

Una Propuesta de Modelo Didáctico para Estudiantes Adultos Universitarios*

Ana Cruz-Chust**

Universidad Europea de Madrid, España

Presentado: 26 de noviembre de 2013 | **Revisión de pares:** 12 de agosto de 2014
Revisión editorial: 24 de nov. de 2014 | **Aceptado:** 10 de dic. de 2014 | **Publicado:** 30 de dic. de 2014

Resumen: Debido al aumento de la matrícula de estudiantes mayores de 25 años en las instituciones universitarias, este estudio se centró en la realización de entrevistas al profesorado para comprender las peculiaridades y particularidades en la enseñanza y aprendizaje de adultos universitarios. Se utilizaron dos técnicas de recogida de información: la entrevista grupal y la individual, ambas semiestructuradas. En la selección de los participantes, se optó por el muestreo intencional. Los resultados revelaron que los profesores universitarios han actualizado y modificado sus estrategias docentes para atender las necesidades de estos estudiantes no tradicionales. Las conclusiones apuntan a que los profesores son sensibles a las necesidades de estos estudiantes y su docencia revela la incorporación de aspectos recogidos en los enfoques de educación de adultos. La investigación ha constatado que los estudiantes adultos necesitan más guía y orientación del profesor que los tradicionales y que, además, tienen escasa motivación en trabajar en proyectos grupales y generar conocimiento compartido. Estos aspectos contradicen los presupuestos teóricos del aprendizaje de adultos sobre su autonomía en el aprendizaje y su preferencia en colaborar entre iguales.

Palabras clave: Estudiantes adultos, didáctica universitaria, aprendizaje, andragogía

Introducción

Las realidades sociales evolucionan y una consecuencia de ello es el perfil cada vez más heterogéneo de estudiantes universitarios. La presencia, cada vez más generalizada, de estudiantes no tradicionales (adultos, internacionales, trabajadores, etc.) genera una nueva situación educativa a la que debe responder la universidad con modelos diferenciados del tradicional (Cruz, Learreta, Huertas, Rodríguez, & Ruiz, 2011).

Este panorama se encuentra enmarcado en una sociedad del bienestar que brinda nuevas opciones de desarrollo personal al adulto de cualquier edad, que encuentra una gran satisfacción en formarse como una opción de crecimiento profesional, de ocio y de disfrute. Además, la crisis económica del momento actual en gran parte del mundo, con la consiguiente falta de empleo, explica la situación que aboca a muchos adultos a querer invertir su tiempo en una mejor formación, acudiendo a la universidad. Por otra parte, las demandas laborales

* Traducción al inglés incluida al final (*English translation included after the references*)

** Autora corresponsal (ana.cruz@uem.es)

desencadenan hoy día la necesidad de formación universitaria para poder promocionar en los ámbitos profesionales (*working students*). Es una realidad también encontrar alumnos que en su día no continuaron estudios postsecundarios y posteriormente deciden acceder a estudios superiores (*returning students*). Este último colectivo incluye aquellas personas que estuvieron excluidas de los sistemas formales de educación por razón de género, etnia, clase social o discapacidad y que, a través de las políticas educativas de inserción de minorías, acceden cada vez más a la educación superior. Por último, encontramos estudiantes adultos que, aunque iniciaron estudios universitarios, los interrumpieron por diversas causas y decidieron retomarlos a edades más avanzadas (*interrupted enrollment students*).

Toda esta casuística de estudiantes la podemos encontrar actualmente en estudios de grado, lo que supone una nueva dimensión respecto al pasado, cuando el estudiante adulto estaba presente en la vida académica universitaria solo en la formación de postgrado.

Datos contextualizados en Europa, procedentes del informe *Trends 2010* sobre las tendencias de cambio de la pasada década en relación a la educación superior en Europa (Sursoch y Smidt, 2010) ponen de manifiesto la necesidad de fomentar lo que se denomina *lifelong learning* (aprendizaje a lo largo de la vida), lo que necesita del compromiso de todos los sectores implicados: políticas educativas, empleadores, instituciones educativas, y otras a la hora de flexibilizar y dar una respuesta operativa a esta circunstancia. El sentido y valor de esta recomendación se basa en situar al estudiante en el centro. Se hace necesario, por tanto, contribuir a generar conocimiento con relación a este perfil de estudiante universitario, para poder adaptarse realmente a sus demandas. Se podría decir, incluso, que es una cuestión de responsabilidad y compromiso social.

Existe una cantidad importante de literatura sobre el aprendizaje de adultos y formulaciones teóricas que lo explican. Unas más centradas en aspectos relacionados con las características de los alumnos como estudiantes (Knowles, Holton, & Swanson, 2001), otras en las situaciones de vida de los adultos (Kolb, 2005), otras que enfatizan los aspectos más cognitivos de cambio, reestructuración y transformación del adulto (Mezirow, 2000) y otras en aspectos motivacionales (Guglielmino, 2008). Todo este corpus de conocimiento está ayudando a entender el fenómeno del aprendizaje de adultos y la forma de abordar este aprendizaje desde el proceso educativo, cuyos elementos comunes vinculados al aprendizaje de adultos son:

- la autodirección o autonomía como característica o meta en la educación de adultos,
- la participación del estudiante adulto en el proceso,
- su motivación por aprender,
- la importancia de su experiencia previa, intereses y necesidades,
- la reflexión sobre el propio aprendizaje, y
- el carácter significativo y aplicable del aprendizaje.

Desde el punto de vista de la educación superior, autores como Richardson (2007) han afirmado que el estudiante adulto tiene unas características que lo hacen diferente del estudiante universitario tradicional, realidad que ha sido plasmada en numerosos estudios y que se expone extensamente en sus trabajos. Las características de los estudiantes universitarios adultos se centran, según Richardson, en que poseen un alto grado de motivación hacia los programas formativos que deciden emprender (citando a Gibbs, Morgan & Taylor, 1984); poseen sofisticados recursos de aprendizaje, basados en su experiencia, que

es de diferente naturaleza (de vida, estudios previos, familiar...) lo cual les posiciona para utilizarla de manera eficaz (citando a Van Rossum & Taylor 1987); están más inclinados a reportar el uso de destrezas de aprendizaje efectivas (citando a Devlin, 1996); y poseen altamente desarrollada la competencia de planificación del tiempo y autogestión (citando a Trueman & Hartley, 1996) (2007).

Lieb (1991), por su parte, consideró que los adultos muestran un elevado interés por el trabajo entre iguales, por lo que existen amplias posibilidades de desarrollar sus capacidades de liderazgo entre ellos. Al mismo tiempo, se les define con capacidad para dar una adecuada respuesta a proyectos integradores, siempre y cuando éstos se orienten a sus intereses; además, necesitan que el aprendizaje sea significativo para ellos (1991).

Las aportaciones de Rhonda Wynne¹, expuestas en la web de ASSET (Adding Support Skills for European Teachers), han añadido que estos estudiantes poseen opiniones, valores y criterios construidos durante su experiencia vital, lo cual juega un papel importante al enfrentarse al aprendizaje; se ha considerado que poseen mejor capacidad para aprender en ambientes democráticos, participativos y que les gusta ser autónomos en el aprendizaje.

En su aproximación al estudio de este tipo de alumnado, Wynne también describió los temores que manifiesta, en la esfera del rol que asume como alumno: miedo al fracaso, inseguridad por ser mayor que el resto de compañeros, temor ante un nuevo entorno tecnológico, posee dudas sobre sus propias capacidades de aprendizaje, e inseguridad ante una evaluación formal por posibles inseguridades respecto a las expectativas que se tengan sobre él más que por el resultado de la evaluación propiamente dicha. Su realidad es su marco de referencia y poder integrar el conocimiento en ella es una necesidad que se hace patente en cada momento para este tipo de alumnado. Este perfil de estudiante, por otra parte, es muy exigente con su profesorado, porque claramente quiere aprender, quiere progresar desde el punto en que se encuentra y porque quiere dar sentido, al tiempo que está invirtiendo en su cualificación. El estudiante adulto sabe lo que quiere y por qué lo quiere; es una decisión firme la que le ha llevado a estudiar en la universidad y, por tanto, actúa en consecuencia.

Estos estudiantes son muy críticos y exigentes. Para ellos su esfuerzo, su tiempo y su dinero es muy valioso, y si no lo ven rentabilizado, manifiestan un alto nivel de frustración. Kohler, Grawitch y Borchert (2009) investigaron precisamente cómo afecta el estrés que supone la vida de trabajo, familia y estudio en el alumnado no tradicional. Investigaciones de Vaccaro y Lobell (2010), por su parte, expusieron que las responsabilidades familiares suponen un impedimento en el desarrollo de aprendizaje de estos alumnos, pero también reflejaron que se sienten precisamente reforzados por ellas, así como por su madurez, capacidad de esfuerzo y de frustración ante las dificultades.

Kasworm (2010) sugirió que la identidad del estudiante adulto es múltiple según su origen, evolución y, a veces, según la percepción de sí mismo, posición, relaciones y contexto de aprendizaje dentro de la universidad. Por tanto, se trata de un perfil que se puede definir con unas características propias, dadas por su naturaleza de tener una edad superior al estudiante tradicional, derivado de su circunstancia, pero que en otro sentido muestra ciertas divergencias.

¹ Esta autora expone sus aportaciones en ASSET (<http://www.assetproject.info/index.html>), financiado a través de un proyecto de cooperación internacional dentro del programa Sócrates de la Unión Europea. Se basa en el aporte de formación y recursos al profesorado europeo, en relación con la intervención formativa con estudiantes adultos.

El trabajo de campo desarrollado en España sobre este tipo de estudiante por Adiego, Asensio, y Serrano (2004) reflejó que las barreras o frenos que poseen estos alumnos para decidir estudiar en la universidad son los horarios en los que se desarrollan los programas, las responsabilidades familiares y las razones económicas. Estos estudiantes se quejan de que el profesorado no da valor a la presencia de estudiantes adultos en las clases, y que su experiencia previa pocas veces se aprovechada en los aprendizajes que reciben. Fruto de estos estudios, se ha generado el término *homogeneizadora* para calificar a la universidad en España.

Debe entenderse que todo lo expuesto son elementos que deben guiar la práctica docente en aquellas aulas universitarias donde el porcentaje de estudiantes adultos sea más numeroso. Las instituciones deben conocer en qué medida pueden incorporar transformaciones en sus modelos de docencia para adaptarse a un alumnado de cualquier edad, que poseen motivaciones diferentes y que, por tanto, afrontan su proceso educativo con variadas expectativas. Mejorar esta situación aportaría valor a lo que se entiende por una educación a lo largo de la vida, idea que hay que fomentar con hechos, desde las instituciones.

Bajo esta perspectiva, en este artículo se aporta una investigación, basada en el trabajo de campo llevado a cabo en la Universidad Europea de Madrid (UEM), con la intención precisamente de comprender este perfil de estudiante universitario y poder adecuar un modelo de docencia basado en sus necesidades.

Metodología

La investigación desarrollada se ha basado en un enfoque metodológico cualitativo por tratarse de una investigación que parte de la singularidad del hecho educativo para llegar a la interpretación de lo social (Buendía, Colás, & Hernández, 1997). El objetivo ha sido profundizar en la mejor comprensión del modelo de docencia que los profesores de la Universidad Europea de Madrid están desarrollando en las aulas con estudiantes adultos para, posteriormente, realizar una propuesta que sirva de referencia para la planificación y estructuración de programas con este tipo de estudiantes como público objetivo y para el diseño de planes de formación del profesorado universitario.

En el desarrollo de la investigación, llevada a cabo a lo largo del año 2012, se han utilizado dos técnicas de recogida de información: la entrevista grupal y la individual, ambas semiestructuradas. En la selección de los participantes, se ha optado por el muestreo intencional, lo que implica la identificación de una población de interés por la investigadora y la selección de los casos que cumplen con los criterios considerados de importancia para alcanzar los objetivos. Por ello, en primer lugar, se identificaron aquellas áreas de conocimiento y titulaciones con mayor representación de estudiantes adultos: Sanidad (Enfermería, Óptica y Fisioterapia), Politécnica (Ingeniería Industrial, Ingeniería de Caminos, Ingeniería de la Edificación y Arquitectura) y Ciencias Sociales (Derecho, Dirección de Empresas y Magisterio). Posteriormente, se identificaron y seleccionaron a los profesores participantes, tal y como se describe a continuación.

Para la entrevista grupal se solicitó la participación de 10 profesores que se seleccionaron en función de tres variables: 1) las mejores valoraciones en las encuestas de satisfacción de estudiantes en los últimos 5 años, 2) la representatividad de diferentes áreas de conocimiento y 3) perfil que combinara experiencia profesional y docente. De los 10 profesores convocados,

asistieron finalmente siete, cuyos perfiles se pueden observar en la tabla adjunta. Un dato a considerar es que los profesores se conocían como miembros del claustro de la Universidad, pero con la diversidad de sus perfiles se previó que la discusión fuera rica y variada.

Tabla 1. *Perfil de los Profesores Participantes en la Entrevista Grupal*

Profesor	Área docente
Profesor 1 (P1)	Área Informática. Varón. Más 10 años experiencia docente y 15 de experiencia laboral.
Profesor 2 (P2)	Área Ingeniería. Mujer. Entre 5-10 años experiencia docente.
Profesor 3 (P3)	Área Ciencias Sociales. Mujer. Entre 1 y 5 años experiencia docente y 5-10 experiencia profesional.
Profesor 4 (P4)	Área Arquitectura. Varón. Más de 10 años experiencia docente.
Profesor 5 (P5)	Área Salud. Varón. Más de 15 años de experiencia docente y profesional.
Profesor 6 (P6)	Área Salud. Mujer. Entre 1 y 5 años de experiencia docente. Profesional autónomo.
Profesor 7 (P7)	Área Ciencias Sociales. Varón. Entre 5 y 10 años experiencia docente.

Nota. En la columna derecha que se presenta la codificación con la que se ha denominado a cada participante para respetar su anonimato.

En las entrevistas individuales, los criterios para seleccionar a los profesores fueron diferentes, centrándose en los siguientes: 1) experiencia en la docencia de adultos o grupos mixtos (adultos y jóvenes), 2) diferentes áreas de conocimiento, 3) diferentes tramos de edad y 4) diferentes perfiles docentes en cuanto a experiencia en la profesión y la docencia. En la tabla adjunta se describen los perfiles de los profesores participantes. En cualquier caso, se verificó que la información aportada estaba saturada al llegar a la décima entrevista.

Tabla 2. *Perfil de los Profesores Entrevistados*

Profesor	Área docente
Profesor AB (P-AB)	Área Salud. Enfermería. Mujer. 57 años. Más de 30 años de experiencia profesional y más de 15 de experiencia docente. Tiempo completo.
Profesor CD (P-CD)	Área Salud. Especialidades Médicas. Psicología. Varón. 47 años. Más de 15 años de experiencia docente. Tiempo completo
Profesor EF (P-EF)	Área Salud. Óptica. Varón. 54 años. Más de 10 años de experiencia docente y más de 25 de experiencia profesional. Tiempo parcial.
Profesor GH (P-GH)	Área Salud. Fisioterapia. Varón. 59 años. Más de 15 años de experiencia docente y más de 25 de experiencia profesional. Tiempo completo.
Profesor IJ (P-IJ)	Área Ciencias Sociales. Derecho. Mujer. 50 años. Más de 15 años de experiencia docente y profesional. Tiempo completo.
Profesor KL (P-KL)	Área Dirección de Empresas. Mujer. 48 años. Más de 10 años de experiencia docente. Tiempo completo.
Profesor MN (P-MN)	Área Ciencias Sociales. Educación. Mujer. 40 años. Más de 10 años de experiencia docente. Profesional autónomo. Tiempo parcial.

Profesor OP (P-OP)	Área Politécnica. Ing. Industrial. Varón. 64 años. Más de 20 años de experiencia docente y más de 20 de experiencia profesional. Siempre ha compatibilizado ambas profesiones. Tiempo completo.
Profesor QR (P-QR)	Área Politécnica. Ing. Caminos. Mujer. 39 años. 6 años de experiencia docente y más de 10 de experiencia profesional. Tiempo parcial.
Profesor ST (P-ST)	Área Arquitectura. Ing. Edificación. Varón. 48 años. Más de 10 años de experiencia docente. Tiempo completo.

Nota. En la columna derecha que se presenta la codificación con la que se ha denominado a cada participante para respetar su anonimato.

Tanto para los grupos de discusión como para las entrevistas, se contactó con los participantes por correo electrónico, donde se les informaba sobre el objetivo de la investigación y la temática a tratar en las reuniones. Todos los participantes manifestaron su interés por la investigación, accediendo voluntariamente a participar y a dar su consentimiento, tanto a la grabación como al tratamiento y análisis de la información que aportaron.

Todas las reuniones se realizaron por la autora principal en las instalaciones de la universidad y tuvieron una duración media de 90 minutos. La agenda de las reuniones partía de una introducción en la que se agradecía la participación a los asistentes, se explicaban los objetivos, la metodología a seguir y la confidencialidad de la información obtenida y su tratamiento. Tras esta presentación se abría el discurso a los participantes con la siguiente pregunta abierta: ¿Tienen los estudiantes adultos características diferentes a los tradicionales como aprendices? La participación de la moderadora, tanto en la entrevista grupal como en las entrevistas, fue mínima pues no se pretendía dirigir el discurso sino dejar que fluyera espontáneamente la información. El punto de partida desde del cual se desarrolló la entrevista fue un guión elaborado ad hoc, con los siguientes aspectos:

- conocimiento del estudiante adulto,
- concepciones sobre la docencia universitaria,
- cualidades del profesor,
- características de la enseñanza, metodología de aprendizaje, y
- seguimiento y evaluación del aprendizaje.

Las reuniones se registraron usando una grabadora y fueron transcritas para su análisis. El método de análisis elegido para el estudio cualitativo consistió en el examen del contenido aportado por los participantes, agrupado en los temas que sirvieron de guía en los grupos y en las entrevistas. El proceso consistió en la identificación de patrones comunes a través la lectura cuidadosa de las transcripciones y la generación de categorías y subcategorías, con sus correspondientes sistemas de codificación y el desarrollo de memos durante el proceso de codificación. Para el tratamiento de la información y su análisis se utilizó software específico: Word, Excel y Wordle.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de los discursos de los participantes, que se han organizado en torno a los cinco aspectos que sirvieron como guía en las reuniones. Al final de cada uno de ellos se presentan los extractos de los discursos de los profesores codificados según las claves de las tablas 1 y 2.

Conocimiento del Estudiante Adulto Trabajador

En general, los profesores entrevistados tienen una clara definición de lo que es el estudiante adulto trabajador y destacan como la principal característica la falta de homogeneidad entre el colectivo, por lo que no se puede hablar de un perfil único de estudiante adulto. Esta heterogeneidad viene dada principalmente por su edad, itinerario académico, experiencia profesional, responsabilidades familiares, motivaciones e intereses.

A pesar de ello, los profesores entrevistados sí destacaron un punto en común en el colectivo de estudiantes adultos: su elevada motivación por estudiar. Los profesores generalizaron diciendo que la mayoría de ellos sabe lo que quiere estudiar, bien desde posturas más emocionales (un deseo postergado por otras responsabilidades) o más racionales (necesario para promocionar o encontrar empleo). Los entrevistados también destacaron que los adultos tienen clara la utilidad de los conocimientos y la acreditación profesional correspondiente que obtendrán. A lo largo de su discurso, van apareciendo otras características que definen a este tipo de estudiante como las siguientes:

- La decisión de acceder a la Universidad está muy meditada y en muchas ocasiones se asume como un reto personal o profesional.
- Están preocupados por el valor de su dedicación y el retorno de la inversión económica.
- Es un estudiante más exigente y crítico cuando ve frustradas sus expectativas.
- Son más frágiles en los primeros momentos que los estudiantes tradicionales por sus miedos como la falta de confianza en las propias capacidades, las experiencias académicas previas negativas y las lagunas de conocimientos básicos o competenciales.

Según los entrevistados, la inseguridad con la que acceden los estudiantes adultos a la universidad y la desventaja que les suponen las materias básicas de los primeros cursos son las principales razones de abandono prematuro. Ante esto, propusieron como posible solución a nivel institucional asignar estas materias a profesores especialmente preparados y formados en la docencia de adultos.

La experiencia que trae el alumno al aula es en general beneficiosa, según los entrevistados, porque permite aligerar el programa al pasar de manera más superficial por contenidos y procedimientos ya conocidos y detenerse en aspectos más complejos, así como generar conocimiento compartido con los compañeros. Para ello, según los entrevistados, es imprescindible realizar una evaluación inicial que aporte información sobre nivel de conocimientos, experiencia previa, expectativas y necesidades de los alumnos. Una vez analizada esta información, en la que se basará el establecimiento de objetivos, la comunicación para el estudiante debe ser clara y debe aportar una imagen fiel de lo que se espera que consiga al final de la materia.

Hay dos aspectos que generan preocupación entre la mayoría de los profesores entrevistados sobre los antecedentes con que acceden a la universidad los estudiantes adultos. Estos tienen que ver, por una parte, con desmontar estereotipos fuertemente arraigados y neutralizar la transferencia negativa cuando estos conocimientos son erróneos o poco fiables y, por otra, con gestionar el aula cuando el conocimiento y la experiencia de los estudiantes supera a la del profesor. Hay unanimidad entre los entrevistados en que la gestión de esta

diversidad exige dosis importantes de conocimientos pedagógicos, por lo que reclaman formación específica y compartir experiencias en foros de expertos.

Tabla 3. *Conocimientos del Estudiante Adulto Trabajador*

Extractos del discurso de los docentes
<i>“Mayor de 30 años o así, con su trabajo, familia, con responsabilidades. Que tienen muy claro lo que quieren hacer y que son muy conscientes de que tienen que sacarlo porque eso les cuesta esfuerzo y dinero”. (P-EF)</i>
<i>“Algunos tienen conocimientos y otros no, o son más o menos recientes; los que han tenido más o menos experiencia profesional, en fin... ahora todos tienen que tener conciencia de que hay mucho por aprender y que el profesor es la persona que puede hacérselo saber”. (P1)</i>
<i>“Es un alumno muy exigente, es muy exigente porque paga mucho y hace un esfuerzo muy grande y el profesor se tiene que ser excelente sin duda, y tiene que serlo siempre porque el que tiene enfrente puede tener un cargo importante en el ministerio y eso es muy serio”. (P-QR)</i>
<i>“Hay que estar muy motivado y ser motivador para provocar el cambio de “cliente” a “estudiante”. Cuando un estudiante se siente estudiante, se compromete... pero cada uno tiene un camino para llegar a eso y hay que estar ahí, motivando”. (P5)</i>
<i>“Es fundamental que sean profesores que tengan muy claro las cosas. Aquí un profesor que desmotive puede ser dramático, porque puede suponer el abandono del estudiante. [...] Yo siempre les mando mensajes muy positivos, motivadores, de que hay que desdramatizar las cosas”. (P-IJ)</i>
<i>“Entonces yo diferencio mucho esos dos grupos (con conocimientos previos o no), sus carencias y necesidades. ¿Y qué hacemos? pues darles muchísimas facilidades antes y después de las clases para que el resto no se conecte al móvil”. (P2)</i>
<i>“Digamos que en clase, en el aula tienes que seguir un ritmo, no lo puedes parar porque no puedes frenar el avance del grupo porque haya determinadas lagunas que se presuponen en el sitio en el que estamos. Entonces lo suples con el trabajo fuera del aula. Es un trabajo muy personalizado con esta gente. Se les dan tutorías académicas para temas muy básicos”. (P-AB)</i>
<i>“Yo doy clase en temas de dirección de obras y en algún tema muy puntual pues hay algún alumno que tiene cincuenta años imagínate, que a lo mejor ha dirigido ciertas obras como gran experto de no sé qué... en esos casos no puedes abortar esta experiencia compartida. Entonces bueno ahí está la complejidad porque, claro, si les das demasiada cancha se te comen, si no les dejas hablar yo creo que no es positivo y te dejan de escuchar”. (P-ST)</i>
<i>“Vienen (los adultos) con elementos que contaminan un poco lo que nosotros esperamos que ellos sean en un futuro como profesionales. Moldear creencias muy firmes es más difícil sobre los adultos que sobre los jóvenes de 18 años que no tienen fundamentos contruidos de tanto tiempo”. (P-CD)</i>
<i>“El profesor que tiene que tener muchas herramientas docentes para que pueda jugar bien la baza de que el que está delante de ti a lo mejor sabe lo mismo o más que tú” (P-QR).</i>

Concepción de la Docencia Universitaria

El modelo de aprendizaje que resulta del análisis de los discursos de los docentes está centrado en un proceso que permita al estudiante adquirir conocimientos aplicados a la práctica profesional, construir significados por sí mismos, interpretar para comprender la realidad, y ser conscientes de su madurez intelectual y personal. Para ello, los entrevistados insistieron en que, además de tener conocimientos sobre las características del estudiante adulto y poner en

marcha las estrategias docentes pertinentes, hace falta promover la implicación del estudiante en el proceso.

En cuanto al modelo de docencia para estudiantes adultos, los entrevistados afirmaron que debe reunir tres condiciones. La primera de ellas es que el programa esté muy bien estructurado y comunicado, aportando transparencia y minimizando la ambigüedad. Los entrevistados coincidieron en que para estos estudiantes el tiempo es el bien máspreciado y el escenario tiene que estar claro desde el principio para que su logística profesional y personal quede organizada cuanto antes. En segundo lugar, el programa debe tener la suficiente flexibilidad en cuanto a la dedicación, metodología y evaluación para asumir los cambios y ajustes que a lo largo del proceso pueden requerir estos estudiantes, principalmente promovidos por sus otras esferas de responsabilidad. Por último, los entrevistados concordaron al afirmar que, en un programa con alumnado adulto, es necesario utilizar múltiples formas y formatos para compartir el conocimiento que exceden el espacio físico del aula tradicional. El apoyo tecnológico a muchos de estos estudiantes, apuntaron los profesores, abriría un amplio abanico de posibilidades de aprendizaje.

Tabla 4. *Concepciones sobre la Docencia Universitaria*

Extractos del discurso de los docentes
<i>"No puedo ir al aula con el único objetivo de completar el programa. Entiendo que la enseñanza tiene que tener un impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Si al final del día mis alumnos solo consiguen vomitar los datos sin comprenderlos, entonces no ha habido enseñanza, ni aprendizaje, ni nada". (P3)</i>
<i>"Saber gestionar cualquier tipo de problema en el ejercicio de la profesión, relacionado con la prevención en las obras. Que el alumno no tenga miedo de tomar decisiones. Hay que enseñarle las "reglas del juego" de la profesión, o al menos, dónde buscarlas". (P4)</i>
<i>"Es difícil llegar a comprender conceptos en muchos casos abstractos y poder ver su aplicación. Eso es construir el conocimiento y para eso estamos. Yo quiero que mis alumnos lleguen a sus propias conclusiones sobre los temas". (P1)</i>
<i>"El objetivo en mi disciplina es que los alumnos aprendan a reflexionar sobre las cosas y que entiendan porqué es importante saber manejar los principales conceptos. Y eso lo veo por las preguntas que hacen y por la manera en que logran aplicar sus conocimientos". (P7)</i>
<i>"Saber algunos contenidos de psicología de la salud para que, después, el alumno sepa saber hacer. Aprender mi asignatura está muy vinculado a ir formando la parte esencial de lo que debería ser una actitud ante la vida". (P6)</i>
<i>"Bueno pues definiría un modelo en el que las condiciones de evaluación, de entregas, los horarios, la logística, todo esté muy claro desde el primer minuto del partido, por escrito, publicado ... no se puede perder tiempo en la logística". (P-ST)</i>
<i>"Un modelo organizado pero por otro lado con una cierta flexibilidad y que permita margen de maniobra para la casuística que se da con estos alumnos". (P-GH)</i>
<i>"Un modelo en el que se fomentase aún más si cabe que en otros formatos el compartir experiencias, prácticas grupales, debates, exposiciones, ... esas metodologías y mucha, mucha tecnología". (P-MN)</i>
<i>"El aprendizaje requiere que los estudiantes se involucren... que exploren y busquen el conocimiento por sí mismos. Por lo general, se les da la ayuda necesaria para que sean capaces de explorar por su cuenta pero me temo que muchos no lo ven así y todo lo quieren mascado" (P6).</i>

Cualidades del Profesor

Los entrevistados de las distintas áreas de conocimiento coincidieron al afirmar que lo más importante a la hora de definir el modelo de docencia ideal para estudiantes adultos es el perfil del profesor; un profesor que, según los entrevistados, ineludiblemente tiene que reunir dos características básicas: tener experiencia en la profesión y tener experiencia docente.

Destacaron también dos competencias vinculadas al profesor de adultos: la capacidad de actualización constante y la capacidad de adaptación y flexibilidad. La primera la justificaron aludiendo a que los adultos prefieren trabajar con temas de actualidad y que puedan vincular inmediatamente con sus experiencias más próximas al momento actual o a las innovaciones más atractivas en la profesión. Respecto a la capacidad de adaptación, los entrevistados insistieron en que es básica para trabajar con diferentes perfiles de estudiantes (internacionales, adultos, jóvenes, colegas de profesión, ...) y en diferentes entornos de aprendizaje (presencial, en línea, mixto).

Los profesores entrevistados reconocieron no haber recibido formación pedagógica específica en educación de adultos y haberse basado en su propia experiencia como profesionales o estudiantes, en el ensayo-error y en su reflexión como docentes para ir trazando el modelo que creen es más eficaz. Algunos de ellos señalaron que les ha costado hasta tres años adquirir seguridad y confianza en su propia docencia, cuando iniciaron su experiencia con estudiantes adultos o en grupos mixtos.

Tabla 5. *Cualidades del Profesor*

Extractos del discurso de los docentes
<i>“Lo básico, que no puede ser un profesor que no haya dado clase, tiene que saber cómo dar clase. Punto número uno: que tenga experiencia docente. Punto número dos: que tenga experiencia profesional en esa área. Es imprescindible, si no, no vale, porque si es solo docente le va a enseñar abstracción y eso les va a ir aburriendo y los va a desmoralizar”. (P-EF)</i>
<i>“Hay que conocer a qué se van a dedicar los alumnos cuando salgan pero también es importante enseñarles bien cómo tienen que hacerlo y con los alumnos mayores no es igual, no funcionan las mismas prácticas. Hay que prepararse muy bien y tener recursos docentes a mano. A veces hay que desmigajar todo y otras veces soltarlo en bloque, depende”. (P7)</i>
<i>“Creo que soy capaz de mantener la atención y la tensión sobre la asignatura pero eso me ha costado muchas horas de formación y partir de la rigidez del principiante... Ahora soy más flexible sin perder de vista los objetivos básicos”. (P3)</i>
<i>“Intento ‘llevar’ la realidad profesional al aula. Cercanía y confianza. Todos los ejercicios y prácticas que propongo son actuales y obligan al alumno a entrar en contacto con la realidad”. (P1)</i>
<i>“Los mayores prefieren que los temas sean de actualidad, que les sirva para mantener una conversación, entender una noticia, o llevarle la contraria a su mujer... pero claro, eso exige tener que estar todo el día con los periódicos en la mano y las alertas en google”. (P3)</i>
<i>“A mí no me han enseñado nada, todo lo hago instintivamente, con la experiencia y mi instinto. (...) una vez aplicado ese modelo hacerlo rodar, ver los resultados y hacer un bucle para rodar y buscar el background, ir corrigiendo y retroalimentándose. Entonces con ese sistema sale el modelo, esa sería la idea”. (P-EF)</i>

“Mira, el primer año lo llevas todo con alfileres y no eres capaz más que de pensar si te ha salido bien o no la clase. En el segundo ya vas pensando en el grupo, quitas y pones actividades, ajustas el nivel... En el tercero, coges la velocidad de crucero y puedes pensar en innovar, en cambiar cosa pero pensando en el global (P-OP)

“Básicamente, mi evolución ha consistido en que la percepción que tenía yo del mundo universitario de cuando yo estudié y era alumna a ahora que he venido como docente, no tiene nada que ver. Son realidades totalmente distintas. (...) Mi percepción ha cambiado en el sentido de que tenemos que prestar mucha atención a lo que es la persona, por un lado tenemos que conseguir que los conocimientos científicos estén ahí, porque sin ellos no vamos a poder trabajar, evidentemente” (P-AB).

Enseñanza y Métodos de Aprendizaje

Los docentes entrevistados afirmaron que el clima de aprendizaje con estudiantes adultos es muy bueno y que se incorporan con relativa normalidad a las clases con estudiantes más jóvenes. Prácticamente todos los participantes manifestaron su acuerdo con que los grupos más interesantes son los mixtos, aquellos formados por estudiantes adultos y tradicionales, pues ambos se complementan en competencias y madurez.

La comunicación con ellos también es fluida y continuada. Los informantes comentaron que estos alumnos demandan más comunicación que los tradicionales y que tienden a pedirles más tutorías presenciales. El campus virtual, revelaron los profesores, se ha convertido en una herramienta de comunicación fundamental con estos alumnos.

La utilidad y la vinculación de los conocimientos a la profesión, así como su transferencia inmediata a la práctica son los tres aspectos que los entrevistados destacaron como fundamentales en un proceso de enseñanza a adultos. En general los profesores no se decantaron por ninguna metodología en concreto, sino que opinaron que cualquiera de ellas es útil siempre que genere participación, intercambio de conocimiento y poner en práctica lo aprendido. Entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que mencionaron, destacan que con estos alumnos les funcionan especialmente bien las siguientes:

- Hacer rondas de preguntas, cuestionarios o actividades para conocer al grupo en cuanto a su formación inicial y el nivel de conocimientos previos y así adaptar el programa, aprovechar los conocimientos que ya tengan y ajustar expectativas.
- Si existen diferentes niveles de conocimiento, los profesores proporcionan información extra con lo que llaman “temas 0”, tutorías personalizadas o actividades y trabajos complementarios de diferentes niveles de complejidad.
- Diseñar las unidades en función de pocos objetivos, organizados de menor a mayor nivel de dificultad.
- Iniciar cada unidad con un repaso o reconocimiento de conocimientos previos para que el estudiante sepa dónde está y gane autonomía.
- Entregar los materiales antes o después para que los estudiantes los tengan a su disposición.

- Crear “espacios abiertos” al aprendizaje destinados a aquellos estudiantes que quieran seguir profundizando o intercambiar puntos de vista más elaborados con otros compañeros.

Por último, cabe destacar dos aspectos señalados por los profesores entrevistados que no concuerdan con los principios de las teorías de la enseñanza de adultos. Por una parte, consideraron que los estudiantes adultos no son tan autónomos en el aprendizaje como esperaban y que necesitan escenarios organizados y la presencia del profesor para ir dirigiendo su aprendizaje. Por otra parte, los estudiantes adultos participan abiertamente y con gran protagonismo en las clases presenciales e, incluso virtuales, pero son reacios a realizar trabajos en grupo principalmente por el coste en tiempo y dedicación.

Tabla 6. *Enseñanza y Métodos de Aprendizaje*

Extractos del discurso de los docentes
<i>“Hay un clima muy bueno porque yo creo que se genera como una micro sociedad donde todos tienen en común un objetivo que es mejorar su situación profesional y todos tienen la necesidad de renunciar a su vida personal durante un tiempo. Yo creo que esto une muchísimo y entre ellos se ve que la comunicación es fantástica”. (P-MN)</i>
<i>“Lo que mejor funciona son los grupos mixtos. Cuando logramos que veteranos y jóvenes se junten. Es otra sensación. Imagínate la combinación de experiencia e ilusión. Los jóvenes tienen más tiempo, pero los expertos, los más veteranos saben por dónde tirar, se las saben todas en temas técnicos. Los jóvenes sin embargo maquetan estupendamente bien, manejan las herramientas digitales imagínate. Es decir, que al final son equipos... cuando hacemos equipos mixtos son equipos con unas prácticas fantásticas”. (P-ST)</i>
<i>“Hay un contacto permanente, directo y abierto entre el alumno y el profesor; tengo que hacer esto, cómo lo hago... o bien si no pueden venir, pues a través del ordenador les vamos ayudando, clarificando y guiando como tienen que hacerlo o si les coincide en su turno vienen en el otro”. (P-AB)</i>
<i>“Con cualquier duda la tienen que subir al foro de dudas que tenemos en el campus virtual. Entonces uno pregunta y yo le contesto a todos, o si veo una noticia, chicos mirad que sentencia más peculiar sobre algo que tenga que ver con lo que estamos dando. Esa comunicación es constante a través del campus virtual. Porque yo a través del foro de dudas les hago un resumen de cada uno de los temas con los conceptos fundamentales que hemos visto en las sesiones”. (P- IJ)</i>
<i>“A ver hay dos cosas. Primero, comenzar la clase con la aplicación y segundo recordarles la aplicación veinte veces durante la clase y que lo vean siempre como un patrón. Por ejemplo, cuando le hablo del derrape de un coche, les digo ‘miren esto. El coche se va a mover a la derecha o a la izquierda. Como el jabón. Se va a deslizar’ y sigo hablando de ecuaciones, y otra vez les digo ‘¿ven esto? Se va a deslizar’, entonces siguen entendiendo que se va a deslizar. Si dejas de hablar ya creen que estás en otra cosa. Tienes que mantenerlos sujetos, son gente que necesita el pasamanos para caminar sino se caen, se caen mentalmente”. (P-OP)</i>
<i>“Es verdad que los escenarios de tiempo son distintos, pero la metodología debe ser más o menos la misma. Reflexionar, enseñar y contrastar, volver a reflexionar. Yo creo que son como tres pasos que tienen bastante sentido y lo mismo, con adultos que con jóvenes”. (P-CD)</i>
<i>“Es importante decirles porqué están estudiando esto y no lo otro, más que a los bachilleres. No puedes pasar por alto el explicarles porqué para ser arquitecto tienen que estudiar física, química y matemáticas”. (P4)</i>

“Suelo diseñar con diferentes grados de complejidad, cosas más básicas que simplemente con la experiencia que tengan habiendo aprobado otras asignaturas pueden y luego otras cosas digamos un poquito más profesionales... También en algunos casos yo suelo ser más exigente con los expertos, les suelo pedir más trabajo, les suelo pedir que profundicen más”. (P-KL)

“Vi eso, que estos alumnos podían aportar... es que claro, estaba ese grupo de alumnos que había trabajado profesionalmente que se quedaba cojo. Entonces se trata que desde el conocimiento directo, hacer partícipes a los demás dentro de un trabajo”. (P-IJ)

“Están aprendiendo los profesionales con los no profesionales y además aprenden metodologías de trabajo que no se da específicamente en la clase pero que son interesantes y experiencia directa de consultoría en tiempo real”. (P-OP)

“Ellos se conocen, comparan profesores y entonces en ese sentido, así como en otras titulaciones, en otros formatos, los profesores no se coordinan demasiado, pero si no se coordinan no es de vida o muerte, aquí sí. Aquí la coordinación es imprescindible, en criterios de evaluación, en criterios de condiciones de entrega, condiciones de asistencia, de puntualidad, descansos”. (P-ST)

Evaluación y Seguimiento

Según los profesores participantes, la evaluación es el aspecto que genera más conflictos con los estudiantes adultos. Las repercusiones a nivel personal, académico e incluso financiero que genera la evaluación producen mucho estrés entre estos estudiantes. Los profesores afirmaron que esta presión se traslada muchas veces a ellos en términos de exigencias más o menos objetivas que generan situaciones incómodas, las cuales ponen en entredicho su profesionalidad como docentes.

Para evitar los inconvenientes que se producen cuando el estudiante no está de acuerdo con su evaluación, los profesores insistieron en que es necesario que la retroalimentación sea continua y que el alumno siempre sepa dónde está y cuál es el recorrido que le resta por hacer. De hecho, apuntaron que la frecuencia de tutorías en el seguimiento académico de estos alumnos es más seguida que con los tradicionales y se realiza en gran medida de manera individualizada, bien presencialmente o por medio del correo electrónico. Los profesores mencionaron dos estrategias que les han resultado muy útiles para comprobar grupalmente en el aula si estos alumnos siguen el ritmo: 1) realizar repasos al iniciar la sesión, sondeando al grupo en voz alta y 2) crear una lista de puntos clave que sirve tanto de guía como de evaluación de la sesión.

Las pruebas de conocimientos, las presentaciones orales y los trabajos escritos han sido las herramientas de evaluación más utilizadas por los profesores y a través de las que, según ellos, obtienen buenos resultados con los estudiantes adultos. La mención a otro tipo de evaluación más innovadora es minoritaria, así como a procesos de autoevaluación ni coevaluación. En algunos casos, los profesores mencionaron como parte de la evaluación los trabajos de grupo, aunque nuevamente señalaron las resistencias de los estudiantes adultos a que estos trabajos se extiendan fuera de los ámbitos de la clase presencial dado sus limitaciones de tiempo y la poca objetividad en las calificaciones grupales.

Respecto al nivel de exigencia en la evaluación, los profesores entrevistados reconocieron que con estos alumnos son más flexibles en los tiempos de dedicación y las fechas de entregas, pero no hay diferencias respecto a las formas de evaluación ni a los criterios que manejan con los alumnos tradicionales. Para finalizar, cabe señalar que los discursos

analizados apuntan a un uso de la evaluación por parte de los profesores entrevistados fundamentalmente sumativo y en menor medida formativo.

Tabla 7. *Evaluación y Seguimiento del Aprendizaje*

Extractos del discurso de los docentes
<i>“Tienen mucho miedo a la evaluación; o sea, a la herramienta de evaluación y al posible resultado que esta evaluación pueda tener para su propio bienestar, para su propia perfección. Yo creo que porque tiene otro tipo de implicaciones. Cuando eres joven cómo le dices a tus padres que has suspendido, pero cuando eres adulto cómo le dices a tu mujer que has suspendido y luego la implicación económica que es mucho más seria”. (P-CD)</i>
<i>“Bueno, se ha gestionado con el defensor del alumno, en una gestión que a mí a veces no me parece adecuada porque yo cuando evaluo soy muy cuidadosa con la evaluación y en ese sentido yo soy muy seria. Se puede cuestionar a un profesor, por supuesto, me podría equivocar y me parece correcto, pero quizás para mí la pega es que se supone que es el profesor el que ha hecho algo mal... Ellos buscan aprobar y... aunque no tengo la sensación de haya sido el grueso de los alumnos, pero sí me ha sucedido...”. (P-QR)</i>
<i>“Sí que necesitan muchos sistemas de evaluación alternativos y me preocupo porque todos lleven la misma carga y esfuerzo”. (P-GH)</i>
<i>“Ojo que no porque sean mayores hay que ser más permisivos. Eso no. Hay que entender sus situaciones particulares pero al 5 tienen que llegar todos por igual”. (P2)</i>
<i>“El 65% de las cosas que pido de evaluación en la materia son obligatorias sí o sí. Otra cosa es que yo decida que se hace el día 19 o el 25. No hay problema si a ti, o a ti, se os da el caso y tengo que repetiros las pruebas. Hasta ahí bien”. (P5)</i>
<i>“Digamos que el chantaje entre comillas, el chantaje llega en el momento de la evaluación. Si todo va bien, va bien. Y si no, el chantaje. Eso sí, son gente más razonable, gente con la que se puede hablar y explicar mucho mejor las cosas. Pero un suspenso es un suspenso tanto para el de 22, como para el de 45, ahí el proceso es el mismo”. (P-OP)</i>
<i>“Las pruebas de evaluación son el 65% y las hace todos sí o sí. El otro 35% que falta son actividades que llamo optativas y que yo doy todas las alternativas posibles, me explico. Tienen las opciones de hacerlo individual, escrito, ¿que prefieren hacerlo en grupo? vale, pues lo hacen en grupo. No va a ser más de cuatro y tal, lo tienes que escribir y además exponer. Ah, que tú quieres hacer una exposición oral porque el tema gramatical se te da muy mal, yo siempre lo que hago es que le oferto alternativas para que ellos elijan”. (P-AB).</i>
<i>“Cuando tenemos trabajos grupales tenemos establecida que una parte de la evaluación es a través de hojas de rúbrica. Entonces cada miembro del grupo, aparte de autoevaluarse él por su trabajo hacia el grupo, evalúa a sus compañeros pero no les gusta mucho. No. Primero porque no tienen tiempo y luego porque no lo ven justo. Siempre se echan en cara que unos trabajan más que otros...”. (P-AB)</i>
<i>“La herramienta clave es recordar. Recordar los key point, los puntos clave. En cada clase tienes que hacerlo y eso es muy bueno. Los key point tienes que crearlos antes de las clases y tienen que ser tu patrón para continuar la clase y que sean con los que evalúes luego los resultados. Así ellos lo van a ver todo acotado”. (P-OP)</i>
<i>“Hay que ir reconduciéndoles constantemente. Yo utilizo mucho la técnica del repaso, de la vuelta al ruedo en la que todos participan”. (P-IJ)</i>

Conclusiones y Recomendaciones

Los profesores entrevistados tienen un discurso bastante elaborado sobre el perfil de los estudiantes adultos, destacando su heterogeneidad y su alta motivación hacia los estudios. El perfil híbrido del profesor de adultos universitarios, en cuanto a profesional de la enseñanza y experto en la profesión, es un dato relevante de esta investigación, así como la necesidad de formación específica de los profesores de los primeros cursos como aspecto crítico para evitar el abandono prematuro de estos estudiantes.

El modelo de aprendizaje señalado por los docentes entrevistados como la mejor opción en este sentido, y base de la propuesta que se presenta, está centrado en un proceso que permite al estudiante aprender construyendo nexos entre los nuevos conocimientos y la experiencia previa, aprender implicándose y participando activamente, y aprender en diferentes escenarios, con diferentes formatos y a través de una amplia variedad de actividades.

La propuesta didáctica que se presenta en base a este modelo de aprendizaje se centra en tres aspectos. El primero está relacionado con realizar un diagnóstico individualizado de partida de conocimientos y experiencias previas que permita, por una parte, a los estudiantes ser conscientes de la distancia que hay entre su madurez intelectual, profesional y personal y los objetivos de aprendizaje. Y, por otra parte, que permita al profesor diseñar situaciones didácticas que reduzcan esta distancia.

El segundo aspecto está vinculado con la utilización de métodos de aprendizaje basados en el reconocimiento de la experiencia previa como contexto necesario para construir nuevo conocimiento y en la conexión de éste con aspectos relevantes de la profesión. Esta conexión también hace que el aprendizaje sea más relevante para los alumnos adultos, ya que aumenta la conexión afectiva con la materia y, con ello, la motivación y reconocimiento personal, lo cual incidirá en que el aprendizaje sea más profundo.

El tercer aspecto, que genera más presión en profesores y estudiantes por sus repercusiones académicas y profesionales, busca proporcionar al estudiante información sobre su avance en la consecución de los objetivos, ya sea a nivel grupal o individual, con el fin de dar indicaciones sobre la distancia todavía a recorrer, minimizar el estrés que provoca la evaluación y proporcionar indicaciones que estimulen el éxito académico.

Una de las conclusiones más interesantes a señalar son aquellos aspectos destacados en la literatura especializada como claves en la enseñanza de adultos y que no se han visto corroborados en la investigación realizada. Estos aspectos hacen referencia, en primer lugar, a una mayor necesidad de guía y orientación por parte del profesor, lo que se contradice con el escenario de un estudiante adulto autónomo en su aprendizaje y, en segundo lugar, la escasa motivación a trabajar en proyectos grupales y a generar conocimiento compartido.

Para finalizar, es importante destacar la preocupación de los profesores entrevistados sobre la preparación del profesorado que trabaje con estudiantes universitarios adultos o en grupos mixtos. Esta preparación psicopedagógica debe estar relacionada con la atención de cada uno de los estudiantes como individuos, que requieren una atención personalizada y con los requerimientos que exige gestionar un aula más compleja debido a la diversidad de alumnado y sus diferentes niveles previos de conocimientos y experiencia profesional. A pesar de las dificultades que afirma conlleva la docencia universitaria en este escenario, los entrevistados lo señalan como un reto profesional, coincidiendo en que los grupos más interesantes a nivel docente son los de estudiantes mixtos: adultos y jóvenes.

Referencias

- Ariño Villarroya, A. (2008). *El oficio de estudiar en la universidad: Compromisos flexibles*. Valencia, España: Publicacions de la Universitat de València.
- Adiego, V., Asensio, S., & Serrano, M. A. (2004, septiembre). *Transformando espacios: El aprendizaje de estudiantes no tradicionales en la educación superior*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Español de Sociología de la Federación Española de Sociología: Transformaciones globales: Confianza y riesgo, Grupo de trabajo en sociología y práctica escolar, reforma educativa, Alicante, España.
- Baxter, A., & Britton, C. (2001). Risk, identity and change: Becoming a mature student [Riesgo, identidad y cambio: Convertirse en un estudiante maduro]. *International Studies in the Sociology of Education*, 11(1), 87-104. <http://dx.doi.org/10.1080/09620210100200066>
- Buendía, L., Colás, M. P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Cruz, A., Learreta, B., Huertas, P., Rodríguez, B., & Ruiz, M. (2011, abril). *Estudiantes adultos matriculados en la universidad española*. Trabajo presentado en la conferencia internacional del proyecto RANLHE: The challenge of access, retention and drop-out in higher education in Europe: The experiences of non-traditional students, Sevilla, España.
- Guglielmino, L. M. (2008). Why self-directed learning? [¿Por qué aprendizaje dirigido?] *International Journal of Self-Directed Learning*, 5(1), 1-13.
- Kasworm, C. E. (2010). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity [Estudiantes adultos en una universidad de investigación: Negociación de la identidad de estudiantes de grado]. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 60(2), 143-160. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713609336110>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2001). *Andragogía: El aprendizaje de los adultos* (M. Izquierdo Castañeda, Trad.). México, D.F.: Oxford University Press.
- Kohler Giancola, J., Grawitch, M. J., & Borchert, D. (2009). Dealing with the stress of college: A model for adult students [Manejo de estrés en la universidad: Un modelo para estudiantes adultos]. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 59(3), 246-263. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713609331479>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education [Estilos de aprendizaje y espacios de aprendizaje: mejorando el aprendizaje experiencial en la educación superior]. *Academy of Management, Learning & Education*, 4(2), 193-212. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40214287>
- Lieb, S. (1991). *Principles of adult learning* [Principios del aprendizaje adulto]. Phoenix, AZ: Vision – South Mountain Community College.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* [Aprendizaje como transformación: Perspectivas críticas sobre una teoría en progreso]. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pattereson, T. (1996, noviembre). *Speech communication education for adult learners: An experiential curriculum design* [Educación en comunicación del habla para estudiantes adultos: Un diseño de currículo experiencial]. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the Speech Communication Association, San Diego, CA.
- Richardson, J. T. E. (2007, abril). Study strategies and learning styles among adult, flexible students [Estrategias de estudio y estilos de aprendizaje entre estudiantes adultos, flexibles]. Trabajo presentado

en la conferencia de la Norway Opening Universities: *Den usynlige student* [El estudiante invisible], Oslo, Noruega.

Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy [Malcolm Knowles, educación adulta informal, auto- dirección y andragogía]. *The encyclopedia of informal education*. Acceso a través de www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm

Sursoch, A, & Smidt, H. (2010). Trends 2010: A decade of change in European higher education [Tendencias 2010: Una década de cambio en la educación superior europea]. Bruselas, Bélgica: European University Association. Acceso a través de www.eua.be

Vaccaro, A., & Lovell, C. H. (2010). Inspiration from home: Understanding family as key to adult women's self-investment [Inspiración desde el hogar: Entender a la familia como clave para la auto-inversión de las mujeres adultas]. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 60(2), 161-176. doi:10.1177/0741713609336111

---English translation---

A Teaching Model Proposal for Adult University Students

Ana Cruz-Chust*
Universidad Europea de Madrid, Spain

Submitted: November 26, 2013 | **Peer-reviewed:** August 12, 2014 | **Editor-reviewed:** November 24, 2014
Accepted: December 10, 2014 | **Published:** December 30, 2014

Abstract: Due to the increased enrollment of students over 25 years of age in higher education institutions, this study focused on interviewing faculty members in order to understand the characteristics and special aspects related to teaching and learning adult students. Two data gathering techniques were employed: individual and group interviews, both semi-structured. In selecting participants, purposive sampling was used. Results revealed that college teachers have been updating and modifying their teaching strategies to meet the needs of these nontraditional students. Findings suggest teachers are sensitive to these students' needs, and their teaching strategies seem to incorporate adult education approaches. This study has found that adult learners need more guidance and direction from the teacher than traditional students, and that they have little motivation to work in group projects and generate shared knowledge. These aspects contradict the theoretical assumptions of adult learning on their autonomy in learning and peer collaboration preference.

Key words: Adult students, university teaching, learning, andragogy

Introduction

Social realities evolve and, as consequence, the profile of college students is increasingly heterogeneous. The progressively widespread presence of non-traditional students (adults, international, labor, etc.) generates a new educational paradigm to which universities must respond with teaching models different to the traditional one (Cruz, Learreta, Huertas, Rodríguez, & Ruiz, 2011).

This scenario is framed within a society that promotes wellbeing and provides new options for personal development to adults of any age, who find great satisfaction in training as an option for professional growth, leisure, and enjoyment. In addition, the current economic crisis in most of the world, with the consequent lack of employment, explains why many adults want to invest their time in better training by attending college. Moreover, employment demands nowadays trigger the need to promote university education in certain professional fields (working students). There are also students who did not continue their education after high school and later decide to access higher education (returning students). This latter group includes

* Corresponding author (ana.cruz@uem.es)

those who were excluded from formal education systems because of gender, ethnicity, social class, or disability and that, through affirmative/positive action policies, are able to access higher education. Finally, there are adult students that had to interrupt their college studies for varying reasons and then decide to retake them later in life (interrupted enrollment students).

All this casuistry of students can be found nowadays at the undergraduate level, which represents a new dimension from the past, when adult students were only present in university academic life at the postgraduate level.

Data contextualized in Europe, from the *Trends 2010* report on the changing trends of the last decade in relation to higher education in Europe (Sursoch and Smidt, 2010), highlight the need to promote lifelong learning, which requires the commitment of all sectors involved: educational policies, employers, educational institutions, and others when flexibility and operating responses to these circumstances are needed. The meaning and value of this recommendation is based on placing students at the center. It is necessary, therefore, to contribute to generating knowledge regarding the profile of these college students, in order to really suit their demands. It could even be said it is a matter of social responsibility and commitment.

There is abundant literature on adult learning and theoretical formulations explaining it. Some are more focused on aspects related to students' characteristics as learner (Knowles, Holton, & Swanson, 2001), while others focus on the life of the adult (Kolb, 2005); emphasize the cognitive aspects of change, restructuration, and transformation in adults (Mezirow, 2000); or motivational aspects (Guglielmino, 2008). All this body of knowledge is helping to understand the trend on adult learning seen from the educational process, having as common elements linked to adult learning:

- self-direction or autonomy as a distinctive or goal in adult education,
- adult student participation along the process,
- learning motivation,
- the importance of previous experience, interests, and needs,
- reflecting on their own learning, and
- the meaningful and enforceable nature of learning.

From a higher education perspective, authors such as Richardson (2007) have affirmed that adult students have specific characteristics that make them different to traditional college students, a fact that has been established in a large number of studies and has been depicted extensively in research. The characteristics of adult university students focus, according to Richardson, in their high level of motivation toward the educational programs they decide to undertake (citing Gibbs, Morgan, & Taylor, 1984); they possess highly sophisticated learning resources, based on their experience, which is of a different nature (life, previous learning, family...), which positions them to use it effectively (citing Van Rossum & Taylor 1987); they are more likely to report the use of effective learning skills (citing Devlin, 1996); and their time planning and self-management skills are highly developed (citing Trueman & Hartley, 1996) (2007).

Lieb (1991), meanwhile, considered that adults show an increased interest towards peer workgroups, which is why there are ample possibilities to develop their leadership skills among them. At the same time, they are found to have the capacity to respond adequately to project

integration, as long as these are directed towards their interest; furthermore, they need learning to be meaningful to them (1991).

Rhonda Wynne¹ contributions, which can be found in ASSET's (Adding Support Skills for European Teachers) website, have added that these students have opinions, values, and criteria developed along their life experience, which plays an important role when facing learning; they are considered to have a higher learning capacity in democratic, participative environments and that they like autonomy in learning.

In her approach to studying such students, Wynne also described the worries they manifest within the role they assume as students: fear of failure, insecurity because of being older than their classmates, concerns about facing a new technological environment, doubts regarding their own capacity to learn, and anxiety concerning formal evaluations because of uncertainty regarding the expectations others have on them more so than the outcome of the assessment itself. Their reality is their frame of reference and being able to integrate knowledge into it is a need evident in every moment for these students. Students with this profile, moreover, are very demanding with their teachers since they clearly want to learn, want to move up the ladder, and because they seek meaning at the same time they are investing in their qualifications. Adult learners know what they want and why they want it; a firm decision led them to enroll in college and, therefore, they act accordingly.

These students are very critical and demanding. For them their effort, time, and money is very valuable and, if they cannot turn those aspects into profits, they show a high level of frustration. Kohler, Grawitch, and Borchert (2009) investigated precisely how stress coming from work, family, and studying affects nontraditional students. Vaccaro and Lobell's (2010) research, meanwhile, exposed that family responsibilities seem to be an impediment to learning development in these students, but also that adult students feel reinforced by them and by their maturity, their capacity for effort, and to face frustration when dealing with difficulties.

Kasworm (2010) suggested that the identity of adult learners is multiple according to their origin, evolution, and, sometimes, according to their perception of themselves, their relationships, and the learning environment within the university. Therefore, their profile can be defined by its own characteristics, given by the nature of being older than traditional students, their circumstances, but that also in other ways shows some dissimilarities.

Fieldwork developed in Spain by Adiego, Asensio, and Serrano (2004) regarding this type of student showed that the barriers or hindrances that these students face in order to decide to study at the university are program/class schedules, family responsibilities, as well as economic reasons. These students complain that teachers do not give value to the presence of adult students in classes, and that their previous experience is rarely made use of in the teaching they receive. As a result of these studies, the term *homogenizer* has been coined in order to qualify universities in Spain.

It must be understood that everything previously exposed should guide the teaching practice in those college classrooms where the percentage of adult students is larger. Institutions

¹ This autor presents her contributions in ASSET (<http://www.assetproject.info/index.html>), financed by the European Union program Socrates. It is based on contributions about training and resources for European teachers, related to teaching intervention with adult students.

should know in which ways they could incorporate changes in their teaching models in order to adapt to a student body of any age group, with different motivations, and that, therefore, are facing their learning process with differing expectations. Improving this situation would contribute meaning to lifelong learning, an idea that needs to be encouraged with actions at an institutional level.

In this light, this article presents research based on fieldwork carried out at the Universidad Europea de Madrid (UEM), intended precisely to better understand the profile of these college students and adapt a teaching model based on their needs.

Method

The research carried out was based on a qualitative methodological approach, as it is an investigation based on the uniqueness of the educational act in order to reach a social interpretation (Buendía, Colas, & Hernandez, 1997). The objective was to deepen the understanding of the teaching model being developed within classrooms with adult students at the UEM, in order to present a proposal that may serve as reference for planning and structuring programs aimed at this type of student, and to design training plans for university teachers.

In developing the investigation, carried out along 2012, two data gathering techniques were used: individual and group interviews, both semi-structured. In selecting participants, purposive sampling was used, which involves the identification of a population of interest in the research and selection of cases that meet the criteria considered important for achieving the objectives. First, knowledge areas and degree programs with the most adult student representation were identified: healthcare (nursing, optometry, and physiotherapy), polytechnic studies (industrial engineering, road engineering, civil engineering, and architecture), and the social sciences (law, business management, and education). Subsequently, participating teachers were identified and selected, as described below.

For group interviews, 10 teachers were invited to participate according to three variables: 1) best ratings in student satisfaction surveys within the last 5 years, 2) the representativeness of different areas of knowledge, and 3) profiles combining professional and teaching experience. Of the 10 teachers summoned seven attended, whose profiles can be seen in Table 1. A factor to consider is that teachers knew each other as faculty members of the University, but because of the diversity of their profiles, it was foreseen the discussion would be rich and varied.

Table 1. *Group Interview Participating Teachers' Profiles*

Professor	Teaching Area
Professor 1 (P1)	Informatics. Male. Over 10 years of teaching experience and over 15 of professional experience.
Professor 2 (P2)	Engineering. Female. Between 5-10 years of teaching experience.
Professor 3 (P3)	Social sciences. Female. Between 1-5 years of teaching experience and 5-10 of professional experience.
Professor 4 (P4)	Architecture. Male. Over 10 years of teaching experience.
Professor 5 (P5)	Healthcare. Male. Over 15 years of teaching and professional experience.
Professor 6 (P6)	Healthcare. Female. Between 1-5 years of teaching experience. Freelancer.

Professor 7 (P7) Social sciences. Male. Between 5-10 years of teaching experience.

Note. The right column presents the codification used to identify each participant in order to respect their anonymity.

In the individual interviews, the teacher selecting criteria were different, focusing on: 1) experience teaching adults or mixed groups (both adult and traditional), 2) different knowledge areas, 3) different age groups, and 4) different teaching profiles in terms of their professional area and teaching. Table 2 describes the participating teachers' profiles. In any case, it was verified that the information provided was saturated by the time the tenth interview was reached.

Table 2. *Individual Interview Teachers' Profiles*

Professor	Teaching Area
Professor AB (P-AB)	Healthcare. Nursing. Female. 57 years old. Over 30 years of professional experience and over 15 of teaching experience. Full-time faculty.
Professor CD (P-CD)	Healthcare. Specialized medicine. Psychology. Male. 47 years old. Over 15 years of teaching experience. Full time faculty.
Professor EF (P-EF)	Healthcare. Optometry. Male. 54 years old. Over 10 years of teaching experience and over 25 of professional experience. Part time faculty.
Professor GH (P-GH)	Healthcare. Physiotherapy. Male. 59 years old. Over 15 years of teaching experience and over 25 of professional experience. Full time faculty.
Professor IJ (P-IJ)	Social sciences. Law. Female. 50 years old. Over 15 years of teaching and professional experience. Full time faculty.
Professor KL (P-KL)	Business management. Female. 48 years old. Over 10 years of teaching experience. Full time faculty.
Professor MN (P-MN)	Social sciences. Education. Female. 40 years old. Over 10 years of teaching experience. Part time faculty.
Professor OP (P-OP)	Polytechnic studies. Industrial engineering. 64 years old. Over 20 years of teaching and professional experience. Has always reconciled both professions. Full time faculty.
Professor QR (P-QR)	Polytechnic studies. Road engineering. Female. 39 years old. 6 years of teaching experience and over 10 years of professional experience. Part time faculty.
Professor ST (P-ST)	Architecture. Building engineering. Male. 48 years old. Over 10 years of teaching experience. Full time faculty.

Note. The right column presents the codification used to identify each participant in order to respect their anonymity.

Participants in both groups, individual interviews and group discussions, were contacted by email, where they were informed of the research objectives and the topic to be discussed in the interview/group sessions. All participants manifested their interest in the research, voluntarily accepting to participate and giving their consent to both session recordings and the handling and analysis of the information provided.

All sessions were conducted by the author at the University, which were 90 minutes in average. The session agenda started with an introduction thanking their participation, explaining the objectives, the methodology to be followed, and the treatment and confidentiality of the data

gathered. After the introduction, discussion was started with an open question: Do adult students have different characteristics to those of traditional students as learners? The moderator's participation, in both group interviews as well as in individual interviews, was minimal as the aim was not to guide the discussion but to allow information to flow spontaneously. The starting point to develop the interviews as script prepared ad hoc with the following aspects:

- adult student knowledge
- views regarding teaching at the college level,
- teacher attributes,
- learning characteristics, learning methodology, and
- monitoring and evaluating learning.

Sessions were recorded and transcribed for analysis. The analysis method chosen for this qualitative study consisted in examining the content provided by participants, grouped according to the guide topics for both individual and group interviews. The process consisted in identifying common patterns through a careful lecture of the transcripts, and generating categories and subcategories, with a corresponding codification system, and the development of memos during coding. Specific software was used to handle and analyze the data: Word, Excel, and Wordle.

Results

The results obtained after analyzing the participants' contributions, which were organized around the five aspects that served as a guide during the sessions, are presented. At the end of each finding, extracts from the teachers' discussions are presented, codified according to the keys in Tables 1 and 2.

Knowledge of Working Adult Students

In general, the interviewed teachers have a clear definition of that a working adult student is, and they pointed out as the main characteristic the lack of homogeneity among those students, which is why one cannot point to a unique adult student profile. That heterogeneity is given mainly by their age, academic schedule, professional experience, family responsibilities, motivations, and interests.

In spite of this, interviewed teachers did point out a common trait in the adult student collective: they are highly motivated to study. Teachers generalized by saying that most adult students know what they want to study, be it from an emotional point of view (a desire postponed by other responsibilities) or a rational one (a necessity in order to find employment or move up the ladder). The interviewees also noted adults clearly understand the usefulness of the knowledge and the corresponding professional accreditation they would obtain. Along their discourse, other characteristics that define these students arose:

- The decision to attend college was very thoughtful and was often assumed as a personal or professional challenge.
- They are concerned about the value of their dedication and return of their economic investment.
- They are more critical and demanding when their expectations are frustrated.

- They are in a more fragile position than traditional students when starting out because of their uncertainties, such as lack of confidence in their own capabilities, negative previous academic experiences, and basic knowledge or competency gaps.

According to interviewees, the uncertainty with which adult students enroll in the university and the disadvantage core subjects represent in those first courses are the main reasons for early withdrawal. At this, they proposed as a possible solution at the institutional level to assign those core subjects to teachers specially trained and prepared in teaching adults.

The experience students bring to the classroom is generally beneficial, according to the interviewees, as it allows for a faster program approach because contents and procedures already known can be merely reviewed while more complex aspects are revised in more detail, and knowledge can be generated by what classmates share. For this, as stated by interviewees, it is indispensable to perform an initial evaluation that may shed light regarding the level of knowledge, previous experience, expectations, and needs in students. Once this information is analyzed, upon which objectives will be based, communication must be clear with students and it must accurately depict what is expected to achieve at the end of the course.

There are two aspects that generated concerns among most teachers interviewed, regarding adult students' background when entering the university. On the one hand, they need to undo deeply seeded stereotypes and neutralize negative transfer when students' knowledge is erroneous or unreliable, and on the other, how to manage the classroom when the knowledge and experience of students surpass their own. There was a unanimous consensus among the professors in the study in that managing this level of diversity requires a higher degree of pedagogical knowledge, which is why they require specific training and sharing experiences in expert forums.

Table 3. *Working Adult Student Knowledge*

Excerpts from teachers' discussion [translated]
<i>"Over 30 years old or something like that, with a job, family, with responsibilities. They are clear about what they want to do and are aware that they have to achieve it because it costs them time and money." (P-EF)</i>
<i>"Some have knowledge and others don't, or is somewhat recent; the ones with more or less professional experience, in the end... now they all need to be conscious that there is much to learn and that the teacher is the person that can help them learn." (P1)</i>
<i>"They are demanding students, they are demanding because they pay a lot and have to make a huge effort and the professor must be excellent with no doubt, and to always be because the person in front might have an important position in the ministry and that is a serious matter." (P-QR)</i>
<i>"Hay que estar muy motivado y ser motivador para provocar el cambio de "cliente" a "estudiante". Cuando un estudiante se siente estudiante, se compromete... pero cada uno tiene un camino para llegar a eso y hay que estar ahí, motivando". (P5)</i>
<i>"It is fundamental that teachers have things very clearly. Here a teacher that discourages can be dramatic, because it might suppose the student's withdrawal. [...] I always send them positive, motivational messages, that they need to un-dramatize things." (P-IJ)</i>
<i>"Then, I differentiate a lot those two groups (with and without previous knowledge), their deficiencies and needs. And what do we do? Give them plenty of resources before and after class so that the rest of the time they are not connected to the cell phone." (P2)</i>

“Let’s say in class, in the classroom you need to follow a rhythm, you cannot stop it because you cannot stop the progression of the group because there are certain gaps that are presupposed in the place where we are. Then you supply it with projects outside the classroom. It is a very personalized job with these people. They are given academic tutoring for very basic topics.” (P-AB)

“I teach topics on construction management and in some very timely topic there is a fifty year old, imagine, that probably has managed certain projects as a great expert of who knows what... in those cases you cannot abandon this shared experience. Then, well there is the complexity because, of course, if you give them too much opportunity they eat you, and if you do not allow them to talk I think it is not positive and they stop listening to you.” (P-ST)

“They come (adults) with elements that contaminate a little what we expect them to be in the future as professionals. Shaping firm beliefs in adults is more difficult than on 18-year olds that have not built foundations for too long.” (P-CD)

“The professor needs to have many teaching tools to play well the cards as the one in front of you maybe knows as much or more than you.” (P-QR)

Conceptions Regarding University Teaching

The learning model that results from the teachers’ discussions analysis is focused on a process that allows students to acquire knowledge as applied to professional practice, construct meaning by themselves, interpret to understand reality, and be conscious of their intellectual and personal maturity. For this, the interviewees insisted in that, on top of having knowledge regarding adult students’ characteristics and implementing appropriate teaching strategies, there is a need to promote student involvement in the process.

Regarding a teaching model for adult students, the interviewees asserted it must meet three conditions. The first being the program needs to be properly structured and transmitted, stressing transparency and minimizing ambiguity. They also coincided in that, for these students, time is their most precious asset, so the situation must be clear from the beginning so that their personal and professional agendas can be organized as soon as possible. Second, the program must be flexible enough regarding dedication, methodology, and evaluation in order to assimilate the changes and adjustments students might require along the process, mainly motivated by their other areas of responsibility. Lastly, the interviewees agreed in that, in programs with adult students, using multiple platforms and formats to share knowledge is necessary in order to share the knowledge that transcends the physical space of the traditional classroom. Tech support for many of these students, teachers noted, would open ample learning possibilities.

Table 4. *Conceptions Regarding University Teaching*

Excerpts from teachers’ discussion [translated]

“I can’t go to the classroom having completing the program as the only objective. I understand that teaching needs to have an impact on the students’ learning. If at the end of the day my students can only vomit facts without understanding them, then there was no teaching, no learning, or nothing.” (P3)

“Knowing how to manage any type of problem while practicing the profession, related to prevention in projects. That the student has no fear in decision making. You need to teach them the profession’s “game rules”, or at least where to find them.” (P4)

“It is difficult to comprehend abstract concepts in many cases and see their application. That is building knowledge and that’s why we are here. I want my students to reach their own conclusions regarding the topics.” (P1)

“The goal in my field is that students learn to reflect on things and that they understand why it is important knowing the main concepts. And that I see in the questions they ask and in the way in which they manage to apply their knowledge.” (P7)

“Knowing some contents about the psychology of health so that, later, students know what to do. Learning in my course is connected to shaping an essential part of what attitudes toward life should be.” (P6)

“Well I would define a model in which the conditions for evaluations, hand-in assignments, schedules, logistics, everything is clear from the first minute of the game, written, published... you cannot waste time in logistics.” (P-ST)

“An organized model but on the other hand with certain flexibility and that it allows room to maneuver because of the particularities that happen with these students.” (P-GH)

“A model that encourages even more than other formats if possible sharing experiences, group practices, debates, presentations, ... those methodologies and a lot, a lot of technology.” (P-MN)

“Learning requires students to be involved... that they explore and seek knowledge for themselves. Generally, they are given the necessary help so that they are capable of exploring on their own but I’m afraid many do not see it that way and they want everything predigested.” (P6)

Teacher Qualities

The interviewees from different knowledge areas coincided in affirming that the most important thing when defining the ideal teaching model for adult students is the teacher profile; a teacher that, according to them, must inevitably possess two basic characteristics: have experience in the profession and have teaching experience.

They also pointed out two competencies connected to adult student teachers: the capacity to constantly update and the capacity to adapt and be flexible. They justified the first one by noting adult students prefer working with current issues they can immediately associate with their recent experiences or the most attractive innovations in the profession. Regarding the capacity to adapt, the interviewees insisted in that it is fundamental in order to work with students with different profiles (international, adult, traditional, colleagues...) and in different learning environments (face-to-face, hybrid, online).

Teachers interviewed recognized not having received specific pedagogic training in adult education and basing their observations on their own experience as professionals or students, trial and error, and their own reflections as teachers in order to shape the model they think to be the most effective. Some of them pointed out it took them up to three years to acquire confidence and assurance in their own teaching after starting their experience with adult students and mixed groups.

Table 5. *Teacher Qualities*

Excerpts from teachers' discussion [translated]
<i>"The basics, you can't be a professor that has not given a class before, you need to know how to teach a class. Number one: you must have teaching experience. Number two: you must have professional experience in the area. It is essential, if not, it's not worth it, because if you're only a teacher you will teach abstraction and that will bore and discourage them." (P-EF)</i>
<i>"You need to know what students will do after graduation but it is also important to teach them well how to do it and with older students it is not the same, the same practices do not work. You need to prepare very well and have teaching resources at hand. Sometimes you have to take apart everything and other times impart it in blocks, it depends." (P7)</i>
<i>"I think I am capable of maintaining the tension and attention on the subject but that has cost me many hours of training, parting from the rigidity of a beginner... Now I'm more flexible without losing sight of the basic objectives." (P3)</i>
<i>"I try to 'take' the professional reality into the classroom. Closeness and trust. All exercises and practices I propose are current and force students to enter in contact with reality." (P1)</i>
<i>"Elders prefer topics to be current, to be useful to maintain a conversation, to understand the news, or go against their wives... but of course, that requires being all day long with newspapers in hand and google alerts." (P3)</i>
<i>"No one has taught me anything, I do everything instinctively, with experience and my instinct. (...) once the model is applied you roll it out, see the results, and roll back and see the background, do corrections and get feedback. Then with that system the model comes out, that would be the idea." (P-EF)</i>
<i>"Look, the first year you do everything with headpins and you are only capable of thinking of the course was good or not. During the second year you start thinking about the group and you schedule activities, you adjust the level... During the third, you achieve cruise speed and think about innovating, changing things but thinking globally." (P-OP)</i>
<i>"Basically, my evolution has consisted on the perception I had about the university world when I studied and was a student towards now that I'm a teacher, one has nothing to do with the other. They are completely different realities. (...) My perception has changed in the sense that we need to pay a lot of attention to the person, on the one hand we have to assure scientific knowledge is there, because without them we won't be able to work, evidently." (P-AB).</i>

Teaching and Learning Methods

Teachers interviewed affirmed the learning environment with adult students is very good and that they incorporate with relative ease to courses with younger students. Practically all participants manifested their agreement in that the most interesting groups are the mixed ones, those formed by traditional and adult students, since they complement each other in competencies and maturity.

Communication with them is also fluid and continuous. Teachers commented these students demand more communication than traditional ones, and that they tend to require more face-to-face tutoring. The virtual campus, teachers revealed, has become an essential communication tool for these students.

The usefulness and association of knowledge to the profession, and immediate transference into practice, are three aspects the participating teachers identified as essential in teaching adults. In general, professors did not opt for any particular methodology, but they felt any of them is useful as long as it generates participation, knowledge exchange, and puts into practice what was learned. Among the teaching-learning strategies mentioned, they noted with adult students these seem to work particularly well:

- Make rounds of questions, give questionnaires, or assign activities in order to know the group, their initial training level, and level of previous knowledge to better adapt the program, take advantage of the knowledge they already have, and adjust their expectations.
- If there are different knowledge levels, professors hand out extra information in what has been coined as “topic 0”, personalized tutoring, or complementary activities and projects of different levels of complexity.
- Design units according to a few objectives, organized in increasing level of difficulty.
- Start each unit with a review or summary of previous knowledge so that students know where they are and gain autonomy.
- Hand-in materials before or after so that students have them at their disposal.
- Create spaces “open to learning” targeted at those students that want to continue
- deepening their knowledge or exchanging more elaborated points of view with other classmates.

Lastly, two aspects noted by the participating teachers should be pointed out, as these do not coincide with some of the principles in adult teaching theory. On the one hand, they considered adult students are not as autonomous in learning as expected, and that they needed organized scenarios and the presence of a teacher to direct their learning. On the other, adult students openly participate, and with great prominence, in face-to-face courses and, even virtual ones, but are reluctant to work in groups mainly because of time and dedication.

Table 6. *Teaching and Learning Methods*

Excerpts from teachers' discussion [translated]

“There is a very good climate because I think a micro society emerges where all have a common objective which is improving their professional situation and they all have the need to quit their personal life for a while. I think that this brings them together a lot and among them you can see communication is fantastic.” (P-MN)

“What works best are mixed groups. When you get veterans and young students together. There is another feeling. Imagine the combination of experience with hopefulness. Young students have more time, but experts, the veterans know where to go, they know it all about technical issues. The younger ones, nonetheless, lay out extremely good, they manage digital tools, imagine. It is to say, in the end they're a team... when we put together mixed teams they are teams with fantastic projects.” (P-ST)

“There is a permanent, direct, and open contact between the student and the teacher; I have to do this, how do I do this... or if they cannot attend, through the computer we help them, guiding and refining how they have to do it, if it coincides with their schedule they come the next time.” (P-AB)

“Any doubts they have to upload it to the doubts forum we have in the virtual campus. Then someone asks and I answer everyone, or if I read news, guys look at this peculiar opinion regarding something that has to do with the material in class. That communication is constant through the virtual campus. Because through the doubts forum I summarize each of the topics with the basic concepts we have seen in class.” (P-IJ)

“Let’s see, there are two things. First, starting class with the application and second reminding them the app 20 times during class and that they see it always as a pattern. For instance, when I talk about a car skidding, I tell them ‘look at this. The car will move to the right or to the left. Like soap. It will slide’ and I keep talking about equations, and I repeat ‘see this? It will glide’, then they keep understanding that it will drift. If you stop talking then they think you’re on something else. You have to keep them tight, they’re people that need a handrail or otherwise they fall, they fall badly.” (P-OP)

“It is true timetables are different, but the methodology should be more or less the same. Reflecting, teaching and contrasting, and reflecting again. I think there are like three steps that make sense, the same with adults and traditional students.” (P-CD)

“It is important to tell them they are studying this and not that, more so than to freshmen. You cannot overlook explaining why to become an architect they need to study physics, chemistry, and math.” (P4)

“I tend to design with varying degrees of complexity, more basic things that simply with the experience of approving other courses you can answer and then other things let’s say a little more professional... Also in some cases I tend to be more demanding with experts, I tend to ask them for more work, I tend to ask them to go deeper.” (P-KL)

“I saw that, that these students could contribute... but of course, there was that group of students that had worked professionally but that were lacking. Then it is about making the rest participate in a project, from direct knowledge.” (P-IJ)

“Professionals are learning with no professionals and also learning methodologies of work that are not specifically given in class but that are interesting and a direct consulting experience in real time.” (P-OP)

“They know each other, compare notes on teachers, and so in that sense, just like in other programs, in other formats, professors do not coordinate too much, but if they do not coordinate it is not a life or death matter; here it is. Here coordination is indispensable, in evaluation criteria, hand-in standards, attendance, punctuality, breaks.” (P-ST)

Assessment and Monitoring

According to participating professors, the assessment is the aspect that generates the most conflicts in adult students. The repercussions at the personal, academic, and even financial level of assessments produce high levels of stress in adults. Teachers asserted this pressure affects them as well in terms of more or less objective higher demands that generate uncomfortable situations, which question their professionalism as teachers.

To avoid the inconveniences produced when students do not agree with their evaluations, teachers insisted constant feedback is necessary so that students always know where they are stand what is left to learn. Actually, they noted academic tutoring following academic progress in these students is more frequent than with traditional students, either face- to-face or by email. Teachers mentioned two strategies that have proven useful in order to corroborate at the group level if these students keep the pace: 1) summarize the material at the beginning of each session, surveying the group aloud, and 2) create a list of key points that serve as both a guide and as an evaluation on the session.

Knowledge testing, oral presentations, and written assignments have been the most used evaluation tools by teachers and through which, according to them, they obtain good results with adult students. Mentions of other types of innovative testing methods was minimal, although they noted adult students resent these projects if they extend beyond the assigned class schedule because of their time limitations and a lack of objectivity in group grading.

Regarding the level of difficulty of the assessments, interviewed teachers recognized that with these students they are more flexible concerning the amount of time invested and deadlines, but there is no difference regarding assessment formats or the criteria they manage with traditional students. Finally, it must be noted that the teacher discourses examined point towards the use of assessments in a mainly summative, and to a lesser degree formative, manner.

Table 7. *Learning Assessment and Monitoring*

Excerpts from teachers' discussion [translated]
<i>"They have a lot of fear towards examinations; it is to say, towards assessment tools and the possible result that an evaluation could have on their own wellbeing, for their own perfection. I think because there are other implications. When you are young how do you tell your parents you have been suspended, but when you are an adult how do you tell your wife you have been suspended and then the economic implications follow which is a much serious matter." (P-CD)</i>
<i>"Well, it has been managed with the student counselor, it is a move that to me sometimes does not seem adequate because when I test I'm very careful with the assessments and in that regard I am very serious. You may question a teacher, of course, I could be wrong and that would be the correct approach, but perhaps to me it seems the presumption is the teacher did something wrong... They want to approve and... although I do not have the feeling that has been the case with most students, but it has happened to me..." (P-QR)</i>
<i>"They do need a lot of alternative assessments systems and I care about all students having the same workload and effort." (P-GH)</i>
<i>"Watch it since not just because they are older we need to be more permissive. Not that. We must understand their particular situations but high grades should be achieved equally by all." (P2)</i>
<i>"65% of the things I question in assessments are mandatory yes or yes. Another thing is if I decide if it is administered on the 19th or the 25th. There is no problem if you, or you, have a situation and I have to re-administer the test. Up to that point fine." (P5)</i>
<i>"Let's say blackmailing quote and quote, blackmailing comes at the moment of the evaluation. If everything turns out fine, it's fine. And if not, emotional blackmail. True, they are more reasonable people, people with whom you may talk and better explain things. But suspense is suspense for a 22-year old and for a 45-year old, in that regard the process is the same." (P-OP)</i>
<i>"Assessment tests constitute 65% and they all take them yes or yes. The other 35% are optional activities and for which I give all possible alternatives, let me explain. They have the option of doing it individually, written... do you prefer to work in a group? Fine, do it in a group. No more than four people and you need to write it down and present it. Ah, you want to prepare an oral presentation because you have problems with grammar... what I always do is give them alternatives so they can choose." (P-AB).</i>

“When we have group assignments we establish part of the evaluation will depend on a rubric. Then each member of the group, besides self-evaluating themselves for their participation in the group, they evaluate the other members of the group but they don't like that much. No. First because they do not have the time and then because they do not think it's fair. They are always reproaching some work more than others...” (P-AB)

“The key tool is to remember. Remember the key points. In each class session you have to do it and that is very good. You need to create the key points before coming to class and they have to be your guide to continue the class so that they then can evaluate the results. That way they will see everything delimited.” (P-OP)

“You have to guide them constantly. I use a lot the review technique, going back over the material and everyone participates.” (P-IJ)

Conclusions and Recommendations

Teachers interviewed have a fairly elaborated discourse on the profile of adult learners, highlighting their heterogeneity and high motivation toward learning. The hybrid profile of teachers serving adult university students, as higher education professionals and experts in their respective professions, is a relevant fact in this report, as well as their need to obtain basic training as a critical aspect in order to prevent student withdrawal and program abandonment.

The teaching model noted by the interviewees as the best option, and foundation of the proposal presented, is focused on a process that allows students to make connections between new knowledge and previous experience, learning by active participation, and learning in different environments, with different formats and through an ample variety of activities.

The teaching model presented, based on this learning model, is focused on three aspects. The first is related to an individualized diagnostic regarding previous knowledge and experience, which may allow students to be aware of the distance between intellectual, professional, and personal maturity and their learning goals. And, on the other hand, it should allow the teacher to design didactic situations that reduce that distance.

The second aspect is related to the use of learning methods based on recognizing previous experiences as a necessary context to produce new knowledge and its connection to relevant aspects of the profession. This connection also makes learning more relevant to adult learners, since it enhances the emotional connection with the subject matter and, with that, the motivation and personal recognition, which will inevitably result in deeper learning.

The third aspect, which generates more pressure among teachers and students because of the academic and professional repercussions, seeks to provide students with information regarding their progress in achieving objectives, be it at the individual or group level, in order to signal how much still needs to be achieved, minimize stress evaluation, and provide suggestions that could stimulate academic success.

One of the most interesting conclusions to point out are those prominent aspects in the literature as key in adult learning and that have not been corroborated in this investigation. These aspects refer, firstly, to an increased need for guidance by teachers, which contradicts adult students' situation, autonomous in their learning, and secondly, the lack of motivation to work in groups and generate shared knowledge.

To finalize, it is important to point out the worries of participating teachers regarding the training of faculty members working with adult students or mixed groups. Psychopedagogic

instruction should address providing attention to each student as individuals, since they require personalized attention, on top of the demands of managing a more complex classroom given the student body diversity and their different levels of previous knowledge and experience. Despite the difficulties these higher education professionals admit having in this scenario, the interviewees point it out as a professional challenge, coinciding in that the most interesting groups to teach are mixed ones: working adults and traditional students.

References

- Ariño Villarroya, A. (2008). *El oficio de estudiar en la universidad: Compromisos flexibles* [The vocation of studying at the university: Flexible compromises]. Valencia, Spain: Publicacions de la Universitat de València.
- Adiego, V., Asensio, S., & Serrano, M. A. (2004, September). *Transformando espacios: El aprendizaje de estudiantes no tradicionales en la educación superior* [Transforming spaces: Nontraditional students learning in higher education]. Presented at the VIII Congreso Español de Sociología de la Federación Española de Sociología: Transformaciones globales: Confianza y riesgo, Grupo de trabajo en sociología y práctica escolar, reforma educativa, Alicante, Spain.
- Baxter, A., & Britton, C. (2001). Risk, identity and change: Becoming a mature student [Riesgo, identidad y cambio: Convertirse en un estudiante maduro]. *International Studies in the Sociology of Education*, 11(1), 87-104. <http://dx.doi.org/10.1080/09620210100200066>
- Buendía, L., Colás, M. P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía* [Research methods in psychopedagogy]. Madrid, Spain: McGraw-Hill.
- Cruz, A., Learreta, B., Huertas, P., Rodríguez, B., & Ruiz, M. (2011, April). *Estudiantes adultos matriculados en la universidad española*. Presented at the international conference of the RANLHE project: The challenge of access, retention and drop-out in higher education in Europe: The experiences of non-traditional students, Seville, Spain.
- Guglielmino, L. M. (2008). Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 5(1), 1-13.
- Kasworm, C. E. (2010). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 60(2), 143-160. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713609336110>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2001). *Andragogía: El aprendizaje de los adultos* [Andragogy: Adult learning] (M. Izquierdo Castañeda, Trans.). Mexico, D.F.: Oxford University Press.
- Kohler Giancola, J., Grawitch, M. J., & Borchert, D. (2009). Dealing with the stress of college: A model for adult students. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 59(3), 246-263. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713609331479>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management, Learning & Education*, 4(2), 193-212. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40214287>
- Lieb, S. (1991). *Principles of adult learning*. Phoenix, AZ: Vision – South Mountain Community College.

- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pattereson, T. (1996, November). *Speech communication education for adult learners: An experiential curriculum design*. Presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, San Diego, CA.
- Richardson, J. T. E. (2007, April). Study strategies and learning styles among adult, flexible students. Presented at the Norway Opening Universities conference: *Den usynlige student* [The invisible student], Oslo, Noruega.
- Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The encyclopedia of informal education*. Retrieved from www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm
- Sursoch, A, & Smidt, H. (2010). Trends 2010: A decade of change in European higher education. Brussels, Belgian: European University Association. Retrieved from www.eua.be
- Vaccaro, A., & Lovell, C. H. (2010). Inspiration from home: Understanding family as key to adult women's self-investment. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 60(2), 161-176. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713609336111>