a new approach. *Educational Gerontology*, 1985, nº 2-3, p. 137-144.
- LIMÓN, M. R.; CRESPO, J. A. *Grupos de debate para mayores en España: guía práctica para animadores*. Madrid: Narcea, 2001.
- MARTÍN GARCÍA, A. V. *Educación y envejecimiento*. Barcelona: PPU, 1994.
- MARTÍN GARCÍA, A. V.; REQUEJO OSORIO, A. Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores. *Revista de Educación*, 2005, nº 338, p. 45-66.

- MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. *Reconstruyendo la educación de personas mayores. Estudio cualitativo de necesidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2003.
- Mc CLUSKY, Y. H. The coming of age of lifelong learning. *Journal of Research and Development in Education*, 1974, nº 7 (4), p. 97-107.
- PETERSON, D. Educational Gerontology: The state of the art. *Educational Gerontology*, 1976, nº 1, p. 61-73
- REQUEJO OSORIO, A. Sociedad del aprendizaje y tercera edad, *Teoría de la Educación*, 1998, nº 10, p. 145-167.
- SÁEZ CARRERAS J. *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Archidona (Málaga): Aljibe, 2002.
- SÁEZ CARRERAS, J. *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 2003.
- SÁEZ CARRERAS, J. Gerontología: intervención socioeducativa con personas mayores. En: S. PINAZO; M. SÁNCHEZ (coords.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson, Prentice Hall, 2005, p. 289-336.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. La educación de personas mayores en el marco del envejecimiento activo. Principios y líneas de actuación. *Informes Portal Mayores*, nº 26 (2004), [www.imsersomayores.csic.es/documentos/sanchez-educación-01.pdf](http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/sanchez-educación-01.pdf) [Consulta: 10 de octubre de 2005]
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”, 2007.
- SCALA, M. A. Going back to school: participation motives and experiences of older adults in an undergraduate classroom. *Educational Gerontology*, 1996, nº 22, p. 747-773.
- SERDIO SÁNCHEZ, C. *Envejecimiento, mujer y educación: estudio cualitativo sobre la participación educativa de la mujer mayor*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2004.
- SOLÉ, C; TRIADÓ, C; VILLAR, F; RIERA, M; CHAMARRO, A. La educación en la vejez: razones para participar en programas educativos y beneficios que se obtienen. *Revista de Ciencias de la Educación*, 2005, nº 203, p. 453-464.
- VALLES, M. S. *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, 1997.
- VALLES, M. S. *Entrevistas cualitativas*. 2002, Madrid: CIS.
- VILLAR, F. ¿Tiene sentido la formación en la vejez? Las nuevas tecnologías como ejemplo paradigmático. *Comunicación y pedagogía*, 2001, nº 173 p. 57-62.



Motivaciones, dificultades y necesidades formativas en el  
aprendizaje de las mujeres mayores

- VILLAR, F. Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación, *Infancia y Aprendizaje*, 2005, N° 28 (1), p. 63-79.
- VILLAR, F.; SOLÉ, C. “Intervención psicoeducativa con personas mayores”. En: C. TRIADÓ; F. VILLAR. *Psicología de la vejez*. Madrid: Alianza, 2005, p. 423-450.
- WENFRAD, T. *Qualitative research interviewing. Biographic narrative and semistructured methods*. Londres: Sage, 2001.

