

UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Oscar Medina Fernández
Departamento de Educación
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
omedina@infonegocio.com

Resumen: En este artículo se plantean algunas reflexiones para el debate en torno a los cambios que se están produciendo en las características sociológicas de los usuarios de nuestras universidades, los estudiantes. En efecto, si analizamos algunas variables sociológicas de los alumnos, como la edad, si trabajan o no, su nivel de compromiso en lo que se refiere a sus responsabilidades familiares y el tiempo de dedicación a los estudios, concluimos que se incrementa el número de los que se conocen como *alumnos no tradicionales* de nuestras universidades. Se trata de una realidad que está obligando a replantear la función social de la universidad, con todo lo que ello significa en el plano de las ofertas educativas, la organización, la docencia, la evaluación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. Al mismo tiempo, todo esto significa que estamos ante una nueva concepción del quehacer educativo, centrado ahora en el *aprendizaje a lo largo de la vida*, una nueva cultura, en suma, sobre la educación, que doblemente nos conecta, por un lado, con lo esencial de los nuevos valores de lo que ha dado en llamarse el Espacio Europeo de Educación Superior, y por otro, con buena parte del saber pedagógico que desde hace tiempo se viene desarrollando en el campo de la educación de personas adultas.

Palabras clave: *Educación de Adultos, Educación Permanente, Aprendizaje a lo largo de la vida, Formación Continua, Educación Universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, Características sociológicas de los estudiantes.*

UNIVERSITY AND ADULT EDUCATION

Abstract:

This review tries to open a debate and make some reflections about the sociological changes of the students at our universities. In fact, if we analyze some of the students' sociological variables, like age, employment, their commitment to family responsibilities and time dedicated for study and revision, we will therefore be able to explain the high number of part time students at our universities. This situation is forcing a rethink about the university's social function, with all that this implies with regards to educational offers, organisation, teaching, assessment and the learning process in general.

At the same time, this means a new concept in education, which is centred nowadays in a life long learning process. A new culture, to add more about education, which connects us with a double reality: theoretical and practical; on one hand, the new values of European Higher Education and on the other hand, with the knowledge developed for a long time in adult education.

Key words: *Adult Education, Permanent Education, Life long learning, Continuous Training, High Education, European Space of High Education, students' sociological characteristics.*

UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

1.- INTRODUCCIÓN

Lo que se conoce como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituye un programa de actuaciones que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998), y posteriormente se consolida con la Declaración de Bolonia (1999), el Informe de Salamanca (2001) y los Comunicados de Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005). Se trata de un ambicioso y complejo proceso de reforma de los estudios universitarios en Europa, que se pone en marcha no sólo para facilitar la equivalencia de las titulaciones y la movilidad de los estudiantes (tal vez sean éstos los motivos más conocidos), sino también y principalmente para incrementar la competitividad de los estudios superiores y la cohesión social (desde el punto de vista teórico y práctico, éstos parecen ser los más ambiciosos retos de la reforma).

Para el desarrollo de unas y otras finalidades, la mayoría de los documentos oficiales y ensayos que hablan sobre el EEES tratan cuestiones como los métodos y sistemas de evaluación, la gestión universitaria, las competencias y los perfiles profesionales, la transparencia de sistemas y títulos, la movilidad de los estudiantes, la mejora de la competitividad de las universidades, el reconocimiento académico de las cualificaciones profesionales, los cambios en los currículos, etc. Pero son pocos los estudios referidos a los principales protagonistas de las universidades, los estudiantes, y a la relación que el conocimiento de sus características personales y sociales tiene con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la organización de los estudios.

En este artículo se plantean algunas reflexiones para el debate en torno a los cambios que se están produciendo en las características sociológicas de los usuarios de nuestras universidades, los estudiantes. Las consecuencias que de tales cambios se derivan refuerzan la idea, puesta de manifiesto por no pocos informes institucionales (Comisión Europea, 2003) y estudiosos de este asunto (Martínez Mut *et al.*, 2005), de que uno de los rasgos del nuevo paradigma de educación superior en el EEES es una nueva cultura centrada ahora en el *aprendizaje a lo largo de la vida*. Desde nuestro punto de vista, estamos ante una concepción del aprendizaje que nos conecta con buena parte del saber pedagógico que desde hace tiempo se viene desarrollando en el campo de la educación de personas adultas.

2.- LA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

En el *Informe Universidad 2000* se aborda, con amplitud y profusión de datos, la transformación que ha sufrido la universidad en las últimas décadas. Los cambios afectan tanto a las funciones que tradicionalmente han ejercido los centros superiores como a los miembros de la comunidad universitaria, profesores, alumnos y personal no docente, y tanto en Europa como en España.

Tal vez uno de los cambios más relevantes es el que se refiere al incremento de los alumnos, que discurre en paralelo con la creación de nuevos centros superiores. A partir de 1987 se crean en España 20 nuevas universidades públicas y otras 12 privadas y de la Iglesia, existiendo actualmente un total de 73 universidades (48 públicas, 16 privadas, 7 de la Iglesia Católica y 2 internacionales). Además, en el año 1960 teníamos en España 170.602 alumnos, y 40 años después, en el 2000, la cifra de alumnos universitarios ascendía ya a 1.555.750. Se trata de una evolución que tiene lugar en la mayoría de los países desarrollados, toda vez que entre 1960 y 1975, el número de estudiantes en los países de la OCDE pasa de 6,3 millones a cerca de 17 millones.

No menos importante es la transformación que se refiere al sexo de los estudiantes: las mujeres, que en los años 40 representaban el 13% de los estudiantes universitarios, en la actualidad ya son más del 53%, un cambio que se acelera sobre todo en la década de los setenta.

El origen social de los estudiantes también se ha modificado. Las cifras presentadas al respecto en el *Informe sobre la evolución del alumnado universitario de 1994-95 a 2001-02* (2003) ponen de manifiesto que “sólo la mitad de los estudiantes universitarios proceden de familias que, por lo menos, uno de los padres tiene estudios de bachillerato superior y/o universitarios. La otra mitad del alumnado procede de familias con bajo nivel de estudios y, de éstos, 34,12% proceden de familias cuyos padres no superan los estudios primarios” (pág. 9).

La nacionalidad es otro de los aspectos que está cambiando en la universidad. En el año 2002 el número de extranjeros que estudian en España es de 14.819, y casi la mitad procedente de países europeos.

Desde nuestro punto de vista, tales cambios no pueden ser calificados de coyunturales. Estas y otras transformaciones son más que profundas toda vez que afectan a las relaciones que la universidad establece con la sociedad y al modo en que los centros superiores están cualificando a los profesionales del presente y del futuro. En la práctica, estamos hablando de notables transformaciones que han generado no poca literatura sobre la naturaleza, el alcance y las implicaciones que todo ello está suponiendo.

De hecho, en la actualidad, este *Espacio Europeo de Educación Superior*, del que venimos hablando, representa una nueva oportunidad para interpretar tales cambios, proponiendo alternativas de solución flexibles, a nivel Europeo, que respondan a los tres grandes retos a los que se enfrenta la educación y, sobre todo, la educación superior en el siglo XXI, según el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea, *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*: el reto de la sociedad de la información, el de la globalización, y el de la civilización científica y técnica (Comisión Europea, 1996: 6).

Siguiendo con los cambios que está sufriendo la universidad, en el marco de este amplio debate y en el espacio europeo, nos vamos a centrar en otras transformaciones. Nos referimos a aquellas características sociológicas de los estudiantes que permiten distinguir, como se viene haciendo en los últimos años (Bourgeois, E. & Frenay, M., 2001), entre *alumnos tradicionales*, por una parte, y *alumnos no tradicionales*, por otra; una distinción que se hace depender de variables como la edad de los estudiantes, si trabajan o no, del nivel de compromiso en lo que se refiere a sus responsabilidades familiares y del tiempo de dedicación a los estudios. En el fondo, se trata de una distinción asociada a otra no menos importante, a saber, la diferencia entre *formación inicial* (la destinada a los alumnos tradicionales) y *formación permanente* (más vinculada a los alumnos no tradicionales).

Creemos que la reflexión sobre estas características sociológicas de nuestros universitarios obliga a replantear la función social de la universidad, con todo lo que ello significa en el plano de las ofertas educativas, la organización, el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. Es evidente que no es lo mismo un centro educativo pensado para unos estudiantes escolares a tiempo completo y para una formación inicial, que un centro que se sitúa en la órbita de la educación permanente. En cualquier caso, hablamos de unos cambios que no son el fruto de la mera especulación, sino que tienen que ver con los valores de la institución, cambios, por otra parte, que lógicamente obedecen a presiones internas y externas, aunque en el discurrir cotidiano de los centros superiores no están exentos de resistencias (Martínez Mut *et al.*, 2005: 16).

Así pues, independientemente de cuales sean las resistencias que dificultan este previsible cambio de valores, creemos que centrando nuestra atención en los estudiantes y sus demandas, nos hacemos eco de una de las recomendaciones hechas en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, celebrada del 5 al 9 de octubre de 1998 en la Sede de la UNESCO en París. En la declaración final de la Conferencia los asistentes recomiendan: “Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior” (UNESCO, 1998: art. 10.c).

3. ALUMNOS TRADICIONALES Y ALUMNOS NO TRADICIONALES DE LA UNIVERSIDAD

Tradicionalmente los estudiantes de nuestras universidades se han caracterizado por ser unos alumnos muy jóvenes, que no poseen responsabilidades familiares, que no han salido del sistema educativo y que, dado que no trabajan, se dedican a la formación como su actividad principal. Son alumnos escolares en el sentido más amplio de la palabra: están en la “escuela”, y lo más importante que tienen que hacer es estudiar, es decir, cumplir con sus obligaciones escolares. Algunos autores en los últimos años llaman a estos estudiantes *alumnos tradicionales*.

Verner (1964: 29), tratando de definir el concepto de “adulto”, presente en la expresión *educación de adultos*, se refiere a estos alumnos, que ahora llamamos tradicionales, como “preadultos”: aquellos para quienes, en una determinada jerarquía de roles, el de alumno ocupa el primer lugar en sus vidas.

En coherencia con el hecho de contar con este tipo de alumnos, se decía que una de las funciones principales de la universidad era la de proveer de una formación inicial, contribuir a la formación de los estudiantes con una cualificación profesional suficiente que les preparara para trabajar cuando terminasen los estudios. La universidad en este sentido cumple una función de formación inicial, propedéutica, de preparación para el futuro.

Desde este punto de vista se distingue entre una edad para estudiar y una edad para el trabajo, y la universidad siempre ha funcionado como el espacio educativo en el que se educa a las jóvenes generaciones que están en la edad del estudio. A partir de ahí, toda la organización universitaria, los métodos, los currículos, la gestión, la docencia, etc., han estado pensados para unos alumnos jóvenes, cuya función principal es la de estudiar; estudiantes, por tanto, a tiempo completo, pues se supone que no tienen otras responsabilidades más importantes que su preparación inicial para encontrar trabajo, una vez finalizados los estudios.

Sin embargo, en la actualidad el perfil medio de los estudiantes está cambiando, sobre todo en algunas titulaciones, las denominadas de Sólo Segundo Ciclo (SSC) y las enseñanzas de Tercer Ciclo. Tal como sugiere el Consejo de Coordinación Universitaria (2003: 5), creemos que algunos datos nos indican que se está desarrollando una importante demanda de formación continua, especialmente en relación con los estudios de SSC. Se trata de una realidad sin duda llamada a instaurar una nueva cultura en los centros superiores, sin embargo, no parece tan claro que las universidades, los docentes, el tipo de organización, etc. estén acusando recibo de ello.

A partir de los años 80 en nuestro país asistimos a un cambio en la tipología de nuestros estudiantes, que nos hace pensar que el tipo de alumno tradicional (joven, sin responsabilidades familiares, que no ha salido del sistema educativo, que no trabaja y se dedica a su formación a tiempo completo) está cambiando. Ahora se incrementa el número de personas adultas que estudian en la universidad, son alumnos que trabajan, que tienen responsabilidades familiares y que lógicamente no consideran que su actividad principal sea el estudio. Son los llamados *alumnos no tradicionales*.

Siguiendo con el análisis de Verner, estamos ante alumnos “adultos” en el sentido pleno del término. Son alumnos para quienes el rol de padre o madre, empresario, empleado, etc., ocupa el primer lugar en sus vidas. Desde el punto de vista psicosocial, es evidente que el trabajo, la independencia económica, la posibilidad de estar casado, tener hijos y participar activamente en la vida cívica representan un lugar prioritario en las personas adultas, desplazando a un segundo lugar el hecho de estudiar (el rol de alumno). “Este

desplazamiento en la jerarquía de roles -especialmente el hecho de que el rol de alumno pierde el primer puesto y es relegado al segundo- es lo que distingue de manera significativa al adulto del preadulto” (Verner, 1964: 29).

Lowe precisa que esta distinción de Verner tiene más alcance del que parece a simple vista, por las consecuencias que se derivan de ella. Por una parte, porque para las personas adultas cambia el significado que dan a (y esperan de) los estudios universitarios; y por otra, por las diferencias que se dan en el proceso de aprendizaje cuando se trata de aprender en la edad adulta (Lowe, 1977: 26).

Podría pensarse que este cambio sólo afecta a centros, como la UNED o la Oberta de Catalunya, que son universidades a distancia, pensadas específicamente para este tipo de alumnos adultos, que estudian a distancia porque, dadas sus responsabilidades (familiares y laborales), no tienen tiempo para asistir a clase. Sin embargo, los datos de los que disponemos nos hacen pensar que se trata de una tendencia que, aunque con diferentes intensidades, empieza a afectar a todas las universidades, y más aún en el caso de algunas titulaciones.

Teniendo en cuenta la información disponible en la actualidad, algunas variables sociológicas que nos pueden permitir diferenciar entre alumnos tradicionales y no tradicionales son la edad, el trabajo y el estado civil, aunque sobre lo que poseemos más información es sobre la edad, y algo menos sobre la actividad laboral y el estado civil.

El primer dato que llama la atención en relación con la edad de los alumnos universitarios procede de los países de la OCDE: el porcentaje de alumnos matriculados en educación superior en 1996 que tienen entre 26 y 29 años está por encima del 10% en los países más desarrollados. Es el caso, por ejemplo, de Noruega, con el 10,5%; Estados Unidos, 11,1%; Alemania, 11,8%; Dinamarca, 12,1% (Bricall, 2000: 48).

Esta misma tendencia la vemos en España, si consultamos algunas estadísticas que nos aportan datos sobre la edad de estos alumnos universitarios de primero y segundo ciclo. Aunque sólo poseemos datos de la evolución del alumnado a partir del curso 94-95, en la tabla 1 vemos qué ha sucedido con la edad de los estudiantes si comparamos los datos de 1999-2000 con los de 2004-2005: los menores de 24 años han bajado del 73,44% hasta el 64,54%, y consecuentemente, los mayores de 24 años han subido a más del 35%, cuando cinco años antes sólo eran el 26,57%. Está claro que hay una pérdida porcentual de algo más de ocho puntos de los menores de 25 años en favor de los que tienen 25 o más años.

Tabla 1. Evolución del porcentaje de los alumnos matriculados de primero y segundo ciclo por edad

Tramo de edad	1999-2000	2004-2005
De 18 a 24 años	73,44%	64,54%
De 25 a 30 años	17,51%	21,90%
Más de 30 años	9,06%	13,56%
Total alumnos matriculados	1.589.473	1.462.897
Fuente: MEC (2005). <i>Estadística universitaria</i> . Consejo de Coordinación Universitaria. [en línea]. Disponible en: http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=E127		

Desde nuestro punto de vista, estos datos avalan la hipótesis según la cual se incrementa el porcentaje de alumnos no tradicionales. En cifras, situados en el curso 2004-2005, estamos hablando de más de medio millón de alumnos no tradicionales, que tienen 25 y más años, frente a menos de cuatrocientos mil de hace cinco años.

Con todo, para tener unas cifras más aproximadas a la realidad, hemos de desagregar los alumnos que pertenecen a universidades que han sido creadas precisamente para alumnos no tradicionales (trabajadores, mayores de 25 años, etc.). Es el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) o la Oberta de Catalunya en las que, como vemos en la tabla 2, los alumnos mayores de 25 años representan más del 90% de todo su alumnado.

Si prescindimos pues de estos alumnos de la UNED y la Oberta, en esta misma tabla 2 vemos que los alumnos no tradicionales de primero y segundo ciclo mayores de 25 años, en las universidades que podríamos llamar tradicionales, representan el 28%: en total, más de trescientos cincuenta mil alumnos. Esta cifra es menor que la que vemos en la tabla 1 (porque no se han contabilizado los alumnos de las dos universidades a distancia), pero sigue siendo importante el incremento que de estos alumnos se viene produciendo en los últimos años. Además, podemos observar en la tabla que en algunas comunidades autónomas la cifra de alumnos universitarios de primero y segundo ciclo con más de 25 años supera con mucho este 28%, llegando en algunos casos al 35%, e incluso al 54%.

Tabla 2. Alumnos matriculados de primero y segundo ciclo por edad y comunidades autónomas en el curso 2004-2005

COMUNIDAD	Menores de 25 años		Mayores de 25 años		Total alumnos
	Cifra	%	Cifra	%	
Andalucía	170.030	72,32	65.091	27,68	235.121
Aragón	24.609	72,36	9.400	27,64	34.009
Asturias	21.844	69,09	9.775	30,91	31.619
Baleares	7.920	63,71	4.511	36,29	12.431
Canarias	29.880	64,57	16.394	35,43	46.274
Cantabria	7.403	65,75	3.857	34,25	11.260

Castilla La Mancha	20.808	73,55	7.484	26,45	28.292
Castilla León	65.046	73,18	23.838	26,82	88.884
Cataluña	131.072	69,66	57.087	30,34	188.159
Extremadura	18.819	75,70	6.042	24,30	24.861
Galicia	55.142	69,73	23.932	30,27	79.074
La Rioja	3.107	45,99	3.649	54,01	6.756
Madrid	177.426	74,36	61.164	25,64	238.590
Murcia	31.008	80,06	7.724	19,94	38.732
Navarra	14.584	86,76	2.226	13,24	16.810
País Vasco	48.224	77,04	14.372	22,96	62.596
Valencia	100.187	71,67	39.605	28,33	139.792
Total com. autónomas	927.109	72,25	356.151	27,75	1.283.260
Oberta de Catalunya	3.053	9,17	30.254	90,83	33.307
UNED	14.043	9,60	132.287	90,40	146.330
Total alumnos en España	944.205	64,54	518.692	35,46	1.462.897

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2005). *Estadística universitaria*. Consejo de Coordinación Universitaria. [en línea]. Disponible en: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=E127>

Si analizamos la edad de los alumnos de tercer ciclo, todavía es mayor el porcentaje de los llamados alumnos no tradicionales. En la tabla número 3, aplicados los lógicos incrementos de las edades para este tercer ciclo, vemos que en este caso los mayores de 30 años representan el 36,7% de los alumnos de todas las comunidades autónomas, excluidos los de las universidades a distancia. En cifras, estamos hablando de más de veinticinco mil alumnos, con treinta y uno o más años, que estudian el tercer ciclo de educación superior en las conocidas como universidades tradicionales

Tabla 3. Alumnos matriculados de tercer ciclo por edad y comunidades autónomas en el curso 2004-2005

Universidades	21-30 años		31-40 años		Más 40 años		Total alumnos
	Cifra	%	Cifra	%	Cifra	%	
Comunidades autónomas	43.156	63,3	15.869	23,3	9.147	13,4	68.172
UNED	1.356	31,7	1.641	38,4	1.279	29,9	4.276
Oberta de Catalunya	36	12,8	121	43,1	124	44,1	281
Total alumnos España	44.548	61,3	17.631	24,2	10.550	14,5	72.729

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2005). *Estadística universitaria*. Consejo de Coordinación Universitaria. [en línea]. Disponible en: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=E127>

Esta tendencia al incremento de los alumnos con una edad de 25 y más años es mayor en algunas titulaciones. En la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria esta mayor proporción de alumnos se produce de forma considerable en las titulaciones de Sólo Segundo Ciclo (SSC), como vemos en la tabla 4 con Psicopedagogía e Ingeniería

Electrónica. En estos dos casos, con datos del año 2003, está claro que las edades de esos alumnos se separan de la media de los estudiantes de la ULPGC: los alumnos matriculados que tienen 25 y más años representan el 56,30% en Psicopedagogía presencial y el 73,07 en Ingeniería Electrónica, cuando la media de los alumnos de primero y segundo ciclo de la Universidad se queda en el 32,93% para estas edades. En el caso de Psicopedagogía *on line* (una titulación destinada a alumnos no tradicionales), el porcentaje de los que tienen más de 24 años sube hasta el 95,96%.

Tabla 4. Porcentaje de los alumnos matriculados en titulaciones de Sólo Segundo Ciclo por edad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Año 2003

Tramos de edad	Psicopedagogía presencial	Psicopedagogía <i>on line</i>	Ing. Electrónica
Menos de 25 años	43,68	4,02	26,92
De 25 a 29 años	33,00	17,44	26,92
De 30 y más años	23,30	78,52	46,15
Total alumnos	206	149	26

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: *ULPGC en cifras, 2003..* [en línea]. Disponible en: <http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=ulpgccifras&ver=2003>

A nivel del Estado estos datos coinciden con el incremento considerable que se viene produciendo en los alumnos matriculados en las titulaciones de Sólo Segundo Ciclo. Los datos en este sentido son contundentes, según vemos en la tabla 5: en el período indicado en la tabla las titulaciones de Ciclo Corto se han incrementado en un 17,68%, pero las de Ciclo Largo se han reducido en un 4,83%, experimentando un incremento considerable las de Sólo Segundo Ciclo, un 475,57%.

Tabla 5. Evolución del porcentaje de los alumnos matriculados por ciclos

Ciclos	1994-1995	1997-1998	2000-2001	2001-2002	% incremento
Ciclo Corto	491.761	550.705	579.889	578.713	17,68
Ciclo Largo	946.664	1.002.424	938.576	900.960	-4,83
Sólo Segundo Ciclo	8.047	22.516	37.286	46.316	475,57
Todos los ciclos	1.446.472	1.575.645	1.555.751	1.525.989	5,50

Fuente: MEC (2003). Elaboración propia a partir de los datos del *Informe sobre la evolución del alumnado universitario de 1994-95 a 2001-02* (pág. 5) Estadística universitaria. Consejo de Coordinación Universitaria. [en línea]. Disponible en: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=E127>

En estos casos está más clara la diferencia entre alumnos tradicionales y no tradicionales. Y es lógico que así sea debido a la función social que están ejerciendo estas titulaciones de Sólo Segundo Ciclo a la que está previsto que accedan quienes ya poseen otra titulación (normalmente una diplomatura) y desean continuar estudiando y,

sobre todo, quienes ya trabajan y desean mejorar su formación y/o su cualificación profesional.

Además de la edad, la responsabilidad laboral es otra de las variables que nos permiten distinguir entre alumnos tradicionales y alumnos no tradicionales. En la tabla número 6 vemos que desde 1994 hasta 2001 se ha producido un incremento entre los estudiantes que trabajan más de 15 horas a la semana, así como una ligera disminución entre los que trabajan menos de 15 horas a la semana.

En relación con estos datos, referidos a los alumnos que trabajan, conviene destacar la valoración que hace el Consejo de Coordinación Universitaria afirmando que estamos ante estudiantes adultos cuyo rendimiento es aceptable: “No podemos considerarlos estudiantes rezagados ya que nada impide que tengan un buen rendimiento, si se matriculan en un número de créditos adecuado; sin embargo, alargan el tiempo de estancia en la universidad y en consecuencia la edad de los matriculados” (MEC, 2003: 7).

Tabla 6. Evolución del porcentaje de alumnos matriculados de primero y segundo ciclo que tienen un trabajo remunerado

Alumnos	1994-1995	1995-1996	1999-2000	2001-2002
Trabajan más de 15 horas a la semana	15,26	16,18	20,58	18,62
Trabajan menos de 15 horas a la semana	6,55	5,91	4,66	5,12
No trabajan	78,19	77,91	74,76	76,26

Fuente: (2003). *Informe sobre la evolución del alumnado universitario de 1994-95 a 2001-2002*. Consejo de Coordinación Universitaria. [en línea]. Disponible en: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=E127>

Siguiendo con los datos de los alumnos de Psicopedagogía de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en la tabla 7 vemos que existe una importante diferencia entre los alumnos de Psicopedagogía presencial (una titulación de SSC) y la media de alumnos de la Universidad en lo referente a tres indicadores sociales: la edad, el estado civil y la situación laboral, variables que, como ya hemos señalado anteriormente, nos permite distinguir entre alumnos tradicionales y alumnos no tradicionales (Miranda, Medina *et al.*, 2005: 74 y 75).

Con relación a la edad, vemos en la tabla 7 que, entre los estudiantes de Psicopedagogía, el porcentaje medio de los que tienen menos de 25 años está en el 49,0%, frente al 66,1% que es la media de los alumnos de la ULPGC para ese grupo de edad; asimismo, también vemos que los matriculados en Psicopedagogía mayores de 30 años representan el 23,0%, cuando en el resto de las titulaciones de la Universidad sólo se quedan en el 10,5%.

Tabla 7. Perfil de los estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Información sobre el perfil de los estudiantes	Porcentaje medio de alumnos de Psicopedagogía presencial (1995-2004)	Porcentaje medio de alumnos de la ULPGC (2002)
Edad		
Menos de 25 años	49,0	66,1
De 25 hasta 29 años	28,0	23,4
De 30 y más años	23,0	10,5
Estado civil		
Soltero	84,5	94,9
Casado	15,3	4,2
Viudo	0,2	0,1
Otros		0,8
Situación laboral		
Trabajo remunerado	38,2	14,2
Sin trabajo remunerado	61,8	85,8

FUENTE: MIRANDA, MEDINA Y OTROS (2007). *Dimensión social de la Psicopedagogía: análisis de los perfiles profesionales emergentes*. Grupo GIES. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (pág. 74 Y 75).

En relación con el estado civil (que nos aporta alguna información sobre las responsabilidades familiares), los datos de los que disponemos nos muestran que, entre los alumnos de Psicopedagogía de la ULPGC (ver tabla 7), el porcentaje medio de los estudiantes que estaban casados desde 1995 al 2004 eran el 15,3%, cuando la media de todos los alumnos en el 2002 se situaba en el 4,2%.

Más claro todavía resulta la información sobre la situación laboral: entre los alumnos de Psicopedagogía, la media de los alumnos que trabajaban desde 1995 hasta el 2004 es el 38,2%, frente al 14,2% de media de la ULPGC en el 2002.

Hasta aquí la información que hemos podido obtener sobre determinadas características sociológicas de los alumnos de nuestras universidades. Sobre estos datos de la edad, el trabajo y estado civil de los estudiantes, la pregunta que ahora nos interesa abordar es la siguiente: ¿la evolución de estos indicadores demográficos está cambiando el perfil medio de los estudiantes y con ello incrementando el número de personas adultas en la universidad?

Nuestra hipótesis es que sí, que algo se está modificando el perfil medio tradicional de nuestros estudiantes universitarios, especialmente en las titulaciones de Sólo Segundo Ciclo y en las enseñanzas de Tercer Ciclo, lo que sin duda refuerza la idea de que estamos ante un importante colectivo de estudiantes calificados como alumnos no tradicionales, estudiantes adultos, en suma. Los datos anteriores ponen de manifiesto

que se incrementa el número de personas adultas en la universidad, entendiéndose por ello los mayores de 25 y 30 años, que han salido del sistema educativo al que vuelven, que trabajan, y que tienen responsabilidades familiares. Desde el punto de vista educativo esto significa que para estos alumnos la formación no es algo prioritario, sino secundario en sus vidas; una circunstancia que no siempre es bien entendida entre nuestros docentes universitarios, ni tenida en cuenta en la organización de las enseñanzas.

4.- EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA DEMANDA DE FORMACIÓN CONTINUA

Como acabamos de ver, todo parece indicar que el tipo de alumnos que tradicionalmente ha poblado nuestras universidades está cambiando, una tendencia que parece incrementarse con los años y que resulta especialmente llamativa en algunas titulaciones. Si esto es así, ¿esta evolución obliga a replantearse las funciones que tradicionalmente vienen ejerciendo los centros de formación superior?

Creemos que sí. El incremento de personas adultas (los llamados alumnos no tradicionales) en la universidad obliga a cambiar la función que tradicionalmente ha tenido la formación superior. El cambio exige introducir una nueva función en la universidad: la formación continua. En la práctica este cambio significará que la universidad, además de ocuparse de la formación inicial (función que tradicionalmente se viene ejerciendo), también tiene que responder a la demanda de formación continua (una nueva función que parece responder mejor, no sólo a las demandas de nuevos usuarios, sino sobre todo a los imperativos de la sociedad actual basada en el conocimiento y la información).

No en vano, precisamente para conseguir la competitividad y la cohesión social (objetivos prioritarios del EEES) se sitúan algunas medidas para llevar a cabo durante este proceso, entre otras, precisamente la que se refiere a la apertura de las universidades al aprendizaje a lo largo de la vida: “El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida” (Comunicado de Praga, 2001).

No obstante, la idea de abrir las universidades al aprendizaje a lo largo de la vida no es nueva y sobre ello encontramos abundante literatura. Baste citar cómo se plantea ese asunto en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors, con el título *La educación encierra un tesoro*: “La división tradicional de la existencia en periodos claramente separados –la infancia y la juventud, dedicadas a la educación escolar; la edad adulta, consagrada a la actividad profesional, y el periodo de la jubilación- ha dejado de corresponder a las realidades de la vida contemporánea y se ajusta menos a los imperativos del futuro” (Delors *et al.*, 1996: 111).

Las razones que se aportan en el citado Informe de la UNESCO se basan, por una parte, en la evolución de los conocimientos y la adaptación al mercado laboral, y por otra, en la prolongación del tiempo disponible para la formación: “Nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber, en un momento en que la educación básica de los jóvenes tiende a prolongarse. Por otra parte, el acortamiento del periodo de actividad profesional, la disminución del volumen total de horas de trabajo remuneradas y la prolongación de la vida después de la jubilación aumentan el tiempo disponible para otras actividades” (pág. 111).

En el fondo estamos ante una nueva concepción de la formación basada en las demandas sociales y también en una nueva revalorización de la cultura como instrumento para la comprensión del mundo y la participación social. Pero más aún, como se afirma en *La educación encierra un tesoro*, estamos ante una nueva concepción de la formación basada en el principio de igualdad de oportunidades y que no es otra cosa que un imperativo democrático que nos obliga a orientar la educación a lo largo de toda la vida, incluyendo entre los destinatarios a las personas adultas, además de los jóvenes, y aprovechando las oportunidades que para ello ofrece la comunidad y no sólo las instituciones escolares tradicionales (pág. 112-114).

En otro de los documentos internacionales, en la *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción* (1998), en el artículo 1 sobre la misión de educar, formar y realizar investigaciones, se señala en segundo lugar: “Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz” (UNESCO, 1998).

En la misma Declaración, en la relación de acciones prioritarias la UNESCO recomienda la siguiente: “El acceso a los establecimientos de educación superior debe abrirse a los educandos adultos: a) estableciendo mecanismos coherentes de reconocimiento de los resultados del aprendizaje efectuado en diferentes contextos, y asegurar que los créditos son transferibles dentro de los establecimientos, sectores y estados, y entre ellos; b) estableciendo asociaciones mixtas de investigación y formación entre la educación superior y la comunidad, poniendo los servicios de las instituciones de educación superior a disposición de grupos exteriores; c) efectuando investigaciones interdisciplinarias en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje de adultos, con la participación de los propios educandos adultos; d) creando oportunidades para el aprendizaje en los adultos, de maneras flexibles, abiertas y creativas” (UNESCO, 1998: recomendación 9ª).

Ello explica que ya desde el primer documento, con el que se inicia el EEES, la apertura de las universidades a la formación continua sea una de las prioridades fundamentales, tal como se explicita en la *Declaración de La Sorbona* (1998): “Se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen una obligación evidente. Debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia”.

Lo mismo cabe decir sobre el contenido de la *Conferencia de Praga* (2001), donde se insiste en la necesidad de establecer estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida: “En la Europa del futuro, basada en una sociedad y economía del conocimiento, las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida son necesarias para enfrentarse a los desafíos de la competitividad y al uso de las nuevas tecnologías, así como para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida”.

El propio Parlamento Europeo ha entrado en el debate, y en la Resolución sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento, en el epígrafe sobre la *Formación durante toda la vida* sentencia expresamente: “Pide a la Comisión, a los Estados miembros y a los agentes sociales que incorporen a las universidades y a los centros de educación superior los programas de formación durante toda la vida, la actualización del conocimiento y la transferencia de tecnologías, y que promuevan programas universitarios específicos para la educación de adultos, sobre todo con objeto de proporcionar competencias profesionales actualizadas a las personas prematuramente excluidas del mercado de trabajo a causa de cambios tecnológicos u otros factores coyunturales” (art. 21).

Además de las aportaciones de los documentos internacionales, no son pocos los autores que destacan esta necesidad de que las universidades respondan a las demandas de formación continua. De la Plaza (1999: 13) subraya el hecho de que la universidad ha dejado de ser sólo para los jóvenes: “la Educación Superior en el futuro ya no es sólo para los jóvenes en el aula, sino que el alumnado podrá y deberá mantener la posibilidad de compartir trabajo y formación a lo largo de toda su vida, lo que le permitirá adaptarse a todos los cambios que la sociedad industrial potencie en su entorno laboral, incluso cuando por edad ya no sea necesario”.

En la misma dirección se expresa García Garrido (2002), cuando entre los cambios que se deben acometer en los sistemas de educación superior señala la necesidad de comprometer más a las instituciones de Enseñanza Superior en acciones de aprendizaje permanente a lo largo de la vida, constituyendo una parte no excepcional sino sustancial.

Más explícito es todavía el profesor Donald E. Hanna (2002: 44 y 45), de la Universidad de Wisconsin, al afirmar que estos nuevos adultos presentes en las aulas universitarias obligan a cambios dinámicos fundamentales en el sistema de enseñanza, ya que ésta no puede definirse, tal como se hacía en el pasado, como la institución que prepara para una profesión un alumnado entre dieciocho y veinticinco años.

Por otra parte, en casi todos los documentos referidos al EEES, la idea de abrir las universidades a la formación continua se asocia con otra no menos relevante que es la de que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio proceso educativo. En tal sentido se expresa el informe del Ministerio de Educación y Ciencia sobre los cambios metodológicos que tendrán que abordar las universidades españolas: “Otro eje sobre el que se trata de articular la enseñanza en los sistemas europeos más avanzados es la formación activa del estudiante. El principio básico que informa este modo de desarrollar la enseñanza es que los alumnos tienen que ser protagonistas de su propio proceso educativo, lo que conlleva un aprendizaje significativo y de mayor calidad” (MEC, 2006: 8).

En el fondo esto no significa otra cosa que reconocer la capacidad y la madurez de los estudiantes para gobernarse a sí mismos y, por tanto, para hacerse responsables de su propio proceso educativo, una cuestión que siempre se ha valorado y se ha tenido en cuenta en las prácticas educativas dirigidas a las personas adultas, es decir, entre los alumnos no tradicionales.

En suma, todo parece indicar que se precisan transformaciones en las universidades debidas a la mayor presencia de personas adultas en su seno y a la necesidad de que los centros superiores respondan también a las demandas de formación continua. En cualquier caso, por tratarse de cambios que tratan de responder a las necesidades de las personas adultas, pensamos que el debate actual sobre el Espacio Europeo de Educación Superior bien puede representar una ocasión para abordar tales cambios desde el saber acumulado durante años sobre la educación de las personas adultas.

5.- UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Pese a que no disponemos de suficiente información sobre los indicadores estudiados y sobre un período más amplio de años, los datos presentados anteriormente sobre la evolución del perfil de los estudiantes universitarios nos hablan de un incremento, nada desdeñable, de personas adultas en la universidad. Este incremento parece que está resultando especialmente relevante en algunas titulaciones como las de Sólo Segundo Ciclo y también en los estudios de Tercer Ciclo. Dicho de otra manera, todo parece indicar que se está modificando la demanda universitaria. Tradicionalmente la demanda de

estudiantes se ha nutrido de jóvenes (preadultos) que buscan una formación inicial y en las últimas décadas a esta demanda se une la de personas adultas que lo que buscan es una formación continua.

¿De qué modo este cambio en la demanda debe ser tenido en cuenta en la oferta de estudios universitarios, y con ello en los currículos, en la organización de las enseñanzas, en las normas de acceso, en los sistemas de evaluación, en la definición de competencias y de perfiles profesionales, en suma, en el modo de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La respuesta que suele darse a esta pregunta es que la universidad tiene que abrirse a la *educación permanente*, o como dicen otros a la *formación a lo largo de la vida*, o también que las universidades tienen que incluir entre sus funciones la de responder a las demandas de *formación continua*.

Usemos una u otra expresión, coincidimos con García Garrido, anteriormente citado, en que este cambio que se avecina en la universidad no es algo coyuntural o excepcional, sino sustancial, paradigmático, como afirma Martínez Mut *et al.* (2005: 21). Con todo, se trata de un cambio de enfoque de los estudios superiores que no sólo responde a los cambios en la demanda (las características de los alumnos), sino también a los imperativos de la actual sociedad de la información. Es más, la mayoría de los documentos consultados sobre el EEES insiste en que la apertura de la universidad a la formación a lo largo de la vida, o ese paradigma al que se refieren los autores anteriores, más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, sobre todo constituye la mejor respuesta universitaria a los retos de la sociedad del conocimiento.

Nosotros, sin embargo queremos destacar en este artículo no tanto los cambios que se deben abordar en la universidad y que se derivan de la actual sociedad de la información en la que vivimos, sino los cambios que son la consecuencia de la transformación de la demanda de la que venimos hablando, que, por otra parte, se relaciona estrechamente con los cambios que reclama la sociedad de la información de la que constituye una de sus características.

Estos cambios en la demanda de formación nos indican que a nuestras universidades está acudiendo un importante número de personas adultas que buscan, no tanto una formación inicial (aunque a veces también), sino más bien una formación continua que les permita ampliar su cualificación, mejorar en su trabajo y ampliar su cultura, pero todo ello de forma que puedan hacer compatible su ineludible, por supuesto, obligación de estudiar, con sus otras responsabilidades laborales y familiares.

Si esto es así, creemos que es una obligación de la universidad responder a estos nuevos estudiantes, tener en cuenta sus características psicológicas, su

experiencia, sus necesidades, sus demandas, sin olvidar que son adultos, es decir, personas autónomas y responsables, aunque estudiantes a tiempo parcial, toda vez que sus principales responsabilidades no son las de estudiar, sino las que tienen que ver con sus compromisos sociales, laborales, familiares. No son, como venimos diciendo, alumnos tradicionales, que no han salido del sistema educativo y que se dedican *full time* a la formación, sino todo lo contrario.

Para responder adecuadamente a esta nueva demanda de los estudiantes, proponemos que las universidades, especialmente las autoridades académicas y los profesores, tengan en cuenta algunos principios y postulados que se vienen compartiendo en el campo de la educación de adultos. En el fondo, hablamos de incorporar nuevos valores a la cultura universitaria, nuevos valores compartidos entre los profesionales dedicados a la investigación y formación de personas adultas.

En dos publicaciones anteriores nos hemos referido a esos valores compartidos y, analizando el carácter específico de la educación de adultos y su modelo social de intervención, proponíamos las que podrían definirse como características del modelo social de educación de adultos o, dicho de otra manera, como algunas señas de identidad de las intervenciones educativas cuyos participantes son personas adultas (Medina, 2000 y 2002). En base a ello, desde nuestro punto de vista, algunos de los nuevos valores propios de la educación de adultos, que podríamos introducir en la cultura universitaria, completando así ese nuevo paradigma de educación superior, son los siguientes:

- a) **Psicología de la edad adulta.** Los destinatarios de la formación ya no son sólo jóvenes, sino personas adultas con todo lo que ello significa en la consideración de su desarrollo cognitivo y psicosocial, su experiencia, sus valores, necesidades, etc. En este sentido, el saber acumulado sobre las *teorías del ciclo vital*, en la medida en que nos ofrecen evidencias sobre el período diferenciado del desarrollo que significa la adultez, nos aportan elementos suficientes para cambiar las prácticas educativas cuando sus destinatarios son personas adultas.
- b) **Aprendizaje versus enseñanza.** Se trata de cambiar el discurso de la enseñanza por el del aprendizaje. Es este un cambio que, desde el punto de vista de la demanda, además se justifica porque se incluye a la comunidad y no sólo a la escuela como fuente de aprendizaje, y además, porque el aprendizaje y la experiencia a lo largo de toda la vida son reconocidos hoy día como las características psicológicas que más identifican a las personas adultas.
- c) **La persona adulta como sujeto de la educación.** A diferencia de otros modelos educativos, en el campo de la educación de adultos el educando es una persona adulta en tanto que *sujeto* con todo lo que ello implica desde el ángulo

antropológico y psicosocial. Desde el punto de vista educativo, la consecuencia es el aprendizaje autónomo, aunque por supuesto, tutelado por el profesor.

d) Organización más flexible del proceso educativo. Desde el punto de vista del modelo social de educación de adultos, la universidad tendría que flexibilizar mucho más su modelo de organización para no cerrarse a la diversidad que representan los públicos adultos y sus redes de oportunidades de aprendizaje. Entre otras cosas, superando algunos rígidos corsés tradicionales de tiempo y espacio educativo, los centros superiores de formación podrían facilitar la territorialización de las ofertas y que éstas respondan más a las demandas; en suma, tendrían que dar paso a que los participantes se responsabilicen más de su formación y que, en diálogo con sus profesores, puedan participar en la decisión sobre su propio proceso educativo, sobre las modalidades de formación, sobre el acceso a las diferentes ofertas, etc.

e) **Sistemas de acreditación. Una organización más flexible podría establecer pasarelas entre educación formal, no formal e informal. En la práctica educativa eso significaría que la experiencia y la formación que ya tienen los estudiantes adultos permitiera introducir cambios en las normas de acceso y en los sistemas de evaluación, de tal modo que se pudiera valorar en términos de créditos la formación adquirida fuera de los circuitos convencionales o mediante la propia experiencia.**

Estos son algunos valores que, en nuestra opinión, se comparten entre buena parte de los profesionales que se dedican a la docencia y la investigación en el campo de la educación de personas adultas. Creemos que estos elementos del saber, acumulado durante años en este campo, pueden contribuir al debate sobre los nuevos valores universitarios que los autores de la ponencia han asociado al necesario cambio de cultura que se precisa en el Espacio Europeo de Educación Superior.

5.- BIBLIOGRAFÍA

BOURGEOIS, E. & FRENAY, M. (Coords.) (2001). *University adult access policies and practices across the European Union; and their consequences for the participation of non-traditional adults. Final report.* (Documento no editado). Universidad de Barcelona: CREA.

BRICALL, J. M. y OTROS (2000). *Informe Universidad 2000.* Conferencia de rectores de las universidades españolas (CRUE). Madrid. [en línea]. Disponible en: <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>

COMISIÓN EUROPEA (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento.* Dirección General XXII: Educación, Formación y Juventud. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- COMISIÓN EUROPEA (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Bruselas. [en línea]. Disponible en: http://www.mec.es/universidades/eees/files/Universidades_Europa_Conocimiento.pdf
- Comunicado de Bergen (2005). The European Higher Education Area -Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005. [en línea]. Disponible en: http://www.webs.ulpgc.es/eees/index.php?pagina=El_EEES&ver=DocumentosBasicos
- Comunicado de Berlín (2003). [en línea]. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6930/Espacio_Europeo_esp.pdf
- Comunicado de Praga (2001). [en línea]. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6928/comunicado_praga.pdf
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2003). *Informe sobre la evolución del alumnado universitario de 1994-95 a 3001-02*. Ministerio de Educación y Ciencia. [en línea]. Disponible en: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=E127>
- DE LA PLAZA, S. (1999). Prólogo. En Burgen, A. (ed.). *Metas y proyectos de la educación superior. Una perspectiva internacional*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Declaración de Bolonia (1999). [en línea]. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6948/Declaracion_bolonia.pdf
- Declaración de La Sorbona (1998). [en línea]. Disponible en: <http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=sorbona>
- DELORS, J. y OTROS (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2002). *La educación universitaria ante el siglo XXI*. En *Aprender para el futuro. Universidad y sociedad*. Madrid: Fundación Santillana
- HANN, D. (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro EUB.
- Informe de Salamanca (2001) [en línea]. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7006/MENSAJE_DE_SALAMANCA.pdf
- LOWE, J. (1977). *La Educación de adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Sígueme-UNESCO.
- MARTÍNEZ MUT, B. (Coord.), FERNÁNDEZ MARCH, A., GROS, B. y ROMANÍA BLAY, T. (2005). El cambio en la cultura docente en la universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior. En Esteban Chapapría (Coord.), *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad Politécnica de Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación.

- MEC (2005). *Estadística Universitaria*. Consejo de Coordinación Universitaria. [en línea]. Disponible en: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=E123>
- MEC (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Madrid: Dirección General de Universidades. [en línea]. Disponible en: http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu/PROPUESTA_RENOVACION.pdf
- MEDINA, O. (2000). Especificidad de la Educación de Adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. En la revista *Educación XXI*, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, 3, 91-140.
- MEDINA, O. (2002). Modelos de Educación de Adultos: introducción a una teoría social sobre la educación de las personas adultas. En Sanz, F. (Coord.), *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: UNED y Ministerio de Educación (páginas 101-142).
- MIRANDA, C., MEDINA, O., MARTIN, A. y VALDIVIELSO, S. (2007). *Dimensión social de la Psicopedagogía: análisis de los perfiles profesionales emergentes*. Grupo de Investigación en Educación Social (GIES). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones.
- PARLAMENTO EUROPEO (2001). Resolución del Parlamento Europeo sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento. [en línea]. Disponible en: <http://www.uam.es/europea/resolucionparlamentoeuropeo.doc>
- ULPGC (2003). *La ULPGC en cifras, 2003*. Datos estadísticos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. [en línea]. Disponible en: <https://www.ulpgc.es/index.php?pagina=ulpgcencifras&ver=2003&idioma=en>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. París: UNESCO
- VERNER, C. (1964). Definition of termes. En Jensen – A. A. Liveright – W. Hallenbeck. *Adult education: outlines of an emerging field of university study*. Adult Education Association of the United States.

Para citar esta artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Medina Fernández, O. (2008): Universidad y educación de personas adultas. García Carrasco, J. y Martín García, A.V. (Coords.) Florentino Sanz in memoriam [monográfico en línea]. *Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas*. Vol. 2, nº 1. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. <http://www.usal.es/efora/efora_02/n2_08_medina.pdf>
ISSN: