

**POLÍTICA
UNIVERSITÀRIA**

N. 12

Formació universitària sènior

**Informe sobre l'impacte social
en l'estudiantat**

Formació universitària sènior

Informe sobre l'impacte social
en l'estudiantat

Coordinació:

Grup de Treball de Programes Sènior
de la Xarxa Vives d'Universitats

Direcció:

Montserrat Garcia-Oliva
*Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés –
Universitat Ramon Llull*

Equip de recerca:

Elena Requena Varón
Marta Ausona Bieto
Irene Fernández Juncosa
*Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés –
Universitat Ramon Llull*

Formació universitària sènior
Informe sobre l'impacte social en l'estudiantat

Col·lecció: Política Universitària. N. 12
Setembre de 2021

Edita: Xarxa Vives d'Universitats
Universitat Jaume I. Edifici Àgora, 10.
Av. Vicent Sos Baynat, s/n, 12006, Castelló de la Plana.
www.vives.org
xarxa@vives.org

ISBN: 978-84-09-27569-4
Aquesta obra està subjecta a la llicència
Creative Commons BY-NC-SA



AUTORIA

Coordinació

Grup de Treball de Programes Sènior
de la Xarxa Vives d'Universitats

Direcció

Montserrat Garcia-Oliva
*Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
de la Universitat Ramon Llull*

Equip de recerca

Elena Requena Varón
Marta Ausona Bieto
Irene Fernández Juncosa
*Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
de la Universitat Ramon Llull*

ÍNDEX

Pròleg	5
Presentació	6
I. PRIMERA PART	
LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR A LA XARXA VIVES	7
II. SEGONA PART	
INFORME D'INVESTIGACIÓ SOBRE L'IMPACTE SOCIAL EN L'ESTUDIANTAT DE FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR	17
2.1. Justificació	18
2.2. Pregunta inicial d'investigació i objectius	21
2.3. Marc teòric	23
2.4. Metodologia	37
2.5. Resultats	47
2.6. Discussió i conclusions	83
2.7. Recomanacions	93
2.8. Equip de treball	95
2.9. Bibliografia	97
Annexos	102

PRÒLEG

Una societat que es pree i que vulga avançar ha d'invertir en educació i en formació de la seua ciutadania. Quan analitzem els reptes que tenim enfront de nosaltres i busquem solucions, sempre hi ha dos que es repeteixen: formació i implicació de la ciutadania en les respostes que cal dur endavant. Necessitem, per tant, que tota la societat s'implique en la comprensió i també en aportar el seu coneixement i comportaments concrets per fer front al canvi climàtic, a l'escalfament global, a les desigualtats socials, a les guerres a gran escala, a les migracions, a les situacions de violència, a la bretxa digital, etc.

Els programes universitaris sènior tenen a la universitat els mateixos eixos que la resta de programes universitaris: transmetre saber, generar coneixement i crear cultura. Eixos que impulsen un paradigma de la vellesa i de l'envelliment actiu, saludable i de qualitat.

Des de finals de la dècada de 1990 s'ha produït un canvi en la manera de comprendre i, per tant, de definir la vellesa i el procés d'envelliment. Estudis recents mostren com a poc a poc s'està passant d'un concepció de la vellesa associada a la passivitat, la dependència, la feblesa o la malaltia cap a una manera de comprendre i abordar la vellesa com a activitat, font de capital social, intel·lectual i econòmic que ha de participar en la societat i en la seua construcció. La primera concepció pot portar a una actitud de discriminació cap a les persones majors, a un intent d'invisibilitzar-les o amagar-les, en el fons perquè es produeix una concepció instrumentalitzadora o mercantilitzadora de la persona. La segona concepció apunta a una vellesa empoderada que es manté saludable, competent i compromesa amb la societat. Aquest segon paradigma és en el que treballem les universitats mitjançant els Programes Universitaris Sènior.

El compromís de la universitat amb la seua missió no ha de perdre de vista que es deu a tota la ciutadania i aquests programes especialitzats venen a cobrir l'aprenentatge en el decurs de la vida. La implementació de programes, la recerca en mètodes psicopedagògics que milloren la qualitat d'aquest aprenentatge, el reconeixement de la tasca docent i investigadora dels seus equips, així com els estudis que evidencien l'impacte social que generen és d'especial rellevància per tal d'ajudar a que la ciutadania major de 55 s'implique en la seua formació i coopere en igualtat de condicions en els reptes que tenim com a societat.

Teixir des dels governs i les diferents institucions socials, econòmiques, sanitàries, culturals i educatives una xarxa de treball sòlida que permeta empoderar la ciutadania per a aconseguir i gaudir d'un envelliment actiu és tasca de tothom. D'ací la necessitat d'estudis rigorosos, que atenguen la realitat per a saber des d'on partim a l'hora d'abordar estratègies d'intervenció i de futur. La cooperació del Grup de Treball de Programes Sènior de la Xarxa Vives evidencia els esforços de les universitats per aconseguir aquest objectiu. I, el rigorós treball que tenen a les mans ens ofereix recomanacions que haurien de ficar-nos en marxa per enfortir els Programes de Formació Sènior. Això ens permetrà millorar les experiències que de l'envelliment tenen els nostres majors i tindrem nosaltres.

Elsa González Esteban

Directora Acadèmica Universitat Per a Majors

Professora Titular de Filosofia Moral – Universitat Jaume I

Grup de Treball de Programes Sènior

PRESENTACIÓ

«L'objectiu és millorar el desenvolupament personal i la qualitat de vida de l'estudiantat sènior»

Aquest informe és fruit de l'impuls i la col·laboració dels programes universitaris per a majors que integren el Grup de Treball (GT) de Programes Sènior de la Xarxa Vives. Aquest grup de treball es va crear al juny de 2016 i compta des del primer moment amb la participació de les persones responsables de les unitats de programes sènior de les universitats de la Xarxa. El pla de treball que s'elabora i es desenvolupa anualment incorpora accions diverses adreçades a donar suport a l'intercanvi de bones pràctiques, a la formació i a la coordinació entre les oficines de programes per a majors de les universitats de la Xarxa i cerca promoure l'aprenentatge permanent, amb l'objectiu de millorar el desenvolupament personal i la qualitat de vida de l'estudiantat sènior. Totes les accions s'integren dins del pla d'actuació anual de la Xarxa Vives d'Universitats i forma part dels 16 programes de treball permanents en què s'estructura l'activitat de la Xarxa.

Aquest informe de la col·lecció Política Universitària consta de dues parts:

- **Un primer bloc de presentació, on s'explica què són els programes universitaris sènior, els motius que impulsen a les universitats a promoure'ls i el marc normatiu que els regula**, així com les principals característiques d'aquest tipus de formació a les universitats de la Xarxa Vives (perfil de l'alumnat, professorat implicat, seus universitàries i altres qüestions d'organització i de gestió).
- **Una segona part, on es desenvolupa l'informe de la recerca impulsada per aquest grup de treball, arran de l'interès per conèixer l'impacte social de la formació universitària sènior en l'estudiantat**. La recerca ha estat desenvolupada sota la direcció de Montserrat Garcia-Oliva, amb la participació d'altres professores de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull: Elena Requena Varón, Marta Ausona Bieto i Irene Fernández Juncosa. Igualment, ha comptat amb el suport tècnic de la Universitat de Girona (UdG) i la Universitat de les Illes Balears (UIB) en la recollida de dades qualitatives i amb la col·laboració de tots els programes sènior de les universitats de la Xarxa Vives.

I. PRIMERA PART
LA FORMACIÓ
UNIVERSITÀRIA SÈNIOR
A LA XARXA VIVES

1. LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR A LA XARXA VIVES

«Universitats i governs han d'ampliar l'accés a la universitat i a la formació al llarg de tota la vida i adaptar el disseny dels programes d'estudi per a assegurar la participació de les persones adultes»

1.1. Programes universitaris sènior: envelliment actiu i formació en el decurs de la vida

Els **programes universitaris sènior** són iniciatives formatives que impulsen les universitats, en sintonia amb les propostes de la Direcció General d'Educació i Cultura de la Comissió Europea respecte a promoure l'aprenentatge en el decurs de tota la vida.

La Carta Europea d'Universitats sobre la Formació Contínua desenvolupada per l'Associació Europea d'Universitats (EUA, sigles en anglés) al 2008, assenyala una sèrie de compromisos a assumir per part de les universitats i dels governs, entre els que es troben ampliar l'accés a la universitat i a la formació al llarg de tota la vida i adaptar el disseny dels programes d'estudi per a assegurar la participació de les persones adultes.

Existeix gran varietat de **programes sènior** a les diferents universitats de la Xarxa Vives, però tots comparteixen les **característiques** següents:

- **Estan adreçats a persones majors de 50 anys (o 55 anys) amb perfils proactius, interessades a formar-se i a actualitzar els seus coneixements.**
- **Són una eina de participació activa de la gent gran, faciliten les relacions inter i intrageneracionals i potencien l'ús de les TIC.**

«Els programes universitaris sènior incideixen en la millora de la qualitat de vida, la prevenció en la salut i el suport social»

Els programes universitaris sènior es vinculen directament amb l'aprenentatge en el decurs de la vida i l'envelliment actiu. Incideixen en la millora de la qualitat de vida, la prevenció en la salut i el suport social, alhora que tenen un impacte social positiu que, transcendint aquest àmbit, aporta beneficis per a la societat en el seu conjunt.

El terme **envelliment actiu** va ser introduït per l'Organització Mundial de la Salut (OMS) a finals dels anys 90. A l'any 2002 l'OMS el va definir com "el procés d'optimització de les oportunitats de salut, participació i seguretat, amb la finalitat d'incidir en la millora de la qualitat de vida de les persones a mesura que envelleixen". Fomentar l'envelliment actiu suposa ajudar les persones grans a viure la quotidianitat aprofitant al màxim les oportunitats que tenen a l'abast, d'acord amb les seves necessitats, capacitats i aspiracions. D'una banda, es tracta de mantenir la participació en els àmbits familiars, socials i comunitaris i socials, així com promoure el desenvolupament de tasques físiques i mentals. D'altra banda, inclou la prevenció amb la finalitat d'endarrerir l'aparició i el desenvolupament de malalties, discapacitats o situacions de dependència.

1. LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR A LA XARXA VIVES

1.2. Programes universitaris sènior: marc normatiu

La Unió Europea aposta, en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, per l'educació en totes les etapes vitals i concep la formació sènior com un motor de desenvolupament social en benefici de la comunitat.

A l'estat espanyol, la formació universitària sènior està regulada per la Llei Orgànica d'Universitats, que al Títol preliminar considera que les universitats tenen com a missió difondre el coneixement i la cultura a través de l'extensió universitària i la **formació en el decurs de la vida**. Igualment, al Títol IV disposa que les universitats poden establir ensenyaments per l'obtenció de diplomatures i títols propis i ensenyaments de formació permanent.

«Les universitats tenen com a missió difondre el coneixement i la cultura a través de l'extensió universitària i la formació en el decurs de la vida»

L'estat francès compta amb aquest tipus de formació des dels anys 70. De fet, la primera iniciativa de formació universitària per a gent gran va tenir lloc a Tolosa de Llenguadoc a l'any 1973, impulsada pel professor Pierre Velas amb els objectius següents:

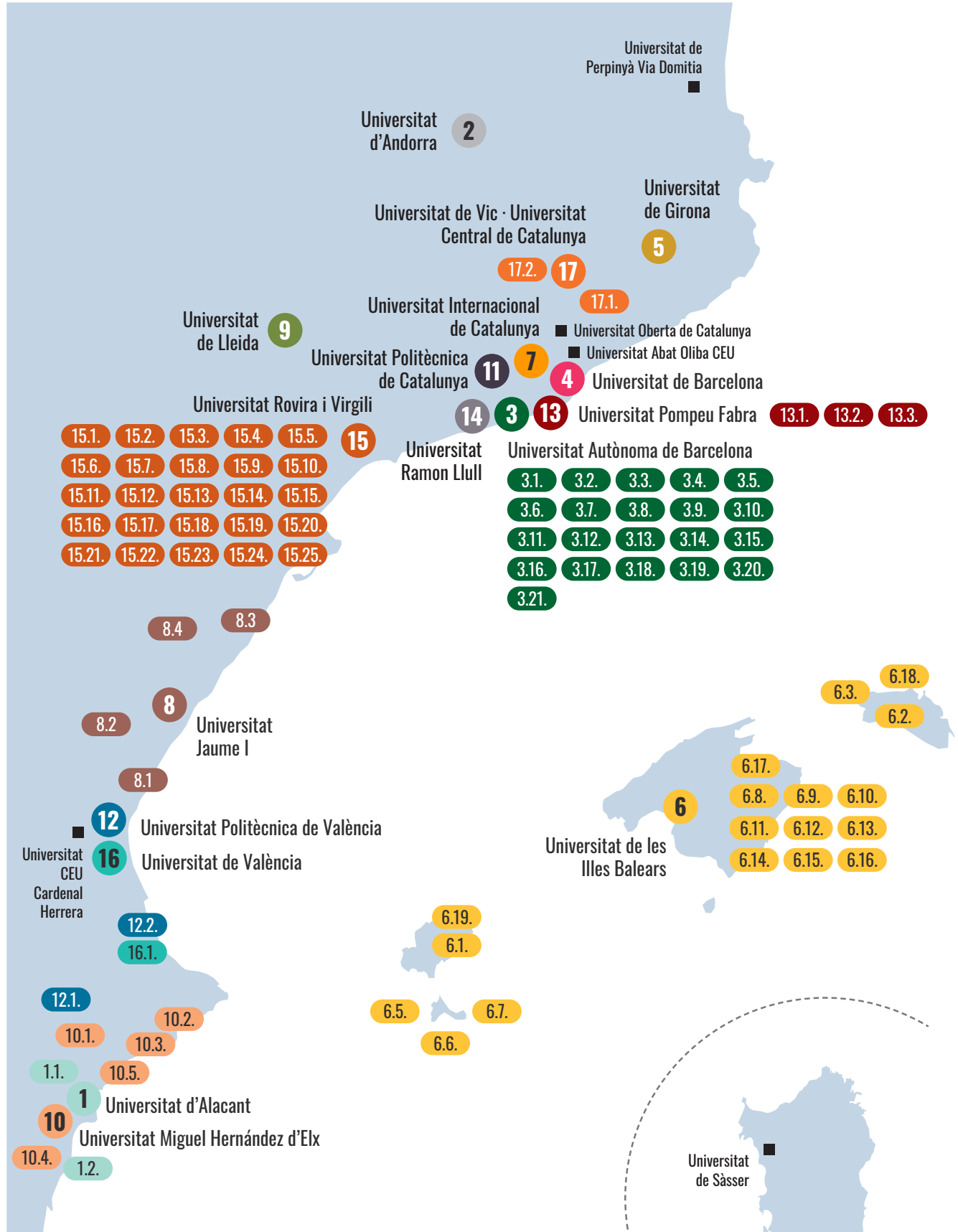
- **Contribuir a augmentar el nivell de salut física, mental, social i de qualitat de vida de les persones grans**, mitjançant el manteniment físic, activació i manteniment del cervell, l'obertura a la societat, el desenvolupament de les relacions socials, el coneixement de les seves arrels i la creativitat.
- **Dissenyar un programa d'educació permanent** per a la gent gran en estreta relació amb altres grups d'edat (component intergeneracional).
- **Realitzar programes de recerca gerontològica**.
- **Dur a terme programes de formació inicial i continuada en gerontologia** per als actuals o futurs responsables de la presa de decisions, amb programes d'informació comunitària.

És en aquest context que es va crear la Unió Francesa d'Universitats de la Tercera Edat (UFUTA) el 1980, sota la llei d'associació francesa de 1901. La UFUTA, amb el suport de la Conferència de Presidents d'Universitats, va continuar exercint aquest paper essencial d'actor universitari per a la formació al llarg de la vida, per al manteniment de les capacitats físiques i intel·lectuals de la gent gran i per a fomentar vincles socials específics.

En el cas d'Andorra, la formació universitària està regulada per la Llei 12/2008 del 12 de juny d'Ordenació de l'Ensenyament Superior, un dels objectius de la qual és promoure l'aprenentatge en el decurs de la vida i la dimensió europea. No obstant això, no hi ha una normativa específica que reguli la formació universitària sènior a Andorra.

1. LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR A LA XARXA VIVES

Mapa A. Universitats i seus locals on s'imparteix formació universitària sènior



Font: Elaboració pròpia.

1. LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR A LA XARXA VIVES

Taula A. Universitats i seus locals on s'imparteix formació universitària sènior

UNIVERSITAT	PROGRAMA	SEUS
1 Universitat d'Alacant	Universitat Permanent	1.1. Seu d'Alacant. 1.2. Seu de Torrevella.
2 Universitat d'Andorra	Aula Magna	
3 Universitat Autònoma de Barcelona	Universitat a l'Abast	3.1. Campus de Bellaterra, 3.2. Campus de Sabadell, 3.3. Unitat Docent de la Vall d'Hebron (Barcelona), 3.4. Barberà del Vallès, 3.5. BCN - Baix Guinardó, 3.6. BCN - Horta, 3.7. BCN - Montbau, 3.8. BCN - St Pau, 3.9. BCN - Torre Llobeta, 3.10. Caldes de Montbui, 3.11. Castellar del Vallès, 3.12. Castellbisbal, 3.13. Cerdanyola del Vallès, 3.14. Granollers, 3.15. Montcada i Reixach, 3.16. Ripollet, 3.17. Rubí, 3.18. Sabadell, 3.19. Sant Cugat del Vallès, 3.20. Sant Quirze del Vallès, 3.21. Santa Perpètua de Mogoda.
4 Universitat de Barcelona	Universitat de l'Experiència	
5 Universitat de Girona	Programa Josep Torrelles. Formació per a més grans de 50 anys	
6 Universitat de les Illes Balears	Universitat Oberta de Majors. Diploma Sènior Universitat Oberta de Majors. Diplomes d'especialització	
	UOM a Eivissa	6.1. Eivissa
	UOM a Menorca	6.2. Alaior, 6.3. Ciutadella i 6.4. Maó
	La UOM a Formentera	6.5. S. Francesc de Formentera, 6.6. S. Ferran de ses Roques, 6.7. El Pilar de la Mola
	La UOM a Flassaders i Barris de Palma	6.8. Centre Flassaders, 6.9. Secar de la Real, 6.10. Son Real, 6.11. Ses Veles, 6.12. Son Fortesa, 6.13. Establiments, 6.14. Rafal Vell, 6.15. Sant Jordi, 6.16. Es Molinar
	La UOM en línia	6.17. Seus de Mallorca, 6.18. Menorca i 6.19. Eivissa
7 Universitat Internacional de Catalunya	Campus de l'Experiència	
8 Universitat Jaume I	Universitat per a Majors	8.1. Camp de Morvedre (Sagunt), 8.2. Interior (Sogorb), 8.3. Nord (Vinaròs i Sant Mateu) i 8.4. Ports (Morella i Vilafranca)
9 Universitat de Lleida	Programa sènior	Diferents seus de la universitat
10 Universitat Miguel Hernández d'Elx	SABIEX Aules Universitàries de l'Experiència	10.1. Ibi, 10.2. Altea, 10.3. Benidorm, 10.4. Oriola, 10.5. El Campello
11 Universitat Politècnica de Catalunya	Espai UPC-Sènior	
12 Universitat Politècnica de València	Universitat Sènior	12.1. Campus d'Alcoi i 12.2. Campus de Gandia
13 Universitat Pompeu Fabra	UPF Sènior	Tots els campus: 13.1. Poblenou, 13.2. Ciutadella i 13.3. Mar
14 Universitat Ramon Llull	Programa Universitari per a Gent Gran	
15 Universitat Rovira i Virgili	Aules d'Extensió Universitària de la Gent Gran	15.1. Alcover, 15.2. Amposta, 15.3. Cambrils, 15.4. Constantí, 15.5. Deltebre, 15.6. El Morell, 15.7. El Vendrell, 15.8. Espluga de Francolí, 15.9. Falset, 15.10. Flix, 15.11. La Sénia, 15.12. Mont-roig del Camp, 15.13. Móra d'Ebre, 15.14. Reus, 15.15. Riudoms, 15.16. Salou, 15.17. Santa Coloma, 15.18. Queralt, 15.19. Sant Carles de la Ràpita, 15.20. Tarragona, 15.21. Torredembarra, 15.22. Tortosa, 15.23. Valls, 15.24. Vila-seca.
16 Universitat de València	Unimajors Gandia La Nau Gran	16.1. Gandia
17 Universitat de Vic · Universitat Central de Catalunya	FUB +Gran Aula d'Extensió U. de Centelles Aula d'Extensió U. Gent Gran d'Osona	17.1. Centelles 17.2. Vic

Font: Elaboració pròpia.

1. LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR A LA XARXA VIVES

1.3. Característiques de la formació universitària sènior a les universitats de la Xarxa Vives

Actualment, **17 universitats de la Xarxa Vives ofereixen formació universitària sènior** de diverses tipologies:

Taula A. Universitats de la Xarxa Vives que ofereixen formació universitària sènior

UNIVERSITAT	FORMACIÓ	UNIVERSITAT	FORMACIÓ	
Universitat d'Alacant	Universitat Permanent	Universitat de Lleida	Programa Sènior	
Universitat d'Andorra	Aula Magna	Universitat Miguel Hernández d'Elx	SABIEX	
Universitat Autònoma de Barcelona	Universitat a l'Abast		Aules Universitàries de l'Experiència	
	Aules d'extensió universitària	Universitat Politècnica de Catalunya	Diploma Sènior "Ciència, Tecnologia i Societat per a majors de 55 anys" (UPC)	
Universitat de Barcelona	Universitat de l'Experiència	Universitat Politècnica de València	Programa Sènior	
Universitat de Girona	Programa Josep Torrellas per a majors de 50 anys	Universitat Pompeu Fabra	UPF Sènior	
Universitat de les Illes Balears	Diploma sènior UOM (UIB)	Universitat Ramon Llull	Programa Universitari per a la Gent Gran (PUGG)	
	Diploma d'especialització UOM (UIB)	Universitat Rovira i Virgili	Aules d'Extensió Universitària de la Gent Gran	
	UOM a Menorca (UIB)			
	UOM a Eivissa (UIB)	Universitat de València	La Nau Gran	
	UOM a Flassaders i Barris de Palma			Unimajors Gandia
	UOM a Formentera			
UOM en línia	Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya	FUB +Gran		
Universitat Internacional de Catalunya		Campus de l'Experiència	Aula d'Extensió Universitària de Centelles (UVic-UCC)	
Universitat Jaume I	Universitat per a Majors		o Aula d'Extensió Universitària Gent Gran d'Osona (UVic-UCC)	

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa als òrgans dels que depèn la formació sènior a cada universitat, existeix una gran diversitat. Un 29,4% pertany als vicerektorats d'Estudis o Qualitat, un 17,6% als vicerektorats de Compromís Social i amb un percentatge similar als vicerektorats de Cultura o als Centres de Formació Contínua/Extensió universitària; un 11,7% depèn de Facultats i, finalment, un 5% directament del rectorat.

1. LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR A LA XARXA VIVES

La formació universitària sènior a les universitats de la Xarxa Vives s'ajusta a quatre tipus de programes:

ESP

Ensenyaments específics

Pla d'estudis dissenyat i implementat per la universitat específicament per a persones grans.

PI

Programa integrat

L'estudiantat sènior cursa assignatures amb estudiantat oficial de titulacions reglades oficials. Poden ser assignatures soltes, no és necessari realitzar tot un curs.

PM

Programa Mixt

Són aquells en els que es combinen ensenyaments específics (ESP) i programa integrat (PI).

AUEX

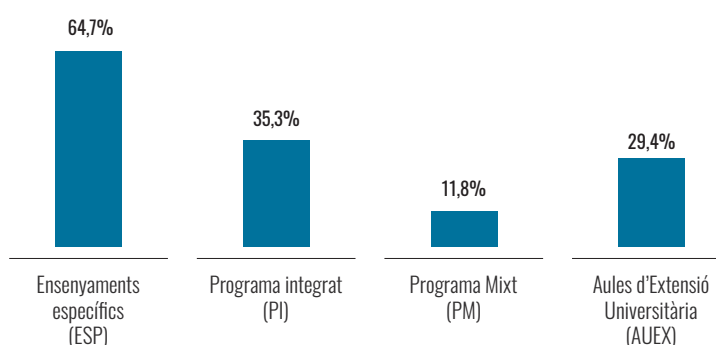
Aules d'Extensió Universitària

Oferta d'activitats de tipus cultural, no organitzades com estudis universitaris.

«Un 47% dels programes sènior universitaris participen en projectes de recerca a nivell estatal o europeu»

Disposar d'ensenyaments específics (ESP), amb un pla d'estudis dissenyat i implementat per la universitat de manera particular per a persones grans, és la tipologia de formació universitària sènior més freqüent a les universitats de la Xarxa Vives. Està present en un 64,7% de les 17 universitats participants a l'estudi. Els programes integrats es troben en un 35,3% de les universitats participants i les aules d'extensió en un 29,4%, mentre que només en l'11,8% s'implementen programes mixtos, és a dir, que combinen ensenyaments específics amb programes integrats.

Gràfic A. Tipologies de programes sènior a les universitats de la Xarxa Vives (2019-2020)



Font: Elaboració pròpia a partir de la informació proporcionada per les universitats participants

Alguns dels programes universitaris sènior de la Xarxa Vives fan un pas més de la docència i participen també en **iniciatives de recerca**. De fet, un 47% dels programes sènior universitaris participen en projectes de recerca a nivell estatal o europeu i en xarxes de col·laboració en ensenyaments per a persones grans a nivell estatal o internacional. La participació en recerques i projectes europeus és un dels avantatges dels programes sènior que es destaquen en el Llibre Blanc sobre l'Envelliment Actiu (IMSERSO, 2011). Es considera que els programes universitaris sènior obren espais educatius valuosos per a la gent gran, entre els

1. LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR A LA XARXA VIVES

«La inclusió tecnològica encara és un repte per al col·lectiu d'estudiantat sènior»

que es destaca la participació en recerques i projectes europeus (IMSERSO, 2011: 300).

Pel que fa a la modalitat formativa, es constata que **la formació en línia o semipresencial suposa importants avantatges a nivell d'accessibilitat** en punts allunyats dels campus (àrees rurals) i per a persones amb mobilitat reduïda o amb problemes d'accés als mitjans de transport i comunicació. La inclusió tecnològica encara és un repte per al col·lectiu d'estudiantat sènior, tot i que s'ha vist accelerat arran de la pandèmia. Al curs 2018-2019, només 1 universitat ofería formació universitària sènior en línia; no obstant això, el context de confinament provocat per la COVID-19 ha originat que aquesta modalitat hagi esdevingut rellevant, com ho mostra l'augment d'aquesta modalitat en el curs 2019-2020, en què més de la meitat de les universitats participants (el 56%) han implementat formació en línia dins la formació universitària sènior.

1.4. Perfil de l'alumnat sènior de la Xarxa Vives

En el curs 2019-2020, els 17 programes universitaris sènior de la Xarxa Vives comptaven amb més de 18.000 alumnes, amb un **pes en relació al total d'estudiantat de grau i màster de vora el 6%**.

Taula B. Pes de l'alumnat sènior respecte de la població universitària. Curs 2019-2020

Universitat	Alumnat sènior (de totes les tipologies de programa)	% Alumnat sènior /total població universitària ¹	
Universitat d'Alacant	1.363	5,4%	
Universitat d'Andorra	22	4%	
Universitat Autònoma de Barcelona	5.163	15,3%	
Universitat de Barcelona	1.117	2,4%	
Universitat de Girona	155	1%	
Universitat de les Illes Balears	1.038	7,8%	
Universitat Internacional de Catalunya	59	1,3%	
Universitat Jaume I	1.088	7,6%	
Universitat de Lleida	72	0,8%	
Universitat Miguel Hernández d'Elx	702	5,4%	
Universitat Politècnica de Catalunya	259	0,9%	
Universitat Politècnica de València	2.125	7,8%	
Universitat Pompeu Fabra	85	0,7%	
Universitat Ramon Llull	47	0,3%	
Universitat Rovira i Virgili	1.742	14%	
Universitat de València	1.777	3,8%	
Universitat de Vic · Universitat Central de Catalunya	1.484	17,8%	
TOTAL	18.298	5,8%	

Font: Elaboració pròpia. Nota (1): La població universitària inclou l'alumnat matriculat a graus i màsters oficials i l'alumnat sènior en tota la diversitat de tipologies de programes.

1. LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR A LA XARXA VIVES

«Es constata una feminització de l'estudiantat sènior, encara més pronunciada que la pròpia de l'estudiantat de grau i màster»

Segons **sexe**, es constata una feminització de l'estudiantat sènior, encara més pronunciada que la pròpia de l'estudiantat de grau i màster.

Gràfic B. Persones matriculades segons sexe. Curs 2018-2019

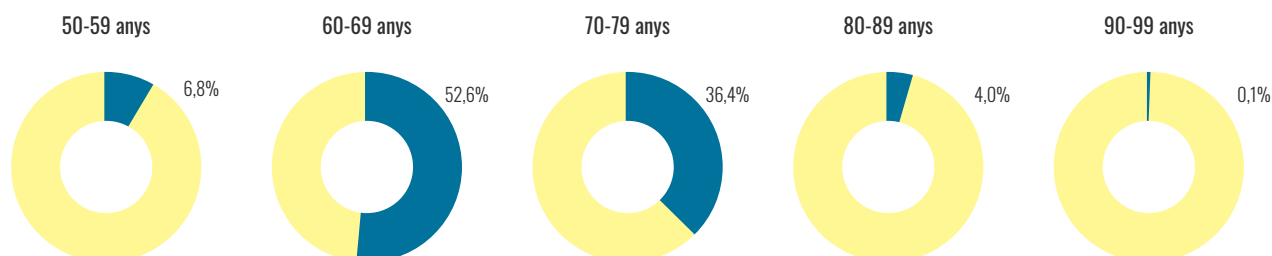


Font: Elaboració pròpia a partir de la informació proporcionada per les universitats participants

A nivell general, i tenint el compte la diversitat de programes sènior en la seva totalitat, el percentatge de dones és més elevat (67%) que el d'homes (33%).

Segons **l'edat**, el percentatge més elevat de matrícules se situa en la franja d'edat de 60 a 69 anys, amb un 52,8% que, si el sumem al següent grup majoritari (de 70 a 79 anys), representen el 88,7% de les persones matriculades.

Gràfic C. Matrícula per edat. Curs 2019-2020



Font: Elaboració pròpia a partir de la informació proporcionada per les universitats participants

Una estimació de l'edat mitjana de l'alumnat sènior (curs 2019-2020) s'aproxima a 68 anys. L'edat mitjana de l'alumnat sènior ha augmentat en 2 anys respecte al curs anterior.

1.5. Professorat implicat en els programes sènior

Pel que fa al perfil del professorat implicat en la formació sènior, comprèn tant professorat universitari, funcionari, contractat, associat i en formació, com extern, no universitari. En el curs 2019-2020, el professorat involucrat en la docència de formació universitària sènior a la Xarxa Vives va superar els 1.900 docents, dels quals un 55% són homes i un 45% dones. Aquests més de 1.900 docents suposen al voltant del 6%^[3] del total de Personal Docent i Investigador de les universitats analitzades.

[3] S'ha de tenir en compte que moltes universitats compten també amb personal no universitari com a docents de la formació universitària sènior, i per tant cal observar el percentatge atenent a aquesta consideració.

1. LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR A LA XARXA VIVES

Gràfic D. Professorat de formació universitària sènior desagregat per sexe. Curs 2019-2020



Font: Elaboració pròpia a partir de la informació proporcionada per les universitats participants

«Les universitats despleguen la formació universitària sènior arreu del territori»

En referència a la ràtio alumnat/docent, tot i que hi ha gran diversitat entre universitats, a nivell general se situa al voltant de 10 alumnes per docent.

6. Descentralització de la formació universitària sènior

La major part dels estudiants sènior es concentren en nuclis urbans grans, com Barcelona i València. Tanmateix, les universitats despleguen la formació universitària sènior arreu del territori. En aquest sentit, és significativa la gran importància que adquireix la descentralització de les activitats acadèmiques, apropant la formació als llocs de residència de la població sènior, zones rurals, entre altres.

Les universitats participants a l'estudi informen d'un total de 78 seus que imparteixen formació universitària sènior a Catalunya (48 seus), al País Valencià (16) i a les Illes Balears (14).

II. SEGONA PART
INFORME D'INVESTIGACIÓ
SOBRE L'IMPACTE SOCIAL EN
L'ESTUDIANTAT DE FORMACIÓ
UNIVERSITÀRIA SÈNIOR

2.1. JUSTIFICACIÓ

2.1. JUSTIFICACIÓ

«Els resultats que aquí es presenten descriuen l'impacte social de la formació sènior en els seus i les seves estudiants»

Aquest informe d'investigació és fruit de l'interès per part de les universitats de la Xarxa Vives de poder conèixer quin és l'impacte social en l'alumnat de les formacions sèniors que les universitats de parla catalana realitzen. Forma part d'un projecte de recerca més ampli que pretén determinar quin és l'impacte social de la formació sènior tant en els i les estudiants, com en les seves famílies, el professorat, així com les institucions que imparteixen la formació.

Els resultats que aquí es presenten descriuen l'impacte social de la formació sènior en els seus i les seves estudiants participants. Aquest estudi es va iniciar el 2019 i ha estat liderat per la Universitat Ramon Llull i ha comptat amb la col·laboració de la Universitat de Girona i la Universitat de les Illes Balears.

Els programes universitaris adreçats a la gent gran de la Xarxa Vives s'emmarquen dins de l'àmbit de l'envelliment actiu. En aquest sentit, incideixen en la millora de la qualitat de vida, la prevenció en la salut i el suport social de la gent gran, alhora que tenen un impacte social positiu que, transcendent aquest àmbit, aporta beneficis per a la societat en el seu conjunt.

L'envelliment actiu fou definit per l'Organització Mundial de la Salut (OMS), al 2002, com un procés que optimitza les oportunitats de salut, participació i seguretat amb la finalitat d'incidir en la millora de la qualitat de vida de les persones a mesura que envelleixen (OMS, 2015). És reconèixer, per tant, que les persones grans segueixen sent agents actius i participants de la societat a la qual pertanyen. Alhora, es contempla aquesta participació social com un factor que millora la seva qualitat de vida aprofitant al màxim les seves capacitats, potencialitats, coneixements i aspiracions.

Envelliment actiu

L'envelliment actiu, per tant, es fonamenta en la idea que les persones grans segueixin participant en els àmbits familiars, comunitaris i socials tot desenvolupant tasques socials i intel·lectuals que, en última instància, previnguin l'aparició de malalties i alteracions funcionals i/o cognitives i que allarguin la qualitat de vida el màxim de temps possible. En aquest marc conceptual que concep la vellesa com una etapa vital socialment productiva, s'emmarquen els diversos programes universitaris per la gent gran. Així, el present projecte se situa dins de l'àmbit de l'envelliment actiu (OMS, 2015) i del dret a una educació per a tothom, i en totes les edats, recollit en el programa (2020-2030) (WHO, 2019).

2.1. JUSTIFICACIÓ

«En aquesta intersecció entre envelliment actiu i educació universitària com a motor de desenvolupament social s'insereix el present projecte per aportar resultats sobre l'impacte social d'aquests programes»

Altrament, l'impacte social que tenen els programes universitaris adreçats a la gent gran comença a estar documentat, però en el cas de l'estat espanyol de manera escassa

(Fonseca-Pedrero, Pérez-Albéniz, Ortuño-Sierra i Lucas-Molina, 2017), que és on se situen 19 de les 22 universitats membres de la Xarxa Vives. Per aquest motiu, està plenament justificat l'interès per analitzar aquest aspecte en l'estudiantat sènior de les universitats de la regió Vives.

Marc legal

Respecte al marc legal, en el cas de l'estat espanyol l'educació per a gent gran s'empara en la Llei Orgànica 6/2001, la qual estableix que una de les funcions de la universitat és la difusió del coneixement i cultura a través de l'extensió universitària i la formació durant tota la vida (Cruz Navarro i Pérez-Albéniz, 2010). Sis anys més tard, la Llei Orgànica 4/2007 modifica la llei anterior i amplia els objectius als quals serveix la universitat, sumant-se a l'aposta per l'educació en totes les etapes vitals que realitza la Unió Europea, en particular dins el context de l'Espai Europeu d'Educació Superior (*ibidem*). L'educació en aquesta etapa vital es concep com un motor de desenvolupament social en benefici de la comunitat. És, doncs, en aquesta intersecció entre envelliment actiu i educació universitària com a motor de desenvolupament social que s'insereix el present projecte per aportar resultats sobre l'impacte social d'aquests programes.

En el cas d'Andorra, la formació universitària està regulada per la Llei 12/2008 del 12 de juny d'Ordenació de l'Ensenyament Superior, un dels objectius de la qual és promoure l'aprenentatge en el decurs de la vida i la dimensió europea. No obstant això, no hi ha una normativa específica que reguli la formació universitària sènior a Andorra. L'objectiu d'aquesta formació és compartir experiències intergeneracionals i és per aquest motiu que l'Aula Magna, el programa sènior de la Universitat d'Andorra, se centra en l'obertura d'algunes sessions que segueixen els estudiants universitaris a la gent gran.

2.2. PREGUNTA INICIAL D'INVESTIGACIÓ I OBJECTIUS

2.2. PREGUNTA INICIAL D'INVESTIGACIÓ I OBJECTIUS

La pregunta d'investigació plantejada és:

Quin tipus d'impacte social té sobre els estudiants la formació universitària adreçada a la gent gran?

En relació a aquesta pregunta, s'han marcat els següents objectius:

Objectiu general

Esbrinar la percepció subjectiva de com impacta la formació universitària adreçada a la gent gran en diferents àrees de la vida dels estudiants.

Objectius específics

1.	Conèixer la satisfacció personal de l'alumnat en la formació.
2.	Descriure l'impacte cultural i educatiu que té en els estudiants la formació universitària adreçada a la gent gran.
3.	Contrastar si l'àrea social dels estudiants ha experimentat canvis.
4.	Reconèixer el nivell d'impacte de la formació en l'àmbit afectiu i cognitiu dels estudiants.
5.	Comprovar si la formació universitària adreçada a la gent gran té algun impacte des del punt de vista físic en els estudiants.
6.	Identificar si existeixen aspectes negatius com a resultat de participar en la formació universitària adreçada a la gent gran.

2.3. MARC TEÒRIC

2.3. MARC TEÒRIC

2.3.1. Persones grans. Una etapa més de la vida, unes imatges ambigües

Quan van entrar, van trobar, penjat a la paret, un retrat magnífic de l'amo tal com l'havien vist per última vegada, amb tot el prodigi de la seva joventut i bellesa exquisides. Estirat a terra hi havia un home mort, vestit d'etiqueta, amb un ganivet al cor. Estava arrugat, ressec, i tenia un aspecte fastigós. No el van reconèixer fins que van examinar els anells.

Oscar Wilde. *El retrat de Dorian Gray*. Quaderns crema. Traducció de Jordi Larios (2008) pàg. 327

«Hi ha una gran diversitat relacionada amb diversos factors, com ara el gènere, l'edat, la posició socioeconòmica, l'origen, la trajectòria vital, la salut»

L'eterna joventut, la pedra filosofal... Per aconseguir-ho la literatura ens mostra com som capaços de vendre l'ànima al diable, barrejant vellesa i pecat. Però per què ens plantejem que això es pugui donar? Tan horrible és complir anys? No podem deixar de negar una evidència? Ens fem grans i això vol dir sumar anys a la nostra trajectòria vital i, a mesura que anem sumant anys, anem traspasant etapes del nostre cicle vital. La darrera etapa és la de la vellesa, aquella etapa on no volem arribar i, per aconseguir-ho, ens emmascarem dins d'una aparença de joventut. Operacions, tractaments, dietes... Tot allò que ens allunyi de la imatge del que seria una persona gran, un vell o vella. I, a més, pretenem perpetuar aquesta imatge fins a la mortalla. Bellesa o vellesa? Dues paraules dissociades.

La literatura ens dona algunes respostes del per què d'aquesta dissociació (Myerhoff, 1978; Minois, 1989; Bois, 1989; De Beauvoir, 1970; Cole, 1992). És evident que les persones grans no són homogènies. Hi ha una gran diversitat relacionada amb diversos factors, com ara el gènere, l'edat, la posició socioeconòmica, l'origen, la trajectòria vital, la salut... que influeixen en aquesta diversitat. Tampoc no són homogènies les seves imatges. Cada societat ens ofereix unes imatges diferents, tant en el temps com en l'espai, que incidiran en el paper que ocupen i el tracte que reben en el si d'aquestes categoritzant-los o no com a vells. Tanmateix, malgrat aquesta heterogeneïtat d'imatges, en els diversos contextos culturals hi ha un denominador comú: les imatges negatives sempre se superposen a les positives (Garcia-Oliva, 2004). San Roman (1990) ens diu que existeix una proclivitat generalitzada de l'ancianitat cap a la marginació o exclusió social, i que aquesta proclivitat està present malgrat existeixen una sèrie de factors favorables que la retardin o la matisin. Això és així per què hi ha dos fets fonamentals i ineludibles per a tots aquells que formen part del grup d'edat de les persones grans. Es tracta del seu deteriorament físic i psíquic, i la proximitat a la mort. L'existència d'aquests dos fets fa que, malgrat la diversitat que defensàvem, es produeixi un procés de liminalitat embolcallat d'un ritual –en el sentit expressat per Turner (1988) i Van Gennep (1986)– que condueix a un camí sense retorn, cap a un pla extra-social (la mort) que, mica en mica, s'apodera dels individus (Garcia-Oliva, 2004).

Ara bé, des de l'àmbit d'interès científic, quan comencem a preocupar-nos i ocupar-nos d'aquests grups d'edat? Es tracta d'una preocupació posterior a la preocupació per la mort. Ja en els segles XVII i XVIII hi ha algunes aportacions teòriques centrades en el procés d'envelliment, però l'estudi acadèmic sobre les persones grans comença a l'edat moderna (Vega, 1990). El primer autor que utilitza el concepte "gerontologia" és Meichnikoff l'any 1903 (López-Jiménez,

2.3. MARC TEÒRIC

«Des del punt de vista d'envelliment psicològic, és difícil posar una línia diferenciadora entre l'envelliment normal i patològic»

1992) encara que no arriba la primera definició d'aquesta disciplina fins la primera part del segle XX. A partir dels anys 50 ja s'estableix com a ciència que es concreta, una dècada més tard, en la gerontologia social. Veiem, doncs, com l'interès per les persones grans com a col·lectiu diferenciat no apareix de manera clara fins al segle passat ja que, anteriorment, s'assimilaven al grup d'adults (Minois, 1987). No és fins que es constitueix com a categoria social homogènia que es visibilitzen com una etapa més del cycle vital, el qual fins aleshores es dividia en etapes diferents a les que coneixem avui dia^[3].

Un autor interessant que revisa l'enfocament teòric del cycle vital des de la sociologia i l'antropologia és Leonard Cain (1976). Ell utilitza els conceptes *cycle vital* i *curso de la vida* com a sinònims i també ens diu que, de manera freqüent, s'ha utilitzat el terme *envelliment* com a referència de tot el cycle vital. Parteix de les aportacions de Mead (1928) que ens parla de la gràfica de la vida entre els indígenes de Bali, i de Benedict (1946), que analitza l'arc de la vida al Japó i ens porta fins a la teoria del cycle vital, que defensa que qualsevol membre de la societat ha de passar per una successió d'estatus d'edat mitjançant una sèrie de rituals de pas que es donen durant tot el cycle vital de forma intermitent (Van Gennep, 1986). I, en aquest punt, enllaçaríem novament amb el darrer dels rituals de pas del cycle vital, el moment de la incorporació a la no-vida.

I què representa per a l'individu aquest envelliment? Amb què es troben les persones quan arriben a la darrera etapa del cycle vital a nivell individual? El procés d'envelliment suposa una sèrie de canvis a nivell biològic, psicològic i social. Aquestes transformacions apareixen amb el transcurs dels anys i van units al desenvolupament i deteriorament (Muñoz, 2002). En primer lloc, l'envelliment biològic és definit per Birren i Zarit (1985) com "un procés de canvis en l'organisme que amb el temps disminueix la probabilitat de supervivència i redueix la capacitat fisiològica d'autoregulació, de reparació i d'adaptació a les demandes ambientals."

«La dimensió social és una àrea de l'ésser humà que es veu afectada en l'envelliment»

En segon lloc, des del punt de vista d'envelliment psicològic, és difícil posar una línia diferenciadora entre l'envelliment normal i patològic. Existeixen funcions cognitives que van declinant progressivament durant tota la vida adulta, tot i que d'altres es mantenen fins a etapes molt tardanes, no es deterioren o, fins i tot, milloren amb el pas del temps (Junqué i Jurado, 1994).

Per últim, també la dimensió social és una àrea de l'ésser humà que es veu afectada en l'envelliment. Nombrosos estudis han evidenciat la relació existent entre l'activitat social, la participació social, la integració social, etc. i l'envelliment saludable o actiu. El funcionament social està relacionat amb la supervivència i la longevitat, la salut física i mental, el funcionament cognitiu saludable, la satisfacció amb la vida, el benestar i la qualitat de vida (Antonucci, Okorodudu i Akiyama, 2002).

[3] Només cal prendre com exemple l'índex del llibre de Ramon Violant i Simorra (1992), *El Cycle Individual i Familiar al Pallars*. Garsineu Edicions. Clarament les diferents etapes de la vida estan reflectides però, l'autor deixa de posar-ne una, la que ara coneixem com a vellesa, i passa directament a descriure el ritual de l'enterrament.

2.3. MARC TEÒRIC

«Cal promoure un envelliment actiu per pal·liar les conseqüències del procés mateix d'envelliment»

«En la nostra societat encara es mantenen força mites i estereotips vinculats a la vellesa»

Després de passar per diferents programes relacionats amb l'envelliment, l'OMS (2002) adopta, per aquesta qüestió, la següent nomenclatura: *envelliment i cicle vital* amb la finalitat de reflectir la importància d'una perspectiva que aculli les diferents fases de la vida. Tenint presents les característiques bio-psico-socials de l'envelliment, defineix els múltiples determinants que influeixen en un envelliment actiu, modulats tots ells pel sexe i el context (cultura) en què es troba el subjecte. Serien els següents: reduir els factors associats amb les malalties freqüents i incrementar els factors que promouen la salut conductual i el bon funcionament físic; promoure els factors protectors del bon funcionament cognitiu; promoure l'afecte positiu i les estratègies d'afrontament, i promoure el funcionament psicosocial i la participació.

Recuperem el concepte d'heterogeneïtat. El procés d'envelliment serà diferent en cadascun dels individus depenent de la seva trajectòria vital i del context cultural on es doni aquesta. A més, cal treballar en el sentit de promoure un envelliment actiu per pal·liar les conseqüències del procés mateix d'envelliment, com s'abordarà més endavant.

Hem iniciat aquest apartat parlant d'imatges culturals i volem acabar-lo tornant -hi. En la nostra societat encara es mantenen força mites i estereotips vinculats a la vellesa. Sánchez i Ramos (1982) ens aporta alguns d'aquests mites: el mite de l'envelliment cronològic comporta identificar la vellesa amb l'edat; el mite de la improductivitat que es relaciona amb l'associació a un envelliment patològic que portaria a la persona gran a la seva separació de qualsevol procés productiu; el mite de la desvinculació que sustenta que una separació progressiva dels interessos de la vida ajuda a enfrontar-se amb la retirada definitiva de la vida; el mite de la inflexibilitat que defensa la incapacitat de l'adaptació al canvi de les persones grans; el mite de la senilitat que aniria associat a un deteriorament psicològic; i el mite de la serenitat que vincula les persones grans a una tranquil·litat ànima absoluta i una manca de preocupacions importants.

Com veiem la majoria dels mites descrits tenen un caire negativitzant i això, sens dubte, incideix de manera nociva en aquest grup d'edat. El problema s'incrementa, com ens diu Bazo (1990), quan les persones grans interioritzen aquests creences generalitzades. Creiem que això pot tenir efectes diversos: o bé que la persona gran faci seva la imatge de la vellesa i es comporti com a tal avançant el propi procés d'envelliment, o bé que en fugi, encara que sigui vell, i es vulgui mantenir dins d'un altre grup d'edat més reconegut pel conjunt social. Trobarem la pedra filosofal?

2.3.2. Què és l'impacte social?

L'impacte social és un concepte complex que inclou tant la dimensió ambiental com la dimensió social. Els primers estudis que se centraren en l'impacte ambiental van sorgir a finals dels anys seixanta als països desenvolupats, promoguts per la pressió dels grups ambientals. Més endavant, s'incorporaria l'avaluació de l'impacte social dels projectes des d'una perspectiva més ampla, incloent-hi no només el medi ambient sinó també a la comunitat (Liberta, 2007). Des deleshores fins a l'actualitat, l'ús del terme impacte social ha anat evolucionant donant lloc a nous usos i significats, fins al punt que avui dia l'avaluació de l'impacte és una qüestió àmpliament abordada a nivell nacional i internacional.

2.3. MARC TEÒRIC

En una revisió bibliogràfica sobre el tema, es pot seguir com ha anat evolucionant el concepte. Polcuch (2000) ja definia el concepte d'impacte social com els canvis efectuats sobre una societat com a producte de certes accions. D'igual manera, el Ministeri d'Afers Exteriors Espanyol (2001) definia l'impacte com les transformacions o canvis socials lligats al seu programa de cooperació. Aquí, s'empra el concepte d'impacte des d'una concepció àmplia, atenent a tots els efectes produïts per un projecte i no tan sols des de l'eficàcia del projecte o programa.

Altres autors com Cohen i Martínez (2002) o González (2003) també associen el concepte d'impacte al de canvi, però incorporen matisos. Mentre els primers fan èmfasi en el vessant quantitatiu del concepte, i afirmen que l'impacte d'un projecte o un programa social és la magnitud quantitativa del canvi en el problema de la població destinatària del programa (com a resultat del lliurament de productes, béns o serveis), el segon centra la mirada d'aquests canvis en els processos i no tant en persones o grups concrets. És a dir, que s'entén que aquests canvis depenen en gran mesura també del procés o les accions de les persones que les executen.

«L'impacte social fa referència a tots els efectes d'un programa concret, contemplant-hi tant els previstos com els no previstos, i tant positius com negatius; també fa referència als beneficis que en aquests projectes es mantenen observables a llarg termini»

Per la seva banda, Guzmán (2001) fa referència al concepte d'impacte, no només com a la valoració o quantificació dels canvis, sinó com al resultat final en relació al propòsit o finalitat d'un programa, implicant una millora significativa i en alguns casos perdurable en el temps. Respecte a aquest últim aspecte sobre la durabilitat dels efectes, Torres, Izasa i Chávez (2004) i Valiente i Álvarez (2004) afirmen que l'impacte, com a resultat final o benefici obtingut per una població atesa, s'ha de considerar

tant a mig com a llarg termini. Per tant, en la valoració de l'impacte, els canvis han de tenir un caràcter durador i ser significatius. Fins al punt que López (2005) afirma que *"per impacte s'entenen els resultats diferits dels programes de superació"*.

Respecte a aquesta nova component del concepte d'impacte com a efectes perdurables en el temps, Barreiro (citat a Liberta, 2007) li afegeix una nova connotació, el de l'efecte multiplicador, i afirma que, en molts casos, l'impacte també són els canvis que per extensió es produeixen en altres grups no involucrats directament en el projecte: *"La definició d'impacte social no es limita a criteris econòmics i per definir el concepte d'impacte cal diferenciar entre efecte, resultat i impacte"*.

Com es pot veure fins ara, el concepte d'impacte en relació al context dels programes i projectes socials, ha anat evolucionant de forma que es pot afirmar que l'impacte social fa referència, d'una banda, a totes les conseqüències o efectes d'un projecte o programa concret (l'efectivitat), contemplant-hi tant els efectes previstos com els no previstos, i tant positius com negatius; i d'altra banda, també fa referència als beneficis o èxits que en aquests projectes o

2.3. MARC TEÒRIC

programes es mantenen observables a llarg termini, després d'almenys any i mig. Per tant, parlem de la durada de l'eficàcia de determinades accions (Liberta, 2007).

En relació a l'avaluació de l'impacte, són varis els autors que coincideixen a dir que és un procés que ha de permetre conèixer els efectes d'un projecte o programa en relació als objectius establerts, en quantitat, qualitat i extensió segons les regles preestablertes, així com als recursos invertits per aconseguir-los (relació que ens mostra l'eficiència). Tanmateix, altres autors van un pas més enllà afirmant que l'avaluació de l'impacte facilita comprendre millor l'evolució del procés que ha generat els resultats obtinguts, de forma que es puguin redefinir els objectius i/o els processos en cas de ser necessari. A aquest respecte, la finalitat de l'avaluació és la millora de la planificació, programació i desenvolupament de les activitats, i per tant contribueix essencialment en la presa de decisions. Tanmateix, per dur-ho a terme, és important adequar els indicadors de mesura al tipus de situació o acció que es determini avaluar (Liberta, 2007).

Segons Gibbon i Dey citat per Díaz, Marcuello i Marcuello (2012):

... a hores d'ara dels deu instruments de mesura d'impacte social disponibles en l'actualitat (New Economics Foundation, 2009), els dos mètodes que són generalment reconeguts, amb un desenvolupament i un marc comú d'informació, i que han estat més àmpliament utilitzats en la pràctica durant l'última dècada, són els de la Comptabilitat Social o Auditoria Social (SAA) (Pearce, 2001) i el Retorn Social de la Inversió (SROI) (Nicholls *et al.*, 2009). Mentre SAA té una llarga història d'innovació i l'ús al Regne Unit ha estat, en certa mesura, eclipsat per la importació i desenvolupament de la regió d'Amèrica; l'enfocament de l'SROI ha estat recolzat per recents iniciatives de Govern del Regne Unit i Escòcia (Nicholls *et al.*, 2009, p.188).

Es recull, tant a la literatura especialitzada com a les administracions públiques i les seves diferents agències, un ampli ventall de metodologies amb diversitat d'enfocaments per mesurar tant l'impacte social així com per a avaluar polítiques i accions específiques. De forma generalitzada, es poden agrupar de la següent manera (Díaz, Marcuello i Marcuello, 2012, p. 194):

1. L'estudi del rendiment esperat, els mètodes experimentals, models lògics i enfocament estratègic de caràcter més instrumental.
2. Mètodes participatius basats en les relacions que s'estableixen en el si d'una organització.
3. Enfocament integrador amb sistemes més globals que utilitzen diversos mètodes simultàniament.

Un altre debat paral·lel és el que presenten Permanyer-Miralda *et al.* (2013) on fan referència a l'orientació metodològica per a l'avaluació de l'impacte social de la recerca, plantejant l'etern debat sobre si els indicadors han de ser de caràcter quantitatiu o bé de tipus qualitatiu. Des de fa temps, es debat sobre els avantatges i dificultats que es deriven de cadascun dels dos tipus. En paraules dels autors:

2.3. MARC TEÒRIC

**«L'informe
Delors recomana
l'educació
permanent com
la resposta a la
ingent necessitat
de cultura i
d'actualització
en un món on ha
anat augmentat
la longevitat»**

Els avantatges dels indicadors quantitius serien la seva objectivitat, la seva recollida transparent, la seva reproductibilitat i l'escàs consum de temps i recursos per a la seva obtenció. Els indicadors qualitius segueixen una altra orientació, fonamentada en mètodes que comporten més un estudi en profunditat i basat en percepcions i valoracions de persones clau que en mètodes de quantificació no es poden recollir. (p.121).

Com afirmen els mateixos autors, aquesta discussió sobre la millor metodologia per als estudis d'avaluació de l'impacte, ens porta inevitablement de nou al plantejament original de què s'entén realment per impacte, i on cada equip d'estudi definirà la seva pròpia resposta depenent dels seus valors i de les seves finalitats o propòsits, triant la metodologia que considerin més apropiada per analitzar aquells tipus d'impacte que hagin decidit com a prioritaris (Permanyer-Miralda et al., 2013).

2.3.3. Aprenentatge en el decurs de la vida

L'edat no ha de ser considerada com a element discriminatori per negar l'accés a l'educació a persones gerontolents i ancianes. El coneixement és part dels drets humans: no han d'existir barreres infundades que impedeixin a ningú continuar al llarg de la seva vida el seu desenvolupament en un ambient escolar (Guerrero, 2007).

Anomenem aprenentatge en el decurs de la vida a la potencialitat de les persones a aprendre durant totes les etapes vitals. Un aprenentatge que no s'atura i que és inherent als éssers humans i al caràcter social de la nostra pròpia espècie. És, per tant, una educació permanent, sempre inacabada. Els rastres del concepte d'*educació permanent* ens porten a Comenius (s. XVI) i a Grundtvig (s. XIX), i s'emparenten amb la idea de l'educació en el decurs de la vida sorgida a partir de la dècada dels anys 70 del segle passat (Fernández-García et al., 2014). Ambdós conceptes –educació permanent i educació en el decurs de la vida– fan referència als àmbits no escolars i per tant són aplicables a les persones grans. Tenint present, alhora, que actualment l'objectiu primordial d'aquest aprenentatge educatiu és tant la millora de la qualitat de vida de les persones grans, com la promoció de la seva participació social, cultural, política i cívica.

Cuenca (2011) assenyala que l'aprenentatge en les etapes adultes se centra en motivacions diferents a les escolars, i que va més enllà del rendiment acadèmic. Són aprenentatges, com bé indica, que es vinculen a una evolució personal de millora. En aquesta direcció, es troben dins d'una "educació social i humana que aconsegueix les expectatives de vida en les persones grans" (Cuenca, 2011). L'autora posa de manifest que, tant l'aprenentatge com la motivació, són aspectes fonamentals en l'educació de les persones grans i suposen proporcionar un major nombre d'oportunitats en aspectes tant importants i necessaris com el creixement personal, el desenvolupament de la sociabilitat i el foment de l'autonomia. És a través de la motivació activa de les persones grans que s'acciona en elles voler aprendre i el sentiment de seguir sent útils, alhora que fa emergir les seves pròpies necessitats, interessos i expectatives (Cuenca, 2011). Sentiment d'utilitat, que com remarca Guerrero (2007), s'uneix al manteniment de l'activitat física i mental, alhora que, a través de la formació per persones grans, també s'aconsegueix un sentiment de pertinença tant familiar com social.

2.3. MARC TEÒRIC

«L'adulthood no és un període estable, sinó més aviat una etapa en ple desenvolupament on la capacitat per aprendre no disminueix»

Seria un error, com indica la mateixa Guerrero (2007), el fet de tractar a les persones grans com a persones passives o sense res a aportar.

D'altra banda, al 1996, la *Comissió Internacional sobre l'Educació al segle XXI*, presidida per Jacques Delors, va elaborar un informe per encàrrec de la UNESCO també denominat com *Educació: un tresor amagat a dins* (1996). L'informe *Delors* recomana l'educació permanent, sense fronteres quant a l'edat, percebent-la com la resposta a la ingent necessitat de cultura i d'actualització en un món on ha anat augmentat la longevitat. Alhora, el mateix informe manifesta que el valor de l'educació és un dels factors més importants tant en relació a la pau com al desenvolupament de les persones i les societats.

Com assenyalen Fernández-García *et al.* (2014), el període d'aprenentatge ha d'abastar tota la vida. Al mateix temps, aquest aprenentatge "s'alimenta mitjançant la construcció de coneixements, capacitats, habilitats i actituds que s'enriqueixen contínuament". En aquest sentit, les autores remarquen la necessitat de crear una formació de qualitat que no només tingui en compte la reflexió i el desenvolupament de les habilitats tècniques, sinó que també prengui en consideració la dimensió emocional. Com reflecteixen en el seu estudi dels Programes Universitaris per a Persones Grans de la UNED, obrir l'accés a la universitat per a tota la població és un repte que, alhora, dona resposta a una creixent demanda de formació per part d'aquest col·lectiu social. Per tant, entre altres conclusions, Fernández-García *et al.* (2014) extreuen que l'educació en el decurs de la vida no és un ideal sinó més aviat una realitat que cada cop és més evident en el camp de l'educació. Per la seva part, Amador, Monreal-Gimeno i Marco (2001) evidencien en el seu estudi sobre les consideracions i etapes per l'aprenentatge que l'adulthood no és un període estable, sinó més aviat una etapa en ple desenvolupament on la capacitat per aprendre no disminueix. En aquesta etapa, justament l'experiència vital pot ser un factor facilitador per contextualitzar els nous coneixements i afavorir-ne la comprensió.

No obstant això, cal tenir present que l'estudi de Binotti, Spina, de la Barrera i Donolo (2009) mostra que les persones que tenen més edat, més baix nivell d'instrucció anterior i escassa activitat cognitiva, tenen dificultats en el desenvolupament executiu. Aquests factors, inexorablement, contribueixen a que els processos d'aprenentatge en edats avançades es realitzin de maneres diferents a les etapes vitals anteriors. Tanmateix, cal tenir present que aquest mateix estudi remarca com diverses investigacions demostren que: "malgrat el declivi d'aquestes capacitats, es poden millorar i fins i tot optimitzar gràcies a la plasticitat neuronal i a la reserva cognitiva" (Binotti *et al.*, 2009). Per tant, se subratlla la importància d'implementar programes d'estimulació cognitiva i psicopedagògica amb l'objectiu de millorar la qualitat de vida i atenuar el deteriorament propi de la vellesa, i evitar així l'aparició de l'envelliment patològic.

L'aprenentatge en el decurs de la vida i l'envelliment actiu estan, per tant, estretament relacionats. Com apunta Bermejo (2010), en desglossar el concepte d'envelliment actiu en cinc punts, trobem que aquest concepte desafia les perspectives tradicionals que conceben l'aprenentatge com una qüestió d'infants i joves. Alhora, Fernández-García, García-Llamas y Pérez (2014) esmenten que:

2.3. MARC TEÒRIC

«Els programes universitaris sènior contribueixen a dotar de protagonisme polític, social, educatiu i cívic a les persones grans»

Des de diferents sectors socials es reclama la creació de modalitats i propostes formatives que els aporten noves oportunitats, però que no constitueixin un simple passatemps, sinó que els permeti seguir actius intel·lectualment; igual com freqüentar ambients diferents i fomentar les relacions interpersonals i intergeneracionals amb la finalitat de contribuir a la seva integració social plena (p. 522-523).

Fomentar aquest aprenentatge es contempla com una manera de promocionar un envelliment saludable i actiu que permeti la participació social, política, educativa i cultural que vertebrava, no només el concepte mateix d'envelliment actiu i el dret a una educació per a tothom (OMS, 2015), sinó els punts recollits en el programa *Decade of Healthy Ageing (2020-2030)* (WHO, 2019). Alhora, la promoció de l'educació en aquestes etapes del cicle vital no només incentiva un envelliment actiu com a eina per combatre l'aïllament i l'exclusió social, sinó que els mateixos programes universitaris sènior contribueixen a dotar de protagonisme polític, social, educatiu i cívic a les persones grans (Fernández-García *et al.*, 2014).

No es pot oblidar que, com diu el *Llibre Blanc* (IMSERSO, 2011), l'envelliment actiu ajuda a prevenir situacions de dependència en els nivells físics, psíquics, socials, educacionals i funcionals. Per tant, el mateix *Llibre Blanc* especifica que una petita inversió en l'educació per als sèniors pot significar un estalvi important en la despesa destinada a la dependència i a la salut en un futur.

L'envelliment actiu està sent una preocupació a nivell mundial degut a l'ampliació de l'esperança de vida. No es pot contemplar aquesta possibilitat d'envellir sense que vagi vinculada a un seguit de polítiques socials. És, en aquest sentit, que s'han realitzat conferències i assemblees internacionals per impulsar, juntament amb les polítiques de cada estat, un envelliment actiu i una expansió de l'aprenentatge en el decurs de la vida. Seguint aquest rastre, l'estudi de Fernández-García *et al.* (2014) esmenta les Assemblees Mundials de l'Envelliment celebrades a Viena (1982) i a Madrid (2002).

Aquestes mateixes autores subratllen com en el Pla de Viena (1982) es reconeix, per primera vegada, que la vellesa també té una dimensió educativa i, per tant, és necessari desenvolupar l'educació també en aquestes etapes vitals amb l'objectiu d'obtenir una millor qualitat de vida. En aquest sentit, Fernández-García *et al.* (2014) recullen que durant l'Assemblea de Madrid (2002), anomenada *Una societat per a totes les edats, la Orientació Prioritària I (qüestió 4)* remarca la importància tant de l'educació com de la formació en l'etapa de l'envelliment. Finalment, les autores ressalten que la *Conferència Ministerial sobre Envelliment* (Viena, 2012; citat per González, 2012), que tenia per lema *Garantir una societat per a totes les edats: la promoció de la qualitat de vida i l'envelliment actiu*, tornava a posar l'èmfasi en la importància de la promoció de l'aprenentatge en el decurs de la vida com a eina per a desenvolupar el potencial de les persones grans.

És, des d'aquestes visions, que es poden emmarcar molts dels programes socioeducatius per a sèniors, el sorgiment dels quals Jiménez i Palmero (2012) vincula directament a l'impacte d'aquest escenari de promoció nacional i internacional a favor de l'envelliment. Programes que "fan possible el desig d'aprendre al llarg de la vida" (Fernández-García *et al.*, 2014). Alhora,

«Una petita inversió en l'educació per als sèniors pot significar un estalvi en la despesa destinada a la dependència i a la salut en un futur»

2.3. MARC TEÒRIC

proporcionen a les persones grans “una activitat socialment rellevant que els permeti adaptar-se a les exigències de la societat científica i tecnològica actual” (*ibídem*).

2.3.4. Els programes universitaris per a la gent gran

Com s'ha dit en paràgrafs anteriors, el present estudi s'emmarca en el paradigma de l'envelliment actiu i en la capacitat de participació i gaudi de les persones grans per participar en els diferents àmbits de la nostra societat i en la

possibilitat de poder continuar desenvolupant-se a nivell individual. Alhora, també s'emmarca en l'aprenentatge al llarg de tota la vida (educació permanent) que permet una millora de la qualitat de vida de la persona, en tant que afavoreix l'autonomia personal i l'enfortiment de la xarxa de relacions socials tant de caràcter formal com informal.

És en aquesta conceptualització en què es reconeix que tota persona –amb independència de la seva edat– té unes necessitats i unes inquietuds intel·lectuals i socials, que prenen sentit els programes universitaris per a la gent gran. Els objectius

principals d'aquests programes són molt diversos i amplis (Lorenzo, 2002): potenciar les capacitats cognitives, emocionals i socials; millorar la qualitat de vida i el benestar personal; millorar la salut física i psíquica; potenciar la inserció social, i aconseguir un major aprofitament de l'experiència de les persones velles en benefici de la societat.

Per tant, es troben vinculats l'aprenentatge en el decurs de la vida, l'envelliment actiu i els programes universitaris per a persones grans. *El Llibre Blanc sobre Envelliment Actiu* (IMSERSO, 2011) cita textualment:

Els Programes Universitaris per a Majors (PUM) també presenten avantatges per al seu alumnat, obrin espais educatius “valuosos” per a aquest grup poblacional: tenen una gran eficàcia simbòlica per la presència de les persones majors a la universitat; permeten la convivència i la trobada intergeneracional; afavoreixen el desenvolupament de l'associacionisme i de l'intercanvi entre alumnat d'universitats d'altres Comunitats Autònomes i d'altres països; permeten obrir-se a oportunitats en experiències d'aprenentatge més complexes (com les TIC) i participar en recerques i en projectes de caràcter europeu. A més a més, és ben important valorar els esforços d'aquests programes per a millorar-ne els processos d'ensenyament-aprenentatge (p. 300).

Cal recordar que, en el cas d'Espanya, les formacions universitàries per a sèniors estan regulades per la Llei Orgànica d'Universitats, que en el seu Títol Preliminar, a l'art. 1 apartat d., considera que les universitats tenen com a missió difondre el coneixement i la cultura a través de l'extensió universitària i la formació en el

2.3. MARC TEÒRIC

«Els programes universitaris destinats als sèniors han de realitzar-se des de la major qualitat, oferint oportunitats de creixement i d'autorealització»

decurs vital. Per tant, al Títol VI (art. 34.3) estableix que les universitats poden desenvolupar ensenyaments per l'obtenció de diplomatures i títols propis i ensenyaments de formació permanent. En aquesta mateixa línia, la Llei Orgànica 4/2007, que modifica la Llei Orgànica Universitària, remarca la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida en el desenvolupament personal, cultural, tècnic i econòmic.

Són lleis de l'estat espanyol que van en concordança amb la UNESCO i la seva *Declaració sobre la Educació Superior en el s. XXI*, la qual estableix com a prioritat que els centres d'educació superior han d'obrir les seves portes a les persones grans, generant oportunitats d'aprenentatge flexibles i de forma oberta i creativa (Fernández-García *et al.*, 2014). És, des d'aquestes mirades, que es contempla el disseny dels programes ofertats per les universitats de la Xarxa Vives i de la resta de l'estat espanyol. Alhora, com segueix assenyalant Fernández-García *et al.* (2014), aquests mateixos programes, amb les seves diferents versions i estratègies, compleixen la funció social de no només beneficiar a les persones grans sinó a les universitats mateixes que veuen "projectada la seva acció cultural, científica i investigadora en altres sectors de la societat que en reclamen els serveis i als quals la universitat s'ha d'obrir i contribuir, d'aquesta manera, a universalitzar la cultura".

Fernández-García *et al.* (2014) afirmen que els programes universitaris sèniors són una intervenció eficaç de prevenció de situacions de dependència i un element clau de promoció de l'envelliment actiu i saludable, que té com a finalitat la millora de la qualitat de vida de la gent gran. Aspectes, cal recordar, que ja va ser destacats en la Jornada Científica *La Formació Permanente en la Estrategia Europea*, celebrada a Madrid al juny del 2007.

En suma, en consonància amb Fernández-García *et al.* (2014), l'aprenentatge en el decurs de la vida "contribueix a que tota la ciutadania tingui la possibilitat i oportunitat de satisfer les seves aspiracions, elevar el nivell educatiu, afavorir la participació en la societat i reduir les desigualtats". Per tant, els programes universitaris destinats als sèniors han de realitzar-se des de la major qualitat, oferint oportunitats de creixement i d'autorealització. Com recullen les autores, la societat ha de ser conscient que aquest aprenentatge afavoreix a la qualitat de vida de les persones grans.

Altrament, les raons per les quals una persona decideix matricular-se en un programa d'aquestes característiques són variades (Triadó, Riera, Chamarro, Solé i Villar, 2005): estar actiu/va mentalment, ocupar el temps de manera útil, créixer com a persona, ampliar coneixements, realitzar una afició o vocació, passar-s'ho bé i distreure's.

Aquests programes universitaris reben diferents denominacions segons la universitat d'origen (programa universitari per a la gent gran, formació sènior, universitat de l'experiència, universitat oberta per a majors...), però tots tenen en comú una sèrie de paràmetres:

2.3. MARC TEÒRIC

«El ressò que té aquest tipus de formació en l'àmbit relacional es perfila com un dels aspectes més importants»

- Estan adreçats a persones majors de 50 anys que estiguin motivades per continuar aprenent, sobretot entenent l'aprenentatge no com a instrucció o mera acumulació de coneixement, sinó com a forma de desenvolupament i realització personal. No cal tenir una titulació prèvia, la qual cosa possibilita arribar a tota la població alfabetitzada.
- S'entenen com una eina de participació activa de la gent gran en la societat actual i d'enriquiment mutu: es facilita el desenvolupament de les relacions inter i intrageneracional; es potencia la integració dels membres de més edat en la societat que tendeix a deixar-los de banda; s'incentiva l'aprenentatge al llarg de la vida o educació permanent; i, per últim, es potencia l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació en aquest sector de la població.

Com a fites històriques relacionades amb el tema, cal destacar, d'una banda, la Conferència General de la UNESCO de 1974 en què l'envelliment es vincula a l'educació i que cal dotar-lo de contingut i pressupost específics; i, d'altra banda, la Conferència Internacional sobre Educació de les Persones Adultes organitzada també per la UNESCO. En aquesta conferència, celebrada a Hamburg el 1997, es demana un clar compromís dels governs mundials per assegurar a totes les persones l'accés a l'educació i a la formació, i per promoure la importància de l'educació per a la gent gran en la construcció de les societats actuals.

Hereu d'aquesta perspectiva és l'objectiu núm. 4 dels Objectius de Desenvolupament Sostenible, en el marc de l'Agenda 2030 de Nacions Unides: "Garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tots". En el cas de la Unió Europea, des de l'any 2000 s'estan fomentant clarament polítiques en aquest sentit.

Tot i així, els primers programes adreçats específicament a la gent gran van néixer a Toulouse (França) l'any 1973, però a l'estat espanyol no arribaran fins la democràcia. Les primeres aules d'extensió universitària a Espanya, definides com a serveis culturals per a persones de més de 55 anys, es van fer a Santiago de Compostela i a Múrcia els anys 1978 i 1979, respectivament (Franquès, 2013). A Andorra, la formació universitària sènior va iniciar l'any 2005, amb la posada en marxa del programa Aula Magna de la Universitat d'Andorra.

En el moment actual, sembla clar que l'aposta de futur que es consolida és continuar la formació al llarg de tot el cicle vital, sense excepcions d'edat. A més, tenint en compte l'augment de l'esperança de vida en les societats occidentals, és probable que ens trobem davant d'una nova necessitat social. Ara bé, quin impacte o incidència tenen realment els programes universitaris adreçats a sèniors? Si partim d'estudis fets en l'estat espanyol, hi ha evidències de les repercussions positives d'aquest tipus de formació tant pel que fa a nivell físic, psicològic i social dels participants, com pel que fa a satisfacció vital i a satisfacció associada a haver format part d'aquests programes, però encara cal d'una major investigació (Fonseca-Pedrero, Pérez-Albéniz, Ortuño-Sierra i Lucas-Molina, 2017).

2.3. MARC TEÒRIC

«La satisfacció de l'alumnat amb l'oferta formativa ascendeix al 99,5%»

Estudis realitzats per Fernández, Macías i Orte (2009) i per Vives (2010) amb estudiants de la Universitat Oberta per a Majors de la Universitat de les Illes Balears, constaten que la participació en aquest tipus de programes amplia la xarxa social informal (apareixen noves relacions d'amistat que perduren en el temps), augmenta el suport emocional, millora la percepció subjectiva de la qualitat de vida tan física com mental i emocional, així com la satisfacció de les relacions familiars i socials dels seus participants.

El ressò que té aquest tipus de formació en l'àmbit relacional es perfila com un dels aspectes més importants. Fins i tot quan la durada de la formació és curta, el fet de formar noves relacions socials és un reclam poderós. Així, Orte, Macías i Ballester (2012) van constatar que una de les motivacions (i dels beneficis) del programa internacional d'estiu de la Universitat Oberta per a Majors destinat a alumnes grans europeus, de tan sols una setmana de durada, era conèixer persones d'altres indrets, ja siguin de l'estat espanyol o de l'estranger, amb qui poder compartir interessos i motivacions.

En aquesta mateixa línia, són els resultats obtinguts per Franquès (2013), en què ressaltava la importància de les aules d'extensió universitària per a la gent gran, els beneficis de les quals van més enllà dels objectius educatius que promouen i permeten noves relacions socials i una prevenció de l'apatia.

Des de la Universitat de La Rioja, s'ha estudiat l'impacte social del seu programa de formació per la gent gran (Universidad de la Experiencia). Pérez-Albéniz, Pascual, Cruz Navarro i Lucas-Molina (2015) comproven com la participació en aquest programa transcendeix l'adquisició de coneixements incidint en altres esferes com la social, la psicològica i la física. Com indiquen les investigadores, l'estudi de l'impacte social realitzat per aquesta recerca aporta evidències empíriques a favor de tres hipòtesis: 1) els avantatges de l'educació durant el transcurs de tota la vida; 2) el fet que els beneficis de l'educació tenen un impacte més enllà de l'adquisició de coneixements i 3) la importància de l'activitat mental i física en la qualitat de vida de la gent gran. Per altra banda, en aquest mateix estudi es va demostrar que les dones perceben un major resultat en tots els àmbits, fet que remarca la importància d'explorar aquests programes dins una perspectiva de gènere.

En la mateixa línia, Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, Fonseca-Pedrero i Ortuño-Sierra (2015) van voler explorar en quina mesura la participació en un programa de la Universidad de la Experiencia millorava la percepció del suport social i la salut mental dels estudiants, en comparació a un grup control que no participava en cap programa d'aquest tipus. Tanmateix, els resultats trobats no van verificar diferències entre els grups control i experimental. Malgrat això, els autors destaquen la importància de realitzar estudis amb mesures estandarditzades per poder comparar resultats, investigar en mostres representatives i realitzar estudis transversals.

Els mateixos autors, en un estudi posterior (Fonseca-Pedrero, Pérez-Albéniz, Ortuño-Sierra i Lucas-Molina, 2017), van examinar l'efecte d'un programa d'educació emocional en un grup d'estudiants de la Universidad de la Experiencia. En concret, els autors volien comprovar si els participants d'aquest programa –en comparació amb grups control– tindrien millor puntuacions en les

2.3. MARC TEÒRIC

dimensions percebuda i d'execució d'intel·ligència emocional. Tot i que la hipòtesi no va ser confirmada, la tendència de les dades era en aquest sentit. Els autors apuntaven possibles raons de tipus metodològic que podrien explicar, en part, aquests resultats com ara la mida petita de la mostra, la no selecció aleatòria dels grups control i la poca sensibilitat de l'instrument de mesura per detectar canvis després de la intervenció. També la complexitat de les variables estudiades podria requerir de dissenys d'investigació més sofisticats.

Una publicació recent de la Universitat de València (2021) explicita que la majoria del seu alumnat són dones (65%) i que el nombre d'estudiants ha anat creixent, el curs 2000-2001 hi havia 255 estudiants i al 2019-2020 la xifra ha arribat a 2.125. La satisfacció de l'alumnat amb l'oferta formativa ascendeix al 99,54 %. Per tant, les noves dades segueixen incidint amb la importància d'aquest tipus de proposta.

En síntesi, la revisió de la bibliografia apunta als múltiples beneficis dels programes universitaris per a la gent gran, però encara manca de més evidència empírica al respecte.

2.4. METODOLOGIA

2.4. METODOLOGIA

«L'estudi analitza, des d'una modalitat d'investigació mixta, dades recollides des de la lògica quantitativa i qualitativa»

El present estudi s'emmarca en la perspectiva de la triangulació múltiple, atès que combina alhora les metodologies qualitativa i quantitativa. En concret, seguint la tipologia de Denzin (1970; citat per Mora, 2020), en el nostre estudi es donaria:

- **Triangulació de dades:** s'utilitzen diferents fonts de dades (dades provinents d'un qüestionari i dades provinents d'una entrevista).
- **Triangulació d'investigadores i investigadors:** l'equip d'investigació té una formació acadèmica diversa (provinent de l'Antropologia, el Treball Social, l'Educació Social i la Psicologia) i un recorregut professional també divers (provinent del món universitari, del món aplicat del Treball Social, de la Psicologia Clínica, de residències de gent gran, i de la intervenció psicosocial amb famílies i d'infància en risc).
- **Triangulació teòrica:** en l'elaboració del marc teòric s'han tingut en compte perspectives provinents de diferents disciplines de les ciències socials, per aproximar-se a l'objecte d'estudi.
- **Triangulació metodològica:** s'intenta donar resposta a la pregunta d'investigació des d'una perspectiva metodològica qualitativa i des d'una perspectiva metodològica quantitativa, i de manera integrada.

Per tant, el nostre estudi es caracteritza per analitzar, des d'una modalitat d'investigació mixta, les dades recollides des de la lògica quantitativa i la lògica qualitativa amb la intenció d'integrar els resultats obtinguts des de les dues lògiques i establir unes conclusions de conjunt (Alvira i Serrano, 2015; citat per Mora, 2020).

2.4. METODOLOGIA

«En la recollida de dades quantitatives van participar 17 universitats de les 22 que formen la Xarxa Vives»

2.4.1. Fases

L'estudi consta de dues fases que es van haver d'ajustar arran de l'actual situació de pandèmia. El cronograma finalment va quedar de la següent manera:

- **Una primera fase**, en què es va administrar el qüestionari en el període comprès entre els mesos de febrer i octubre del 2020. El qüestionari es va realitzar en línia i, puntualment, de manera presencial a la universitat depenent de la infraestructura i les possibilitats de cada cas.
- **Una segona fase**, un cop finalitzada l'administració del qüestionari, on es van realitzar entrevistes. En aquesta fase estava previst realitzar un focus group per aprofundir en aquelles variables que es consideressin de major interès per donar resposta als objectius de la recerca. Malauradament, per la raó esmentada anteriorment de la pandèmia, el grup de discussió no es va dur a terme. Amb la finalitat de completar la informació, es va ampliar la quantitat de dues a quatre entrevistes per universitat.

En la recollida de dades quantitatives van participar 17 universitats de les 22 que formen la Xarxa Vives, mentre que en la recollida de dades qualitatives es va comptar amb el suport tècnic de la Universitat de Girona (UdG) i la Universitat de les Illes Balears (UIB). Les dades van ser analitzades per l'equip d'investigació de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés de la URL, amb el suport d'un analista extern pel que fa a l'explotació de les dades quantitatives.

A continuació, s'exposa el cronograma de la investigació:

2.4. METODOLOGIA

Cronograma de l'estudi de l'impacte social als estudiants de formació universitària sènior

				2019			2020												2021											
FASES	ETAPES	TASQUES	RESPONSABLES	S	O	N	D	G	F	M	A	M	J	JL	A	S	O	N	D	G	F	M	A	M	J	JL	A	S		
I	Elaboració de l'instrument per a la recollida de dades	Adaptació i traducció del qüestionari de la UNIR	URL	█																										
II	Disseny del projecte	Disseny del projecte	URL	█	█																									
		Revisió i acceptació del projecte per part de la Xarxa Vives	Xarxa Vives			█																								
		Presentació del projecte al comitè d'ètica de la URL	URL			█	█																							
III	Recollida de dades quantitatives	Administració dels qüestionaris	Xarxa Vives					█	█	█	█	█	█	█	█	█														
		Buidatge de dades dels qüestionaris	Xarxa Vives														█													
		Processament de les dades quantitatives	Analista extern															█	█											
IV	Recollida de dades qualitatives	Entrevistes	UdG, UIB, URL																	█	█	█	█							
V	Anàlisi de les dades qualitatives	Transcripció de les entrevistes i enviament a URL	UdG, UIB, URL																	█	█	█	█							
		Anàlisi de les dades de les entrevistes	URL																					█	█					
VI	Elaboració informe de resultats	Realització de l'informe triangulant les dades quantitatives i qualitatives	URL																					█	█					
VII	Difusió de resultats	Jornades i Congressos																							█	█	█	█		
		Publicació																										█	█	

Font: Elaboració pròpia.

2.4. METODOLOGIA

«La mostra està formada per 943 subjectes matriculats el curs 2018/2019 en algun dels programes universitaris adreçat a la gent gran»

2.4.2. Mostra

L'univers és l'alumnat matriculat durant el curs 2018/2019 en algun curs universitari per a gent gran de les universitats que formen part de la Xarxa Vives. De les 22 universitats de parla catalana que integren la Xarxa Vives, han participat en l'estudi un total de 17. D'aquestes universitats participants, han respost al qüestionari un total de 943 persones i s'ha entrevistat a 32 persones.

2.4.2.1. Descripció dels i les participants que han respost el qüestionari

Com s'ha dit, la mostra està formada per 943 subjectes matriculats el curs 2018/2019 en algun dels programes universitaris adreçat a la gent gran que ofereixen les universitats de la Xarxa Vives. Això representa que ha participat en l'estudi el 4,66% de tot l'univers (N= 20.231). Pel que fa a la mida de la mostra, es pot considerar representativa de la població amb un nivell de confiança del 95% i un error mostral del 3,1%. A la taula 1, es poden consultar les diferents universitats participants en l'estudi, així com el nombre de participants provinent de cada una d'elles.

Taula 1. Universitat d'origen dels participants

Universitat	Freqüència	Percentatge	
Universitat Autònoma de Barcelona	197	20,9 %	
Universitat d'Alacant	84	8,9 %	
Universitat d'Andorra	4	0,4 %	
Universitat de Barcelona	18	1,9 %	
Universitat de Girona	16	1,7 %	
Universitat de les Illes Balears	160	17 %	
Universitat de Lleida	14	1,5 %	
Universitat de València	158	16,8 %	
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya	15	1,6 %	
Universitat Internacional de Catalunya	15	1,6 %	
Universitat Jaume I	74	7,8 %	
Universitat Miguel Hernández d'Elx	12	1,3 %	
Universitat Politècnica de Catalunya	16	1,7 %	
Universitat Politècnica de València	113	12 %	
Universitat Pompeu Fabra	35	3,7 %	
Universitat Ramon Llull	7	0,7 %	
Universitat Rovira i Virgili	5	0,5 %	
Total	943	100,0 %	

Font: Elaboració pròpia.

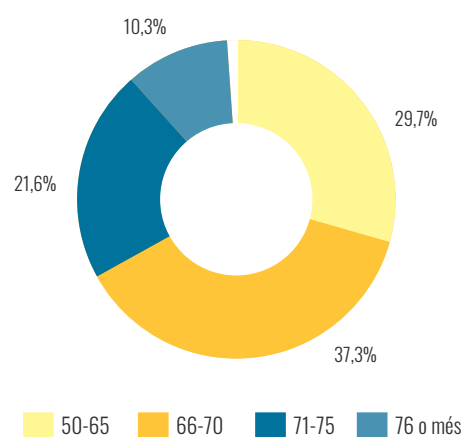
Una mica més de la meitat de la mostra (54,2%) s'havia matriculat per primer cop en programes universitaris seniors a l'any 2016 o posteriors (2017 o 2018). La resta de participants ho havien fet majoritàriament entre els anys 2007-2015 (31,3%) i un petit grup de subjectes (8%) ho havia fet l'any 2006 o abans.

2.4. METODOLOGIA

Pel que fa al gènere, la distribució és paritària: el 49,8% dels participants són dones i el 50,2%, homes. La mitjana d'edats dels i les participants en el moment de l'estudi és de 68,4 anys amb una desviació estàndard de 5,7. El rang d'edats oscil·la entre els 52 i els 90 anys. A la taula 2, es recull el percentatge d'edat dels participants agrupada en quatre categories. A aquesta taula, es pot observar que la franja d'edats amb una freqüència més elevada és la categoria entre 66 i 70 anys.

Taula 2. Edats dels participants (agrupades en 4 categories)

	Freqüència	Percentatge
50-65 anys	280	29,7 %
66-70 anys	352	37,3 %
71-75 anys	204	21,6 %
76 o més	97	10,3 %
Total	933	98,9 %
Perduts	10	1,1 %
TOTAL	943	100%

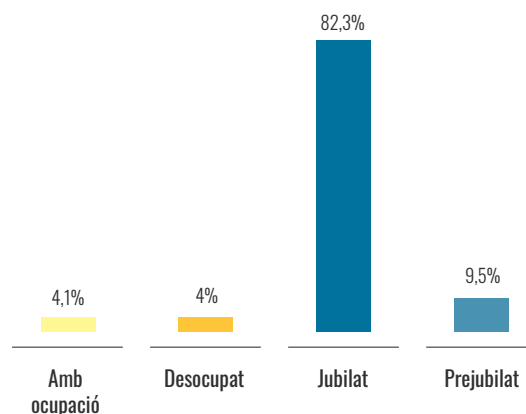


Font: Elaboració pròpia.

En congruència amb l'edat dels i les participants, la majoria de la mostra es troba en una situació laboral de jubilat/da, tot i que també es troben presents altres situacions (vegeu taula 3).

Taula 3. Situació laboral dels participants

	Freqüència	Percentatge
Amb ocupació	39	4,1 %
Desocupat	38	4 %
Jubilat	776	82,3 %
Prejubilat	90	9,5 %
TOTAL	943	100 %



Font: Elaboració pròpia.

Per últim, un percentatge elevat dels i les participants tenen estudis universitaris previs (62,4 %), seguits en segon lloc per participants amb estudis secundaris (24,8 %). Això es complia tant per a dones com per a homes; ara bé, en el grup de persones únicament amb estudis primaris, el percentatge de dones amb aquest nivell d'estudis és més del doble (69,2 %) que en el grup d'homes (30,8 %).

2.4.2.2. Descripció dels i les participants que han respost l'entrevista

La mostra està formada per 32 subjectes –15 dones i 17 homes– matriculats el curs 2018-2019 en algun dels programes universitaris adreçats a la gent gran

2.4. METODOLOGIA

que ofereixen les universitats de la Xarxa Vives. Es tracta d'un mostreig incidental on el rang d'edat està entre 59 i 79 anys.

CLAU Taula 4:

UMH=Universitat Miguel Hernández, URL=Universitat Ramon Llull, UdL=Universitat de Lleida, UV=Universitat de València, UJI=Universitat Jaume I, UAB=Universitat Autònoma de Barcelona, UdG=Universitat de Girona, UVIC-UCC=Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, UPF=Universitat Pompeu Fabra, UIB=Universitat Illes Balears
s.d.= sense dades

Totes les persones participants estan jubilades, a excepció d'una que es troba a l'atur i una altra que encara treballa. Els anys que fa que han iniciat els seus estudis sèniors són diversos, així com els estudis previs que tenen (tot i que gairebé la meitat de la mostra, 15 entrevistats, tenen estudis universitaris). També hi ha diversitat en la universitat on es cursa el programa sènior.

A la taula 4, es pot consultar l'edat, el sexe, la universitat on s'ha cursat el programa sènior, la situació laboral, els estudis previs i l'any d'inici dels estudis al programa sènior.

Taula 4. Nivell d'estudis previs, anys d'inici dels estudis sèniors i universitat on es cursen

Codi d'entrevista	Edat	Sexe	Universitat	Situació laboral	Estudis previs	Any inici programa sènior
S01	62	D	UMH	Aturada	Bàsics	2017
S02	75	D	UMH	Jubilada	Superiors	2006
S03	65	D	UMH	Jubilada	FP grau mitjà	2011
S04	64	D	URL	Jubilada	FP grau mitjà	2017
S05	72	H	UdL	Jubilat	FP grau mitjà	2016
S06	68	H	UdL	Jubilat	Bàsics	2017
S07	76	H	UV	Jubilat	Superiors	2010
S08	59	D	UJI	Jubilada	Bàsics	2017
S09	74	H	UJI	Jubilat	Bàsics	2009
S10	77	H	UAB	Jubilat	Superiors	2019
S11	65	D	UdG	Jubilada	s.d.	2019
S12	66	D	UdG	Jubilada	Superiors	2016
S13	67	H	UdG	Jubilat	s.d.	s.d.
S14	67	H	UdG	Jubilat	Superiors	2017
S15	s.d.	H	UVIC-UCC	Jubilat	Superiors	s.d.
S16	s.d.	H	UVIC-UCC	Actiu	Superiors	s.d.
S17	66	H	UPF	Jubilat	Superiors	2015
S18	71	H	UMH	Jubilat	Superiors	2008
S19	72	H	UAB	Jubilat	Superiors	2017
S20	72	H	UJI	Jubilat	Bàsics	2009
S21	70	H	UIB	Jubilat	Batxillerat	2014
S22	65	D	UIB	Jubilada	Batxillerat	2016
S23	66	D	UIB	Jubilada	Batxillerat	2014
S24	73	D	UIB	Jubilada	Bàsics	2011
S25	79	D	UIB	Jubilada	Bàsics	2000
S26	70	H	UIB	Jubilat	Bàsics	2010
S27	s.d.	H	UPF	Jubilat	Superiors	s.d.
S28	s.d.	D	UJI	Jubilada	Superiors	2013
S29	68	H	UdL	Jubilat	Superiors	2016
S30	65	D	UAB	Jubilada	s.d.	2009
S31	63	D	UV	Jubilada	Superiors	2017
S32	63	D	UV	Jubilada	Superiors	2017

Font: Elaboració pròpia.

2.4. METODOLOGIA

«L'instrument utilitzat al present estudi consta de 39 ítems, tots de resposta tancada segons una escala tipus Likert»

«També s'ha utilitzat la tècnica de l'entrevista semiestructurada»

2.4.3. Instruments

En la present investigació s'han utilitzat dos instruments de recollida de dades: qüestionari i entrevista semiestructurada.

2.4.3.1. Qüestionari

El qüestionari confeccionat és una adaptació del "Cuestionario *ad hoc* para la valoración del impacto de la Universidad de la Experiencia en los alumnos", elaborat per la Universitat de La Rioja (Pérez-Albéniz, A.; Pascual, I.; Cruz, M.; i Lucas-Molina, B., 2015). A més, en el qüestionari s'han inclòs ítems sobre les següents variables sociodemogràfiques: edat (any de naixement), gènere, situació laboral, estudis previs, universitat on s'ha cursat el programa i any de primera matrícula.

En relació al qüestionari de la Universitat de La Rioja, aquest està format per 35 ítems, els quals estan dividits en set factors teòrics: factor general, factor educatiu, factor social, factor afectiu, factor cognitiu, factor físic i afectivitat negativa. Per al present estudi, s'ha traduït al català el qüestionari i, als 35 ítems originals, s'han afegit 4 ítems més (ítems del 13 al 16, tots dos inclosos). Aquests nous ítems s'han incorporat en els ítems del factor social i es refereixen a qüestions no incloses en el qüestionari anterior i que s'han valorat com a d'interès (en concret, 1 ítem per a cada un del següents temes: participació en ONGs, interès per temes socials, relació amb alumnat més jove i relació amb l'entorn immediat). L'instrument utilitzat al present estudi consta, per tant, de 39 ítems, tots de resposta tancada segons una escala tipus Likert de 5 alternatives de respostes. Als annexos 1 i 2 es poden consultar el qüestionari de la present investigació i el qüestionari de la Universitat de La Rioja, respectivament.

2.4.3.2. Entrevista

S'ha utilitzat la tècnica de l'entrevista semiestructurada. A partir d'una pregunta inicial – "Com valora la seva participació en la formació universitària per a gent gran?" –, s'ha dissenyat un guió ad hoc per tal d'estimular en els i les entrevistades el sorgiment de diferents temes d'interès en relació amb els objectius de la recerca. Aquest guió de preguntes és el següent:

- *Creu que la seva participació en aquesta formació li ha repercutit des del punt de vista cultural i educatiu? Com? Des que participa en la formació té més activitat cultural? Surt més per a fer visites a museus, teatres, cinema, etc.? Li sembla que té més coneixement sobre aspectes de cultura general que li permeten mantenir una conversa de manera més fluida?*
- *Creu que la seva participació en aquesta formació li ha repercutit des del punt de vista social? Com? Forma part d'alguna associació o entitat nova? Li sembla que ha augmentat el seu esperit crític i reivindicatiu?*
- *Creu que la seva participació en aquesta formació li ha repercutit des del punt de vista afectiu i cognitiu? Com? Se sent millor amb vostè mateix? I amb els altres? Creu que l'ajuda a mantenir o recuperar la memòria?*

2.4. METODOLOGIA

- *Creu que la seva participació en aquesta formació li ha repercutit des del punt de vista físic? Com? Surt més a passejar? Al gimnàs, piscina? Ha encetat activitats físiques que abans no realitzava?*
- *Considera que la seva participació en el programa ha tingut algun aspecte negatiu? Creu que la formació l'ha perjudicat en alguna cosa? En què?*

2.4.4. Procediment

El procediment s'ha adaptat a les metodologies quantitativa i qualitativa que s'han emprat en aquesta recerca. A continuació es descriu cada un dels procediments.

2.4.4.1. Procediment en la metodologia quantitativa

Com s'ha esmentat anteriorment, el qüestionari s'ha administrat majoritàriament en línia, tot i que en alguns casos (per dificultats amb les tecnologies d'alguns participants) la tècnica de recollida de dades ha estat la de paper i llapis. Les dades han estat recollides en els diferents centres universitaris en els mesos de febrer i octubre de 2020. La participació ha estat voluntària i anònima, i s'ha requerit als participants que signin un document de consentiment informat. Altrament, s'ha informat per escrit de quins són els objectius de la recerca i del dret a abandonar-la en qualsevol moment si així es considera oportú. Als annexos 3 i 4, respectivament, es pot consultar el full informatiu sobre la recerca i el consentiment informat, tot lliurat als i les participants en un únic document.

No s'ha fet cap tipus de mostreig a priori: es va enviar per correu electrònic el qüestionari a tota la població d'estudiants i tots aquells qüestionaris que van ser retornats degudament complimentats, han format part de l'estudi.

S'ha dut a terme l'anàlisi estadística de les dades recollides mitjançant el programa d'anàlisi estadística SPSS 25.0. En primer lloc, s'han fet anàlisis de caire descriptiu per fer la caracterització de la mostra. En segon lloc, s'ha fet una reducció dels ítems del qüestionari mitjançant una anàlisi factorial exploratòria, que ha permès tenir la dimensionalitat del qüestionari administrat. I, en tercer lloc, s'ha estudiat la dimensionalitat trobada en funció de les característiques sociodemogràfiques dels participants amb l'aplicació de les proves d'ANOVA i t de Student.

2.4.4.2. Procediment en la metodologia qualitativa

Les entrevistes han estat realitzades per 6 entrevistadors/es diferents, tothom personal investigador i tècnic de la URL, la UIB i la UdG. Es va contactar amb els i les participants en el mes de gener de 2021 mitjançant el correu electrònic o via telefònica per tal de sol·licitar la seva participació voluntària. En aquest contacte, s'ha informat dels objectius de l'entrevista, del caràcter confidencial de la informació recollida, i s'ha enviat per correu electrònic els documents de consentiment informat i d'informació de quins són els objectius de la recerca i del dret a abandonar-la en qualsevol moment, si així es considera oportú (annexos 3 i 4).

«Les dades han estat recollides en els diferents centres universitaris en els mesos de febrer i octubre de 2020»

2.4. METODOLOGIA

Les entrevistes han estat realitzades entre els mesos de gener i maig de 2021, de forma telemàtica, a través de les plataformes Zoom, Meet, Skype o Teams, i han estat enregistrades. Tots els subjectes han participat en l'estudi de manera voluntària i desinteressada.

Per analitzar les dades obtingudes a les entrevistes, s'ha dut a terme una anàlisi del discurs guiat per categories sorgides de l'anàlisi factorial i altres que podien aparèixer en el decurs del treball de camp.

2.4.5. Aspectes ètics de la investigació

El disseny del projecte de recerca (pregunta investigació, objectius, fases, metodologia amb les seves corresponents eines, documents de consentiment i full d'informació), ha estat valorat favorablement pel Comitè d'Ètica de la URL.

És el nostre interès i la nostra responsabilitat vetllar pels aspectes ètics d'aquesta recerca. Seguirem els principis de la ètica aplicada nordamericana recollits a l'Informe Belmont sobre Principis d'Ètica Biomèdica de Beauchamp i Childress (1979). Aquests principis són cinc: no maleficiència, beneficiència, justícia, autonomia i confidencialitat, els quals han servit de guia ètica de la nostra recerca tant en allò que es pugui preveure durant la fase de disseny del projecte de recerca, com d'allò no previst que pugui anar apareixent al llarg de tot el procés.

2.5. RESULTATS

2.5. RESULTATS

«La gran majoria de participants de l'estudi tenien estudis previs de tipus universitari (62,4%) o bé secundaris (24,8%)»

En primer lloc, s'exposen els resultats derivats de l'anàlisi quantitativa; i, en segon lloc, els derivats de l'anàlisi qualitativa.

2.5.1. Resultats de l'anàlisi quantitativa

A continuació, s'exposaran els resultats descriptius. Més tard, l'estructura factorial que apareix en el qüestionari administrat. I, finalment, es descriuran les diferències trobades segons les característiques sociodemogràfiques de la mostra.

2.5.1.1. Anàlisi descriptiva

Els principals resultats descriptius d'aquest estudi s'han mostrat en la descripció de la mostra. Tot resumint-los, l'estudi descriptiu de les diferents variables ha reportat que, segons la mostra de l'estudi, el perfil més comú d'estudiant en algun programa universitari per a la gent gran es tracta d'una dona o d'un home, matriculat a la Universitat Autònoma de Barcelona, de 68 anys d'edat, amb estudis universitaris previs i jubilat.

Cal destacar que la gran majoria de participants de l'estudi tenien estudis previs de tipus universitari (62,4%) o bé secundaris (24,8%).

2.5.1.2. Anàlisi factorial

S'ha realitzat una anàlisi factorial amb les respostes que la mostra ha donat al qüestionari administrat. L'anàlisi factorial duta a terme ha estat la de Components principals i amb rotació varimax. Tant el test de Bartlett ($p < 0,001$) com l'índex KMO ($= 0,94$) han indicat l'adequació de la matriu de dades a l'anàlisi factorial. S'han trobat 5 factors que expliquen el 65,3 % de la variància total (vegeu taula 5).

Taula 5. Variància explicada per cada un dels 5 factors i puntuació mitjana obtinguda en cada factor

Factors	% de variància	% acumulat	Mitjana	D.E.
1	37,353	37,353	3,12	0,952
2	11,752	49,105	4,19	0,630
3	7,530	56,635	1,45	0,596
4	4,778	61,413	3,71	1,019
5	3,918	65,330	1,18	0,507

Font: Elaboració pròpia.

Els 5 factors resultants han estat anomenats: Salut, Factor educatiu-cultural, Afectivitat negativa, Factor social, i Relacions acadèmiques negatives. En la taula 6, es poden veure els ítems que componen cada un dels 5 factors, així com el seu pes al factor del qual en forma part.

2.5. RESULTATS

Taula 6. Composició dels factors (matriu de components rotats).

	FACTORS I CORRELACIONS				
	1	2	3	4	5
SALUT					
19. He reduït sentiments d'ansietat o de depressió previs	,809				
26. He aconseguit vèncer temors i complexos	,797				
31. He experimentat una millora en el meu estat físic general	,796				
32. Ha disminuït la freqüència amb què vaig al metge	,781				
27. Ara sóc més receptiu a aprendre a fer servir el telèfon mòbil (agenda, missatges...), i l'ordinador	,781				
30. Sóc més tolerant i humil, perquè accepto les observacions dels altres i els meus errors	,744				
29. Assistir a les classes m'ha servit per alliberar-me de les múltiples obligacions i a pensar més en mi	,726				
22. Ha millorat la meva memòria	,715				
20. Participar en aquest programa m'ha ajudat a superar alguna situació vital traumàtica (viduïtat, malaltia o pèrdua d'algun familiar, amic o similar)	,701				
16. Ha millorat la meva relació amb l'entorn més proper (família, amics, veïns...)	,677				
17. Ha augmentat la meva autoestima, perquè superar el programa era tot un repte personal per a mi	,664	,400			
21. La meva capacitat intel·lectual ha millorat respecte d'abans	,657	,419			
24. M'ha ajudat a veure que puc continuar enfrontant reptes dia a dia i superar-los	,614	,438			
FACTOR EDUCATIU-CULTURAL					
2. M'ha agradat poder fer estudis que no havia pogut cursar anteriorment, o recuperar i enriquir els que ja tenia		,790			
3. He experimentat millora en la meva cultura general		,771			
1. He experimentat satisfacció personal perquè he fet activitats que m'enriqueixen		,770			
5. He tingut l'oportunitat d'acostar-me a matèries desconegudes i a altres ja conegudes des de punts de vista diferents		,746			
6. Em sent motivat per aprofundir en alguna àrea de coneixement de manera autònoma una vegada que he cursat algunes assignatures		,699			
4. He superat un repte intel·lectual	,409	,697			
7. He continuat desenvolupant habilitats adquirides al llarg de la vida que corrien el risc de rovellar-se prematurament		,601			
AFECTIVITAT NEGATIVA					
36. M'he sentit frustrat, perquè no he obtingut els resultats que jo desitjava per la meua manca de capacitat			,857		
35. M'he sentit frustrat, perquè no he obtingut els resultats que jo desitjava a causa de l'exigència del programa			,843		
37. M'he sentit frustrat, perquè no he obtingut els resultats que jo desitjava perquè no he disposat del temps suficient			,817		
34. M'he sentit estressat i atabalat en alguns moments			,700		
33. M'he sentit culpable, perquè he deixat de fer algunes activitats en família o amb amics que abans feia			,474		
FACTOR SOCIAL					
8. He guanyat relacions d'amistat				,834	
9. He aprofundit més en les relacions que he establert				,824	
10. Les activitats que han sorgit «al voltant» del projecte (sortides, menjades, aniversaris...) m'han enriquit personalment				,761	
RELACIONS ACADÈMIQUES NEGATIVES					
38. M'he sentit malament per problemes que he tingut amb alguns companys					,841
39. M'he sentit malament per problemes que he tingut amb alguns professors					,805

Font: Elaboració pròpia.

2.5. RESULTATS

S'ha buscat un nom representatiu per a cada factor, tenint en compte dos criteris. D'una banda, que el nom fos representatiu del contingut dels ítems que el formen. I, d'altra banda, s'ha tingut en compte la proposta formulada per les autores de l'escala (Pérez-Albéniz, Pascual, Cruz i Lucas-Molina, 2014). Concretament:

- a. **El factor 1 ha estat anomenat *Salut***, doncs els ítems que el formen tenen a veure amb aspectes de percepció de la pròpia salut física i, especialment, de salut psíquica i de benestar en general.
- b. **El factor 2 ha estat anomenat *Factor educatiu-cultural***, en fer referència a aspectes formatius i culturals de la persona.
- c. **El factor 3 ha estat anomenat *Afectivitat negativa***, perquè recull emocions negatives aparentment causades per la participació en els programes de formació sènior, excloent-hi les situacions recollides en el factor 5.
- d. **El factor 4 ha estat anomenat *Factor social***, pel caràcter dels seus ítems que tenen a veure amb l'ampliació de les xarxes i d'activitats relacionals.
- e. **El factor 5 o *Relacions acadèmiques negatives***, està compost per dos ítems que recullen problemes que la persona pot haver tingut en l'àmbit acadèmic ja sigui amb companys o bé amb professorat del programa.

Si es consulta novament la taula 5, el factor de major rellevància és, en primer lloc, el factor 2 (*factor educatiu-cultural*), seguit del factor 4 (*factor social*) i del factor 1 (*Salut*). Els factors 3 i 5, que recullen els efectes negatius que provoquen els programes sèniors, són els que han obtingut una puntuació més baixa i a molta distància dels altres tres.

2.5.1.3. Anàlisi diferencial

S'ha realitzat una ANOVA per explorar possibles diferències en les respostes al qüestionari segons característiques dels i les participants. Així, si es prenen com a variables predictores tenim el primer any de matriculació en el programa universitari per a gent gran, l'edat, el nivell d'estudis previs i la situació laboral. Com a variable criteri s'ha pres la puntuació total en el qüestionari, la puntuació en els diferents factors i la puntuació en cada un dels ítems.

S'han trobat els següents resultats estadísticament significatius:

- En relació a l'any en què es van iniciar els estudis en algun programa d'estudis universitaris per a la gent gran, les dades es poden consultar a la taula 7. S'ha trobat que la puntuació total en el qüestionari és més elevada quan més anys fa que la persona s'ha matriculat per primer cop al programa universitari respecte el grup que fa menys anys que es va matricular per primer cop (a partir del 2016). Per factors, aquesta mateixa tendència es troba en relació al factor 4 (Factor social) i per a totes les categories: les persones que fa més anys que es van matricular per primer cop a algun programa universitari, puntuen més alt en el factor 4 (Factor social) respecte la resta de participants que es van matricular a partir de 2007. En l'anàlisi ítem per ítem de l'escala, els ítems que, a nivell estadístic són

2.5. RESULTATS

significatius, són els números 8, 9 i 10 (tots ells formen part del factor 4), 16, 20, 21, 26, 27 i 30 (que formen part del factor 1, Salut), així com els ítems 11, 12, 15 i 25 (que no formen part de cap factor). També en aquesta ocasió, els grups de participants que porten més anys matriculats a la Universitat (G1 i G2) tenen puntuacions més elevades en aquests ítems.

Taula 7. Diferències significatives en puntuació total, factors i ítems segons any d'inici de la formació

	2006 o abans G1		2007-2015 G2		2016 o més G3		F	Sig.	Prova de Bonferroni
	Mitjana	D.E.	Mitjana	D.E.	Mitjana	D.E.			
PUNTUACIÓ TOTAL	96	18,39	92,14	16,72	88,64	19,07	4,262	,005	G1 > G3
FACTOR 4	4,10	0,94	3,92	0,86	3,55	1,04	12,31	,000	G1 > G2, G3
ÍTEM 8	4,25	1,015	4,11	0,902	3,73	1,133	11,439	,000	G1, G2 > G3
ÍTEM 9	3,96	1,071	3,76	0,969	3,39	1,122	11,040	,000	G1 > G3
ÍTEM 10	4,09	1,036	3,88	0,997	3,52	1,235	9,582	,000	G1, G2 > G3
ÍTEM 16	3,44	1,142	3,23	1,071	3,06	1,154	3,493	,015	G1 > G3
ÍTEM 20	2,65	1,445	2,63	1,380	2,35	1,411	4,465	,004	G2 > G3
ÍTEM 21	3,79	1,094	3,51	1,007	3,40	1,112	3,106	,016	G1 > G3
ÍTEM 26	3,14	1,325	3,02	1,143	2,74	1,304	4,695	,003	G2 > G3
ÍTEM 27	3,39	1,439	3,22	1,308	2,85	1,408	6,495	,000	G1, G2 > G3
ÍTEM 30	3,72	1,067	3,41	1,097	3,24	1,209	4,165	,006	G1 > G3
ÍTEM 11	3,34	1,250	3,11	1,164	2,80	1,272	6,837	,000	G1, G2 > G3
ÍTEM 12	3,74	1,086	3,47	1,018	3,23	1,184	6,200	,000	G1, G2 > G3
ÍTEM 15	3,66	1,213	3,37	1,288	3,16	1,359	3,639	,013	G1 > G3
ÍTEM 25	4,19	0,902	4,08	0,860	3,84	1,090	5,661	,001	G1, G2 > G3

Font: Elaboració pròpia.

- En relació a l'edat actual, i com es pot observar a la taula 8, les persones de més edat de la mostra (aquelles que tenen 76 anys o més) puntuen significativament més alt en la puntuació total del qüestionari en comparació amb els grups més joves d'edat (70 anys o menys). Els mateixos resultats es repeteixen en el factor 4 (Factor social). Pel que fa al factor 1 (Salut), també es van trobar diferències significatives entre els grups, però

2.5. RESULTATS

en aquest cas entre el grup de més edat i el grup d'entre 66 i 70 anys d'edat. En l'anàlisi ítem per ítem de l'escala, els ítems que, a nivell estadístic són significatius, són els números 9, 10 (tots dos del factor 4); 16, 19, 21, 26, 27, 30, 32 (tots ells del factor 1); 35 (factor 3, Afectivitat negativa) i, no formant part de cap factor, 11, 14, 25 i 28. En aquesta anàlisi ítem per ítem, també es troba aquesta tendència significativa de majors puntuacions en els grups de més edats (G4 i G3).

Taula 8. Diferències significatives en puntuació total, factors i ítems segons edat

	50-65 anys G1		66-70 anys G2		71-75 anys G3		76 o més G4		F	Sig.	Prova de Bonferroni
	Mitjana	D.E.	Mitjana	D.E.	Mitjana	D.E.	Mitjana	D.E.			
PUNTUACIÓ TOTAL	89,38	19,37	89,15	17,38	92	17,87	95,92	18,31	3,405	,017	G3 > G1, G2
FACTOR 1	3,1	0,98	3,01	0,93	3,21	0,92	3,37	0,96	3,85	,009	G3 > G2
FACTOR 4	3,6	1,09	3,69	0,96	3,79	1,01	3,96	0,99	3,338	,019	G4 > G1
ÍTEM 9	3,44	1,142	3,50	1,026	3,69	1,081	3,85	1,105	4,904	,002	G4 > G2
ÍTEM 10	3,57	1,243	3,71	1,108	3,86	1,147	3,96	1,116	2,660	,047	G4 > G1
ÍTEM 16	3,07	1,169	3,07	1,104	3,25	1,085	3,54	1,113	5,366	,001	G4 > G1, G2
ÍTEM 19	2,84	1,307	2,65	1,324	2,98	1,288	2,97	1,426	3,126	,025	G3 > G2
ÍTEM 21	3,49	1,109	3,36	1,099	3,52	0,967	3,78	1,033	4,101	,007	G4 > G2
ÍTEM 26	2,82	1,271	2,76	1,248	2,96	1,235	3,29	1,227	4,834	,002	G4 > G1, G2
ÍTEM 27	2,90	1,451	2,88	1,330	3,20	1,384	3,53	1,274	7,196	,000	G4 > G1, G2
ÍTEM 30	3,30	1,217	3,21	1,097	3,42	1,147	3,73	1,085	5,440	,001	G4 > G1, G2
ÍTEM 32	2,36	1,276	2,32	1,269	2,51	1,291	2,80	1,341	3,685	,012	G4 > G1, G2
ÍTEM 35	1,38	0,693	1,39	0,702	1,60	0,917	1,60	0,821	5,184	,001	G3 > G1, G2
ÍTEM 11	2,81	1,262	2,89	1,211	3,08	1,229	3,37	1,298	5,626	,001	G4 > G1, G2
ÍTEM 14	3,44	1,131	3,48	1,061	3,70	1,006	3,65	1,133	3,016	,029	G3 > G1
ÍTEM 25	3,82	1,125	3,89	0,995	4,07	0,900	4,18	0,896	4,455	,004	G4 > G1
ÍTEM 28	3,23	1,170	3,13	1,156	3,27	1,184	3,58	1,183	3,722	,011	G4 > G2

Font: Elaboració pròpia.

2.5. RESULTATS

- En relació als estudis previs, com s'exposa a la taula 9, aquells participants que tenen estudis primaris i secundaris puntuen significativament més alt en la puntuació total del qüestionari i en els factors 1 (Salut), 2 (Factor educatiu-cultural) i 4 (Factor social), en comparació amb el grup de participants que tenen una titulació universitària. Per ítems, els ítems significatius són 1, 5 (tots del factor 2); 8, 9, 10, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32 (del factor 1); 36 (del factor 3 Afectivitat negativa) i ítems 11, 12, 13, 14, 18, 25, 28 que no formen part de cap factor. Es repeteix que els participants que tenen estudis primaris o secundaris són els que tenen puntuacions més elevades.

2.5. RESULTATS

Taula 9. Diferències significatives en puntuació total, factors i ítems segons estudis previs

	Altres G1		Primaris G2		Secundaris G3		Universitaris G4		F	Sig.	Prova de Bonferroni
	Mitjana	D.E.	Mitjana	D.E.	Mitjana	D.E.	Mitjana	D.E.			
PUNTUACIÓ TOTAL	92,61	21,39	99,71	17,96	95,13	16,19	87,60	18,29	14,661	,000	G2, G3 > G4
FACTOR 1	3,28	1,14	3,48	0,99	3,35	0,89	2,97	0,93	12,646	,000	G2, G3 > G4
FACTOR 2	4,28	0,73	4,35	0,54	4,30	0,518	4,12	0,67	7,197	,000	G2, G3 > G4
FACTOR 4	3,88	0,88	4,13	0,85	3,88	0,94	3,58	1,05	11,444	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 1	4,47	,514	4,45	0,542	4,54	0,542	4,39	0,721	2,898	,034	G3 > G4
ÍTEM 5	4,53	0,514	4,56	0,620	4,48	0,630	4,34	0,756	4,319	,005	G2 > G4
ÍTEM 8	4,00	0,866	4,25	0,957	4,02	0,978	3,77	1,126	7,634	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 9	3,76	0,970	3,97	0,979	3,73	1,025	3,41	1,126	10,256	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 10	3,88	0,993	4,09	0,985	3,86	1,118	3,54	1,184	9,135	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 16	3,41	1,228	3,66	1,048	3,37	1,072	2,99	1,122	13,841	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 17	3,88	1,258	4,09	0,914	3,75	1,028	3,29	1,193	20,100	,000	G2, G3 > G4'
ÍTEM 19	3,00	1,323	3,24	1,405	3,02	1,298	2,66	1,298	8,004	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 20	2,50	1,506	3,07	1,536	2,70	1,462	2,32	1,347	9,464	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 21	3,76	1,300	3,81	0,955	3,83	0,939	3,28	1,087	19,306	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 22	3,41	1,278	3,55	1,099	3,55	0,966	3,13	1,069	11,293	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 24	4,00	1,173	4,01	0,953	4,03	0,955	3,76	1,081	4,571	,003	G2, G3 > G4
ÍTEM 26	3,06	1,249	3,24	1,382	3,07	1,225	2,74	1,229	6,899	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 27	3,41	1,543	3,50	1,240	3,27	1,313	2,84	1,396	10,237	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 29	3,47	1,281	3,68	1,310	3,50	1,254	3,27	1,264	3,928	,008	G2 > G4
ÍTEM 30	3,59	1,278	3,69	1,182	3,52	1,134	3,20	1,135	7,875	,000	G2 > G4
ÍTEM 31	3,12	1,435	3,41	1,353	3,26	1,193	3,00	1,206	4,417	,004	G2, G3 > G4
ÍTEM 32	2,82	1,286	2,70	1,407	2,68	1,321	2,27	1,238	7,676	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 36	1,35	0,493	1,64	0,937	1,50	0,900	1,38	0,682	4,029	,007	G2 > G4
ÍTEM 11	3,59	1,121	3,52	1,312	3,18	1,223	2,76	1,200	16,085	,000	G1, G2 > G3
ÍTEM 12	3,59	0,870	3,77	1,028	3,54	1,094	3,21	1,147	10,335	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 13	3,35	1,057	3,10	1,212	2,94	1,225	2,63	1,175	8,031	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 14	3,82	1,185	4,04	0,927	3,78	1,024	3,35	1,078	18,082	,000	G2, G3 > G4
ÍTEM 18	4,18	0,809	4,10	0,893	4,14	0,855	3,86	1,039	5,542	,001	G3 > G4
ÍTEM 25	4,29	0,920	4,03	1,010	4,09	0,859	3,85	1,061	4,214	,006	G3 > G4
ÍTEM 28	3,35	1,222	3,52	1,270	3,41	1,117	3,12	1,167	5,446	,001	G2, G3 > G4

Font: Elaboració pròpia.

2.5. RESULTATS

- En relació a situació laboral (vegeu taula 10), el grup prejubilat és el grup amb puntuacions significativament més elevades en el factor 4 (Factor social), en comparació amb els participants de la mostra que estaven jubilats o amb ocupació. I els jubilats tenen puntuacions més elevades que els participants que estaven actius laboralment. En l'ANOVA ítem per ítem, els significatius són: 8 (pertany al factor 4), 34 (factor 3 Afectivitat negativa), i també els ítems 12, 14, 23 i 25, que no pertanyen a cap factor.

Taula 10. Diferències significatives en puntuació factors i ítems segons situació laboral

	Amb ocupació G1		Desocupat G2		Jubilat G3		Prejubilat G4		F	Sig.	Prova de Bonferroni
	Mitjana	D.E.	Mitjana	D.E.	Mitjana	D.E.	Mitjana	D.E.			
FACTOR 4	3,26	1,25	3,53	1,29	3,73	0,99	3,87	0,93	3,722	,011	G3, G4 > G1
ÍTEM 8	3,46	1,315	3,63	1,344	3,91	1,059	4,03	0,988	3,387	,018	G4 > G1
ÍTEM 34	2,08	1,109	1,37	0,751	1,57	0,840	1,57	0,835	5,295	,001	G1 > G2,G3,G4
ÍTEM 12	2,90	1,392	3,34	0,994	3,35	1,135	3,62	1,001	3,826	0,10	G4 > G1
ÍTEM 14	3,05	1,317	3,53	1,033	3,55	1,071	3,71	1,014	3,418	0,17	G3 > G1
ÍTEM 23	3,14	1,530	3,59	1,443	4,19	0,954	4,36	0,812	18,499	,000	G1,G2 < G3,G4
ÍTEM 25	3,31	1,378	3,62	1,187	3,97	0,970	4,07	0,998	7,123	,000	G3, G4 > G1

Font: Elaboració pròpia.

- Altrament, s'ha realitzat una t de Student entre les puntuacions obtingudes en els diferents factors i el gènere, després de comprovar que es donen les condicions d'aplicació de la prova. S'observa que no hi ha diferències en la puntuació total del qüestionari, però sí que hi havia diferències entre els dos grups en els factors 1 (Salut), 3 (Afectivitat negativa) i 4 (Factor social), en el sentit que en els factors 1 i 4 les dones puntuen significativament més alt, mentre que en el factor 3 ho fan els homes. Per ítems, la diferència en les mitjanes obtingudes per homes i dones són estadísticament significatives en els ítems 7 (forma part del factor 2, Factor educatiu-cultural); 9, 10 (del factor 4); 19, 20, 26,27 i 29 (factor 1); així com els ítems 11, 18 i 28, que no formen part de cap factor (vegeu taula 11).

2.5. RESULTATS

Taula 11. Diferències significatives en factors i ítems segons gènere

		N	Mitjana	D.E.	t	gl	P=
FACTOR 1	Dones	399	3,19	0,992	2,133	838	,033
	Homes	441	3,05	0,910			
FACTOR 3	Dones	448	1,41	0,605	-1,978	914	,048
	Homes	468	1,49	0,586			
FACTOR 4	Dones	455	3,81	1,016	2,863	918	,004
	Homes	465	3,62	1,014			
ÍTEM 7	Dones	467	4,05	0,960	3,489	935	,001
	Homes	470	3,83	0,965			
ÍTEM 9	Dones	465	3,68	1,108	3,199	933	,001
	Homes	470	3,45	1,055			
ÍTEM 10	Dones	456	3,80	1,133	2,997	922	,003
	Homes	468	3,57	1,176			
ÍTEM 19	Dones	447	2,92	1,315	2,408	904	,016
	Homes	459	2,71	1,292			
ÍTEM 20	Dones	435	2,74	1,467	5,116	892	,000
	Homes	459	2,26	1,330			
ÍTEM 26	Dones	452	3,02	1,274	3,350	913	,001
	Homes	643	2,75	1,227			
ÍTEM 27	Dones	453	3,13	1,421	2,138	915	,029
	Homes	464	2,93	1,341			
ÍTEM 29	Dones	458	3,63	1,247	6,181	924	,000
	Homes	468	3,12	1,249			
ÍTEM 11	Dones	458	3,07	1,264	2,776	921	,006
	Homes	465	2,85	1,220			
ÍTEM 18	Dones	464	4,05	0,967	2,588	933	,010
	Homes	471	3,88	0,989			
ÍTEM 28	Dones	451	3,38	1,219	3,764	912	,000
	Homes	463	3,09	1,115			

Font: Elaboració pròpia.

2.5. RESULTATS

2.5.2. Resultats de l'anàlisi qualitativa

Tot seguit s'exposen els resultats de l'anàlisi qualitativa segons els factors aïllats en l'anàlisi factorial: *Salut, Factor educatiu-cultural, Afectivitat negativa, Factor social i Relacions acadèmiques negatives.*

2.5.2.1. Resultats en Salut

Aquest factor ha estat definit anteriorment com la percepció que cada persona té de la seva salut física, psíquica i de benestar en general. La seva anàlisi donaria resposta als objectius 4 i 5 de la recerca. Per tant, s'està explicant, des d'un punt de vista ampli i integral i no des de l'absència de malaltia, com els estudiants sèniors perceben si hi ha beneficis en l'experiència viscuda participant com a estudiants dels programes sènior universitaris.

Si ens centrem en l'aspecte físic (objectiu 5) no totes les respostes van adreçades a una millora relacionada amb la formació. De fet, hi ha força casos que ens manifesten que ja feien activitat física abans de començar els cursos i l'han mantinguda. Queda clar, per exemple, en el cas de S15, al qual no li ha suposat cap canvi:

A veure, jo sempre he fet activitat física, sóc molt aficionat a la bicicleta de muntanya i a caminar i això ho he continuat fent. Inclús a casa tinc com un gimnàs muntat, una bicicleta i una cinta rodant i faig, dia sí i dia no o tres vegades a la setmana una hora o hora i mitja d'exercici i això ja ho feia abans d'anar a la universitat, per tant ho continuo fent i continuo fent muntanya i continuo anant amb bicicleta de muntanya, per tant això ja ho feia, no sé si això ho ha influït el fet o no d'anar a la universitat. Jo diria que ho hagués continuat fent encara que no hi hagués anat, diria, no ho sé.

Algunes de les persones entrevistades ens expliquen que ja, anteriorment, havien pres decisions al respecte degut a situacions com una malalta prèvia. L'entrevistada S01 ens diu:

[De l'original en castellà] Bé, la repercussió física no ha sigut a través de la universitat, ha sigut a través de la meua malaltia que... com que vaig haver de deixar la feina perquè era la segona vegada que m'operaven de la columna no podia estar dempeus, no podia estar asseguda, no podia caminar... aleshores, clar, com que tenia més temps, en deixar la feina, doncs em dedico més temps a mi mateixa.

A la pregunta de si participa en el programa de senderisme de la facultat l'entrevistat (S09) ens diu:

No, jo no participo al senderisme, sobretot perquè a la meua vida personal ja faig... jugo a golf per exemple, de forma 'ruin', però jugo a golf. Després jo, dues vegades a la setmana o tres, em faig 5 o 6 km caminant, i tota la història, per això no participo en el tema del senderisme.

2.5. RESULTATS

«La rutina creada pels cursos fa que allà on encara poden anar i no els suposa perill percebut, els mantingui connectats amb activitats culturals i físiques en la mesura del possible»

En la mateixa línia S06 explicita:

També, tot. Encara que físicament jo camino 13 o 14 km cada dia, cada dia, ho faria igual encara que no anés a la universitat, però també t'he de dir que des d'on visc fins a la universitat, ara no, però anava a peu i tornava a peu i això ja eren 8 km. Aleshores de fer moviment cada dia també t'ajuda a que estiguis bé. També podria anar amb un autobús perquè m'agafa a la porta i em deixa a la porta de la universitat, és a dir, que més fàcil no ho tinc, i en canvi no, me'n vaig caminant, perquè també d'aquesta manera em moc. Amb aquest aspecte també ajuda.

Hi ha, doncs, si no una causa de l'activitat física sí un impuls a continuar-hi. Un altre alumne (S05) ens diu:

Sí, jo d'activitats físiques tota la vida n'he fet, malgrat que ara fa 2-3 mesos que [fa referència a la COVID-19 i al tema de la por]... però bé, també n'he fet aquests 2-3 mesos d'abans... Ens hem instal·lat en una mena de por i bé, ho dic per mi i per la meva família. La meva dona també i no sortim gaire. Aquest estiu ha sigut una mica fotut.

Veiem com ell ja realitzava activitat física abans d'entrar a la universitat però volem ressaltar com aquí entra en joc un altre aspecte important que ens ha marcat la vida, la pandèmia. La recerca es va iniciar abans i mai no haguéssim pensat les conseqüències que està tenint en tots els nivells de la nostra vida per a tots els habitants del planeta. També, doncs, ha repercutit en les formacions universitàries per a sèniors i això es veu reflectit en moltes de les entrevistes. En aquest cas es fa referència a la frenada de l'activitat física. Ara bé, la rutina creada pels cursos fa que allà on encara poden anar i no els suposa perill percebut, els mantingui connectats amb activitats culturals i físiques en la mesura del possible. La mateixa persona (S05) ens segueix explicant com, des que va iniciar els estudis, surt més per a realitzar activitats vinculades a la vida lúdica i cultural:

Sí, surto més. Home, conferència que m'assabento que la fan a agrònoms, doncs me'n vaig a agrònoms. Conferència que la fan, que no té res a veure amb els sèniors, jo procuro anar-hi. Exposicions,... sí, sí, t'enganxa una mica de dir: "home, vols conèixer més i vols conèixer més i vols conèixer més". Encara que hi ha coses que dius, bé, he conegut que hi havia uns dipòsits que alimenten l'aigua de Lleida, abans em pensava que venia d'un lloc i no és veritat, ve d'un altre. I això m'ha ajudat molt també, sí.

Un altre testimoni (S07) que vincula l'activitat física amb la pandèmia és el següent:

2.5. RESULTATS

«El fet d'anar a la universitat els ha servit per començar una activitat física que tenien abandonada»

Fem esports, fèiem esports, ara amb la pandèmia tot això s'ha aturat. Fèiem aiguagim de dilluns a divendres, que molta gent diu "això és molt frívol, molt 'light'". No, les pallisses que ens peguen dins de l'aigua... Ara, doncs, primer està tancat, evidentment. Als primers dies podíem anar un 30% de la gent, però després va venir el fet que no et deixaven dutxar, i vam dir "prou". Ara fa uns mesos que estan tancades. Esperarem que tornin a reobrir perquè les trobem a faltar [...] l'aiguagim, la recomanen tots els doctors. I una altra cosa que recomanen, a la nostra edat, és donar voltes sense mirar-se aparadors, sense mirar les botigues, que passem de llarg les que estan obertes. Això, i fem exercicis dins de casa. Però bé, ens van prou bé. També tenim la típica maquineta que ens fa vibrar el cos, els peus, ens ajuda amb el tema de la circulació.

El que sembla clar és que, un cop està incorporada a la teva vida l'activitat física, aquesta intenta mantenir-se malgrat les clares limitacions externes d'una o altra manera.

Tanmateix, sí que hem recollit alguns testimonis de persones que, el fet d'anar a la universitat, els ha servit per començar una activitat física que tenien abandonada o molt restringida. El fet de tenir més temps lliure els dona l'oportunitat de realitzar activitats noves:

No, però mira, sí que he fet cosa nova que no havia tingut mai temps de fer i que ara faig. Eh, jo, bé, jo he... he nedar sempre molt, vull dir, nadava, m'agrada nedar, m'agrada nedar. Però no havia tingut mai temps per a fer pilates, ni 'mindfulness'. I mira, això sí que ho he fet, veus, anava a pilates, em va anar molt bé, tenia temps de fer pilates. Eh... Sí, home, activitat. Jo... jo... vull dir, sempre he tingut una activitat física i sempre he intentat fer una mica de... d'esport, no? Però, en el meu cas, bromes a part, em va donar l'oportunitat de fer altres activitats que sempre havia volgut fer però que no veia mai, no tenia temps de fer com... com ioga, com pilates... en aquest cas, pilates... (S32).

«Una proposta que parteix de la universitat per a sèniors s'extrapola a docents i d'altres treballadors»

Una situació similar és la viscuda per SO2:

[De l'original en castellà] Sí, també perquè tot això doncs feia que moltes vegades anéssim o tornéssim a la universitat de vegades caminant i de vegades en cotxe, al final va arribar un moment que vam començar a dir, per què no venim sempre caminant i ens esforcem?

Això els ha portat a fer d'altres apostes físiques com la d'inscriure's en cursos específics d'esport: [De l'original en castellà] "Més, a més el fet d'estar-hi, doncs hem tingut possibilitats de fer cursos de gimnàstica en la mateixa universitat que ho ha ofertat per als majors". Seguint amb la mateixa informant veiem que tot pot anar més enllà i, a partir del grup de persones que participaven en la formació, organitzen una sortida per a fer el Camí de Sant Jaume:

[De l'original en castellà] Tant és així que als tres anys d'estar en... vam proposar fer el Camí de Sant Jaume, vam fer el Camí, la Universitat ens va ajudar i ho vam fer, ens va posar un autobús d'ajuda, al final ens van dir que no podia ser només per a la..., que es faria obert per a la gent que treballava a la universitat o fins i tot professorat. Però es va fer el Camí de Sant Jaume i fou una experiència increïble i, clar, físicament havies d'estar animada.

2.5. RESULTATS

Veiem com, una proposta que parteix de la universitat per a sèniors s'extrapola a docents i d'altres treballadors de la universitat obrint el procés de socialització i participació a tota la comunitat universitària. Tenim d'altres exemples d'iniciatives universitàries que es relacionen l'activitat física:

[De l'original en castellà] També l'estem trobant a faltar, el senderisme. Un grup de senderisme, que jo no hi hauria anat sola, sempre és també un risc. Però vas amb un grup, amb un monitor. A casa faig la meua taula d'exercicis, surto a caminar algun dia. Amb la COVID això ens ha vingut molt bé, per a valorar més la universitat. Ara ja compares el que tenies abans i el que tens ara. Féiem senderisme un dia a la setmana i rutes de molts kilòmetres... més els que feia jo a casa pel meu compte, que vaig començar després treballar. Amb tot això ja tenia suficient. Tres anys que hem estat ben actius i de sobte para i, uf... és quan ho valores més (S08).

Una activitat amb molt d'èxit que novament es veu minvada per l'avanç de la pandèmia. En la línia de vincular l'activitat física als programes universitaris sèniors i el trencament amb aquest per causes de la pandèmia, ens trobem amb el cas de S20:

[De l'original en castellà] Però una segona cosa en la qual vaig pensar era de què em podia servir, perquè cada dia jo pujava a la universitat, jo hi pujava caminant, i baixava caminant. El que et vull dir és que des de la meua casa a la universitat hi haurà entre 3 i 4 km. Aleshores... em servia també per donar-me un passeig de 5, 6, 7 km... que em feia cada vegada que pujava a la universitat... ara no ho podem fer perquè ho féiem a la universitat, també teníem un programa per a gent gran, que un dia féiem estiraments i altre dia féiem aiguagim. Feia gimnàstica i feia piscina.

De la mateixa manera, un altre estudiant (S26) ens relata com enceta l'activitat esportiva fa més de 6 anys a partir d'activitats de la universitat on està inscrit:

[De l'original en castellà] Sí, amb un grup de companys de... des de fa 6 anys vam començar a jugar a pàdel, a les instal·lacions esportives de la... dos dies a la setmana pràcticament tot l'any, excepte els mesos de més calor. Senderisme amb la...

Encara tenim algun testimoni més de persones no esportistes que el fet d'anar a la universitat els ha generat augmentar l'esforç físic (S11):

Pujar a... [facultat de Lletres] repercuteix segur (riu), segur. De veritat que els primers dies pujava a peu i baixava a peu i tornava, quan arribava a dalt no era persona. Jo no sóc gaire àgil físicament i sí que vaig a caminar dos o tres dies a la setmana, procuro fer-ho però en planer i allò de planer no té res. Ara vaig descobrir que hi havia uns autobusos que em deixaven molt a prop i pujo amb autobús, baixo a peu sempre, per tant baixar a peu ja em va molt bé perquè ja... però és clar això era quan podia anar a classe, ara que no puc anar a classe, estic moltes hores a l'ordinador, però és que crec que jo només faig esport o jo només estudio. Va lligat, si tens la ment oberta, la tens oberta per fer tot: per anar a caminar, per estudiar, per anar al teatre, per anar al cinema, per fer un taller de ceràmica, no sé, vull dir, jo m'ho plantejo així, no? Una mica, és dir, sóc capaç de fer i per tant tot el que jo crec que és positiu i tinc temps i m'agrada ho

«La formació és un tot que afecta a aspectes físics, cognitius, emocionals, socials i culturals»

faig o jo em tanco i no tinc temps i fa fred, a la tele fan una pel·lícula maca, una sèrie? M'entens? Sí, sí, sí, tant? Crec que m'ha estimulat però m'ha estimulat en conjunt a tenir la ment oberta.

Aquesta alumna afegeix una aportació interessant a la realització dels programes universitaris formatius per a persones grans, ens parla de “ment oberta”. Ella veu la formació com un tot que afecta a aspectes físics, cognitius, emocionals, socials i culturals. És com un paquet que no es pot disgregar, que implica uns beneficis conjunts.

Però, no només redunda en un benefici físic per l'augment de mobilitat, si no que els ajuda a “oblidar” tot allò relacionat amb malalties cròniques que els afecten físicament. Per tant, repercuteix a nivell de benestar general. Per exemple, una de les alumnes ens diu (S02):

[De l'original en castellà] Per tant, a nivell físic molt bé. Amb les nostres xacres perquè jo tinc hèrnies, perquè tinc problemes a les cervicals, perquè tinc taquicàrdia... però no passa res, un poc ho oblides. Perquè quan estàs amb gent i fent coses que t'agraden, com que hi poses una paret de vidres i quan tornes a casa ho reprens, però mentrestant cobres vida. La meua manera d'enfocar-ho.

Una altra alumna (S04) ens diu com l'oferta formativa s'ha convertit en “l'agenda-teràpia”:

Aquest aspecte pot ser menys perquè jo sóc molt de sortir, jo sóc una dona... jo sóc més de sortir, però sí que ho veig a nivell de companys que ara que no van a classe, doncs es tanquen molt més a casa, saps? [es refereix a la suspensió de les classes per la pandèmia]. No surten, vull dir no surten tant, o no s'arreglen tant. Ara jo mateixa també: anaves a la classe, i deies... Bé, doncs... no sé, t'arregles, tens ganes de sortir, és una obligació. Tenir coses a l'agenda, l'agenda-teràpia que dic jo. Ara ho dic als meus amics “l'agenda-teràpia a mi em salva la vida”, perquè jo vaig apuntant-me totes les coses que vull fer, cada dia vull apuntar-me coses per fer a l'endemà. I tenir una perspectiva de dir: doncs dilluns faré això, dimarts això, dimecres... no allò de llevar-te, de veritat que és duríssim, sobretot com jo que visc sola, és molt dur que et llevis i diguis bé, avui què faig, vaig a comprar el pa i què? Això és una realitat que ningú ens ha preparat, pel dia que... O és igual encara que no visquis sol, igual el problema és el mateix. Omplir les hores del calendari, i tenir una obligació, una perspectiva, alguna cosa que t'ajuda a veure un futur encara que sigui immediat, una motivació... Això de l'agenda-teràpia per mi ara, no sé d'on ho he tret... però ho tinc molt present, perquè dius doncs dilluns i dimecres ja anaves a la classe.

«El canvi de la vida laboral a la vida de persona jubilada suposa un entrebanc important»

El canvi de la vida laboral a la vida de persona jubilada suposa un entrebanc important per la majoria dels nostres alumnes, siguin homes o dones. Esdevé un trencament d'unes rutines establertes durant anys, amb uns horaris marcats que regulaven l'esdevenir diari. I què fan a partir d'aquest moment? Aquest testimoni ens apropa a una de les alternatives, el fet de marcar uns dies a la setmana per assistir a classe, torna a marcar rutines, torna a establir ponts amb l'exterior, evita l'aïllament i la solitud i posa en marxa un procés de no deixar de fer coses. És evident que aquesta funció també la fan altres activitats no vinculades al món universitari, però aquí estem valorant l'impacte entre els nostres alumnes i

2.5. RESULTATS

aquests ens diuen que ha funcionat com a punt de partida per seguir participant de l'entorn social.

En relació a la qüestió cognitiva (objectiu 4) sí que la resposta majoritària ens orienta envers una millora significativa des de l'inici dels estudis. Hi ha entrevistats que ens parlen de repercussió en la millora de la memòria ja que, en els moments vitals anteriors, tan sols llegien de tant en tant i, el fet d'haver de fer-ho de manera continuada, d'exercir la reflexió, l'esperit crític i la curiositat científica els ha influït en la millora del recurs memorístic. Una dona que porta cinc anys en els programes (S01) ens explica, en relació a la pregunta sobre si el programa ha tingut algun tipus d'impacte a nivell cognitiu:

[De l'original en castellà] Moltíssim, perquè jo sóc una persona que m'ha agradat molt llegir com he comentat abans, però els noms dels escriptors o els noms... al meu cap hi havia tantes coses perquè el negoci el duia jo, que no tenia temps per a això, i a més només llegia a l'estiu, quan estava de vacances. I a nivell cognitiu, a nivell de recordar, jo crec que recorde més que abans i més ara que li estic parlant de fa cinc anys.

Una altra ho reforça (S02):

[De l'original en castellà] A mi em deien que les neurones es morien i jo crec que no, potser hi són, però si intentes fer i memoritzar i treballar i cercar a l'ordinador o a les classes en línia, intentar recordar i repetir i prendre notes sobre com has d'anar i tornar, jo crec que al final la ment va... no va despertant perquè potser sempre ha estat desperta, però està molt bé i això fa que estiguem molt més àgils, més actives.

Això no vol dir que no siguin conscients de les seves limitacions. Però, precisament per què són conscients, són capaços d'establir la millora que els programes els ha aporta. Si bé acomplir anys suposa un desencadenament de deterioraments físics i cognitius, es pot posar barreres, reconduir... S02 ens diu:

[De l'original en castellà] ... també és cert que anem notant el pas dels anys, que la capacitat de memorització la tenim de vegades més disminuïda perquè prenem una quantitat de medicaments que també hi influeixen d'alguna manera, però a nivell cognitiu molt bé perquè ens ha mantingut la ment com molt desperta, com molt més àgil i bé, potser, pel que siga, els "sudokus" no ens van, però fem sopes de lletres, agafem l'ordinador, hem sigut capaços de... de vegades se'ns han oblidat les rutes per arribar a un lloc, les repetim moltes vegades però ho provem de fer.

La informant S32 ens explica com pot tenir dèficits a l'hora de recordar, parla fins i tot "d'aprendre per desaprendre", però alhora ens està dient que els coneixements apresos els trasllada al seu cercle de relació. Potser ella els oblida però els reté el temps suficient com per explicar-los a d'altres persones:

La memòria... Jo en tinc bastant, però només per a algunes coses. I... jo tinc el lema... tu per què estudies? Per aprendre i poder desaprendre. Desaprendre vol dir que se m'oblida. Eixe és el meu lema, perquè... també t'he dit que no vaig a classe, realment és que no... a veure, no és com per a un examen, perquè no fem

2.5. RESULTATS

«Els cursos per a persones grans s'han vist forçats a fer un gir envers la formació virtual»

exàmens, és... anava a classe i després intentava contar-ho a algú, saps? La meua... la meua experiència.

Una alta aportació (S08) redunda en les repercussions a nivell de memòria:

[De l'original en castellà] A nivell de memoritzar, la veritat que sí en aquest sentit, que tot ho tens més treballat. No és el mateix passar la vesprada mirant la televisió que anar a la universitat a les teves hores de classe, que sempre has de pensar què estàs escoltant, prenent notes... Després parles amb els companys, potser tens un petit debat del que has pogut escoltar, aleshores la ment està molt més activa que si estàs mirant la televisió i t'ho empaqueten tot. Per això trobe molt a faltar la universitat. Perquè encara que tinguem ara classes en línia és poc temps. Aleshores jo sí que trobe a faltar aquella estona entre que anaves i tornaves, la tarda. I després el que et dic, estar a classe t'activa a tenir la ment molt més activa que si ets a casa. Perquè a casa, tot i que agafis un llibre i et poses a llegir una estona, però això és una estona, no pots estar tot el dia llegint. Et poses a mirar la tele, una pel·lícula, una sèrie, qualsevol cosa que et poses a mirar, val, però ja hi ets, el teu cap ja no pensa. La universitat va molt bé.

Aquesta estudiant afegeix un altre aspecte a tenir en compte relacionat amb la pandèmia, la presencialitat versus la formació en línia. Novament connectem amb la pandèmia. Els cursos per a persones grans s'han vist forçats a fer un gir envers la formació virtual degut a les restriccions. El testimoni anterior posa èmfasi en un aspecte, no tant relacionat amb la bretxa digital, si no amb el dèficit d'atenció quan les sessions són virtuals i la repercussió en la socialització mateixa que hem de vincular amb d'altres factors que tractem a la recerca.

«Les noves eines informàtiques i la xarxa global d'internet ofereixen una millora en el procés d'aprenentatge»

Un altre punt de vista és el de S14, que relaciona l'impacte emocional i cognitiu dels estudis amb els canvis en l'aprenentatge:

Sí, sí, la veritat és que estic molt satisfet en aquest sentit, vull dir que la forma d'estudiar d'ara és completament diferent a la de fa 40 anys i el que podria ser que a la meua edat poguera tindre alguna dificultat de memòria o de poder seguir el curs de vegades o de prendre apunts, doncs avui dia es compensa perquè l'aprenentatge ha canviat moltíssim, tenim els ordinadors i tenim les xarxes socials, vas a classe, prens quatre idees, prens nota de quatre idees i després per la tarda a casa agafes l'ordinador i amplies informació del que t'han explicat. Vull dir que no, no és tan com abans que havies de prendre apunts de tot, no? Hi havia aquesta obsessió per pendre apunts, ara no, ara gaudeixes molt més. A mi personalment m'ha enriquit en aquest sentit moltíssim, moltíssim perquè, bé, ha fet que em motive molt el tema de poder estudiar i sentir-me amb mi mateix molt bé, això està clar.

Volem ressaltar el fet que la diferència en el tipus d'aprenentatge respecte al viscut 40 anys enrere, no suposen un entrebanc, ans al contrari. El testimoni ens explica com les noves eines informàtiques i la xarxa global d'internet ofereixen una millora en el procés d'aprenentatge. Ressaltem aquest fet que trenca amb el tòpic de la bretxa digital, si bé és cert que no es generalitzable i que, en segons quines franges d'edat pot suposar un handicap, en d'altres suposa una motivació més per l'estudi. No podem fugir de tornar a reivindicar la gran heterogeneïtat que suposa formar part del grup d'edat dels més grans en la trajectòria vital.

2.5. RESULTATS

«Es tracta d'una generació que, en alguns casos, no han tingut l'oportunitat d'accedir a la universitat malgrat desitjar-ho»

I encara un altre punt de vista d'un estudiant (S17) que, a més de veure-ho com una millora per l'activitat mental, ho relaciona amb la competitivitat amb ell mateix, com un exercici de superació personal:

A més a més, això ho relaciono que el dissabte Catalunya Ràdio entrevistava el Kilian Jornet i manaven si a vostè li agradava ser molt competitiu, i diu sí perquè ser competitiu m'activa. Jo pensava, mira, jo perquè a mi em demanen els col·legues o els companys, tu fas els exàmens?, i dic, oi tant! Fer els exàmens és la meua manera de competir amb mi mateix i..., i clar, això després et porta que si fas una matèria has de llegir molt sobre aquella matèria perquè tens el trimestre ocupat. No, no llegeixes, no llegeixes això et demana? Que has llegit allò? No, jo no tinc feina per llegir literatura russa que és al que m'he apuntat al primer trimestre. Vaig dedicar un trimestre a llegir literatura russa, i llavors pel cap va bé tant llegir la literatura russa com alemanya, com mirar quadres de pintors, com visitar el MOMA com si diguéssim. Per tant és útil. I va bé, va bé. Fa estar despert. Què passa? Que fa estar, estàs més o joestic més despert quan hi vaig presencialment, perquè pots actuar i interactuar més amb la gent. Tampoc, tampoc has de fer-hi amics, no es tracta d'anar a fer amics, però parlar... és diferent el contacte amb el professor mateix en el departament que demana fer... però vaja, funciona tant si és per internet com si diguéssim, com si sigues presencial. Va bé pel cap.

Novament apareix l'ombra de la COVID que, en aquest cas, es relaciona amb la disminució en l'aspecte de socialització.

I el testimoniatge d'un altre alumne (S18) que sent com aprèn només pel fet de compartir amb persones que et poden ensenyar:

[De l'original del castellà] Doncs per descomptat que sí... Això és enriquidor. Hom aprèn moltíssim si està en contacte amb persones que et poden ensenyar coses. Has de ser receptiu, has d'estar ficat en aquest ambient, perquè si m'aïllo jo mateix, ara mateix està... i em ve molt bé.

El fet de viure al camp podria fer-lo entrar en un procés d'aïllament però el manteniment de les xarxes establertes en la universitat (fa un programa de ràdio i també algun curtmetratge) ho impedeixen:

[De l'original en castellà] Aquesta casa és al camp. A mi m'agrada la natura. Visc al camp. Però si hi visc tancat... doncs acabaria, no ho sé, en contacte d'alguna manera. I què passa? Doncs avui mateix he tingut una reunió de treball amb companys. Hem sigut només quatre. No ens en podem reunir més... hem estat només tres quarts d'hora amb mascareta i tot, però hem estat parlant del programa que tenim a la ràdio. I amb la professora, tenim dues professores, els contactes han de ser com a mínim setmanals per a dir per on anem. O siga, que tot és molt enriquidor. Si ho haguera deixat, doncs imagino que, com observo en companys meus, que és quan jo estava a l'entitat financera, sincerament em fa la impressió que estan més vells que jo. (S18)

També continuar actiu el fa sentir viu, amb energia i lluny d'allò que ell assimila amb la imatge de la vellesa.

2.5. RESULTATS

«Les dones, a més de tenir una barrera social, hi sumaven una barrera de gènere, en considerar-se la universitat un espai reservat als homes»

Però no només els beneficis els perceben a nivell memorístic, de superació personal, d'autoestima... Alguns assoleixen un somni i així ho manifesten. Es tracta d'una generació que, en alguns casos, no han tingut l'oportunitat d'accedir a la universitat malgrat desitjar-ho. Els estudis universitaris anaven adreçats a un grup de privilegiats que podien permetre-s'ho. Això va afectar especialment a les dones que, a més de tenir una barrera social, hi sumaven una barrera de gènere en considerar-se un espai reservat als homes que eren els qui se suposava que havien de participar de l'àmbit productiu. Un participant als programes (S06) ens ofereix el següent testimoni al respecte:

Sí, a veure jo em trobo bé per varis sentits. Una, he pogut aconseguir un somni que era anar a una universitat. Ja sé que el que jo estic fent a la universitat, a veure, siguem clars, valor per dir 'escolta'm, quan sortiràs d'aquí tu pots'... no, no en té. Té un valor molt humà de cadascú. És a dir, per conèixer primer com es treballa en una universitat, perquè me feia molta il·lusió. Segon, a partir que un es jubila, el que li sobra és temps però és un temps que tens la sort que és tot per tu. Aleshores no tinc cap obligació ni tinc horari, només els que jo vull. Aleshores, si jo aprofito aquest temps per fer alguna cosa que m'agrada, doncs jo em trobo bé, perquè ho faig perquè vull i perquè m'agrada.

Són conscients que els estudis que cursen actualment no són per forjar-se un futur professional –ja són fora d'aquests circuits– però, justament per això, els gaudeixen d'una manera més plena. Volen aprendre, conèixer, debatre, créixer intel·lectualment, compartir, etc. Aquestes i moltes altres més són les seves motivacions.

Hem vist que a l'inici de la jubilació són molts dels nostres alumnes qui es plantegen entrar a la universitat novament o per primera vegada. Ara bé, per a les dones també hi ha un altre moment diferent als homes. Una dona (S03) ens explica com la vida li canvia quan es queda vídua i els seus fills es fan grans. Fins aquell moment, s'ha dedicat a tenir cura de la llar, dels seus, circumscrita a l'àmbit reproductiu. Els programes formatius per a persones grans l'ajuden a mantenir les seves facultats cognitives vives i, a més, li donen l'oportunitat de reivindicar el paper de la dona. És ara, quan deixa el seu paper de cuidadora, que comença a trobar-se amb un altre món que la porta a pensar en el paper que han jugat les dones en el decurs de la història:

[De l'original en castellà] Tu pensa que com jo estic ficada en tantes coses, he de fer un esforç de memorització increïble perquè, clar, si he de recitar versos, me'ls he d'aprendre de memòria. A la ràdio, per exemple, la secció que porto sempre és de vides de dones, aleshores sempre anem reivindicant la dona: la dona que està darrere de, a la dona al cinema... Això m'obliga a estar constantment estudiant, m'obliga... A mi m'agrada molt la poesia, per tant contínuament estic llegint poesia, estic llegint llibres... Tot això, si no fos per la universitat, doncs evidentment no ho hauria fet. Clar, jo crec que això em manté molt més jove. Jo crec que em manté millor la memòria. Em manté millor les relacions; aleshores, per a mi, a nivell cognitiu ha sigut... si n'hagués de fer una valoració jo crec que seria de 10 o de 9 i mig. Perquè no sé què hauria sigut si no hi hagués anat. Però ara mateix tinc un bagatge de coses que jo hi tenia ancorades que, clar, jo em dedicava a treballar i a ser mare i esposa... en aquell moment que els fills marxen, el marit mor... en fi, la vida et canvia.

2.5. RESULTATS

La mateixa persona ens diu com la universitat s'ha convertit per a ella en un "amant":

[De l'original en castellà] T'ho dic perquè Jorge Bucay té una frase molt bonica, d'una senyora que el crida i li diu que, bé, està sola i que què fa per combatre la soledat i li diu: "Senyora, busqui's un amant". No un amant físicament, que no el trobarà, un amant és quelcom que sigui capaç d'apassionar-te i és cert que a mi, la universitat, les coses que hi faig, a més ja ho veus, m'apassionen.

No es pot buscar una imatge més bonica i literària del que poden representar les formacions universitàries per a persones grans. Tenim més exemples femenins en el mateix sentit (S08):

[De l'original en castellà] Jo em vaig casar molt jove, amb 17 anys, així que ja et dic que he tingut una vida complicada en aquest sentit. Vaig tenir fills, dos, molt joveneta, amb 18 el primer i amb 21 el segon; vull dir-te que aleshores em vaig haver de dedicar als treballs que podia per dedicar el temps als meus fills. Vull dir que per això no he estudiat. A mi la universitat m'ha vingut tan bé perquè he fet quelcom que tenia pendent, que no vaig poder fer en el seu moment per circumstàncies i... sóc una de les a qui més agrada per això. És com que tenia aquesta assignatura pendent i és com "bé, tot i que això no m'aprofiti per a res, però m'està donant l'opció d'anar a la universitat".

«Per algunes dones, la formació universitària s'ha constituït com l'acompliment d'una assignatura pendent»

És interessant remarcar com, per algunes dones, s'ha constituït com l'acompliment d'una assignatura pendent. En el mateix sentit, una altra dona (S31) ens explica com els estudis em aquests tipus de programa li han salvat la vida:

Mira, a mi la... m'ha donat molta vida, entre altres coses perquè jo tinc un fill que viu a Barcelona, ara farà cinc o sis anys, i clar, deixar de treballar... Realment, des que ma mare es morí, que la cuidava i treballava, deixo de treballar i el meu fill ja estava a Barcelona, l'altre estava en l'estranger... i a mi m'ha salvat, perquè el buit me l'ha compensat la il·lusió d'anar a classe. És veritat.

Apareix novament, la síndrome de niu buit que ella explicita amb aquesta mateixa paraula, "el buit".

2.5.2.2. Resultats en Factor Educatiu-Cultural

Aquests resultats es corresponen amb l'objectiu número 2. Com el seu nom indica, el factor educatiu-cultural fa referència a aspectes que incideixen en la formació educativa i cultural de la persona.

Inicialment, es volia esbrinar si la participació en formacions sèniors es relaciona amb un augment de l'activitat cultural, és a dir, motiva a realitzar més activitats culturals com ara anar més a museus, teatres, cinemes, etc., així com si els estudiants senten que tenen més coneixements sobre aspectes de la cultura en general i si això es veu reflectit en la possibilitat de mantenir més fluïdesa i participació en converses. D'altra banda, també es pretenia identificar aquells aspectes relacionats amb una percepció de millora en la capacitat de participar en converses de forma més fluïda i d'un increment o aprofundiment en els

2.5. RESULTATS

coneixements adquirits gràcies a aquestes formacions. La realitat és que a través de les entrevistes s'ha pogut veure que el factor cultural i educatiu va molt més enllà i té encreuaments amb el factor de salut, tant a nivell físic com a cognitiu i emocional, així com amb el factor social.

Si bé és cert que una gran majoria dels estudiants afirmen haver-se apuntat a aquestes formacions motivats per l'interès d'aprendre (S01): “[De l'original en castellà] Bé, la primera vegada... jo em vaig apuntar a la universitat primer per les ganes d'aprendre, això sobretot” i (S05): “...m'he dedicat amb molta il·lusió, moltes ganes i amb ganes d'aprendre coses, i aquest és l'objectiu meu”, també trobem com alguns estudiants expliquen altres raons, com ara, mantenir-se ocupat, però també per raons d'autoestima, de sentir-se útil i capaç encara d'aprendre, i també d'aportar des del propi coneixement i experiències vitals. L'informant S04 ens diu:

Saps allò d'arribar a casa o anar amb els amics i comentar coses que has sentit, que has après... A la nostra edat és súper bàsic, jo diria que és salut, felicitat, il·lusió... en fi, seguir... sentint-te que pots aprendre coses i que estàs interessant...

Per tant, existeix també la percepció de l'aprenentatge com un fet bilateral i no només passiu (S15): “[De l'original en castellà] Anem a veure, ací hi ha coses que apporto jo i coses que m'aporten [...] Jo apporto coses, evidentment hi ha activitats en què jo apporto la meua experiència professional i en altra aprenc necessàriament”. També S29 aclareix: “D'entrada l'estudi és el fet de coneixements nous. Però en temes de coneixement els companys t'aporten molt”.

«Existeix també la percepció de l'aprenentatge com un fet bilateral i no només passiu»

Un altre aspecte molt recurrent a les entrevistes és l'especial interès per aprendre per part d'aquells que, per diferents raons, al llarg de la seva vida no havien tingut l'oportunitat d'anar a la universitat i els representava un “tema pendent”. En aquest sentit, poder haver fet aquestes formacions els ha representat una gran oportunitat que abans no havien pogut tenir per diferents motius: 1) per obligacions laborals (S21): “[De l'original en castellà] Sí que m'ha repercutit, perquè els anys que vaig desenvolupar la meua professió hi estava dedicada exclusivament i no podia ni veia altra cosa, i ara amplio coneixements de diferent tipus, i sobretot molta curiositat per aprendre més i més cada dia”; 2) de cura familiar; 3) per manca de recursos econòmics (S07): “I clar, per mi, torno a fer allò que no vaig fer pel tema econòmic, perquè no vaig veure futur en aquella època”; 4) per llunyania de centres universitaris. En aquests casos, la satisfacció manifestada pels estudiants sobre la possibilitat d'estudiar a la universitat és molt significativa. S02 ens diu:

[De l'original en castellà] I quan vaig entrar a la universitat... elegir un curs que m'oferia un ventall de tantes assignatures que sempre m'havien agradat, que mai no havia tingut temps per dedicar-hi: al dret, a la literatura amb més profunditat, a la música...

Alhora, un altre tema emergent a les entrevistes és la diversitat de formacions prèvies abans d'entrar en el programa sènior. L'existència d'un desig molt gran d'aprendre per algunes persones que no ho han pogut fer abans, per circumstàncies vitals diverses i que ara en tenen l'oportunitat. Tot i que no representen la majoria dels casos és una dada remarcable, ja que representa un

2.5. RESULTATS

«Alumnes que tenien estudis universitaris de ciències de la salut, disciplines tecnològiques i d'altres ressalten l'interès per assignatures de ciències socials i humanitats»

afany de superació i esforç personal, també reconegut per aquells companys i companyes amb un nivell més alt de formació prèvia. S15: *[de l'original en castellà] "...altres provenen de diferents perfils laborals, fins i tot persones que tenen un nivell, potser, formatiu, més baix, però un gran desig d'aprendre"*.

Una de les respostes més recurrents en els entrevistats, quan se'ls pregunta què els ha portat a participar d'aquestes formacions universitàries a nivell cultural i educatiu, va ser l'increment de coneixements o complementarietat i ampliació dels que ja tenien. En aquest sentit S05 ens diu: *"hi ha moltes assignatures que em complementen el que jo havia fet o que si més no tenia ganes de fer. I amb això ho valoro molt positivament."* I S23 afegeix: *"per mi ha estat una millora en el sentit d'aclarir dubtes a antics sabers mal cosits"*.

Cal tenir en compte que alumnes que tenien estudis universitaris en els camps de les ciències de la salut, disciplines tecnològiques i d'altres ressalten l'interès per matricular-se en assignatures relacionades amb les ciències socials i les humanitats. S06 ens explica:

...hi havia l'oportunitat aquesta de fer un grau, com una diplomatura però que englobava no quelcom específic sinó cultura en general, que en definitiva també és el que jo buscava. Conèixer i millorar, conèixer el que no sé i millorar si és que sé alguna cosa, doncs allò que jo sé, oi?

Un altre informant amb formació de medicina ens diu:

...des de bon moment m'ho vaig plantejar com una ampliació de cultura i com fer alguna cosa que sempre m'hauria agradat fer i que no ha tingut res a veure amb el que m'he dedicat jo professionalment.[...] m'ho he plantejat des d'un punt de vista d'ampliació de la meva cultura personal. (S14)

En la mateixa línia, els següents entrevistats, que ja havien fet estudis universitaris, ens expliquen que han descobert una nova cara de la universitat i/o d'assignatures que en el seu temps d'estudi no havien arribat a connectar, entendre o gaudir, especialment en el camp de les humanitats, la literatura, la música, la geografia o la història, perquè ho han fet des d'un aprenentatge molt més significatiu.

[De l'original en castellà] Les primeres classes que vaig tenir d'història i geografia... sortia, mira! M'emociono! Perquè per primera vegada entenia que la història està relacionada amb el lloc on ha ocorregut, amb els governants d'aquell moment, amb els reis, amb la geografia... Que després va venir un professor de pintura i ens va demostrar com es relacionava cada moviment pictòric amb el moviment cultural... I això m'ha semblat fascinant, o siga, jo hi he descobert les humanitats, la geografia... mai vaig pensar que un professor em pogués interessar per la geografia. (S28)

Un altre aspecte que s'ha posat de rellevància és el fet que aprendre coses noves motiva a voler aprendre més. Però no només de caire universitari, sinó també d'altres entorns formatius, culturals i/o educatiu, com ara conferències, d'altres tipus... S21 ens diu: *[De l'original en castellà] "Sí que m'ha repercutit [...] ampliant coneixements de diferent tipus, i sobretot molta curiositat per aprendre més i més cada dia"*.

2.5. RESULTATS

Com ja hem vist en d'altres moments de l'anàlisi de resultats, tot i que la COVID-19 ha suposat un gran impacte en la vida universitària degut a les restriccions, la participació en els programes ha estat un facilitador per seguir tenint inquietuds culturals i educatives.

Sí, sobre tot ara amb el confinament, vull dir, quan hi ha alguna cosa que m'interessa, per exemple, del que sigui... precisament no fa gaire, per Instagram vaig veure una conferència sobre sòl pelvià, és igual, era una conferència... com ara des de l'ordinador tens l'oportunitat de veure-ho tot.. doncs allà que m'hi vaig posar, no? I després amb l'associació d'unió excursionista [...] coses referents a muntanyes, o apps, descarregar-te mapes... Bé, qualsevol cosa, allà que m'apunto! (S30).

En aquest sentit, alguns entrevistats manifesten haver experimentat un canvi molt transcendent en la seva persona, tant que algunes manifesten que ja no podrien viure sense la universitat per tot allò que els representa i els aporta. Un exemple de resposta en aquest sentit és l'entrevistat S26: *[De l'original en castellà] "Com actualitzem coneixements i les classes són participatives es creen noves sensacions i perspectives que segur que m'han fet créixer com a persona [...] estic segur que m'ha fet més humil i comunicatiu".* De la mateixa manera S29, i amb un tarannà molt més poètic, relaciona la universitat amb l'essència justament de l'*Alma Mater*:

I ara és el tercer naixement, perquè ara agafar el fill i tornar a entrar dintre de la universitat et sents com al ventre de la mare, ets sents acollit allí, allò és un pou de cultura, la canalla és magnífica i ens sentim molt bé tots. Jo crec que a tots els que hagueu fet l'entrevista et diran el mateix.

També hem pogut observar com aquesta nova incorporació o ampliació de coneixements els ha ajudat a tenir més converses o participar amb un major grau de coneixements i seguretat (S05): *"Sí, sí, he notat una millora. Hi ha coses que no les sabia i actualment en puc parlar una mica".* En la mateixa línia S13, S23 i S25 ens expliquen: *"Si, evidentment, clar, el nivell de coneixement, encara que sempre, doncs, és limitat sempre, perquè has d'ampliar-ho, també has d'ampliar-ho per la teva part, evidentment serveix per tenir converses més riques, més profundes i més diverses"; "Sí, els coneixements s'han assentat millor, hi ha més criteri, fa més bon debat i fer una xerrada distesa"; "Tinc més temes de conversa, determinats i específics segons les conferències que ens imparteixen. Escriptors, músics, científics... són motiu de recerca".* Aquesta ampliació de coneixements per tenir més elements de debat recau positivament en l'increment del sentit crític com es veurà posteriorment en l'anàlisi del factor social.

D'altra banda, són varis els entrevistats que manifesten que el pas per les formacions universitàries sèniors els ha donat la possibilitat de tenir una visió més àmplia de la vida en general, de les coses que l'envolten i/o de veure les coses des de noves perspectives que la seva trajectòria vital no els havia proporcionat. S11 ens diu: *"cada assignatura, si aprofundeixes una mica, t'amplia coneixements i et fa reflexionar sobre aspectes que, jo que en tinc 65, hi ha coses que no se m'havien acudit mai de plantejar-me-les".* Un altre entrevistat (S15) vincula aquestes visions més àmplies a temes molt actuals: *"m'ha estimulat una mica quant al canvi climàtic i aquestes coses perquè vaig fer alguna assignatura relacionada amb ecologia, [...] vam*

«Algunes manifesten que ja no podrien viure sense la universitat per tot allò que els representa i els aporta»

2.5. RESULTATS

fer una assignatura sobre cultura, societat i alimentació, llavors tot això una mica m'ha amb el tema del canvi climàtic."

S'aprecia també que els efectes positius de l'ampliació de coneixements amb les formacions sèniors no queden només en un àmbit estrictament individual, si no que repercuteix en el cercle immediat de la persona:

Sí, sí, de fet ja m'he inclús planificat algun viatge personal, particular meu enfocat a això, no? Enfocat a veure un museu com el museu Picasso que vaig anar a veure a Màlaga i al Museu Thyssen també vaig planificar un viatge l'any passat, vull dir que de fet això ha fet que dintre de les meves amistats i la meva gent hagi ampliat aquest tema molt (S15).

A més, quan hem preguntat als entrevistats si el fet de participar d'aquestes formacions els havia representat un increment en la seva activitat cultural com ara museus, cinema, teatre i d'altres esdeveniments culturals, són molts els que afirmaven que aquest increment es dona: "Vull dir, jo sempre si faig un treball acadèmic doncs intento, en fi, fer una visita en algun lloc on pugui aprendre alguna cosa del que es tracta (S05)"; "Jo ara doncs sempre, constantment miro les exposicions que hi ha a Barcelona, a Girona per descomptat. A Barcelona perquè està molt a prop, inclús a Madrid (S14)".

Però també hem trobat algun entrevistat que considera que no ha incrementat la seva participació en més activitats culturals. S10 ens diu: "naturalment que m'ha repercutit, m'ha ajudat a comprendre millor algunes coses..., activitat cultural poca més, sortir més no gaire, millora de la cultura general sí."

2.5.2.3. Resultats en Afectivitat negativa

En aquesta recerca, l'afectivitat negativa s'entén com la presència d'emocions percebudes com a negatives aparentment causades per la participació en els programes sèniors, exceptuant aquelles situacions en què les emocions negatives estan relacionades directament amb les relacions amb els altres estudiants o amb el professorat (aquestes situacions s'analitzen al factor Relacions acadèmiques negatives). L'anàlisi dels resultats trobats a Afectivitat negativa dona resposta als objectius 4 i 6.

En general, l'opinió dels entrevistats és totalment favorable a la universitat i com ha estat i és un element positiu a les seves vides. L'informant S29 reflecteix bé aquest parer general:

Jo estic molt content amb el sènior. Jo penso que aquí encara notes un respecte de l'alumne, del professor, de la gent de secretaria, perquè pensen que som gent gran que en comptes de quedar-nos a casa veient la tele i tal, estem aquí estudiant... De negatiu no et diria res, res, res.

A més, sembla que aquests efectes positius no queden només en l'àmbit estrictament personal, sinó que també repercuteixen en el cercle immediat de la persona, tal com explica l'entrevistada S30: "És que... els meus fills estan molt contents, jo estic contentíssima, la veritat. En el meu cercle, íntim, que tampoc és molt gran, tothom està content i jo la primera! No veig res [negatiu]..."

«L'opinió dels entrevistats és totalment favorable a la universitat»

2.5. RESULTATS

Són molt poques les persones entrevistades que han relatat emocions negatives relacionades amb els programes sèniors. Són emocions provocades, essencialment, per la disjuntiva de triar entre l'assistència a la universitat o atendre necessitats familiars:

[De l'original en castellà] (la meua filla)... va tenir alguns problemes en el postpart, psicològic, i jo no volia faltar a classe i alhora volia anar tots els dies a veure la meua filla i estar-hi per les tardes i animar-la. I això em va crear una mala consciència, però bé, ho vam portar tan bé com vam poder..." (S02)

La cura del nets, tanmateix, acostuma a passar per davant de les activitat acadèmiques:

[De l'original en castellà] Bé, en el moment que un nen agafa angines, pare, que no... doncs arribes a casa de la filla i amb el nét. Si hi ha alguna cosa, escolta, que no podré anar-hi perquè tinc... doncs avui estic fent d'avi. Punt. Ho hem hagut de fer moltes vegades, clar (S18).

«El factor econòmic ha sorgit com un aspecte negatiu»

També es pot expressar malestar per contratemps en activitats relacionades amb la universitat: "[De l'original en castellà] Doncs quan de sobte el lloc on fèiem els desdjunis va tancar i vam haver-ne de cercar un altre, ens va crear molta ansietat fins que vam trobar un altre centre perquè ja hi estàvem molt compromesos i calia fer-ho" (S02).

El factor econòmic també ha sorgit com un aspecte negatiu, per exemple, en relació al cost de la matrícula: "Cap impacte negatiu, segurament tinc menys calers perquè les matrícules estan desproporcionades" (S10). I preocupació perquè això sigui un factor d'exclusió:

No és que siguin cars però costen uns diners. En acabar els cursos ens envien un correu per valorar la situació. I jo sempre he dit el mateix, s'hauria d'establir d'alguna manera perquè gent que potser no poden permetre's, gent gran, eh?, permetre's el luxe de gastar 900 € a l'any per estudiar, que tinguessin almenys algun tipus d'ajut. Crec que estudiar, fer el grau sènior és tan bonic... (S06)

«La pandèmia ha repercutit en la pèrdua de les relacions socials»

També el fet de desplaçar-se a la universitat pot representar una despesa extra: "Pagar aparcaments..." (S11).

Per últim, la pandèmia provocada per la COVID-19 també s'ha deixat notar entre alguns participants de manera negativa. Per exemple, per l'estrès que ha suposat passar d'una metodologia presencial a una metodologia en línia: "[De l'original en castellà] Ara fer el curs en línia és i ha sigut un repte molt important, jo no sabia engegar l'ordinador" (S01).

Però, sobretot, la pandèmia ha tingut repercussió en la pèrdua de les relacions socials. Relacions socials tant referides al tracte entre estudiants: "El que trobo a faltar ara són les relacions que s'havien establert, segurament, quan millori la situació del COVID-19 es tornaran a recomençar aquestes relacions" (S23). Com les relacions amb el professorat mateix:

2.5. RESULTATS

El que veig ara negatiu és haver de fer-ho des de casa, perquè el tracte directe... això no té preu, no té preu! Però tot i així, ja veient com estava la cosa, m'he matriculat ara per... com sigui, al setembre... no, al juliol passat em vaig matricular de les dues assignatures dels dos semestres, i ja perfilava el que havia de ser... i encara que continuem confinats ho continuaré fent. Hi ha companys de la meua edat que diuen que per continuar confinats que possiblement ho deixaran perquè per seguir en línia... però bé (S30).

Per tant, existeixen molt pocs elements relacionats amb l'afectivitat negativa i la majoria dels existents estan relacionats amb aspectes externs com ara l'impacte de la COVID, aspectes econòmics o de conciliació familiar, que poc tenen a veure amb els programes formatius mateixos.

2.5.2.4. Resultats en Factor Social

El factor Social, relacionat amb l'objectiu 3, comprèn tot allò que té a veure amb xarxes socials i activitats relacionals, fa referència a com els entrevistats i entrevistades relacionen la participació en el programa sènior amb el seu impacte en les xarxes socials i d'amistats, així com la valoració que fan de les activitats socials sorgides arran del mateix. En les entrevistes qualitatives, el factor social també es valora a través de saber si la participació en el programa ha comportat associar-se en alguna entitat social i la pròpia percepció sobre si el seu sentit crític i reivindicatiu ha augmentat.

Quan ens endinsem a analitzar les respostes dels i les entrevistades, el primer que es detecta són diferents nivells o dimensions dins d'aquest àmbit social. Un primer nivell faria referència a un vessant més microsocial respecte a les interrelacions personals, l'ampliació de les xarxes socials i l'augment del capital social. Alhora, s'esbossa també una dimensió més macrosocial que faria referència a l'aportació beneficiosa que implica per les universitats el fet de comptar amb aquests/es alumnes a les seves aules, així com per la societat en general. És a dir, un impacte que té a veure en: 1) com la participació de la gent gran augmenta l'heterogeneïtat de la població universitària, enriquint-la amb altres coneixements i experiències, i 2) en les implicacions positives, a nivell de la societat en general, en tant que aquesta participació és un facilitador de l'envelliment actiu i un catalitzador per trencar els prejudicis que sovint envolten aquesta etapa vital.

Entrant a valorar el nivell d'anàlisi microsocial, en relació a les interrelacions personals, l'ampliació de les xarxes socials i el capital social dels i les alumnes sèniors, en gairebé totes les entrevistes es remarca que la participació en la formació ha comportat poder establir contactes i relacions socials amb persones amb les quals es comparteixen interessos similars. Com comenta la següent entrevistada: "[De l'original en castellà] La universitat és com una porta que se m'ha obert en aquest sentit. Clar, és impossible que hagueres conegut a persones així en el teu entorn natural" (S08). En aquesta cita, es percep la universitat com una porta a un nou món de relacions socials heterogènies, un nou ambient que facilita incorporar noves persones a les xarxes socials pròpies les quals, difícilment, s'haguessin pogut conèixer en el propi entorn social immediat. Aquesta dificultat de trobar persones amb les que es comparteixen interessos comuns dependrà, alhora, de la situació personal prèvia de l'alumne/a sènior en relació a si va accedir a la universitat quan era jove, quines relacions socials ha anant

«Es percep la universitat com una porta a un nou món de relacions socials heterogènies»

2.5. RESULTATS

«Apuntar-se a la universitat permet l'accés al coneixement i, ahora, entrar en contacte amb persones que tenen les mateixes ganes de fer coses i d'aprendre»

incorporant en les seves xarxes al llarg de la vida i en quin grau les ha pogudes mantenir al llarg del temps.

En aquesta oportunitat de conèixer persones amb interessos comuns, una altra informant remarca que el fet d'apuntar-se a la universitat no només li ha permet l'accés al coneixement de “[De l'original en castellà] coses que no eren accessibles per a mi” (S01), sinó que, ahora, li ha permès entrar en contacte amb persones que tenen les seves mateixes ganes de fer coses i d'aprendre com ella. I de nou, torna a emergir que aquesta possibilitat de crear xarxes socials amb persones amb interessos culturals i d'aprenentatge comuns, no és quelcom fàcil de trobar en el propi medi de partida de l'alumne, dins de les seves xarxes familiars i socials prèvies a l'accés universitari. La mateixa informant, explica que:

[De l'original en castellà] I he trobat una sèrie de gent, de persones, que en tenir ganes de fer-ho, de participar, ganes de parlar, ganes d'aprendre, de prendre un cafè... Socialment m'han obert un món que jo només el tenia obert a la meua família, a les meves amistats i als meus clients que anaven a comprar-me coses a la botiga. Aquest nivell de gent a qui li agrada mirar un quadre o gent a qui agrada escoltar música, com és el meu cas, però que potser han tingut més possibilitats que jo i que ja ho coneixen, però que jo volia conèixer... I conèixer a aquesta gent m'ha beneficiat personalment, jo crec que moltíssim. He après moltíssim i continuo aprenent! (S01).

Especialment, en el cas de les dones entrevistades, es detecta aquest èmfasi en com les noves relacions socials creades a partir dels programes universitaris sèniors han obert la possibilitat d'ampliar una xarxa social que, no només s'havia pogut quedar reduïda, sinó que aquesta havia estat condicionada a la família i al treball, tan fos aquest treball domèstic no remunerat com treball extern remunerat. En les entrevistes sorgeix com les obligacions familiars i laborals, especialment en el cas de les dones, van restringir el seu cercle social, dificultant trobar xarxes d'interessos comuns. Com diu la següent entrevistada, que havia treballat com a mestra infantil, la seva trajectòria vital, abans de la participació en el programa sènior, l'havia tancada en una urna, dificultant-li tenir una gran vida social:

[De l'original en castellà] A banda vaig començar a conèixer molta més gent com jo, que tenia més interessos com jo i que jo, per la meua feina, havia estat com en una urna. M'havia dedicat només a les meues coses. I tampoc havia tingut una gran vida social. Ahora em vaig quedar vídua i vaig disposar de més temps encara. Els meus fills, dos estan a... [gran ciutat d'una altra comunitat autònoma], l'altra ja estava treballant a... [una altra població de la mateixa comunitat que l'entrevistada] em vaig quedar sola, encara vaig tenir més temps i per tant m'hi vaig dedicar de ple (S02).

La disponibilitat de tenir més temps per poder-se dedicar a interessos propis i per ampliar les xarxes socials amb persones afins, sorgeix com una de les motivacions per matricular-se als programes sèniors, tant en dones com en homes. Més majoritàriament en el cas de les dones, i des d'una perspectiva de gènere, en diferents entrevistes com la citada anteriorment, sorgeix que la universitat els hi ha proporcionat un “espai per a elles mateixes”, que recorda la simbòlica habitació pròpia de Virginia Wolf. Les mencions a no “tenir vida pròpia” (S02) o “espais per elles” (S01) abans del programa sènior, degut a les obligacions

2.5. RESULTATS

«Les noves relacions socials universitàries impacten en l'autoestima i l'autoreconeixement individual»

familiars imposades pel gènere i unides en molts casos a les obligacions laborals, ha sorgit en diferents entrevistes, com es pot veure també en la cita següent:

"[De l'original en castellà] A mi la universitat m'ha vingut perfecta precisament per a això, ocupar aquest buit que em donava el treball o els fills quan era jove i ara m'hi ha vingut perfecte" (S08).

En aquest sentit, la universitat ha catalitzat aquesta necessitat d'individuarse més enllà de les obligacions socials, alhora que les ha connectades amb altres persones amb interessos afins que han reforçat, i les han fet encara més conscients d'aquesta necessitat d'espai propi:

[De l'original en castellà] En el sentit de valorar-me jo més. Jo estava com t'he dit, per ser mare jove i dedicar-me al meu treball, als fills, al marit, i poc més, és com que això m'han donat aquest valor de mirar més per mi. Sí, em preocupo del que més m'agrada fer, del que menys. Sé diferenciar i miro més per fer coses que m'omplen. La universitat és com una porta que se m'ha obert en aquest sentit (S08).

«El programa universitari ofereix espais propis que recauen, col·lateralment, en benefici de la relació de parella»

Per tant, l'àmbit de les noves relacions socials universitàries impacta també en l'autoestima i l'autoreconeixement individual, més enllà del rol de gènere socialment imposat. Aquesta necessitat d'espai propi surt també, però amb menor incidència, en alguna entrevista realitzada a homes. En aquests casos, el que els informats remarquen és la importància de tenir espais separats amb la parella, sent la participació en la universitat un facilitador d'aquesta separació. Comporta, també, la possibilitat d'obtenir espais propis, després de la jubilació i el buit que ha deixat el treball: *"El que tu estiguis tot el dia a casa... estàs tot el dia amb la dona i la dona tot el dia amb tu. I això està bé, però també està bé que tinguem les nostres estones" (S06).*

En aquest sentit, la universitat es viu com a una "obligació voluntària", una necessitat que ofereix nous espais de socialització i aprenentatge propis i individuals, que reverteixen en benefici de la relació de parella. L'obligació voluntària es contrasta amb les anteriors obligacions laborals, on s'acudia a la feina per necessitat, independentment de si aquesta agradava o no:

Jo vaig a treballar, m'agradi o no, perquè necessito els diners per casa o per mi mateix. Això ho fas perquè tu vols. Jo tinc amics que em diuen, però ara tornes a estudiar una altra vegada? Home, clar, això és molt particular, depèn de cadascú. A mi m'encanta, jo ho necessito. La meva senyora em diu que, si no, m'obriria la porta i em diria: vinga, a passeig. Sí, perquè ho sap... jo m'emociono i tot,... perdó... he d'estar molt content i ella està molt contenta i ella està desitjant que tot passi i puguem entrar una altra vegada en tota la dinàmica (S06).

Tan sigui l'home o la dona la que realitzi el programa universitari, aquest ofereix espais propis als i les participants i a les seves parelles que recauen, col·lateralment, en benefici de la seva relació. Especialment en el cas de la informant S08 aquest espai propi extern, expressat com una porta a un nou món i per tant a noves relacions socials, no només ha afavorit la relació de parella sinó que els va permetre travessar millor el dol per la mort d'un fill, esdevenint la

2.5. RESULTATS

universitat una vàlvula d'escapament. Existeix, de nou, un fort encreuament entre l'àmbit social i l'afectiu. Alhora, com la gran part de dones entrevistades, esmenta rebre el suport de la seva parella:

[De l'original en castellà] Està molt content, perquè també és veritat el que et dic, veníem d'arrossegar tota la pèrdua del meu fill... això ens va provocar... molts problemes com a parella i en tot, perquè això t'enfonsa en una depressió i clar, ell ha vist que per a mi això ha estat una vàlvula d'escapament perfecta. I ell veu que joestic bé i ell content. Perquè, clar, "jo treballo, però tu, estar tant a casa, tampoc era bo". Perquè al final el cap només fa que pensar en el que no toca. Per això et dic que, a mi, és que en tots els sentits ha sigut doncs això, bo bo! (S08).

Tant en homes com en dones, amb una major incidència verbalment expressada en els casos dels homes, l'estat immediatament posterior a la jubilació i prejubilació, on l'àmbit laboral havia proporcionat relacions socials més enllà de la família i el grup d'amistats, l'accés universitari ha comportat omplir el buit deixat per aquesta pèrdua relacional, tenint de nou un impacte positiu en l'àmbit afectiu.

En aquest sentit, i aportant un altre exemple, un informant esmentava que s'havia matriculat a la universitat justament en la prejubilació, ja que era una de les seves assignatures pendents, i alhora comentava que les jubilacions "es fan avorrides" (S06), i que comporten una pèrdua de la il·lusió i deixen molt restringit l'àmbit relacional:

Les jubilacions queden molt avorrides. Si això et distreu... perquè una persona jubilada, si vas a mirar, quina il·lusió té? Home sí, veure els néts, passejar una miqueta, prendre el sol, veure el Sálvame (riu amb ironia)... avui i a l'endemà igual. Hi ha gent que s'avorreix i jo penso que anar a la universitat és una experiència fabulosa, estupenda i meravellosa i ajuda a la teva autoestima i això seria bo (S06).

La pèrdua de relacions socials a través de la pèrdua del treball no és, òbviament, l'única que s'esmenta, sinó també l'estat de major soledat de les persones grans arran de pèrdues significatives dins el sistema familiar, com pot ser la mort del cònjuge o, com s'ha vist anteriorment, la mort d'un fill. En aquests casos, on s'intersecciona el sentiment de soledat amb la pèrdua de relacions familiars, els i les informants també posen exemples de companys i companyes d'estudis que estan sols degut a la reducció dels seus nuclis convivencials i on la Universitat els ajuda a reconnectar-se socialment. A tall d'exemple:

[De l'original en castellà] Hi ha gent, no és el meu cas, però hi ha gent que està a soles, potser no té als fills, estan vidus o vídues, açò també és una manera de conèixer gent, de relacionar-te amb gent de la teva edat en altre sentit. Ja no en el sentit d'anar a ballar i conèixer... i conèixer una persona per a... no, en el sentit de per anar de viatge, per a veure una obra de teatre, anar al cinema. Per a totes aquestes coses t'obre les portes, que també és molt difícil, tu et poses ja amb 60, 65 anys i dius, què faig? Estàs a soles a casa? Perquè ja et quedes oblidat. I aquí, t'obre aquesta porta per conèixer gent i relacionar-te, que és molt important a la nostra edat (...), companys meus m'ho diuen "si no fos per la universitat jo estaria a casa esperant que vingués el meu fill a veure'm i poc més", perquè estan sols (S08).

«S'intersecciona el sentiment de soledat amb la pèrdua de relacions familiars, socials i laborals»

2.5. RESULTATS

«L'accés a la Universitat facilita que les persones grans se sentin menys sols i soles»

De la cita, no només s'infereix la necessitat d'interrelacionar-se en persones de la mateixa edat en "un altre sentit", un sentit que té a veure justament en compartir i gaudir d'interessos i motivacions afins en l'àmbit tant cultural com de l'aprenentatge, sinó que es mostra també la dificultat de conèixer persones amb interessos afins en certes edats del cercle vital on, com recalca la informant "ja et quedes oblidat" (S08). L'accés a la Universitat, per tant, facilita que les persones grans se sentin menys sols i soles, i aquest fet és percebut de manera intersubjectiva: "[De l'original en castellà] he pogut veure que no només a mi, sinó a totes les persones que s'han embarcat en la universitat, perquè ens hem sentit menys soles i menys sols, ens hi hem trobat" (S02). Alhora, ajuda a tornar a projectar-se socialment: "[De l'original en castellà] A aquesta edat, a l'edat que tenim, hom per descomptat el que fa... els grups es fan més reduïts, aleshores la universitat, el que et dona, és una projecció" (S03).

Més enllà de cobrir el desig de l'aprenentatge, es desprenen beneficis socials vinculats directament amb les interaccions dins de grups amb interessos i motivacions semblants, les quals tenen repercussions en altres àmbits de la vida i augmenten alhora la pròpia il·lusió de viure:

[De l'original en castellà] El fet de tenir un lloc on anar, unes hores on has d'anar a un lloc, on has de sortir de casa, atès que molts vivim sols, per les circumstàncies que siguin, tancats en un pis, alguna cosa per fer, alguna cosa que et motivï, saps que hi arribaràs, t'hi trobaràs amb gent, vas a xerrar una estona. Després hi haurà un descans, en el descans farem un petit berenar, parlem amb tothom. Això ens va proporcionar una espècie d'il·lusió, d'alegria, de... un 'plus' d'afectivitat amb més gent, amb nosaltres mateixos, estar més feliços, més contents... (S02)

«L'heterogeneïtat d'edats i formacions és vista com a enriquidora, creant-se xarxes d'amistats»

Les interrelacions que es creen s'incorporen a la xarxa d'amistats augmentant el capital social i anant més enllà de la trobada dins de les aules. L'entrevistada S02 recalca com les relacions socials creades amb el grup d'iguals dins del programa, es mantenen en espais extrauniversitaris o en períodes de vacances, com l'estiu. En aquests sentit, altres informants remarquen l'ampliació de les seves xarxes d'amistats, creant xarxes socials heterogènies en diferents nivells, com diu la següent entrevistada:

Mica en mica, hem anat fent un grup d'amics de la classe molt heterogeni, molt heterogeni... quant a edat, quant a formació, quant a tot, i som un grup de 10 i... que hem fet moltes activitats pel nostre compte: culturals i de diversió. Des de gent més jove que jo en el grup fins a un senyor de 86 anys. I anem al teatre, anem al cinema, fem dinars... (S04).

L'heterogeneïtat d'edats i formacions és vista com a enriquidora, creant-se xarxes d'amistats que permeten participar de forma conjunta en activitats culturals i lúdiques fora del programa universitari. La mateixa entrevistada comentava l'enyorança que el confinament hagués interromput aquesta vida social universitària i que compensaven el buit de veure's cara a cara a través de grups de WhatsApp i de reunions per Zoom. A part de la creació de grups d'amistats més properes conegudes a la universitat, l'entrevistada també recalcava l'oportunitat que ha tingut de conèixer altres persones de la classe que no formen part d'aquest d'amistats però amb les que manté un contacte extrauniversitari, encara que no tant constant. Alhora, esmentava que aquesta

2.5. RESULTATS

«El contacte amb els joves a les facultats es veu, i es viu, com a molt positiu»

possibilitat de crear un grup d'amistats dins del marc universitari podia tenir relació amb que el grup classe de partida no és gaire gran:

Clar, és un nombre de persones, la classe, que et dona possibilitats... si és un grup molt gran igual no tant, però si són grups relativament petits, doncs et fa... Et dona facilitat per conèixer les persones i relacionar-te amb elles (S04).

La mida del grup classe pot facilitar el contacte i coneixement dels seus membres en la creació de grups d'amistats, com també indica l'entrevistada S03, quan ho compara amb la seva experiència universitària sènior en una gran ciutat andalusa:

[De l'original en castellà] Aquí, és una universitat, potser perquè sigui més petita, on vertaderament trobem moltes amistats i ens podem desenvolupar molt més com a persones. Quan jo vaig arribar a la universitat de... també vaig trobar amics. Però és una universitat molt més massificada i aleshores, és clar, era molt difícil dialogar amb tots els companys que hi eren. Això no passa a la universitat... La universitat de... és una universitat que agermana, ens agermana, ens uneix a la gent que tenim pràcticament el mateix nivell cultural: podem parlar, podem sortir... aleshores la universitat és una conseqüència lògica de la nostra vida... La societat que ara mateix nosaltres tenim és la universitat. A [ciutat on viu], l'ha canviada moltíssim la universitat (S03).

Tot i això, en altres entrevistes s'ha confirmat també la creació de noves amistats en grups classe o en universitats més grans dels de les entrevistes citades anteriorment. No obstant, algun informant recalca que no va a la Universitat a fer amics. Tot i aquesta divergència d'opinions, sigui el programa intergeneracional o sigui només per a persones sèniors, el contacte amb els joves a les facultats es veu, i es viu, com a molt positiu.

«El fet que no sempre hi hagi places per a totes les sol·licituds crea una espècie de competició»

Per altra banda, diferents entrevistats i entrevistades han marcat com a disruptiu -tot i que generalment excepcional- el comportament d'alguns participants sèniors a les aules. S'han queixat que miraven el mòbil, arribaven tard, interrompien al professorat, i veien aquests comportaments com una manca de respecte tant al o la professora com al mateix grup classe. En aquest sentit, l'entrevistat S07 remarca que la universitat ofereix prestigi a qui hi acudeix i que hi ha persones grans que s'hi apunten no per interès real en la formació, sinó per aquest prestigi i distinció social que atorga participar-hi. El fet que no sempre hi hagi places per a totes les sol·licituds, crea una espècie de competició:

Perquè hi ha vegades que hi ha també bufetades. Depèn el què, és clar. Per exemple, ara Història de l'Art és el curs de moda, tothom va a parar allà, hi ha bufetades per entrar a Història de l'Art perquè és el curs de moda "i vesteix molt" per algunes persones (S07).

La percepció que hi ha persones que s'apunten per "aparentar" o per passar el temps i no per un interès real, juntament amb que no hi ha places per a tothom en tots els cursos, crea un cert malestar social dins les aules.

L'agenda-teràpia, com a concepte que ja s'ha analitzat en el factor Salut, alhora s'entrecrua amb el Factor social, en el sentit que tenir l'agenda ocupada en

2.5. RESULTATS

obligacions voluntàriament assumides comporta, alhora, l' "obligació" de tenir una imatge social, a "arreglar-se" físicament i a no "descuidar-se". La creació d'hàbits i rutines, a través d'activitats socials, permet tenir una major sensació de benestar físic i emocional:

[De l'original en castellà] Ja et veus dins d'una activitat, no pots trencar l'activitat, ja has de tenir aquesta obligació, assumir una sèrie d'obligacions de totes, de tipus altruista i tot això. Però és clar, són la... el que ens permet estar molt més... més atent a la nostra pròpia naturalesa, en aquest sentit, que és la intel·lectual (S18).

Totes i tots els participants agraeixen també als programes sèniors el fet de que els hi ofereixin activitats socials i culturals fora de les aules: visites a exposicions, museus, viatges culturals i senderisme, entre altres. En aquest sentit, entra també la participació en programes de ràdio dins de la universitat i en altres mitjans de comunicació com diaris universitaris. Més enllà d'aquestes activitats socials i culturals paral·leles ofertes a l'alumnat sènior, una entrevistada remarca també la proactivitat dels alumnes en la proposta d'activitats. Les entrevistades S02 i S03 expliquen la seva implicació en proposar activitats culturals i socials dins i fora del marc universitari dels programes sèniors. Alhora, recalquen que els i les participants del seu programa universitari han projectat la universitat a la ciutat més que no pas les persones joves universitàries: *[De l'original en castellà] "Nosaltres portem la universitat més al carrer que la gent jove, perquè la gent jove ve d'altres indrets i se'n va a altre lloc i, quan no, estan estudiant" (S03).* En aquesta línia, es veu també un altre impacte macrosocial que va més enllà de les relacions interpersonals i l'ampliació de les xarxes socials de les persones grans i que té a veure en allò que les persones grans universitàries aporten socialment. Les entrevistades S02 i S03 comenten que van començar a organitzar uns esmorzars (*Desayunos de Z*) que es realitzaven en una seu social de la ciutat i on portaven convidats i convidades per realitzar xerrades. Aquestes accions, que han arribat a reunir a més de 100 persones, es van començar a realitzar fa uns 8-9 anys, coincidint amb l'inici de la guerra de Síria:

[De l'original en castellà] I aquestes tres primeres xerrades feren que la gent que va començar a venir, de boca a boca, anés contant-ho, i a sobre en un centre, que era un casino, el que sempre hi és a totes les ciutats, un casino molt cèntric, i va començar a aplegar-s'hi gent, tanta gent, que al capdavall érem 100 i escaig, cosa que a la universitat no s'aconseguia. Aleshores, però, vaig començar a demanar que, entre tots els que venien, que en diguessin els interessos, que fos jo qui dirigís i que cadascú dels qui venia doncs intentés presentar a la persona que ens anava a parlar (S02).

La mateixa entrevistada comenta l'enriquiment social que es desprèn de la seva participació universitària sènior, que li va permetre captar que la universitat estava apartada de la vida de la ciutat i de la gent gran. Aquesta mirada li va permetre, ja que disposava de temps degut a la seva jubilació, fer accions davant d'això per intentar apropar la universitat al carrer i fer-la accessible a les persones grans:

[De l'original en castellà] Socialment també fou molt enriquidora perquè vaig començar a copsar que la universitat, en aquell moment, era com quelcom a banda de la ciutat i a banda de la gent de la meua edat. I vaig pensar que calia

2.5. RESULTATS

«Ha augmentat l'interès i la conscienciació pels temes socials, humanitaris i mediambientals»

fer quelcom, que no podia estar una mena de gueto a banda, quelcom on es cogués una mica la cultura, però no transcendia, i aleshores vaig començar a demanar ajut a gent perquè féssim, perquè organitzéssim grups a la ciutat, al centre de la ciutat; que el problema era l'accessibilitat, sobretot per a la gent gran, on poguéssim trobar-nos, parlar dels nostres interessos i també crear alhora l'ambient de preocupació per altres coses que no fossin només els néts, el menjar, el marit, la casa i ja està. Aleshores vaig aconseguir organitzar –no sé si n'ha sentit parlar– uns desdjunis o cafès sobre mil temes (S02).

Respecte al tema de l'associacionisme formal es troba una varietat de respostes. Les més majoritàries tenen a veure amb que la participació en programes sèniors no ha augmentat de forma significativa un associacionisme formal en entitats del tercer sector. Trobem, per una part, a persones que ja participaven en associacions abans de l'entrada en els programes universitàries sènior. Per altra part, altres participants s'han associat a les associacions d'alumnes de les universitats mateixes en cas d'existir-ne, com és el cas dels 6 entrevistats a les Illes Balears. El que sí ha augmentat és l'interès i la conscienciació pels temes socials, humanitaris i mediambientals. És a dir, ha augmentat la participació social encara que no sempre vinculada a l'associacionisme formal. En el cas de les entrevistades S02 i S03, davant les dificultats de crear una associació d'alumnes sèniors dins de la universitat, la van crear a fora de la mateixa. Per altra part, una altra cara de la participació social és que diferents persones entrevistades han estat delegades de curs i han fet d'enllaç entre alumnes nous i la universitat, així com han facilitat la connexió entre la universitat i l'alumnat sènior en el moment de la pandèmia actual.

En relació a la percepció sobre si la participació als programes universitaris ha augmentat el seu esperit crític i reivindicatiu, trobem que la percepció de la major part de les persones entrevistades és positiva, tot i que alguns/es comenten que ja el tenien d'abans. En aquest sentit, trobem per exemple a l'entrevistat S13 que exposava com segueix: *“Augmentat ho veig difícil perquè ja porto anys amb sentit crític i reivindicatiu. En tot cas, el que m'ha servit és per veure, des de diversos àmbits diferents, doncs altres punts de vista i altres reivindicacions i altres sensibilitats”*. Per altra part, hi ha informants que no vinculen el sentit crític amb l'esperit reivindicatiu, com la informant S25: *“Amb esperit crític vaig néixer. Respecte a l'esperit reivindicatiu, amb l'edat sóc més reservada”*. Tot i que hi hagi participants que no perceben un augment de l'esperit crític perquè ja el tenien d'abans, el contacte amb l'ambient universitari els ha permès connectar amb ell d'altres maneres:

Si, la veritat és que m'ha agradat molt retrobar-me amb aquest ambient universitari del saber, de la investigació, reivindicatiu. Vull dir, amb els temps que hem viscut ara, doncs amb el tema de Catalunya o amb el tema de la dona l'any passat, vull dir que, bé, quan jo estudiava als anys setanta dels segle passat, eren altres temes evidentment. Era el franquisme, eren les llibertats... i ara els temes són uns altres, segurament. Però sí que he retrobat aquest esperit que té la universitat i que m'agrada molt i que bé, sabia que hi era però... Bé, en la meva època actual de la vida doncs lògicament no estava tant ficat i retrobar-me amb tot això m'ha agradat molt, la veritat és que m'ha agradat molt, és molt positiu (S14).

2.5. RESULTATS

«La participació en programes sènior ha tingut un impacte positiu en l'increment de les xarxes socials i el capital social; i envers l'envelliment actiu i la mirada positiva cap aquesta etapa vital»

Altres entrevistats/des entenien l'esperit crític més com a queixa i per això deien que no el tenien: “[De l'original en castellà] No sóc una persona ni molt crítica ni molt reivindicativa. Intente ser una persona agraiada” (S21). No obstant això, quan es conceptualitzava l'accepció d'aquest terme al fet de poder tenir una posicionament fonamentat i/o de canviar opinions prèviament establertes, sí que percebien aquest canvi. Un altre canvi que percebien era el poder posicionar-se a partir dels coneixements universitaris adquirits reforçant les seves conviccions amb major arguments:

Jo, a veure, el sentit crític no. El que per mi m'està servint és per reforçar convenciments meus (...) Si no ho sé, callaré, però el que tu aprens, si allò que estan dient t'han dit que és negre, tens més confiança per quan els altres et diguin que és un gris fosc. Et dóna com una força interior de dir, “no, escolta, el que m'estàs dient, això, no ho veig així” (S06).

Per altra part, el fet que en programes universitaris es realitzin cursos de comunicació oral o d'orientació (counseling) i/o acompanyament (coaching), aporta a moltes persones entrevistades una major seguretat a nivell social a l'hora de parlar de temes i reafirmar-se a sí mateixes:

Quan parlem de l'àmbit social, del grup d'amistats o d'algun lloc que et puguis trobar, jo que sé, en una festa... sí que m'ha donat com a més confiança. Per exemple, aquest any hi ha hagut l'assignatura de tècniques de comunicació oral, i clar, aquí t'han explicat moltíssimes coses que desconeixes, perquè hom es pensa que la tècnica de comunicar és oralment, perquè és quelcom que nosaltres fem naturalment, oi, parlar, i no és només això (S06).

Per tant, com a resultats de les entrevistes, es pot concloure que la participació en programes sènior ha tingut un impacte positiu no només en l'increment de les xarxes socials i el capital social dels i les participants, mitigant sentiments de solitud i omplint el buit social que pot comportar l'etapa de la jubilació amb la reducció de les xarxes socials, sinó que, alhora, té també un impacte social major envers l'envelliment actiu i la mirada positiva cap aquesta etapa vital. Per finalitzar, es pot recuperar una cita de l'entrevistada S01:

[De l'original en castellà] Sincerament, sembla que el jo he aportat a la societat en la meua feina, des dels 14 anys que vaig començar a treballar-ho, doncs sembla que la societat m'ho retorna amb la universitat. Sí, sí, és així. Jo ho sento així (S01).

2.5.2.5. Resultats en Relacions acadèmiques negatives

Com s'ha comentat abans, aquest factor recull problemes que la persona pot haver tingut en l'àmbit acadèmic ja sigui amb companys o bé amb professorat del programa. La seva anàlisi dona resposta a l'objectiu 6.

En aquest factor, s'observa el mateix que en el factor Afectivitat negativa: que són molt pocs els subjectes entrevistats que ha sentit emocions negatives derivades de conflictes amb companys o professorat. I les poques situacions descrites en relació a aquest factor, no han resultat d'una gran intensitat ni tampoc han fet replantejar a la persona la seva continuïtat als estudis.

2.5. RESULTATS

S'han descrit algunes situacions derivades de diferències de tarannà entre companys. Per exemple, l'entrevistat S07 deia:

Zels, enveja... segons quines persones [...] Una vegada, un final de curs de llengua, del primer curs de llengua i literatura, em va tocar organitzar un menjar de germanor de final de curs, correcte? Doncs em van faltar vuit persones sense notificar-m'ho, que em van dir que vindrien i no van venir.

En el mateix sentit, s'expressava una altra companya (S08):

[De l'original en castellà] En el comportament dels companys ha hagut vegades que no s'ha tingut tot el respecte que tocaria al professorat, no anar-te'n de l'aula, xiuxiueigs. O està parlant un company i no se'l deixa, que tan important és el que diu el professor com el company. Arribar tard a classe, estar amb el mòbil... per a mi és una manca de respecte al professor.

Però també han aparegut sentiments de competència o de rivalitat per poder matricular-se a algun curs concret:

Perquè hi ha vegades que hi ha també bufetades. Depèn el què, és clar, per exemple ara Història de l'Art és el curs de moda, tothom va a parar allà, hi ha bufetades per entrar a Història de l'Art perquè és el curs de moda "i vesteix molt" per algunes persones [...] A partir del segon curs estan la meitat de la meitat i han tret el pas a gent que no ha pogut entrar (S07).

Amb el professorat pràcticament no hi hagut conflictes, i si n'hi ha hagut, fins i tot se n'ha tret profit:

Potser només una assignatura, una professora... que pot ser la millor professora de... de publicar i de coses i això... però que l'he trobada poc empàtica, molt poc interès per l'assignatura i que no he gaudit amb ella... Tot i així ens hem ensortit d'aquesta assignatura per la voluntat que hem posat els tres, un treball científic que hem fet... Però fins i tot del pitjor professor sempre he après alguna cosa, no tinc cap mal record de cap professor fins i tot de petit... perquè m'ha tret de la ignorància, m'ha fet estimar la lectura, aprendre coses... (S29).

També s'ha expressat la tensió que pot derivar-se del fet que hi hagi nivells formatius molt diferents dins d'una aula i que el professor generalment s'acabi adaptant al nivell més baix. Així ho expressava l'entrevista S04:

...en el tema social és molt positiu que hi hagi molta gent de diferents edats, de diferents nivells culturals, de diferents classes socials... Tot això, no? Això és molt positiu, però també és negatiu moltes vegades perquè clar... el professor si veu que la cosa no tira doncs es queda cap allà baix i potser hi ha gent que vol anar més endavant i hi ha qui estan més endarrere i això sí que és una part, diguem-ne, més complicada.

Altrament, s'ha mostrat preocupació per si la universitat no és prou sensible o conscient de les necessitats que està cobrint en aquest sector de la població. Així, la participant S01 ho explicava ben clarament:

2.5. RESULTATS

[De l'original en castellà] Bé, li he dit una cosa dolenta, sobre que en... només són dos cursos i no em sembla bé, perquè quan hi estàs capficat, quan vols aprendre més, aleshores se t'acaba i et deixa així... una mica...

En el mateix sentit, s'expressava una altra entrevistada:

[De l'original en castellà] A mi sí que m'agradaria que la universitat no ens deixara de costat, perquè la universitat crec que està fent una tasca que... de veritat, de vegades, quan hi penso dic: seran conscients, de veritat, del que estan fent per aquesta població? (S03)

Fins i tot l'entrevistat S18 demana una major implicació de les universitats en donar resposta a la demanda social que hi ha entre les persones grans per accedir a la universitat:

[De l'original en castellà] Hi ha gent que es queixa que quan era presencial no hi havia places per tothom. Aleshores hi ha moltes persones que es queden fora, perquè la universitat no pot respondre a la demanda [...] I aleshores què passa? Doncs que hi ha persones que potser reclamen jo vull ser-hi una vegada, però s'han de quedar places vacants. És com si haguera d'haver-hi un major control, un millor repartiment de l'oferta que hi ha. Potser aquest és un aspecte negatiu.

2.6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

2.6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

La pregunta inicial d'investigació planteja quin impacte social tenen els programes universitaris sènior en els estudiants. A més, es van formular uns objectius específics adreçats a indagar l'impacte tant en l'àmbit cultural i educatiu, l'àrea social, l'àmbit afectiu i cognitiu com en l'activitat física. També es pretén conèixer si existien aspectes negatius derivats de la participació en la formació universitària.

A continuació, es discuteixen els principals resultats trobats en el present estudi triangulant les dades quantitatives, qualitatives i el marc teòric. En primer lloc, es discuteix la composició factorial del qüestionari comparant-la amb la composició factorial de les autores de l'instrument. En segon lloc, es discuteixen els resultats trobats en relació a les variables sociodemogràfiques (edat, gènere, estudis previs, any d'inici dels estudis sèniors i situació laboral). Per últim, es discuteixen els diferents factors analitzats en aquesta recerca.

2.6.1. Composició factorial del qüestionari

Com s'ha descrit a l'apartat 4.3 Instruments, l'instrument que s'ha utilitzat en aquesta recerca ha estat una traducció al català i adaptació del "Cuestionario *ad hoc* para la valoración del impacto de la Universidad de la Experiencia en los alumnos" elaborat per la Universitat de La Rioja (Pérez-Albéniz, A.; Pascual, I.; Cruz, M.; i Lucas-Molina, B., 2015).

És interessant comparar si els resultats trobats en la nostra investigació avalen la proposta teòrica de 7 factors proposada per Pérez-Albéniz *et al.* (2015). Les autores de la Universitat de La Rioja agrupen els 35 ítems, tenint en compte el seu contingut, en set factors: factor general, factor educatiu, factor social, factor afectiu, factor cognitiu, factor físic i afectivitat negativa. A l'annex 2 es recull la composició de cadascun d'aquests factors segons la proposta teòrica de Pérez-Albéniz *et al.* (2015).

En la nostra mostra, després d'aplicar l'anàlisi factorial, s'han identificat 5 factors que s'han denominat *Salut*, *Factor educatiu-cultural*, *Afectivitat negativa*, *Factor social* i *Relacions acadèmiques negatives*. Es pot veure que s'ha utilitzat la mateixa denominació que la proposada per Pérez-Albéniz *et al.* en el cas de 3 factors (*Educatiu-cultural*, *Afectivitat negativa* i *Social*), doncs la coincidència en els ítems que els formen és molt alta en comparar la composició factorial teòrica de la Universitat de La Rioja i la composició factorial empírica resultant del present estudi. Això es pot comprovar si es compara la taula 6 i l'annex 2.

En concret, el factor denominat *Factor educatiu-cultural* segons la proposta teòrica de Pérez-Albéniz estaria format per 6 ítems. I en la nostra anàlisi factorial, en aquest factor apareixen tots aquests mateixos ítems més l'ítem 1 que, en la proposta teòrica de Pérez-Albéniz *et al.*, és l'únic factor que forma part del que les autores van denominar factor general.

En el cas del factor *Afectivitat negativa*, en la proposta de les autores de la Universitat de La Rioja està format per 7 ítems; en la nostra anàlisi factorial, els ítems resultants són únicament 5 d'aquests 7 ítems. Els dos ítems que no han entrat en el nostre factor componen el factor anomenat per nosaltres *Relacions acadèmiques negatives*. Per tant, el factor teòric *Afectivitat negativa* (que comprèn

2.6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

situacions negatives que es poden donar en relació amb altres persones de l'àmbit acadèmic, com professorat i alumnat, i altres tipus de situacions), en l'estudi empíric quedat desglossat en dos que nosaltres hem anomenat *Relacions acadèmiques negatives* (situacions que impliquen professorat i/o alumnat) i *Afectivitat negativa* (reaccions negatives provocades per altres situacions no directament relacionades ni amb professorat ni amb alumnat).

Pel que fa al *Factor social*, trobem també una coincidència important: els tres únics ítems que formen part d'aquest factor en la nostra investigació, formen part del factor amb el mateix nom de Pérez-Albéniz *et al.*, tot i que el factor d'aquestes autores està format per 5 ítems. Aquests dos ítems de diferència, en el nostre estudi no formen part de cap factor.

Per últim, els ítems relatius a aspectes afectius, cognitius i físics, que les autores de la Universitat de La Rioja separen en tres factors diferents, en el nostre estudi, el factor que hem anomenat *Salut* els aglutina tots, excepte quatre ítems del factor *Afectiu* del qüestionari original que no formen part del nostre factor *Salut*, però tampoc de cap altre.

En la taula 12 es recull l'equivalència entre la proposta factorial teòrica de Pérez-Albéniz *et al.* (2015), i la proposta factorial empírica trobada en la present investigació.

Taula 12. Equivalència entre les propostes teòrica i empírica de composició factorial del qüestionari.

PROPOSTA TEÒRICA (Pérez-Albéniz et al., 2015)	PROPOSTA DERIVADA DE L'ANÀLISI FACTORIAL
General	Educatiu-cultural
Educatiu-cultural	
Social	Social (a excepció de 2 ítems)
Afectiu	Salut (a excepció de 4 ítems)
Cognitiu	
Físic	
Afectivitat negativa	Afectivitat negativa
	Relacions acadèmiques negatives

Font: Elaboració pròpia.

Per tant, els nostres resultats avalen parcialment la proposta proposada per Pérez-Albéniz *et al.* (2015).

2.6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

«Les generacions d'edat més avançada són les que tenen un nivell formatiu inferior, per la qual cosa l'inici d'uns estudis és viscut amb il·lusió i com una oportunitat de creixement i superació»

2.6.2. Variables sociodemogràfiques

El perfil d'alumne resultant de l'enquesta és el següent: home o dona de 68 anys, jubilat, amb estudis previs universitaris, i que cursa el programa a la UAB.

Per complementar aquest perfil estadístic, a través de la metodologia qualitativa, es va buscar un perfil heterogeni d'entrevistats i entrevistades en relació a la diversitat de programes universitaris sèniors, edat i gènere, que ha permès obtenir una visió més diferencial. Malgrat que hi ha entrevistes que no s'han pogut realitzar per qüestions derivades de la disponibilitat de les persones participants, el nombre total dels entrevistes i la representativitat de les diferents universitats és força ampli. Aquest fet complementa, matisa i contrasta els resultats extrets del qüestionari.

2.6.2.1. Edat

A la mostra de l'enquesta, les persones de més edat (aquelles que tenen 76 o més anys) han estat les que han percebut majors canvis arran de la seva participació en la formació universitària sènior. I això ha estat especialment en l'àrea que mesura el *Factor social*. També s'han trobat algunes diferències en funció de l'edat a *Salut*, però només entre els grups de participants de 76 anys o més respecte el grup entre 66 i 70 anys.

Aquest resultat que s'ha trobat en l'enquesta es pot interpretar com que les generacions d'edat més avançada de la nostra societat són les que tenen un nivell formatiu inferior, per la qual cosa l'inici d'uns estudis, ni que sigui de manera tardana, és viscut amb il·lusió i com una oportunitat de creixement i superació personal. Aquest resultat és coincident amb allò expressat per alguns entrevistats en què parlen d'anar a la universitat com recuperar un temps perdut, la possibilitat de fer quelcom fins ara impossible, amb independència de l'edat. Alhora, això és congruent amb els resultats trobats en relació als estudis previs en les enquestes on es perceben majors beneficis per part de les persones que tenen un nivell acadèmic més baix.

Altrament, les persones de més edat són les que més probablement poden patir pèrdues en el seu cercle de relacions i la participació en cursos universitaris pot minvar els sentiments de solitud i aïllament social que poden experimentar. Per això, amb independència de quants anys faci que la persona es troba matriculada en un curs sènior de formació, l'alumnat de major edat és qui troba més beneficis. Seria l'efecte de *l'agenda-teràpia* que s'ha expressat en les entrevistes, en relació que la participació a la universitat comporta l'establiment d'unes rutines i obligacions socials assumides voluntàriament.

2.6.2.2. Gènere

Malgrat que no s'ha obtingut diferències entre dones i homes en la puntuació total del qüestionari, sí que s'ha posat de manifest diferències en alguns factors. Així, les dones perceben més beneficis a nivell de salut i a nivell social, en comparació amb el benefici percebut pels homes. Tanmateix, el grup d'homes ha sentit més reaccions afectives negatives a conseqüència de la seva participació en el programa que no pas el grup de dones. De fet, les dones entrevistades ressalten els aspectes de la seva participació en els programes sèniors: poden

2.6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

«La participació de la dona en aquest tipus de programes reporta una major percepció de benestar general i social»

gaudir d'un espai propi, alliberades dels mandats de gènere respecte de la cura de fills i el treball domèstic, que és viscut com un "alliberament" personal i una major individualització. Són més conscients de les seves pròpies necessitats i dels seus propis interessos.

Aquests resultats són explicables des del punt de vista dels rols socials que en la nostra societat desenvolupen dones i homes. Situant-nos en els sectors generacionals més grans de la societat, tradicionalment la dona ha quedat reclosa a un àmbit familiar, de cura de la llar i de criança, amb moltes menys possibilitats de participar en el món laboral i de rebre una educació formal postobligatòria. Per tant, la participació de la dona en aquest tipus de programes reporten una major percepció subjectiva de benestar general i social. Aquest beneficis no són percebuts d'igual manera pels homes a causa d'un estil de vida més vinculat a l'espai públic que els ha permès una major participació en el món laboral però, especialment, una major llibertat social de la que han gaudit tradicionalment.

D'altra banda, alguns dels homes entrevistats han manifestat els beneficis de tenir espais separats de la parella, que es pot interpretar com la continuïtat dels espais separats que ja tenien mentre treballaven remuneradament. Algunes d'aquestes diferències de gènere són coincidents amb els resultats trobats per Pérez-Albéniz, Pascual, Cruz Navarro i Lucas-Molina (2015) i recorden la importància d'incloure la perspectiva de gènere tant en els programes sènior de formació com en les investigacions sobre aquests programes.

2.6.2.3. Nivell d'estudis previs

És interessant comprovar que la gran majoria de subjectes participants tenen un nivell educacional elevat (gairebé el 88% de les persones que van participar en l'enquesta tenen estudis universitaris o secundaris), però que els i les participants que han obtingut una puntuació més elevada en la puntuació total del qüestionari, així com els factors *Salut*, *Factor educatiu-cultural* i *Factor social*, és aquell alumnat que té estudis primaris o secundaris. Per tant, semblaria que qui més se'n pot beneficiar dels programes de formació sènior són aquelles persones que no tenen estudis universitaris o, fins i tot, tenen únicament estudis elementals. Tanmateix, és a aquest sector de la població on menys arriben aquests programes: cal recordar que el 62,4% dels participants tenien un títol universitari. Per tant, és necessari que el conjunt de la societat i, especialment, els programes universitaris per a sèniors, facin un esforç divulgatiu adreçat al perfil de persones grans amb menor nivell acadèmic previ.

A més, en el cas de les dones, es troba que és gairebé el doble de dones que no tenen formació prèvia universitària en comparació amb els seus companys homes. Per tant, la perspectiva de gènere també s'ha de tenir present en la divulgació d'aquests programes per pal·liar el biaix que es va produir històricament, dificultant especialment a les dones l'accés universitari (sense oblidar a aquells homes que tampoc hi van poder accedir per motius socioeconòmics o de distància geogràfica). Respecte a les entrevistes qualitatives queda reflectit que els beneficis dels estudis universitaris es donen tant en homes com en dones amb estudis primaris i secundaris, amb una especial incidència en elles.

«És necessari fer un esforç divulgatiu adreçat al perfil de persones grans amb menor nivell acadèmic previ»

2.6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

«Conforme fa més anys que una persona està matriculada en una programa de formació universitària sènior, més beneficis hi percep, sobretot a nivell social»

«Les persones que es troben prejubilades i jubilades surten més beneficiades socialment que l'alumnat que treballa»

Altrament, es fa palès que l'etapa de la senectut, lluny de ser un moment evolutiu de pocs interessos de caire més intel·lectual i cultural, pot ser un moment en què, aquelles persones que no van poder estudiar en altres moments de la seva vida, gaudeixen intensament del plaer personal que comporta la instrucció (factor educatiu-cultural), a més del que això els hi reporta en els factors social i salut.

2.6.2.4. Any d'inici dels estudis sèniors

S'ha trobat clarament que la puntuació total en el qüestionari és més elevada quan més anys fa que la persona s'ha matriculat en algun programa universitari; i això ha tingut major incidència en l'àmbit de les relacions socials.

Segons els nostres resultats, conforme fa més anys que una persona està matriculada en una programa de formació universitària sènior, més beneficis hi percep, sobretot a nivell social. Aquesta variable, indubtablement, no pot separar-se de la variable edat, doncs la població a la qual van dirigits aquests estudis és més probable que presenti problemes d'aïllament social (per mort o ingrés en residència de persones de la seva xarxa social, per dificultats personals de salut...), per la qual cosa el retorn a les aules és un estímul pel que suposa d'interacció amb d'altres persones i, especialment, de diferents generacions.

Les dades recollides en les entrevistes realitzades estan en la línia d'aquests resultats quantitatius ja que la majoria dels entrevistats porten molts anys dins dels programes. Tots ells mostren un alt grau de satisfacció i una voluntat per continuar-los.

2.6.2.5. Situació laboral

Segons els resultats trobats, la situació laboral només ha tingut incidència en la percepció de beneficis en l'àrea social, però no en la resta d'àrees contemplades al qüestionari. Així, l'alumnat sènior que es troba en una situació de prejubilació ha experimentat més beneficis en l'àmbit social que l'alumnat jubilat o que està actiu laboralment. Altrament, l'alumnat jubilat socialment s'ha sentit més beneficiat de la seva participació en aquest programes formatius que l'alumnat que treballa.

Semblaria, doncs, que la situació laboral només tindria incidència en els beneficis socials que pot reportar la participació en programes sèniors de formació, però no a altres nivells. Les persones que es troben en una situació de prejubilació i jubilació surten més beneficiades socialment que no pas l'alumnat que treballa. Aquest resultat pot ser explicat fàcilment pel fet que l'àmbit laboral ja és, de per se, proveïdor de relacions socials. Per que fa a la diferència entre prejubilació i jubilació, una possible explicació podria ser el fet que la persona prejubilada pot sentir més intensament, en els primers moments de la seva etapa considerada "no productiva", la pèrdua de les relacions socials que li proporcionava el món laboral i per això busca més activament l'estimulació social que troba a faltar. Les entrevistes reafirmen que el moment de la prejubilació i/o jubilació és quan es busca omplir les hores que han quedat lliures amb altres activitats, i els programes universitaris són una bona opció. Un cop han entrat en el circuit de la formació sènior, els beneficis percebuts els motiven per tornar-se a matricular en anys posteriors. Existeix alhora una preocupació de no poder-se matricular de

2.6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

«En les persones grans, les necessitats intel·lectuals, culturals i socials no minven amb el pas del temps»

«Els programes universitaris per a la gent gran compleixen una funció social inclusiva, retornant a les persones grans els seus drets de plena ciutadania»

nou: perquè la universitat suspengui els programes sèniors o perquè no quedin places vacants, entre d'altres.

2.6.3. Factors

Tant en l'enquesta com en les entrevistes, les persones participants perceben més beneficis en les àrees que s'han denominat en la investigació Factor educatiu-cultural, Factor social i Salut. Concretament, en el cas dels subjectes que han respost el qüestionari sobretot perceben efectes positius, per aquest ordre de major a menor efecte, en les àrees educativa-cultural, social i de salut. Altrament, tant en els resultats de l'enquesta com de les entrevistes, pràcticament, els i les estudiants sèniors no han percebut efectes negatius derivats d'aquesta formació pel que fa a haver tingut relacions acadèmiques negatives o reaccions afectives negatives derivades de la seva participació en la formació sènior.

La representativitat de la mostra en què s'ha dut a terme l'enquesta permet afirmar que aquests programes són beneficiosos a tots els nivells i que pràcticament no reporten efectes negatius, coincident amb allò trobat per altres autors (Lorenzo, 2002; Pérez-Albéniz, Pascual, Cruz y Lucas-Molina, 2015). Alhora, les entrevistes semi-estructurades han possibilitat aprofundir i matisar les tendències significatives trobades en l'enquesta. En les entrevistes s'evidencia que els factors socials, de salut i educatius s'entrecruen mútuament i resulta difícil separar uns dels altres en el discurs de les persones participants. El factor social té efectes positius en l'afectivitat i en el manteniment de les capacitats cognitives, alhora que els efectes educatius incideixen tant en la cognició com en les relacions socials. Els resultats obtinguts estan en la línia dels que van exposar Pérez-Albéniz, Pascual, Cruz Navarro i Lucas-Molina (2015) aportant noves evidències empíriques a favor de les seves tres hipòtesis: 1) els avantatges de l'educació durant el transcurs de tota la vida; 2) el fet que els beneficis de l'educació tenen un impacte més enllà de l'adquisició de coneixements; i 3) la importància de l'activitat mental i física en la qualitat de vida de la gent gran.

Tot plegat trenca amb el mite de la vellesa com etapa de la vida improductiva, sense possibilitats de seguir aprenent o de tenir creixement personal. Per tant, es reafirma el concepte d'envelliment actiu que reconeix que, en les persones grans, les necessitats intel·lectuals, culturals i socials no minven amb el pas del temps. Els programes universitaris per a la gent gran cobreixen perfectament aquestes necessitats aconseguint una funció social inclusiva i retornant a les persones grans els seus drets de plena ciutadania, en concordança amb Fernández-García *et al.* (2014).

Les motivacions per matricular-se en programes sèniors que s'expressen en les entrevistes reflecteixen que es viu la universitat des del gaudir i del creixement personal, defugint de la idea productivista d'obtenir un valor afegit en el currículum de cara al mercat laboral i la carrera professional. La universitat retorna a la idea originària del coneixement pel coneixement lligat al plaer d'aprendre. Si s'hagués de resumir en una paraula allò que transmeten els i les entrevistades, aquesta paraula seria il·lusió (en majúscules). Es viu la universitat com una passió que dona vida, com un amant... que permet un temps de

2.6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

«El manteniment d'una rutina que es viu com una activitat lúdica i social ajuda a oblidar els dolors causats per malalties cròniques»

«Participar en programes sèniors ajuda a mantenir una agenda»

l'esdevenir (Kairos) en front d'un temps que et devora (Cronos). Altrament, el fet que socialment es percebi la universitat com l'espai natural dels joves invisibilitza la importància que també té retornar a les persones grans tot allò amb el que han contribuït i segueixen contribuint socialment. Per tant, els programes universitaris destinats als estudiants sèniors han de realitzar-se des de la major qualitat, oferint oportunitats de creixement i d'autorealització. Com recullen les autores (Pérez-Albéniz, A.; Pascual, I; Cruz, M.; i Lucas-Molina, B., 2015), la societat ha de ser conscient que aquest aprenentatge afavoreix a la qualitat de vida de les persones grans.

2.6.3.1. Salut

En les entrevistes no sembla massa rellevant el canvi en l'activitat física arran de la participació en els programes. No obstant això, tot i que a les entrevistes també emergeix que no hi ha hagut molts canvis en l'activitat física, s'ha de tenir en compte que el mateix fet d'anar a la universitat suposa certa mobilitat. Així ho manifesten diferents informants que, a més, ens expliquen com l'activitat prèvia ha augmentat ja sigui desplaçant-se a peu fins la universitat, ja sigui per activitats pròpies que oferta la universitat (gimnàs, piscina, senderisme...), ja sigui realitzant més visites culturals (museus, cinemes, teatre...), ja sigui mantenint o augmentant activitats físiques anteriors (caminades, aiguagim, taules de gimnàstica...). D'altra banda, el manteniment d'una rutina que es viu com una activitat lúdica i social els ajuda transitòriament a oblidar els malestars i dolors causats per malalties cròniques.

El concepte èmic de l'*agenda-teràpia* remet a un seguit d'activitats que engloben no només les físiques sinó que estableix uns hàbits i rutines que ajuden a organitzar el temps lliure de les persones grans aportant un benestar global. Inclou aspectes físics, cognitius, emocionals i socials ja que alhora crea l'obligació "d'arreglar-se" per sortir. A nivell de l'impacte en l'àmbit cognitiu, la percepció dels participants sobre la memòria és que, malgrat l'inevitable deteriorament d'aquesta, participar en els programes sèniors els ajuda a mantenir-la degut tant a haver de mantenir una agenda, com a la memorització dels continguts d'estudi. El fet de ser conscients de les seves dificultats per memoritzar els fa valorar encara més els beneficis aportats pels programes universitaris. S'ha de tenir en compte, com s'ha vist al marc teòric (Triadó, Riera, Chamarro, Solé i Villar, 2005), que aquesta és una de les raons, conjuntament amb ocupar el temps de manera útil, créixer com a persona, ampliar coneixements, realitzar aficions i tenir espais per distreure's, que els porta a matricular-se.

2.6.3.2. Factor Educatiu-cultural

Segons els resultats de l'enquesta, aquest ha estat el factor que ha obtingut una puntuació més elevada. Aquest aspecte ha tingut una forta rellevància a les entrevistes, però no més que altres factors com el social i el de Salut. Respecte a si hi ha hagut un increment en les activitats culturals derivades de la participació en els programes, hi ha diversitat en les respostes de les persones entrevistades. Per una part, es valora com a molt positiu que des de la universitat es donin a conèixer activitats culturals i se'ls motivi a participar-hi. El fet de tenir treballs de recerca dins de les assignatures motiva a conèixer els llocs o les obres culturals, musicals o pictòriques de les quals es parlen. Fer més activitats comporta tenir

2.6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

«La pandèmia ha forçat a obrir-se a un món virtual que, en alguns casos, els ha fet consumidors de cultura en línia»

«Per a les persones que participen en els programes sèniors, aquest esdevé el principal eix de socialització»

més ganes de fer-ne. La pandèmia ha forçat a obrir-se a un món virtual que, en alguns casos, els ha fet consumidors de cultura en línia. Finalment, hi ha un segment dels i les entrevistades que expressa no haver augmentat el seu nivell d'activitats culturals més enllà de les ofertes per la universitat, sigui perquè ja en realitzaven abans o bé per falta d'interès.

2.6.3.3. Afectivitat negativa

Pel que fa al que s'ha definit com a afectivitat negativa, tant en les entrevistes com en l'enquesta és el factor amb menys rellevància de tots. És a dir, participar en programes sèniors no ha comportat efectes negatius. Els pocs efectes negatius que s'han pogut recollir en les entrevistes no estan relacionats amb aspectes propis del procés d'aprenentatge, com ara la frustració respecte a la manca de capacitat o a l'exigència del programa o a no disposar de temps per estudiar, sinó que els efectes negatius es vinculen a les interferències amb les obligacions familiars, com ara atendre a membres de la família, que pot causar el fet d'anar a la universitat. El sentiment de culpa es presenta per la disjuntiva de triar entre la universitat, activitat que es desitja i molt motivant, i atendre als familiars que ho necessiten. Aquests resultats són confluents amb l'estudi de Pérez-Albéniz, Pascual, Cruz i Lucas-Molina (2015).

2.6.3.4. Factor Social

Tot i que aquest factor en l'enquesta ha resultat el segon en puntuació més elevada, en les entrevistes és el que més ha predominat. De fet, esdevé l'eix vertebrador de les entrevistes. Es vincula a aspectes físics, cognitius, emocionals, d'aprenentatge, culturals i, fins i tot, amb aspectes negatius (afectius i acadèmics). Es parli del que es parli, es preguntí el que es preguntí, sempre es retorna als aspectes socials: xarxes d'amistats, relacions disruptives amb altres alumnes, obligacions familiars... Per tant, per a les persones que participen en els programes sèniors, aquest esdevé el principal eix de socialització que ofereix alternatives a altres espais de socialització segregats i només destinats a la gent gran (casals d'avis, viatges dirigits exclusivament a la "tercera edat"...). Ja siguin programes universitaris intergeneracionals, ja estiguin només destinats a les persones grans, el context mateix on es desenvolupen (la universitat) ofereix possibilitats de relació amb d'altres grups d'edat.

D'altra banda, i no menys important, no es pot perdre de vista aquelles aportacions socials que les persones grans mateixes incorporen a l'àmbit universitari: augment de l'heterogeneïtat i la diversitat social; contribució amb la seva experiència vital; dinamització d'activitats universitàries (programes de ràdio, premsa, programació de sortides i viatges, etc.) i lligam entre la universitat i l'entorn social (esmorzars socials). A nivell social, la seva participació universitària reforça simbòlicament imatges positives de l'envelliment que es contraposen a la imatge negativa socialment estesa i estigmatitzant.

2.6.3.5. Relacions acadèmiques negatives

Ni en els resultats de l'enquesta ni en les entrevistes no s'evidencien problemes importants amb el professorat o amb la resta de l'alumnat. Tanmateix, sí que hi ha preocupació per no poder continuar els programes, ja sigui perquè es deixen d'oferir o perquè no s'hi pugui accedir per raons econòmiques o de places

2.6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

«La pandèmia ha afectat a tots els àmbits de la vida i l'àmbit universitari no ha estat una excepció»

«La situació pandèmica ha reportat beneficis com ara introduir-se i/o aprofundir en el món de les noves tecnologies»

vacants. Alhora es reconeix que els diferents nivells educatius previs són una riquesa, però també un impediment pel desenvolupament de les classes. Algun entrevistat ha fet notar com es baixa el nivell de les sessions per tal que els continguts arribin a la totalitat de l'alumnat.

2.6.4. Impacte de la pandèmia

Tot i que no és objectiu del present estudi analitzar l'impacte que la pandèmia que es viu des de març de 2020 en l'alumnat dels programes sèniors, és un tema que ha estat recurrent en les entrevistes.

La pandèmia ha afectat a tots els àmbits de la vida i l'àmbit universitari no ha estat una excepció. Les persones entrevistades han destacat efectes negatius d'aquest fet com ara la disminució de la socialització i la pèrdua de relacions (aspecte molt comentat en les entrevistes) o el trencament de les rutines associades al fet d'anar a la universitat i tot el que ha comportat, no només en la socialització sinó també en la pròpia cura personal i en l'estat d'ànim. La migració a un sistema en línia de formació també ha resultat estressant, en un primer moment, pel que ha suposat d'introducció de cop i volta a un món de virtualitat que, en la majoria d'ells, no hi era, però també pels recursos d'atenció i cognitius que ha suposat adaptar-se al nou context formatiu. Tanmateix, sorprenentment la situació pandèmica ha reportat beneficis com ara introduir-se i/o aprofundir en el món de les noves tecnologies, un augment de la motivació per a l'estudi, la valoració molt positiva del manteniment dels programes formatius, i el paper dels delegats i delegades com a pont de vincle amb l'alumnat que ha quedat més desconnectat.

En conclusió, l'impacte social dels programes de formació sènior és gran i a diferents nivells. Seguint la conceptualització de Liberta (2007), l'impacte social no només s'ha de mesurar per l'obtenció dels resultats que espera aconseguir el programa, sinó per tots els efectes inesperats o no programats que se'n deriven. Des d'aquesta concepció, podem afirmar que els programes sèniors impartits per les universitats de la Xarxa Vives compleixen amb escriure l'objectiu de dotar de formació i nous aprenentatges al seu alumnat (component educatiu-cultural), alhora que tenen uns efectes beneficiosos en les àrees de salut i social, i pocs efectes negatius.

2.7. RECOMANACIONS

2.7. RECOMANACIONS

Les recomanacions que es deriven de la present recerca són:

- **Consolidar la formació sènior en els programes formatius universitaris** degut al seu impacte social beneficiós en les persones grans que hi participen i en la societat en general.
- **Millorar el sistema de finançament** (beques, subvencions, fraccionament del pagament dels crèdits...) per fer accessibles els programes sèniors a tota la ciutadania, especialment a aquells sectors de la població sense estudis universitaris.
- **Millorar la difusió dels programes sèniors entre la població a la qual van dirigits**, sempre des d'una perspectiva interseccional de la desigualtat social (gènere, nivell d'estudis, posició socioeconòmica...).
- **Afavorir espais de relació intergeneracionals** en el si dels programes sènior.
- **Seguir potenciant les activitats extrauniversitàries.**
- **Augmentar l'oferta formativa** tant en continguts com en places disponibles.
- **Fomentar la participació dels estudiants sèniors** dins dels òrgans de participació de la universitat.
- **Introduir la perspectiva de gènere** tant en les metodologies dels programes com en els seus continguts.
- **Considerar la perspectiva de gènere en les recerques sobre l'impacte social dels programes.**
- **Facilitar l'aprenentatge en eines digitals** per pal·liar la bretxa digital i l'exclusió social per aquest motiu en l'alumnat sènior.
- **Consolidar la formació en línia donant cabuda a l'elecció** per part de l'alumnat entre docència en línia i docència presencial.

2.8. EQUIP DE TREBALL

2.8. EQUIP DE TREBALL

COORDINACIÓ

GRUP DE TREBALL DE PROGRAMES SÈNIOR

María Amparo Alesón Carbonell, directora de la Universitat Permanent de la Universitat d'Alacant.

Sara Esqué Boldú, cap de l'Escola d'Infermeria de la Universitat d'Andorra.

Tomàs Peire Fernández, responsable acadèmic de la Universitat de l'Abast de la Universitat Autònoma de Barcelona.

David Viñas Piquer, delegat del rector per a la Universitat de l'Experiència de la Universitat de Barcelona.

Josep Maria Serra Bonet, vicerector de Docència i Planificació Acadèmica de la Universitat de Girona.

Joana Maria Seguí Pons, vicerectora de Projectió Cultural, Universitat Oberta i Seus Universitàries de la Universitat de les Illes Balears.

Jordi Miralbell, director del Campus de l'Experiència de la Universitat Internacional de Catalunya.

Elsa González Esteban, directora acadèmica de la Universitat per a Majors de la Universitat Jaume I.

Anna Soldevila i Benet, cap d'Unitat de Programes específics – Programa Sènior de la Universitat de Lleida.

Esther Sitges Macià, directora de l'Àrea del Programa SABIEX de la Universitat Miguel Hernández d'Elx.

Enric Fossas Colet, delegat del rector per al Programa UPC Sènior de la Universitat Politècnica de Catalunya.

Ana Muñoz Gonzalo, responsable d'Àrea de la Universitat Sènior de la Universitat Politècnica de València.

Mònica Figueras Maz, vicerectora de Compromís Social i Igualtat de la Universitat Pompeu Fabra.

Montserrat Garcia-Oliva, directora del Programa Universitari de Gent Gran de la Universitat Ramon Llull.

Cori Camps Llauredó, vicerectora de Relacions Institucionals, Cultura i Compromís Social de la Universitat Rovira i Virgili.

Adela Cortijo Talavera, directora del Servei d'Extensió Universitària de la Universitat de València.

Sílvia Mampel Alandete, coordinadora de les Aules de Gent Gran de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (Seu Manresa).

Montse Simon Ferran, directora de l'UHUB, Servei a la Comunitat Universitària de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

DIRECCIÓ

Montserrat Garcia-Oliva. Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull

EQUIP DE RECERCA

Elena Requena Varón. Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull

Marta Ausona Bieto. Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull

Irene Fernández Juncosa. Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull

2.9. BIBLIOGRAFIA

2.9. BIBLIOGRAFIA

Amador, Luis V.; Monreal-Gimeno, Carmen i Marco, María J. (2001). 'El Adulto: Etapas y Consideraciones para el Aprendizaje'. *Eúphoros*, 2, 97-112

Bermejo, Lourdes (2010). *Envejecimiento Activo y Actividades Socioeducativas con Personas Mayores. Guía de buenas prácticas*. Sociedad Española de Geriatria y Gerontología. Serie Gerontología Social. Editorial Médica Panamericana.

Binotti, Paola; Spina, Dianela; de la Barrera, María Laura i Donolo, Danilo (2009). 'Funciones ejecutivas y aprendizaje en el envejecimiento normal. Estimulación cognitiva desde una mirada psicopedagógica'. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 4 (2), 119-126.

Cohen, Ernesto i Martínez, Rodrigo (2002). *Formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES, CEPAL, Manual sin revisión editorial.

Cuenca, María Elena (2011). 'Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico'. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 239-254.

Delors, Jacques (1996). *Informe de la UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Santillana.

Díaz, Millán; Marcuello, Carmen i Marcuello, Chaime (2012). 'Empresas sociales y evaluación del impacto social'. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 75, 179-198. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17425798010>

Fernández-García, Ana; García-Llamas, José Luis i Pérez, Gloria (2014). 'Los Programas Universitarios de Mayores y su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida'. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 521-540.

Fernández, Cristina; Macías, Liberto i Orte, Carmen (2009). 'Qualitat de vida i educació de la gent gran'. *Anuari de l'envelliment. Illes Balears*, 216-220.

Fernández Polcuch, Ernesto (2000). 'La medición del impacto social de la ciencia y la tecnología'. *Temas Actuales de Indicadores de Ciencia y Tecnología en América Latina y El Caribe*. RICYT. <https://www.academia.edu/download/33098745/polcuch.pdf>

Fonseca-Pedrero, Eduardo; Pérez-Albéniz, Alicia; Ortuño-Sierra, Javier i Lucas-Molina, Beatriz (2017). *Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores*. *Universitas Psychologica*, 16 (1).

Franquès, Josep (2013). 'Les aules d'extensió universitària per a la gent gran de Constantí'. *Estudis de Constantí*, 29, 261-288.

González, Concha (2003). 'Los bibliobuses como instrumento de fomento de la lectura'. *Bibliotecas*, 1-2, 173-190.

2.9. BIBLIOGRAFIA

González, Inés (2012). Conferencia Ministerial sobre Envejecimiento. *Cuadernos 60 y más*. 314, 29-36. <http://www.ceapat.es/InterPresent1/groups/revistas/documents/binario/ses314.pdf>

Guerrero, Jaqueline Guadalupe (2007). 'La tercera edad: el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida'. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10 (20), s.p.

Guzmán, Marcela (2001). *Metodología de evaluación de impacto*. Ministerio de Hacienda. Gobierno de Chile.

IMERSO. (2011). *Libro blanco. Envejecimiento Activo*. Ministerio de Trabajo y Política Social.

'Informe Belmont (1978). Principios Éticos y Directrices para la Protección de sujetos humanos de investigación'. Estados Unidos de Norteamérica: Reporte de la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento. López, M., Da Silva, L. Jiménez, Alfredo i Palmero, Carmen (2012). 'Programas Universitarios para mayores en España'. *Memorialidades*, 17, 510.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado. 24515. www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf

Liberta, Blanca Esther (2007). 'Impacto, impacto social y evaluación del impacto'. *Acimed*, 15(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000300008

López, M. Ángeles (2003). 'Presentación de un modelo para la evaluación de los títulos máster universitarios'. *Métodos de investigación y diagnóstico en educación*, 5, 191-208. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/5/010%20presentacion%20de%20un%20modelo.pdf>

Lorenzo, Juan Antonio (2002). 'Los fines de la formación universitaria de las personas mayores'. Dins Bru, Concepción. (coord.), *Los modelos marco de programas universitarios para mayores*. Universidad de Alicante.

Lucas-Molina, Beatriz; Pérez-Albéniz, Alicia; Fonseca-Pedrero, Eduardo i Ortuño-Sierra, Javier (2015). 'Programas Educativos Universitarios para Mayores: Evaluación de su impacto en la Autopercepción del Apoyo Social y la Salud Mental'. *Revista Colombiana de Psicología*, 24 (1), 47-60.

Ministerio de Asuntos Exteriores (MAE) (2001), *Metodología de evaluación de la cooperación española II*, MAE. <https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Evaluaci%C3%B3n/Metodologia2.pdf>

2.9. BIBLIOGRAFIA

Mora, Alabert (2020). Conocer para transformar. *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social*. Tirant humanidades.

Muñoz, Ana (coord.) (2021). *Universidad Sénior 20 años de programas para mayores*. Universitat Politècnica de València.

Navarro, María Cruz, i Pérez-Albéniz, Alicia (2010). 'Los programas universitarios para mayores. La Universidad de la Experiencia de la Rioja'. Dins Giró, Joaquín (coord.), *Envejecimiento, conocimiento y experiència*. Universidad de la Rioja.

New Economics Foundation (2009). Proving and Improving: A Quality and Impact Toolkit for Social Enterprise. <http://www.proveandimprove.org/>

Nicholls, Jeremy; Lawlor, Eilis; Neitzert, Eva i Goodspeed, Tim (2009). *A Guide to Social Return on Investment*. Office of the Third Sector, Cabinet Office.

OMS. (2002). 'Envejecimiento activo: un marco político'. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 37 (2), 74-105.

OMS (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Biblioteca de la OMS.

ONU. (1982). *I Asamblea Mundial del Envejecimiento*, Viena. Naciones Unidas

Orte, Carmen; Macías, Liberto i Ballester, Lluís (2012). 'La internacionalització dels programes universitaris per a gent gran. Avaluació de l'experiència de la Universitat Oberta per a Majors (UOM)'. *Anuari de l'envelliment. Illes Balears*, 188-208.

Pérez-Albéniz, Alicia; Pascual, Ana I.; Navarro, María Cruz i Lucas-Molina, Beatriz (2015). 'Más allá del conocimiento. El impacto de un programa educativo universitario para mayores'. *Elsevier Aula Abierta*, 43, 54-60.

Pearce, John (2001). *Social Audit and Accounting Manual*. Community Business Scotland (CBS). Network.

Permanyer-Miralda, Gaietà; Solans-Domènech, Maite; Pons, Joan M.V.; Guillamón, Inma i Adam, Paula (2013). 'L'impacte social de la recerca en temps de canvis. El debat continua'. *Annals de Medicina*, 96, 118-123

Torres, Guillermo; Izasa, Lilibiana i Chávez, Luz Mariza (2004). *Evaluación del impacto en las instituciones escolares de los proyectos apoyados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico "IDEP"*. <http://www.reduce.cl/reduc/torres15.pdf>

Triadó, Carmen; Riera, M. Àngels; Chamarro, Ander; Solé, Carmen i Villar, Feliciano (2005). 'La educación en la vejez. Razones para participar en programas educativos y beneficios que se obtienen'. *Revista de ciencias de la educación*, 203, 453-464.

2.9. BIBLIOGRAFIA

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Valiente, Pedro i Álvarez, M. Alicia (2004). "Metodología para evaluar el impacto de la superación de directivos educacionales". Revista Digital UMBRAL 2008, 15. www.reduc.cl.

Vives, Marga (2010). Efectes del suport social en una programa universitari per a gent gran. *Anuari de l'envelliment. Illes Balears*, 294-334.

WHO. (2019). *Decade of Healthy Ageing (2020-2030)*. <https://www.who.int/ageing/decade-of-healthy-ageing>

ANNEXOS

ANNEX 1

Qüestionari utilitzat a la recerca



ESTUDI DE L'IMPACTE SOCIAL ALS ESTUDIANTS DE FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA SÈNIOR

ACCEPTO: Participar en el projecte “Estudi de l'impacte social als estudiants de formació universitària sènior”, que realitzarà l'equip de recerca Grup de Recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS) liderat per la Dra. Montserrat Garcia Oliva.

Es garanteix que es preservarà en tot moment la meua identitat i intimitat, amb les garanties que estableix la Llei Orgànica 3/2018 del 5 de desembre 2018, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. Altrament, en qualsevol moment de la investigació, els participants podran renunciar que siguin utilitzades les seves dades mitjançant un correu electrònic comunicant aquesta decisió a l'investigador principal (mgarcia2@peretarres.org).

L'equip de recerca Grup de Recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS) conservarà tots els resultats obtinguts en aquest qüestionari en suport electrònic, amb les garanties i els terminis legalment previstos, si estiguessin establerts, i a falta de previsió legal, pel temps que fos necessari per complir les funcions del projecte per a les quals les dades van ser recollides.

DADES GENERALS

Any de naixement:		Home <input type="checkbox"/>	Dona <input type="checkbox"/>
Situació laboral:	<input type="checkbox"/> Amb ocupació	<input type="checkbox"/> Pre-jubilat	
	<input type="checkbox"/> Desocupat	<input type="checkbox"/> Jubilat	
Estudis:	<input type="checkbox"/> Doctorat	<input type="checkbox"/> Batxillerat	<input type="checkbox"/> Certificat d'estudis primaris
	<input type="checkbox"/> Llicenciatura	<input type="checkbox"/> Formació Professional	<input type="checkbox"/> Certificat d'escolaritat
	<input type="checkbox"/> Diplomatura	<input type="checkbox"/> Graduat escolar	<input type="checkbox"/> Altres
Universitat en la qual curso el programa:			
Any en què us vàreu matricular per primera vegada:			

ANNEX 1

Qüestionari utilitzat a la recerca

INDICADORS

Les afirmacions següents intenten mostrar les percepcions, els pensaments i sentiments que heu sentit pel fet de participar en el programa. Indiqueu, en cada cas i a l'escala següent, amb quina intensitat heu percebut els resultats següents:

1	2	3	4	5
Gens	Poc / Una mica	Regular	Bastant/Bé	Molt / Molt bé

En general:

	1	2	3	4	5
1. He experimentat satisfacció personal perquè he fet activitats que m'enriqueixen					

Des del punt de vista cultural i educatiu:

	1	2	3	4	5
2. M'ha agradat poder fer estudis que no havia pogut cursar anteriorment, o recuperar i enriquir els que ja tenia					
3. He experimentat millora en la meua cultura general					
4. He superat un repte intel·lectual					
5. He tingut l'oportunitat d'acostar-me a matèries desconegudes i a altres de ja conegudes des de punts de vista diferents					
6. Em sent motivat per aprofundir en alguna àrea de coneixement de manera autònoma una vegada que he cursat algunes assignatures					
7. He continuat desenvolupant habilitats adquirides al llarg de la vida que corrien el risc de rovellar-se prematurament					

Des del punt de vista social:

	1	2	3	4	5
8. He guanyat relacions d'amistat					
9. He aprofundit més en les relacions que he establert					
10. Les activitats que han sorgit «al voltant» del projecte (sortides, menjades, aniversaris...) m'han enriquit personalment					
11. Ara puc parlar amb persones amb les quals abans no m'atrevia					
12. He participat d'una manera activa en la vida universitària					
13. He començat o he augmentat la meua participació social en activitats socials (activisme, voluntariat, ONL...)					
14. Ha augmentat el meu interès pels temes socials (medi ambient, desigualtat, discriminació...)					
15. La relació amb els alumnes més joves de la Universitat (de grau i postgrau) ha estat positiva					
16. Ha millorat la meua relació amb l'entorn més proper (família, amics, veïns...)					

Des del punt de vista afectiu i cognitiu:

	1	2	3	4	5
17. Ha augmentat la meua autoestima, perquè superar el programa era tot un repte personal per a mi					
18. M'ha aportat benestar psicològic general (em sent renovat, més viu, en rotatge continu...)					
19. He reduït sentiments d'ansietat o de depressió previs					

ANNEX 1

Qüestionari utilitzat a la recerca

20. Participar en aquest programa m'ha ajudat a superar alguna situació vital traumàtica (viduïtat, malaltia o pèrdua d'algun familiar, amic o similar)					
21. La meva capacitat intel·lectual ha millorat respecte d'abans					
22. Ha millorat la meva memòria					
23. Ha estat una alternativa enriquidora per fer front a la jubilació					
24. M'ha ajudat a veure que puc continuar enfrontant reptes dia a dia i superar-los					
25. He descobert el plaer de compartir amb els altres el que hom ja sap					
26. He aconseguit vèncer temors i complexos					
27. Ara som més receptiu a aprendre a fer servir el telèfon mòbil (agenda, missatges ...) i l'ordinador					
28. Ha millorat el meu humor					
29. Assistir a les classes m'ha servit per alliberar-me de les múltiples obligacions i a pensar més en mi					
30. Som més tolerant i humil, perquè accepto les observacions dels altres i els meus errors					

Des del punt de vista físic:					
	1	2	3	4	5
31. He experimentat una millora en el meu estat físic general					
32. Ha disminuït la freqüència amb què vaig al metge					

A continuació apareixen alguns resultats negatius que tal vegada hàgiu sentit mentre cursàveu aquests estudis. Tingueu en compte que, en aquests casos, el valor més elevat de l'escala de resposta indicaria més intensitat amb què hauríeu percebut l'aspecte al qual fa referència cada ítem. Per contra, si no heu percebut aquest resultat, la resposta correspondria a números més baixos.

1	2	3	4	5
Gens	Poc	Regular	Bastant	Molt

Aspectes negatius com a resultat d'haver participat en el programa:					
	1	2	3	4	5
33. M'he sentit culpable, perquè he deixat de fer algunes activitats en família o amb amics que abans feia					
34. M'he sentit estressat i atabalat en alguns moments					
35. M'he sentit frustrat, perquè no he obtingut els resultats que jo desitjava a causa de l'exigència del programa					
36. M'he sentit frustrat, perquè no he obtingut els resultats que jo desitjava per la meva manca de capacitat					
37. M'he sentit frustrat, perquè no he obtingut els resultats que jo desitjava perquè no he disposat del temps suficient					
38. M'he sentit malament per problemes que he tingut amb alguns companys					
39. M'he sentit malament per problemes que he tingut amb alguns professors					

ANNEX 2

Cuestionario *ad hoc* para la valoración del impacto de la Universidad de la Experiencia en los alumnos (Pérez-Albéniz *et al.*, 2015).

General

1. He obtenido satisfacción personal por realizar actividades que me enriquecen

Factor educativo-cultural

2. Me ha gustado poder realizar estudios que no había podido cursar anteriormente o recuperar y enriquecer los que ya tenía

3. He experimentado una mejora en mi cultura general

4. He superado un reto a nivel intelectual

5. He tenido la oportunidad de acercarme a materias desconocidas y a otras conocidas desde otros puntos de vista

6. Me siento motivado para profundizar en algún área de conocimiento de manera autónoma una vez que he cursado algunas asignaturas

7. He seguido desarrollando habilidades adquiridas a lo largo de la vida que corrían el riesgo de oxidarse prematuramente

Factor social

8. He ganado relaciones de amistad

9. He profundizado más en las relaciones que he establecido

10. Las actividades que han surgido «alrededor» del proyecto (salidas, comidas, cumpleaños, etc.) me han enriquecido personalmente

11. Ahora puedo hablar con personas con las que antes no me atrevía

12. Me siento integrado en la Universidad

Factor afectivo

13. Ha aumentado mi autoestima porque superar el programa era todo un reto personal para mí

14. Me ha aportado bienestar psicológico general (me siento renovado, más vivo, en rodaje continuo, etc.)

15. He reducido sentimientos de ansiedad o depresión previos

16. Participar en este programa me ha ayudado a superar alguna situación vital traumática (viudedad, enfermedad o pérdida de algún familiar, amigo o similar)

19. Ha sido una alternativa enriquecedora para hacer frente a la jubilación

20. Me ha ayudado a sentir que puedo seguir enfrentando retos día a día y superarlos

21. He descubierto el placer de compartir con los demás lo que uno sabe

22. He conseguido vencer temores y complejos

24. Ha mejorado mi humor

25. Asistir a las clases me ha servido para liberarme de mis múltiples obligaciones y pensar más en mí

26. Soy más tolerante y humilde, porque acepto las observaciones de los demás y mis errores

Factor cognitivo

17. Mi capacidad intelectual ha mejorado respecto a la que tenía antes

18. Ha mejorado mi memoria

23. Ahora soy más receptivo a aprender a usar el móvil (agenda, mensajes, etc.) y el ordenador

Factor físico

27. He experimentado una mejora en mi estado físico general

28. Ha disminuido la frecuencia con la que voy al médico

Afectividad negativa

29. Me he sentido culpable porque he dejado de hacer algunas actividades en familia o con amigos que antes hacía

30. Me he sentido en algunos momentos estresado y agobiado

31. Me he sentido frustrado por no obtener los resultados que yo deseaba por la exigencia del programa

32. Me he sentido frustrado por no obtener los resultados que yo deseaba por mi falta de capacidad

33. Me he sentido frustrado por no obtener los resultados que yo deseaba porque no he dispuesto del tiempo suficiente

34. Me he sentido mal por problemas que he tenido con algunos compañeros

35. Me he sentido mal por problemas que he tenido con algunos profesores

ANNEX 3

Informació sobre la recerca lliurada als participants



Informació pels Participants

Els Membres de l'equip d'investigació *Grup de Recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)*, dirigits per la Dra. Montserrat Garcia Oliva, estem duent a terme el projecte d'investigació: *Estudi de l'impacte social als estudiants de formació universitària sènior*.

El projecte té com a finalitat esbrinar la percepció subjectiva de com impacta la formació universitària adreçada a la gent gran en diferents àrees de la vida dels estudiants. L'estudi consta de dues fases:

- Una primera fase, en què s'administrarà un qüestionari en el període comprès entre els mesos de desembre de l'any 2019 i gener del 2020. El qüestionari s'administrarà via on-line o presencialment depenent de la infraestructura i possibilitats de cada universitat. Una empresa especialitzada en recerca quantitativa processarà aquestes dades. Es vetllarà perquè aquesta empresa compleixi amb la Llei Orgànica 3/2018 del 5 de desembre 2018, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals.
- Una segona fase, un cop finalitzada l'administració del qüestionari, on es faran entrevistes i el grup de discussió per aprofundir en aquelles variables que es considerin de major interès per donar resposta als objectius de la recerca. Tant les entrevistes com el grup de discussió seran gravats amb un equip d'àudio (s'adjunta annex amb el guió de les preguntes).

En el projecte participen les universitats de la Xarxa Vives que tenen formacions universitàries per a gent gran. En el context d'aquesta investigació li demanem la seva col·laboració perquè vostè forma part de l'univers dels estudiants matriculats durant el curs 2018/2019 en algun curs universitari per a gent gran de les universitats que formen part de la Xarxa Vives.

Aquesta col·laboració implica participar en donar resposta al qüestionari que adjuntem així com a respondre a l'entrevista o participar en el grup de discussió en cas de ser seleccionat.

Tots els participants tindran assignat un codi pel que és impossible identificar el participant amb les respostes donades, garantint totalment la confidencialitat. Les dades que s'obtinguin de la seva participació no s'utilitzaran amb cap altra finalitat diferent de l'explicitat en aquesta investigació que passaran a formar part d'un fitxer de dades de què serà màxim responsable l'investigador principal. Aquestes dades quedarien protegides mitjançant els sistemes informàtics en cas del qüestionari "on line", custodiades sota clau en el cas de les respostes físiques i gravacions de les entrevistes i grups de discussió. Seran únicament accessibles pels quatre membres de l'equip d'investigació.

El fitxer de dades de l'estudi estarà sota la responsabilitat de l'IP (investigador principal) davant el qual podrà exercir en tot moment els drets que estableix la Llei Orgànica 3/2018 del 5 de desembre 2018, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. Altrament, en qualsevol moment de la investigació, els participants podran renunciar que siguin utilitzades les seves dades mitjançant un correu electrònic comunicant aquesta decisió a l'investigador principal (mgarcia2@peretarres.org).

Ens posem a la seva disposició per a resoldre qualsevol dubte que la mateixa hagi suscitat. Pot contactar amb nosaltres a través del formulari que trobarà a la nostra pàgina web: <https://www.peretarres.org/es/facultad/investigacion/presentacion>.

ANNEX 4

Consentiment informat lliurat als participants



Consentiment informat

Jo, _____, major d'edat,
amb DNI _____, actuant en nom i interès propi.

DECLARO QUE:

He rebut informació sobre el projecte *Estudi de l'impacte social als estudiants de formació universitària sènior*, de què se m'ha lliurat full informatiu annex a aquest consentiment i per al qual se sol·licita la meva participació. He entès el seu significat, m'han estat aclarits els dubtes i m'han estat exposades les accions que es deriven d'aquest. Se m'ha informat de tots els aspectes relacionats amb la confidencialitat i protecció de dades pel que fa a la gestió de dades personals que comporta el projecte i les garanties preses en compliment de la Llei Orgànica 3/2018 del 5 de desembre 2018, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals.

La meva col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-me de la mateixa en qualsevol moment, i revocar el present consentiment, sense que aquesta retirada pugui influir negativament en la meva persona en cap sentit. En cas de retirada, tinc dret a que les meves dades siguin cancel·lades de el fitxer de l'estudi, a través d'un correu electrònic enviat a l'investigador principal (mgarcia2@peretarres.org).

Així mateix, renuncio a qualsevol benefici econòmic, acadèmic o de qualsevol altra naturalesa que pogués derivar-se de el projecte o dels seus resultats.

Per tot això,

DONO EL MEU CONSENTIMENT A:

1. Participar en el projecte: *Estudi de l'impacte social als estudiants de formació universitària sènior*.
2. Que l'equip de recerca *Grup de Recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)* i la Dra. Montserrat Garcia Oliva com a investigadora principal d'aquest projecte, puguin gestionar les meves dades personals i difondre la informació que el projecte generi. Es garanteix que es preservarà en tot moment la meva identitat i intimitat, amb les garanties que estableix la Llei Orgànica 3/2018 del 5 de desembre 2018, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals.
3. Que l'equip de recerca *Grup de Recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)* conservi tots els registres efectuats sobre la meva persona en suport electrònic, amb les garanties i els terminis legalment previstos, si estiguessin establerts, i a falta de previsió legal, pel temps que fos necessari per complir les funcions de el projecte per a les quals les dades van ser recollides. Es vetllarà que l'empresa externa que processa les dades obtingudes mitjançant els qüestionaris compleixi amb la normativa vigent.

En _____, a _____ de _____ de _____

[SIGNATURA PARTICIPANT]

IP: Montserrat Garcia Oliva



«Formació universitària sènior. Informe sobre l'impacte social en l'estudiantat» presenta, en primer lloc, les principals característiques dels programes universitaris sènior, el marc normatiu que els regula i el perfil de l'estudiantat. En segon lloc, una recerca empírica descriu l'impacte social d'aquests programes formatius en els seus i les seues estudiants.

Xarxa Vives
d'universitats



Universitat Abat Oliba CEU. Universitat d'Alacant. Universitat d'Andorra. Universitat Autònoma de Barcelona. Universitat de Barcelona. Universitat CEU Cardenal Herrera. Universitat de Girona. Universitat de les Illes Balears. Universitat Internacional de Catalunya. Universitat Jaume I. Universitat de Lleida. Universitat Miguel Hernández d'Elx. Universitat Oberta de Catalunya. Universitat de Perpinyà Via Domitia. Universitat Politècnica de Catalunya. Universitat Politècnica de València. Universitat Pompeu Fabra. Universitat Ramon Llull. Universitat Rovira i Virgili. Universitat de Sàsser. Universitat de València. Universitat de Vic · Universitat Central de Catalunya.