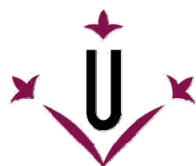


LA CALIDAD EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

Procesos, aplicaciones y finalidades

**XI Encuentro Estatal de
Programas Universitarios para Mayores**

Lleida, 26 - 28 de mayo de 2010



Universitat de Lleida
Institut de Ciències de l'Educació
Centre de Formació Contínua



**Asociación Estatal de Programas
Universitarios para Personas Mayores**

© Edicions de la Universitat de Lleida. 2012

© Institut de Ciències de l'Educació – Centre de Formació Contínua

© De los textos: los autores

Depósito legal: L-130-2012

ISBN: 978-84-8409-395-4

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Presentación. <i>Neus Vila Rubio</i>	9
--	---

1. CONFERENCIAS PLENARIAS

El tiempo de las vocaciones ocultas. <i>Rosa Regàs Pagés</i> (presentación de Rosa Regàs Pagés por <i>Nela Bureu Ramos</i>).....	13
La calidad en los programas universitarios. <i>Josep Antón Ferré</i>	23
Criterios para la evaluación de buenas prácticas institucionales de educación de adultos mayores en América Latina. <i>José Alberto Yuni</i>	31
El programa ‘Aprendizaje a lo largo de la vida’. <i>José Mario Rodríguez Alvariño</i>	53
Programas para mayores y calidad de vida. <i>Miguel Ángel Zabalza Beraza</i>	59

2. PANEL DE EXPERTOS

La gestión de la calidad en los Programas Universitarios para Mayores. <i>Isabel del Arco Bravo</i>	77
Resultados de la aplicación de los criterios de calidad en los PUMs. <i>Concha Argente del Castillo</i>	87
Calidad y formación universitaria de personas mayores: los actores. <i>Alfredo Jiménez Eguizábal</i>	91

3. COMUNICACIONES

3.1. GESTIÓN DE LA CALIDAD

Aplicación y desarrollo práctico de un sistema de calidad a la gestión administrativa del Programa de Mayores de la Universidad de Granada. <i>Inmaculada Adail Perandrés, Rafaela Expósito Ramírez</i> . Universidad de Granada	101
El proceso de diseño de la acción formativa de un Programa Universitario para Mayores dentro de los Sistemas de Gestión de Calidad. <i>Pedro Cano Olivares, Ana Castellano Peña, Rafaela Expósito Ramírez</i> . Universidad de Granada	111
La gestión de la calidad en la universidad: la experiencia del Aula de Mayores de la Universidad de Granada. <i>Ana Castellano Peña</i> . Universidad de Granada	121

Calidad de la enseñanza en un Programa Universitario para Mayores.
*Cristina Fernández Coll, Carmen Orte Socias, Liberto Macías González,
Carmen Mas Tous.* Universitat de les Illes Balears 133

Calidad de vida, educación y personas mayores.
*Margalida Vives Barceló, Carmen Orte Socias, Liberto Macías González, Cristina
Fernández Coll.* Universitat de les Illes Balears 145

3.2. PROCESOS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Calidad y formación universitaria de personas mayores. Resultados del X Encuentro
Nacional de Programas Universitarios para Mayores.
Pablo Arranz Val, Carmen Palmero Cámara, Alfredo Jiménez Eguizábal.
Universidad de Burgos 165

Indicadores para la construcción de un sistema de evaluación de la calidad de la función
tutorial en los Programas Universitarios para Mayores.
*Beatriz Barrero Díaz, Marcos Roca Sierra, Lara Guerra Gutiérrez,
Laura Lozano Martínez, Elena Rey-Seijo Alcalá.*
Universidad Complutense de Madrid 183

Evaluación del Programa de Mayores de la Universidad de Extremadura.
*Florentino Blázquez Entonado, José Luis Fernández Corcho,
Luis Borja Fuentes Galán.*
Universidad de Extremadura 195

Evaluación de la actividad docente de la Universidad de Mayores de la Universidad
Politécnica de Cartagena.
Josefina García León, Francisco Martínez González, Antonio Muñoz Franco.
Universidad Politécnica de Cartagena 217

La evaluación del Programa Universitario para Mayores “Peritia et Doctrina” de la ULPGC.
*M^a Auxiliadora González Bueno, Bienvenida Rodríguez de Vera,
Rodrigo Chacón Ferrera, Juan Fernando Jiménez Díaz.*
Universidad de las Palmas de Gran Canaria 227

La evaluación de la actividad docente y del profesorado del Programa Universitario
para Mayores “Peritia et Doctrina” de la ULPGC.
*M^a Auxiliadora González Bueno, Bienvenida Rodríguez de Vera,
Rodrigo Chacón Ferrera, Juan Fernando Jiménez Díaz.*
Universidad de las Palmas de Gran Canaria 239

Evaluación de dos intercambios de alumnos del Programa Interuniversitario de Castilla
y León con la Universidad de Porto.
María Adoración Holgado, M^a Teresa Ramos Bernal.
Universidad Pontificia de Salamanca 251

Evaluación del Segundo Ciclo Integrado de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla-La Mancha: logros y desafíos. <i>Juan Lirio Castro, Enrique Arias Martínez, Juan José Romero Moro.</i> Universidad de Castilla-La Mancha	271
Movilidad de estudiantes y evaluación de la calidad de los Programas Universitarios de Personas Mayores. <i>María Isabel Luis Rico, Carmen Palmero Cámara, Ángel Gañán Adánez.</i> Universidad de Burgos	281
El contexto evaluativo como propuesta de mejora en la asignatura de informática en la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla-La Mancha. <i>Sonia Morales Calvo.</i> Universidad de Castilla-La Mancha	297
Evaluación y calidad en el Programa de Universidad para Mayores de la Universidad Carlos III de Madrid. <i>Luz Neira.</i> Universidad Carlos III de Madrid	311
La evaluación como mejora de la calidad en el PUGG. <i>Enric Pareta, Fina Sinués, Genoveva Gautier.</i> Universitat Ramon Llull	319
Evaluación del impacto personal y social de los Programas Universitarios para Mayores. <i>Alicia Pérez de Albéniz, Ana Isabel Pascual, María Cruz Navarro.</i> Universidad de La Rioja	327
Evaluación de las condiciones de incorporación de los alumnos mayores al entorno universitario. <i>Mercè Pérez Salanova, Sergi Arenas Guarch, Andrea Planas Sánchez.</i> Universitat Autònoma de Barcelona.....	339
Evaluación del Programa Universitario de Mayores en el “Aula Permanente de Formación Abierta” de la Universidad de Granada. <i>José María Roa Venegas.</i> Universidad de Granada	357
Algunes consideracions a l’entorn del procés d’avaluació i qualitat en les Aules d’Extensió Universitària per a la Gent Gran de la Universitat Rovira i Virgili. <i>Josep Maria Sabaté i Bosch.</i> Universitat Rovira i Virgili	365

3.3. APLICACIONES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD

Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior de las personas mayores: análisis del factor tiempo. <i>José Arnay Puerta, Inmaculada Fernández Esteban.</i> Universidad de La Laguna.....	373
Desarrollo de indicadores de calidad en base a competencias comunicativas en el aprendizaje universitario de los mayores. <i>Alfonso Javier García González, Yolanda Troyano Rodríguez, Roberto Martínez Pecino, José Manuel Guerra de los Santos.</i> Universidad de Sevilla.....	385

<p>Aplicación de herramientas telemáticas para la mejora de la calidad docente del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Salamanca. <i>María José Hernández Serrano, María Dolores Pérez Grande, Concepción Pedrero Muñoz, Natalia Álvarez Gaspar.</i> Universidad de Salamanca.....</p>	401
<p>Mejora de la calidad en la docencia a partir de las TIC en el PUGG. <i>Xavier Lorente i Guerrero.</i> Universitat Ramon Llull.....</p>	411
<p>Diseño de un Plan de Acción Tutorial (PAT) específico para los alumnos del Programa Sénior de la Universidad de Lleida. <i>Ingrid Martorell Boada, Ángel M^a Melero Ribes, Eva Carretero Morató.</i> Universitat de Lleida</p>	417
<p>Instrumentos, muestra y resultados sobre cambios percibidos en la enseñanza de los alumnos mayores de la Universidad Complutense de Madrid. <i>Michiyo Meguro Blanco, Marcos Roca Sierra, Teresa Sancho Costa, Ana García Lucas, M^a Nieves Garrido Fernández.</i> Universidad Complutense de Madrid.....</p>	431
<p>La calidad en los Programas de Mayores a través de propuestas intergeneracionales. <i>Concepción Pedrero Muñoz, Natalia Álvarez Gaspar, M^a José Hernández, M^a Dolores Pérez Grande.</i> Universidad de Salamanca.....</p>	443
<p>Metodología de evaluación continuada en el Programa para Mayores de la Universidad de Lleida: materia de Nutrición y Dietética. <i>María Teresa Piqué Ferré, Antonieta Barahona Viñes.</i> Universitat de Lleida.....</p>	455
<p>El relato de vida cotidiana, estrategia de evaluación cualitativa para apreciar el valor transformador de la participación en Programas Universitarios de Mayores. <i>Maurilio Raúl de Prado Núñez, Carmen del Valle López, María Tejedor Mardomingo, Pilar Rodrigo Lacuela, Rosa Larena Fernández, María Isabel Martín María, María Cruz Señor Olmedo, Angélica Carbonero.</i> Universidad de Valladolid.....</p>	459
<p>Metodología de trabajo científico en los estudios para mayores de la Universidad de Lleida. <i>Xavier Potau Núñez, Ingrid Martorell Boada, Marc Medrano Martorell, Cristian Solé Cutrona, Luisa F. Cabeza Fabra.</i> Universitat de Lleida</p>	471
<p>La UNATI/UESC bajo la mirada de sus estudiantes. <i>María Aparecida Santos de Aguiar.</i> Universidade Estadual de Santa Cruz (Brasil).....</p>	481

PRESENTACIÓN

En nombre de la Universitat de Lleida (UdL) y la Asociación Estatal de Programas para Mayores (AEPUM), me complace presentar esta publicación, que recoge las ponencias y comunicaciones que se expusieron en el XI Encuentro de dicha Asociación, celebrado en la UdL en mayo de 2010. Era la primera vez que una universidad catalana organizaba uno de estas Encuentros. Sin embargo, es bien sabido que Cataluña fue la cuna del justamente llamado ‘modelo catalán’, en cuanto a formación de personas mayores, pues hace ya más de treinta años que se iniciaron las conocidas Aules de la Gent Gran, siendo, la UdL una de las primeras universidades catalanas que las impulsaron. Lo mismo sucedió con el Programa Sénior de la UdL, el primer programa específico para mayores de 50 años implantado en Cataluña, que tuve el honor de dirigir y coordinar desde su inicio, en 2005. Fue, pues, un motivo de orgullo que la AEPUM quisiera compartir con nosotros la organización del mencionado Encuentro.

El núcleo temático de esta obra es la calidad en los programas para mayores. Desde hace algún tiempo se aprecia la inquietud por esta cuestión en los responsables de programas de diversas universidades, por lo que, tanto en el citado Encuentro como en esta publicación, se ha querido abordar esta materia con la máxima amplitud. Así, en la obra que presentamos se plantean aspectos como los que siguen:

- a) Los sistemas de evaluación tanto de profesorado como de alumnado y, especialmente, de los programas.
- b) Las propuestas de metodologías de enseñanza que respondan a criterios de calidad.
- c) El establecimiento de indicadores de calidad tanto desde el punto de vista general de los programas como particular de algún aspecto.
- d) La aplicación, específicamente a los programas universitarios para mayores, de los criterios de calidad establecidos para la formación universitaria en general.
- e) Los procesos que cabe seguir para la obtención de evaluaciones externas positivas.
- f) La calidad en la función tutorial.

Y tantos otros que se reflejan en las aportaciones que siguen de los responsables y gestores de los programas universitarios para mayores.

En estas puede observarse, asimismo, cómo algunas universidades se hallan ya en estadios avanzados en aplicación y resultados en cuanto a la calidad de sus programas, mientras que en otras se aprecia su intención por iniciar los procesos e ir siguiendo por este cauce, mientras aún no han entrado de lleno. Todas las propuestas son válidas y dignas de aprecio, pues todas participan de la misma inquietud. En cualquier caso, la finalidad es compartir y aprender, porque el objetivo último es afianzar estos programas, para que cobren la visibilidad que merecen en la sociedad y ante los estamentos universitarios y políticos que tienen la facultad de dotarlos de medios y recursos. Todo ello para permitir su pleno desarrollo en igualdad de condiciones con las propuestas de formación inicial.

Estamos ante una modalidad de formación continua o permanente que cubre una parcela educativa a la que se empezó a prestar atención a partir de finales del siglo XX. Ahora, tras años de funcionamiento, nos toca a todos los implicados trabajar en la línea de lograr su normalización en todos los sentidos. Pero eso solo lo conseguiremos con nuestro quehacer y la seguridad de que no podemos quedarnos en un puesto de segunda fila. Nuestros alumnos, actuales y futuros, lo merecen, como también lo merece ese profesorado entregado que ofrece su saber y su maestría en unos programas que, a menudo, como sugeríamos, no son reconocidos como deberían.

La estructura de esta publicación contiene varios bloques: en el primero se incluyen los textos de las cinco conferencias plenarias; en el segundo, las intervenciones del panel de expertos; siguen, finalmente, las comunicaciones, distribuidas, a su vez, en tres grandes ámbitos de acción, que relacionan los aspectos de la calidad universitaria con los programas para mayores en los tres ejes siguientes:

- a) La gestión de la calidad, en general, en estos programas.
- b) Los procesos y sistemas para la evaluación de los programas y sus diversos apartados.
- c) Algunas aplicaciones concretas para la mejora de la calidad en los programas universitarios para mayores.

Muchas personas han hecho posible, con su trabajo y dedicación, tanto aquel encuentro, como ahora esta publicación. Nuestro agradecimiento a todas ellas, y muy especialmente a las que han contribuido con sus aportaciones a enriquecer el panorama de los presupuestos de la calidad en los programas universitarios para mayores. Esta publicación pretende ser fiel reflejo de ello.

Neus Vila Rubio
Vicerrectora de Estudiantado, Postgrado y Formación Continua
Directora del Programa Sénior (2005-2010)

1. CONFERENCIAS PLENARIAS

Presentación de Rosa Regàs Pagés

Nela Bureu Ramos
Universitat de Lleida

Rosa Regàs no necesitaría presentación, pero sí la merece por sus éxitos literarios y su talento. Ahí están el premio Nadal, que obtuvo en el año 1994, con su novela *Azul* y el premio *Planeta*, que obtuvo en el 2001, con *La canción de Dorotea*. Y ahí están distinciones como la de “Chevalier de l’Ordre National de la Légion d’Honneur”, concedida por el gobierno francés, y la “Creu de Sant Jordi” de la Generalitat de Catalunya, ambas de 2005.

Admiro a Rosa Regàs porque es una persona inteligente, con mucho talento, porque es una mujer comprometida y porque tiene una energía envidiable. No se arredra ante nada; *arredra* es una palabra que utiliza mucho en sus escritos. Igual que la energía, que ella dice que hay que usar, porque si se usa, se adquiere más. Yo no estoy segura de que en mi caso sea así, pero lo que sí creo es que Rosa Regàs es una mujer incombustible. Un ejemplo de ello es la aventura que ella corre cada año (aunque no sé si sigue haciéndolo aún), y que consiste en llevarse a un ramillete de nietos a su casa de l’Empordà, en LLofríu; y no uno, ni dos, ni tres, ni cuatro, sino más, y durante todo el mes de Julio. Fruto de estas aventuras, escribió un libro, *Diario de una abuela de verano*, publicado en 2004, y que es algo así como un cuaderno de bitácora de esas travesías estivales de Rosa Regàs.

También admiro a Rosa Regàs y me gusta leer a Rosa Regàs porque es muy generosa con sus personajes. Se percibe inmediatamente una ternura, una tolerancia, una comprensión hacia todos los personajes, independientemente de las maldades que tengan, que ella les haya puesto, o de los conflictos que sufran. En la lectura de la obra de Rosa Regàs se percibe una empatía que permite que el lector perciba inmediatamente su generosidad. Una vez dijo en una entrevista que cuando escribe se sumerge de tal manera en el proceso creador que no tiene en cuenta al lector; y no tiene por qué tenerlo, ni siquiera se tiene en cuenta a sí misma; es un sumergirse de lleno en la creación.

Pero ella sabe perfectamente, como todos los escritores, que el lector es una parte muy importante en el proceso de creación de significado, porque cuando leemos un texto, una novela, un poema, muchas veces lo que vemos es lo que hemos vertido ahí al leerlo. Y esta es la magia de la literatura, que nos pone en contacto no solamente con el mundo de la escritora, en este caso, sino con nuestras propias vivencias, con aquello que nosotros recordamos y con aquello que nosotros creíamos haber olvidado. Rosa Regàs dice que el creador, tanto si es lector como si es escritor, se nutre de la memoria pero también del olvido. Así que esa generosidad de Rosa Regàs hacia el lector está en los espacios de libertad que ella crea, como los finales abiertos, y también los inicios, ya que, al leerla, se tiene la sensación agradable de sumergirse en un proceso que se está iniciando, que lleva a algún lugar pero sin saber a ciencia cierta cómo.

Las novelas de Rosa Regàs son una invitación para que, a través de estos espacios de libertad que ella crea, nosotros, los lectores, nos creemos a nosotros mismos, nos fabulemos, seamos partícipes y nos renovemos de esta manera a través de la imaginación.

El tiempo de las vocaciones ocultas

Rosa Regàs Pagés
Escritora

En primer lugar, quiero dar las gracias a la Universitat de Lleida y al Ayuntamiento de esta ciudad porque han tenido la generosidad de invitarme. Para mí es una satisfacción no solo estar aquí con todos vosotros, sino también tener la oportunidad de volver a pensar en algo en lo que, a pesar de haberlo pensado muchas veces, siempre me da la sensación de que me queda mucho por descubrir todavía. Me refiero a la vejez. Estoy convencida de que lo que diga no será nada nuevo, pero tal vez removerá un poco lo que vosotros mismos conocéis y os permitirá establecer un diálogo, un debate, que es la única manera de que el conocimiento aflore. Así, entre todos avanzaremos un poquito más en la reflexión de este fenómeno tan extraordinario que es la vejez, y que tiene tantas aristas y tantos puntos negros, pero que, al mismo tiempo, tiene tantos momentos de dulzura y de esperanza.

Hablo de la vejez; ya sé que esta palabra no tiene mucho éxito, pero me gusta utilizarla porque es real y significa lo que significa, pero también porque tiene un punto de ironía. Por ejemplo, cuando me invitan a algún acto, suelo decirles a quienes organizan el viaje y deben enviarme algún billete de tren que les voy a mandar mi carné de anciana para que les hagan un descuento. Y es cierto: es mi carnet de anciana, por mucho que se llame “tarjeta dorada”. Y a todo el mundo le hace gracia, porque en realidad, es una forma menos trágica de enfocar la situación. Pero también es trágica la juventud. Siempre digo que no volvería a los veinte años, no volvería más que para volver a llevar minifalda, nada más. Y es que los años de aprendizaje, sobre todo en la época en que yo los viví, fueron muy difíciles. No nos enterábamos de nada hasta que nos casábamos. No sabíamos nada y, de pronto, empezábamos a descubrir el mundo, y entrábamos en un mar de contradicciones, hasta que lográbamos afianzarnos un poco. Para mí fueron años, de los 20 a los 25, realmente amargos, muy amargos. De hecho, yo no sabía ni quién era, no sabía lo que la sociedad esperaba de mí, no entendía qué querían que hiciera, tampoco sabía qué era lo que yo quería hacer. Es decir que, de hecho, todas las edades tienen un punto de tragedia.

Lo que ocurre es que el ser humano es, entre todos los animales de la tierra, el que tiene un proceso de vejez que se relaciona más con el deterioro. Los animales, en general, no se deterioran como lo hacemos nosotros; los animales enferman y mueren o, simplemente, mueren. Tengo muchos animales en mi casa y así veo que ocurre. Parece, según los expertos, que esto viene dado por la razón fundamental de que el ser humano tiene un proceso de vida mucho más largo, de la misma manera que es el animal que tarda más en ponerse en pie o en ser autónomo. Los pollitos se levantan y empiezan a caminar; los burritos nacen y se levantan —yo tengo burros en mi casa, y al verlo, me quedo perpleja—; pero también mueren con mucha más rapidez, porque la vida de un burro, por muy larga que sea, no pasa de los quince, dieciséis o veinte años.

Pero este proceso de deterioro también viene dado por el papel que nos atribuye la sociedad, un papel siniestro, por cierto. Viniendo hacia aquí, antes de coger el tren, he visto un anuncio en un canal de televisión que decía algo así como “Prometo no dejar de ser joven nunca”. Esto nos dice mucho del valor de la juventud en la actualidad. Porque no hace falta que los jóvenes tengan experiencia, ni memoria, ni que estén dotados, ni que sean guapos; simplemente el hecho de ser joven en sí, ya es un atributo. Ello quiere decir que el hecho de ser viejo no lo es, lo cual provoca que estemos, durante toda nuestra vida, atosigados y bombardeados por la televisión, por la publicidad y por la sociedad, en general, con estos mensajes. Así, hombres y mujeres estamos pendientes del terror a hacernos mayores. Sé que esto que digo es exagerado, pues sé también que hay mucha gente que no lo siente así. Pero sí parece que sea lo que pretenden los medios de comunicación. Desde el punto de vista físico, lo vemos sistemáticamente en los anuncios: que si nos tenemos que quitar las arrugas, que si esta crema hace manos más jóvenes, que si nos adelgazamos pareceremos más jóvenes, que tenemos que llevar tal ropa por lo mismo, etc., etc. Hombres y mujeres —es lo mismo— nos hinchamos a hacer una gimnasia que nos machaca, simplemente para mantenernos en forma, no solo por salud sino para mantenernos jóvenes. Y esto puede estar bien, pero no hace falta tenerle tanto miedo a la vejez. Una persona mayor puede ser tan o más atractiva que una persona joven, pero lo que es seguro es que es diferente de otra persona de su propia generación, mientras que entre la gente joven, absurdamente, parecen todos iguales, ya que también ellos están dominados por la publicidad.

También desde el punto de vista mental, a la sociedad le cuesta aceptar a las personas mayores. Un ejemplo claro de ello es el caso de Alberto Oliart, que fue ministro con Suárez y ahora tiene 79 o 80 años y un cargo en Televisión Española. La extrema derecha lo está machacando continuamente, pero no porque lo haga mal ni porque lo haga bien, sino porque es mayor, nada más. Cuando yo estaba en la Casa de América, en 1994, tenía 60 años, y había un tipo que me odiaba —no sé por qué me odiaba pero da igual, siempre hay alguien que nos odia— y cuando le preguntaban por mi despacho, él siempre decía en tono peyorativo “el despacho de la vieja”. A mí no me importaba, porque ya sé que una persona de 60 años es más vieja que una de 40 —aunque él debía de tener 55—; pero había desprecio en la manera de decir “la vieja”, que no era como lo usan los latinoamericanos, “mi vieja”, con cariño, con ternura, no, era simplemente para molestar, como queriendo dar a entender que una persona de 60 años lo que tenía que hacer era estarse en su casa haciendo calceta y cuidando de los nietos.

Fijaos en los diferentes países europeos: siempre ha habido políticos muy mayores y se han aceptado, y aquí solamente tenemos a Fraga como muy mayor. Solo tenemos a personas que se van haciendo mayores a base de presentarse a elecciones y no ganar, por lo cual algún día realmente serán muy ancianos, supongo. Quiero decir que, incluso políticamente, se valora más la juventud. Y no digamos ya desde el punto de vista profesional. Estamos asistiendo a algo deleznable, que es que a personas que tienen una gran experiencia, que son grandes profesionales y que han trabajado en empresas —da igual si es en televisión o en una fábrica— las jubilan y en su lugar ponen a niños,

simplemente para ahorrarse el sueldo (los jóvenes cobran sueldos más bajos) y presumiendo de que la mente de los jóvenes es mejor que la de los mayores.

Así pues, la sociedad también hace que las personas mayores tengamos tendencia a mirar con desánimo los años que nos esperan, los últimos años de nuestra vida, descorazonados. Pero no hay motivo para esto, no hay absolutamente ningún motivo, porque si físicamente nos deterioramos, mentalmente no lo hacemos. No sé si conocéis, supongo que sí, a una magnífica mujer que se llama Rita Levi Montalcini, una italiana que ganó el premio Nobel de medicina en el año 1982 por un trabajo sobre las neuronas. En este trabajo se planteaba que, mientras somos jóvenes, nuestro cerebro crea miles de millones de neuronas y, al mismo tiempo, destruimos otras y vamos creando y destruyendo muchas a lo largo de la vida, y a medida que nos hacemos mayores, cada vez creamos menos y destruimos más. Lo gracioso es que, cuando el año pasado esta mujer cumplió 100 años, le hicieron una entrevista deliciosa, fantástica, en la que la pregunta crucial era: “Usted, que ha ganado el premio Nobel de medicina defendiendo que a medida que nos hacemos mayores destruimos neuronas, ¿cómo puede ser que ahora defienda que la vejez mental no existe?”. Y ella respondió que la vejez mental no existe, porque lo que hacen esas neuronas es dividirse entre ellas para ir creando redes y más redes que se fortalecen y acaban haciendo el trabajo de los cientos de miles de neuronas que teníamos a los veinte años. La prueba de ello era ella misma, ya que le hacían esa entrevista en Milán, a donde había ido desde Roma a dar una conferencia para presentar su último libro, tranquilamente, a los cien años.

La condición es, pues, que no dejemos de hacer trabajar nunca a nuestro cerebro, constantemente. Si nuestro cerebro dejara de trabajar, es como si dejaran de trabajar nuestras piernas: no nos aguantarían. Si no hacemos trabajar a nuestro cerebro y nos dedicamos solo a cambiar el canal de la televisión, sin hacer nada, porque nos da pereza, porque no queremos, porque da igual, porque ya hemos trabajado antes..., entonces entra este sopor, un sopor mental tan brutal que nos impide comportarnos como personas. Naturalmente, Rita Levi Montalcini no habla de las personas que tienen una enfermedad, sea mental o de cualquier otro tipo que impida hacer trabajar el cerebro. Pero tampoco vale decir que toda persona mayor acabará teniendo Alzheimer. No es cierto. No sabemos cómo acabaremos, pero tenemos unos años que vivir desde que nos jubilamos hasta que morimos. Solo se trata de que estos años los vivamos lo mejor posible, con la mayor dignidad posible, con la mayor autonomía posible y con la máxima felicidad posible y esto solo podrá ser si ponemos a trabajar nuestras facultades mentales.

Porque esto significa que se pone en marcha la curiosidad, las ganas de tener más conocimientos, y cuando adquirimos estos conocimientos y hacemos trabajar nuestras facultades mentales: la inteligencia, la memoria, la capacidad de comparar, las emociones, no solo estamos adquiriendo conocimientos sino que estamos creando. Ya lo ha sugerido mi presentadora, que tanto crea el escritor como el lector, porque este le pone cara a los personajes, pone su memoria, le pone un escenario a los paisajes, un escenario de su propia experiencia, le pone intensidad a los conflictos, sí, todo eso hace

el lector. Por eso leer cansa; no es como mirar la televisión. Leer cansa porque lo ponemos todo en marcha y así nos convertimos en creadores. Y es por eso por lo que debe recomendarse la lectura, no solo porque es un acto de formación, sino, sobre todo, porque es un acto de creación.

Y esto es lo que queremos y hemos de hacer las personas mayores, los ancianos, los viejos, los seniors, no importa cómo nos refiramos a ellos. Lo importante es que este trabajo de creación da un tipo de felicidad especial, no comparable con la que da el dinero o el éxito, tan valorados en la sociedad de hoy, que incluso parece que todo lo demás no cuente. La felicidad que nos da el convertirnos en creadores es una especie de plenitud que nos devuelve nuestro cuerpo, nos devuelve nuestra mente, por haberla utilizado, por haber utilizado los talentos que tenemos, nuestras facultades. Es como si nos dieran las gracias por ello. Esta plenitud es algo abstracto que ofrece una tranquilidad emocional, intelectual, de conciencia que nos acerca a la felicidad y que cada vez nos pide más. Nos acerca al punto de vista del otro y así adquirimos varias miradas y obtenemos una visión mucho más amplia del mundo y del conocimiento y esto hace que nuestro criterio se vaya afianzando cada vez más. Ya no somos las personas que conocemos, ya no somos estas personas que nos dice la televisión que tenemos que comprar esto o aquello o que hemos de votar a este o a aquel. En realidad, somos personas que poco a poco vamos sabiendo cada vez más lo que queremos hacer, lo que queremos defender, lo que queremos estudiar, lo que queremos investigar, y lo hacemos, y no porque nadie nos lo imponga, ya que no vamos a aceptar nada sin que antes haya pasado por nuestro intelecto. Esto es fundamental, ya que nos permite convertirnos en personas realmente distintas, nos convertimos en personas que tienen una autocomplacencia, en personas autónomas. Así, quizá lo que no hemos conseguido a los 20 años, lo conseguimos a los 60 o a los 70.

Convertirnos en creadores es lo más importante que nos puede ocurrir en nuestra vida, porque sin duda lo transmitiremos a las personas que nos conocen y a las que no nos conocen, pero también a otras actividades nuestras. Y acabamos siendo creadores cuando caminamos, cuando amamos, cuando estudiamos, cuando investigamos, cuando saltamos, cuando cocinamos... Esto es conseguir la plenitud.

De ahí que sea tan importante que, a partir del momento de la jubilación, no nos quedemos sentados, ni nos convirtamos de nuevo en padres. Yo estoy absolutamente en contra —ya sé que hay muchas personas que están a favor— de que los abuelos vuelvan a ser padres. No quiero decir que no ayuden a los hijos, claro que sí, todos nos ayudamos, pero que vuelvan a tener la condición de padres con las responsabilidades y el cansancio que supone para una persona de 60 o 70 años volver a hacer lo que hacía a los 20 años o a los 25 años, eso no se puede admitir, sobre todo porque se les está robando los últimos años de su vida, los años en los que podrían ser felices.

Cuando yo tenía 23 años y cinco hijos —de los cuales tres nacieron en un año porque encima, por exagerada, los últimos me salieron gemelos—, iba a la universidad. Tenía una empleada que venía a las 9 de la mañana y se iba a las 6 de la tarde. Era una vida ajetreada. Sin embargo, no recuerdo que estuviera cansada; pero ahora, solo de

nombrarlo, ya estoy agotada. Quiero decir que a los 70 años no se puede educar a niños pequeños, no se tiene la misma energía física que a los 20 o 30 años. En cambio, los últimos años de nuestra vida, los años a partir de la jubilación, son años tan importantes o más que los años que hemos vivido. Por esto es tan importante que no paremos de trabajar, de hacer trabajar nuestro intelecto, para que la energía que tenemos al ponernos a estudiar, al ponernos a trabajar, al querer conocer, venga apoyada luego por la fantasía, por la inteligencia y por la curiosidad. Esto nos dará una plenitud impresionante y nos convertirá en personas mejores para nosotros, pero también para los demás.

Es importante que nos convirtamos en creadores a partir de algo que es cultural, ya que la cultura es lo único que puede hacer progresar una sociedad. Estamos profundamente equivocados todos si creemos que la economía lleva al progreso; la economía lleva a que tengamos más cosas, pero nada más. En realidad, cuanto más economía, más cerca estamos de la corrupción, porque hacemos de la economía nuestro máximo afán. La economía sin cultura no hace progresar.

Todos los que estamos aquí, incluso los de generaciones más jóvenes que nosotros, hemos visto cómo este país había cortado las raíces culturales de lo que había sido toda su historia; nos han hecho empezar de nuevo a partir de la dictadura y de la transición, y ahora es difícil recuperar las raíces culturales históricas de épocas pasadas como el siglo XIV o el XVIII. Sí las conocemos, pero quizá de una forma memorística, como la lista de los reyes Godos. Este corte brutal en la cultura ha sido funesto, pero estamos a tiempo de salvarlo y recuperar estas raíces, porque el trabajo que debemos hacer siempre es cultural.

Ya he hablado de la autoestima, ya he hablado de la autonomía que se adquiere de estas maneras, pero voy a hablar también de algo que a mi modo de ver es un poco triste. He dicho que la sociedad no acepta a los ancianos o, más exactamente, los acepta mal, ya que solo los acepta si están dispuestos a parecer jóvenes, a convertirse en clientes de aquellos productos que dicen que les devolverán la juventud. Y una cosa así es trágica porque se olvida que una persona de 50, 60, 70 y hasta 80 años, puede ser profundamente atractiva y no me refiero solo a su inteligencia, me refiero también a su manera de hablar, a su rostro cargado de arrugas, a su manera de entender el mundo, de compartir la vida, todo eso conforma un atractivo infinitamente más profundo que el que teníamos a los 20 años y sabíamos que estábamos “buenísimas”. Y es que están “buenísimas” todas las personas de 20 años, eso no es ningún mérito, es simplemente así. Ya lo dijo Jaime Gil de Biedma en uno de sus poemas, en que habla de la juventud que se ha ido. Cuando éramos jóvenes, éramos todos altos, rubios, guapos, guapísimos, encantadores y conquistar y seducir era pan comido, si nos lo proponíamos y no pensábamos que estaba prohibido, que también ocurría...

En las sociedades antiguas —y en algunas pocas actuales—, los jóvenes tenían el papel de aprendices y eran los ancianos los depositarios del saber. En nuestra sociedad actual, no se acepta que los ancianos seamos esos depositarios del saber; sin embargo, nosotros sabemos que lo somos, porque somos nosotros los que hemos acumulado experiencia:

familiar, política, social, de nuestra inteligencia y emocional. Y si nuestros hijos nos pidieran consejo —que no nos lo piden—, podríamos dárselos y muy buenos. Pero, todo el mundo sabe aquel dicho tan bonito: “no me des consejos, que ya sé equivocarme solo”.

Me gustaría hablar de los enemigos que tiene la vejez. Los ancianos tenemos una gran tendencia a quejarnos, hemos de reconocerlo, porque a veces nos parece que exigimos y mendigamos atención. ¿Pero por qué lo hacemos? Pues porque no nos sentimos o no somos autónomos, porque se nos ha ido la autoestima, porque necesitamos que vengan otros a recordarnos que existimos... Pero si nosotros hemos desarrollado, como he dicho antes, nuestras facultades mentales y tenemos autoestima y tenemos autosuficiencia mental, de la voluntad, para movernos aunque sea lentamente, no necesitaremos que venga nadie a cuidarnos ni a decirnos que somos personas importantes, ni nosotros recordaremos a otros “lo que yo he hecho por ti, hijo mío, tú ahora tienes que hacerlo por mí”. Todo esto resulta nefasto porque podemos acabar convirtiéndonos en personas muy pesadas que todo el mundo elude.

Así, la persona que se convierte en creadora y cuida de su intelecto, entre otras cosas, apenas tiene tiempo de pensar en sí misma; sabe que tendrá achaques, que le dolerá la espalda, que le dolerán los riñones, los pies, que tiene tendencia a tener la tensión alta o baja, o que tiene tos, pero sigue su camino tranquilamente sabiendo que estas son las desventajas de la edad, pero adquiere cada vez más la seguridad que le da la autoestima de haber desarrollado sus facultades mentales. En cambio, la persona que no lo hace solo mendigará, no solo cariño sino atención siempre, lo cual crea mal ambiente entre quienes les rodean. Y ella se siente abandonada, lo que puede ser incluso verdad, ya que no resulta una persona muy atractiva...

Lo cierto es que también nos olvidamos los viejos, los ancianos, de algo que, por lo menos a mí, nos cuesta aceptar, y es que la vida mira hacia adelante. Nosotros hemos cuidado de nuestros hijos y nuestros hijos cuidan de los suyos. Así, cuando pensamos que necesitamos algo más de ayuda y nuestros hijos no nos la pueden dar, porque están cuidando de los suyos, eso nos duele. Pero si lo entendemos como un fenómeno natural que tenemos que soportar y que no pasa nada por eso, ya que al cabo de una hora se nos habrá pasado el disgusto, lo bueno será que no repercutirá en nuestras relaciones sino todo lo contrario, porque nos haremos más comprensivos y entenderemos incluso aquello que nos perjudica. Es un esfuerzo, sin duda, pero es necesario hacerlo.

Otro de nuestros enemigos es la angustia de envejecer, sobre todo a los 40 o 50 años, lo cual es triste porque esa angustia provoca una batalla perdida contra el paso del tiempo. Hablo de la obsesión de operarse y correr el riesgo de que nos descalabren el rostro, como le ocurrió a una amiga mía, que, a fuerza de operarse y volver a operarse, se quedó casi sin piel y el efecto fue el contrario: parecía una anciana patética. Ella misma me lo dijo cuando la encontré un día en un avión y casi no la reconocí: “me he operado demasiado, ya no hay por dónde cogerme”; parecía que tenía solo esqueleto y piel, lo cual daba una imagen un poco angustiada.

Otro gran enemigo es el miedo. De repente nos entra el miedo, no solo el miedo a la muerte, nos entra el miedo a caernos, a estar mal, a padecer una enfermedad más grave. Nos volvemos un poco obsesivos con las enfermedades, lo cual es natural, si se controla. En realidad, pasará lo que tenga que pasar y si, mientras tanto, estamos obsesionados con las enfermedades, nuestro intelecto se ocupará con eso y no estará abierto a otras cosas que nos darían una felicidad mucho mayor.

Se puede ser muy feliz a los 70, 80, 85 años. Una vez estuve en un pueblecito de la Mancha, cuando acababa de publicar un libro que se llama *Azul*, porque me dijeron que un grupo de mujeres y algún hombre habían creado un grupo de lectura y estaban leyendo este libro y querían que fuera para hablar con ellos sobre el libro. Yo no sabía que era gente mayor —en aquel momento yo tenía 60 años y ellos me parecieron muy mayores—, y al verlos les hablé de algo en lo que creo firmemente: que nunca es tarde para las vocaciones ocultas, nunca. Nunca es tarde para aprender a escribir, para tocar el violín, para aprender a investigar, para estudiar, nunca es tarde para nada... Hay que aprovechar estos años que tenemos, en los que ya no trabajamos como antes, ni tenemos aquellas responsabilidades, y que nos ofrecen tiempo libre para dedicarnos a descubrir cuál es nuestra vocación oculta. Se vive tanto tiempo obsesionado con el trabajo, con los hijos, con la profesión, que nos olvidamos de lo que quisimos ser cuando teníamos 15, 16 o 20 años. En aquel pueblecito estuvimos hablando sobre todo esto, con varias mujeres encantadoras. Una de ellas había aprendido a leer hacía pocos meses y estaba fascinada, miraba, tocaba y decía “todo lo que dice esta página, todo lo que esconde esta página yo lo sé”; estaba feliz porque para una mujer que no había leído en su vida y de pronto empezar a leer, le parecía que eso era adentrarse en un mundo de magia, en un mundo realmente fantástico. Nos despedimos muy amablemente y yo les volví a decir que nunca era tarde para las vocaciones ocultas.

Al cabo de diez años, fui a dar una conferencia sobre literatura a Murcia. Al salir había una serie de personas que querían que les firmara unos libros y entre ellas había un señor muy mayor, un señor que debía de tener fácilmente ochenta y tantos años, alto, erguido, con un chaleco de cuadritos. Le pregunté si quería que le dedicara un libro y me contestó que no, que solo quería hablar conmigo. Me contó que él estaba en aquel pueblecito de La Mancha hacía ya diez años, que su mujer lo había arrastrado porque él no quería ir, pero fue, y cuando salió empezó a pensar que era verdad lo que les había dicho, que él había querido ser matemático y que eso se le había olvidado. Cuando llegó a su casa, en la que vivía con sus hijos, les dijo que se iba a poner a estudiar. Sus hijos, sorprendidos le dijeron que si ya no tenía cabeza para esto, que si la inteligencia se gastaba y otras cosas así. Él no les hizo ningún caso y se matriculó en la UNED para hacer los cursos necesarios para entrar en la universidad. Entonces murió su mujer y, con la pequeña pensión que tenía, se fue a vivir a Murcia, alquiló un apartamento de una habitación, un baño y una cocina, se puso a estudiar ciencias exactas, e hizo los cinco cursos de la titulación y también el doctorado. Yo le pregunté qué le decían ahora sus hijos; me contestó que ya nada, que habían entendido que era una manía eso de que por ser mayor a uno ya no le funciona la cabeza. También me dijo: “Mire, yo he tenido una vida feliz. He sido empleado de banca, no he tenido mucho dinero pero sí lo suficiente y

he vivido bien. He tenido una mujer con la que he tenido una vida plácida y tranquila; los hijos, aparte de esta tontería de que decían que no tenía cabeza, no me han dado ningún disgusto. Ahora tengo 85 años y estoy trabajando en un proyecto de investigación de la universidad, de investigación matemática, y a pesar de haber sido tan feliz durante toda mi vida, nunca lo he sido tanto como lo soy ahora. Sé que me voy a morir, lo sé, pero no me preocupa, cuando me muera me moriré; sé que cada vez me queda menos tiempo, como a todo el mundo, pero, mientras tanto, aprovecho la felicidad que tengo.”

Todo esto lo cuento porque yo creo que vale la pena que recordemos la figura de este señor para que veamos que ni el miedo, ni lo que la sociedad nos impone, ni la incapacidad que algunos creen que tenemos, nos puede permitir perder estos años de nuestra vida, para la cual hay que descubrir nuestra vocación oculta y desarrollarla, sea cual sea. Yo la descubrí tarde, aunque la tuviera ‘almacenada’ desde hacía años, ya que no fui escritora hasta los 60 años; pero lo fui. Todo el mundo me decía que ya era mayor para empezar. Yo entonces no sabía si mis facultades mentales estaban como a los 20 años o no; pero lo que sí sabía era que tenía mucha más experiencia, que había leído muchísimos libros, que podía entender lo que era una estructura narrativa y que, por lo tanto, todo esto era un camino que ya tenía hecho. Quise pensar todo esto y salí adelante.

Lo más importante es que todo esto nos evita el mayor sufrimiento que puede tener una persona, que es el aburrimiento, el no sentirse de la sociedad, el sentir que uno está allí, esperando la muerte y que no tiene nada que hacer, solo mirar la televisión, para pasar el rato, y que no tiene capacidad de comportamiento elegido por su propia voluntad. Todo esto es muy triste, muy triste. Si desarrollamos nuestras facultades mentales, nos convertimos en creadores, descubrimos cuál es nuestra vocación oculta, o nuestras vocaciones ocultas, porque a lo mejor tenemos muchas, sencillas o complejas, no importa: cocinar, caminar, ser una persona de compromiso y trabajar en organizaciones no gubernamentales, estudiar, y tantas y tantas cosas como hay en el mundo para satisfacer nuestros propios deseos, nuestras propias vocaciones.

Si somos capaces de llevarlo a cabo, seguro que seremos más felices, pero, sobre todo, dejaremos de ser criaturas de la rutina y la costumbre y nos convertiremos en lo mejor que podemos ser: criaturas de la imaginación.

Muchas gracias.

La calidad en los programas universitarios

Josep Anton Ferré
Director de AQU Catalunya

Quisiera decir varias cosas, en primer lugar, que, después de haber estado dando clase últimamente con los alumnos de primer curso, reconforta ver que eso que les ocurre a ellos también os ocurre a vosotros, que tenéis algo más de edad, o sea, os cuesta entrar a la hora en clase, os sentáis en las filas de atrás, etc., lo digo porque esto nos hace un poco más humanos a todos, o sea que en el futuro seré menos exigente con ellos y no me quejaré tanto porque veo que debe de ser algo innato a la condición humana.

Por este mismo espíritu de que parecemos distintos pero en realidad no lo somos es por lo que acepté la invitación a participar en este encuentro. Me planteé si debía elaborar algún discurso específico relacionado con los programas universitarios para mayores, pero me di cuenta de que no era necesario. En mi presentación aquí ni siquiera he puesto un título distinto de las presentaciones que sobre la calidad en la universidad he realizado en la Universidad de Barcelona o en la Universidad Politécnica de Cataluña.

Veamos primero dónde estamos. Para ello hay que hacer una reflexión de lo que han sido los últimos 30 años en la universidad española. Hubo un primer cambio sustancial con la LRU, en 1983. Pero habría que esperar veinte años más para otros cambios, de la mano de la LOU, la LOMLOU y, en Cataluña, la LUC. Así que dentro de veinte años quizá volvamos a tener otro cambio. Seguramente, dentro de esos 20 años habremos superado ya el sarampión del ‘espacio europeo’ y se verá como algo muy normal. Ahora bien, ya que se habla de Espacio Europeo de Educación Superior, me gustaría precisar qué entiendo yo por ese concepto. En mi opinión, se trata de un sistema de títulos comprensible y comparable entre las universidades europeas, que distingue tres niveles de formación: grado, máster y doctorado; que, además, mide la intensidad de la docencia en lo que llaman ECTS, sigla que procede de *European Credit Transfer System*, y que no consiste en contar las horas de clase sino en contar las horas de trabajo total que el estudiante tiene que desarrollar para alcanzar sus objetivos; y que también se centra en la comparación de títulos según los resultados del aprendizaje. Como consecuencia de todo esto, la cuestión es que se deja de medir lo que ‘hace’ el profesor y se pretende medir lo que ‘hace’ el alumno. Y, claro, esta es una mala pasada para el profesorado, porque estos dejan de ser los principales protagonistas y al final quien ‘manda’ son los alumnos... Pero no hemos de olvidar que los alumnos siempre han mandado, ya que si la universidad existe es porque existen alumnos, porque existen personas que necesitan formarse, y eso es precisamente el espacio europeo y no otras cosas que nos ha venido bien añadir. No olvidemos que otros países que no han aplicado esto del espacio europeo también han llevado a cabo reformas docentes similares, como Estados Unidos, por ejemplo. Aclaro esto porque suele ser común que nos perdamos en este bosque de conceptos y aplicaciones, a veces, erróneas. Y es que aquí hemos sido tan valientes que nos hemos atrevido a hacer másteres antes que grados, lo cual fue como empezar la casa por el tejado. Hicimos, además, grados de

cuatro años y no de tres, como ya funcionaban en el resto de Europa. En Cataluña queríamos implantarlos de tres, como los europeos —no olvidemos que las diplomaturas y las ingenierías técnicas ya estaban funcionando—, pero no fue posible, ya que hubo que acatar el mandato del Ministerio de grados de cuatro años. Posteriormente, a alguien se le ha ocurrido hablar de financiación por objetivos —en realidad, poca financiación para unos objetivos tan ambiciosos—, de manera que el trabajo de las Universidades se ha convertido, reconozcámoslo, en una carrera de obstáculos.

Sin embargo, a pesar de estas y otras deficiencias, que esperemos que se arreglen en los próximos veinte años, es cierto que en este momento debemos tomarnos un poco más en serio y más profesionalmente la gestión de la Universidad, para lo cual necesitamos instrumentos cuantitativos que nos ayuden a analizar la oferta y la demanda, a activar y desactivar títulos, a analizar la eficacia y la eficiencia de las titulaciones, a hacer un seguimiento de las actividades, etc. En la actualidad, estamos ante un catálogo abierto de títulos y actividades universitarias en general, lo cual asusta a muchas personas. En ese catálogo las cosas no existen porque aparezcan en el BOE; el BOE sirve para saber lo que está prohibido hacer y para saber lo que está permitido. En realidad, necesitamos encontrar ese difícil equilibrio entre autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas, en suma, para no sentirnos atados a algo y saber caminar.

Esta toma de decisiones va ligada al uso sistemático de ciertos indicadores cuantitativos que nos permitan hacer el seguimiento de nuestras actividades, diseñar una mejora continua, profundizar en el tema de la rendición de cuentas y, sobre todo, visualizar las actividades de las universidades para mostrar a la sociedad lo que estas están haciendo. Se necesitan instrumentos de transparencia para que se entienda más claramente qué hacen y cómo están gastando el dinero público que se invierte en ellas. Los indicadores han de ser un catálogo de todas las variables relevantes para las tres misiones de la Universidad: 1) transmitir conocimiento, 2) generar conocimiento y 3) hacer que este conocimiento se convierta en un valor social y económico. Así pues, en esta tercera misión abarcamos desde transparencia de tecnología, actividades culturales, actividades con el entorno social para dinamización empresarial, actividades de solidaridad, formación continua. Además, cada una de las misiones tiene fronteras con las otras. Hay actividades que no están dentro de una de estas tres parcelas, sino que se hallan en los límites; por ejemplo, el doctorado está en la frontera entre docencia e investigación, ya que el doctorado es una actividad docente puesto que hay personas que se forman haciendo el doctorado pero a la vez hacen investigación, no pasa nada, esta frontera es como la frontera de aquí a Francia, o sea que se pasa con el carnet de identidad y no hace falta llevar el pasaporte. En la universidad también podemos estar unos días sin llevar pasaporte, podemos pasar, son fronteras que ni existen en realidad. Hay otra frontera entre la investigación y la tercera misión que es la tecnología, los contratos con empresas, con administraciones. Y en una tercera frontera, entre la primera misión, la docencia, y la tercera, podemos situar algunas otras cosas, por ejemplo, las prácticas de los estudiantes en las empresas, porque cumplen una misión docente para la formación del universitario pero cumplen también una misión docente dentro de la universidad con

su territorio. Otra de las cosas que podemos colocar en esa tercera frontera es la llamada *Longlife Learning*, si bien depende de cada universidad y de cada organización la situación exacta: más en la parte docente o más en la parte de la responsabilidad hacia el entorno social. Cada universidad, cada modelo puede escoger el que se adecue más a sus objetivos.

Y para todo esto los indicadores son los mismos y tienen que ser una fotografía de las entradas y salidas de cada uno de esos procesos. ¿Por qué? Porque si no tenemos estos indicadores cuantitativos, no podremos hacer seguimiento de la calidad; porque la calidad hay que medirla, no basta con decir que en una propuesta hay calidad, es necesario indicar cuánta hay. Los indicadores nos permiten realizar esa medición y, además, sirven para hacer planes estratégicos para el futuro, para saber hacia dónde queremos ir dentro de 5 o 10 años. Una Universidad sin un plan estratégico no puede funcionar. Los indicadores en las universidades se parecen a los modelos de financiación y son claves para el seguimiento de los títulos. En el Decreto 1393 —que ahora se está modificando para seguir con los nuevos títulos de grado— se establecen una serie de indicadores para determinar si los nuevos títulos pueden tener vigencia o no. Esto facilita el alineamiento de todos los agentes. En clave externa, los indicadores contribuyen al rendimiento de cuentas y, sobre todo, facilitan la visualización del conjunto de actividades de la Universidad. Así pues, las universidades deben tener planes de comunicación interna y externa. Y, en ese sentido, hay actividades, como los Programas Universitarios para Mayores, que ya lo son de por sí, pues el programa en sí mismo permite que se llegue a una población a la que habitualmente no se llegaría. Así, se penetra en la vida de las familias, no únicamente a través de los hijos en edad universitaria sino a través de otras personas dentro del esquema familiar.

¿Cómo podemos utilizar los indicadores para la mejora continua? Podemos relacionar esta idea con la del estándar ISO. Cuando alguien dice que su actividad empresarial o industrial ha sido homologada por una norma ISO, significa simplemente que se le obliga a pensar y plantear los procesos que sigue, es decir, qué actividades se realizan y cómo se sistematizan. Todo lo que hacemos en la universidad vale dinero y hay que administrar bien los recursos públicos que se ponen en manos de la universidad. En todos los procesos hay variables de entrada y de salida; algunas de las variables de entrada no se pueden controlar, por ejemplo, los alumnos, que son como son, han hecho lo que han hecho en el Bachillerato, eso no se puede arreglar ya, sí se puede hacer de cara al futuro, pero no antes. Pero a pesar de todo, hay algunos outputs, hay algunas salidas de nuestro proceso que queremos tener bajo control. ¿Qué significa ‘bajo control’? Hay cosas controlables y otras no, por ejemplo, no es razonable pedirle a la Universidad que garantice un nivel de inglés a los estudiantes que salen de la Universidad, porque el inglés se aprende antes de entrar en la Universidad, no se aprende durante la Universidad; en cambio, a un programa formativo que tiene unos objetivos muy claros sí se le puede exigir que todo el que ha pasado por ese programa formativo haya llegado a esos estándares. Por lo tanto, hay algunas variables controladas que comparamos con algunos valores de referencia y, si no tienen el valor requerido, hay que ser capaz de incidir sobre algunas de las variables de entrada.

Actuar así es gobernar la universidad, marcarse un objetivo y, para conseguir este objetivo, poner los recursos necesarios, y estos no han de ser siempre materiales ni humanos. Hay un tercer recurso que suele olvidarse y que se refiere a la capacidad de organización; a veces, no hace falta poner más profesores ni más ordenadores. Para que los programas docentes de las asignaturas estén colgados en el campus virtual antes de que empiece la asignatura, no hace falta poner más recursos; tampoco hace falta poner más recursos para que a final de curso todo el mundo firme las actas a tiempo y no ocurra aquello de que algún alumno se encuentre con que no está identificado porque tiene que ir a hacer prácticas donde sea y no lo pueda certificar porque el profesor se ha ido sin firmar las actas. Son solo dos ejemplos, cosas que pasan y que no necesitan más recursos, tan solo organización y buen hacer.

La universidad del presente y del futuro es la que responde al plan *do-check-act*, esto es, planificar, hacer, analizar lo que se hace, contrastarlo con las expectativas, ver si realmente los objetivos marcados se han alcanzado y, si no, redefinir los objetivos o los recursos que aportamos. Si dejamos al margen los procesos de investigación, que tienen una dinámica muy especial, el resto de actividades de la universidad se puede poner en este ciclo. Ahora bien, para hacerlo hay que afrontar problemas que muchas veces a los universitarios les asusta afrontar, también a los rectores y a los vicerrectores. Lo que hace la agencia evaluadora fundamentalmente es recordarles que deben solucionarlo ellos, porque ellos son los que están en la universidad. Sé que hay cuestiones difíciles de responder, por ejemplo, la identificación de alguna de las variables relevantes o la identificación de los *inputs* que pueden ser manipulados o los que solo pueden ser tratados como perturbaciones, o sea, dicho de otra manera, qué decisiones puedo tomar y qué decisiones no, qué cosas puedo decidir, dónde pongo más recursos o menos, porque hay cosas que no son razonables. O la complejidad de registrarlos todo; o el problema de la comparación, con que estándares... Para poder desarrollar esto necesitamos una estrategia participativa, ya que esto no lo puede hacer únicamente el equipo de gobierno de la universidad, lo tienen que hacer todos los agentes en cada uno de sus niveles de decisión: el decano haciendo de decano, el director de departamento haciendo de director de departamento, el director del programa haciendo de director del programa, haciendo de 'propietarios' que es lo que somos en esos procesos y en una empresa pública que es la universidad, con implicación interna, y con colaboraciones externas, constantes y con alcance anual. No hay que limitarse a decir lo que está mal sin proponer mejoras, sino que hay que centrarse en lo que se está dispuesto a hacer para resolver.

Se trata de una estrategia de tres pasos. Hay un primer paso en el que hay que establecer una lista de indicadores que incluyen los *inputs* y *outputs* más relevantes seguida de su difusión interna y externa. Tenemos que contar el número de alumnos que entran y el número de alumnos que salen, el número de alumnos que abandonan, el número de personas que cuando abrimos una actividad se apuntan a esa actividad, el número de personas que no únicamente vienen el primer día sino que vienen al cabo de cinco días, tenemos que hacer encuestas de satisfacción, tenemos que preguntar ¿y esto os está gustando?, ¿esto os sirve de provecho? Tenemos que acostumbrarnos a medir las cosas,

porque lo que no se mide no se compara, lo que no se compara no suele crecer, lo que no se compara no se puede mejorar. Esto en realidad es poner en marcha un sistema de indicadores.

El segundo paso consiste en constituir un equipo de trabajo y establecer procedimientos para identificar las nuevas prácticas existentes, para fijar esta calidad, para complementarla, sistematizarla y propagarla, para describir los procesos de las variables que se desea controlar, para explicar para qué creemos que son importantes, para proponer variantes o políticas —cuando digo ‘políticas’ me refiero a esas decisiones que las universidades toman en sus juntas de gobierno en sus claustros, o a responder a las preguntas de ¿quién lo hará o cómo lo hará?—. Esto es poner en marcha un sistema de garantía interna de la calidad; en este momento las universidades están todas inmersas en este proceso, pues el programa AUDIT, en el cual nosotros, como agencia, participamos colaborativamente con ANECA y con ACSUG —la agencia gallega—, es, en realidad, poner en marcha un sistema de garantía interna de calidad, identificar qué cosas hacemos, cuáles son los propietarios de cada uno de los procesos y marcarse unos objetivos.

El tercer paso es tener una visión estratégica, identificando los procesos clave en la universidad, lo que globalmente es importante para todos, no solo para unos pocos. Se trata, en resumen, de poner en marcha un sistema de dirección estratégica. Y no importa tanto el orden, porque en realidad son tres procesos muy ligados. Lo que importa es profesionalizar la gestión de todas las actividades de la universidad, profesionalizar en el sentido de tomarse en serio profesionalmente la gestión de la universidad, de todas las actividades de la universidad, tanto si son programas de mayores, como si son de grado, de postgrado o de doctorado, o programas de investigación. Desde la RENQUA, la Red de Agencias Europeas de Calidad, se dice que: “Para alcanzar estos objetivos, las universidades han de desarrollar e implementar una estrategia para la mejora continuada de la calidad”. Y que: “Las instituciones deben garantizar que recopilen, analicen y utilicen la información relevante para la gestión de sus programas de estudio y otras actividades”; además: “las instituciones han de publicar periódicamente información actualizada, imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre sus programas y titulaciones.”

Pero la pregunta que se insinuaba antes vuelve a salir: ¿cuáles son, en realidad, los estándares de calidad? Creo que no hay un estándar absoluto; los valores de referencia no son tan importantes por su valor nominal como por el hecho de que existen y nos permiten comparar lo que estamos haciendo. Lo más importante es que nos ayudan a tener una política de mejora continua incremental, así que nuestro estándar somos nosotros mismos. Nuestro reto es la mejora continua. Muchas veces se discute acerca de dónde debe estar la línea roja, si más arriba o más abajo. Da igual porque si la línea roja está arriba y tú estás por debajo, tendrás que tratar de llegar mejorando, creciendo. Si la línea roja está por debajo de donde estás, ¿qué harás?, ¿poner el freno?, ¿hacerlo peor? Si lo has hecho bien, seguirás haciéndolo bien. Por lo tanto, dejemos de hablar de dónde está la línea roja. No hay líneas rojas, cada uno tiene su línea roja, ¿por qué? Porque la

única manera de ofrecer desde la universidad un producto docente, un producto de investigación, una intersección y una integración con la sociedad, es analizar críticamente dónde estamos y ser capaces de determinar cómo podemos mejorar, qué nuevas metas nos podemos proponer. En realidad esto es lo que todos esperamos de nuestros congéneres, incluso en nuestra vida familiar y personal, ¿o es que cuando vamos a la tienda de siempre a comprar no apreciamos que tengan algo mejor que la semana pasada, o cuando nos relacionamos con las personas no apreciamos que estén mejor que la semana pasada?, pues lo mismo ocurre en la universidad.

Hay que centrarse en el núcleo del proceso de seguimiento-acreditación, que los Programas Universitarios para Mayores aún no tienen del todo en el punto de mira, pero que sí estoy seguro de que quieren ir hacia él por entrar en la normalidad del resto de títulos universitarios, que ya están en el proceso, paulatino pero que abarca a todos los títulos oficiales.

Cabe preguntarse también si es suficiente con tener datos o falta algo más. Lo cierto es que solo el análisis cualitativo puede interpretar los datos; estos por sí solos no son nada. Por lo tanto, hay que buscar esta doble compaginación: por un lado, el rigor de las cifras, la profesionalización, la base cuantitativa y, por otro, la capacidad interpretativa y el marcarnos unas metas de mejora en cualquiera de los ámbitos. Los indicadores han de mantenerse a lo largo del tiempo, han de hacerse extensivos a todo el sistema, han de contextualizarse y compararse porque, en realidad, cuando contextualizamos y comparamos es cuando construimos referencias. Cada universidad hace bien en tener indicadores y debe compararlos con los de la universidad de al lado, porque si no uno no se compara no sabe si va bien o va mal. Hay que perder el miedo a compararse, porque de la comparación con los demás surge el referente. Y si resulta que el otro lo hace mejor, hay que preguntarse qué es lo que está haciendo ¿Está poniendo más dinero, más personas o más organización? Hay que perder la vergüenza y compararse, si se tienen ganas de mejorar, ya que eso ayuda a conocer qué buenas prácticas existen en otros lugares. Los indicadores tienen que ser parte de la cultura de gestión, se tienen que difundir interna y externamente y tienen que ser comprensibles para toda la comunidad universitaria, con versiones divulgativas allí donde sea necesario para esa comprensión. Por ejemplo, seguro que todavía hay quien no comprende qué es un Programa Universitario para Mayores, que hay quien piensa que esto es solo una cosa para la gente mayor vaya a pasar el rato a la universidad. Hay que saber difundir todos los programas y explicarlos.

Las universidades hemos trabajado durante tantos años sin indicadores, sin medir las cosas, y estamos perdiendo mucho talento porque no somos capaces de identificarlo y no somos capaces de identificar la excelencia. Hay que medir las cosas, hay que medir lo que publica un grupo, hay que medir la cantidad de relaciones que tiene, hay que medir los congresos. No podemos seguir funcionando de forma obsoleta, como cuando se rellena un currículum y aún preguntan quien fue el director de la tesis. ¿Y qué más da ya? A lo mejor, mi director de tesis fue un señor que quizá ya está fuera de circuito. ¿Por qué cuando la gente se va a los Estados Unidos progresa? Porque allí no te

preguntan quien fue tu director de tesis sino por tus ideas. Y se arriesgan contigo, se arriesgan a darte una oportunidad. Por lo tanto, tenemos un problema crítico de descubrir dónde está el talento y por eso hemos de ser más abiertos, para poder identificar el talento y reconocer la excelencia. El uso sistemático de indicadores contribuye a ello.

Sin embargo, esto no es fácil, ya que la identificación y la alineación de prioridades entre centros, departamentos y consejos de gobierno es una dificultad conocida dentro de la universidad. De la misma manera, habría que conseguir que los estudiantes participaran más en la vida universitaria, que las asociaciones de estudiantes fueran más activas. Solo si somos capaces de explicar a la sociedad qué hacemos en las universidades, seguiremos teniendo financiación. Y la tercera misión es una parte importante en esa transferencia a la sociedad que la universidad tiene la obligación de hacer y explicar.

Los indicadores deben referirse a varias fases: a) el paso de la enseñanza a la universidad, b) la oferta y demanda de estudios de grado, máster y doctorado, c) la docencia de grado, máster y doctorado, d) docencia de títulos propios y formación continua, e) la inserción laboral de estudiantes universitarios. En este sentido, se equivocan quienes dicen que la universidad es una fábrica de parados; quien lo dice o escribe o bien es un ignorante o miente. Los universitarios se colocan todos; desde la agencia hemos hecho ya tres estudios de inserción laboral con todas las universidades catalanas, con encuestas al 60% de los universitarios que acaban, con el resultado de que el 90% tardan menos de 6 meses en encontrar trabajo y al cabo de tres años ya están trabajando todos.

Se han realizado estudios sobre la calidad que básicamente determinan que esta surge del cociente entre resultados del trabajo hecho sobre el coste total, lo cual al cabo del tiempo produce que la calidad crezca y los costes se reduzcan. En cambio, cuando solo se tienen en cuenta los costes, la calidad va disminuyendo a lo largo del tiempo. Por lo tanto, calidad no es algo relacionado con dedicar más dinero porque queremos un producto de mayor calidad, no, la calidad resulta siempre del equilibrio entre los recursos que se invierten y lo que se obtiene de ellos.

Criterios para la evaluación de buenas prácticas institucionales de educación de adultos mayores en América Latina

José Alberto Yuni

CONICET-Universidad Nacional de Catamarca

Introducción

Nuestra intención en este trabajo es plantear, desde la experiencia latinoamericana, una serie de criterios que podrían utilizarse para la determinación de buenas prácticas institucionales en la educación universitaria de personas mayores.

Para ello, presentamos en primer término una somera descripción del contexto socioeconómico en el que se desarrolla la educación de adultos mayores en nuestros países. A continuación trazamos un breve panorama del recorrido efectuado por los Programas Universitarios para Mayores (PUM) de América Latina en los últimos veinticinco años, mostrando la diversidad y diferenciación que se registra en las diferentes experiencias nacionales. En la siguiente sección presentamos los aportes teóricos del especialista en evaluación de la calidad Benno Sander (2001) quien desarrolla una perspectiva multidimensional sobre la evaluación universitaria contextualizada en Latinoamérica. Tomando como base su propuesta realizamos una reformulación atendiendo a la especificidad de la educación de personas mayores. Finalmente, desde ese marco de referencia explicitamos los criterios para identificar buenas prácticas institucionales.

1. Breve panorama del envejecimiento en América Latina

La situación social, política y cultural de América Latina se caracteriza por su diversidad, desigualdad y heterogeneidad. Estas tres características pueden aplicarse a ámbitos tan diferentes como la economía, el trabajo, la educación, la salud, la vivienda, la producción cultural y el acceso a los recursos básicos. De igual modo, esas características se trasladan al interior de cada país y a los diferentes grupos etarios y colectivos sociales. Por ello, tanto el envejecimiento socio-demográfico como el envejecimiento individual se configuran y están atravesados por estos condicionantes estructurales.

De hecho, el fenómeno del envejecimiento posee –desde el punto de vista demográfico y socio-cultural– esas cualidades de diversidad, desigualdad y heterogeneidad y, por lo tanto, nos confronta con la necesidad de comprender y dar cuenta de los matices y diferencias que constituyen la riqueza de nuestras prácticas educativas con AM.

La diversidad demográfica en AL se manifiesta en las profundas diferencias que registran los países en lo relativo al envejecimiento de su población. Según el reciente informe de la CEPAL (2009) existen países que tienen un envejecimiento social muy avanzado (el 18% de la población total son adultos mayores) como Uruguay o Cuba; otros países presentan un envejecimiento moderado como Brasil, Argentina, Chile,

Venezuela; y países que tienen un proceso incipiente de envejecimiento como Haití, Honduras, Guatemala y Nicaragua, entre otros.

En toda América Latina hay en este momento veinte millones de personas mayores y se estima que en los próximos veinte años habrá 100 millones de personas (CEPAL, 2009). Las profundas desigualdades en el proceso de envejecimiento y en sus condiciones de vida, no solo se producen entre países sino dentro de los propios territorios nacionales, lo que genera una heterogeneidad en los modos de envejecer y en la configuración de vejez diversas. En este contexto el envejecimiento como proceso social es un fenómeno instituyente, nuevo. Para el año 2025 se espera que la proporción de personas mayores de 60 años en la Región Latinoamericana sea cercana al 15%, lo que sin duda hará que este grupo adquiera una mayor notoriedad en la población. Hacia 2050 las personas de edad representarán aproximadamente el 24% de la población, de tal manera que una de cada cuatro personas tendrá 60 años o más. Según estas cifras, el incremento absoluto del número de personas mayores está acompañado de un mayor peso relativo de este grupo respecto del total de la población, lo que muestra claramente el proceso de envejecimiento que está experimentando la región.

Según el informe de CEPAL (2009) 3 de cada 10 adultos mayores son pobres en nueve de los 15 países analizados, incrementándose en algunos países a más de 4 mayores que están bajo la línea de la pobreza. La dimensión que adquiere la pobreza entre las personas mayores se visibiliza al analizar el nivel de indigencia que en varios de los países está por encima de los niveles de indigencia de la población general. Los países del Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile y Uruguay) registran menores niveles de pobreza e indigencia de las personas mayores; posiblemente porque estos son los países en los que el nivel de jubilados y pensionados es mayor.

El mismo informe señala que “la falta de ingresos en la vejez es un problema generalizado en nueve de los países analizados, en los que más del 30% de la población adulta mayor declara no obtener ingresos por jubilación, pensión o trabajo. En la República Dominicana, Colombia y El Salvador esta situación afecta a más de la mitad de la población de 60 años y más”. Se trata de países con baja cobertura de seguridad social y en los que las personas de edad encuentran amplias dificultades para continuar insertas en el mercado laboral.

La baja cobertura de la seguridad social incide directamente en el hecho que las personas de edad continúen trabajando. En Honduras, Guatemala, Ecuador y Paraguay la escasa cobertura de los sistemas de seguridad social es compensada por la permanencia en el mercado del trabajo. En estos países, el porcentaje de personas de edad que obtiene ingresos solo de esta fuente es superior al 30% de la población de 60 años y más.

En lo que respecta a las características socio-demográficas del envejecimiento en América Latina y el Caribe, los datos indican que la proporción de personas mayores que viven solas no es tan elevada como en otras regiones del mundo, y en la mayoría de los países no supera el 17%. Los que presentaban las cifras más encumbradas de residencia independiente

en 2000 eran Argentina (16,7%) y Bolivia (15,6%). Esta situación posiblemente se vincule no sólo a los patrones de urbanización, sino a las estructuras y modelos familiares que articulan tipos de familia ampliada. En los países en que la transición urbana ha comenzado hace décadas, el envejecimiento se concentra fuertemente en las zonas urbanas, mientras los países con bajo nivel de urbanización, las personas mayores se concentran en las zonas rurales y semirurales, en las que apenas el 20% accede a algún beneficio de la seguridad social.

En los países del Cono Sur, el envejecimiento se caracteriza por su elevada feminización, mientras que en el Área Centroamericana ese rasgo tiende a disminuir. Existen diferencias de género según el área de residencia de las personas de edad: en las zonas urbanas hay predominio femenino y en las rurales, masculino (prácticamente en todos los países analizados el índice de feminidad en las áreas rurales es inferior a 100). Este predominio femenino está en directa relación con la diferencia de expectativa de vida a los 60 años, que generalmente es mayor en las mujeres (CEPAL, 2009).

La tasa de analfabetismo en la vejez es elevada, considerando que “en la mayoría de los países supera el 15%, llegando a niveles bastante altos en Bolivia, Guatemala, Honduras y Nicaragua, donde el porcentaje de la población de personas de edad en condición de analfabetismo supera el 30%, e incluso llega a valores cercanos al 50%. A su vez, las mujeres presentan mayores niveles de analfabetismo, así como mayores probabilidades de vivir en condición de pobreza, de tener menos oportunidades laborales, de recibir menos ingresos por pensiones y jubilaciones, y en consecuencia, de vivir en condiciones de mayor vulnerabilidad”.

Una rápida correlación entre el grado de envejecimiento poblacional y las condiciones socio-económicas de los diferentes países pone en evidencia el vínculo existente entre los procesos demográficos en general con las condiciones de pobreza de la población, la presencia del Estado a través de políticas sociales que garantizan (o no) el acceso a los derechos básicos y la persistencia de inequidades sociales que condicionan las posibilidades de desarrollo humano de millones de personas.

Los países del Cono Sur en los que el proceso de envejecimiento comenzó a manifestarse hace más de cuatro décadas y en los que se desarrollaron tempranamente políticas sociales, la situación de la población de mayor edad es mejor que en el resto de América. El envejecimiento de la estructura social de los diferentes países no solo es un proceso cuantitativo, sino también cualitativo y que continúa experimentando un proceso de transformación. Quizás uno de los temas más preocupantes por su impacto en los servicios sociales y en las dinámicas familiares es la gran incidencia que tiene la longevidad en la mayoría de los países. Por otra parte, las nuevas generaciones de mayores presentan un perfil sanitario y de condiciones de salud y educativas diferentes a las de los grupos de mayor edad, lo que produce una diversificación en el perfil de la población anciana y requiere un examen atento de demandas y necesidades socio-educativas diferentes. El envejecimiento como fenómeno instituyente dentro de la sociedad latinoamericana obliga a pensar estrategias, servicios y oportunidades educativas diversas y diferenciadas.

En ese marco general, se comprende que el acceso a los Programas Universitarios de mayores y la demanda de servicios educativos de cualquier índole por parte de las personas mayores es limitado y debe superar aún obstáculos y prejuicios arraigados en la sociedad. De todos modos, en muchos países las necesidades educativas básicas de los mayores constituyen un indicador de las desigualdades históricas que en las edades tempranas de la vida han imposibilitado a los niños y niñas pobres acceder a la escolaridad básica. En tal sentido, la educación no formal parece una estrategia necesaria y pertinente para aportar herramientas útiles para mejorar la calidad de vida y la inclusión social de millones de personas en Latinoamérica.

2. La educación universitaria de adultos mayores en América Latina

En esta sección haremos referencia a la situación de los PUM en América Latina, enfatizando en la heterogeneidad, diversidad y progresiva diferenciación que se ha producido entre países y, en algunos casos, dentro de ellos. En esa línea se exponen las características principales que cada uno de los países ha ido adoptando en relación a la educación no formal universitaria de los adultos mayores.

Si bien en algunos países del Cono Sur (especialmente Argentina y Brasil) se registran experiencias educativas con adultos mayores ya en la década del 60, éstas se enmarcaban en un modelo recreativo impulsado por las políticas de bienestar implementadas por los gobiernos populistas en décadas anteriores (Yuni, 2003). Ya en la década del 40 algunos países habían reconocido derechos constitucionales a las personas mayores y legislaron sobre los derechos de los trabajadores, instaurando el derecho a la jubilación. En ese contexto epocal se fueron ensayando diferentes alternativas de animación socio-cultural y recreación con aquellos adultos mayores sindicalizados, en actividad o jubilados.

Las primeras experiencias latinoamericanas de educación no formal universitaria para adultos mayores surgieron en el año 1984 (Yuni y Urbano, 2008), en el contexto de los procesos de democratización política luego de la terrible experiencia colectiva de las dictaduras que asolaron el continente en la década del setenta. En ese marco, las universidades –sobre todo aquellas de gestión pública– replantearon fuertemente su compromiso con la sociedad a través de la extensión.

Los aires democráticos, las condiciones estructurales de cobertura de derechos básicos a la población mayor y la visibilización de sus necesidades de educación por parte de las universidades permitieron la temprana emergencia de experiencias educativas universitarias con personas mayores apenas una década después que Pierre Vellas creara en Toulouse la primera Universidad de la Tercera Edad. He seleccionado algunos países que tienen algunas particularidades estructurales en sus modos de organizar y estructurar los PUM y a través de los cuales podremos dar cuenta de la diversidad y diferenciación de los mismos.

En Argentina, primer país latinoamericano en desarrollar los PUM éstos se incardinan en la función de extensión universitaria, adoptando como su fundamento a la educación permanente y un enfoque curricular flexible en el que los adultos mayores eligen

aquellos cursos de su interés de una grilla de cursos y actividades que proponen las instituciones (Petritz, 2003; Zolotow, 2004). En este cuarto de siglo transcurrido el 70% de las universidades públicas han implementado programas de educación no formal para adultos mayores, como oferta institucional propia. En los últimos años las universidades privadas y los aires neoliberales en las universidades públicas han empezado a ofrecer educación para personas mayores de clase media con buenos recursos financieros. Con ello, se produjo un viraje ideológico en tanto en sus orígenes la educación de las personas mayores era parte de la reivindicación de sus derechos y una suerte de retribución de las universidades por los aportes que las generaciones de mayores habían realizado a las universidades públicas a través del pago de impuestos y la defensa del espacio universitario como enclave de lo público y garantía de movilidad social (Yuni, 2011).

En Argentina la década de los noventa fue muy fuerte en el afianzamiento de la lógica eficientista y neoliberal en las universidades. El neoliberalismo fue consolidando la idea de que la educación de mayores es una mercancía que aquellas personas con cierto poder adquisitivo pueden acumular y adquirir como credenciales no sólo de actualización, sino de transitar un determinado tipo de vejez.

Si bien las universidades públicas ofrecen la mayoría de los programas universitarios, la mayor parte de éstos se autofinancian con el aporte de matrículas de los estudiantes mayores. En general, los PUM no reciben ningún tipo de aporte presupuestario de sus universidades (que se financian con los aportes casi exclusivos del gobierno nacional), ni tampoco disponen de asignaciones permanentes de fondos provenientes del gobierno central o de las provincias. Se da así la paradoja de que las universidades públicas argentinas son de acceso libre y gratuito para los jóvenes, mientras que son rentadas para los adultos mayores.

Todos los programas de Argentina se basan en una concepción de *curriculum* abierto, donde cada estudiante puede elegir su propio itinerario formativo dentro de una cantidad de opciones que ofrece el programa, no hay ciclos y no son estudios reglados. En general, las instituciones organizan las actividades por áreas de conocimientos (Salud y calidad de vida, Tecnología, Desarrollo cultural, Artístico-expresivo) que concentran una serie de cursos que poseen cierta gradualidad, al ofrecer diferentes niveles para profundizar en una temática.

En los últimos años algunos PUM, viendo la dinámica que se establece por esta dinámica de *curriculum* abierto y flexible por la que los estudiantes mayores pueden estar varios años vinculados al programa migrando de un curso a otro, o progresando en la especialización en un campo del saber, han comenzado a ensayar otras alternativas. Así, llegado a cierto nivel, donde se considera que los participantes están instrumentados dentro de un campo de conocimiento, se les propone pasar a otros espacios más centrados en la producción, la transmisión y la aplicación de lo aprendido en las aulas universitarias. A través de una dinámica de talleres y con el apoyo de tutores pertenecientes al programa se establecen *terminalidades* que pueden estar relacionadas con voluntariados, proyectos intergeneracionales o proyectos de

producción cultural. De ese modo, los adultos mayores tienen la posibilidad de abandonar progresivamente su rol de estudiantes de los PUM, para participar y contribuir en diferentes proyectos ejerciendo nuevos roles sociales.

Estas experiencias emergentes posibilitarían que el adulto mayor pueda comprometerse –a partir de lo aprendido en los cursos y el aprendizaje continuo en las prácticas de aprendizaje-servicio– en proyectos de tipo comunitario, social o de autoaprendizaje (Yuni, 2010). Por ejemplo, en una universidad los alumnos toman cursos de diferentes niveles y enfoques de literatura. Una vez que los participantes tienen cierto dominio de los conocimientos y destrezas propias del análisis y la producción literaria tienen que encontrar colectivamente un proyecto de trabajo, que contará con la tutela de un profesor del programa. Así, un grupo decidió elaborar en forma autogestionaria una revista periódica de literatura, mientras que otro desarrolla un blog para adultos mayores interesados en la literatura.

En *Brasil* la historia del desarrollo de los PUM es distinta. Originalmente, los programas universitarios se han creado en el contexto de la investigación. Las universidades más importantes de ese inmenso y poderoso país (como las Universidades de San Pablo o la Universidad de Campinas) han creado núcleos interdisciplinarios de estudios sobre el envejecimiento. Así, investigadores de las Facultades de Medicina y Ciencias de la Salud, Psicología, Ciencias Sociales, Pedagogía y Educación física convergen en los núcleos de investigación que, entre otras actividades, incluyen en su oferta los programas universitarios (Hubner, 1998). Los PUM se convirtieron en una forma de “reclutamiento” de importantes cantidades de personas mayores quienes, bajo la forma ética de la reciprocidad de beneficios, pueden ser estudiados como sujetos de investigaciones y experimentos científicos y, a cambio, acceden a actividades educativas y también a recursos sanitarios, evaluaciones periódicas fisiológicas, funcionales, cognitivas, etc.

En la última década, Brasil es uno de los países de la Región que se ha destacado por la implementación de políticas sociales de inclusión para los adultos mayores (Cassia et al, 2010). En ese marco, se dio un impulso muy grande a los PUM pero ahora desde una perspectiva extensionista y con un fuerte apoyo financiero de los gobiernos locales y regionales. Eso produjo un notable incremento de la cantidad de PUM en todo el territorio (más de 200 instituciones funcionaban en 2009). El compromiso de las universidades con los AM es proporcional a la presión externa de los estados locales y su rápida institucionalización es producto de los ingentes flujos de fondos públicos volcados a las áreas de extensión universitaria. No obstante, en la escena latinoamericana el modelo brasilero se destaca por el fuerte énfasis en la investigación, asociada a las actividades de educación no formal.

Costa Rica, es uno de los países mas envejecidos de América latina (Robles, 2011). Por su relativo bienestar socio-económico y su estabilidad democrática se le llama *la Suiza de Centroamérica*. Una de sus notas distintivas en el ámbito iberoamericano es que ha sido el país que más temprano institucionalizó la gerontología como disciplina académica y la atención de las personas mayores como un área destacada de las

políticas públicas. Otra característica es que todas las universidades (públicas y privadas) que operan en el territorio han logrado articular acciones de formación de grado, de postgrado y de formación de adultos mayores. Este esfuerzo de coordinación interuniversitaria favorece la visibilidad de los estudios gerontológicos en la formación de los futuros profesionales y la realización de investigaciones en red. Asimismo, se observa que las universidades tienen una marcada influencia en la agenda de las políticas sociales.

En lo que se refiere a los PUM, la organización curricular es flexible, se inscribe en los principios de la Educación Permanente y en la función extensionista de las Universidades. Un aspecto original de la experiencia costarricense es que le asignan mucha importancia a las actividades intergeneracionales y a la interacción con las carreras de grado y posgrado. Así, los estudiantes del segundo ciclo trabajan en residencias para mayores, colaboran en geriátricos y centros comunitarios o realizan pasantías en los PUM, sosteniendo en esos espacios intervenciones de educación no formal en la que aplican los conocimientos de su especialidad adquiridos en la formación universitaria (Rapso, 2011).

A modo de valoración, puede señalarse que la experiencia de Costa Rica, revela la importancia de que los PUM estén articulados al interior de las universidades con las funciones de docencia e investigación; y a nivel extrauniversitario con el Estado y las organizaciones de la sociedad civil que atienden a las personas mayores. Además, esta experiencia nacional se distingue por la fuerte inscripción en el campo teórico de la gerontología social (tanto en sus fundamentos como en su proyección y compromiso con la producción de nuevos conocimientos sobre el envejecimiento).

En los últimos años ha aparecido en las universidades privadas de *Perú* un modelo de PUM diferenciado. La Pontificia Universidad Católica del Perú ha sido la primera organización de América latina que desarrolla un programa universitario de currículum estructurado. En esta forma de organización curricular los estudiantes mayores tienen que realizar un recorrido formativo prefijado a través de una serie de cursos que se organizan en un ciclo de formación. La orientación de las Universidades que los acogen, hace que en los PUM no sólo se enseñen contenidos científicos o técnicos, sino también cursos de formación humanística y religiosa. Entre las innovaciones educativas que pueden registrarse en Perú, se destaca el caso de la Universidad de Santo Tomás en Arequipa, que plantea ciclos de formación relacionados con la preparación para el trabajo mediante la recuperación de técnicas artísticas tradicionales, de oficios o de alguna práctica vinculada al arte. Esos proyectos de educación-trabajo-servicio están financiados por la cooperación internacional, y tienen la particularidad de facilitar también la formación para ser emprendedor. En el caso de Perú, llama la atención que las universidades públicas no desarrollan en ningún caso programas para mayores.

Un modelo muy interesante, y que se distingue claramente de los demás países latinoamericanos es el de *Cuba*. Inició sus actividades hace poco más de diez años, promovido por la Universidad de La Habana en articulación con la Central de Trabajadores de Cuba y la Asociación Nacional de Pedagogos. La organización

académica que adopta es la de una Cátedra del Adulto Mayor, en la que se integran miembros de diferentes facultades, profesionales que trabajan en organizaciones públicas y de la sociedad civil de base territorial en las sedes en que se dictan los cursos y principalmente adultos mayores jubilados que constituyen la mayor parte de la docencia de la cátedra (Orosa, 2006).

A partir de la implementación de la primera Cátedra del Adulto Mayor en la Universidad de la Habana, el Ministerio de Educación Superior propuso que en las nueve universidades con que cuenta el país se crearan estos servicios de educación no formal. Este fuerte apoyo y reconocimiento estatal se vincula a la rápida expansión e implantación territorial que ha permitido que en el año 2010 funcionaran casi 700 aulas y programas universitarios, no solo en las ciudades más importantes sino también en zonas rurales, en cárceles y otros espacios (Román González, 2008).

El modelo curricular consiste en un año de formación intensiva –llamado el curso de la cátedra– con un fuerte peso de contenidos de formación vinculados a la comprensión del proceso de envejecimiento individual y social y al tratamiento de temas significativos para las personas mayores (salud, sexualidad, vínculos familiares, nutrición, historia social, etc.). Al finalizar el año de curso los alumnos mayores tienen que hacer una investigación, una tesina, en la que desarrollan algunos de los temas que más les hayan interesado y tienen que exponerlo en un acto público. En diez años se han graduado 80.000 personas mayores, lo que es un indicador de su impacto social.

En términos curriculares el primer ciclo es de carácter cerrado y tiene cierta uniformidad en todo el país. Sobre la base de la propuesta curricular de la Universidad de La Habana, estructurada a partir de módulos de aprendizaje, cada institución puede adaptarlos de acuerdo a las características y necesidades contextuales de la población destinataria. Si bien es el único país que ofrece un modelo curricular de educación no formal universitaria, éste es flexible lo que hace que sea muy eficaz en sus resultados.

Finalizado el ciclo básico los adultos mayores pueden incluirse en lo que se denomina ciclos de especialización abierta, en los que los graduados del ciclo de formación se involucran en proyectos de investigación –acción donde abordan temas puntuales: problemas ambientales, conflictos familiares, historia local–. Las personas mayores que tienen ciertos niveles de formación o se capacitan a través de instancias específicas que propone la cátedra se ponen al frente de grupos de trabajo que desean involucrarse y de este modo se actualizan, estudian y mantienen su compromiso social.

Otra característica relevante de la experiencia cubana es que todos los que trabajan como profesores de la cátedra son voluntarios; la mayor parte de ellos son alumnos mayores que finalizaron el primer ciclo y a partir del interés que les despertó esta actividad, se convierten en profesores de otros alumnos mayores.

En esta sección hemos presentado a grandes rasgos diferentes “modelos organizativos de programas universitarios de Adultos Mayores” en el ámbito latinoamericano. La selección de estos países se basa en que en ellos podemos encontrar una diversidad de modelos organizacionales y, de ningún modo, implica que estos sean los únicos países

en los que se ha desarrollado la Educación No Formal Universitaria orientada a los Adultos Mayores ya que países como Chile, Uruguay, Ecuador, y más recientemente México, están realizando importantes avances en esta materia.

Por otro lado, cabe señalar que en todo el continente sudamericano se ha desarrollado una corriente de educación no formal que si bien reconoce en sus orígenes la influencia del modelo de la Universidad de Ginebra y adopta el nombre de UNI3 (Universidades de la Tercera Edad), no constituyen programas vinculados o pertenecientes a instituciones universitarias. El rasgo que caracteriza a las UNI3 es que son instituciones de autogestión que bajo los principios de la Educación Permanente y de las pedagogías participativas ofrecen educación no formal y promueven el intercambio intergeneracional. En muy pocos casos, las UNI3 tienen relación institucional, convenios o acuerdos con instituciones académicas públicas o privadas. Las organizaciones pertenecientes a este circuito se agrupan en una Red Latinoamericana y tiene un amplio desarrollo en países como México, Venezuela, Bolivia, Uruguay y Argentina.

Volviendo a los casos nacionales de PUM analizados anteriormente podemos señalar algunos rasgos comunes:

- La totalidad de los modelos organizacionales de PUM se basan en los principios de la Educación Permanente y despliegan su existencia vinculados a las áreas de extensión universitaria. En ningún caso, se rigen por las áreas de ordenación académica, predominando una organización curricular abierta y flexible similar al modelo de las Aulas para Mayores. A excepción de Cuba, en el resto de los países no hay una orientación de carácter nacional que regule a los PUM.
- La diversidad de modelos organizacionales se vincula a las influencias fundacionales que han recibido las instituciones pioneras en cada país o al “préstamo” de formas organizativas derivado de la pertenencia a redes de gestión. Por ejemplo, en el sector de las universidades privadas de orientación católica se observa un modelo de PUM similar en varios países. En el caso de Argentina, la influencia del modelo de la Universidad de Toulouse impulsado por Pierre Vellas se refleja en las orientaciones y formas curriculares de los PUM.
- El público principal de los PUM en América Latina está constituido por mujeres de niveles educativos medios y altos. El carácter rentado que tiene esta actividad y la falta de financiamiento público en la mayoría de los países, produce una selección social que es más marcada mientras más desiguales son las condiciones de vida de los adultos mayores en cada país.
- Un patrón común en todas las experiencias nacionales es el elevado grado de reconocimiento social e institucional de la acción de los PUM, tanto por parte de las mismas instituciones universitarias que los acogen, como de la sociedad en su conjunto. Reconocimiento que no se trasunta necesariamente en la articulación y sostenimiento de los mismos a través de recursos económicos y financieros; ni en el

apoyo efectivo para que se amplíen las posibilidades de acceso a la Educación de Adultos Mayores.

- Hay una fuerte implicación por parte de los PUM latinoamericanos con la integración social del adulto mayor, ideario posiblemente vinculado al peso que tiene la función social y política de las universidades en el imaginario institucional. Integrarse a la universidad no implica sólo acceder a nuevos conocimientos y tecnologías, sino que tiene que ser una oportunidad para facilitar la integración social del adulto mayor a través de nuevos roles sociales. Por ello, se observa una proliferación de actividades de tipo intergeneracional, tales como apoyo socio-pedagógico en escuelas, talleres orientados a grupos y sectores vulnerables, voluntariados dentro de museos, hospitales. De ese modo, las universidades latinoamericanas están operando un desplazamiento del lugar del AM como un mero estudiante de los PUM, para formarlos y empoderarlos para la inclusión, participación e integración social a través de acciones en las que pueden transferir su conocimiento, mantenerse activos, incluirse en actividades sociales relevantes y ser productores culturales.

3. ¿Desde qué perspectiva evaluar los PUM?

En la reflexión sobre las prácticas educativas con adultos mayores y en la reconstrucción crítica de la experiencia latinoamericana ha ido tomando cuerpo el campo de la gerontagogía, disciplina que está implicada en la teorización y producción de conocimientos de los mayores como sujetos de la educación, las estrategias metodológicas más pertinentes y significativas para ellos y las características de los dispositivos institucionales que responden a los fines y orientaciones educativas que singularizan este tipo de prácticas (Yuni y Urbano, 2005).

Pretendemos traer aquí algunos criterios que desde nuestra experiencia podrían considerarse buenas prácticas en educación de adultos mayores. De hecho, a fin de superar una perspectiva tecnológica y tecnocrática de la evaluación educativa, que homologa las instituciones universitarias a la lógica empresarial y que considera que todos los fenómenos educativos son equivalentes (aunque se trate de la educación secundaria, la universidad o la formación profesional; o sean prácticas situadas en contextos sociales y culturales difícilmente comparables y equiparables), es necesaria una concepción de evaluación guiada por perspectivas que incluyan como criterios la relevancia y la pertinencia.

Relacionar la noción de buenas prácticas institucionales con la evaluación de los PUM, implica también tomar una posición respecto al concepto y la práctica de la evaluación de la calidad en las instituciones de Educación Superior. Partimos del supuesto que la evaluación institucional remite a un modelo deseable desde el cual podemos valorar y juzgar la situación actual. Evaluar no es sólo medir un conjunto de indicadores –práctica a la que muchas veces se reduce este componente propiamente educativo- sino que es una dimensión fundamental y constitutiva de la actividad educativa, razón por la que

adquiere sentido y significado en tanto experiencia de formación y mejora de las prácticas.

La evaluación es así un proceso de cotejo entre nuestras aspiraciones y metas educativas y formativas y los logros que efectivamente obtenemos en nuestro hacer. Cotejo que incluye también el análisis de los procedimientos, los métodos de trabajo, las condiciones y recursos institucionales, la calificación de los recursos humanos y la significatividad personal y contextual que tiene la acción educadora.

4. Un modelo multidimensional de evaluación de calidad

La evaluación de la calidad de las instituciones educativas requiere de un marco analítico acorde a la naturaleza de la actividad específica que éstas realizan. Como señalan diferentes autores, la naturaleza de la educación es compleja, multideterminada y múltiple, lo que requiere situarse en un paradigma multidimensional que permita dar cuenta de ella (Morin, 1999; Souto, 2009). En este caso, tomamos los aportes del especialista Benno Sander quien ha desarrollado un paradigma multidimensional para la gestión y administración educativa, adoptando una perspectiva latinoamericana que concibe a la educación como un recurso estratégico para la mejora de la calidad de vida (2001, 1990).

Para este autor, en las instituciones educativas debe distinguirse entre dimensiones sustantivas o ideológicas (de naturaleza cultural y política) y dimensiones instrumentales o técnicas (de carácter pedagógico y económico). Además, en las instituciones educativas existen preocupaciones internas de carácter antropológico y pedagógico, y preocupaciones externas relacionadas con la economía y la sociedad más amplia. “Las dimensiones extrínsecas están subsumidas por las respectivas dimensiones intrínsecas; y las dimensiones instrumentales, por las dimensiones sustantivas. Estas últimas están directamente relacionadas, en el nivel intrínseco, con los valores y las aspiraciones fundamentales del ser humano históricamente insertado en su entorno cultural y, en el nivel extrínseco, con la consecución de los fines y objetivos políticos de la sociedad”.

Por su parte, el eje de la acción educativa es el ser humano, como sujeto individual y social históricamente responsable por la construcción de la sociedad y sus organizaciones en un conjunto de oportunidades históricas. A partir de estos conceptos, el autor señala que en cualquier organización educativa, a los fines analíticos, heurísticos y praxiológicos es necesario identificar esas dimensiones generales que se articulan dialécticamente. El autor citado propone un esquema multicéntrico en el que las dos dimensiones sustantivas y las dos instrumentales se articulan dialécticamente con dos dimensiones intrínsecas y dos extrínsecas y, en su intersección, otorgan sentido a cada una de las dimensiones y de las que surge un criterio de gestión educativa (y por tanto de evaluación).

Figura 1
**PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL DE ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN:
 DIMENSIONES ANALÍTICAS Y CRITERIOS DE DESEMPEÑO**

Dimensiones Analíticas	Dimensiones Sustantivas	Dimensiones Instrumentales
Dimensiones Intrínsecas	Dimensión Cultural (Criterio de Relevancia)	Dimensión Pedagógica (Criterio de Eficacia)
Dimensiones Extrínsecas	Dimensión Política (Criterio de Efectividad)	Dimensión Económica (Criterio de Eficiencia)

Fuente: Sander, (1990:68)

La *dimensión económica* de las instituciones educativas comprende el análisis de los recursos financieros y materiales, las estructuras organizacionales, las normas burocráticas y los mecanismos de coordinación y comunicación. En esta dimensión, la administración programa y controla recursos, organiza estructuralmente la institución, fija papeles y cargos, divide el trabajo, determina cómo se debe realizar éste y por qué y establece normas de acción. El criterio clave en el análisis de la dimensión económica es la *eficiencia* en la utilización de los recursos e instrumentos tecnológicos, bajo el imperio de la lógica económica (es decir, la maximización de los recursos). La eficiencia alude a la toma de decisiones racionales mediante las cuales se optimiza la captación y utilización de los recursos financieros y los instrumentos materiales y tecnológicos disponibles y necesarios en la organización educativa.

La *dimensión pedagógica* se refiere al conjunto de principios, técnicas y escenarios educativos intrínsecamente comprometidos con el logro eficaz de los objetivos de las organizaciones educativas que se analizan. Esta dimensión constituye la razón de ser de las instituciones de naturaleza educativa, en tanto remite al conjunto de prácticas a través de las que se efectiviza el acto educativo que, en este caso singulariza, las actividades de enseñanza-aprendizaje en el contexto de los PUM.

La dimensión pedagógica aborda todas aquellas prácticas vinculadas a la creación y la utilización de contenidos, espacios, métodos y técnicas capaces de lograr eficazmente los fines y objetivos educativos trazados por la organización, en sus esfuerzos para cumplir su papel económico, político y cultural en la sociedad. Esta dimensión tiene relación con toda la organización y no se reduce sólo al espacio del aula. En ese sentido, el criterio relevante para el análisis de esta dimensión es la *eficacia*, entendida como el logro de los fines de la organización educativa y el cumplimiento de sus objetivos.

La *dimensión política* de las instituciones educativas engloba las estrategias de acción organizada de los participantes del sistema educativo y las universidades. La importancia de la dimensión política radica en las responsabilidades específicas de la organización educativa para con la sociedad. Asimismo, su importancia reside en el hecho de que el sistema educativo funciona en el contexto de las más variadas circunstancias contingenciales del medio ambiente, las que pueden llegar a incidir negativamente sobre las dimensiones intrínsecas. En esta dimensión el criterio de análisis es *la efectividad*, un criterio esencialmente político, de acuerdo con el cual el

sistema educativo y sus instituciones debe atender a las necesidades y demandas sociales de la comunidad a la que pertenece. En ese sentido, la organización será tanto más efectiva cuanto mayor sea su capacidad estratégica para atender a las necesidades sociales y demandas políticas de la comunidad en la que se inserta.

La *dimensión cultural* cubre los valores y las características filosóficas, antropológicas, biológicas, psicológicas y sociales de las personas que participan del sistema educativo y de la comunidad en la cual él funciona. Si bien la dimensión cultural contiene muchos matices y niveles, su característica básica es la visión de totalidad que le permite abarcar, comprensivamente, los más variados aspectos de la vida humana. El análisis de esta dimensión remite a la acción de las personas y grupos que participan directa e indirectamente en el proceso educativo de la comunidad, con vistas a la promoción de la calidad de vida humana colectiva. Por esa razón, la organización será *pertinente y significativa* para las personas y grupos que la integran y su comunidad más amplia en la medida en que sea capaz de reflejar sus creencias y valores y sus orientaciones filosóficas y características sociales y políticas. En esa perspectiva, la *relevancia cultural* es el criterio básico de una concepción de la educación comprometida con la promoción del desarrollo humano y de la calidad de vida.

5. Criterios gerontagógicos para la evaluación de los PUM

Si la educación de adultos mayores se ha recortado como un campo singular y particular, incluso dentro del mismo ámbito de la educación de adultos, parece necesario elaborar y disponer de criterios que sean pertinentes, relevantes y significativos. En particular, nos interesa proponer algunos criterios que, inspirados en la gerontagogía, suponen la explicitación de una visión teóricamente informada de la educación de las personas mayores, desde la cual pueda valorarse la calidad de nuestros programas.

Desde la perspectiva de la gerontagogía como campo disciplinar que se ocupa de la educación en el envejecimiento podríamos plantear cuatro criterios relevantes para evaluar los programas universitarios para adultos mayores.

En primer lugar, en tanto institución de transmisión y producción cultural las universidades contribuyen a generar y proyectar imágenes y representaciones sociales sobre el mundo de la vida. Por ello, *un primer criterio es el de la articulación creativa de las prácticas que realizan los programas con el imaginario institucional y social que hay acerca de la vejez*. La universidad y los universitarios también portan estereotipos y prejuicios negativos acerca de la vejez. Históricamente, la propia institución universitaria sostuvo una hipervalorización de lo juvenil, de la formación como apuesta al futuro, del sostenimiento de la noción de cambio social como resultado de la renovación generacional. El creciente pragmatismo que domina la escena actual de la formación profesional universitaria, encierra el riesgo de que la educación a lo largo de la vida no sea más que una declaración de principios.

En ese contexto, el desarrollo de actividades de educación no formal para los AM en las universidades ha significado un notable avance en lo que refiere a la institucionalización de una imagen más positiva de la vejez. No obstante, esa incorporación no

necesariamente refleja una verdadera inclusión de las personas mayores en el espacio, el tiempo y la vida universitaria y, de ese modo, los PUM se convierten en un gueto, un circuito diferencial y diferenciado que los mantiene separados de los estudiantes jóvenes. Una lógica institucional de inclusión se traduciría en garantías de igualdad en el estatus de estudiante, la realización de experiencias de aprendizaje compartidas, la incorporación en la formación profesional de conocimientos y habilidades vinculadas a la vejez, el acceso a las instalaciones y servicios que ofrece la institución, entre otros indicadores posibles.

Otro aspecto para evaluar un programa universitario, a mi criterio, sería *qué lugar tiene la generatividad en la dinámica institucional y en el sentido último que tiene este dispositivo*. El envejecimiento activo, en tanto ideal propuesto como guía orientadora de las políticas de atención a los mayores, va más allá de su inclusión en actividades de diferente naturaleza y requiere el concurso de la capacidad generativa mediante la cual los AM pueden contribuir a la sociedad con sus energías creativas. El concepto de generatividad fue acuñado por Erik Erikson (1971) para indicar un rasgo del desarrollo psicológico que si bien ya aparece en la vida adulta (e incluso, según algunos autores en la adolescencia, cfr. Pratt & Arnold, 2006), adquiere un significado crucial en la vejez. Para este autor la generatividad se basa en la necesidad de cuidar a las siguientes generaciones, de crear, producir cosas, de realizar tareas trascendentes, de una “virtud” o logro psíquico que se puede lograr como parte del proceso normal de envejecimiento. Para otros autores se trata también de un criterio psicológico de adaptación y madurez (Zacarés & Serra, 1998; Urbano & Yuni, 2005) asociado a un mayor bienestar subjetivo (Ackerman et al, 2000).

La generatividad se entrama con el concepto de empoderamiento, en tanto proceso de adquisición de capacidades orientadas al ejercicio activo y comprometido del poder en ámbitos significativos de influencia. Mediante el empoderamiento los sujetos pueden incidir en la transformación de su entorno y de sí mismos (Willis y Dalziel, 2009). En base a este criterio podríamos evaluar en qué medida las acciones que realizan los programas universitarios para AM sostienen esta capacidad de aporte, de contribución y de producción en los procesos de planeación, ejecución y gestión de las actividades universitarias, así como en el establecimiento de los propósitos y estrategias educativas que se desarrollan.

Desde esta posición conceptual, un indicador de buenas prácticas de los programas educativos se vincula al ejercicio de la participación y el empoderamiento de los AM, mediante su efectiva inclusión en las decisiones de gestión institucional y pedagógica (viendo cuáles son las áreas de conocimiento de su interés, qué necesitan aprender, entre otras cuestiones). El criterio de promoción de la generatividad en los PUM implica una toma de posición respecto a la educación como proceso de desarrollo humano, en el que las organizaciones y prácticas educativas se constituyen en un recurso para que la persona mayor pueda desplegar su energía creativa, recibir apoyo social, “ser productiva social y culturalmente”, mantener su influencia y capacidad de decisión sobre su propia

vida, su entorno y su comunidad, encontrando un sentido renovado a su integración comunitaria y sosteniendo la posibilidad de un envejecimiento activo y saludable.

Otro criterio relevante para valorar desde una perspectiva gerontagógica son *las concepciones implícitas de educabilidad y aprendizaje que subyace a la orientación de las estrategias metodológicas, pedagógicas y organizacionales para la promoción del envejecimiento activo*. Un indicador de buenas prácticas institucionales remite al tipo de estrategias metodológico-didácticas que se utilizan en el aula y que permiten al adulto mayor ser un sujeto activo, que participa en la construcción de su aprendizaje, que es capaz de capitalizar la experiencia previa, así como el repertorio de habilidades cognitivas y sociales con que cuenta.

Desde esta perspectiva, los desafíos y paradojas que afrontan los PUM son múltiples. Por una parte, su naturaleza de actividad universitaria le impone unos determinados estándares de calidad académica, actualización de la información que se transmite, articulación con procesos de investigación y producción de conocimientos, etc. Uno de los desafíos consiste en adecuarse a esas exigencias mediante la creación de propuestas metodológicas que eviten el academicismo, el formalismo, el formato pedagógico tradicional, el predominio de modos de enseñanza centrados en el saber del profesor y su pretensión de sostener una transmisión unidireccional. Los estudios realizados en numerosos contextos y tradiciones académicas muestran que para los AM las características enunciadas anteriormente, constituyen auténticos “pecados” y obstáculos para su aprendizaje y deseos de continuar afiliados a los programas universitarios.

Otro desafío se relaciona con el necesario equilibrio entre su condición de actividades de *educación no formal* y el formalismo que imponen las regulaciones teóricas, curriculares e instruccionales que en los últimos años parecen haber avanzado significativamente en las prácticas cotidianas de los PUM, contribuyendo a una cierta homogeneización. El imperativo de la educación no formal remite también a la flexibilidad, la contextualidad y la adecuación a las singularidades y particularidades que poseen los sujetos y colectivos a los que orientan su accionar. De esa manera, otro desafío para las instituciones universitarias consiste en plantearse sus condiciones de versatilidad, de adecuación a la diversidad de vejez y el grado de diversificación de oportunidades y experiencias que proponen a sus estudiantes mayores y a sus potenciales destinatarios. En definitiva, el desarrollo de estrategias de enseñanza participativa, centradas en las posibilidades y condiciones de los AM sería otra dimensión relevante para valorar las prácticas institucionales.

Por último, el cuarto criterio que podemos mencionar se refiere a la *incidencia de los PUM en la resignificación identitaria de los adultos mayores como sujetos individuales y como sujetos sociales*. La educación es por definición un proyecto y una acción intencional mediante la cual se pretende formar y transformar a otro, en un proceso de mediación y transmisión cultural; proceso que se basa en la existencia de un vínculo, de una relación humana y humanizante enmarcada en un encuentro en un tiempo y espacio diseñado por la institución educadora. La educación a lo largo de la vida parte de la premisa que la identidad personal es un proceso constante de reelaboración,

reconstrucción y resignificación de la experiencia vital desplegada en la coordenadas de oportunidades y restricciones de un tiempo histórico. En esa dirección, la educación es un poderoso instrumento socio-cultural para que las personas mayores puedan reconfigurar su identidad personal y social. Las buenas prácticas institucionales se relacionarían así con el impacto transformador que la inclusión de las personas mayores en los PUM tiene en el modo de verse, de definirse, de valorarse, de reposicionarse frente a los avatares del envejecer y de los cambios sociales. Pero estas transformaciones no son sólo del orden personal sino también en tanto miembros de un colectivo: el de los adultos mayores como sujetos de derecho, como ciudadanos.

Considerando estos cuatro criterios orientadores de las prácticas de educación no formal con adultos mayores podemos elaborar un esquema de valoración de las instituciones que contenga las diferentes dimensiones y que atienda los aspectos institucionales en consonancia con su naturaleza y complejidad. Desde esta perspectiva y considerando algunas propuestas de análisis de buenas prácticas institucionales de los PUM, queremos señalar los indicadores más relevantes a los fines de la evaluación:

- Inserción y reconocimiento institucional interno y externo del PUM.
- Pertinencia y relevancia de la oferta institucional en relación a la población envejeciente.
- Servicios de información y orientación para el Adulto Mayor.
- Planeamiento y gestión curricular adecuado a las condiciones de no formalidad, participación y estatus universitario.
- Entornos de aprendizaje flexible, enriquecedor, innovador y colaborativo.
- Oportunidades intergeneracionales y de inmersión tecnológica.
- Procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y adaptados a las condiciones, posibilidades y motivaciones de los adultos mayores.
- Curriculum (Orientación formativa de los niveles, ciclos o cursos que constituyen la selección cultural que se ofrece a las personas mayores).
- Participación y accesibilidad.

Para finalizar, retomo una idea que señala *“que el desafío es que la educación posibilite a las personas mayores experimentar su condición de sujetos creadores, para transformarse en criaturas de la imaginación. Desde esa interpelación ¿Cuáles serían los sentidos y las estrategias de evaluación más adecuadas para no interrumpir ni obturar los necesarios procesos creativos que debemos poner cotidianamente en juego para crear, criar y re-crear los programas universitarios como espacios de humanización, de transformación personal y social de los AM?” ¿Cómo imaginar una evaluación de la calidad de los PUM como una realidad social y educativa aún en formación y desarrollo?*

6. Bibliografía

ACKERMAN, S.; ZUROFF, D. C.; MOSCOWITZ, D. S. (2000) "Generativity in midlife and young adults: links to agency, communion and subjective well-being". *Int J Aging Hum Dev.* 2000; núm. 50(1), p. 17-41.

AGULLÓ TOMÁS, M. A.; AGULLÓ TOMÁS, E.; RODRÍGUEZ SUAREZ, J. (2002). "Voluntariado de Mayores: ejemplo de envejecimiento participativo y satisfactorio". *Revista Interuniversitaria de Profesorado*, núm. 45, p. 107-128. Zaragoza (España): Universidad de Zaragoza.

ALFAGEME, A.; CABEDO, S.; ESCUDER, P. (2006). "Los programas universitarios para mayores en el espacio europeo de aprendizaje permanente". En HOLGADO, M^a A.; RAMOS, M^a T. (dir.). *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

BENJAMIN, A.; ESTES, C. (2003). "Intervenciones sociales con mayores". En CLARY, E. C.; SNYDER, M.; RIDGE, R. D.; COPELAND, J.; STUKAS, A. A.; HAUGEN, J.; MIENE, P. (1998). "Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach". *Journal of personality and social psychology*, núm. 74 (6), p. 1516-1530.

CÁSSIA DA SILVA, R.; DA SILVA OLIVEIRA, F.; SCORTEGAGNA, A. (2010). "A Construção de Espaço Educativo par a uma Nova Velhice: a Universidade Aberta para Terceira Idade". *Ageing Horizons*, Issue núm. 9, p. 28-39, Oxford Institute of Ageing.

CRUZ, A.; PÉREZ, L. (2006). "Envejecer ayudando. Envejecer Aprendiendo. Adultos Mayores en Uruguay: actores del voluntariado y del servicio cívico". *Publicación del Instituto de Comunicación y Desarrollo (ICD)*. Montevideo, 2006: p. 39.

ERIKSON, E. (1971). *Identidad, Juventud y Crisis*. Barcelona, Bs. As., México: Paidós.

ERIKSON, E.; ERIKSON, J. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona, Bs. As., México: Paidós.

GLENDENNING, F. (ed.) (2000). *Teaching and learning en Later Life: Theoretical Implications*. Aldershot, Ashgate: Arena.

HART, H.; McADAMS, D.; HIRSCH, B.; BAUER, J. (2001). "Generativity and Social Involvement among African Americans and White Adults". *Journal of Research in Personality*, núm. 35, p. 208-230.

HOPLINGER, F. (2002). "Generative potential in advanced age. Sociological intergenerational considerations of an old topic". *Z Gerontol Geriatr*, 2002 Aug, núm. 35(4), p. 328-34.

HÜBNER, S. (1998). "El compromiso de la universidad con la tercera edad". *International Journal of Third Age Learning International Studies*, núm. 8, p. 106-110.

JARVIS, P. (2001). *Learning in Later Life*. London: Kogan Page.

- KOTRE, J. (2006). *Outliving the Self. How to live on in future generations*. New York-London: Ed. W.W. Norton & Cía.
- KOTRE, J. (2005). "Generativity: Reshaping the Past into the Future". *Science & Theology News*, September 2005, p. 42-43.
- KOTRE, J. (1995). "Generative outcome". *Journal of aging studies*, vol. 9, núm. 1, p. 33-41.
- LEMIEUX, A. (1997). "Los programas universitarios para mayores". *Enseñanza e investigación*. Madrid: INSERSO.
- LIRIO, J. [et al.] (2008). *Envejecer Participando*. Madrid/Buenos Aires: Miño y Dávila.
- McADAMS, D. (2006). "The Redemptive Self: Generativity and the Stories Americans Live By". *Research in Human Development*, núm. 3, p. 81-100.
- McADAMS, D.; HART, H.; MARUNA, S. (1998). "The Anatomy of Generativity". En McADAMS, D.; DE ST. AUBIN, E. (comp.). *Generativity and Adult Development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Buenos Aires: UNESCO.
- OROSA, T. (2001). *La Tercera Edad y la Familia. Una mirada desde el adulto mayor*. La Habana: Félix Varela.
- OROSA, T. (2006). "Cátedra Universitaria del Adulto Mayor: la experiencia cubana". *Revista Decisio*, núm. 15. México: UNESCO.
- ORTE, C. (coord.) (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.
- PETRIZ, G. (2003). "Educación permanente en la universidad, evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje". En *Nuevas dimensiones del envejecer*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- PETRIZ, G. (1999). "La educación de los mayores y la Universidad: propuesta para una realidad". *I Congreso Nacional de Calidad de Vida*. Buenos Aires.
- PRATT, M.; ARNOLD, M. (2006). "Growing into Generativity: Adolescent Roots of a Generative Self in Emerging Adulthood". *Proceedings of Notre Dame Symposium on Red UTE* (2008). Entrevista a Yolanda Darrieux. Portal do Envelhecimento. Bol. 1, 28/1/2008.
- ROMÁN GONZÁLEZ, M. (2008). "La Extensión y la Universalización en la enseñanza de los Adultos Mayores en Villa Clara". *VI Congreso Internacional de Educación Superior*. "UNIVERSIDAD 2008" IX Taller Internacional de Extensión Universitaria. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones, 2008 (Formato digital).
- ROMÁN GONZÁLEZ, M. (2006). *Una modalidad didáctica gerontagógica para atender las necesidades educativas del adulto mayor en Villa Clara*. Tesis en opción al

grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara. Cuba: Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Facultad de Ciencias Sociales, (Formato digital).

RUIZ, M.; SCIPIONI, A.; LENTINI, D. (2008). "Aprendizaje en la vejez e imaginario social". *Fundamentos en Humanidades*, vol. 17, núm. 1, p. 221-233. San Luis (Argentina): Universidad Nacional de San Luis.

SAEZ CARRERAS, J. (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.

SANDER, B. (2001). "Educação na América Latina: Tendências e Desafios". *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, p. 95-109, jan./dez.

SANDER, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

SANDER, B. (1990). *Educación, administración y calidad de vida: caminos alternativos del consenso y del conflicto*. Buenos Aires: Santillana.

SOUTO, M. (1999). "El dispositivo en el campo pedagógico". En *Grupos y Dispositivos de Formación*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 10.

TAMER, N.; PETRIZ, G.; YUNI, J. (1998). "Pertinencia y efectos de la enseñanza en la salud de los mayores". *Revista de Psicogerontología Tiempo*, núm. 1. Buenos Aires: PsicoMundo.

THEURER, K.; WISTER, A. (2009). "Altruistic behaviour and social capital as predictors of well-being among older Canadians". *Ageing & Society*, núm. 30, p. 157-181.

URBANO, C.; YUNI, J. (2005). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.

URBANO, C.; YUNI, J. (2001). "Aprendizaje e intervención educativa en la vejez". *Primer Congreso Internacional Entre Educación y Salud*. Instituto Superior del Profesorado de Psicopedagogía y Educación Especial "Dr. Domingo Cabred". Septiembre. Córdoba.

VELLAS, P. (1998). "L'Université du Troisième Âge". En AIUTA, *L'Apport des UTA aux étudiants/L'Apport des UTA dans la société*, 1996-1997. Roma, Italia: EDUP.

WILLIS, M.; DALZIEL, R. (2009). "LinkAge Plus: Capacity building—enabling and empowering older people as independent and active citizens". *Report*, núm. 571. INLOGOV, University of Birmingham.

WITHNALL, A. (2000). "Reflections on lifelong learning and the third Age". En FIELD, J.; LEICESTER, M. (ed.). *Lifelong Learning. Education Across the Lifespan*. London and New Cork: Routledge Falmer.

- YUNI, J. (2005). “Modelos Internacionales de Educación en la Vejez”. *Revista Psicólogos*. San Miguel de Tucumán (Argentina): Facultad de psicología. Universidad Nacional de Tucumán.
- YUNI, J. (2003). “Educación de Adultos Mayores en Latinoamérica: situación y contribuciones al debate gerontagógico”. En SÁEZ CARRERAS, J. (coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- YUNI, J. (2000). “El mito del eterno retorno: educación, subjetividad y mayores”. En DUSCHAVTSKY, S. (comp.). *Tutelados y asistidos*. Buenos Aires: Paidós.
- YUNI, J. (1997). “Educación de adultos mayores y diversidad: aportes y desafíos para la integración”. En GARCÍA CASTAÑO, J. (comp.). *Educación y exclusión*. Laboratorio de Estudios Interculturales. Colección de Estudios Multiculturales. Granada: Universidad de Granada.
- YUNI, J. (1996). “Aprender en la Tercera Edad: una respuesta de múltiples sentidos frente al problema de la distancia socio-cultural”. En *Talis. Third Age Learning International Studies*, núm. 7, p. 201-208. Toulouse (Francia).
- YUNI, J.; URBANO, C. (2008a). “Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes”. *Revista Argentina de Sociología*, Año 6, núm. 10.
- YUNI, J.; URBANO, C. (2008b). “Cartografía de experiencias educativas con Personas Mayores en el ámbito latinoamericano”. *Revista Electrónica Palabras Mayores*, año 1, agosto 2008. Perú: Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú. ISSN 2070-8211.
- YUNI, J.; URBANO, C. (2006a). “La educación como factor de oportunidad para el desarrollo de las personas mayores”. En LIRIO, J.; ALONSO, D. (comp.) (2006). *Mayores activos: Teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación*. Madrid: Ed. Dykinson.
- YUNI, J.; URBANO, C. (2006b). “Modelos Organizacionales de Programas Universitarios de Adultos Mayores: situación y perspectivas críticas”. *II Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Mar del Plata, agosto, p. 379-383.
- YUNI, J.; URBANO, C. (2005). *Educación de Adultos Mayores: Teorías, investigación e intervención*. Córdoba (Argentina): Brujas.
- YUNI, J.; URBANO, C. (2001). *Mirarme otra vez: la madurescencia femenina*. Córdoba (Argentina): Editorial Mi Facu-UNCa.
- ZACARÉS, J.; SERRA, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.
- ZAREBSKI, G. (2005) “La Psicogerontología en Iberoamérica”. *Primer Congreso Iberoamericano de Psicogerontología*. Buenos Aires: Univ. Maimónides.

ZAREBSKI, G. (1999). *Hacia un Buen Envejecer*. Buenos Aires: Emecé - Planeta, Re-edic. Univ. Maimónides, 2005.

ZOLOTOW, D. (2004). *Devenires de la ancianidad*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

ZOLOTOW, D. (1997). “Programas Universitarios para la Tercera Edad”. *II Encuentro Nacional La Universidad como Objeto de Investigación*. Buenos Aires: UBA.

El programa “Aprendizaje a lo largo de la vida”

José Mario Rodríguez Alvariño

Subdirector General de Aprendizaje a lo largo de la vida, del Ministerio de Educación

Este tema es relativamente nuevo en España, no tanto en el mundo. Las políticas de formación permanente son una necesidad y esa necesidad viene derivada, en buena medida, de los procesos de cambio que se están originando en la sociedad, de tal manera que hoy el desarrollo económico y social no se puede entender sin una transformación continua de las competencias, tanto profesionales como personales y sociales, del conjunto de la población. Por lo tanto, tenemos que afrontar lo que se nos viene encima: un conjunto de cambios vertiginosos que se producen de modo muy acelerado en el ámbito científico y tecnológico, que tienen una repercusión directa sobre los modos de producción, sobre la organización de las sociedades, sobre los sistemas sociales, incluso sobre los sistemas políticos y que, en consecuencia, requieren una permanente actualización de competencias de todas las personas. Efectivamente, como consecuencia de esta necesidad, la Unión Europea se ha planteado entre sus políticas preeminentes el poner en marcha y estimular la formación permanente en todos los países de la Unión Europea. Para ello, ya en los objetivos de Lisboa del año 2000, se planteó como un objetivo para el 2010 el conseguir que el 12'5 % de la población entre 24 y 65 años de la población europea participase en actividades de educación formal o no formal. ¿Pero cómo se mide eso? Un indicador que se utilizó entonces fue hacer una encuesta preguntando si en las últimas cuatro semana, los encuestados habían participado o no en alguna actividad de formación de este tipo. Los datos de la Unión Europea en el año 2008 —últimos datos de que se dispone— muestran una importante dispersión de resultados entre países: desde un extremo, con Rumania y Bulgaria, donde se supera escasamente el 2% de tasa de participación, a otro, con países como Finlandia, Dinamarca o Suecia, situados en torno al 25% o incluso por encima del 30% de participación. La Unión Europea en su conjunto (27 países) tiene una media que, en 2008, no llegaba al 10 %. En España, sin echar las campanas al vuelo, curiosamente, es uno de los pocos indicadores de los que podemos presumir, ya que estamos por encima de la media Sin embargo, hay que ir al objetivo de situarnos con los países de avanzada y, en consecuencia, España tiene que plantearse reforzar sus políticas de formación permanente para avanzar rápidamente hacia una posición más destacada.

Esto también implica que Europa, consciente del problema, se plantea reforzar sus políticas de formación permanente, dentro de las estrategias que ya se están elaborando para el año 2020. Pero el objetivo europeo debe afrontar el problema del estancamiento sufrido desde el año 2005, por lo cual en 2010 no se va a alcanzar el objetivo previsto que antes indicábamos. Y, sin embargo, el objetivo del 2020 no es ambicioso, ya que está en torno al 15 % para el conjunto de la Unión europea. Así, la Comisión Europea pretende que todos los países traduzcan ese plan de acción global en planes de ámbito nacional, y de ahí el empeño actual del Ministerio de Educación: un plan de acción en el ámbito del estado español.

Asimismo, la Unión Europea, de cara al 2020, considera un conjunto de iniciativas estratégicas —emblemáticas, las llaman— entre las cuales figura una agenda para nuevas cualificaciones y nuevos empleos que considera como elementos clave la cooperación en educación y formación en todos los sectores implicados para reforzar el aprendizaje permanente. También se contempla la unificación de los actuales ámbitos, universitario y de formación permanente, en un nuevo marco de calificaciones, competencias y ocupaciones. Este es el entramado en el cual estamos intentando insertar el plan de acción en España.

¿Hay razones de peso para que esto se realice en Europa y también en España? Por supuesto, una de las más importantes es que se avecinan cambios muy importantes en la estructura del mundo laboral de aquí al 2020. Esta va a ser una década de cambios significativos y, de acuerdo con las previsiones que ya se han hecho en estudios de prospección que realiza el CEDEFOP (Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional), en el año 2020 en Europa tendremos 235.000.000 de puestos de trabajo, de los cuales la mitad aproximadamente corresponderá a niveles de cualificación media; un 35%, a niveles de cualificación alta; y solamente un 15%, a puestos de cualificación de bajo nivel. En consecuencia, los ciudadanos que en este momento se encuentren en este grupo de bajo nivel de cualificación tendrán especiales dificultades para acceder a un puesto de trabajo en 2020.

De hecho, la evolución, desde el año 2000 hasta el 2010, ya refleja esta tendencia, ya que en 2000 los puestos de trabajo de baja cualificación eran un 31%. Si en 2020 habrán de representar la mitad: el 15%, ello significa que existe un riesgo de exclusión del mercado laboral de una ciudadanía activa de millones de personas en Europa. Y España, evidentemente, no va a ser una excepción; porque, además, tenemos un problema adicional, un problema de profundo desequilibrio en nuestra estructura de nivel de formación de la población trabajadora. Si consideramos los niveles de cualificación bajos, nivel 0-2, es decir ciudadanos que tienen como máximo educación secundaria obligatoria, mientras en Europa representan el 23% de ciudadanos, en España el porcentaje es del 42%. Si nos referimos a los niveles 3-4, que corresponden a la segunda etapa de educación secundaria, es decir, ciudadanos con bachillerato o con formación profesional de grado medio, en Europa son el 48 % y en España, el 23%. Y en los niveles 5-6, que son los niveles más elevados, es decir, formación profesional de grado superior (graduados licenciados), mientras en Europa son el 28%, en España son el 34%.

Una conclusión es que España —y esto es consecuencia de las políticas que se han llevado a cabo en nuestro país desde hace muchos años, impulsando y ampliando la formación universitaria— está muy bien situada para alcanzar los objetivos de niveles altos de cualificación en el 2020. Pero, por otra parte, no lo está en absoluto para disponer de colectivos de trabajadores en la posición intermedia, con educación secundaria, formación profesional o de grado medio, puesto que se trata de una franja muy pequeña, en relación con los porcentajes europeos. Es esta franja la que debería ocupar ese casi 50% de puestos de trabajo en el 2020. Pero para llegar a estas cifras en

el 2020, se parte de un 28% de ciudadanos, es decir, de un diferencial de 20 puntos. En consecuencia, cabe plantearse este problema tanto desde el Gobierno central como de los autonómicos.

Para lograrlo es necesario acometer diversos objetivos: el primero es poner las bases para que los adultos retornen al sistema educativo, y el segundo, intentar que las diferentes fuentes de formación continua que se desarrollan en España, variadas y amplias, se integren y se unifiquen en una única política, especialmente la formación para el empleo, que, como es sabido depende del Ministerio de Trabajo. Asimismo, hay que empezar a utilizar una herramienta fundamental que en el sistema legislativo español es nueva, regulada en el año 2009, y que consiste en el reconocimiento de la experiencia laboral, esto es, de las competencias adquiridas a través de tal experiencia, de manera que pueda ser utilizada como punto de partida en los ciudadanos que no tienen cualificación educativa reconocida. Obviamente, sí la tienen en la práctica, puesto que “saben hacer cosas”, están desempeñando una profesión razonablemente bien pero sin reconocimiento alguno por ello. Si esas habilidades profesionales se les reconocen, ello puede actuar como motivación para participar en la formación continua.

En definitiva, hay que intentar duplicar la parte de la población adulta que de una u otra forma participe en procesos de formación continua. Porque, efectivamente, tenemos un grave problema en España, ya que, según los datos de población activa de 2008, existen ciudadanos adultos que no tienen educación secundaria obligatoria en una proporción millonaria, del orden de 13.272.000, un 35%. Si atendemos a la población activa, existe un 60% de ese sector de población (casi 20 millones), que no tiene ningún reconocimiento de formación profesional. Esta situación resulta insostenible en el siglo XXI. Por lo tanto, es necesario actuar, y qué mejor que un plan de acción que unifique todos los esfuerzos posibles para salir de una situación que, además, se agrava para los ciudadanos adultos mayores, ya que los ciudadanos de 55 a 64 años con educación secundaria (bachiller, un grado profesional, un ciclo profesional de grado medio) son el 13%; y los que tienen enseñanza superior, curiosamente, representan el 16%. Se trata de peores cifras que en el que en el colectivo de adultos jóvenes, los de 25 a 34 años. Por lo tanto, si hablamos de mayores es más urgencia restablecer un plan de educación que permita unificar los diferentes recursos dispersos en el conjunto de nuestro estado.

De ahí que sea imprescindible llevar a cabo un plan de acción ambicioso para llegar al 20% de participación de aquí al 2020. Se trata de un plan de acción de aprendizaje permanente, que va a proponer nuevas oportunidades para aprender, de manera que todo el mundo pueda tener una nueva oportunidad para dar un salto adelante en su carrera profesional o personal. Porque hay algunas personas que quieren aprender por aprender y no por motivos laborales; que cada cual lo utilice como y para lo que quiera, pero la oportunidad ha de tenerla todo el mundo.

Se trata de un plan que en este momento se está debatiendo y desarrollando con las comunidades autónomas, con otros ministerios, con agentes sociales, con la sociedad civil y, a partir de ahora, espero que también con la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores.

Los objetivos del plan son varios. En primer lugar, atender a unos colectivos prioritarios, como jóvenes y adultos que no tienen el título de secundaria obligatoria (lo cual pone a estar personas en una situación de analfabetismo funcional). El segundo gran objetivo es el reconocimiento de competencias, como herramienta para que todos los ciudadanos se incorporen al proceso de formación permanente, como antes decíamos. Además, el plan de acción se va a estructurar en torno a ocho ejes, de los cuales plantearé algunos, como el que pretende facilitar a los adultos el acceso al bachillerato, a la formación profesional y a la universidad. Las acciones aquí se basarán en potenciar la formación preparatoria para poder acceder a ciclos de formación profesional, así como desarrollar vías de acceso a estudios universitarios, que todavía hoy no están suficientemente desarrolladas (si lo está la de acceso a mayores de 25 años, pero no tanto las de mayores de 40 y de 45 años). Debe, asimismo, promoverse la formación continua en las universidades. Esta es una responsabilidad social hacia las personas en esta situación que la universidad también debe reconocer y actuar en consecuencia; la administración, a su vez, debe facilitar el proceso a las universidades. Este es, pues, un eje que afecta de modo directo a los Programas Universitarios para Mayores.

Otro eje importante, que también afecta a universidad, es el de la difusión del plan entre los ciudadanos. Es necesario realizar campañas de difusión. Hay que establecer un punto central de información —lo cual compete directamente a la Administración—, por vía telefónica y telemática, sobre nuevas oportunidades (lema de nuestro plan de acción), de tal forma que, en diferentes idiomas y para diferentes tipos de personas, nacionales e inmigrantes, estas personas sepan a donde deben dirigirse, porque a partir de allí se les conectará con los múltiples servicios que en este país ofertan formación permanente. Y este punto central de información, para que sea efectivo, tiene que estar vinculado al sistema de información y orientación profesional, un sistema integrado que en este momento estamos intentando poner en marcha en el ámbito de la administración que se ocupa de la formación profesional. Pero tiene que existir, lógicamente, implicación por parte de todos los estamentos, tanto sociales como profesionales y educativos, que trabajan en información permanente; por ello las universidades deberían, asimismo, estar vinculadas a esta plataforma telemática, base de datos que recogerá todo aquello que tenga que ver con información profesional y también con formación permanente.

Una tercera cuestión que también afecta a la universidad es la mejora de la calidad del sistema, ya que, en España, el sistema de formación permanente es demasiado disperso, no regulado prácticamente y con grandes diferencias de calidad. Un tema fundamental aquí, es la formación de los formadores. Muchos de ellos, posiblemente la mayoría, llegan a este sector sin una preparación específica acerca de las diferencias de aprendizaje del sector de los adultos. Es, pues, necesario fomentar proyectos de innovación en métodos de aprendizaje, materiales y recursos, para lo cual la participación de la universidad es muy importante.

Por otra parte, hay que poner en marcha una estructura nacional para la recogida de datos estadísticos fiables que nos permitan medir la evolución de nuestro sistema y tomar las medidas necesarias para corregir las desviaciones, cuando estas se produzcan. Y también en metodología, en estadística, en tecnología de la información, la universidad tiene mucho que aportar. En consecuencia, este plan no es en absoluto ajeno a la universidad y esta debería implicarse.

En una época de crisis como la actual, habrá que racionalizar y, sobre todo, coordinar el uso de los recursos, ya que los hay dispersos en diversos ámbitos (educativo, laboral...). El sistema de formación para el empleo actualmente dispone de una cifra nada despreciable, 2.500 millones de euros/anuales, un presupuesto digno de consideración y, por lo tanto, al plan le compete establecer propuestas de coordinación de recursos, para que el plan resulte mucho más eficaz. En esta línea, tampoco podemos descartar que las universidades establezcan planes de actuación conjunta, coordinados con los centros de educación de personas adultas de su entorno más próximo.

En este momento, tenemos en España 2.860 centros de educación de personas adultas, en los cuales se han matriculado, en 2008-2009, 421.000 alumnos de los que algo más de la mitad cursa formación reglada y el resto, formación no reglada. A todo ello hay que sumarle lo que se hace en las universidades.

Para que este plan sea operativo, en este momento, por parte de la administración central existe una subdirección general, la del aprendizaje al largo de la vida, de la cual dependen dos organismos. Por una parte, el CIDEAD (Centro para la Investigación y Desarrollo de la Educación a Distancia), que se va a implicar en este plan porque va a poner en marcha, a partir del curso próximo, 2010/2011, formación profesional a distancia dirigida tanto a los españoles que viven en el extranjero como a ciudadanos del territorio de gestión del Ministerio, esto es, Ceuta y Melilla, como a las Comunidades Autónomas que quieran adherirse, bien porque no tienen oferta a distancia, bien porque la que tienen está saturada. Por otra parte, existe también Aula MENTOR, estructura de formación no formal, telemática fundamentalmente, que funciona en base a convenios con instituciones, sobre todo, ayuntamientos, que tienen aulas físicas con ordenadores, en las cuales los alumnos pueden conectarse con la plataforma telemática de Aula MENTOR.

El presupuesto mencionado se utiliza para dar servicio formativo a una cifra de trabajadores que en 2008 superaba los 2.800.000 y que en 2009 se estima que puedan superar los 4.000.000 de personas. Evidentemente esos, 4 millones de personas no se pueden comparar con los 400.000 del sistema educativo, ya que estos trabajadores realizan una formación de 30 horas de media, mientras los cursos que se llevan a cabo en el sistema educativo son anuales y de duración mucho mayor. Por lo tanto, no son cifras comparables, pero tampoco son despreciables; simplemente hay que intentar coordinar bien unos tipos de formación con otros y los recursos destinados, con el fin de hacerlos lo más eficaces posible.

Así pues, estamos empeñados en seguir un modelo que permita al ciudadano dar pequeños pasos sobre todo, ya que se trata de aquellos que ya han sido lanzados al mundo de trabajo, aquellos que combinan trabajo, familia e hijos y disponen de poco tiempo libre. Para estas personas hay que organizar un sistema que les permita ir paso a paso, ir acumulando certificaciones parciales que se traduzcan en unidades de competencia nacional. Se trata de ciudadanos a los que se les puede sumar el reconocimiento de competencias a partir de su experiencia laboral. Todo ello debe conducir a un reconocimiento académico y a un reconocimiento profesional, en los que hay que incluir todo aquello que las universidades pueden hacer para dar a ciudadanos que no tienen, no pueden o no quieren tener un título universitario, pero que sí desean un diploma de la universidad, que pueda sumarse al reconocimiento profesional del que hablábamos más arriba.

Estamos seguros de que el desarrollo económico y social no es posible sin el desarrollo individual, sin el aprendizaje permanente y una superación y actualización continua de competencias profesionales, personales y sociales.

Programas para mayores y calidad de vida

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela

Me gustaría tratar cuatro puntos: primero algunas ideas previas sobre el debate de la *calidad*, para que nos permitan entrar en el tema aunque sea a través de esa otra idea conectada a ella: la de la calidad de vida; en segundo lugar, los *contextos de vida* y la forma en que afectan al crecimiento personal, cosa que en educación a veces se nos sale del foco; en tercer lugar, la *universidad* como el contexto de vida enriquecido que debería ser y del que habríamos de extraer cosas interesantes y, finalizar, refiriéndome a los *programas universitarios para mayores*, cómo podrían incluirse o analizarse desde la calidad de vida. Vamos a ello.

Antes de ayer, cuando entré en el hotel me dieron un papelito en el que ponía: *¿de qué sirve hacerlo bien si al final no cumplimos sus expectativas?* Y me planteé esa pregunta en torno al debate sobre la calidad que íbamos a tener en este encuentro. Ya es significativo que un hotel, que además no es un gran hotel, un hotel mediano, se empiece a plantear ese tipo de cosas. Seguramente porque han podido pasar determinado tipo de sistemas de evaluación de la calidad que se lo exigen. Pero me gustó, especialmente, el que se plantearan el ir más allá de las menciones de calidad y los diplomas correspondientes: porque, en realidad, de qué sirve que nosotros lo hagamos bien, que tengamos el ISO 9.001 o la EFQM si, al final, no cumplimos las expectativas de las personas a las que atendemos. *¿De qué nos sirve toda la parafernalia de la calidad?* Ayer lo decía Tino Blázquez, *“lo que me pregunto yo- decía él- es si el banco Lemman tenía el 9.001 o tenía la EFQM antes de arruinarnos a medio mundo”*. Porque seguramente sí que tenían algunos de los sistemas de calidad. Claro que eso no significa que la “evaluación de la calidad” o su acreditación sea un esfuerzo inútil. No quisiera decir eso. Yo no podría rehuir el debate sobre la calidad, entre otras cosas porque también yo soy evaluador y hago evaluaciones de la calidad. A mí me tocó evaluar los sistemas de aseguramiento de la calidad, por ejemplo, de esta misma universidad de Lleida, y aquí estuve hace un año y medio evaluando lo que hacía la Universidad de Lleida para asegurar su calidad. Y el mismo proceso se ha repetido en otras universidades en el marco del Programa *Docentia*. Quiero, con ello, decir que no es que rehúya los temas de evaluación de la calidad porque creo que son importantes, pero también me doy cuenta que al final estamos evaluando cosas excesivamente superficiales y que hay otro tipo de cosas más internas a los procesos universitarios que estamos evaluando que, con frecuencia, se nos escapan. Y eso no es lógico. No, al menos, para quien pretende ver en la calidad una forma valiosa de desarrollo de los procesos formativos, una cualidad de los contextos ricos y enriquecedores.

Quiero decir hay una calidad a la que podríamos llamar la calidad auténtica o la calidad verdadera (la calidad de las definiciones, la calidad-síntesis de todo un conjunto de características y cualidades ideales) que es un intangible y por tanto no se puede medir, ni se puede analizar. Y como no podemos acceder a ese intangible, tenemos que

aproximarnos a él a través de una idea de calidad menos perfecta pero más asequible, a la que podríamos denominar como hace Sato (1991), “calidad sustitutiva”. Ese proceso de reducción de las expectativas, de salto de lo abstracto e intangible a lo concreto y medible nos aleja un poco de la idea ideal de calidad pero nos aproxima a los procesos que pretendemos evaluar. La educación ideal, la escuela ideal, la universidad ideal no existen más que como constructos conceptuales que tratan de sintetizar valores. Por eso cuando nos proponemos establecer indicadores de calidad, siempre sentimos esa pérdida notable entre los ideales y los aspectos a cuya consideración nos tenemos que limitar. Con frecuencia debemos relativizar aspectos muy importantes o limitar nuestra consideración a aquellos otros que se pueden medir o analizar. Quiero con todo esto decir que me ha parecido muy interesante todo lo que se ha estado tratando aquí estos días en relación a los diversos sistemas técnicos de evaluación de la calidad. Se trata de algo necesario en educación porque yo creo que parte del compromiso que nosotros asumimos es -efectivamente- evaluar, pero a veces no está mal mirar un poco más para arriba y plantearse otro tipo de cosas que al final no son demasiado evaluables, pero son cosas que merece la pena considerar de vez en cuando y en ese sentido, es por el que quería enfocar esta cuestión a partir de lo que es la calidad de vida.

Pensaba pasáros la grabación de una niña que pide que hagan una demolición de su escuela y llama a una empresa de demoliciones. Les pregunta si es allí donde hacen las demoliciones y, al confirmárselo, les dice que quería encargarles que demolieran su escuela. La niña es muy insistente en su propósito y quiere dejar claro que su encargo es real y que desea hacer desaparecer la escuela, a poder ser con el profesorado dentro. Uno acaba riéndose, pero si lo pensamos bien resulta bastante trágico. Para ella, estar en la escuela no debió ser demasiado agradable, aunque quizás, también en su caso, la escuela pudiera contar con evaluaciones positivas de la calidad de sus procedimientos.

La verdad es que, efectivamente, pasamos muchas horas dentro de la escuela, pasamos muchas horas dentro de la universidad. Es una parte de nuestra vida. Y, por otra parte, en la universidad no solamente hacemos cosas relacionadas con el trabajo formativo y el aprendizaje. En la universidad vivimos, en toda la amplitud que tiene esta palabra y, por tanto, tienen que ser lugares amables, que te permitan el hecho de poder disfrutar de las cosas que estás haciendo y que, al final, constituyan escenarios de vida que te vayan enriqueciendo en todos los sentidos, no solamente en el sentido más funcional de las cosas que ahí se hacen. A eso le llamamos “calidad de vida”.

Calidad de vida

Con respecto a la calidad de vida, supongo que sabéis que hay distintas aproximaciones al concepto y se ha ido trabajando en estos últimos años mucho sobre ideas de la calidad de vida. Tres líneas fundamentales de trabajo se han ido estableciendo. Una que tiene que ver con las *condiciones de vida* y que se analiza a través de indicadores. Los niveles de calidad de vida vienen dados por obtener tener mejores o peores indicadores de calidad de vida. En la prensa de hoy, por ejemplo, aparece un ranking de las ciudades con mejor nivel de calidad de vida. Las españolas no quedan mal, pero quedan bastante

atrás. Viena aparece como la primera. Han ido analizando elementos objetivos y medibles de los servicios sanitarios y educativos, las zonas verdes, la contaminación, el transporte, etc. La aceptabilidad de esas consideraciones depende en gran parte de la relevancia de los criterios establecidos en la valoración y de los aspectos cuya calidad se considera. Una segunda línea de trabajo es la que tiene que ver con la *satisfacción*. Se valora el nivel de satisfacción de las personas que utilizan un servicio o que participan en alguna actividad. Es, como todas, un tipo de consideración de la calidad, muy relativa. Hay mucha gente que, aunque esté en condiciones positivas, no está satisfecho y por tanto, no sirve de mucho, considerar su nivel de satisfacción. Esto es lo que dicen de los ricos, que la riqueza no da la felicidad y suele ser verdad. Con mucha frecuencia uno puede estar en condiciones de vida muy altas, pero si no está satisfecho esto no disfruta de sus recursos. Esto mismo puede pasar, también, con los programas educativos y nos puede pasar con cualquier tipo de cosa que evaluemos en la universidad. Podemos dar datos de referencia, diríamos objetivos, como elementos que de alguna manera situarían a nuestra universidad en un determinado punto en el ranking: el número de libros que tenemos en la biblioteca, el número de estudiantes que hay, el número de mujeres en proporción al de hombres, el número de profesores, el número de cursos, es decir muchos datos objetivos que efectivamente harían que en el ranking tengamos una posición u otra, pero esto con frecuencia no significa que la gente que esté ahí tenga mayor nivel de satisfacción. Con lo cual, el nivel de satisfacción es otro elemento y otra línea de análisis que actúa de manera independiente de los datos objetivos y de las particulares condiciones de vida. Uno de los contextos en los que esta línea de análisis ha tenido más éxito ha sido, justamente, la de la Educación. Ha sido una preocupación constante en las políticas educativas cómo se podría hacer para mejorar el nivel de motivación del profesorado, causa según numerosos estudios del cansancio de éstos y del bajo rendimiento del sistema educativo. Se pensó que para incrementar el nivel de satisfacción del profesorado bastaría con disminuir las causas de insatisfacción más frecuentemente mencionadas. ¿De qué están insatisfechos los profesores? De las condiciones de trabajo, se decía. Mejoremos sus condiciones de trabajo. ¿Insatisfechos del salario? Mejoremos el nivel de salario. ¿Del número de alumnos que tienen por clase? Disminuyamos el número de alumnos que tienen por clase. Pero resultó que ese tipo de mejoras no producían mayor motivación ni mayor satisfacción en el trabajo y, por otra parte, producía escaso impacto sobre los resultados del mismo. Ello llevó a considerar que satisfacción e insatisfacción (o alta y baja motivación) debían ser variables que funcionaban de manera autónoma: que uno puede estar satisfecho o insatisfecho simultáneamente por cosas diferentes. Hay gente que gana menos y está más satisfecha que gente que gana más. No es que esté contenta con el salario que tiene, pero estando descontenta con el salario, está más contenta con otro tipo de cosas que marcan el nivel de satisfacción. Lo mismo acontece en otros órdenes de la vida. Alguien, en peores condiciones de vida, pudiera estar más satisfecho que otro que disfrutara de mayores indicadores objetivos de bienestar. Es la contraposición entre los elementos objetivos y los subjetivos: no los mejores programas en términos

objetivos son los que provocan mayor nivel de satisfacción en la gente que los está cursando.

Hay otra línea de análisis de la calidad de vida que tiene que ver con otros valores personales: gente a la que les motiva vivir siguiendo sus propios valores. Dan más importancia a ser coherentes con sus ideas mucho que a disponer de muchos recursos. A esa idea responden las mentalidades ecológicas, los compromisos solidarios, las opciones de vida más comprometidas que no requieren grandes cosas para vivir satisfechos y al contrario, el disponer de muchos recursos no les provocaría satisfacción sino que, a veces, incluso podría provocarles insatisfacción. Son personas más ascéticas, más vinculadas a otras dimensiones de la vida que no tienen mucho que ver con los elementos objetivos que se consideran expresión de calidad de vida.

Finalmente, también hay análisis de calidad de vida en los que se hace una mezcla de todo: la relación entre buenas condiciones y un alto nivel de satisfacción o valores personales que a la vez se complementan con determinado tipo de condiciones de vida. En resumen, la calidad de vida la podemos ver bien desde un punto de vista objetivo, bien desde un punto de vista subjetivo. El punto de vista objetivo se toman en consideración aspectos como los que recogía hoy el periódico sobre el ranking de ciudades con mayor calidad de vida: dispositivos de salud disponibles, salario medio, indicadores de bienestar social, amistad, nivel de vida, recursos educativos, seguridad ciudadana, ocio, vecinos que uno tiene, tipo de vivienda con que se cuenta, etc. Algunos de estos indicadores también pueden ser aplicados a los cursos para mayores. Nos podríamos preguntar en qué medida dichos programas mejoran (directa o indirectamente) algunos de estos indicadores objetivos a los que hemos aludido. Su propia existencia ya es un indicador objetivo (en lo que se refiere a dispositivos para la educación a lo largo de la vida). Pero, además, parece plausible considerar que los cursos para mayores tienen incidencia (influyen) en lo que se refiere a la salud, al ocio, a las relaciones sociales, etc. Pero, más que detenernos en estos indicadores objetivos, a mí me interesaría hacer alusión aquí a los indicadores subjetivos. Pienso que si en algo podemos aportar satisfacción, a través los programas para mayores, a la gente que se inscribe en ellos, es a partir de estas vivencias en que uno se encuentra cuando ha llegado a cierto nivel de vida: la autoestima, por ejemplo, o la autorrealización, es decir, poder hacer aquel tipo de cosas que yo hubiera querido hacer cuando tenía otra edad pero no pude. Los programas para mayores ayudan mucho a completar la estima que cada uno tiene de sí mismo y de su propio proyecto de vida. Dan otro sentido a nuestras expectativas de cara al futuro: la formación crea futuro y, por eso, es una herramienta que se está utilizando, por ejemplo, en los hospitales con niños con cáncer o niños con enfermedades. A un niño con cáncer lo que le desaparece absolutamente es el futuro, no tiene futuro o se le desdibuja, se le hace tan borroso que ni la medicina ni nada que se le ofrezca acaba provocando esa apertura de futuro. Nada salvo la educación: si el niño se implica en un programa educativo, el programa educativo es un proyecto que se realiza en el tiempo y que por tanto uno tiene la expectativa de sacar un título o de sacar un curso, o de aprobar una materia, cosa que va a suceder dentro de cinco, seis o siete meses; si uno es mayorcito y se mete en una carrera que puede tener tres o cuatro años,

eso le abre un lapso de tiempo que le permitirá construir otra historia distinta. Hay muchos niños que tienen cáncer, que están en situaciones muy difíciles, pero, cuando llega la hora, le dicen al médico: “oiga mañana no me puede poner la dosis de “quimio” porque tengo examen”, o sea que es más importante el examen que hacer la rehabilitación o que le den la “quimio”. Frente al agobio y la incertidumbre del presente, la educación permite ir construyendo una idea de futuro, algo cuyo propósito está situado en el futuro y que nos encamina a él. Esa perspectiva de futuro es, para nosotros, muy interesante. También lo es todo lo que tiene que ver con la participación y el sentirse útil y comprometido en algo, aspectos en los que los cursos para mayores también hacen aportaciones relevantes en la medida en que nos van dotando de mayores herramientas intelectuales y sociales. Todo lo cual redundo, o eso creemos, en que la gente acaba siendo más feliz. Es una constatación de la mayor parte de los coordinadores de programas. Nosotros en Santiago tuvimos un problema grave, porque la gente que acababa los cursos y querían volver de inmediato a inscribirse en otros. La formación había generado un deseo aún más intenso de seguir formándose. Pero eso impedía atender las nuevas demandas y poder incorporar nueva gente a los programas. Los antiguos no querían salir del sistema y esto significa que se sentían a gusto, que se sentían bien, que el participar en ellos les daba cierta calidad de vida.

Los contextos de vida

Pasemos, ahora, a considerar la universidad como un contexto de vida.

En ciertas edades el contexto de vida es un fondo sobre el cual uno va desarrollando determinado tipo de actividades. En otras, en cambio, el contexto pasa de ser fondo a ser figura y se convierte en el elemento más importante de la situación porque condiciona todo lo que acontece en ese momento. Es algo parecido a cuando se dice que el medio es el mensaje porque, en esos casos, el medio es tan potente que acaba desdibujando al mensaje.

Las cosas se producen siempre en un determinado contexto. También la educación, aunque en éste caso, no hemos solido dar mucha importancia a los contextos, porque nos parecía que lo importante era lo que se hacía, no el lugar donde se hacía, ni los condicionantes que dicho contexto imponía a la acción.

Una vieja anécdota a la que solemos acudir los directores de tesis cuenta que, en una ocasión, un estudiante de doctorado que quería hacer su tesis doctoral. Era de Biología y su idea era hacerla sobre los leones. Ese tema le planteaba un problema grave porque tenía que desplazarse a África para estudiarlos *in situ* pero no tenía muchas posibilidades para viajar tan lejos y residir allí. Total, decidió que los iba a estudiar en el zoo de Madrid, y efectivamente, se pasó un año entero tomando notas exhaustivas de los movimientos que hacían los leones, de cómo convivían con la gente, del tipo de cosas que sucedía allí y sacó unas conclusiones muy lógicas: decía que los leones tenían un estado natural depresivo, que su mirada estaba generalmente baja y con una tendencia a fijarse demasiado en el suelo y poco en miradas altas y que tendían a andar en círculo. Claro, el director de la tesis le dijo que no estaba hablando de leones, estaba

hablando de leones-en-un-zoo. Obviamente, los leones del zoo no pueden estar exultantes de satisfacción. Están deprimidos y no se pueden mover, ni hacer carreras, ni grandes saltos. Disponen de unos metros cuadrados donde tienen que hacer toda su vida. Es decir: el contexto era más importante que lo que sucedía en el contexto, porque acababa condicionando tanto el sistema de vida del león que impedía observar lo que era un león real. Este tipo de errores (quizás más matizados) han sido frecuentes en los estudios sociales cuando se pretende describir la conducta de individuos o grupos pero sin considerar el contexto. Se ha dicho, por ejemplo, que en los pisos pequeños hay más violencia que en los pisos grandes. Y eso tiene más que ver con el contexto que con los propios sujetos. Le preguntaron un día a Borges cómo era que había durado tanto su matrimonio. Él respondió que tenían una casa muy grande.

Al final, el contexto y las condiciones del contexto influyen mucho en los estilos de vida, y en la forma de trabajo que tiene la gente. Y en ese sentido podemos hablar de que hay contextos enriquecedores y otros contextos que empobrecen. Bien entendido que, en este caso, enriquecedor no tiene que ver con ser rico, es decir, la distinción no está, que también podría estar, entre contextos ricos y contextos pobres sino en contextos que enriquecen y otros que empobrecen. En educación esa distinción acontece mucho, porque no es tanto si los recursos disponibles son muchos o pocos, sino los efectos que su presencia en el contexto introduce en la acción educativa y sus resultados. Ciertos colegios muy bien dotados no enriquecen mucho a sus estudiantes porque los tienen en unas situaciones de una gran presión, de un gran agobio personal, de unas grandes urgencias, de demandas constantes, etc. y en cambio hay otro tipo de contextos, menos ricos, menos dotados, con menos equipamiento, etc. que son mucho más enriquecedores porque permiten realmente tener experiencias muy ricas, vivir experiencias de satisfacción con la gente, etc. De la misma manera, cuando uno analiza un programa educativo desde la perspectiva del contexto que es capaz de generar ese programa, a veces se da cuenta que no siempre tomamos muy en consideración los elementos del contexto y en qué tipo de condiciones se está desarrollando el programa, bajo qué condiciones los sujetos pueden desenvolverse y las características del contexto que van a configurar unas situaciones más ricas o más pobres, más amables o menos amables. En esa consideración no sólo hemos de tomar en cuenta los elementos materiales y físicos, lo que tiene que ver con espacios, con recursos, con elementos que constituyan los lugares donde la gente desarrolla sus actividades, donde se encuentra, etc. También son importantes los elementos afectivos: hay contextos fríos y contextos calientes; contextos más cercanos y contextos más distantes. Hay formas, diríamos, de dinamizar un contexto que tiene más que ver con el directivismo o con la democracia, con el compartir, con la solidaridad, etc. Otras características del contexto tienen que ver con los aspectos funcionales, es decir, con los horarios, con los ritmos de trabajo, con la forma de organizar las tareas que uno tiene que desarrollar. Finalmente, en los contextos existen, también, otras características que tienen que ver con los elementos culturales, qué tipo de tradiciones, qué tipo de ritos, qué tipo de estilos de convivencia o de estilos de colaboración. Por eso se habla de contextos más colaborativos y otros más competitivos y de culturas más auto-referidas o más abiertas, más individualistas o más

colegiales; más amigables o más “balcanizadas”. Es decir, aunque sean, en cierto modo, asuntos intangibles, no cuesta mucho entender que se trata de cuestiones que afectan con fuerza a la forma como las personas viven en las situaciones en las se van desarrollando los programas de formación.

Con personas mayores ya es más fácil que ellos mismos y ellas mismas se expresen, con niños pequeños o con estudiantes que a veces no son muy parlanchines cuesta mucho extraerles cómo están viviendo las situaciones por las que están pasando y cómo se están sintiendo en las distintas dinámicas que se van generando en los cursos. Esto es lo que se llama hacer meta-comunicación: hablar un poco de cómo nos van las cosas. A mí se me ocurrió hacerlo, no sé si para bien o para mal, este último curso, con mis estudiantes de psicopedagogía, y nunca lo hubiera hecho, la verdad, porque las cosas que dijeron eran para ponerse a llorar, es decir, que estaban en la universidad como si estuvieran en cualquier otro sitio, que no habíamos cumplido ninguna de sus expectativas que sus objetivos se iban desmoronando. Fue una visión de las cosas muy negativa aunque, estoy seguro, que si en lugar de dejarles hablar a ellas y ellos hubiéramos seguido un procedimiento más formal y burocrático de evaluación de la calidad, el resultado hubiera sido que lo estábamos haciendo bien. Los horarios se cumplen, los profesores están a su hora, dábamos las clases adecuadamente, los exámenes se hacían en su momento, todo iba formalmente bien. Todo, salvo que teníamos a los estudiantes absolutamente disgustados con la situación: no estaban contentos, no estaban satisfechos, no sabían que era lo que iba a ser de su vida. Ése tipo de cuestiones que, de alguna manera, constituyen elementos que aunque no se ven, están ahí detrás, y están de alguna manera condicionando todo lo que sucede.

La universidad como contexto de vida

Vamos al tercer punto, hablando de contextos: ¿qué significa entender la universidad como contexto de vida? Ayer fuimos a ver la Seu Vella, nos trataron muy bien, y una persona que estaba por allí dijo: “qué bien tratan a los universitarios”. Lo que quise entender de ese comentario es que si fuéramos un grupo de turistas no nos hubieran hecho tanto caso, pero como somos gente que viene de la universidad, se nos trataba bien, por razón de ese estatus universitario que tenemos. Por eso, como contexto de vida, la universidad tiene características de institución muy particulares, funciona como un símbolo positivo y que otorga valor. Hombre, no es lo mismo estar en la universidad que estar en la cárcel o que estar en algún otro sistema organizativo que también funcione como símbolo. La universidad, llegar a ella, es una meta para muchas personas. A mí me parece que todo esto marca una determinada forma de vivir, la universidad tiene mucho atractivo para gran cantidad de personas, y de cara a las personas mayores es una de las cuestiones que puede hacer más atractivos los cursos para mayores. Más, todavía, para personas que no pasaron por la universidad en sus momentos juveniles.

Pero, además, la universidad tiene otro tipo de características que tienen que ver con sus condiciones organizativas, con sus propias tradiciones, con sus miserias internas. Todas

esas cosas que también forman parte de cualquier tipo de institución que sigue sus dinámicas, y de alguna manera uno tiene que aceptar las cosas tal y como son. Si hablamos de la universidad como escenario de vida, podemos decir que reúne características muy particulares. Vivir la universidad como joven y vivirla como adulto es muy distinto. Comenzaba el resumen que les mandé para esta conferencia diciendo que desde mi punto de vista, los programas para mayores son una forma distinta de afrontar la propia vida, tienen mucho que ver con cómo me veo a mí mismo, con sentirme como alguien capaz o no, con el deseo de asumir un nuevo compromiso, etc. Esa disposición a enfrentarse al nuevo desafío que supone meterme en un programa universitario, sólo eso, ya desarrolla psicológicamente una serie de mecanismos que son absolutamente positivos y la calidad de vida de una persona mejoraría. Vivir la universidad como adulto es un elemento muy interesante, una forma muy particular, entre otras, de vivir la adultez. La adultez es una etapa que se puede vivir de muchas maneras. Tengo una compañera del País Vasco que estaba horrorizada porque su padre desde hacía unos años participaba en las excursiones del IMSERSO y el problema que tenía ella, profesora universitaria, pero en este caso hija sobre todo, era que estaba preocupada porque su padre se pasaba toda la tarde bailando en las discotecas. Yo le decía que no tenía nada de malo, pero ella no podía entender que una persona a los años de su padre se pasara toda la tarde bailando. Para quien entra en la universidad, vivirse como adulto capaz es la condición de partida. Por eso son tan interesantes estos programas: permiten vivir la adultez como una etapa de realización personal, de desarrollo de proyectos, de mejora. Uno no da por finalizada su misión y su desarrollo sino que se plantea nuevas metas. Tengo otro amigo de sesenta y dos años, profesor de la Universidad Complutense, que dice que él ya no tiene objetivos, que para él acabó su vida universitaria, que ya dio todo lo que tenía que dar a la universidad, que quiere irse a su finca, quedarse con su noguera y hacer cosas que le puedan ser apetecibles. Dice que ya no tiene expectativas, ni objetivos, ni quiere tenerlos. Es, también, otra forma de vivirse como adulto, pero a mí me parece pesadísima, ya que uno va cerrando capítulos y es como una especie de automutilación personal en ese sentido.

Desde esta perspectiva, los programas para adultos, en la medida que significan una forma de vivirse como adultos, a mí me parecen una iniciativa maravillosa por lo que aportan. Mi abuela materna murió haciendo un curso de cocina, era una cocinera magnífica pero a los ochenta años se apuntó a un curso de cocina que organizaba el gobierno de Navarra. Para ella la cocina era el novio de toda su vida, y murió feliz. Yo creo que este estilo de vida es una forma excelente de no aceptar nunca el cerrar capítulos de la vida de uno.

Bien, espero que estemos de acuerdo en ello. Volvamos a la universidad. Si la universidad quiere constituirse como contexto de vida enriquecedor y de mejora de la calidad de vida, ¿qué tendría que hacer?

Calidad y enriquecimiento significan, en este caso, ser capaz de dar respuesta a una diversidad de intereses y necesidades y, para ello, diversificar la oferta. Algo que, curiosamente, la universidad no es capaz de hacer con los jóvenes, porque nosotros

hemos vivido siempre un sistema muy autoritario y no tenemos mucha holgura para dar respuesta a las necesidades de los sujetos. Recuerdo una visita que hice a Australia: los niños a los seis años sólo tenían dos materias obligatorias, aquí en España uno ya pasó la educación infantil, la primaria, la secundaria, el bachillerato, entró en la universidad, acabó la universidad, hizo un master, hizo el doctorado, ya se casó, ya hizo la mili si es hombre, ya se divorció. Y llega al doctorado y es la universidad la que le dice todo lo que tiene que hacer, y si le dejamos alguna opción siempre es pensando: “y verás como se equivoca, va a escoger justo lo que no le conviene”. Hemos perdido (o quizás sea que no la hemos tenido nunca) esa capacidad para abrir alternativas y para que la gente se construya como quiera, que vaya haciendo su propio perfil y vaya determinando cuáles son sus necesidades, sus intereses, etc. Decía el informe Rumbold (*Starting with quality*) que ésta debería ser una de las características de los centros formativos. Pero no la tenemos. Por ejemplo, ahora en los grados de Bolonia, en España hemos hecho un grado de cuatro años. Y lo que ha sucedido al organizar los Planes de Estudios de las carreras es que cada profesor quiere tener su materia y fuerza las cosas para que sea obligatoria para todos. Al final, nuestro objetivo sería que todos los futuros profesionales tengan que pasar por las materias que la gente de la universidad hemos decidido que son buenas para ellos. No son ellos, los interesados, los que pueden decidir, ya lo hemos hecho nosotros por ellos. Frente a un sistema tan cerrado como el nuestro, tan autoritario, en el sistema de los países nórdicos con unos estudios de grado de cuatro años, como nosotros, para formar profesores, les dejan el cuarto año para hacer lo que ellos quieran: teatro, estudiar psicología, literatura infantil, música, etc. ¿Por qué la institución te tiene que decir todo lo que tienes que hacer? Esta es una primera condición de calidad: que los cursos sean abiertos. Bien es cierto que cuanto más abiertos son los cursos, más cuestan y, en tiempos de crisis, ése es un factor a tomar muy en cuenta. Por eso tenemos que ser equilibrados: no podemos dar tanta oferta como nos gustaría, pero entendido eso, que puede constituir una rémora en la posibilidad de dar alternativas, debo entender, igualmente que sólo si amplío la oferta estoy en condiciones de dar respuesta a la diversidad de intereses. Más, aún, en los cursos para adultos porque la gente que nos llega a los cursos ya saben lo que quieren, ya tienen sus propios intereses, tienen claro lo que van a hacer.

Se han de tomar en consideración también los factores demográficos y sociales. Por ejemplo, había cursos para mayores en Inglaterra, que se ofrecían por las tardes y tuvieron protestas serias de grupos feministas y de mujeres que decían que estaban haciendo estos cursos en un horario en el que ellas no podían acudir. Tenían que atender a gente en casa en las horas en que estaban poniendo los cursos, lo que los convertía *de facto* en inviables para ellas. Es decir, la toma en consideración de este tipo de factores que pueden afectar a cuestiones de tipo demográfico, de horarios, de nivel de recursos, de nivel de exigencias, etc. son otros aspectos sin los cuales el nivel de equidad, de igualdad de la gente ante los recursos, no existe. Por ejemplo, en Italia empezaron a hacer actividades de este tipo que llaman “dopo cena”, es decir, después de cenar, porque después de cenar la gente ya queda un poco más libre. Ellos cenan muy pronto, así que a partir de las ocho y media o las nueve empiezan a tener un gran cúmulo de

actividades y es cuando va mucha gente. Así muchas de las iniciativas culturales que tienen que ver con conferencias o con cursos, se organizan “dopo cena”, porque hasta entonces gran parte del público que asiste está vinculado a otro tipo de actividades o de necesidades y no pueden acudir antes.

En tercer lugar, el constituir un contexto de vida enriquecedor por parte de la universidad, en lo que se refiere a los programas para mayores, requiere que los contenidos, actividades y proyectos formativos que se ofrezcan sean progresivos y atractivos, que vayan bien graduados, que la posibilidad de acceso por el nivel de dificultad, por el nivel de especialización, etc., sea algo que tenga su progresión y, a la vez, que sean atractivos y bien trabajados. Por eso es tan importante la formación de los formadores, porque si no tenemos buenos formadores las cosas, al final, no salen demasiado bien.

Programas de calidad

Consideremos, ahora, un poco más de cerca los programas para mayores. Cuando hablamos de un programa de calidad: ¿qué tiene que tener un programa de calidad? Aunque esto después lo iremos concretando para no dejarlo en elementos puramente intangibles, debemos comenzar diciendo en primer lugar que dado que nos referimos a procesos educativos, tienen mucha importancia los valores. Nada educativo puede producirse al margen de valores o al margen de consideraciones axiológicas que tengan que ver con las cosas que estamos haciendo. Es decir, las cuestiones de educación nunca pueden estar al margen de los valores que transmiten. En una ocasión nos pidieron a nuestro equipo de investigación que diseñáramos un curso para formar azafatas de barco. Como se pueden figurar, nosotros no sabíamos nada de azafatas de barco. Tuvimos que entrar en contacto con el Instituto Social de la Marina que sí sabía de eso e intentamos montar un curso de formación para azafatas de barco. Pero ya avanzado el diseño, los promotores del curso nos dijeron: “hay dos condiciones que ustedes deberían tomar en consideración: han de ser chicas guapas y tienen que ser amables con los clientes”. Inmediatamente saltaron todas las alarmas: esto de “*amables con los clientes*”, ¿qué quiere decir, exactamente?, preguntamos asustados, porque, ¿no nos querrán decir ustedes que quieren prostitutas de lujo para los barcos? Pues más o menos debía ser una cosa así, aunque no se atrevieron a concretarlo tan dramáticamente. Pero nos parecía increíble que algo así hubieran venido a pedirnoslo justamente a nosotros, a un equipo de pedagogos. Nuestra respuesta fue clara: nosotros trabajamos sobre temas de *formación* y la formación tiene que ir, necesariamente, vinculada a valores, a la mejora de las personas. Visto desde la perspectiva educativa ningún programa puede limitarse a enseñar determinado tipo de cosas. No es suficiente. Tiene que ir más allá. Un programa auténtico no podría reducirse a enseñarles a maquillarse o a moverse con gracia o a mantener conversaciones divertidas. Puede que eso sea importante en el trabajo, pero un programa de formación tiene que plantearse que esas chicas han de salir del programa como mejores personas de lo que eran cuando lo iniciaron, con un proyecto de vida mucho más rico, porque si no, ¿qué les estamos aportando con el curso? En fin, son cosas que a las que, a veces, no les prestamos la suficiente atención. También hicimos

otro curso para capitanes de barco y salió muy bien. En este caso no había tanto problema moral, pero resultó que al cabo de un tiempo, cuando ya habían salido una o dos promociones, nos llegó el aviso de que los capitanes de barco que se formaron en ese centro llevaban bien los barcos pero eran unos tiranos con la gente del barco. No nos quedó más remedio que asumir que nos habíamos equivocado. Le habíamos dado mucha importancia a los elementos puramente técnicos del desarrollo de estos profesionales y no dimos la importancia necesaria a otro tipo de cuestiones que debían ser tan importantes como estas técnicas. Por ejemplo, que tenían que ser capaces de trabajar con gente, de ser solidarios, de ser empáticos, este tipo de cuestiones más cualitativas que se nos pasaron por alto. Primero, por tanto, el tema de los valores es un criterio importante en la valoración de un programa de formación.

En segundo lugar, todo programa debe suponer un proceso formativo con garantías reconocibles. A veces tenemos una cierta tendencia en educación a pensar que estamos descubriendo el Mediterráneo constantemente. Pero hay poco nuevo bajo el sol, también en educación. Antes de iniciar algo, haríamos muy bien en revisar aquello que se está haciendo o lo que se ha hecho en programas parecidos a los que nosotros estamos haciendo. Eso nos ayudaría a garantizar que lo que queremos ofertar es comparable a algo que ya está reconocido, algo que haya sido valorado positivamente, etc. Últimamente, están de moda las técnicas de *Benchmarking* que vienen a significar algo de eso: buscar un modelo y en torno a ese referente valorar los parámetros en los que se está moviendo la iniciativa que tú propones. Se buscan los mejores programas o un buen programa de adultos que haya tenido mucha solidez, mucho reconocimiento internacional. Y se analizan en relación a ese modelo las cosas que nosotros estamos haciendo o nos proponemos poner en marcha. Esto que haría cualquier médico o cualquier arquitecto en sus tareas profesionales, a veces, en educación, parece como si no lo necesitáramos, como si nos pudiéramos permitir el inventar todo de nuevo. En definitiva, un rasgo de calidad es que podamos compararnos dignamente con otros procesos similares.

También son importantes los resultados del programa de formación, pero no considerados a solas y al margen de los otros criterios. Fijaos que los resultados están, a veces, en contradicción con los valores educativos. Si yo estoy ofertando un programa que quiero que sea un programa al que puede acudir cualquier tipo de persona (porque pretendo responder a las condiciones de la multiculturalidad, inclusión, diversidad) esto ya sé que me va a restar resultados. Lo cual me introduce en un fuerte dilema entre valores y resultados. Si me van a valorar nuestro programa en función de los resultados, tengo que abandonar los valores que deseaba profesar (por ejemplo no admitiendo a nadie que pueda rebajar nuestros resultados). Les ha pasado esto en Inglaterra al evaluar programas y centros escolares. Los directores y directoras ingleses al final se han rebelado, porque no se pueden hacer en simultáneo dos cosas que apuntan en direcciones contrarias. No se puede pedir (exigir) que las escuelas tengan que ser inclusivas, por poner un ejemplo, y por tanto, tienen que aceptar a cualquier niño o niña que venga a la escuela, tenga las circunstancias que tenga y después decir que vamos a evaluar la escuela por los resultados. “*Si nos van a evaluar por los resultados*, decían,

en esta escuela no va a entrar ningún niño que, por ejemplo, no domine el inglés, porque si no domina la lengua de aprendizaje ya sabemos que sus resultados van a bajar". Resulta obvio, que esa evaluación por resultados resulta contradictoria con el valor de que la escuela sea inclusiva, de manera tal que niños con necesidades educativas especiales puedan entrar en la escuela. En cualquier caso, señalar que los resultados, por sí mismos y considerados al margen de cualquier otra característica, no sirven para indicar la calidad de un programa, no significa restarles valor. Sería absurdo decir (aunque no es raro escucharlo) que los resultados no importan. Claro que importan. Y parece obvio que buenos programas tenderán a obtener buenos resultados y programas mediocres no pasarán de resultados pobres.

Otro de los criterios de calidad de los programas tiene que ver con las infraestructuras. Uno de los ponentes de ayer, que había sido Director General de Universidades, insistía mucho en que no importa donde pongamos la línea roja de separación entre lo que es aceptable y lo que no lo es en el campo de las infraestructuras. Yo creo que sí que importa. Hay un cierto nivel de recursos e infraestructuras por debajo del cual nunca se puede situar un programa que quiera ser de calidad. A eso se le llama "calidad de diseño" y condiciona todo el proceso al que se refiere. No se puede dar un curso digno para mayores en un barracón o no lo podemos hacer no teniendo profesorado, o no lo podemos hacer sin unos recursos mínimos. La línea roja tiene que tener un mínimo por debajo del cual uno no debería aceptar el entrar en ningún tipo de programa educativo. La "la calidad de diseño" tiene que ver con la inversión que se esté en disposición de hacer en el proyecto. Nadie puede pretender conseguir un reloj Rolex si la inversión que se hace es como para un reloj de plástico. Si la inversión que se hace es para un reloj de plástico lo más que podemos hacer es un decente reloj de plástico, pero nunca conseguiremos un Rolex. Si lo que queremos es un Rolex, lo que tenemos que hacer es una inversión que tenga que ver con las necesidades que exige un Rolex: en materiales, en tiempo, en especialización, en personal, en recursos, etc. Esto a veces se desconsidera en educación, se exigen grandes resultados con inversiones que son ridículas (o a coste cero, como se dice ahora) y eso, efectivamente, no funciona bien y genera mucha frustración para la gente.

Y, para concluir, otro aspecto importante en la calidad de un programa es la satisfacción de quienes participan en él. Tiene mucha relevancia, en primer lugar, conseguir un clima de trabajo satisfactorio que es la otra pieza del puzzle, porque uno no puede hacer cosas valiosas con gente disgustada. Menos aún en procesos en los que el papel de las personas es tan importante como en educación.

Los Programas Universitarios para Mayores

Bien, el último de los puntos se refiere ya más directamente a los programas universitarios para mayores; la primera pregunta es puramente retórica: ¿los PUM enriquecen realmente a quienes los cursan? Ya supongo que la respuesta es que sí. La cuestión es: ¿en qué deberían enriquecerlos, en qué debería centrarse o podría centrarse el enriquecimiento? Yo creo que hay una primera dimensión, que es la dimensión

encuentro. La universidad es un gran espacio de encuentro. Tradicionalmente fue un espacio de encuentro en libertad, en democracia, con la posibilidad de que cada uno pueda pensar lo que quiera, de poder decir cada uno lo que está pensando, con la posibilidad de debatir. Es un lugar muy enriquecido desde ese punto de vista.

Los programas para mayores deberían enriquecernos, también, en el equipamiento personal. Las personas, al final, no solamente deberían salir satisfechas porque han pasado un tiempo bonito, porque se han divertido mucho. Eso es magnífico y una condición básica. Pero, además de eso, deberían estar satisfechas porque han adquirido unas herramientas y un tipo de recursos que les han mejorado personal y culturalmente. Los programas deberían ser capaces de mejorar su proyecto personal de vida, su autorrealización. Que uno sienta que su proyecto de vida se ha enriquecido, no solamente porque uno vaya a la universidad, sino porque esta recuperando deseos o ansías de conocer que tenía o propósitos que se le habían ido quedando ahí aparcados en otros momentos de su vida. O porque está cumpliendo iniciativas que se han ido generando en función de esa nueva idea de sí mismo que cada uno de nosotros vamos construyendo a lo largo de la vida y en función de los avatares que nos toca vivir. Cosas que nunca pensamos seríamos capaces de hacer se nos presentan como objetivos realizables porque nos sentimos más seguros, más fuertes o más independientes. Es estupendo poder darles cauce y ponerlos en marcha.

El enriquecimiento puede venir, también, en forma de nuevos aprendizajes académicos. Aprendizajes que ahora asumimos sin la presión de los años escolares o de formación inicial. Ahora se trata de cosas que nos interesan realmente y no cosas que nos obligan a cursar.

En resumen, yo creo que hay tres funciones básicas que podrían cubrir muy bien los programas universitarios para mayores. Por un lado, reforzar el desarrollo personal y las posibilidades de *autonomía y participación*. Éste es el gran objetivo de toda educación: lo que pretende la es que los sujetos puedan participar en mejores condiciones y que sean más autónomos en su capacidad de pensar, de manejar información, de contrastar información, de trabajar con cosas, etc. La segunda gran función de los programas podría plantearse como la posibilidad de *compensar desequilibrios* y vacíos. A lo largo de la vida siempre nos van quedando aspectos que no hemos tenido tiempo de cubrir porque se nos han echado encima otras cosas y que, por tanto, hemos ido dejando pendientes para mejores tiempos. Por ejemplo: para mí tocar el acordeón ha sido una pasión toda mi vida, nunca he tenido tiempo y lo único que he hecho es comprarlo y allí lo tengo desde hace diez años sin poderlo abrir. Ojalá encuentre en momentos más relajados algún programa para mayores que me permita, al menos, acariciarlo. Uno va dejando cosas y le gustaría, en algún momento, abrir esa carpeta y poder empezar a desarrollar los deseos que allí tenía guardados. También hay personas que no han podido formarse en su momento porque tenían que trabajar o porque tenían que hacer otras cosas. Por eso, esto de poder cumplir expectativas antiguas me parece fundamental. Y ello exige que las propuestas que hagamos en nuestros programas sean lo suficientemente ricas y variadas porque las expectativas van a ser muy diferentes

unas de otras, sobre todo en el mundo adulto. Si repetimos sólo ofertas académicas clásicas o contenidos formativos muy especializados es posible que no lleguemos a las expectativas de todo el mundo. Y aquí es donde aparece lo primero que os decía, la idea del hotel con que iniciaba mi conferencia: “*no sirve de nada hacerlo bien, si al final no cumplimos vuestras expectativas*”.

Y la tercera función de nuestros programas es la de propiciar nuevas *modalidades de encuentros*. Al final, las personas humanas nos enriquecemos gracias a los encuentros que vamos teniendo. Participar en un programa universitario para mayores es, en primer lugar, un encuentro con uno mismo. Uno se ve a sí mismo de otra manera. Ya el hecho mismo de asumir el desafío de una nueva formación, en un período como éste de nuestra vida, es vernos de otra manera, es hacer una lectura de nuestras capacidades desde una perspectiva distinta, más positiva. Es decir, nos conocemos a nosotros mismos de otra manera y también conocemos a otras personas y conocemos las posibilidades que el trabajo con otras personas nos ofrece. Además, es un encuentro con la cultura actual o cuando menos, con una cultura actualizada en sus contenidos. No siempre hemos tenido oportunidad de tener una visión de la cultura que vaya más allá de la oferta superficialísima que nos hacen los medios de comunicación y, por tanto, sabemos lo que dice la televisión de las cosas pero no estamos en condiciones de poder disfrutar adecuadamente de los elementos culturales: del arte, del cine, de la literatura, de la naturaleza, de todo lo que es elemento cultural en un momento determinado. Los programas nos ofrecerán, también, la posibilidad de encontrarnos con otras formas de pensar y actuar. No es que sea nuestra generación la que más problemas tiene con la enorme diversidad de los tiempos actuales, pero bien pudiera ser que en algunos casos sí lo sea. La vida ha cambiado mucho, los sujetos hemos cambiado mucho. Ahora estamos en contacto con muchísima otra gente. En este aspecto, tanto más enriquecedores serán los programas cuanto más diversos sean las personas que participan en ellos. Ese encuentro entre culturas diversas, entre formas diferentes de vivir la religión, la vida, la política, la cultura, las relaciones sociales, etc. forma una parte sustancial del encuentro que pueden propiciar los cursos. Tanto más diversos, tanto más ricos. La posibilidad de tener inmigrantes, de tener gente de otras religiones, de otras culturas, con otro “*background*” profesional, con otras formas de pensar y actuar distintas es lo que enriquece mucho los programas.

Los programas para mayores ofrecen, también, la posibilidad de disfrutar de otras perspectivas de manejo del conocimiento. La gente que viene a los cursos para mayores no es gente que viene solo a recibir; es gente que viene, también, a dar; que tiene mucha experiencia y, por tanto, muchas posibilidades de compartir. Las personas deben sentir que se integran en un grupo que construye elementos, que construye conocimiento, que construye diferente tipo de situaciones interesantes. Entre todos recuperan el conocimiento experto que cada uno tiene en ciertos campos. La experiencia es siempre una riqueza de la que uno tiene que ser capaz de echar mano. Por eso, algunas universidades llaman a sus programas para mayores “la universidad de la experiencia.

¿Qué precisaría en todo caso un buen PUM? Incorporar nuevos contenidos curriculares, menos académicos, pero con mayor impacto personal. Cursos que potencien esa formación integral de la persona a la que nos hemos venido refiriendo. Cursos que tienen que ver no sólo con materias académicas, que también, sino con otro tipo de cuestiones. Por ejemplo, las inteligencias múltiples de Gardner que constituyen un buen marco de referencia para la formación. Gardner habla de cosas que tienen que ver con la inteligencia motora o psicomotora, con la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal que implica otra forma de plantearse lo que significa el desarrollo personal, procurar el *empowerment*, el enriquecimiento personal con competencias y capacidades que provoquen un más intenso disfrute de la vida. La vida es muy corta para poder disfrutar de todo. Por eso hemos de buscar formarnos más. Ya hemos tenido muchos años para trabajar, ahora toca buscar herramientas que nos aporten un mayor disfrute de las cosas. Dependerá de cada uno decidir en qué ámbito desea buscar ese mayor disfrute y cómo va a hacer para equiparse con recursos que le permitan conseguirlo. Uno puede disfrutar de la naturaleza si la conoce mejor, del arte si lo conoce mejor, de la literatura si la conoce mejor, de otras literaturas si domina otras lenguas, de la tecnología si la conoce mejor. La cuestión, por tanto, es: que existan cosas que nos ofrezcan disfrute y prepararse para sacarles partido. Entre esas herramientas para el disfrute no pueden faltar en estos tiempos las nuevas tecnologías. Ellas nos permitirán el acceso a otros muchos recursos: los recursos localizables a través de Internet, las factorías de recursos, las fuentes de información y de formación virtuales, etc. Cada uno podrá así completar su propia formación y continuarla de forma permanente, incorporar oportunidades de re-alfabetización cultural, crear los propios productos y narrativas. Todo un desafío.

Y para concluir, la felicidad

Ya les decía que iba a acabar hablando de la felicidad. ¿Sabían que la sensación de felicidad tiene un bajón allá por los cuarenta y en cambio se recupera en los sesenta? Es lo que dice el Instituto Nacional de Estadística Francés que ha hecho una evaluación de los franceses desde el año setenta y cinco, con lo cual tiene muchos datos. Pero esos datos positivos para los mayores tiene a los franceses bastante preocupados porque dicen que temen que si dicen que son más felices a los 60, el gobierno lo aprovechará para subirles los impuestos a partir de los sesenta para compensar el incremento de felicidad.

¿Y sabían que la felicidad correlaciona con beneficios tangibles en las personas que se declaran felices? Es un estudio de Sonja Lyubomirsky de la Universidad de Standford. Esta investigadora señala cuáles son esos beneficios tangibles: más posibilidades de estar casado y no divorciarse, más amigos y más soporte social, mayor creatividad y mayor productividad en un trabajo mejor pagado, más actividad y energía vital, mayor salud mental y física, mayor capacidad de autocontrol, incluso más longevidad. Es decir, ser felices es una inversión que trae consigo beneficios en aspectos muy interesantes.

¿Y sabían que son más felices los que viven entre gente feliz? Esto lo han estudiado dos investigadores de la Universidad de Harvard. Sus estudios demuestran, por ejemplo, que si un amigo suyo con el que usted se siente feliz vive a menos de dos manzanas de distancia tiene un impacto sobre su felicidad en torno al 40%; si vive más allá de cuatro o cinco manzanas, ya el impacto es nulo. La felicidad tiene que ver, también, con los espacios en que se vive, con una sola excepción: los compañeros de al lado no te transmite mucha felicidad. La felicidad de ellos no te beneficia mucho. A veces, incluso, te causa enfado verlos tan contentos porque es señal que van mejor que tú, que tienen más éxito que tú.

Y, para concluir, no sé si conocen esa frase que decía Freud: “¿qué hace falta para ser feliz?” Y respondía: “un poco de cielo azul encima de nuestras cabezas, un vientecillo tibio y la paz del espíritu”. Quizás podríamos añadir nosotros: y un buen PUM. También esto nos puede hacer un poco más felices.

2. PANEL DE EXPERTOS

La gestión de la calidad en los Programas Universitarios para Mayores

Isabel del Arco Bravo
Universitat de Lleida

Podemos decir que los actuales Programas Universitarios para Mayores tienen su inicio a finales de los ochenta y primeros de los noventa y principalmente en Canadá, donde por primera vez se empieza a ofrecer desde la universidad títulos específicos para personas mayores, tal es el caso de la Universidad de Quebec en Chicoutimi o de la Universidad de Montreal.

Nos encontramos ante una modalidad de programas formativos que van mucho más allá del espíritu de servicios sociales que hasta el momento habían realizado las universidades.

Estos programas llamados técnicamente de *tercera generación* pretenden, en el marco de las universidades del s XXI, dar la posibilidad de actualización a las personas mayores, es decir, que tengan la posibilidad de seguir aprendiendo.

De esta forma la universidad abre sus puertas de forma institucionalizada a este sector de la población, con programas formativos específicos que conducen a la obtención de un título universitario.

Se trata de una formación que no tiene nada que ver con la profesionalización ni tampoco con la competitividad del mercado laboral, aunque algunos autores expertos consideran que no hay que descartar esta posible dimensión en estos programas formativos, teniendo en cuenta la dinámica y transformaciones que puede llegar a sufrir el propio mercado laboral.

Ahora, no hemos de olvidar que tales programas deben entenderse complementarios a las diversas propuestas formativas que se han venido desarrollando a lo largo de la historia: programas de primera y segunda generación, como pueden ser en la Universidad de Lleida, las aulas de extensión universitaria de AFOPA.

Situados en una definición clara de lo que suponen en la actualidad los Programas para Mayores, cabe contextualizarlos en la universidad del s XXI. Una universidad que se presenta como una institución cuya misión, quehacer y resultados deben estar al servicio de la sociedad, respondiendo y rindiendo cuentas a la comunidad que la sustenta.

Esta forma de entender la universidad que va más allá de ser un fin en sí misma, justifica la creciente preocupación en relación con la garantía de la calidad, tanto de la universidad como institución, como de todos y cada uno de sus programas académicos.

Por ello se ha venido extendiendo de forma generalizada en todos los sistemas universitarios procesos de evaluación y acreditación.

Que duda cabe que los Programas para Mayores como producto formativo de la institución universitaria han de ser objeto de evaluación y acreditación. No tendría sentido que solo se evaluara y acreditara un conjunto de los productos o una parte de la

institución con los procesos que genera, dejando al margen una parte importante de su actividad.

Sin entrar a cuestionar la esencia misma de la consecución de la calidad en tales programas ni en objetivos e indicadores, el objetivo de la presente exposición es el proponer un modelo de gestión de la calidad, que de forma coherente estará alineado con el modelo europeo de calidad extendido en el sistema universitario, el modelo EFQM y que de forma esquemática presentamos a continuación:

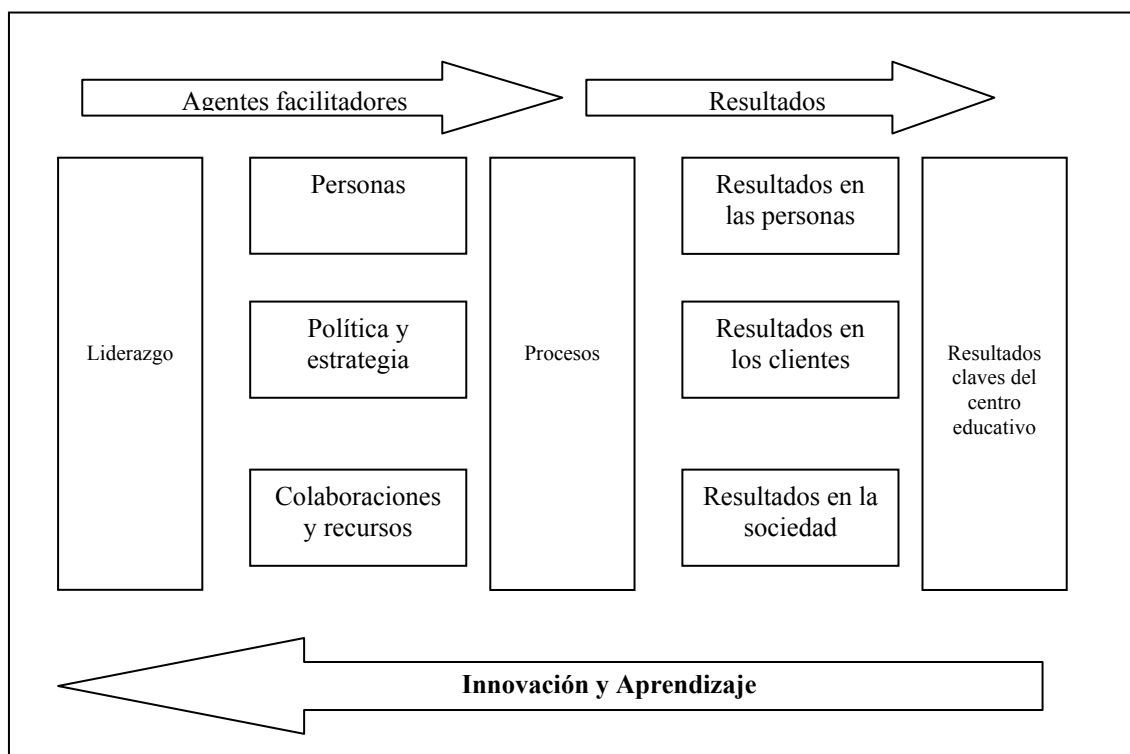


Tabla 1: Modelo de gestión de la calidad europeo EFQM

Este modelo de gestión de la calidad se basa en una serie de criterios básicos y que contextualizaremos en el marco de los Programas para Mayores:

- *Liderazgo*: comportamiento y actuación del equipo directivo, de los responsables políticos en la guía hacia el estímulo de la calidad, fomento y gestión.
- *Personas*: la calidad total en la enseñanza superior pone el acento en las personas como activo básico de la organización educativa.
- *Política y estrategia*: orientaciones prioritarias y objetivos que impregnan las diferentes actuaciones.
- *Colaboraciones y recursos*: capacidad para gestionar, utilizar, coordinar y conservar los recursos que se ponen a disposición de la acción formativa.
- *Procesos*: modo como se planifica, realizan y se resuelven las actividades. Se trataría de definir y redefinir después de la revisión para poder corregir desviaciones y asegurar la mejora continua del proceso formativo.

- *Resultados en las personas*: implicación y satisfacción de los usuarios internos: profesores y personal no docente.
- *Resultados en los clientes*: implicación y satisfacción de los estudiantes y sus familias en general.
- *Resultados en la sociedad*: impacto en el entorno y en la sociedad en general.
- *Resultados claves del centro educativo*: todo aquello que consigue la institución educativa: mejora en la gestión, influjo social, mejora en general ya sea a corto, medio y largo plazo.

Desde este modelo pretendo analizar la gestión de la calidad en los Programas para Mayores en las universidades, cuestión que inicia su andadura en la universidad española en estos últimos años.

La meta a alcanzar es la satisfacción de las demandas y exigencias de los “clientes”, buscando la calidad en el producto formativo y en los mismos procesos, orientados hacia la EXCELENCIA entendida como lo mejor de lo posible.

Primera presentación

A lo largo de los últimos años hemos asistido a tres etapas en la formación de personas mayores con diferentes programas (García Minguéz, J. y Sánchez García, A, 1998, p.148-152):

- a) Los programas de la *primera generación* ubicados en la década de los años 60, se centran fundamentalmente en aprovechar el tiempo libre de las personas jubiladas. Un tiempo libre que se trata de instrumentar a través de un disfrute basado en el desarrollo turístico que de forma masiva comienza a extenderse en el contexto español. La idealización de este nuevo “descubrimiento masivo” hace que la organización educativa para las personas mayores implante productos de consumo, sucedáneos de un servicio cultura y formativo. Por lo tanto se intenta ocupar el día de los mayores, instalar relaciones sociales superficiales para “matar el tiempo”, abrir clubes y cantinas para la Tercera Edad. Todo esto viene completado, en algunos casos, por conferencias puntuales, charlas esporádicas, programas de descanso pero con la prevalencia en toda organización de un sentido lúdico-distractivo y con muy escasas preocupaciones formativas.
- b) La *segunda generación* se desarrolla en la década de los años setenta y hasta mediados de los ochenta. Estos programas normalmente siguen una doble orientación.

La primera trata de dar prioridad a las acciones educativas relacionadas con los temas de salud, higiene, etc. El amplio movimiento asistencial intenta ofrecer respuesta a un colectivo anciano que necesita cuidados especiales producto de una mayor longevidad. Los programas y actividades se dirigen hacia esta vertiente socio-sanitaria consecuencia del importante incremento de personas mayores.

Una segunda orientación es la emanada del amplio desarrollo de las Universidades de la Tercera Edad anteriormente consideradas en sus aspectos básicos.

- c) Como *tercera generación* están apareciendo y multiplicándose los programas universitarios en el propio marco de las universidades “clásicas”. Suponen en estos momentos una nueva oportunidad para que las personas mayores tengan la posibilidad de seguir aprendiendo.

Las universidades comienzan a abrir sus puertas a los adultos de forma más institucionalizada, con diversos programas específicos que no tienen que considerarse como “excluyentes” o competitivos con respecto a los ya existentes sino fundamentalmente complementarios:

1. *Programas de extensión cultural*: Son actividades abiertas dirigidas al público en general con carácter más o menos circunstancial en determinados momentos (cursos de verano, ciclos de conferencias, etc.) o con una cierta regularidad y continuidad. Presentan cursos abiertos que tienen acogida en el recinto universitario y son impartidos por los propios profesores de los distintos departamentos. No se exige, normalmente, ningún requisito o condición de entrada (edad, titulación, etc.) y tampoco se ofrece ningún tipo de certificación. Se trata de una disponibilidad de las universidades para aquellas personas adultas que tienen interés por “el saber” con un carácter general.
2. *“Universidades de la Experiencia”*. Los programas universitarios que se presentan bajo tal denominación pretenden como objetivos básicos los siguientes: intercambiar conocimientos y experiencias entre personas mayores; fomentar la participación de los mayores en la sociedad actual y profundizar y/o divulgar diferentes campos de la cultura. Objetivos todos ellos que se realizan mediante un elaborado plan de estudios en el que están presentes materias obligatorias y optativas a lo largo de dos cursos académicos con una carga lectiva de quince créditos por curso lo que supone unas 150 horas de actividad académica reglada. Al final, y tras la correspondiente evaluación, los alumnos reciben el correspondiente “Diploma de Participación” en la Universidad de la Experiencia.
3. *La formación universitaria de los mayores a través de un currículum propio y un título específico*. En síntesis, con estos programas de la denominada “tercera generación” comienza a abrirse un nuevo camino para la formación universitaria de las personas mayores. Una formación que no tiene que ver con la “profesionalización”, ni tampoco con la “competitividad” del mercado del trabajo si bien nunca hay que descartar esta posibilidad en función de la propia dinámica y transformaciones que pueda sufrir el propio mercado laboral. Lo importante en estas diversas experiencias es que puedan integrar una formación diversificada por sus programas, por sus opciones y sobre todo respetando los intereses de las personas mayores.

Segunda presentación

Al mismo tiempo con más tradición en América del Norte (Estados Unidos y Canadá) y ahora recién implantados en Europa y España, se están desarrollando programas específicamente universitarios para mayores de una forma abierta en unos casos, con un plan de estudios específico en otros. Unos que simplemente contemplan la “actualización” y “puesta al día de los mayores en determinados temas” y otros que apuestan por una mayor exigencia que se plasma en una titulación específica para aquellos que cumplan unos determinados requisitos.

Esto evidentemente tiene algunas implicaciones para el tema de la “Educación Universitaria”. Simplemente quisiéramos indicar dos. EL primero de forma breve y el segundo con un poco más de amplitud.

En primer lugar, ha llegado el momento de superar el clásico concepto de “extensión universitaria” entendido como divulgación o difusión de la cultura para un público en general. Es cierto que las universidades deberán seguir acometiendo las iniciativas clásicas que se vienen realizando con cierta tradición (conferencias, cursos de verano, programas abiertos, jornadas, promoción de determinados actos culturales, etc.). Pero hoy la sociedad y sobre todo un determinado grupo cada vez más numeroso (“los mayores” o “los más mayores”) consideran que sus puertas deben estar abiertas no solo para los jóvenes sino también para “aquellos que cada día más numerosos, hallan en su propia curiosidad la manera de dar sentido a su vida” (Unesco, 1996, p.153).

En segundo lugar “la calidad de la universidad tiene que ver con la docencia”, y para el caso que aquí nos ocupa, la calidad de los programas universitarios para mayores tiene que ver con la “calidad del profesorado” que se interesa y se dedica a estos programas (Martínez, M. y otros, 1998, p.68).

Tercera presentación

El desarrollo de una educación superior de calidad representa en la actualidad todo un reto para las sociedades y los gobiernos; es algo que requiere recursos, tiempo y, especialmente, decisiones adecuadas para invertirlos en la forma correcta.

1. Un primer desafío al que se enfrentan quienes gobiernan las universidades, las financian, emplean a sus egresados o gestionan la política universitaria de un país es determinar bajo qué estándares cabe entender la calidad de la educación superior tomar decisiones sobre el “mapa de titulaciones” más conveniente para atender a la demanda social y a los requerimientos del país (formación cualificada, investigación y generación de conocimiento, creación artística, etc.); y, supone analizar cuidadosamente qué inversiones deben apoyarse y cuáles no.
2. La realización de una planificación apropiada de la educación superior también pasa por considerar qué estudiantes deben ingresar en la educación superior, en función de sus aprendizajes previos y actitudes, qué profesorado debe ser contratado considerando su formación, rendimiento investigador o experiencia profesional o

qué tipo de instalaciones y equipamiento justifican las inversiones que deben realizarse.

Es curioso advertir que son precisamente las primeras economías mundiales las que más cuidan la planificación de su educación superior y las que analizan con más mayor cuidado sus inversiones en este ámbito.

Este desafío asociado a los estándares de calidad fijados para la educación superior también plantea algunas cuestiones sobre las que es necesario reflexionar: ¿Qué costes sociales se está dispuesto a asumir para promover una planificación adecuada de la educación superior? ¿Garantiza la universalización de la educación superior un mayor nivel de desarrollo económico o cultural de un país? ¿Cuál es la oferta pública de educación superior de calidad que puede asumir razonablemente –sin poner en peligro otras inversiones también importantes- una sociedad?

3. La comparabilidad de la educación superior.

Un hecho que complica el establecimiento de estándares de calidad en la educación superior y la correspondiente planificación de actuaciones para conseguirlos es que la educación superior –como otros aspectos de la sociedad en el siglo XXI- se desarrolla en un marco de relaciones internacionales globalizado.

Únicamente desde el aislamiento internacional es posible concebir el desarrollo de estándares de calidad sin comprobar su comparabilidad con los que desarrollan los países fronterizos, los que se estén elaborando a nivel regional o los que hayan planteado regiones localizadas en otras partes del mundo.

Los estudiantes, los profesionales con una formación superior y los profesores tienen un horizonte internacional. Ese horizonte les exige conocimientos, habilidades y competencias sociales equivalentes vayan donde vayan y trabajen donde trabajen; no se trata de uniformidad, se persigue e incluso se premia la diversidad en la formación, pero en un marco de equivalencia que haga comparable la adquirida en un país con la lograda en otro. El desafío que supone la elaboración de estándares de calidad comparables y el desarrollo de políticas de ámbito internacional que hagan posible su consecución, deja algunas preguntas para la reflexión: ¿Cuál es el lugar de las iniciativas y políticas de cada país? En este escenario internacional, ¿es posible mantener la identidad de cada institución de educación superior?

La última pregunta que cierra el apartado anterior, sobre la identidad de universidades o centros de educación superior singulares, hace necesario clarificar otro aspecto de la comparabilidad de los estándares de calidad: el foco de lo comparable.

En nuestra opinión, las instituciones de educación superior deben ofrecer estudios que sean comparables, pero manteniendo la singularidad de sus procesos de investigación y de enseñanza y los resultados que de ellos se derivan. Es un contrasentido perseguir la búsqueda de la uniformidad en la generación del

conocimiento y, por ende, en la enseñanza/el aprendizaje de ese conocimiento. No es ese, en nuestra opinión, el camino hacia el que deberían orientarse las instituciones de educación superior.

4. Orientación hacia los resultados de aprendizaje.

En la actualidad, para las instituciones de educación superior, el desafío consiste en hacer explícitos los resultados de aprendizaje que logran sus estudiantes, haciendo posible determinar su equivalencia con los alcanzados por estudiantes de otras instituciones.

5. La búsqueda de la excelencia: la búsqueda de la excelencia en los procesos y productos que se derivan de la educación superior, más allá de los estándares de calidad que garantizan unos niveles de aceptación social de dicha educación.

El logro de la excelencia no es tarea fácil ni al alcance inmediato de todas las instituciones de educación superior; no obstante no debería ser un impedimento para las actividades de dichas instituciones estén orientadas hacia la excelencia. La mejora continua de la calidad es el instrumento para que una institución se dote de buenos profesores, seleccione bien a sus estudiantes, elabore programas o currículos adecuados y obtenga resultados de aprendizaje cada vez más satisfactorios. Con todo, la mejora continua puede no ser suficiente.

Las instituciones universitarias deben mirar hacia delante buscando la excelencia. Esto significa premiar la genialidad y la singularidad, compararse y aprender de los mejores, fomentar la vía alternativa en la investigación/la enseñanza al resolver problemas o realizar una creación artística o literaria, y apoyar la búsqueda sistemática del conocimiento y de la innovación.

6. Desarrollo de sistemas de información.

Un importante desafío para muchas instituciones de educación superior, entidades privadas y gobiernos es la puesta en práctica de sistema de información que recopilen, analicen y utilicen información sobre el cumplimiento de los estándares de calidad.

En un contexto en el que la educación superior exige inversiones públicas y privadas cada vez más crecientes, las instituciones de educación superior deben garantizar que disponen de los medios necesarios para recoger y analizar información sobre sus actividades de modo que, gracias a dicha información, puedan mostrar a la sociedad en general o un grupo de inversores particular que están haciendo bien las cosas y que quienes han apostado por ellas deben seguir haciéndolo.

Los sistemas de información de las instituciones de educación superior deben poder ofrecer información fiable, válida y actualizada sobre el cumplimiento de estándares de calidad relativos a los estudiantes que ingresan, los resultados de aprendizaje, la empleabilidad de los egresados, la producción científica, los proyectos financiados por entidades externas, la satisfacción de estudiantes y del profesorado, los medios y

recursos de aprendizaje y sus costes, y otros que se consideren de interés en cada contexto.

La carencia de este tipo de información hace muy difícil la comparabilidad en términos de resultados de investigación y aprendizaje y, como consecuencia, el reconocimiento de la valía de la educación superior ofrecida por una institución o sistema educativo. Finalmente, sin esa comparabilidad también se reducen las posibilidades de mejora.

7. La transparencia y la rendición de cuentas.

La publicación periódica de información sobre el cumplimiento de estándares de calidad de las instituciones de educación superior es, sin duda, uno de los desafíos más importantes que deben cumplir tales instituciones como parte de la función pública que desempeñan. Sobre todo, considerando que dicha transparencia no ha sido una práctica habitual en universidades y otros centros de educación superior y aún hoy es difícil acceder a información básica sobre el modo en que se desempeñan y los productos (formación e investigación) que obtienen.

Sin embargo, existe consenso sobre la idea de que sin que se conozcan de forma imparcial y objetiva los aspectos clave de la calidad de la educación superior no es posible la comparabilidad de sus enseñanzas, el reconocimiento mutuo de las titulaciones o la mejora de la propia actividad que se desarrolla en las instituciones.

La transparencia de las instituciones de educación superior implica hacer *fácilmente accesible* información sobre el cumplimiento de estándares de calidad relacionados con el contenido de los programas o currículos impartidos, los títulos académicos que se conceden, las características de sus estudiantes, las oportunidades y recursos con los que cuentan para facilitar el aprendizaje así como los propios resultados del aprendizaje obtenidos, la satisfacción de estudiantes y personal de la institución o la inserción laboral de los egresados.

Es precisamente esa transparencia informativa una de las mejoras vías que tienen las instituciones de educación superior para rendir de cuentas de su actividad y de los resultados de la misma ante la sociedad, los gobiernos o, en su caso, las corporaciones privadas. Especialmente si consideramos que esa transparencia informativa podría entenderse como una consecuencia lógica de la confianza y los recursos que la sociedad o los promotores privados han depositado en ellas. Así, la rendición de cuentas permitirá equilibrar la autonomía dada a las instituciones de educación superior para decidir organizar sus enseñanzas y conceder títulos.

8. Desarrollo de sistemas de garantía de la calidad.

En consecuencia, el cumplimiento de los estándares de calidad debe ser “probado” ante terceras partes, que puedan garantizar la precisión y validez de la información publicada por una institución de educación superior sobre dicho cumplimiento.

Las agencias y otras entidades externas de calidad se constituyen de ese modo en una vía complementaria, al propio aseguramiento interno de calidad de las

instituciones de educación superior, que persigue la protección de los intereses de los beneficiarios de ese tipo de educación.

Así, proporcionan información pública verificada sobre instituciones, programas o currículos, titulaciones acreditadas, buenas prácticas o, por el contrario, sobre actividades ilícitas o que conducen a resultados insatisfactorios.

Para cumplir con ese fin, las propias agencias externas de calidad deben demostrar que son independientes en su toma de decisiones, que cumplen con las prácticas de calidad internacionalmente exigidas a este tipo de entidades y que son reconocidas (tienen prestigio) por su valía para los agentes implicados (universidades, gobiernos, estudiantes y sociedad en general).

El aseguramiento interno y externo de la calidad de la educación superior invita a reflexionar sobre cuestiones como las siguientes: ¿Cuál es la participación de los agentes implicados en la educación superior en la configuración de los sistemas internos y externos de aseguramiento de la calidad? ¿Cómo garantizar la independencia de criterio de las entidades de aseguramiento externo de la calidad? ¿Quién y cómo debe regular las relaciones entre instituciones de educación superior y agencias de aseguramiento externo de la calidad?

Resultados de la aplicación de los criterios de calidad en los PUMs

Concha Argente del Castillo
Universidad de Granada

No me considero una experta en el tema que aquí nos trae y, sin embargo, estoy en esta mesa o panel de expertos, razón por la cual quiero excusarme, ya que yo provengo del campo de la literatura. Así que me pasa un poco lo que al médico de Molière, en lugar de médico a palos, vengo a ser una experta a palos, en el sentido de que he sido bastante escéptica desde la dirección y la gestión de un programa de mayores, porque todo resulta bastante complejo cuando hay carencia de medios y de infraestructuras. Si, además, pensamos en el tema que se me ha reservado en esta mesa, los resultados, ya diríamos que estoy sola ante el toro a las cinco de la tarde.

Pero voy a intentar sistematizar y hablarles de las tres fases básicas que en un sistema de calidad se siguen. La Universidad de Granada ha traído a este Encuentro cuatro comunicaciones que completan lo que yo les voy a decir aquí, lo cual prueba el trabajo realizado en este sentido en nuestra Universidad.

1. Vayamos, pues, al primer paso, que es el de la documentación. Este exige, en primer lugar, un manual de calidad. Lo que este manual ha significado para nosotros se resume en que todos los agentes implicados se reunieran para informar de lo que hacían, de lo que esperábamos, de lo que queríamos, para poder consensuar las tareas relacionadas en cuanto a implicación, a imbricación de unas y otras tareas. Por supuesto que esto conlleva liderazgo, un liderazgo que lo da el marco en el que está situado, que es la decisión de la Universidad de Granada de considerarlo un centro autónomo. A partir de ahí se logra que ese manual de calidad nos haga visibles a los gestores y que estos sepan qué nos traemos entre manos; a la vez, nos exige un compromiso por escrito y también nos dota de un instrumento de referencia importante.

Me gustaría hacer un inciso aquí para recordar a don Miguel Guirao Pérez, nuestro fundador y primer director, hombre carismático al que no hace mucho le dedicábamos un homenaje en el que muchas personas lo calificaron como un hombre del Renacimiento, con una gran capacidad de trabajo y de creación; su vejez era una vejez creativa que se iba haciendo día a día. Llegar después de él a una gestión universitaria implicaba un reto fuerte para dos profesoras como María López Jurado y yo misma. Ambas habíamos tenido responsabilidades de gestión también pero ciertamente diferentes. Yo había sido directora del Departamento de Literatura española; les voy a decir que tenemos cinco premios nacionales de poesía entre el profesorado, con lo cual ya les digo bastante... También había realizado gestión en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. María, a su vez, había gestionado todo el ámbito de las becas. Nos planteamos entonces que debíamos mantener el listón donde don Miguel lo había dejado. ¿Y cómo lo podíamos hacer? Sistematizando esa gestión, profesionalizándola, de manera que cuando nosotros abandonáramos la dirección, los que siguieran pudieran hacerlo con estructuras y caminos marcados profesionalmente.

Es cierto que la vocación es fundamental en cualquier ámbito, pero no se puede contar con ella *a priori* y dejar que sea la creatividad, la capacidad en un momento dado de improvisar, la que salga hacia delante. Un manual de calidad representaba esa profesionalización y por eso dimos el paso hacia delante.

Nuestro centro fue uno de los servicios que primero se autoevaluó; entramos en ese ámbito convencidos de que en ese momento era necesario. Para mí es uno de los resultados importantes, porque nos permitió vernos a nosotros mismos, situar el espejo en el lugar adecuado, para saber qué era lo que hacíamos y qué no. Aparece entonces el concepto de política de calidad, que nosotros teníamos ya muy clara porque nuestro programa había nacido con la voluntad de ser un programa universitario, ya que programas culturales había muchos y queríamos trascender eso. Tenía que ser un programa universitario con el estilo de la Universidad de Granada, es decir, con los objetivos fundamentales de enseñanza, investigación y servicio a la sociedad, y a partir de ellos establecer la política de calidad. Aquí era importante también el consenso de todo el personal que participaba, pues ello lleva a procedimientos documentados, que ha sido otro de los procesos claves en el mundo administrativo de la Universidad de Granada. Antes, la atención administrativa al Aula era como adicional, y, a partir de este momento, estas tareas se visualizaron y pasaron a ser unas más en todo el entramado administrativo de la Universidad de Granada. Aparecía ‘Aula Permanente de Formación Abierta’ en los nombramientos del personal de administración y servicios de la Escuela de Postgrado, lo cual nos dio un lugar en el organigrama. Ahora, cada persona que trabaja en el asunto económico, en gestión de profesorado, etc. sabe que cuando llega documentación del Aula, debe tratarla como una más y no para cuando no haya otras urgencias. Durante mucho tiempo se estuvo en ese plano asistencial, lo cual ya se superó. A la vez, las personas que utilizan estos servicios han encontrado una información mucho más clarificada acerca de todos los procesos del Aula. Ello también nos ayudó a conseguir un perfil concreto y a observar qué aspectos había que ir corrigiendo.

2. Así pasamos al segundo paso, que es la planificación. Aquí es donde el liderazgo es muy importante, por tratarse de una estructura tan abierta como son las aulas de mayores, que tienen poco espacio legal establecido, lo cual es una fortaleza pero, a la vez, una debilidad. Ese plano de la implantación tiene un espacio que es la planificación, un elemento fundamental, al menos en el caso de Granada. La adecuación de recursos a tareas, actividades y propuestas es fundamental, porque está muy bien recoger la petición de los alumnos, pero también es cierto que llega un momento en el que llegamos a un techo, cuando no es por la economía es por el espacio o por los recursos o es sencillamente por lo abarcable que sea la tarea. Así, en ese plano hemos tenido que trabajar adaptándonos a lo que tenemos. Los resultados son bastante positivos, sobre todo en el ámbito del espacio, ya que la Universidad de Granada es cada vez más consciente de lo que ha puesto en marcha y de que no tiene vuelta atrás.

En otro plano está el diseño, quizás el espacio más difícil; es el que tiene que ver con el profesorado fundamentalmente, con los contenidos, con lo que vamos a ofrecer, y

parece que poco puede decir un sistema de calidad que todo lo traduce a números, cifras, ritmos temporales. En ese plano estamos en plena implantación. Es cierto que hemos pasado ya unas cuantas auditorías y que han sido positivas pero debemos seguir avanzando. Es un espacio en el que el profesorado entra un poco remiso, pero cuando ve que se presta atención a lo que él plantea, las cosas cambian. Así, en ese ámbito se podría decir que habrá aumentado la metodología como espacio de investigación de aula, en más de un 30% con propuestas novedosas. Y el perfil de nuestros estudios se va profundizando, se va haciendo más denso, tanto en primer ciclo y segundo ciclo y la adecuación al primer ciclo, como en las sedes de los pueblos, no tanto por unificar o uniformar el modelo, sino por criterios de igualdad y equilibrio de oportunidades.

Otro gran punto fuerte, dentro del diseño, es el de la evaluación. Esta ha sido una tarea y una actividad que venimos realizando desde la fundación de todas las aulas. No somos los únicos en esto, pero sí puedo decir que hemos avanzado bastante, corrigiendo el sistema de evaluación de cada materia y, por otra parte, los alumnos son cada vez más críticos y más exigentes, es decir que el alumnado está cambiando y nosotros estamos informados de ello a través del sistema de evaluación y de diseño.

Con respecto a la selección de profesorado, mantenemos una relación directa con un marco con el que ya el profesorado nos llega evaluado dentro del sistema universitario, por lo que no vamos a entrar en discusión con él. Lo único que se hace es adecuar ese perfil del profesor al espacio en el que se inserta.

3. El tercer paso que es el de la certificación. Ese es el que esperamos después de tres auditorías internas y externas —seis auditorías, pues—. Ello nos daría la recertificación, que sería importante para nosotros, que esperamos que sea realidad el próximo noviembre. A partir de ahí tendremos una lista de lo que son nuestros puntos fuertes, que van aumentando, mientras que las debilidades van disminuyendo. Así llegamos a los resultados.

De todas maneras, y para los más escépticos, querría ponerles un ejemplo: un soneto de Garcilaso es como todos los sonetos, 14 versos de 11 sílabas, divididos en dos cuartetos y dos tercetos; pero todos sabemos que un soneto de Garcilaso no es una suma de sílabas, ni de versos; un soneto de Garcilaso es:

*mi alma os ha cortado a su medida;
por hábito del alma mismo os quiero.
(...)
por vos nací, por vos tengo la vida,
por vos he de morir, y por vos muero.*

Pues eso es lo que tiene que ser un sistema de calidad, quedarse olvidado igual que las once sílabas, igual que los catorce versos. Pero Garcilaso no hubiera escrito ese poema si no hubiera sabido lo que es un soneto, que es ritmo, número, analogía y excelencia.

Calidad y formación universitaria de personas mayores: los actores

Alfredo Jiménez Eguizábal
Universidad de Burgos

1. Planteamiento

La historia cultural y pedagógica más reciente de las universidades está marcada, junto a otras improntas, por un extraordinario énfasis en la calidad, emergiendo de forma exponencial multitud de modelos y algoritmos ordenados a cubrir las nuevas expectativas académicas y sustituir los viejos esquemas de formación.

Los programas universitarios de personas mayores no han sido ajenos a esta orientación, suscitándose nuevas demandas en orden a su cualificación. Nótese, en este sentido, cómo el interés por la calidad se evidencia a través del intenso movimiento societario plasmado en los once encuentros universitarios de Programas para Mayores celebrados desde 1996 para analizar y debatir monográficamente el tema, así como en la creación en febrero de 2004 de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM), formada inicialmente como socios fundacionales por 17 universidades españolas que ofertaban esta modalidad de formación continua y que en la actualidad alcanza el número de 33.

En esta zona de creciente interés, quisiéramos atraer la atención hacia cómo este proceso se desarrolla en clara interacción con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En poco menos de una década, el conocido como Proceso de Bolonia ha estimulado un giro epistémico y de estrategia en la política universitaria de los países miembros de la Unión Europea y Estados asociados a ella, significada por valores compartidos y por una especial sensibilidad hacia la formación de la nueva ciudadanía europea, modificando las principales señas de identidad que definen la formación universitaria en sus dimensiones prácticas, discursivas y sociopolíticas (Antunes, 2006; ENQA, 2004, 2005; García Garrido, García Ruiz y Valle López, 2004, Nóvoa y Lawn, 2002, Prats y Raventós, 2005, Santos Rego, 2005), emergiendo ante todo una renovada confianza en la educación y en la perfectibilidad de personas y sociedades, plasmada de una manera bien visible en la educación a lo largo de toda la vida (Jiménez Eguizábal, 2008; Jiménez y Palmero, 2007; Mayán, 2000; Ministros Europeos de Educación, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007; Orte, Ballester y Bouza, 2004).

No puede ser simple la respuesta en torno a la calidad, porque tampoco lo son los factores que motivan su génesis. No obstante lo anterior, las propuestas teóricas, las innovaciones metodológicas y el diseño curricular en los que se ha ido concretando la formación universitaria de personas mayores —aunque senda todavía abierta— pautan la importancia y la relevancia de los actores. Instalados críticamente en este punto, resulta evidente que la construcción de la nueva cultura de la calidad tiene, entre otros problemas, que resolver de forma satisfactoria el de los actores y su contribución a la formación de ciudadanos europeos y a la creación de la Europa de la innovación y del conocimiento (Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa, 2002; Eurostat, 2006).

2. Relevancia de los actores

Prestigiosos analistas de la calidad han identificado dimensiones muy heterogéneas del concepto de calidad universitaria (Astin, 1985; Barnett, 1992; Bricall, 2000; Capelleras, 2001; Mora, 1991; Harvey y Green, 1993; Winn y Cameron, 1998). Vectores no excluyentes, sino complementarios para focalizar la comprensión de la multipolaridad y complejidad de la calidad universitaria, tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. Enfoques de la calidad en la Universidad



Fuente: Adaptado de Capelleras, (2001)

Para poder afirmar que una institución de educación superior ha adoptado plenamente un enfoque de calidad total¹ es necesario definir cuáles son los productos, las actividades claves y los clientes de la institución, así como la consideración conjunta de las distintas perspectivas de análisis —*inputs*, procesos y resultados—. Esta diversidad de enfoques no invalida la afirmación sobre la relevancia de los actores. Más bien, por el contrario, la refuerza.

¹ Calidad total considerada como un sistema de gestión que abarque todas las actividades de la universidad, con especial énfasis en los estudiantes y demás *stakeholders* y en la mejora continua.

Los actores, implícita o explícitamente, se encuentran presentes y se comportan de forma proactiva en cada uno de los principios específicos de la gestión de la calidad total de la *European Foundation for Quality Management* [EFQM, 1995, 1996]²:

- a) *Implicación y compromiso* de los órganos de gobierno, tanto de la universidad como del centro: liderazgo y coherencia.
- b) *Orientación al cliente*, tratando de adaptarse a sus necesidades y expectativas, sean implícitas o explícitas.
- c) *Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora*. Las universidades deberán orientar estos cambios de tal manera que consigan que todo el personal se implique en actividades de mejora y se comprometa en la satisfacción de los requerimientos de los clientes. Dado que en las universidades estos grados de compromiso pueden inicialmente ser difíciles de alcanzar, puede resultar interesante establecer proyectos concretos de mejora en los que, progresivamente, se vayan implicando las personas.
- d) *Desarrollo e implicación de las personas*, mediante la colaboración interna y el trabajo en equipo, para lo cual se precisa un plan de formación dedicado al personal de la universidad sobre técnicas específicas de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión, así como de comprensión general de la filosofía de la calidad total y de sus aplicaciones.
- e) *Dirección basada en procesos y hechos*, con una gestión por indicadores, con la finalidad de medir y controlar las actividades que se van realizando, así como los resultados obtenidos. Estos indicadores pueden ser internos o externos. Entre estos últimos está la información sobre la percepción que tienen los *stakeholders* y el *benchmarking*. Entre los indicadores de carácter interno estarían todos aquellos que establezca la universidad para evaluar y controlar los resultados. Para que este sistema de gestión sea viable y sin alta carga de subjetividad se debe contar con un sistema de información bien estructurado y fiable, ya que va a ser la base y soporte de las continuas decisiones de ajuste.
- f) *Desarrollo de alianzas* con todo tipo de agentes, porque, basándose en la confianza mutua entre las partes, se obtiene un beneficio para todos.
- g) *Orientación hacia los resultados*, dado que la excelencia se fundamenta en la obtención de resultados satisfactorios para todos los grupos de interés de la Universidad.
- h) *Responsabilidad social* de la universidad, que vaya más allá del mero cumplimiento del marco legal que suponga un mayor compromiso y dar respuesta a las expectativas de la sociedad.

² Véase <http://www.efqm.org/Default.aspx?tabid=36>

3. Enfoque hacia los grupos de interés

En lo que afecta a la cuestión que aquí nos interesa, las referencias aducidas y otras muchas que podrían añadirse justifican nuestro intento de mostrar las decisivas interdependencias entre los actores y las exigencias de calidad.

Por ello, el diseño de un Sistema de Garantía Interna de Calidad debe tomar en consideración los requisitos de calidad explícitos o implícitos de los diferentes grupos de interés con relación a la formación que se imparte en una institución universitaria, y con especial atención a los estudiantes.

Tras el análisis de las necesidades y expectativas de los grupos de interés, son las instituciones universitarias las que deben establecer sus Sistemas de Garantía Interna de Calidad. El conjunto de sistemas diseñado debe hacerse visible no sólo en el interior de la institución, sino, sobre todo, ante los grupos de interés externos a ella.

A título ilustrativo, podemos considerar los siguientes grupos de interés y algunos de los principales aspectos que deberían ser objeto de atención:

Grupos de interés	Ejemplo de aspectos a considerar en los sistemas de Garantía interna
Estudiantes	Selección y admisión de estudiantes, perfil de formación, organización y desarrollo de la enseñanza, sistemas de apoyo al aprendizaje, resultados de la formación, continuidad en proyectos solidarios.
Universidad (en sus diferentes niveles de gestores, profesorado y personal de apoyo)	Selección y admisión de estudiantes, perfil de formación, organización y desarrollo de la enseñanza, sistemas de apoyo al aprendizaje, profesorado y personal de apoyo, recursos, progreso y rendimiento académico, resultados de la formación, sistemas de información...
Administraciones Públicas	Oferta formativa, perfil de formación, personal académico y de apoyo, progreso y rendimiento académico, calidad de la formación e inserción laboral de egresados, costes ...
Sociedad en general	Oferta y demanda educativa, progreso y resultados académicos, <i>rentabilidad social</i> ...

Fuente: Adaptación propia con base en ANECA 2007

En este intento, uno de los primeros obstáculos que deberemos solventar y que queremos plantear con todo tipo de cautelas, se refiere a la comprensión y a la precisión en la aplicabilidad de estas herramientas a los programas de formación universitaria de personas mayores, que lógicamente requerirá, junto a un proceso de contextualización, la definición de un modelo teórico concreto y el desarrollo de la correspondiente guía

para la evaluación, planteando las pautas, recursos y los supuestos que denotan su calidad.

4. Consideración final

A través de diversas consideraciones, hemos ido verificando la relevancia de los actores en la configuración e impulso de la calidad. De una parte, las iniciativas institucionales, guiadas por contrastados estudios científicos sobre la calidad, enfatizan el carácter transversal de los actores en el diseño de los planes de calidad. Por otro lado, el origen y expansión de los Programas Universitarios de Personas Mayores, a lo largo de estas dos últimas décadas, guardan una estrecha relación con la calidad. Ello se muestra en el ethos de los responsables de los programas y en la estructura de sus actuaciones institucionales. En ocasiones, anticipándose a los planes universitarios generales, lo que constituye sin duda la mejor muestra de su interés por la calidad.

No obstante, estas consideraciones positivas, hay que convenir que no es suficiente con la motivación y orientación dominante de los programas universitarios de mayores. Las dificultades persisten y, según mi criterio, las más radicales se encuentran asociadas a la ausencia de una plena integración jurídica de los programas en la estructura universitaria. Consideración que no resulta incompatible con que sigamos reflexionando sobre la influencia decisiva de los actores en la calidad, profundizando en su estructura institucional, su orientación, contenidos, métodos de enseñanza, profesorado, alumnado y condiciones de admisión y selección, apertura y continuidad social.

Propuesta que, en nuestra perspectiva particular, nos lleva a someter a consideración las siguientes cuestiones con un afán estimulante y provocador:

- ¿Tienen todos los participantes en los Programas Universitarios de Mayores las mismas necesidades o expectativas?
- ¿Qué estrategias pueden ser viables cuando las necesidades o expectativas son contradictorias entre dos grupos de interés diferentes o incluso dentro del mismo grupo de interés?
- ¿Son capaces los profesores, gestores y responsables políticos de entender las necesidades o expectativas de los diferentes alumnos en los Programas Universitarios para Mayores?
- ¿Y, si no se ponen los recursos adecuados, cómo se pueden cubrir las necesidades o expectativas?
- Por último, ¿somos capaces, en el contexto de los Programas Universitarios para Mayores, de medir la calidad para todos los actores?

En definitiva, una cuestión en torno al interés que pueda suscitar y si estamos en condiciones de pilotar modelos de cálculo, tipo servqual —basado en considerar la calidad de un servicio como la diferencia entre las expectativas del cliente antes de la

prestación del servicio y la percepción del mismo después de la prestación sobre cada una de las dimensiones del servicio considerado—, al igual que se están operando en otros ámbitos institucionales, que nos permitan incrementar nuestra credibilidad social:

Calidad = Percepciones–expectativas.

$$CS_i = \sum_{k=1}^j W_j (P_{ij} - E_{ij})$$

CS = Calidad del servicio

K = número de atributos

W = Peso o factor de ponderación de los diferentes atributos

P = Percepción del desempeño para el atributo j

E = Expectativas de calidad en el servicio para el atributo j

Si CS > 0 el cliente recibe alta calidad

Si CS < 0 el cliente recibe baja calidad

5. Bibliografía

ANECA (2007). PROGRAMA AUDIT: *Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*.

Disponible en: http://www.aneca.es/media/166338/audit_doc01_guidiseno_070621.pdf [Consultado: 15 marzo 2010].

ANTUNES, F. (2006). “Globalisation and europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses”. *European Educational Research Journal*, núm. 5, p.38-55.

ASTIN, A.W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN: 08-7589-636-7.

BARNETT, R. (1992). *Improving Higher Education. Total Quality Care*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, p.113. ISBN:-0-335-09984-X

BRICALL, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

Disponible en: www.crue.org/informeuniv2000.htm [Consultado: 22 junio 2006].

CAPELLERAS i SEGURA, J. L. (2001). “Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria. Un análisis empírico”. Tesis doctoral. Departamento de Economía de la Empresa de la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: www.tdx.cesca.es/TDX-0125102-101659/ [Consultado: 13 junio 2006].

CONSEJO EUROPEO EXTRAORDINARIO DE LISBOA (2000). *Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento*.

Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10241.htm> (Lisboa, 23-24 mar 2000) [Consultado: 5 febrero 2010].

EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT) (1995). *Self-Assessment. Guidelines for public sector: education*. Bruselas: EFQM.

EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT) (eds.) (1996). *European Quality Award for theses on total quality management 1995-96. Call for applications*. Bruselas: EFQM.

ENQA (2004). "Accreditation Models in Higher Education: Experiences and Perspectives". *Workshop Reports 3*. Helsinki.

ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki. <http://www.enqa.net>

EUROSTAT (2006). *Science and technology in Europe. Data 1990-2004*. http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-EA-06-001/EN/KS-EA-06-001-EN.PDF

GARCÍA, J. L.; GARCÍA, M. J.; VALLE, J.M. (2004). *La formación de Europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

HARVEY, L.; GREEN, D. (1993). "Defining quality". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, núm. 18(1), p. 9-34.

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. (2008). *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*, Madrid: Dykinson.

JIMÉNEZ, A.; PALMERO, C. (2007). "New approaches to university in Spain: academic change, creative dimensions and ethical commitment in the establishment of the European Higher Education Area". *Journal of Educational Administration and History*, vol. 39, núm. 3, p. 227-237.

MAYÁN SANTOS, J. M. [et al.] (2000). *Gerontología Social*. Santiago de Compostela: Segs Ediciones.

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). "Declaración de Bolonia: El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior", Bolonia, 19-6, 4 pp. <http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-declaracion%20Bolonia.pdf> [Consultado: 17 diciembre 2008].

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2001), "Mensaje de Salamanca: perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior", Salamanca, 30-3, 4 pp. <http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-Mensaje%20salamanca.pdf> [Consultado: 17 diciembre 2008].

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2003), "Declaración de Berlín: Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior [Inglés]", Berlín, 19-9, 9 pp.

<http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-declaracion%20Berlin.pdf> [Consultado: 17 diciembre 2008].

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2005), “Conferencia de Bergen: La educación superior europea”. Realización de las metas, Bergen, 19/20-5, 6 pp. http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-00-Main_doc-050520_Bergen_Communique.pdf [Consultado: 17 diciembre 2008].

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2007), Comunicado de Londres. <http://www.aneca.es/activin/docs/2007comunicadolondres.pdf> [Consultado: 17 diciembre 2008]

MORA, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, p. 53.

NÓVOA, A.; LAWN, M. (eds.) (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

ORTE, C.; BALLESTER, L.; TOUZA, C. (2004). “University programs for seniors in Spain: analysis and perspectives”. *Educational Gerontology*, núm. 30, p. 315-328.

PRATS, J.; RAVENTÓS, F. (dirs.) (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?*. Barcelona: Fundación La Caixa.

SANTOS REGO, M. A. (2005). “La Universidad ante el proceso de convergencia europea: Un desafío de calidad para la Unión Europea”. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 230, p. 5-16.

WINN, B. A.; CAMERON, K. S. (1998). “Organitational quality. An examination of the Malcolm Baldrige National Quality Framework”. *Research in Higher Education*, núm. 39(5), p. 491-512.

3. COMUNICACIONES

3.1 GESTIÓN DE LA CALIDAD

Aplicación y desarrollo práctico de un sistema de calidad a la gestión administrativa del Programa de Mayores de la Universidad de Granada

Inmaculada Adail Perandrés, Rafaela Expósito Ramírez
Universidad de Granada

En el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada, se está trabajando desde hace 3 años en la implantación de la calidad, basado en la Norma ISO 9001, sistema que se certificó en el año 2007. Esta certificación dura tres años, a lo largo de este tiempo anualmente se hace unas auditorías de seguimiento que hemos pasado satisfactoriamente. En 2009 se ha publicado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía la Carta de Servicios, que consiste en la presentación oficial de una serie de puntos como son: informar a los usuarios de los servicios que se ofrecen, horarios y datos de contacto de nuestro programa, y el establecimiento de unos compromisos con los usuarios.

El objetivo de esta comunicación es explicar los pasos que en el espacio de la gestión administrativa hemos establecido dentro de nuestro servicio. Para ello hemos adaptado los procedimientos administrativos (planificación, organización, distribución y ejecución) de tareas, en función de un plan de trabajo ofrecido por el sistema, que nos permite tanto la mejora del servicio, como la prevención de problemas.

Gracias al análisis de los datos y al uso de indicadores se ha ido contabilizando objetivamente las tareas que realiza el equipo de trabajo que compone el Aula Permanente de la Universidad de Granada. Esto ha permitido detectar errores y aplicar las mejoras en el proceso, utilizando las acciones correctivas necesarias y dando como resultado la agilización de los procesos administrativos.

1. Introducción

El objetivo de esta comunicación es explicar los pasos que en el espacio de la gestión administrativa hemos establecido dentro de nuestro servicio. Para ello hemos adaptado los procedimientos administrativos de tareas, en función de un plan de trabajo ofrecido por el sistema, que nos permite tanto la mejora del servicio, como la prevención de problemas.

Para aclarar los temas que vamos a tratar en esta comunicación, es necesario definir algunos términos, sacados de la norma ISO 9000/2005 (AENOR, 2006), norma en la que nos basamos para ajustarnos a los conceptos usados en este ámbito.

- *Procedimiento*: forma especificada para llevar a cabo una actividad o un proceso.

- *Proceso*: conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados.
- *Gestión*: actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización.

Desde el campo de la gestión administrativa del Aula Permanente de la Universidad de Granada relacionamos los procedimientos que afectan directamente a dicha gestión y que a continuación enumeramos haciendo posteriormente un análisis exhaustivo de cada uno de los puntos a tratar:

- Procedimiento de compras
- Procedimiento de gestión de alumnos
- Instrucción de matriculación
- Procedimiento de gestión de profesorado
- Procedimiento de no conformidades.

Además de estos procedimientos que afectan directamente a la gestión administrativa, existen otros íntimamente relacionados de los que son responsables la dirección y la responsable de calidad.

2. Procedimiento de Compras

La norma ISO 9001/2008 dice que para realizar las compras se deben seguir una serie de pasos que consisten en: descripción de productos comprados, verificación de que el producto o servicio cumple con los requisitos establecidos y evidencia de la evaluación de los proveedores según los requisitos. Atendiendo a estos conceptos el procedimiento de compras realizado desde el APFA se hace teniendo en cuenta una clasificación de los productos.

Por un lado, podemos distinguir las compras de productos que no exigen realizar un presupuesto a la factura, porque al ser compras directas en tienda se verifica el producto o servicio in situ, por lo que no es necesario tener una evidencia documental del pedido. Algunos ejemplos son: comidas o cenas, fotocopias realizadas por los profesores, pequeñas compras realizadas por los profesores necesarias para el desarrollo de la asignatura, etc.

Por otro, los productos a los que sí es necesario pedir presupuesto y adjuntar a la factura como son: material de oficina, impresiones (carteles, libros, carnés, documentos autocopiativos, etc.), publicidad periódicos, reservas (autobuses, locales, viajes, etc.)

Tal y como hemos comentado anteriormente en la norma, otro de los requisitos en el procedimiento de compras es la evaluación de los proveedores, que en el APFA clasificamos según el nivel de homologación: A y B, estos niveles determinarán la preferencia de compra.

- Proveedores, NIVEL A
Están en este nivel aquellos proveedores que llevan más de una año trabajando con el aula, los históricos de la UGR y aquellos que han demostrado cumplir con los requisitos del APFA (entrega en plazo, cumplimiento de pedidos, etc.). Un proveedor que no cumpla con los requisitos puede ser devaluado al nivel B.
- Proveedores, NIVEL B
Un proveedor es tipo B si no existe otro del mismo sector (que venda lo mismo) en el nivel A o porque por catálogo u oferta ofrezcan algún producto interesante, o bien, porque no ha podido comprobar su cumplimiento con los requisitos de calidad exigidos. Cuando se compre a un proveedor de este nivel en vez del nivel A, habrá que justificarlo.

2.1. Seguimiento de proveedores

El APFA realiza un seguimiento de proveedores, que puede producir la modificación de los niveles, así como incluir nuevos proveedores. Cuando un proveedor no cumpla con los requisitos que se definidos, el APFA puede devaluarlos por los perjuicios que les puede causar.

Los factores que se tienen en cuenta para evaluar a los proveedores son: cumplimiento del tiempo de entrega, proceso de facturación, relación calidad-precio y errores en los pedidos. Es importante que cuando se detecte una No Conformidad de un proveedor, se redacte el parte de NC en el momento para dejar constancia de lo que ocurre.

3. Procedimiento de gestión de alumnos

Este procedimiento tiene por objeto recoger los diferentes procesos de gestión que se han de seguir antes de que el futuro alumno acepte la docencia que el APFA le oferta hasta que se convierte por así decirlo en cliente del APFA y acepta los requisitos de formación que la misma le ofrece.

Para ello se distinguen varios procesos necesarios por los que los futuros alumnos pasan: El proceso de información, de matriculación y el de impartición de las asignaturas.

Cuando el Alumno conoce la existencia del Aula, éste suele ponerse en contacto con el Servicio mediante el teléfono o dirigiéndose a las oficinas. Cuando un potencial alumno se pone en contacto por primera vez en el curso con el Aula, en su Negociado se le informa sobre los requisitos, plazos, horarios, asignaturas, etc.

Una vez elaborado el programa de formación por la Dirección, el negociado del APFA que también apoya la elaboración del mismo, atiende a los alumnos informando del programa elaborado anualmente, matriculación, impartición y distribución de las clases y de las aulas, controlando asimismo los pagos de la matrícula.

El Programa del curso del APFA es el documento donde todo usuario (tanto potencial como real) puede obtener información completa tanto del APFA como de las asignaturas y programas de formación de los distintos tipos que se ofertan en el APFA:

- Primer ciclo: Programa Específico.
- Segundo ciclo: Programa de Formación Continuada, Programa de Formación Extensiva ó Programa de Formación Mixta.
- Programa Integrado. En el programa integrado es necesario que los alumnos realicen una preinscripción, con el fin de tener una idea del número de los mismos que demandan cada asignatura y compararlo con las plazas ofertadas por las distintas facultades de la Universidad. Esta preinscripción, que no asegura la reserva de plaza, se hace mediante un documento específico: Documento de Preinscripción.

El APFA elabora una vez al año los programas del curso. Dichos programas contienen:

- Presentación del Servicio.
- Programas de formación.
- Instrucciones de matriculación.
- Asociaciones de Alumnos.
- Descripción de las asignaturas.
- Fechas clave del curso.

El siguiente paso sería la formalización de la matrícula. El desarrollo del proceso de matriculación se recoge en la Instrucción de Trabajo del proceso de matriculación que describimos a continuación:

- La matrícula tiene unos *plazos* que el alumno conoce tras haber sido autorizados previamente por el Rector de nuestra Universidad y a los que se le da publicidad a través de la prensa local.
- *El impreso* utilizado para la formalización de la matrícula es un documento propio del servicio que respeta el carácter oficial de los documentos de la Universidad de Granada. Dicho documento se le entrega al alumno en un sobre junto con otros documentos que son:
- *Ficha del alumno*: datos personales, foto, domicilio para comunicaciones y asignaturas de las que se ha matriculado.
- ***Impreso de matrícula***: (programa específico, optativas especiales o programa integrado): datos personales, tipo de matrícula, si desea optar a título de graduado del programa específico y los datos bancarios.
- *Cuestionario de recogida de datos estadísticos* (desde el servicio se sugiere al alumnado que rellene este documento y que lo entregue ya que es muy útil para estudios estadísticos, aunque no es obligatorio).

Una vez que el alumno adjunta todos los documentos, se le entrega la Carta de pago, con la que hará efectiva la matrícula. Para que quede formalizada, el alumno debe remitir copia de dicha Carta sellada por el banco al Negociado del APFA. Es en este momento cuando se le hace entrega del Carné Universitario del APFA, con el que el alumno se identifica como tal en todos los servicios de la Universidad, y el Programa del Curso donde el alumno puede encontrar el lugar donde se imparten las asignaturas y los horarios. A continuación, el Negociado del Aula asigna al alumno un número de expediente que lo identificará y servirá para garantizar la trazabilidad en la formación del mismo. En este momento el alumno ya está en disposición de comenzar la formación en nuestro centro.

3.1. Instrucción de matriculación

El control de los pagos, devoluciones, etc., es llevado a cabo por el Negociado del Aula, llevando el Área de Asuntos Económicos la contabilidad de los mismos con el control de los centros de gasto mediante el programa informático de la Universidad de Granada: además la Dirección ha creado su propia hoja contable.

En caso de que el alumno desee anular su matrícula por algún motivo personal, deberá justificar la petición hecha a la administración, rellenando el documento de Solicitud de Devolución de Tasas y adjuntando la documentación requerida para tal efecto. Al alumno se le entregará un resguardo sellado de la solicitud.

3.2. Becas

Si el alumno cumple los requisitos y desea solicitar la beca, también deberá rellenar el impreso correspondiente (Impreso de Solicitud de Beca), documento propio del APFA pero en formato estándar de la Universidad. En este impreso constan los datos personales del alumno, y junto con el mismo este debe aportar la documentación que se requiere. Una vez que el alumno entrega todo lo necesario, el APFA procede a registrar la entrada de dicha solicitud y la envía al departamento de Becas de la Universidad que, por último, remite el listado de becas concedidas. En este momento el Negociado del Aula hace llegar dicho listado al Área Económica de Servicios Centrales de la UGR que hace efectivas las becas.

3.3. Gestión de la aplicación de la programación docente

Para que en el momento de impartir cada clase existan aulas disponibles, el Negociado del Aula lleva a cabo la reserva de las mismas al principio de cada curso. Para ello se escriben cartas a los correspondientes gestores de los centros académicos solicitando respuesta para su confirmación. Se les comunica a los gestores el número de aulas necesarias en función del número de alumnos inscritos en cada asignatura. El APFA, a través del Negociado correspondiente, registra la entrada y la salida de dichas cartas con el fin de llevar un control de las mismas.

En caso de que el alumno quiera optar al Título de Graduado del APFA (sin homologación alguna), debe entregar en el Negociado de un trabajo de cada asignatura. Al ser entregado, se registra su entrada. Para ello, se introduce, en el programa informático donde constan los expedientes de los alumnos, la fecha de entrega de los trabajos. Para el control de la recepción de los trabajos en el servicio y la entrega de los mismos a los alumnos, así como del tiempo que tardan los profesores en devolver los trabajos corregidos existe una tabla donde se registran todos estos datos.

3.4. Medida de la satisfacción de los clientes

Para poder cubrir las expectativas de los usuarios del Aula, realizamos Cuestionarios de Satisfacción. En los cuestionarios de evaluación de las asignaturas se incluyen preguntas tanto sobre los contenidos de las asignaturas, los profesores y el desarrollo de las clases con el fin de llevar un control de todos estos aspectos. Los resultados de estas encuestas son tratados y analizados por la Dirección y por la Responsable de Calidad en la Reunión de Revisión por la Dirección y se tienen en cuenta a la hora de diseñar las asignaturas y el programa académico. Pero existen otras vías mediante las cuales los alumnos pueden hacer llegar sus sugerencias al APFA, estas son:

- Mediante la página Web.
- Cuestionario de satisfacción general.
- De modo directo, comunicándolo por teléfono o directamente en las oficinas del APFA.
- Mediante el buzón de sugerencias de la oficina.
- Redactando un documento de peticiones varias del centro.

Si el alumno acude al Negociado del Servicio, siempre que sea posible, se intenta dar respuesta o solución a su petición, aunque en otros casos es necesario que dicha sugerencia o petición sea atendida por la Dirección.

En caso de que el alumno realice la petición o sugerencia por escrito, ya sea a través del documento de peticiones varias, o de la página Web; es la dirección la que la atiende. En el primer caso el APFA contesta a la misma por escrito comunicándole al alumno la resolución de dicha petición.

3.5. Procedimiento de gestión de alumnos

En el caso de que un alumno haga una queja al Servicio, se redactará una No Conformidad tal y como se muestra en el Procedimiento de Control de No Conformidades, Acciones Correctivas y Preventivas.

3.6. Documentos asociados.

- Documento preinscripción.

- Ficha del alumno.
- Impreso de matrícula.
- Cuestionario de datos estadísticos.
- Carta de pago.
- Impreso de solicitud de beca.
- Carné Universitario.
- Programa del curso.
- Impreso peticiones varias.
- Solicitud de devolución de tasas.
- Cuestionarios satisfacción.
- Instrucción de trabajo: Proceso de matriculación.

3.7. Indicadores utilizados

Desde el negociado del APFA se utilizan varios indicadores para detectar los posibles errores y analizar los datos objetivamente de tiempos reales de duración de los procesos.

- *Indicador para la recogida de trabajos.* Mediante este indicador se analiza la fecha de entrega del alumno de su trabajo en el centro hasta cuando lo recibe una vez corregido por el profesor. Así mismo se puede comprobar cuanto tiempo se tarda en enviar dicho trabajo al profesor y el tiempo que tarda éste en corregirlo y en enviarlo al centro.
- *Indicador para la tramitación de becas.* Mediante este indicador se puede observar cuanto tiempo tarda el alumno en recibir su dotación económica desde que se le concede la misma por la comisión de becas hasta que la recibe en su cuenta bancaria.
- *Indicador para las reclamaciones.* Mediante este indicador se puede medir objetivamente el tiempo real que tarda la administración en contestar a un cliente ó en resolver la reclamación realizada por el mismo.
- *Encuestas de satisfacción.* Dichas encuestas son analizadas por la Dirección y ofrecen mecanismos de mejora en la docencia y en la administración, intentando complacer a todos los usuarios.

4. Procedimiento de gestión de profesorado

En el Aula Permanente de la Universidad de Granada, el personal docente que imparte las clases a los alumnos es interno, es decir profesorado de la propia universidad, que la Dirección se encarga de seleccionar en función de las asignaturas que se quieren impartir durante el curso. También hay profesionales externos, una minoría, para impartir las actividades de deportes, bailes, coro o teatro que en este caso no pertenecen a la universidad pero que han sido seleccionados después de la valoración de sus proyectos.

Después del proceso de selección del profesorado, el personal administrativo se pone en contacto con cada uno de los profesores para enviarles una aceptación de docencia, que consiste en un documento con la planificación de los días y horas en los que van a impartir clase durante el curso, y que deben devolver firmados para así poder contar con ellos en la programación del mismo, y dejar constancia de las evidencias que luego nos pueden servir para hacerle el seguimiento de su trabajo dentro del APFA.

Además de la selección del profesorado por parte de la Dirección, éste está sujeto a una evaluación por parte del alumnado que son los “clientes potenciales del producto en cuestión que en este caso las clases” y de ellos depende la continuidad o no, tanto de la asignatura como del profesorado.

Una vez seleccionado el coordinador de la asignatura, éste elige a sus colaboradores, que por lo general siguen siendo profesores de universidad, o cuando lo cree oportuno invita a profesionales de reconocido prestigio y especialistas en el campo, porque resulta más enriquecedor y aportan una mayor profundidad del tema.

En el campo que estamos tratando del profesorado, uno de los indicadores que se nos evalúa en el proceso de calidad es el del tiempo que se tarda desde que se acaba una asignatura hasta que se cobra la nómina, que hasta ahora variaba entre dos o tres meses y ahora se está consiguiendo reducir a un máximo de 30 días, y que entraría en el período de alarma si sobrepasara 45 días. Este es un aspecto que se ha querido reforzar porque agiliza bastante el cierre del ejercicio.

Los pasos que seguimos en este procedimiento son: una vez acabada la asignatura se les envía al coordinador de la misma el formulario de nóminas, por correo electrónico, que nos devolverá relleno por la misma vía. Cuando se recibe la nómina completa, se pasa a firma de Dirección, a partir de esta fecha es cuando se empieza a contabilizar para tener en cuenta el indicador. Luego se envía al departamento de asuntos económicos y más tarde recibimos un justificante de gastos en el que contabilizamos la fecha de envío a habilitación que es la parte encargada del pago y la fecha de ejecución en el que ya se hace efectivo, y es entonces cuando baremamos los días que se ha tardado en el proceso. De esta forma seguimos la *trazabilidad*¹, que nos hace que en cualquier momento se pueda demostrar la trayectoria de un proceso y en qué momento concreto ha podido fallar.

5. Procedimiento de no conformidades

Para explicar este procedimiento es necesario que antes aclaremos una serie de términos que nos serán imprescindibles para entender los conceptos a los que hacemos referencia.

- *No conformidad*: incumplimiento de un *requisito*

¹ *trazabilidad*: capacidad para seguir la historia, la aplicación o la localización de todo aquello que está bajo consideración, norma ISO 9000/2005.

- *Requisito*: necesidad o expectativa establecida, generalmente implícita u obligatoria.
- *Incidencia*: situación anómala de la que, en el momento de su detección, no se tiene total certeza que sea una no conformidad pero que podría llegar a serlo o provocarlo.
- *Acción correctiva*: acción tomada para eliminar la causa de una *no conformidad* detectada u otra situación indeseable.
- *Acción inmediata*: acción emprendida por el servicio para corregir *no conformidades* o *incidencias*, así como sus posibles efectos negativos.

Con este procedimiento se pretende mostrar como trabaja el Aula Permanente de la Universidad de Granada, cuando se encuentra una No Conformidad. Este procedimiento abarca todas aquellas actividades relacionadas con la calidad del servicio y que forman el Sistema de Calidad.

Una no conformidad se puede detectar por: un trabajador, de forma casual y sobre la marcha del trabajo; también se le llama no conformidad a la “anomalía” que encuentra el auditor cuando revisa; por un cliente porque reclama algo que a él no le parece adecuado la forma en que se lleva a cabo; o por como hemos explicado anteriormente, en el caso de haber indicadores, sobrepasar los límites establecidos.

Para redactar una no conformidad existen partes de no conformidad que consisten en una plantilla tipo que ha elaborado la responsable de calidad del APFA, que contiene los siguientes aspectos que se deben rellenar:

- Persona que detecta la no conformidad
- Fecha y firma
- Tipo de no conformidad
- Causas posibles
- Acción Inmediata (descripción y quien la realiza), plazo de resolución
- Acción correctiva o preventiva
- Seguimiento.

Una vez redactado el parte de no conformidad se procede a la búsqueda de la *acción correctiva*, que elimina la causa de la no conformidad, o bien, se puede proceder a la *acción inmediata* que actúa sobre la *no conformidad*.

En la siguiente sesión de la auditoría, se tendrán en cuenta los partes de *no conformidad* que ha habido y periódicamente se comprobará si se han resuelto o no por la persona Responsable de Calidad, que verificará la eficacia de las acciones correctivas. En el caso de que las *acciones correctivas* utilizadas no hayan sido eficaces, la Responsable de Calidad deberá comprobar si las actuaciones previstas se han ejecutado y porqué no han dado resultado. En todo caso, siempre que las acciones correctivas no hayan sido las adecuadas se abrirá una nueva *No Conformidad*.

6. Conclusiones

Con el análisis de los datos y al uso de indicadores se ha ido contabilizando objetivamente las tareas que realiza el equipo de trabajo que compone el Aula Permanente de la Universidad de Granada. Esto ha permitido detectar errores y aplicar las mejoras en el proceso, utilizando las acciones correctivas necesarias y dando como resultado la agilización de los procesos administrativos y la mejora de la satisfacción de los usuarios.

La medición es requisito de la gestión. Lo que no se mide no se puede gestionar y, por lo tanto, no se puede mejorar. Esto es aplicable a cualquier organización y como bien se ha demostrado a nuestra institución.

Un indicador aplicado al proceso permite a través de su medición en periodos sucesivos y por comparación con el estándar establecido, evaluar periódicamente dicha característica y verificar el cumplimiento de los objetivos establecidos.

7. Bibliografía

AENOR (2006). 2ª ed. *Gestión de la Calidad*. Madrid: Ed. Da Vinci.

El proceso de diseño de la acción formativa de un Programa Universitario para Mayores dentro de los Sistemas de Gestión de Calidad

Pedro Cano, Ana Castellano, Rafaela Expósito
Universidad de Granada

A la hora de implantar en nuestros Programas Universitarios para Mayores un Sistema de Gestión de Calidad siguiendo normas ISO estándares, se ven afectados todos los procesos llevados a cabo dentro del Programa. Una de las tareas más importantes que debemos acometer en cada curso académico es la elaboración de la programación anual con todas las actividades a desarrollar y definir adecuadamente su temporización. Para llevar a cabo este proceso con garantías y buscando el objetivo de plantear una programación de calidad, se hace necesario definirlo de forma adecuada, planteando las distintas fases a realizar y definiendo una planificación exhaustiva de las mismas. En el presente trabajo mostramos la experiencia del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada en la definición del proceso de Diseño de la programación que cada año llevamos a cabo para cumplir los objetivos planteados dentro del Sistema de Gestión de Calidad siguiendo la Norma ISO 9001 implantado en el Aula desde el año 2007. Se presentarán los objetivos que se pretenden conseguir y la definición del proceso de Diseño planteado, se comentarán las fases establecidas para su elaboración, así como la planificación temporal definida para las mismas, y mostraremos los resultados obtenidos con la implantación de esta forma de trabajar, que nos está permitiendo evaluar nuestras propuestas de programación de manera muy eficiente.

1. Introducción

Como resultado de la, cada vez mayor, demanda de formación a lo largo de toda la vida por parte de la sociedad, las Universidades españolas se han planteado desde hace ya muchos años la necesidad de incluir y mantener Programas de Formación Universitaria para Mayores dentro de su planificación y sus actividades, tanto docentes como administrativas.

Pero estos programas deben evolucionar, tienen que adaptarse a las necesidades cambiantes de una sociedad cada vez más exigente, y de unos alumnos con un nivel educativo y sociocultural muy variado. Por ello, los programas formativos que cada Universidad oferta para alumnos mayores, deben ser atractivos y capaces de cumplir las expectativas que los propios alumnos, y también el profesorado, esperan cuando se acercan a participar de estas actividades.

Además, son muchas las organizaciones que ofrecen servicios similares, por lo que la competitividad entre estas propuestas formativas y las que podemos ofrecer desde la Universidad hace que sea necesario añadirles características diferenciadoras que hagan

que los potenciales alumnos se decidan por este tipo de formación.

Uno de esos criterios diferenciadores está íntimamente relacionado con la calidad del servicio ofertado. De la misma manera que cualquier empresa trata de ofertar productos o servicios de calidad para que los usuarios los elijan, nuestras propuestas formativas universitarias para mayores deben demostrar que son de calidad, que presentan criterios de calidad contrastables, para que los alumnos los elijan para completar su formación a lo largo de la vida.

Este es por tanto uno de los motivos principales que lleva a las organizaciones a certificar su sistema de gestión de calidad según Normas ISO 9000 y 9001 (UNE EN ISO 9001:2000, UNE EN ISO 9000:2005). Cada vez estamos más acostumbrados a ver en cualquier empresa o servicio, distintivos y logotipos que indican que la forma de trabajar de la empresa u organización, o el servicio prestado, cumplen los requisitos de calidad establecidos por esas normas estandarizadas. Esto es un criterio diferenciador que también se está aplicando en las Universidades españolas siendo Andalucía una de las comunidades autónomas que va a la cabeza en este aspecto (DEL RIO, 2007). De esta forma, la calidad de servicio ha pasado a ser una estrategia de diferenciación que ha sido utilizada para aumentar la rentabilidad y la productividad, para ganar la lealtad de los clientes o usuarios, y para mejorar la imagen de la empresa o institución (LLORENS, 2001).

En definitiva, hoy en día, cualquier Universidad que quiera tener un Programa Formativo para Mayores competitivo con el resto de ofertas existentes debe plantearse gestionarlo mediante un sistema de calidad, entre otras, por las siguientes razones:

- Para ofrecer un servicio de calidad (siempre que el sistema de gestión esté implantado correctamente y se detecten y tengan en cuenta las necesidades de los usuarios), aspecto este que quizás sea el más importante,
- Para mejorar la imagen del servicio.
- Para ser competitivos con organismos que ofrecen servicios similares.
- Para sistematizar sus procesos.
- Para darse a conocer en otros mercados.
- Para reducir costes.
- Para mejorar la comunicación con los *usuarios* y el personal.
- Para definir claramente responsabilidades dentro del servicio.

En esta línea, el servicio de la Universidad de Granada que gestiona el programa formativo para mayores, el Aula Permanente de Formación Abierta, decidió en el año 2006 comenzar a trabajar para implantar un Sistema de Gestión de la Calidad basado en la Norma ISO 9001:2000. Debido a la peculiaridad de nuestra oferta formativa, todo el personal del Servicio es consciente de la necesidad de garantizar tanto el cumplimiento de sus requisitos, como los que vienen impuestos por la normativa de aplicación. Para dar cumplimiento a dichos requisitos, el Servicio mantiene un Sistema de Gestión de la Calidad que afecta a todo el personal cuyo departamento esté incluido en el alcance de la certificación, así como todas las actividades incluidas en el mismo (CASTELLANO,

2008). Para el mantenimiento de dicho sistema de gestión debemos asumir la conciencia preventiva y de mejora continua, tratando de evitar los posibles errores, proponiendo soluciones, comunicándonos eficazmente, identificándonos con los objetivos del servicio y siguiendo de forma escrupulosa los requisitos que se derivan de nuestro sistema. Dicho sistema se certificó en el año 2007 y ha superado las auditorias de seguimiento en el 2008 y en el 2009.

Por ello, el objetivo fundamental de este Sistema de Gestión de Calidad es, además de aumentar la satisfacción de nuestros usuarios, los alumnos, profesores y cualquier personal relacionado, conseguir también la adecuada sistematización y racionalización de nuestras actividades. Esto hace que se hayan visto afectados todos los procesos llevados a cabo dentro del Programa.

Como ya sea ha comentado anteriormente, es necesario tratar de conocer lo que los usuarios demandan para poder satisfacer sus necesidades. En el caso del alumnado, suelen demandar aspectos diferentes al alumno más joven. Al igual que éstos, demandan una enseñanza de calidad, pero además se necesita en algunos casos que esta enseñanza sea casi personalizada y mediante la cual se sientan satisfechos tanto personal como intelectualmente. Además tenemos que tener en cuenta que nuestro alumnado, cuando se matricula en nuestros cursos, tiene en la mente su propio modelo de Universidad formado (López Jurado, 2002); es decir, tiene unas expectativas previas que es necesario conocer. Todo esto ha significado cambios en la planificación del servicio para ir adecuándolo a las necesidades de nuestros usuarios (cambiantes con el tiempo) y a los requisitos de la citada Norma ISO.

Por todo ello, una de las tareas más importantes que debemos acometer en cada curso académico es la elaboración de la programación anual con todas las actividades a desarrollar y definir adecuadamente su temporización. Para llevar a cabo este proceso con garantías y buscando el objetivo de plantear una programación de calidad, se hace necesario definirlo de forma adecuada, planteando las distintas fases a realizar y definiendo una planificación exhaustiva de las mismas.

En los siguientes apartados mostraremos la experiencia del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada en la definición del proceso de Diseño de la programación que cada año llevamos a cabo para cumplir los objetivos planteados dentro del Sistema de Gestión de Calidad siguiendo la Norma ISO 9001 implantado en el Aula desde el año 2007. Se presentarán los objetivos que se pretenden conseguir y la definición del proceso de Diseño planteado, se comentarán las fases establecidas para su elaboración, así como la planificación temporal definida para las mismas, y mostraremos los resultados obtenidos con la implantación de esta forma de trabajar, que nos está permitiendo evaluar nuestras propuestas de programación de manera más eficiente.

2. Objetivos

El objetivo fundamental de este trabajo es mostrar las implicaciones que ha tenido el implantar un sistema de gestión de la calidad y los pasos a seguir en un proceso

concreto de la gestión del Programa Universitario del Aula Permanente de la Universidad de Granada: el diseño de la programación ofertada a nuestros alumnos. Dicho proceso tiene por objeto describir el modo en el que se diseñan y programan las asignaturas que se imparten en el APFA, para garantizar que se ajustan a la demanda y requisitos de los usuarios de nuestro servicio, nuestros alumnos. El alcance por tanto de dicho proceso son todas las asignaturas impartidas en el curso académico dentro de la propuesta formativa del APFA.

Anualmente el servicio es auditado para asegurar el cumplimiento de los mínimos establecidos para el mantenimiento del Certificado de Calidad. Por ello, otro de los objetivos importantes es incorporar en ese proceso de diseño las observaciones y recomendaciones para la mejora realizadas por los auditores en las distintas visitas y también los resultados de las encuestas del profesorado y cuestionarios al alumnado, que se realizan al finalizar cada curso académico, con el fin de conocer la evolución del programa y proyectar sus sugerencias para solventar problemas en el diseño de la nueva programación.

Una vez presentada esta propuesta de proceso de diseño, como objetivo final se plantea la posibilidad de aplicación en otros programas universitarios simplemente adaptando aquellos aspectos que se estime conveniente por las peculiaridades de cada uno de los programas y de las ofertas formativas que realicen.

3. Proceso de diseño de la programación anual

Para elaborar este trabajo nos hemos basado en los trabajos realizados dentro del departamento de Calidad del Servicio, que es el encargado de definir, implementar y realizar el seguimiento de los procesos afectados por el Sistema de Gestión de Calidad implantado, para que se cumplan los requisitos establecidos en el mismo.

La implantación del Sistema de Gestión de Calidad siguiendo las Normas ISO ha hecho que sea necesario realizar una serie de cambios en la rutina de trabajo de cada área del APFA (CASTELLANO, 2008). Pero en esencia el trabajo no ha cambiado, simplemente se ha intensificado el control y la medida de la seguimiento en cada etapa del proceso y en todas las áreas se ha establecido un mecanismo claro para detectar, redactar y comunicar las posibles deficiencias que puedan ocurrir -No Conformidades¹-, así como la participación en círculos de calidad y grupos de mejora.

La interpretación y aplicación de los requisitos del diseño de productos en la Norma ISO 9001:2000 es una tarea muy complicada ya que los procesos de diseño presentan grandes diferencias entre sí en función del producto a diseñar, aunque todos ellos siguen un patrón conceptual común, del cual se ocupa la Norma ISO 9001 (PEREIRO, 2005). Esa norma define *diseño* como el conjunto de procesos que transforman los requisitos en características específicas, o en la especificación de un producto, proceso o sistema. Por tanto, en el ámbito que nos ocupa, el diseño de la programación anual de la oferta

¹ Según define la Norma ISO 9000:2005, una *No Conformidad* es el incumplimiento de un requisito. Para ampliar esta definición podríamos decir que dicho requisito puede ser algún punto de la Norma ISO 9001:2000 o de la documentación del sistema de gestión.

formativa del APFA puede seguir los mismos criterios de trabajo que se puedan establecer en cualquier proceso de diseño.

Una de las responsabilidades más importantes de la Dirección del APFA es por tanto el proceso de diseño de la programación anual. En un servicio de estas características lo que se ha hecho (en esencia) es llevar el control de las distintas etapas del diseño (planificación, elementos de entrada, resultados, revisión, verificación y validación) referentes al material entregado por los profesores al alumnado en cada asignatura, respetando siempre la libertad de cátedra del profesorado universitario y controlando fundamentalmente los cambios que de un año para otro se realizan en dicho material. En este control participan tanto la Dirección del APFA como los coordinadores de las distintas asignaturas, talleres o seminarios. Este punto adquiere especial importancia cuando se da a conocer que, en general, lo que lleva al alumno mayor a ponerse en contacto con el APFA es, en primer lugar el adquirir conocimientos nuevos que les interesen (VÁZQUEZ, 2003).

En este proceso se deben definir claramente las responsabilidades de cada uno de los elementos del sistema que participan en el mismo:

- *Dirección:* Establecer los requisitos de entrada del diseño, revisar las asignaturas/talleres, aprobarlas, validarlas, planificar cada curso, elaborar el Informe del correspondiente curso académico.
- *Responsable de Calidad:* colaborar en la elaboración del Informe del curso académico y en la toma de decisiones, enviar los cuestionarios de coordinadores, solicitar los programas a los coordinadores.
- *Negociado del Aula:* elaborar, revisar y divulgar el programa del curso, enviar y recibir las aceptaciones de docencia de los coordinadores y/o profesores.
- *Coordinadores de asignaturas/seminarios:* Definir los objetivos de la asignatura, aceptar la docencia y enviar el documento al negociado del aula, enviar el cuestionario de coordinadores, comunicar los cambios en el material entregado a los alumnos.
- *Resto del personal:* detectar N. C., elaborar el parte de N. C.

Como elementos de entrada en el proceso de diseño tenemos a los *demandantes del diseño*, que en nuestro caso serán nuestros alumnos, y en cierta medida los propios profesores que participan en el programa. Además, debemos tener en cuenta otros elementos de entrada importantes, como pueden ser aspectos legales o de reglamentación, los diseños de la programación realizados con anterioridad (es decir, los programas docentes de cursos anteriores), y cualquier otro requisito que puedan plantear componentes del sistema que conozcan bien el proceso, por ejemplo la Dirección del Servicio, y que tal vez no sean bien conocidos por los alumnos y profesores.

3.1. Planificación del diseño

Cuando hablamos de planificar algo, estamos planteando cómo lo vamos a hacer. Como el diseño que necesitamos es sencillo, la planificación que vamos a definir seguirá siempre las mismas fases, por lo que lo razonable es definir a priori el procedimiento a seguir, determinando las etapas en las que se realizará el diseño de la programación.

En nuestro caso, debemos distinguir dos situaciones importantes en la planificación del proceso según la situación de las asignaturas a incorporar en la programación a diseñar: asignaturas nuevas y asignaturas ya impartidas. Las etapas a llevar a cabo en el proceso de diseño de las asignaturas son:

- Planificación del diseño: establecimiento de datos de partida.
- Revisión del Diseño.
- Aprobación del diseño.
- Verificación del diseño.
- Cambios en el diseño.
- Validación del diseño.

A continuación se describe cada una de ellas, indicado en cada caso las responsabilidades de cada una de las partes implicadas, y en qué momento se debe aplicar cada una.

3.1.1. Control del diseño en nuevas asignaturas.

Planificación del Diseño

La planificación del diseño la lleva a cabo la Dirección del APFA cumpliendo con los siguientes requisitos:

- El programa académico del curso anterior donde se especifican las asignaturas que se imparten.
- Demandas de los alumnos.
- Que se cubran las áreas: biosanitaria, ciencias experimentales, humanidades.
- Asignaturas ofertadas por los coordinadores u otros profesores.

Los datos de partida del diseño de las asignaturas vienen definidos fundamentalmente por las experiencias de otros cursos. Respecto los requisitos iniciales que se tienen en cuenta, tenemos:

- Requisitos de partida del diseño; incluidos los requisitos legales.
- Criterios referidos en el *Procedimiento de Gestión de Profesorado*.
- No se hace examen. Para la obtención del certificado del curso (opcional), el alumno entrega un trabajo que ha realizado dirigido por el coordinador.
- La asistencia no es obligatoria.

Los datos de partida de los programas académicos están constituidos por la información recogida en este procedimiento y en el programa de cada asignatura.

Revisión del Diseño

Antes de la reunión de final de curso con los coordinadores, la Dirección elaborará un Informe en el que hará un estudio de todo el curso y lo llevará como propuesta a dichas reuniones. En dicho informe la Dirección plasmará su punto de vista sobre cada una de las asignaturas recopilando la información de los cuestionarios de los alumnos, quejas, cuestionarios de coordinadores, etc. Así podrá mostrar a los coordinadores de las asignaturas cuales son sus planes sobre la asignatura para el curso siguiente.

Aprobación del Diseño

En las reuniones de coordinación que se mantienen entre los Coordinadores de asignaturas y la Dirección, al final de curso y para planificar el curso siguiente, ambas partes mostrarán sus puntos de vista, además los coordinadores de las distintas asignaturas tienen la responsabilidad de comunicar a la Dirección de los distintos cambios que tengan pensado hacer en sus asignaturas. Como resultado de dichas reuniones de coordinación se tendrá la aprobación de cada una de las asignaturas.

3.1.2. Control del diseño en asignaturas ya impartidas.

Verificación del Diseño

Una vez que las asignaturas se han acordado y en los meses de Septiembre u Octubre se les envía a los coordinadores la aceptación de docencia para que la devuelvan firmada, además deben enviar anualmente el programa de la asignatura (previamente habrá reflexionado sobre el mismo y sobre el material entregado a los alumnos y hará los cambios que tuviera planificados).

El informe con el punto de vista de la dirección junto con las aceptaciones de docencia y los programas formarán la Memoria del curso y dará evidencia de la verificación del diseño por parte de la Dirección.

Validación del diseño

La validación es llevada a cabo por la Dirección usando como herramienta los cuestionarios del profesorado. Una vez que acaba la asignatura, desde el Negociado del Aula se les envía a los distintos coordinadores de asignatura dicho cuestionario que deberá rellenar recopilando información de los distintos profesores colaboradores y devolver a dicho Negociado. Mediante este cuestionario se pretende conseguir información sobre:

- Cumplimiento de las sesiones planificadas
- Entrega del material planificado
- Adecuación del material entregado
- Planificación en cambios en profesorado

- Cumplimiento en el desarrollo del programa
- Adecuación de los medios de los que se dispone para impartir la asignatura
- Planificación de cambios en cuanto al programa o al material (responsabilidad de los coordinadores)

Además en dicho cuestionario aparecerá un campo en el que la Dirección dejará evidencia (mediante firma o sello) de la validación de la asignatura, en su caso.

Las asignaturas que no hayan sido validadas en ese momento (los coordinadores no han planificado aún) se validarán en la reunión final de curso. En el caso de que asignaturas validadas en ese momento vuelvan a sufrir cambios en la reunión de coordinación comenzarán el proceso de diseño desde el punto que corresponda (en función del carácter de los cambios). Para unificar este criterio, se volverá a dejar evidencia de la validación en la ficha de la asignatura que se anexará a la *Memoria del curso*.

4. Resultados

Como resultado del proceso de diseño establecido, y siguiendo los requisitos de la Norma ISO, la organización debe:

- Cumplir los requisitos de los elementos de entrada.
- Proporcionar información apropiada para la prestación del servicio, en este caso, desarrollar la programación.
- Contener o hacer referencia a los criterios de aceptación del diseño.
- Especificar las características del diseño que son esenciales para un desarrollo seguro y correcto.

Los datos finales del diseño se documentan en el correspondiente Programa del curso (AULA PERMANENTE, 2008) donde aparecen detalles de la asignatura y el cual es verificado por la Dirección y aprobado antes de su difusión. Tras la aprobación definitiva del Programa de cada curso, se procederá a su divulgación y distribución entre los potenciales alumnos que estén interesados en asistir a nuestros cursos según lo indicado en el PGA – Procedimiento de Gestión de Alumnos.

Este proceso de diseño genera una serie de documentos que conforman la programación definitiva a desarrollar durante el curso académico:

- Informe de la Dirección.
- Ficha de las asignaturas.
- Cuestionarios de coordinadores.
- Cuestionarios del alumnado.
- Programa del curso.
- Aceptación de docencia.
- Programa de cada asignatura.
- Memoria del curso.

5. Conclusiones

La alta competitividad en los Programas Universitarios para Mayores y la necesidad de sistematizar los procesos, entre otras, fueron las razones que llevaron al APFA a certificar su sistema de gestión de la calidad según la Norma ISO 9001:2000. La implantación de este sistema ha hecho que los procesos desarrollados se deban adaptar a los requisitos de dicha norma. Al haber documentado los procesos (procedimientos del sistema de gestión), se ha conseguido sistematizarlos y optimizarlos, así como definir las responsabilidades. Dichos documentos son conocidos por todo el personal mediante una aplicación informática creada al efecto que se encuentra en el servidor de la Unidad. En este trabajo se ha presentado la experiencia del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada en la definición del proceso de Diseño de la programación que cada año llevamos a cabo para cumplir los objetivos planteados dentro del Sistema de Gestión de Calidad siguiendo la Norma ISO 9001 implantado en el Aula desde el año 2007.

Se han definido los objetivos que se pretenden conseguir y se ha presentado la definición del proceso de Diseño planteado, comentando las fases establecidas para su elaboración, así como la planificación temporal definida para las mismas, y se han mostrado los resultados obtenidos con la implantación de esta forma de trabajar.

Se ha mejorado la comunicación con los usuarios (definiendo y dando a conocer cuáles son los canales adecuados para ello) y su satisfacción como refleja el análisis de los cuestionarios. Además, la sistematización del proceso nos está permitiendo evaluar nuestras propuestas de programación de manera muy eficiente.

Pero este proceso no acaba con su definición y puesta en marcha, sino que de ahora en adelante se tienen que seguir midiendo indicadores, realizando el seguimiento de los objetivos planteados, y, anualmente, en las auditorias, se tendrá que demostrar que se sigue cumpliendo con los requisitos y que además se tiende hacia la mejora continua. Además, la satisfacción de nuestros alumnos será la mejor medida que nos permita evaluar si las programaciones que diseñemos en los próximos años siguiendo este proceso se adaptan a sus necesidades y expectativas.

6. Bibliografía

AULA PERMANENTE DE FORMACIÓN ABIERTA (2008). *Programa Universitario para mayores del curso 2008/2009*. Granda: Universidad de Granada.

CASTELLANO, A. (2008). “La Gestión de la Calidad en los Programas Universitarios para Mayores”. V Foro sobre la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (San Sebastián).

DEL RÍO BERMÚDEZ, L. (2007). “Certificación de sistemas de calidad en Universidades”. IV Foro sobre la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y la Investigación, Granada.

LOPEZ JURADO ROMERO DE LA CRUZ, ARGENTE DEL CASTILLO OCAÑA, (2002). “Programas Universitarios para Mayores: Las enseñanzas (contenidos, metodología y evaluación)”. IV Encuentro Nacional (Alicante).

LLORENS MONTES, F. J.; FUENTES FUENTES, M. M. (2001). *Calidad Total. Fundamentos e implantación*. Madrid: Editorial Pirámide.

PEREIRO, J. (2005). *Diseño de productos en ISO: 9001*. Portal Calidad. Disponible en Internet: <http://www.portalcalidad.com>

UNE EN ISO 9001:2000 (2000). *Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos*.

UNE EN ISO 9000:2005 (2005). *Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario*.

VAZQUEZ DIAZ, M. L.; RUIZ FAJARDO, R.; MARTINEZ BALLESTEROS, C. (2003). “Perfil sociodemográfico del alumnado del APFA”. Simposium Internacional sobre Programas Universitarios de Mayores (Palma de Mallorca).

La gestión de la calidad en la universidad: la experiencia del Aula de Mayores de la Universidad de Granada

Ana Castellano Peña
Universidad de Granada

1. Objetivos

El objetivo fundamental de este trabajo es mostrar cuáles son las distintas etapas por las que ha pasado el Aula Permanente de la Universidad de Granada para implantar su sistema de calidad, además de reflejar cuáles son las implicaciones que ha tenido este hecho. Para ello me he basado en la experiencia previa que poseo como responsable de calidad del APFA y de otras unidades de la Universidad de Granada, en las observaciones y sugerencias realizadas por los auditores en las distintas visitas, en los resultados de las encuestas del profesorado y alumnado obtenidos en el curso 2008-2009 y en diversa bibliografía detallada en el texto.

Una vez vista esta propuesta, podrá ser aplicable a las aulas de mayores de otras universidades simplemente adaptando aquellos aspectos que se estime conveniente ya que, en definitiva, la experiencia que se presenta pretende dar una visión general de lo que conlleva implantar un sistema de gestión de calidad.

2. Introducción: ¿Por qué implantar un sistema de gestión de calidad?

El Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada ofrece clases (presenciales por el momento) de todas las áreas del conocimiento a personas mayores de 50 años que tendrán la opción de disfrutar de este servicio con sólo cumplir dicho requisito. Este tipo de enseñanza es un reto tanto para el profesorado, que tiene que adaptar la manera de impartir la clase al alumnado de estas características, como para la dirección y el personal de administración y servicios (PAS), que adaptan dicha enseñanza a los requisitos planteados por dicho alumnado.

Además, desde la conceptualización que la Organización Mundial de la Salud hace del envejecimiento activo, esto es, “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad, con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”, es importante saber que los programas universitarios son un medio muy eficaz para conseguir entre sus participantes la actividad en lo psicológico, lo físico y lo social. (Antonio M^a Sáez Aguado 2004).

En los últimos años, las universidades españolas han tenido que plantearse incluir programas de formación para mayores dentro de su planificación a corto plazo como resultado de la cada vez mayor demanda por parte de la sociedad de la formación a lo largo de la vida. Por otro lado, aunque, hasta el momento, este tipo de formación no es

reglada, no quita que tanto el alumnado como su profesorado o el resto del personal de la universidad demanden un servicio de calidad que cumpla con sus expectativas.

La competitividad con el resto de organizaciones que ofrecen servicios similares es uno de los motivos que lleva a las organizaciones a certificar su sistema de gestión de calidad según la Norma ISO 9001, y así también ocurre en las Universidades españolas siendo Andalucía una de las comunidades autónomas que va a la cabeza en este aspecto (Loreto del Río 2007).

Y de esta forma, la calidad de servicio ha pasado a ser una estrategia de diferenciación que ha sido utilizada para aumentar la rentabilidad y la productividad, para ganar la lealtad de los clientes o para mejorar la imagen de la empresa (Llorens Montes y Fuentes Fuentes 2001).

En definitiva, hoy en día, cualquier universidad que quiera tener un programa para mayores competitivo con el resto debe plantearse gestionarlo mediante un sistema de calidad para:

- ofrecer un servicio de calidad, siempre que el sistema de gestión esté implantado correctamente y se detecten y tengan en cuenta las necesidades de los usuarios, entre otras cosas. Quizás este sea el aspecto más importante.
- optar a recibir subvenciones
- mejorar su imagen
- ser competitivos con organismos que ofrecen servicios similares
- sistematizar sus procesos
- darse a conocer en otros mercados
- reducir costes
- mejorar la comunicación con los usuarios y el personal
- definir responsabilidades dentro del servicio

Por todo lo expuesto anteriormente, el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada (en adelante APFA) decidió en el año 2006 comenzar a trabajar para implantar un sistema de gestión de la calidad basado en la Norma UNE EN ISO 9001. Se está llevando a cabo aprovechando el esfuerzo y los cambios producidos por la adaptación del APFA en el EEES¹, ya que la implantación de cualquier sistema de gestión lleva implícito algunas modificaciones en el método de trabajo.

Se ha hablado anteriormente que es importante conocer lo que las personas usuarias² demandan para poder así, en la medida de lo posible satisfacer sus necesidades. Quizás este sea el pilar más importante de todo el sistema de gestión del APFA. Para ello existen distintos cuestionarios que pretenden recoger las expectativas y la satisfacción

¹ Espacio Europeo de Educación Superior.

² Cuando se hace referencia en este trabajo a los usuarios del APFA, se está hablando fundamentalmente del alumnado, profesorado o personal de administración de otras unidades.

de usuarios que, en el caso de nuestro alumnado, suele demandar aspectos diferentes al alumno más joven.

Del mismo modo que éstos, demandan una enseñanza de calidad, pero además se necesita en algunos casos que esta sea casi personalizada y mediante la cual se sientan satisfechos tanto personal como intelectualmente. Además tenemos que tener en cuenta que nuestro alumnado, cuando se matricula en nuestros cursos, tiene en la mente su propio modelo de Universidad formado (María López Jurado Romero de la Cruz, Concepción Argente 2002).

A lo comentado anteriormente hay que sumar la necesidad en la Universidad de Granada de que las distintas unidades o servicios que la forman implanten sistemas de calidad según ISO 9001. Esta necesidad deriva del acuerdo de complemento de productividad para la mejora de la calidad de los servicios firmado por las universidades andaluzas en mayo del 2007 que incluye entre sus requisitos: “Certificar el 100% de los procesos clave de la unidad, mejorar los resultados de los procesos clave y de las encuestas de satisfacción, elaborar las cartas de servicios de la unidad, cumplir con los compromisos de la carta de servicios y establecer unos nuevos, etc. (CPMCS, 2007)”.

3. Cómo

Una vez descritos cuáles han sido los motivos que han llevado al APFA a pensar en certificar su sistema de gestión de calidad según la Norma ISO 9001:2008, hablemos de los pasos que se han seguido.

Una de las críticas que ha recibido la citada norma por el personal de la administración pública es que se ha elaborado para las empresas privadas y que es de difícil aplicación a las administraciones públicas. Es cierto que la norma usa ciertos términos que *chirrían* en dicha administración como son: cliente, empresa, etc. Pero la experiencia muestra como realmente la Norma ISO 9001 es aplicable a las administraciones públicas simplemente adaptando tanto sus requisitos (lo que no quiere decir que se deje de cumplirlos), como su terminología (sustituyendo el término cliente por el genérico usuario-a, o empresa por organización o servicio).

Y es que la idea que se debe tener como referencia es que el objeto de la Norma ISO es describir los requisitos de un sistema de gestión de la calidad que servirá para dar confianza a los diferentes usuarios (alumnos, profesorado, personal de administración y servicios de la Universidad, etc.) de que los servicios ofrecidos van a satisfacer sus expectativas, cumpliendo con los requisitos de reglamentación y legislación de aplicación... Por otra parte, la norma provee de herramientas que facilitan la mejora continua del sistema y aumentan la satisfacción de los usuarios identificados; además, el enunciado genérico de los requisitos en la norma permite que

centros de diferentes tipos, tamaño y materias de impartición puedan diseñar un sistema personalizado que se adapte como un traje a medida a la organización... Otro aspecto importante es que la norma permite la exclusión, previa justificación, de requisitos que no sean de aplicación, siempre y cuando afecten sólo a la Realización del Producto³ (capítulo 7 de la Norma ISO 9001) y no haya riesgo de incumplir requisitos del cliente o reglamentarios que afecten al servicio. (AENOR 2002).

En el caso del Aula Permanente de la Universidad de Granada, se comenzó a trabajar en la gestión de la calidad en el año 2005 cuando se realizó la autoevaluación del servicio según un modelo de la UCUA⁴, a continuación y en el año 2006 se comenzaron a estudiar y definir los procesos y a implantar un sistema de gestión de la calidad basado en la Norma UNE-EN ISO 9001. A continuación se describen cuáles son los pasos que se siguieron en el APFA para conseguir implantar con éxito el sistema de gestión y, como resultado, obtener el certificado ISO 9001. Se debe tener en cuenta que, a grandes rasgos, cualquier organización que haya decidido certificar su sistema de gestión de calidad tiene que llevar a cabo tres pasos fundamentales:

- Documentación
- Implantación
- Certificación

3.1. Documentación

En primer lugar es necesario documentar el sistema de gestión, de manera que quede reflejado en documentos las actividades o procesos que se llevan a cabo en la organización (se describe en los procedimientos documentados⁵) de manera que cumplan con los requisitos de la norma de referencia que detalla que la documentación de un sistema de gestión debe contener, entre otros, los siguientes documentos:

- Manual de calidad
- Procedimientos documentados
- Registros
- Política de calidad
- Objetivos de calidad

³ Por bien entendemos el resultado tangible de una actividad transformadora, y por servicio cualquier actividad o beneficio que una parte puede ofrecer a otra (Kotler, 1991), además según la Norma ISO 9000:2005, un producto es el resultado de un proceso, y a su vez, un servicio es una de las categorías de productos, por tanto cada vez que la Norma ISO 9001 use el término: “*realización de producto*”, podemos sustituirlo por “*prestación de servicio*”.

⁴ Unidad de calidad de las Universidades Andaluzas

⁵ Forma específica de llevar a cabo una actividad o un proceso (Norma ISO 9000:2000, Sistemas de Gestión de la Calidad, fundamentos y vocabulario)

Veamos como se ha llevado a cabo la documentación del sistema de gestión en el Aula Permanente de la UGR. La autoevaluación que se había realizado con anterioridad en la Unidad⁶ sirvió a la responsable de calidad para conocer el estado de la misma. En primer lugar se realizó un estudio de los distintos procesos que se llevan a cabo mediante entrevistas con los responsables de las distintas áreas a fin de conocer dichos procesos en profundidad, poder documentarlos y ver qué acciones es necesario tomar para cumplir con los requisitos de la Norma ISO 9001. Estas acciones serán descritas en puntos siguientes.

De forma simultánea se hace necesario formar al personal de la Unidad en gestión de calidad y en concreto en los requisitos y documentación de la citada Norma ISO, ya que “El problema de la administración de la calidad no está en lo que la gente desconoce de ella. Más bien radica en aquello que cree saber” (Philip B. Crosby). También se conseguirá mejorar la confianza y la implicación de todos los componentes de la organización y tener el mínimo de situaciones imprevistas o actuaciones improvisadas lo que, cara al público, puede dar una imagen de inseguridad y poca fiabilidad.

Otro aspecto muy importante es definir (por parte de la dirección) cuál va a ser el *alcance* de la certificación (extensión y límites del certificado) así como la *política de calidad*⁷. En el caso del APFA se optó por certificar sólo la sede de Granada, excluyendo por el momento las sedes provinciales quedando redactado del siguiente modo: “*Diseño, gestión e impartición de programas de formación para mayores de cincuenta años en la ciudad de Granada*”. Estos dos aspectos y la descripción e interrelación de los procesos se incluyeron en el *manual de calidad*.

Fruto de todo este estudio, en el APFA se definieron los procesos clave⁸ y sus correspondientes *procedimientos* documentados, además una vez que estuvieron elaborados esos documentos se consensuaron con todas las personas implicadas de la unidad y fueron aprobados por la dirección.

Procedimiento del Sistema de Gestión	Nombre del proceso clave
Procedimiento de Gestión de Alumnos	Oferta y demanda de asignaturas, captación de alumnos, matrícula, impartición de clases
Procedimiento de Diseño	Diseño, aceptación asignaturas
Procedimiento de Gestión de Profesorado	Aceptación asignaturas, evaluación y selección profesores

⁶ Como se puede observar, a lo largo del texto se utilizan indistintamente los términos “Servicio” o “Unidad” para hacer referencia al APFA. Efectivamente, es un *Servicio* de la Universidad de Granada, aunque el área de Planificación de dicha Universidad ha dividido a la misma, respecto a la certificación de sistemas según la Norma ISO 9001, en *Unidades Funcionales*.

⁷ Intenciones globales y orientación de una organización relativas a la calidad tal y como se expresan formalmente por la alta dirección. (*ISO 9000:2005, Sistemas de Gestión de la Calidad, fundamentos y vocabulario*)

⁸ Los procesos se clasifican en clave, soporte y estratégicos en función de su incidencia en la actividad del servicio.

Del mismo modo se han documentado los siguientes procesos estratégicos o soporte:

- Compras
- Gestión de profesorado
- Revisión por la Dirección
- Gestión de alumnos
- Control de documentos
- Formación
- Control de no conformidades
- Auditorias internas

Otro de los documentos que la norma exige que se elaboren son los *objetivos* de calidad y los *indicadores* de proceso; herramientas que nos van a permitir conocer el estado del sistema de gestión y ver si el mismo tiende hacia la mejora continua o no. En el caso del APFA, los objetivos que se consiguieron en el curso 08/09 fueron los siguientes:

- crear una herramienta para conocer las expectativas y la satisfacción del profesorado (objetivo conseguido, dicho cuestionario se ha usado ya en este curso)
- conseguir una gestión eficaz de dicho cuestionario (darlo a conocer, “crear cultura”)
- adecuar el servicio al EEES (favoreciendo el uso de las nuevas tecnologías como herramientas tanto para el alumnado como para el profesorado)
- aumentar el área de investigación en el servicio (solicitando proyectos de investigación)
- mejorar la imagen del APFA (cambiando la imagen corporativa del servicio y rediseñando el sitio Web del APFA)
- dar mayor proyección al servicio para aumentar el número de alumnos, subvenciones, etc. (mejorando la comunicación con asociaciones para dar imagen unitaria, solicitar circuitos a nivel local, universitario y de Comunidad Autónoma donde puedan integrarse asignaturas del APFA, acudir a congresos y foros)
- mantener actualizada la página Web
- obtención de datos más útiles sobre la satisfacción de los alumnos para la toma de decisiones (creando un grupo de trabajo donde colaboren profesores)

En este año 2010 se ha sido más ambicioso, pero siempre teniendo en cuenta que los objetivos de calidad han de ser medibles y alcanzables. Así, en el APFA se está trabajando para conseguir:

- adecuar la Web a las nuevas actualizaciones metodológicas (potenciando mecanismos de participación del alumnado, mejora del contador de visitas, obtención de resultados y toma de decisiones)
- mantener el sitio Web (tras en análisis de datos del curso anterior se detectó que no se habían obtenido los resultados esperados)

- mejorar el cuestionario de satisfacción de asignaturas para la obtención de datos más útiles sobre satisfacción de alumnos para la toma de decisiones (tras el análisis de datos del curso anterior se detectó que no se habían obtenido los resultados esperados)
- adaptar la propuesta metodológica del APFA (participación en reuniones nacionales e internacionales)
- incorporar al APFA a proyectos de investigación e innovación metodológica
- consolidar nº de alumnos adaptándose a las condiciones de cada una de las sedes
- potenciar la estructura de representación del alumnado (delegados de clase y representantes de asociaciones)

3.2. *Implantación*

Una vez elaborada la documentación del sistema hay que implantarlo de manera que se apliquen los procedimientos tal y como se han definido y se ajusten hasta que encajen con la organización, además al usar los registros⁹ se comienza a generar evidencias de las distintas acciones llevadas a cabo. A continuación se describen cuáles son los cambios introducidos en la rutina de trabajo de cada área del APFA tras la implantación del sistema de gestión de la calidad. Como adelanto hay que decir que en esencia el trabajo no ha cambiado, simplemente se han intensificado el control y la trazabilidad en cada etapa del proceso.

Dirección: se va a tratar desde tres puntos de vista: planificación, diseño y toma de decisiones. Con la planificación nos estaríamos refiriendo a actividades como la elaboración de los objetivos e indicadores de calidad, establecimiento de plazos de consecución de las distintas actividades, dotación de recursos, uso de nuevas herramientas y sistemas de calidad, etc.

Respecto al diseño, es un proceso que merece una mención especial dentro de este trabajo debido a la complejidad que presenta. En un servicio de estas características lo que se ha hecho, a modo de resumen, es llevar el control de las distintas etapas del diseño (planificación, elementos de entrada, resultados, revisión, verificación y validación) referentes al material entregado por los profesores al alumnado en cada asignatura. Todo ello, respetando siempre la libertad de cátedra del profesorado universitario y controlando fundamentalmente los cambios que de un año para otro se realizan en dicho material. En este control han participado tanto la dirección del APFA como los coordinadores de las distintas asignaturas, talleres o seminarios. Este punto adquiere importancia cuando se da a conocer que, como norma general lo que lleva al alumno mayor a ponerse en contacto con el APFA es en primer lugar el adquirir conocimientos nuevos, quedando el ocupar el tiempo libre en segundo lugar (ML Vázquez Díaz, R. Ruiz Fajardo, C. Martínez Ballesteros 2003).

⁹ Registro: documento que presenta resultados obtenidos o proporciona evidencia de actividades desempeñadas (Norma ISO 9000:2005, Sistemas de gestión de calidad, fundamentos y vocabulario)

Dentro de la toma de decisiones se encontrarían las relacionadas con los resultados de objetivos e indicadores, las asociadas a la evaluación de las encuestas de satisfacción de usuarios, revisión de los partes de no conformidad redactados, selección del profesorado, revisión de la documentación del sistema, revisión anual del sistema de gestión, gestión del personal, etc.

Área de alumnos: En primer lugar se han establecido indicadores para mejorar la trazabilidad¹⁰ tanto de los trabajos entregados por parte del alumnado como del trámite de nóminas y facturas. También se usan registros para la reserva de las aulas (aspecto importante ya que el APFA no dispone por el momento de aulas propias y utiliza las de algunos de los centros académicos de la Universidad), préstamo de material a los profesores, ficha de datos de coordinadores y programas actualizados de las asignaturas. Otro de los cambios surgidos ha sido en las compras. La Norma ISO 9001 en su punto 7.4.1. indica: “La organización debe asegurarse de que el producto adquirido cumple con los requisitos de compra especificados [...] La organización debe evaluar y seleccionar los proveedores en función de su capacidad para suministrar productos de acuerdo con los requisitos de la organización”. Es por esto por lo que se trabaja dejando constancia de la realización del pedido así como de su recepción y además se evalúan a los proveedores del servicio.

Área de Profesorado: En este caso el control se ha centrado en la trazabilidad de las nóminas y de las aceptaciones de docencia (desde el área de alumnos hasta su salida al exterior del servicio).

Área de Asuntos Económicos: al igual que en los casos anteriores, se ha hecho hincapié en el control de los documentos generados (facturas, dietas) para poder evidenciar la trazabilidad de los mismos.

Conserjería: la responsabilidad de este personal en el sistema de gestión consiste fundamentalmente, en el control del mantenimiento de las instalaciones del servicio (tanto a proveedores como a las propias instalaciones) y en la primera atención a los usuarios.

Coordinadores de las Asignaturas: Dentro de sus responsabilidades se encuentran la de colaborar en las distintas etapas del diseño, como se ha comentado anteriormente, además de elaborar los documentos que se solicitan desde el APFA como son (programa de la asignatura, verificación del programa, aceptación de docencia, etc.). También colaboran en los grupos de mejora o círculos de calidad cuando se les requiere o en las auditorías.

¹⁰ Según la Norma ISO 9000:2005 la trazabilidad es la capacidad para seguir la historia, aplicación o la localización de todo aquello que está bajo consideración.

3.3. *Certificación*

Una vez que el sistema se ha implantado, se han corregido las posibles deficiencias y se han generado los registros que posibiliten el evidenciar las distintas acciones llevadas a cabo en dicho periodo; el siguiente paso sería su *certificación*.

Para la obtención del certificado es necesario que se lleven a cabo dos auditorías, una interna y otra externa. Tras la realización de ésta última y después de proponer las correcciones a no conformidades detectadas, si las hay, se concederá dicho certificado por parte de la empresa auditora. El certificado ISO 9001 tiene una validez de tres años por lo que anualmente y durante ese periodo de tiempo tendrán lugar las dos auditorías. En el caso del Aula Permanente la auditoría de certificación (primer año) tuvo lugar en el 2007, en los años 2008 y 2009 tuvieron lugar las auditorías de seguimiento y en este año 2010 recibiremos la visita de los auditores para la auditoría de “recertificación” en la que se volverá a conceder un nuevo certificado. En todas las ocasiones se ha concedido/mantenido el certificado sin ningún problema ya que, si se detectado no conformidades, estas han sido menores y se han solucionado mediante las acciones correctivas adecuadas.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que no es suficiente con mantener el sistema de gestión sino que año a año hay que evidenciar la *mejora continua* lo que se hace mediante los resultados de objetivos e indicadores, política, revisión por la dirección, etc.

4. Conclusiones y trabajos futuros

La alta competitividad en los Programas Universitarios para Mayores y la necesidad de sistematizar los procesos, entre otras, fueron las razones que llevaron al APFA a certificar su sistema de gestión de la calidad según la Norma ISO 9001. Efectivamente, de las expectativas que inicialmente tenía la dirección del APFA y que hicieron que se tomara la decisión de certificar su sistema de gestión, podemos decir que se han cumplido en su mayoría, teniendo siempre en cuenta que el Aula Permanente se propone una actuación educativa integral en dos sentidos: abordar al alumno/a no sólo como persona sino como miembro de una comunidad más amplia de la que necesita para su propio desarrollo, que ha de ser completo; y promover todas las tareas típicas de cualquier centro universitario: *enseñanza, investigación y servicio a la sociedad*.

Por un lado se ha conseguido ser competitivo con otros programas para mayores que no tienen certificación de calidad lo que se comprueba si revisamos los datos de los alumnos que se mantienen de 1º a 2º que aumenta de un 49% a un 55% y posteriormente a un 62% en los cursos del 2005 al 2008, siendo el valor de este último curso 2009/2010 del 50%. También se ha mejorado la imagen del servicio y se le ha dado publicidad, aspecto este muy importante para el APFA que ha incluido entre sus objetivos. También cabe destacar que en la sede de Granada y para el curso 2009/2010 se han matriculado 156 alumnos que es la cifra más alta en los tres últimos años, además el número total de matriculados en esta sede es de 519.

Al haber documentado los procesos (procedimientos del sistema de gestión), se ha conseguido sistematizarlos y optimizarlos, así como definir las responsabilidades dentro de cada uno de ellos. Dichos documentos son conocidos por todo el personal mediante una aplicación informática creada al efecto que se encuentra en el servidor interno de la Unidad.

Se ha mejorado la comunicación con los usuarios (definiendo y dando a conocer cuáles son los canales adecuados para ello) y su satisfacción como refleja el análisis de los cuestionarios. Así, en el curso 08/09 la media de la satisfacción del alumnado fue del 4.6 sobre 5; sobre el mismo periodo se ha preguntado a los coordinadores de las asignaturas sobre la satisfacción en el proceso de diseño y hemos obtenido una valoración de 4.7 sobre 5.

Se ha mejorado la detección de oportunidades para la mejora al haber sistematizado el proceso (detección, redacción y seguimiento de las no conformidades¹¹), esto ha permitido que se evite la repetición de los mismos errores en los procesos o incluso que nos podamos adelantar para evitarlos antes de que ocurran. Además los auditores en sus distintos informes han destacado como puntos fuertes:

- adecuado uso de las herramientas informáticas
- visión del sistema hacia el usuario
- adecuado seguimiento documental de la implantación
- obtención de datos de satisfacción laboral del personal
- grado de desarrollo y claridad del programa universitario del curso y la adaptación del profesorado al perfil del alumnado
- seguimiento adecuado de las no conformidades
- organización de la documentación
- optimización de la metodología de seguimiento de objetivos
- optimización del control de los trabajos
- optimización en la medición y seguimiento de indicadores
- exhaustividad en la realización de informes

Y por último y, aunque aún es pronto para dar datos concretos, se están reduciendo costes ya que al hacer un análisis y seguimiento de proveedores se tiende a trabajar con aquellos que presten mejor servicio (fiabilidad, relación calidad-precio, etc.). Del mismo modo al llevar a cabo el control y seguimiento de los procesos se reducen costes en tiempo al no tener que repetir o duplicar tareas.

En este trabajo se ha mostrado de un modo general cuáles son los pasos que se han seguido para implantar dicho sistema de modo que sea extrapolable para otros servicios o ámbitos universitarios. Se ha descrito desde lo más básico como es la formación del personal en gestión de la calidad y en la Norma ISO o la definición de la política, hasta llegar a la auditoría así como los cambios en el trabajo de cada una de las áreas que forman el servicio. Además, se ha destacado que este proceso no acaba aquí, ya que se tienen que seguir midiendo indicadores, realizando el seguimiento de los objetivos,

¹¹ Según define la Norma ISO 9000:2005, una No Conformidad es el incumplimiento de un requisito.

establecer nuevos, etc. Anualmente, en las auditorias, se tendrá que evidenciar que se sigue cumpliendo con los requisitos y que además se tiende hacia la mejora continua. Pero la Norma ISO 9001 no es la única forma de gestionar la calidad que está llevando a cabo el APFA. Como se ha comentado anteriormente, en la actualidad se está trabajando en la *carta de servicios*, que se publicó en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía el 7 de Abril del pasado año 2009 (Carta de servicios del Centro de Formación Continua y Aula Permanente de la UGR). Una vez que se tiene una ISO implantada, la carta de servicios es un trabajo bastante más sencillo, se constituyó un grupo de trabajo que ha recopilado cuáles son los servicios que se prestan en la Unidad y ha definido unos compromisos con los usuarios así como indicadores asociados a los mismos. Mediante la publicación de la *carta de servicios* se pretende informar a usuarios actuales y potenciales, dar mayor publicidad al APFA y tener mayor control sobre los procesos. Además la dirección del APFA no descarta embarcarse en un futuro próximo y junto con el resto de la Universidad de Granada en el Modelo EFQM.

5. Bibliografía

AENOR (2002). *Guía para la aplicación de la Norma ISO 9001 en la educación*.

AULA PERMANENTE DE FORMACIÓN ABIERTA (2007). “Programa Universitario para mayores del curso 2007/2008”.

Complemento de productividad para la mejora de la calidad y los servicios que presta el PAS de las universidades públicas de Andalucía (2007).

DEL RÍO BERMÚDEZ, L. (2007). “Certificación de sistemas de calidad en Universidades”. IV Foro sobre la evaluación de la calidad de la educación superior y la investigación.

EXPOSITO, R. (2004). “Evolución metodológica de la enseñanza con Mayores”. VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (Coreses, Zamora).

KOTLER, P. (1991). *Marketing Management – Analysis, Planning, Implementation and ment Journal*.

LOPEZ JURADO ROMERO DE LA CRUZ, ARGENTE DEL CASTILLO OCAÑA (2002). “Programas Universitarios para Mayores: Las enseñanzas (contenidos, metodología y evaluación)”. IV Encuentro Nacional (Alicante).

LLORENS MONTES, F. J.; FUENTES FUENTES, MARÍA DEL MAR (2001). *Calidad Total. Fundamentos e implantación*. Granada: Editorial Pirámide.

NORMA UNE EN ISO 9000 (2005). *Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario*.

NORMA UNE EN ISO 9001 (2008). *Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos*.

SAEZ AGUADO, A. (2004). “Proyección social de los programas universitarios para personas mayores”. VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores (Alicante).

VAZQUEZ DIAZ, M. L.; RUIZ FAJARDO, R.; MARTINEZ BALLESTEROS, C.
(2003). *Perfil sociodemográfico del alumnado del APFA*. Mallorca.

Calidad de la enseñanza en un Programa Universitario para Mayores

Cristina Fernández, Carmen Orte, Liberto Macías, Carmen Mas
Universitat de les Illes Balears

En los últimos años, tanto los programas universitarios para mayores (PUM) como el número de alumnos a ellos adscritos han aumentado considerablemente y se ha consolidado una estructura similar de dichos programas en las diferentes universidades del país, gozando cada vez de mayor reconocimiento dentro las universidades que las desarrollan. Ya apuntaba esta realidad el doctor Martí March (2004) al afirmar que la convergencia universitaria europea afectaría a la función cultural de la universidad de diferentes maneras, entre ellas desarrollando dicha función cultural de acuerdo con la idea de aprendizaje para toda la vida, haciendo posible la aplicación de un modelo educativo de PUM, y “posibilitando la institucionalización de los programas universitarios para mayores excluyendo su carácter marginal, anecdótico y su carácter subsidiario”.

En la misma línea y paralelamente a la paulatina instauración de estos programas, se han ido desarrollando modelos de evaluación que permitan valorar su funcionamiento y establecer aquellos aspectos susceptibles de mejora, tratando de dar mayor cobertura a las necesidades de la población a la que están destinados y cumplir con los objetivos educativos y sociales para los que han sido diseñados. El esfuerzo de instauración de la cultura evaluativa se realiza, precisamente, a partir del trabajo impulsado por las doctoras Carmen Orte y Mercè Gambús (2004) recopilado en la publicación *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Entre otros aspectos destacamos aquellos que se desarrollan en relación a la evaluación de dichos programas en general, y de la calidad en particular, como son: el análisis preliminar de la evaluación de la calidad de un programa universitario para mayores basándose en el impacto del programa sobre la calidad de vida del alumnado (Pinazo, 2004: 155-162); las estrategias educativas y de relación social entre profesores y alumnado como indicadores de la calidad educativa (Ballester et al., 2004: 291-297); la evaluación como herramienta de mejora de los programas universitarios de mayores (Lirio et al., 2004:299-305); las expectativas del alumnado y su repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Nadal/Orte, 2004: 307-315); y la propuesta de un sistema de evaluación de las universidades de mayores (Touza et al., 2004: 317-321).

En el momento actual, cuando gran parte de las universidades de nuestro país, cuentan con PUM, se hace necesario que estos programas universitarios se homogenicen y normalicen dentro del sistema educativo español, procesos, el de homogeneización y normalización, que pasan por el sometimiento de dichos programas a los mismos criterios de calidad que el resto de titulaciones dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dentro de ese marco y a partir de los cambios introducidos en la normativa española, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) establece que las universidades deben contar con políticas y Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) formalmente establecidos y

públicamente disponibles, que les permitan garantizar en sus actuaciones, el cumplimiento de los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten y buscar su mejora continua. De acuerdo a esto, la ANECA ha desarrollado, en colaboración con las agencias AQU¹ y ACSUG² el programa AUDIT, orientado a los centros universitarios para que el SGIC integre todas aquellas actividades que se han ido desarrollando para garantizar la calidad de las enseñanzas.

Ya existen ejemplos de algunas de las formas de aplicación de los criterios y directrices de calidad a los PUM (Vila, 2008: 191-202), y en esa misma línea, basándonos en el Anexo II (Protocolo de evaluación del diseño del sistema de garantía interna de calidad de la formación universitaria) del Programa AUDIT (2008) procedemos a revisar cómo la Universitat Oberta per Majors (UOM) de la Universitat de les Illes Balears (UIB) ha evolucionado en los 12 años transcurridos desde su creación, tratando de relacionar los aspectos más relevantes del proceso con algunas de las directrices recogidas en el programa AUDIT. Se presentarán también algunos de los indicadores de impacto (salud, calidad de vida, uso de las TICs), sobre nuestro alumnado, así como el análisis de las principales motivaciones para su adscripción al programa y su satisfacción con el mismo como indicador de calidad percibida.

1. Evolución de la UOM en relación a las directrices del programa AUDIT

El objetivo de este apartado es analizar el programa UOM en base a las directrices AUDIT señaladas en el protocolo de evaluación del diseño del SGIC. Este análisis se llevará a cabo a partir del estudio de la evolución del programa UOM y los cambios producidos en el mismo en los últimos años.

Las tres directrices que van a ser la guía de este análisis son:

- 1- El centro debe contar con mecanismos que le permitan mantener y renovar su oferta formativa, desarrollando metodologías para la aprobación, el control y la revisión periódica de sus programas (AUDIT 2 2008: 8. Directriz 1.1).
- 2- El centro debe dotarse de procedimientos que le permitan comprobar que las acciones que emprende tienen como finalidad fundamental favorecer el aprendizaje del estudiante (AUDIT 2 2008: 11. Directriz 1.2).
- 3- El centro debe contar con mecanismos que aseguren que el acceso, gestión y formación de su personal académico y de apoyo a la docencia, se realiza con las debidas garantías para que cumpla con las funciones que le son propias (AUDIT 2 2008: 15. Directriz 1.3).

La UOM de la UIB se creó en el mes de abril de 1998. Esta primera edición consistió en un programa formativo de 32 horas de duración realizado en las aulas del campus universitario en la isla de Mallorca. En los cursos siguientes se amplió la oferta formativa, aumentando el número de horas, extendiéndose a otros municipios de la isla

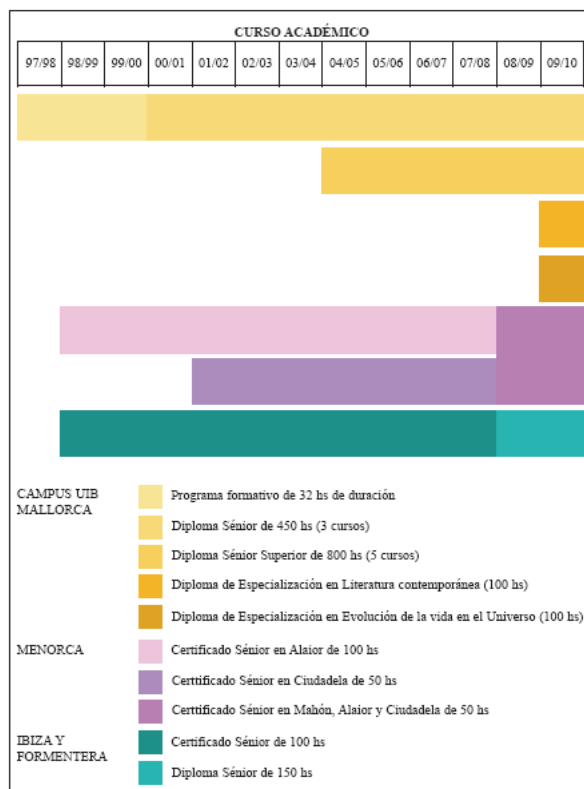
¹ Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

² Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia

de Mallorca y al resto de islas del archipiélago balear. En el curso 2000/2001 se aprobó por el Consejo de Gobierno de la UIB el reconocimiento de la formación impartida en el campus como título propio de la UIB de 450 horas de duración.

Uno de los aspectos más importantes del éxito obtenido por el conjunto de programas que durante más de una década ha ofrecido la UOM es su capacidad de dar respuesta a los intereses del alumnado en el contexto de la UIB y de adaptarse a los cambios sociales, culturales, tecnológicos, etc. que se han producido en el seno de la sociedad actual. Ello puede apreciarse en la figura 1 en la que puede verse la evolución de los programas de formación reglada impartidos en el Campus universitario y en las islas de Menorca e Ibiza. Los cambios que se observan a partir del curso 2008/2009 coinciden con la aprobación de la reforma del plan de estudios de la UOM por el Consejo de Gobierno de la UIB, que representa un plan innovador, que continúa en el presente año académico con la implantación de dos Diplomas de Especialización y con la previsión de la instauración de nuevos diplomas en el próximo curso académico.

Figura 1. Evolución de los programas de formación reglada de la UOM



Además de los programas de formación reglada, con el objetivo de dar cobertura a un sector más amplio de la población mayor, la UOM cuenta con varios programas de formación complementaria: la UOM en los pueblos de Mallorca, que se inició en el curso 1998/1999, la UOM en los pueblos de Ibiza, iniciado en el curso 2007/2008, junto al programa la UOM en los barrios de Palma, y la UOM en Formentera, cuya primera edición se realizó en el curso 2008/2009. También, en línea con las directrices impulsadas desde la Unión Europea relacionadas con el intercambio de los estudiantes

universitarios, se inauguró en septiembre de 2008 la I Universidad Internacional de Verano para Mayores.

Por tanto, podemos observar que la UOM aglutina diferentes programas que se han ido desarrollando para adaptarse a las demandas del alumnado y a las líneas estratégicas de la formación permanente dirigida a los adultos mayores. El crecimiento que ha experimentado en los últimos años, ha requerido la creación de la Oficina para programas universitarios de la UOM, en el curso 2008-2009, con el objetivo de optimizar la gestión de los mismos.

La siguiente tabla, a modo de resumen, recoge los programas que se gestionan desde la oficina en el presente curso cuatro de los cuales corresponden a títulos propios:

Tabla 1. Programas gestionados desde la Oficina para programas universitarios de la UOM en curso 09/10

Formación reglada	Carácter
Diploma Sénior	Título propio
Diploma Sénior Superior	Título propio
Diploma de Especialización en Literatura Contemporánea	Título propio
Diploma de Especialización de la Evolución de la Vida en el Universo	Título propio
Educación de adultos mayores en Menorca	Certificado
Diploma Sénior Ibiza	Certificado
Formación complementaria	
La UOM en los pueblos de Mallorca	Complementario
La UOM en los pueblos de Ibiza	Complementario
La UOM en Formentera	Complementario
Universidad Internacional de verano	Complementario

Todo ello pone de manifiesto que existe una revisión periódica de los programas y que se cuenta con mecanismos que regulan el proceso de toma de decisiones relativa a la oferta formativa y el diseño de los títulos y sus objetivos, asegurando el desarrollo de los procedimientos necesarios para implementar las mejoras derivadas de ese proceso de revisión periódica de las titulaciones. En conclusión, se está trabajando en la línea marcada por la directriz 1.1. (AUDIT 2 2008: 8).

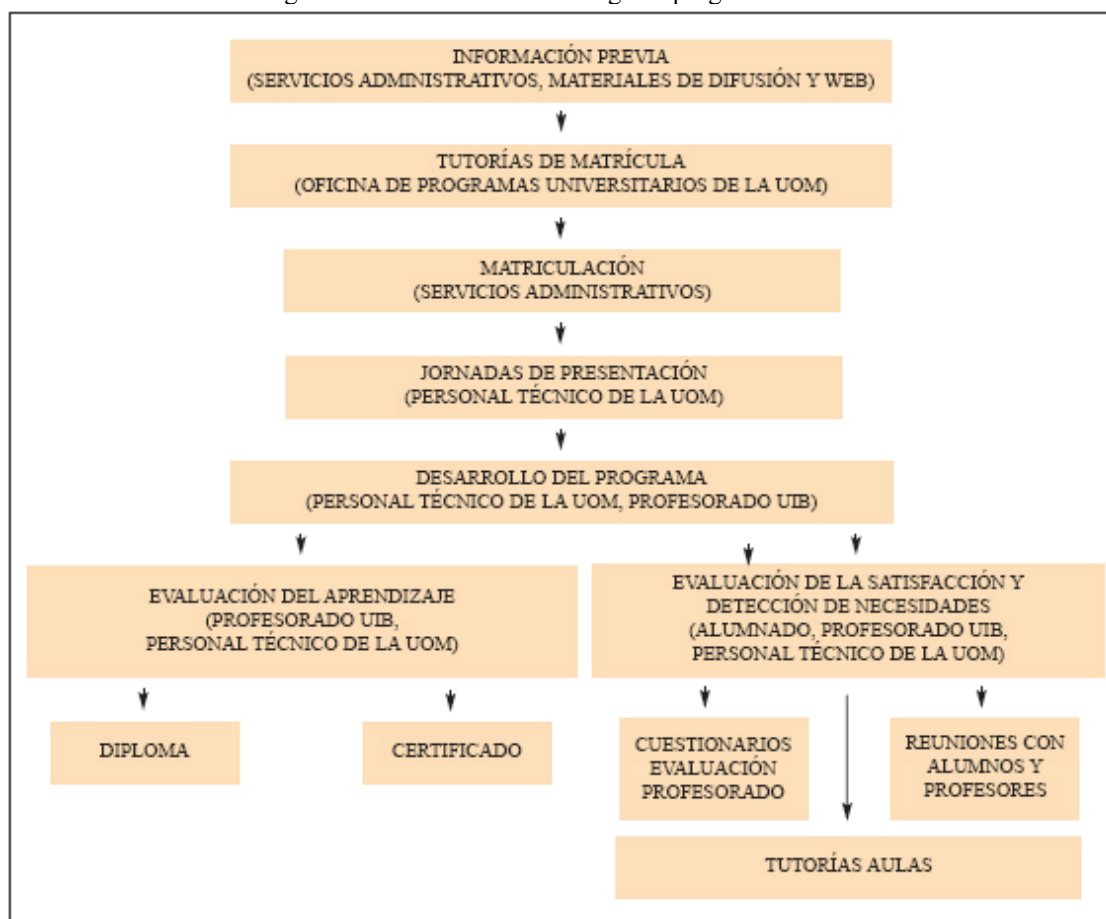
De la misma manera, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, la UOM dispone de los sistemas de información para conocer y valorar las necesidades del alumnado. Definidos ya los perfiles de acceso a los estudios, se cuenta con un sistema de tutorías para facilitar el proceso de admisión y matriculación del alumnado. Asimismo, se realizan actividades dirigidas a promover la incorporación de los adultos mayores al sistema universitario. También se impulsa la participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones, a través de reuniones periódicas con sus representantes y a partir de las sugerencias presentadas al personal técnico de la UOM en el horario de atención previsto a tal efecto. Por otra parte, se lleva a cabo un seguimiento de la satisfacción con los estudios mediante la aplicación de encuestas cada

curso académico que permiten la revisión periódica y la mejora de los procesos y acciones relacionadas con los estudiantes.

Por otra parte, en el plan de estudios de la UOM están establecidas las líneas generales que afectan a la planificación de las actividades formativas, así como a la evaluación y aprovechamiento de los conocimientos por parte del alumnado. Dicha evaluación admite dos posibilidades a elegir por el alumnado: entrega de los trabajos o realización de los exámenes establecidos por el profesorado de las distintas materias, la superación de los cuales permite la obtención del Diploma (cumpliendo con el requisito de asistencia mínima); y seguimiento de la asistencia a los cursos, la cual permite optar a la obtención de un Certificado.

En la siguiente figura, se esquematizan las etapas del proceso de incorporación al programa, reflejando también las opciones para la evaluación y seguimiento del aprovechamiento de los estudios por parte del alumnado y de su satisfacción con los mismos.

Figura 2. Itinerario formación reglada programas de la UOM



Toda la información obtenida a lo largo del proceso revierte en una mejora de los procedimientos y acciones encaminadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes, pues la sistematización de esta información deriva habitualmente en estudios que permiten conocer con mayor profundidad las características fundamentales del aprendizaje en esta etapa de la vida.

Los datos de uno de estos estudios (Mas et al., 2008), realizado con alumnado de primer curso del Diploma Sénior en el campus universitario en Mallorca, muestran los siguientes resultados:

Tabla 2. Motivaciones y factores influyentes en el aprendizaje de los adultos mayores de la UOM

Motivaciones para matricularse en el programa	% que lo manifiesta
Para aprender	87.2
Para estar al día y conocer cosas nuevas	72.3
Para estudiar lo que no pudieron cuando eran jóvenes	29.8
Para estar activo/a	68.1
Para compartir conocimientos con otras personas	27.7
Para ocupar el tiempo	23.4
Para recordar cosas	34
Para relacionarse	51.1
Factores facilitadores/entorpecedores del aprendizaje y la motivación	% que lo manifiesta
La salud física	19.1
La situación familiar	4.3
Tener tiempo libre	8.5
Tener inquietud por aprender, actitud activa	68.1
Asistir a clase	14.9
Dificultades de concentración	38.3
Problemas de memoria	48.9
Interés y variedad de los temas	46.8
El profesor	44.7
Sentirse un/a estudiante más	31.9
Expectativas/preocupaciones	% que lo manifiesta
Dificultades derivadas de la edad	34
No estar a la altura (por falta de estudios previos...)	34
Valoración positiva de uno/a mismo/a como aprendiz	55.3

Este estudio mostró la importancia de incidir en la mejora de las expectativas de autoeficacia al iniciar los cursos y llevar a cabo un seguimiento para detectar factores que puedan entorpecer su proceso de aprendizaje y su continuación en los programas. También evidenció la necesidad de formación específica del profesorado que trabaja con alumnos mayores.

Los resultados que se desprenden de estos estudios guían gran parte de las acciones que se diseñan desde la UOM para mejorar la calidad del programa. Por ejemplo, se realizan reuniones con el profesorado para proporcionar orientaciones de cara a trabajar con el alumnado mayor, como veremos a continuación. También se tienen en cuenta los factores detectados como posibles obstáculos en el proceso de aprendizaje a la hora de planificar las jornadas de presentación, las reuniones con el alumnado e, incluso, en la selección de los contenidos más adecuados para impulsar un mejor aprovechamiento de los programas educativos.

Ello se complementa además con los resultados obtenidos en la evaluación de la satisfacción. La evaluación de la satisfacción de los alumnos se realiza, para cada una de las materias impartidas y en base a cuatro aspectos fundamentales:

- La satisfacción general con la asignatura (escala numérica de 1 a 10)
- El grado de interés inicial por los contenidos de la asignatura (escala de tres puntos: bajo, medio alto)
- El grado de interés suscitado por el profesor por los contenidos de la asignatura, una vez finalizada su realización (escala de tres puntos: bajo, medio, alto)
- La labor del profesorado (escala Likert de 5 puntos, 1= totalmente de acuerdo, 5= totalmente en desacuerdo). La labor del profesorado se evalúa a través de preguntas referidas a la metodología de impartición de los contenidos (cumplimiento del programa, estructuración de la exposición, claridad en la exposición, resolución de dudas y preguntas, utilización adecuada de los recursos de apoyo disponibles); preguntas referidas a la dinámica de las clases (promoción y facilitación de la participación de los alumnos, fomento del interés de los alumnos por la asignatura, promoción del aprendizaje de los alumnos) y preguntas relativas al trato del profesor hacia los alumnos (información sobre incidencias y ausencias, trato respetuoso y correcto).

Todo lo expuesto, nos lleva a concluir que se está trabajando en la línea de establecer y consolidar los mecanismos adecuados que permitan cumplir con los criterios marcados en la directriz 1.2. (AUDIT 2 2008: 11).

Para terminar este apartado, vamos a centrarnos en el análisis del funcionamiento de la UOM en lo referente a la mejora de la calidad del personal académico y de apoyo a la docencia (AUDIT 2 2008: 15). En primer lugar, cabe resaltar que el profesorado de los programas de formación reglada es siempre miembro del Personal Docente e Investigador (PDI) de la UIB. En los programas complementarios se cuenta además con la participación de profesionales externos expertos en las temáticas abordadas. Desde su creación hasta el momento actual han participado aproximadamente 200 profesores de la plantilla de la UIB y más de un centenar de profesionales externos. Como garantía de calidad, con el objetivo de asegurar el acceso a un conocimiento que abarque los distintos campos del saber, se cuenta con la participación de profesorado de los diferentes departamentos de la UIB, como puede verse resumido en la tabla siguiente:

Tabla 3. Departamentos que han participado en los programas universitarios de la UOM

Departamento de Biología
Departamento de Biología Fundamental y Ciencias de la Salud
Departamento de Ciencias de la Tierra
Departamento de Ciencias Históricas y Teorías de las Artes
Departamento de Ciencias Matemáticas e Informática
Departamento de Derecho Privado
Departamento de Derecho Público
Departamento de Economía Aplicada
Departamento de Economía de la Empresa
Departamento de Enfermería y Fisioterapia
Departamento de Filología Catalana y Lingüística General
Departamento de Filología Española, Moderna y Latina
Departamento de Filosofía y Trabajo Social
Departamento de Física
Departamento de Pedagogía Aplicada y Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas
Departamento de Psicología
Departamento de Química

La creación de la Oficina de programas universitarios de la UOM ha permitido una mejor coordinación del personal de apoyo a la docencia y ha posibilitado una atención más personalizada a las demandas del alumnado. Permite además dar una respuesta más eficaz a las demandas del profesorado, al contar con personal especializado en el funcionamiento administrativo de la UOM y con personal técnico de apoyo al trabajo en las aulas.

Para recoger y valorar la información sobre las necesidades del personal académico, además de la comunicación continua con el técnico de apoyo, se convocan reuniones puntuales para tratar valorar las cuestiones relacionadas con la docencia y la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Por último, es importante señalar que todas las decisiones que se toman desde la Oficina en relación a las labores de apoyo a la docencia son tratadas en reuniones periódicas en las cuales se repasan y valoran los criterios para el reparto de funciones del personal. En estas reuniones se plantean además las acciones y cambios necesarios de cara a la mejora del funcionamiento del programa y se establecen las líneas estratégicas del trabajo a realizar en cada etapa del curso académico.

2. Otros indicadores de calidad

Tras relacionar la evolución y cambios producidos en la UOM desde su creación con las directrices AUDIT, en un intento de analizar con criterios sistematizados la calidad de los programas ofertados, revisaremos de manera sucinta otros indicadores que dan cuenta de la calidad e innovación de este tipo de programas.

La educación permanente ya es hoy día una realidad, un derecho y una necesidad, sobre todo si tenemos en cuenta que, como señalan Orte y March (2006), la vejez es ya una nueva realidad sociológica que necesita de políticas específicas, en las que la educación está jugando un papel cada vez más importante. Pero los PUM, además de cumplir una función educativa y de extensión del conocimiento, cumplen también una función en relación con la salud física y psicológica. Ello queda evidenciado por los estudios realizados desde la UOM sobre el impacto de la participación en el programa en el apoyo social y la calidad de vida. También hemos llevado a cabo estudios sobre la influencia del uso de las nuevas tecnologías como potenciadoras de las capacidades de aprendizaje de los adultos mayores.

De estos estudios se desprende que los programas universitarios para mayores tienen impacto sobre la calidad de vida de su alumnado y en el apoyo social. En el estudio de Vives, Macías y Orte (2004) se concluye que los PUM tienen tres consecuencias sobre sus participantes: el aumento de su autoestima y una visión más positiva de su autoconcepto, el aumento y fortalecimiento de su red social y un enriquecimiento personal y cultural. En el trabajo de Fernández, Macías y Orte (2009) se pone de manifiesto que los mayores de la UOM presentan mejores indicadores de salud y de calidad de vida percibida en comparación con los datos de la población general de adultos mayores.

En cuanto a las nuevas tecnologías podemos destacar que el alumnado de los PUM dispone de la posibilidad de acceso a las TIC en un alto porcentaje y las utiliza, de hecho, con mucha mayor frecuencia que la población general. Los PUM representan una posibilidad para superar la brecha digital y contar con los medios necesarios para seguir trabajando en esta línea (Fernández et al., 2008: 233-244).

3. Conclusión final

La UOM es un programa dinámico e innovador, lo cual se refleja en los cambios estructurales que se han producido en el mismo para ajustarse no sólo a los estándares de calidad, sino también a las necesidades prioritarias de la población a la que va dirigido. Con el aumento de la población adulta mayor en nuestro país, cabe esperar que los PUM se constituyan como una opción educativa que esté provista de los mecanismos necesarios para dar una respuesta adecuada y seria ante las necesidades de un colectivo cada vez más exigente.

La mejora de la calidad de los PUM debe fundamentarse en estudios que contemplen las directrices y los criterios establecidos para el resto de estudios universitarios, si desean insertarse en la comunidad universitaria de manera integral. Es probable, que en los

sistemas evaluativos de los programas, se estén manejando ya algunos de los criterios de manera intuitiva. Sería necesario protocolizar los sistemas de evaluación de los PUM para asegurar que se ajustan a la nueva realidad educativa y a la cultura evaluativa determinada por el EEES.

4. Bibliografía

ANECA/AQU/ACSUG (2008). “Protocolo de evaluación del diseño del sistema de garantía interna de calidad de la formación universitaria”. Anexo II Programa AUDIT. Disponible en Internet:

http://www.aneca.es/media/166358/audit_anexo2_protocoloeval_080219.pdf

BALLESTER, L.; ORTE, C.; OLIVER, J. L. (2004). “Evaluación de la relación socioeducativa en los programas universitarios para mayores”. En ORTE, C.; GAMBAS, M. (eds.) *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears, p. 291-297.

FERNÁNDEZ, C.; MACÍAS, L.; ORTE, C. (2009). “Qualitat de vida i educació de la gent gran” En ORTE, C. (dir.) *Anuari de l’envelliment. Illes Balears 2009*. Palma: Càtedra d’Atenció a la Dependència i Promoció de l’Autonomia Personal (Conselleria d’Afers Socials, Promoció i Immigració i UIB). p. 215-239.

FERNÁNDEZ, C.; MACÍAS, L.; MAS, C.; ORTE, C. (2008). “Uso de las tecnologías de la información y la comunicación entre el alumnado de la Universitat Oberta per a Majors de les Illes Balears”. En PALMERO, M. C. (coord.) *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos: Universidad de Burgos. p. 233-244.

LIRIO, J.; HERRANZ, I.; MARÍ, R. (2004). “La evaluación como mejora de los programas universitarios para mayores. El caso de la Universidad de Castilla-La Mancha”. En ORTE, C.; GAMBÚS, M. (eds.) *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears. p. 299-305.

MARCH, M. X. (2004). “La construcción del espacio europeo de enseñanza superior y su incidencia sobre los programas universitarios de mayores”. En ORTE, C.; GAMBÚS, M. (eds.) *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears. p. 13-26.

MAS, C.; MACÍAS, L.; ORTE, C.; FERNÁNDEZ, C. (2008). “Estudio piloto sobre motivación y aprendizaje en alumnos de primer curso de un programa universitario para mayores”. *Póster presentado en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación*, celebrado en Oviedo en el mes de abril.

ORTE, C.; MARCH, M. X. (2006). “La intervención socioeducativa, los programas universitarios para mayores y la calidad de vida: la construcción de una gerontología

educativa”. En ORTE, C.; GAMBÚS, M. (eds.) *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears. p. 17-71.

PINAZO, S. (2004). “Descripción y análisis preliminares de la evaluación de la calidad del programa universitario ‘La Nau Gran’ de la Universidad de Valencia”. En ORTE, C.; GAMBÚS, M. (eds.) *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears. p. 155-162.

TOUZA, C.; ORTE, C.; BALLESTER, L. (2004). “La construcción de un sistema de evaluación de las universidades de mayores: Objetivos e hipótesis básicas del modelo de evaluación”. En ORTE, C.; GAMBÚS, M. (eds.) *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears. p. 317-321.

VIVES, M.; MACIAS, L.; ORTE, C. (2004). “El apoyo social de los alumnos de la Universitat Oberta per a Majors En ORTE, C.; GAMBÚS, M. (eds.) *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears. p. 317-321.

Calidad de vida, educación y personas mayores

*Margarita Vives Barceló, Carmen Orte Socias,
Liberto Macías González, Cristina Fernández Coll*
Universitat de les Illes Balears

1. Introducción

El envejecimiento de la población es uno de los fenómenos más destacables en todas las sociedades desarrolladas del mundo. Este envejecimiento progresivo que tiene un carácter internacional, no sólo es debido al aumento de la esperanza de vida, sino también al descenso de la natalidad. Los investigadores reconocen esta situación y cada vez son más los estudios que evidencian la relevancia social del colectivo de las personas mayores. Esto comporta también que uno de los objetivos prioritarios de los investigadores del ámbito de las Ciencias Sociales y de la Educación haya sido la realización de estudios que nos permitan conocer las variables que sean relevantes para la mejora de la calidad de vida de las personas mayores, observar su evolución y facilitar las adaptaciones necesarias ante los nuevos cambios culturales y socioeconómicos. No podemos olvidar que aparte del aumento de la esperanza de vida y el descenso de la natalidad tenemos de incluir la jubilación del conocido como la generación del baby-boom, produciendo grandes diferencias en el tamaño de los grupos de edad. Los movimientos migratorios también se consideran como una de las causas importantes y como variables que afectan directamente al proceso del envejecimiento global de la población.

En España, según datos del Instituto Nacional de Estadística recogidos en el informe Las personas mayores en España (IMSERSO, 2008), el 1 de enero de 2007 las personas de 65 y más años contabilizaban un 16,7% del total de la población (7.531.826 personas). La proyección realizada por el INE contabiliza que al año 2060 habrá en España 15.679.878 personas de esta franja de edad (65 y más años), datos que corresponden al 29,9% de la población total. Según las previsiones realizadas por Naciones Unidas, el año 2050 España será el cuarto país más viejo del mundo delante de Alemania, Italia y Japón que se sitúa en último lugar. Este dato ha cambiado respecto de las estimaciones realizadas el 2004 y en el 2006, cuando se calculaba que el 2050 España sería el país más viejo, ocupando el último lugar (IMSERSO, 2004) y situándose en el tercer lugar de los países más viejos (IMSERSO, 2006).

En el caso concreto de las islas Baleares, las personas mayores representan el 17,4% (13,7% de 65 y más años y 3,7% de 80 y más años) del total de la población balear. Como indican los datos del INE (2007) del mencionado informe del IMSERSO (2008), no se trata de una de las comunidades autónomas con la proporción más alta de población mayor, aunque los porcentajes son muy similares en la mayoría de comunidades autónomas (Fernández, Macías, Mas y Orte 2008: 231).

El aumento progresivo del envejecimiento demográfico y la situación social, cultural y económica de la población mayor han hecho que de una manera continua se observe,

sobre todo en los países más desarrollados, un interés por la difusión de la cultura y la formación hacia las personas mayores. Se está generalizando la apertura de la mayoría de instituciones, incluso las universidades, a este colectivo y se está apostando por desarrollar propuestas formativas para el grupo de población a partir de 55 años. Desde la creación de la primera oferta educativa, el año 1973 en Toulouse, hasta la actualidad, se han elaborado diferentes propuestas y modelos de programas dirigidos al colectivo de mayores con una finalidad de educación permanente y de mejora del nivel de salud física, mental y social y de la calidad de vida en general de las personas mayores.

En España siguiendo el modelo del profesor Vellas, se ponen en funcionamiento, en el año 1978, las denominadas Aulas de la Tercera Edad porque el Ministerio de Educación español no permitió denominarlas Universidades, aunque, tras la buena aceptación social de las mismas, en 1980 el Ministerio de Cultura reguló las Aulas de la Tercera Edad como una red de centros coordinadas por éste. Por otro lado, es en esta misma década cuando se recuperan en España las Universidades Populares creadas a principios del siglo XX y que se cerraron después de la Segunda República. En el año 1982 comienzan a funcionar las Aulas de Formación para la *Gent Gran* de Cataluña (AFOPA), que desarrollan programas educativos, prioritariamente conferencias, bajo la tutela de diferentes universidades catalanas. (Orte, Macías y Vives 2008: 216). A principios de la década de los 90, comienza en España una nueva propuesta: abrir la universidad a las personas mayores, sin crear centros diferentes. Se trata de proyectos educativo-culturales dirigidos a la población mayor, bajo el auspicio de la Universidad y el apoyo de instituciones nacionales y autonómicas de tipo social, y en algunos casos, como por ejemplo en Baleares, de tipo educativo (Orte y March 2006). La denominación de Programas Universitarios para Personas Mayores, es la denominación que se ha consensuado por los representantes de estos programas. Este tipo de programas comienzan de forma sistematizada a partir del curso académico 1993-1994 y en el mes de noviembre del año 1996, en Granada, se organiza el primer encuentro de Programas Universitarios para Mayores (PUM) (Orte y March, 2003).

Es evidente que los PUM se tienen que analizar no solamente como indicador de cambio de las universidades y del proceso de envejecimiento y de disminución de la población universitaria clásica correlativo al proceso del envejecimiento de la población, sino como un indicador del desarrollo de las funciones culturales de la Universidad, como desarrollo de su tercera función y como una de las manifestaciones más significativas de la sociedad del conocimiento (Orte y March 2006).

2. La Universitat Oberta per a Majors (UOM) vs la calidad de vida de los participantes

Uno de los aspectos más importantes dentro de los Programas Universitarios para Mayores es la contribución de éstos en la mejora de la calidad de vida, bien sea de forma explícita (contemplándolo en sus propios objetivos) como de forma implícita, trabajando, por ejemplo, dimensiones de ésta dentro de diferentes asignaturas.

La conceptualización de la calidad de vida ha sido un ámbito de debate desde sus inicios, en 1974 con la aparición de un estudio científico sobre calidad de vida en *Social Indicators Research* (Reyes et al, 2003); desde este entonces, su conceptualización ha tenido numerosas aportaciones de diversos autores, aunque la inclusión de elementos objetivos como subjetivos es una constante en su conceptualización y su evaluación. A modo de ejemplo, Aguado (2006) habla de salud, ambiente físico, calidad de la vivienda y otros indicadores materiales como indicadores objetivos, mientras que el bienestar, la felicidad y la satisfacción con la vida se englobarían en los indicadores subjetivos; triangulándose con la satisfacción global del propio estilo de vida y del control sobre los recursos humanos y ambientales.

En un intento de realizar una taxonomía sobre la calidad de vida, Alan Walker (pendiente de publicación), después de una revisión del estado actual de la cuestión nos habla de 6 grupos de factores: a) variables psicosociales (autocontrol, dominio cognitivo,...); b) salud y estatus funcional; c) relaciones sociales, apoyo y afectividad; d) circunstancias económicas e independencia; e) condiciones del entorno y f) actividades de ocio y tiempo libre.

A la hora de evaluar la calidad de vida en las personas mayores, diversos y numerosos han sido los instrumentos y cuestionarios creados para tal fin. El que ha gozado de más repercusión en la población española en personas mayores es el CUBRECAVI (Cuestionario Breve de calidad de vida), de Fernández Ballesteros y Zamarrón (1996) y el cual hemos utilizado para realizar esta investigación. Ya que nos interesa especialmente el apoyo social y las redes sociales de las personas matriculadas en la UOM, hemos complementado esta información con un cuestionario sobre redes y apoyo social creado para tal fin.

A continuación presentamos los resultados de la comparación de las respuestas dadas por los alumnos del curso 2008 – 2009 y del curso 2009 – 2010 clasificadas en 5 bloques: datos sociodemográficos, datos relativos a la salud, datos sobre el apoyo social, sobre el ocio y tiempo libre y finalmente sobre el uso de las TIC.

Datos de los participantes

Una vez eliminados los cuestionarios contestados de manera errónea, la muestra queda constituida de la siguiente manera, en el curso académico 2008-2009 participaron 53 alumnos del Diploma Sénior de la UOM, que corresponde al 58% del grupo clase, y en el curso académico 2009-2010 han participado 45 alumnos del Diploma Sénior de la UOM, que corresponde al 52% del grupo clase.

Tabla 1. Datos de los participantes

		Curso académico 2008-09	Curso académico 2009-10
Sexo	Hombres	34%	39,2%
	Mujeres	66%	58,8%
Edad	Franja de edad	Entre 53 y 79 años	Entre 53 y 72 años
	Edad media	64 años	63,4%

Lugar de nacimiento	Mallorca	61,5%	81,4%
	Otras CC. AA.	32,7%	18,6%
	Otros países	5,8%	----
Estado civil	Casados/as	56,6%	78,4%
	Separados/as	15%	9,8%
	Viudos/as	15%	5,9%
	Solteros/as	13,4%	5,9%
Nivel de estudios	Primarios	43,4%	20,9%
	Secundarios	51%	65,1%
	Superiores	5,6%	14,4%
Situación actual	Prejubilados o jubilados	Hombres 100% Mujeres 80%	Hombres 90% Mujeres 63%
	En activo	5,7%	18,6%
	Amas de casa	11,4%	4,7%
	Discapacidad	2,9%	2,3%

Resultados sobre la salud

Los datos relativos a la salud son muy importantes, ya que una buena salud no sólo es un indicador de calidad de vida sino que gracias a esta condición pueden darse otros, como el bienestar emocional o el mantenimiento en las relaciones sociales (entendiendo que, por ejemplo, si hay buena salud, habrá la posibilidad de continuar visitando a aquellas personas que forman parte importante de nuestra red social).

Como puede observarse en la siguiente tabla, las personas mayores evaluadas se sienten, en general, satisfechas con su estado de salud. Alrededor de la mitad afirma sentirse bastante satisfecha (48,9% y 52,8% en el curso 2008-2009 y en el 2009-201) y seguidas por un 31,1% y por un 28,3% (respectivamente) de las personas que se sienten “muy” satisfechas con su estado de salud.

Tabla 2. Satisfacción con su estado de salud

	Curso académico 2008-09	Curso académico 2009-10
Mucho	31,1%	28,3%
Bastante	48,9%	52,8%
Algo	13,3%	13,2%
Ns/Nc	2,2%	1,9%

Posiblemente el motivo de esta elevada satisfacción sea la naturaleza de los problemas de salud más frecuentes, los cuales los podemos clasificar como “no graves” o no “invalidantes” para poder realizar las actividades de la vida diaria, aunque esto no exime de que deban realizarse en algunos casos con cierta dificultad y, por tanto, con un esfuerzo y tesón necesarios. En el cuestionario realizado se ha preguntado sobre

diferentes problemas de salud. En la tabla que sigue a continuación hemos incluido sólo aquellos problemas de salud a los cuales se han referido con una frecuencia en la respuesta “a veces” de más de un 20%; quedando fuera de la tabla, al ser inferior de un 20% mareos, dolor en tobillos, dificultad para respirar, palpitaciones, dolor de pecho, manos y pies fríos, escapes de orina, hormigueos, sofocos, desorientación y náuseas. Como podrá observarse, las ganas de orinar por la noche seguido del dolor de huesos son los más frecuentes; ya que casi la mitad de los encuestados afirman haber sentido “a veces” estas molestias. A continuación aparecen aquellos síntomas de enfermedades comunes como la tos o catarros y, como tercer bloque, el cansancio sin razón aparente y, relacionada con ésta, dificultad para dormir:

Tabla 3. Porcentaje en la respuesta “a veces” sobre problemas de salud que superan el 20%

	Curso académico 2008-09	Curso académico 2009-10
Dolor de huesos	46,7%	45,3%
Tos, catarro o gripe	42,2%	39,6%
Cansancio sin razón aparente	28,9%	26,4%
Dificultad para dormir	26,7%	34%
Flojedad en las piernas	20%	17%
Estar adormilado durante el día	24,4%	24,5%
Boca seca	26,7%	28,3%
Gases	33,3%	35,5%
Ganas de orinar por la noche	53,3%	58,5%
Zumbidos en las orejas	22,2%	20,8%
Picores	20%	18,9%
Problemas de memoria	17,8%	34%

Cabe destacar que los porcentajes en la mayoría de respuestas son similares en las dos muestras, a excepción de las dificultades para dormir y, sobretudo, en los problemas de memoria, que aparecen en un 34% en la muestra del curso 2009-2010 mientras que en la del curso anterior estas se sitúan en un 26,7% y un 17,8% respectivamente. Aún así, esto no nos permite asegurar que las personas evaluadas en el último curso gozan de menos salud, en todo caso, podemos afirmar que tienen algunos problemas de salud que aparecen con más frecuencia.

Complementamos estos resultados con las respuestas aportadas en la pregunta relacionada con la salud psicológica, esto es, si se sienten deprimidos, tristes, desesperados, nerviosos, angustiados,... Como puede observarse, los resultados demuestran que “casi nunca” (37,8% y 37,7%) no se sienten así, hecho que parece demostrar una coherencia entre el buen nivel de salud física y psicológica.

Tabla 4: Se siente deprimido, triste, desesperado, nervioso, angustiado

	Curso académico 2008-09	Curso académico 2009-10
Nunca	26,7%	22,6%
Casi nunca	37,8%	37,7%
A veces	28,9%	32,1%
Frecuentemente	2,2%	1,9%

Estas personas evaluadas en el curso 2008-2009, afirman utilizar ocasionalmente (60%) los servicios sociales y sanitarios, y se sienten bastante (62,2%) satisfechos con estos servicios. Los porcentajes son prácticamente idénticos en la utilización ocasional de estos servicios por parte de la muestra del curso 2009-2010 (60%), mientras que la satisfacción es ligeramente superior (64,2%).

Completamos la información de este apartado con las autovaloraciones que realizan las personas evaluadas sobre su propia calidad de vida, un 64,2% de las personas del último curso evaluado (2009-2010) considera que ésta es alta, porcentaje similar al del curso anterior, donde un 64,4% también reportan esta valoración sobre su propia calidad de vida.

Resultados sobre el apoyo social

La valoración del apoyo social va íntimamente relacionada con su red social; de hecho, es necesario primero conocer ésta, tanto en términos estructurales (centradas en medidas objetivas, como el tamaño de la red) y en términos funcionales (o qué tipo de apoyo cubre determinadas necesidades). En este sentido, en la tabla que sigue a continuación se describen las frecuencias del contacto con diferentes personas que forman parte de esta red: hijos, nietos, otros familiares, vecinos y amigos. Para poder analizar todos estos datos, la tabla siguiente muestra la comparación de las frecuencias del contacto con estos miembros de la red social, con la respuesta “al menos una vez a la semana”, ya que es la más citada en los dos cursos; sólo la frecuencia “todos los días” en los hijos que no viven con ellos, con un 24,4% (curso 2008-2009) y un 26,4% (curso 2009 – 2010) y en los vecinos (15,6% y 17% respectivamente) son más altas que en la frecuencia semanal. Una vez puntualizada esta cuestión, cabe destacar como las personas evaluadas muestran altas frecuencias de contactos con su red social y, lo que es más importante, se muestran satisfechas con esta situación; especialmente con las relaciones con sus amigos, llegando, al 86,8% de personas que están satisfechas con su relación con sus amigos (2009-2010).

Tabla 5: Porcentaje de frecuencia y satisfacción con el contacto con diferentes miembros de la red social

	Frecuencia		Satisfacción	
	2008-09	2009-10	2008-09	2009-10
Cónyuge	-	-	75,6	77,4%
Hijos	24,4%	39,6%	73,3	75,5%
Nietos	35,6%	34,0%	53,3	54,7%
Otros familiares	44,4%	-	80,0	79,2%
Vecinos	11,1%	13,2%	11,1	39,6%
Amigos	35,6%	41,5%	84,4	86,8%

NOTA: en las frecuencias no aparece el cónyuge ya que la pregunta se refiere a personas que no viven con ellos.

¿Existen cambios en esta red social? Si preguntamos al alumnado sobre estos cambios, vemos que la balanza se inclina claramente hacia el aumento de esta red, ya que afirman que han perdido “algunas” o “pocas” y que han ganado “algunas”. Los porcentajes de ganancias en la red social se acercan al 50%, tanto en el curso 2008-2009 como en el posterior, no obstante, aunque esta sea la tendencia, si analizamos las diferencias entre cursos podemos observar como son los del curso 2009-2010 los que más relaciones pierden (22,6% “pocas”) y ganan (17% en la misma respuesta frente al 24,4% del curso anterior).

Tabla 6: Relaciones ganadas y relaciones perdidas

	Relaciones perdidas		Relaciones ganadas	
	2008-09	2009-10	2008-09	2009-10
Bastantes	-	1,9%	4,4%	3,8%
Algunas	13,3%	13,2%	53,3%	49,1%
Pocas	13,3%	22,6%	24,4%	17,0%
Ninguna	64,4%	54,7%	6,7%	13,2%

No obstante, y además de este indicador cuantitativo, podemos precisar algo más a nivel cualitativo en el origen de estas relaciones perdidas. Debemos destacar en los dos cursos evaluados el alto porcentaje de “no contestadas”, el cual puede obedecer al hecho de las pocas relaciones que han perdido. En este caso, los alumnos del curso 2008-2009 afirman que de donde más han perdido relaciones ha sido desde el trabajo, mientras que los del curso posterior los porcentajes se igualan, aunque despunta ligeramente el grupo de amigos (15,1%). Respecto a las relaciones ganadas, son para el grupo del curso 2008-2009 los amigos el origen de las relaciones ganadas (35,6%), mientras que para los del curso 2009-2010, son más las personas de la UOM (39,6%) los que más se citan como origen de las relaciones ganadas.

Tabla 7: Origen de las relaciones ganadas y perdidas

	Relaciones perdidas		Relaciones ganadas	
	2008-09	2009-10	2008-09	2009-10
Del trabajo	15,6%	11,3%	8,9%	3,8%
De la familia	8,9%	11,3%	4,4%	-
Del grupo de amigos	4,4%	15,1%	35,6%	20,8%
De alguna asociación o club	2,2%	1,9%	8,9%	15,1%
De la UOM	-	-	15,6%	39,6%
No contestada	62,2%	58,5%	8,9%	20,8%

Las personas evaluadas en el curso 2008-2009 afirman que “casi nunca” se sienten solos (64,4%), mientras que los del curso posterior (2009-2010) afirman también que casi nunca se sienten solos, aunque con un porcentaje inferior (56,6%). Siguiendo con las preguntas referentes al cambio de su red social, realizamos tres preguntas relacionadas con la evolución de ésta, desde hace 5 años, hasta dentro de 5 años. Así mismo, complementamos esta información sobre el efecto que haya podido tener o tendrá la UOM en esta evolución. Las respuestas mayoritarias afirman que las redes seguirán igual o aumentarán. Cabe destacar las diferencias que podemos observar en los dos cursos. Mientras que en el curso 2008-2009 las personas evaluadas afirman que esta ha aumentado (44,4%), las personas evaluadas del curso 2009-2010 son las que más manifiestan que su red social se ha mantenido igual (52,8%) y que así continuará (45,3%) y que más “a menudo” creen que mantendrán el apoyo si lo necesitaran (32,1%). Cabe destacar, que alrededor de un 33% de los dos cursos afirman que la UOM aumentará su grupo de amigos, mientras que alrededor de un 50% afirman que también aumentará, pero como compañeros.

Tabla 8: evolución de la red social y efecto de la UOM en ella

	Relaciones perdidas	
	2008-09	2009-10
¿Ha cambiado la red desde hace 5 años?	Ha aumentado 44,4% Sigue igual 33,3%	Ha aumentado 17,0% Sigue igual 52,8%
¿Se mantendrá el apoyo si lo necesita durante mucho tiempo?	A menudo 26,7% A veces 24,4%	A menudo 32,1% A veces 13,2%
¿Cree que su red cambiará en 5 años?	Aumentará 26,7% Seguirá igual 33,3%	Aumentará 17,0% Seguirá igual 45,3%
¿Influirá la UOM en este cambio?	Aumentará: amigos 33,3% Aumentará: compañeros 46,7%	Aumentará: amigos 34% Aumentará: compañeros 50,9%

Centrándonos ahora en la red social preguntamos al alumnado sobre tres tipologías de apoyo social: emocional, informacional y material y sobre cuatro procesos principales: recepción, percepción, demanda y donación de apoyo. Como se puede observar, hay

diferentes comportamientos según el tipo de apoyo, así, por ejemplo, el apoyo social es el que más “a menudo” se recibe, seguido del informacional “a veces” y el material “casi nunca”. La percepción es el proceso que más intercambios tiene, ya que más de la mitad de personas evaluadas afirman que “seguro” que lo recibirían, sea cual sea la naturaleza de este apoyo. Hay más donaciones de apoyo que no demandas, especialmente en el apoyo material. En caso de pedirlo o de darlo a alguien, normalmente se hace a un grupo reducido, de entre una y tres personas. Si comparamos los resultados por cursos, podemos observar que el curso 2008-2009 tienen más intercambios en el apoyo social que no el curso posterior, en todos los tipos de apoyo y los procesos de estos.

Tabla 9: Respuesta más frecuente en los procesos del apoyo social, según tipología de apoyo

	Emocional		Informacional		Material	
	2008-09	2009-10	2008-09	2009-10	2008-09	2009-10
Recepción	A menudo 57,8%	A menudo 54,7%	A veces 33,3%	A veces 28,3%	Casi nunca 37,8%	Casi nunca 45,3%
Percepción	Seguro 57,8%	Seguro 52,8%	Seguro 48,9%	Seguro 49,1%	Seguro 51,1%	Seguro 50,9%
Demanda	A nadie 57,1% 1-3 pers 23,8%	A nadie 62,3% 1-3 pers 17%	A nadie 46,7% A 1 persona 20,0%	A nadie 47,2% 1-3 pers 17%	A nadie 75,6%	A nadie 75,5%
Donación	1-3 pers 31,1%	1-3 pers 30,2%	A nadie 31,1% 1-3 pers 26,7%	A nadie 35,8% 1-3 pers 24,5%	1-3 pers 28,9% A nadie 24,4%	1-3 pers 24,5% A nadie 41,5%

Resultados sobre el ocio y el tiempo libre

Según se relata en el monográfico publicado por La Caixa (2008) el estudio del tiempo libre de las personas mayores es reciente, ya que en España no se disponía de éste debido a que casi todas las personas mayores se dedicaban a trabajos en el campo y, si para algunos existía, ésta era tardía. Acogemos la definición recogida por Marín et al (2006:150) el cual conceptualiza el tiempo libre como aquellas ocupaciones que un individuo realiza de forma voluntaria, después de haberse “librado” de todas sus ocupaciones profesionales, familiares y sociales, mientras que el ocio, siguiendo a Marín et al (2006:155) ayudaría a completar el sentido personal y social a partir de una elección voluntaria y placentera en la ocupación del tiempo libre.

Es evidente pues, que éstas guardan relación con la calidad de vida, bien de forma directa (Barrio, 2007) o bien relacionándolos directamente con la salud y la felicidad (Zamarrón, 2003) o con la reducción de la mortalidad (Bueno, 2006). Estudios como el de Pérez (2006) incluyen diferencias entre sexos. Como podemos observar en la tabla siguiente, Barrio (2007) continuaba explicando las diferencias entre sexos en cuanto a las principales actividades en el tiempo libre:

Tabla 10: Principales actividades de ocio y tiempo libre, población global y mayores de 65 años

	Ambos sexos		Hombres		Mujeres	
	% de personas	Duración media	% de personas	Duración media	% de personas	Duración media
TRABAJO DOMÉSTICO Y FAMILIAR						
TOTAL	81,6	3:39	70,0	2:08	92,7	4:45
Mayores de 65 años	86,3	4:16	76,6	2:42	93,6	5:13
TRABAJO VOLUNTARIO Y APOYO INFORMAL						
TOTAL	12,4	1:49	9,5	1:54	15,1	1:46
Mayores de 65 años	22,5	1:37	17,9	1:45	26,0	1:33
ACTIVIDADES DE ESPECTÁCULOS, DIVERSIONES Y RELACIONES SOCIALES						
TOTAL	66,8	2:14	66,2	2:18	67,4	2:09
Mayores de 65 años	70,2	2:25	71,0	2:31	69,5	2:20
DEPORTE Y ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE						
TOTAL	40,3	1:58	42,8	2:12	38,1	1:43
Mayores de 65 años	52,8	2:13	64,4	2:34	44,2	1:49
ACTIVIDADES DE AFICIONES Y JUEGOS						
TOTAL	17,9	1:50	23,0	1:59	13,0	1:35
Mayores de 65 años	12,8	2:07	19,0	2:14	8,2	1:54
ACTIVIDADES DE ESTUDIO						
TOTAL	13,7	5:13	13,3	5:18	14,0	5:09
Mayores de 65 años	0,9	2:19	0,8	1:53	0,9	2:38
ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN						
TOTAL	86,4	2:38	86,8	2:48	86,0	2:28
Mayores de 65 años	92,2	3:43	93,8	4:10	91,1	3:23
ACTIVIDADES DE TRABAJO PROFESIONAL						
TOTAL	34,1	7:47	43,3	8:22	25,2	6:51
Mayores de 65 años	2,1	5:45	3,2	5:57	1,3	5:21
ACTIVIDADES DE NECESIDADES ESENCIALES						
TOTAL	100,0	11:22	100,0	11:24	100,0	11:21
Mayores de 65 años	100,0	12:35	100,0	12:52	100,0	12:23

FUENTE: INE, Encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003. INE 2004 y del Barrio (2007)

Respecto a nuestra muestra, hemos evaluado la posibilidad de valerse por ellos mismos y el nivel de satisfacción con la forma de ocupar su tiempo libre. En el primer indicador, la muestra del 2009-2010 recoge de forma mayoritaria que puede valerse “muy bien” por su cuenta en un 71,7% (71,1% en el curso 2008-2009), y que se siente “satisfecho” con su forma de ocupar el tiempo (90,6%), porcentaje ligeramente inferior al del curso 2008 – 2009 (91,1%). Si nos centramos en la tarea, la tabla siguiente, informa sobre las diferencias entre las principales tareas que realizan las personas evaluadas. Las dos principales actividades que realizan las personas evaluadas (más del 80% de forma frecuente) son las de caminar y leer un libro, seguidas de ver la televisión (entre un 68,9% en la primera muestra y un 67,9% en la segunda). Entre un 60 y un 65% realizan frecuentemente las tareas de visitar a parientes y amigos, ver la tele, hacer recados o gestiones e ir de compras.

Tabla 11: Principales ocupaciones en su tiempo libre

	Curso académico 2008-09	Curso académico 2009-10
Leer un libro	82,2%	83%
Visitar parientes o amigos	62,2%	62,3%
Ver la televisión	68,9%	67,9%
Escuchar la radio	60,0%	56,6%
Caminar	82,2%	84,9%
Jugar con otras personas a juegos recreativos	17,8%	15,1%
Cuidar niños	28,9%	30,2%
Hacer manualidades	26,7%	30,2%
Hacer recados o gestiones	62,2%	64,2%
Ir de compras	64,4%	64,2%
Viajar	26,7%	28,3%

Resultados sobre el uso de las TIC

La aparición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han modificado las formas de relación entre las personas, no sólo en el conjunto de la sociedad, sino también entre colectivo específicos, como es el caso que nos ocupa, el de las personas mayores. Vamos a mostrar una comparación entre los alumnos de primer curso del Diploma Sénior del programa universitario para mayores de la Universitat de les Illes Balears, conocido como Universitat Oberta per a Majors (UOM), en el uso que los alumnos hacen de las TIC.

En esta primera tabla mostramos la disponibilidad de los recursos tecnológicos más relevantes por su influencia directa en el ámbito de la comunicación: el teléfono móvil y el ordenador.

Tabla 12. Disponibilidad de las TIC

	Curso académico 2008-09	Curso académico 2009-10
Teléfono móvil	94,3%	95,3%
Ordenador (de sobremesa o portátil)	54,7% de sobremesa 32,1% portátil	58,1% de sobremesa 51,2% portátil

Como podemos apreciar en la tabla el porcentaje de alumnos que disponen, tanto de teléfono móvil como de ordenador, ha aumentado. El hecho que de cada vez los alumnos que comienzan el programa en primero son más jóvenes puede explicar que sean usuarios más activos de las TIC,s más utilizadas.

Tabla 13. Frecuencia de uso

	Curso académico 2008-09	Curso académico 2009-10
Frecuencia de uso del teléfono móvil	30,2% siempre 60,4% a veces	18,6% siempre 74,4% a veces

Frecuencia de conexión a Internet	28,3% entre 1 y 2 h. 37,7% menos 1 hora	27,9% entre 1 y 2 h. 39,4% menos 1 hora
Frecuencia de consulta del correo electrónico	26,4% cada día 32,1% entre 3 y 5 días	18,6% cada día 41,9% entre 3 y 5 días

Respecto al uso que hacen de ambos recursos y en lo referente a la frecuencia, podemos observar que los alumnos del actual curso académico usan el teléfono móvil mayoritariamente “a veces” en un 74,4% superando en 14 puntos a los alumnos del curso anterior. Siendo éstos los que lo utilizaban en mayor medida “siempre” en un 30,2%. Destacamos el aumento en la frecuencia de conexión a la red de Internet en “menos de una hora” pasando de 37,7%, en el curso 2008-09, a 39,4%, en el curso 2009-10. Lo mismo sucede en la frecuencia de consulta del correo electrónico, los alumnos del curso actual lo consultan entre 3 y cinco días en un 41,9%, aumentando en 9,8 puntos.

Tabla 14. Uso del teléfono móvil

	Curso académico 2008-09	Curso académico 2009-10
Uso que se hace del teléfono móvil	64,2% comunicación habitual con familiares y amigos 20,8% llamadas de emergencia	60,5% comunicación habitual con familiares y amigos 14% llamadas de emergencia
Uso del teléfono móvil para enviar SMS	37,7% a menudo 30,2% alguna vez	25,6% a menudo 41,9% alguna vez

Como podemos observar los alumnos suelen utilizar el teléfono móvil para comunicarse con sus familiares y amigos, aunque los alumnos del curso actual hacen un uso menor, lo mismo podemos apreciar en la realización de llamadas de emergencia, que también han decrecido, de un 20,8% a un 14% respectivamente. Los alumnos, del curso 2009-10, envían más SMS que los alumnos del curso anterior, un 41,9%, respecto a un 30,2%, 11,7 puntos menos.

Tabla 15. Correo electrónico

	Curso académico 2008-09	Curso académico 2009-10
Cuenta de correo electrónico	66%	72,1%
Uso semanal del correo electrónico	32,1% cada día 26,4% entre 3 y 5 días 5,7% menos de 2 días	27,9% cada día 18,6% entre 3 y 5 días 20,9% menos de 2 días

En cuanto al correo electrónico y su uso semanal, podemos observar que aunque los alumnos del curso actual poseen cuenta de correo electrónico en un 72,1%, 6,1 puntos menos respecto al curso anterior, el uso que éstos hacen del correo es menor que el uso de los alumnos del curso anterior (curso 2008-09).

Tabla 16. Uso del ordenador e Internet

	Curso académico 2008-09	Curso académico 2009-10
Uso del ordenador	52,8% como entretenimiento 43,4% redactar documentos en Word 41,5% ver fotografías	39,5% como entretenimiento 39,5% redactar documentos en Word 41,9% ver fotografías
Uso el ordenador para los trabajos de clase	45,3%	51,2%
Uso Internet para complementar mis trabajos de clase	28,3% siempre 18,9% a veces	37,2% siempre 16,3% a veces
Uso de Internet	56,6% búsqueda de información de interés personal 39,6% leer la prensa 37,7% medio de comunicación 15,1% realizar compras	65,1% búsqueda de información de interés personal 39,5% leer la prensa 48,8% medio de comunicación 25,6% realizar compras

Respecto al uso que los alumnos hacen del ordenador y de la red de Internet encontramos diferencias significativas. Los alumnos del curso 2008-09 suelen utilizar el ordenador como entretenimiento en un 52,8%, mientras que los alumnos del curso 2009-10 suelen utilizar el ordenador para ver fotografías, seguido para redactar documentos en Word que coincide en segundo lugar con los alumnos del curso anterior. Los alumnos del curso actual utilizan en mayor proporción el ordenador para realizar sus trabajos de clase, en comparación a los del curso anterior, un 51,2% respecto a un 45,3%. El hecho de que más alumnos utilicen el ordenador para realizar los trabajos de clase hace que se busque más información en la red, pasando de un 28,3% a un 37,3%. Comparando los datos del uso de las TIC entre el colectivo de personas mayores, podemos afirmar que quienes acceden a estudios universitarios utilizan el teléfono móvil, ordenador e Internet en un porcentaje significativamente muy superior a las personas mayores de la población general. Según el *Informe eEspaña 2009* (Gimeno 2009: 281), en el colectivo de personas mayores, un 61% de los hombres y un 55,2% de las mujeres mayores de 65 años utilizan el móvil habitualmente, un 10,3% de las personas mayores poseen ordenador y un 8,3% disponen de conexión a la red de

Internet. En nuestra muestra los porcentajes se elevan al 95,3%, el 58,1% y un 62,8% respectivamente.

Si tenemos presente que la utilización de las TIC se está constituyendo como un elemento importante por garantizar un envejecimiento saludable, puesto que es una condición necesaria para la integración real de los sujetos en la sociedad (Orte et. al 2003) y porque facilita la adaptación de las personas mayores sus nuevas condiciones de vida (Zamarrón, 2006), podemos pensar que el colectivo de personas mayores universitarias está en disposición de participar de estos beneficios en mayor medida que la gente mayor de la población general.

3. Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, el grupo de personas evaluadas posee indicadores comunes que parecen indicar que están satisfechos en general con su vida, aunque existen diferentes indicadores donde hay diferencias, especialmente en el uso de las nuevas tecnologías.

Nuestro trabajo se ha basado en cuatro dimensiones sobre la calidad de vida del alumnado del programa universitario para mayores (UOM), en concreto indicadores sociodemográficos, indicadores sobre salud, sobre red y apoyo social, sobre ocio y tiempo libre y sobre el uso de las TIC.

En cuanto al primer indicador, observamos que el perfil del alumnado es el de una mujer de entre unos 63 y 64 años que ha nacido en Mallorca, casada, con estudios primarios y jubilada o prejubilada. Llama la atención como en las variables del lugar de nacimiento así como su estado civil las personas evaluadas en el curso 2009 – 2010 muestran porcentajes más altos en estas dos variables (81,4% frente a un 66,5% sobre el lugar de nacimiento y un 78,4% están casadas, frente a un 56,5% del curso anterior).

Respecto a la salud, no hay grandes diferencias en cuanto a los ítems evaluados. Alrededor de la mitad están “bastante” satisfechos con su nivel de salud (48,9% en el curso 2008-2009 y un 52,8% en el curso 2009 – 2010). Los principales problemas de salud que describen no suelen ser graves y no les imposibilitan, como hemos visto en el apartado de ocio y tiempo libre, de realizar las principales actividades de la vida diaria ni las principales tareas. Las dificultades de salud más citadas, en ambas muestras con más del 50%, han sido: ganas de orinar por la noche, mal de huesos y tos, gripe, resfriados. A nivel de salud psíquica, continua la tendencia de mostrar una buena salud, ya que casi nunca se sienten tristes (sobre un 37% en ambas muestras). Por último, cabe destacar que más del 60% se sienten satisfechos con los servicios sanitarios y de salud. Así pues, estos resultados son coherentes en el hecho de autovalorar como “alto” su nivel de calidad de vida (64,2% en el curso 2008-2009 y un 64,4% en el curso 2009 – 2010).

En el bloque relacionado con la red social y el apoyo social observamos algunas diferencias entre las dos muestras; especialmente en el apoyo social, el cual muestra más interacciones en la muestra del curso 2008 – 2009. Debemos destacar en la red social la gran importancia de los amigos, no sólo a los que se ve con frecuencia, sino

con la satisfacción con su relación con ellos, de hecho, parece que la muestra del 2009 – 2010, que es la que más frecuentemente los ve (41,5% frente a un 35,6%) son los que más satisfechos se encuentran con estas relaciones (86,6% y 84,4% respectivamente). La importancia del núcleo familiar continúa siendo un elemento común que ya aparece en los estudios de redes de población mediterránea, ya que las frecuencias de contacto con hijos y nietos es elevada, siendo la de los hijos la más satisfactoria, rondando el 75% para ambas muestras. La estabilidad de la red aparece más en la muestra del curso 2009 – 2010, ya que, más de la mitad afirman que se mantiene igual desde hace más de 5 años, que creen que así continuará (32,15% a menudo) y que dentro de 5 años continuará igual (45,3%). La UOM tendrá un efecto positivo en el aumento de las relaciones ganadas, para casi la mitad de los encuestados se limitará a un aumento de compañeros, mientras que alrededor de un 33% afirman que estos se convertirán en amigos.

En cuanto al apoyo social, el apoyo emocional es el que muestra más interacciones, mientras que el apoyo material el que menos (sólo lo reciben a menudo un 15,3% del total de la muestra del 2009 – 2010). La percepción es el proceso más intenso, especialmente el emocional, el cual se percibe de forma segura (57,8%). Las personas mayores evaluadas dan más apoyo social que no lo piden, especialmente el material, que no lo piden a nadie en un 75%; en cambio, lo dan normalmente a un grupo reducido de personas (entre una y tres personas).

En el bloque de ocio y tiempo libre, las personas evaluadas han manifestado que se sienten satisfechas (casi un 90% para ambas muestras) con las tareas a las que se dedican y afirman que se pueden valer “muy bien” por ellos mismos (71%). Las actividades que más suelen realizar son las de caminar y de leer un libro (más del 80% frecuentemente para ambas tareas), seguidas de ver la tele (alcanzando casi el 70% de forma frecuente). Ver la televisión, visitar amigos y parientes, ir de compras o hacer encargos son otras tareas que realizan de forma frecuente alrededor del 60% de la muestra evaluada. Como observamos, en este bloque no se observan diferencias entre los dos cursos.

Donde sí vuelven a aparecer las diferencias es en el uso de las tecnologías. El grupo formado por los alumnos del curso 2009 – 2010 son los que más uso utilizan las TIC, quizás por ser más jóvenes; utilizan más el móvil (77,4%); se conectan más a la red (30,2%) y de forma más frecuente. También la variedad de usos que hacen de las nuevas tecnologías son más citadas por este último grupo, por ejemplo, superan en 9,8 puntos la consulta del correo respecto al grupo del curso 2008 – 2009 y lo van incorporando a su vida diaria, ya que lo utilizan para realizar sus trabajos o para buscar información (un 65,1% frente a un 56,6%).

4. Bibliografía

AGUADO DÍAZ, A. L. [et al.]. (2006). *Prevención de la dependencia y promoción de la autonomía: estudio sobre el incremento de necesidades y el descenso de calidad de vida en el proceso de envejecimiento prematuro de las personas con discapacidad 2005-2006*. Oviedo: Universidad de Oviedo (IMSERSO).

- BARRIO (del), E. (2007). “Uso del tiempo libre en personas mayores”. *Boletín sobre el envejecimiento: Perfiles y tendencias* [en línea]. Marzo 2007, núm. 27 : p. 17-32.
- BUENO, B.; BUZ, J. (2006). “Jubilación y tiempo libre en la vejez”. *Portal Mayores. Informes Portal Mayores* [en línea]. núm. 65. Lecciones de Gerontología, IX. Disponible en Internet: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/bueno-jubilacion-01.pdf>
- FERNÁNDEZ, C.; MACÍAS, L.; MAS, C.; ORTE, C. (2008). “Uso de las tecnologías de la información y la comunicación entre el alumnado de la Universitat Oberta per a Majors de les Illes Balears”. En PALMERO, M. C. *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos: Universidad de Burgos.
- GIMENO, M. (2009). *España 2009. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Madrid: Fundación Orange.
- IMSERSO (2004). *Las Personas Mayores en España. Informe 2004* (Tomo I). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- IMSERSO (2006). *Las Personas Mayores en España. Informe 2006* (Tomo I). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- IMSERSO (2008). *Las Personas Mayores en España. Informe 2008* (Tomo I). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- INE (2004). *Encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003*. Madrid: INE.
- MARÍN, M.; GARCÍA, A.; TROYANO, Y. (2006). “Modelo de ocio activo en las personas mayores: revisión desde una perspectiva psicosocial”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*. Vol. XVI, Vol. 1.
- ORTE, C.; MARCH, M. X. (2003). “La aplicación de las nuevas tecnologías en los Programas Universitarios para Mayores en la Universitat de les Illes Balears”. *Actas del IX Congreso Calidad, Equidad y Educación*. San Sebastián: CITE.
- ORTE, C.; MARCH, M. X. (2006). “La intervención socioeducativa, los programas universitarios para mayores y la calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa”. En ORTE, C. (coord.). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.
- ORTE, C.; MACÍAS, L.; VIVES, M. (2008). “Educació i persones grans: evolució i característiques de l'alumnat de la UOM (1998-2008)”. En ORTE, C. (dir.). *Anuari de l'envelliment Illes Balears 2008*. Palma, Mallorca: Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració i Universitat de les Illes Balears.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C. (2007) “La generación de la transición: entre el trabajo y la jubilación”. Colección Estudios Económicos, núm. 35. Barcelona: La Caixa. Servicio de Estudios.
- PÉREZ ROJO, G (2007). “Maltrato hacia personas mayores en al ámbito comunitario”. *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. Octubre 2007.

REYES, T.; TRIANA, E.; MATOS, N.; ACOSTA, J. R. (2002). “Salud en la Tercera Edad y calidad de vida” *Geriatrianet* [en línea]. Vol. 4, núm. 1 [Consultado: 4 de noviembre de 2004].

Disponible en Internet: <http://www.geriatrianet.com/index.php/journal/issue/view/12>

WALKER, A. (en prensa) “Ageing and quality of life in Europe”. En DANNEFER, D.; PHILLIPSON, C. (eds.). *Handbook of social gerontology*. Sage.

ZAMARRÓN, M. D. (2006). “La comunicación, un factor esencial para la tercera edad”. En Jornada *Los mayores en la sociedad de la información y el conocimiento*. Madrid, noviembre de 2006.

3.2. PROCESOS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Calidad y formación universitaria de personas mayores. Resultados del X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores

Pablo Arranz Val, Carmen Palmero Cámara, Alfredo Jiménez Eguizábal
Universidad de Burgos

1. Planteamiento

En los últimos años, el interés por la calidad en el ámbito universitario ha experimentado un crecimiento exponencial. La progresiva implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior* [EEES] ha inducido, en la mayoría de países de la Unión Europea y Estados asociados a ella, un replanteamiento de las políticas universitarias, marcadas, sin duda, por el incremento en la competitividad de la enseñanza superior europea y una especial sensibilidad por reforzar la cohesión social en Europa (Rauret, 2004, Jiménez Eguizábal, 2008). Tendencias y objetivos que han propiciado la generalización de los sistemas de garantía de la calidad en la Universidad, ordenados a la rendición de cuentas –sobre todo de los fondos públicos-, control, fomento y desarrollo de la mejora continua, información pública, aceptación nacional o internacional, ranking, asignación de fondos y recursos, entre otras motivaciones. (Willians, 2006).

En esta zona de creciente interés, quisiéramos atraer la atención hacia cómo este proceso ha generado la operatividad de un conjunto de programas - VERIFICA, AUDIT, DOCENTIA y ACREDITA- establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] con el objetivo de incrementar el reconocimiento de los títulos universitarios españoles, tanto a nivel nacional como internacional. Es precisamente, en la interacción de estos propósitos de la política universitaria donde cobra sentido nuestra contribución centrada en los sistemas internos de garantía de calidad de los programas de formación universitaria de personas mayores y de forma concreta en la identificación e implementación de la calidad de los Encuentros Nacionales de Programas Universitarios de Personas Mayores.

Partimos de una exposición muy sucinta de los distintos enfoques que existen sobre el concepto de calidad en la Universidad, propiciados en parte por la multiplicidad de servicios que en la actualidad se prestan, y de los principios de excelencia que pueden ser de aplicación al ámbito universitario. En el cuerpo central de la comunicación damos a conocer los criterios y directrices de planificación del X Encuentro Nacional de Programas Universitarios celebrado el año 2008 en la Universidad de Burgos y mostraremos su interacción con los resultados obtenidos, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, así como las fortalezas y áreas de mejora detectadas por los participantes en el Encuentro.

2. El concepto de calidad en la Universidad. Pluralidad de enfoques y principios

El hecho de que la calidad sea un concepto difícil de definir, complejo y multidimensional (Bricall, 2000:193), no puede servir de excusa para abandonar su comprensión y cambios operados a lo largo de la historia de cualquier institución y, en concreto, de la Universidad. Pueden identificarse varias dimensiones del concepto de calidad universitaria que han sido analizadas en diferentes trabajos (Astin, 1985; Mora, 1991a; Harvey y Green, 1993; Winn y Cameron, 1998; Bricall, 2000), donde entre otras se pueden diferenciar las siguientes (Capelleras, 2001:101-103):

- El concepto de calidad relacionado con el **concepto de excelencia**, ya que una universidad de calidad se distingue por algunas de sus características, como por ejemplo sus profesores, estudiantes, instalaciones, historia, fama, entre otros vectores.
- Otro punto de vista sobre la calidad es la consideración de lo que se enseña en la institución: nivel docente, currículum, sistema pedagógico o clima del campus, es decir, la **calidad por el contenido**.
- También puede considerarse la calidad como el **cumplimiento de especificaciones técnicas**. En el caso de la Universidad, estas especificaciones vendrían establecidas en las normativas legales que determinen los requisitos iniciales para la constitución de un centro o una universidad y, más concretamente, los requisitos para la autorización de la implantación de los títulos universitarios¹; éstos últimos estarían, por tanto, vinculados a su homologación.
- Asimismo, la calidad se puede entender como **conformidad con unos estándares**. La acreditación de una universidad para otorgar títulos, o de un programa, entra dentro de este concepto.
- La calidad ha sido definida también como la **adecuación a un objetivo o a una finalidad**, es decir, la eficacia en conseguir los objetivos institucionales.
- La calidad como **disponibilidad de recursos** constituye un enfoque basado en medidas objetivas. Los recursos considerados suelen ser el personal, los medios físicos, los activos financieros y los estudiantes.
- La calidad por el **valor añadido** dirige su atención hacia la contribución de la institución a la formación global del estudiante, es decir, a lo que éste ha aprendido mientras ha estado en la universidad.
- La dimensión de la calidad a través de la **satisfacción de los usuarios** viene a reflejar que la calidad universitaria es una función del nivel en que se satisfacen las necesidades y expectativas de los usuarios, destinatarios o clientes, presentes y potenciales, de la institución universitaria.
- Finalmente, la dimensión de la organización asocia la calidad a la **capacidad de transformación y cambio** de la Universidad.

¹ En España, pueden considerarse los requisitos recogidos en las directrices generales y específicas de los títulos universitarios.

Vectores no excluyentes, sino complementarios para focalizar la comprensión de la calidad universitaria como un concepto multidimensional y complejo tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. Enfoques de la calidad en la Universidad.



Fuente: Adaptado de Capelleras, (2001)

Para poder afirmar que una institución de educación superior ha adoptado plenamente un enfoque de calidad total² es necesario definir cuáles son los productos, las actividades claves y los clientes de la institución, así como la consideración conjunta de las distintas perspectivas de análisis *-inputs, procesos y resultados-*.

Todo ello hace necesario que, para conseguir satisfacer las necesidades y expectativas de los distintos agentes en la Universidad, deben tenerse en cuenta los principios específicos de la gestión de la calidad total, que, según la *European Foundation for Quality Management* [EFQM]³, son los siguientes:

1. **Implicación y compromiso** de los órganos de gobierno, tanto de la universidad como del centro: liderazgo y coherencia.
2. **Orientación al cliente**, tratando de adaptarse a sus necesidades y expectativas, sean implícitas o explícitas.
3. **Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora**. Las universidades deberán orientar estos cambios de tal manera que consigan que todo el personal se implique en actividades de mejora y se comprometa en la satisfacción de los requerimientos de los clientes. Dado que en las universidades estos grados de compromiso pueden inicialmente ser difíciles de alcanzar, puede resultar

² Calidad total considerada como un sistema de gestión que abarque todas las actividades de la universidad, con especial énfasis en los estudiantes y demás *stakeholders* y en la mejora continua.

³ Véase <http://www.efqm.org/Default.aspx?tabid=36>

interesante establecer proyectos concretos de mejora en los que, progresivamente, se vayan implicando las personas.

4. **Desarrollo e implicación de las personas**, mediante la colaboración interna y el trabajo en equipo, para lo cual se precisa un plan de formación dedicado al personal de la Universidad sobre técnicas específicas de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión, así como de comprensión general de la filosofía de la calidad total y de sus aplicaciones.
5. **Dirección basada en procesos y hechos** con una gestión por indicadores, con la finalidad de medir y controlar las actividades que se van realizando, así como los resultados obtenidos. Estos indicadores pueden ser internos o externos. Entre estos últimos está la información sobre la percepción que tienen los *stakeholders* y el *benchmarking*. Entre los indicadores de carácter interno estarían todos aquellos que establezca la Universidad para evaluar y controlar los resultados. Para que este sistema de gestión sea viable y sin alta carga de subjetividad se debe contar con un sistema de información bien estructurado y fiable, ya que va a ser la base y soporte de las continuas decisiones de ajuste.
6. **Desarrollo de alianzas** con todo tipo de agentes, porque, basándose en la confianza mutua entre las partes, se obtiene un beneficio para todos.
7. **Orientación hacia los resultados**, dado que la excelencia se fundamenta en la obtención de resultados satisfactorios para todos los grupos de interés de la Universidad.
8. **Responsabilidad social** de la universidad, que vaya más allá del mero cumplimiento del marco legal que suponga un mayor compromiso y dar respuesta a las expectativas de la sociedad.

Principios que deben considerarse en cada una de las actividades que se desarrollan en la Universidad y, aunque en algunas ocasiones parece que sean aplicables sólo en las labores de gestión, deben extenderse tanto a la docencia como a la investigación.

3. Calidad y planificación del X encuentro

Lo indicado anteriormente no invalida, sin embargo, que también resulta necesario extender los aspectos relacionados con la calidad de las enseñanzas al resto de actividades que se desarrollan en el ámbito universitario: prestación de servicios a alumnos, empresas y sociedad en general, así como en los congresos, encuentros y jornadas de carácter científico.

Esta tendencia generalizada a interrelacionar la cultura con todas las dimensiones universitarias no es desde luego una simple moda, ni comporta una desviación metodológica. Responde, por el contrario, como en el caso monográfico de los congresos que aquí exponemos, a la necesidad de fundamentar la función universitaria en el contexto más realista y amplio posible y en interdependencia con la sociedad. A estas motivaciones responde, en definitiva, nuestro propósito de profundizar en los aspectos relacionados con la calidad del *X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*, o, de otra forma, la preocupación por conseguir la satisfacción de todos los asistentes y de los organizadores, así como por la relevancia de las aportaciones científicas y pedagógicas que se presentan en el mismo.

Por una parte, el esfuerzo por concretar la definición de qué entendemos por un congreso de calidad y, por otro lado, intentar aplicar los principios de calidad generalmente aceptados –según la EFQM- a su diseño, desarrollo y resultados.

Consecuentemente, entendimos que un congreso es de calidad cuando, además de cumplir los objetivos previstos, supere las expectativas de los asistentes, tanto personales como científicas. En relación con los principios de la gestión de la calidad (EFQM), analizamos su enfoque desde el punto de vista de la organización y desarrollo del Encuentro:

1. *Implicación y compromiso de los organizadores y de la institución: liderazgo y coherencia*

La implicación y compromiso de los organizadores y de la institución se ha manifestado poniendo a disposición los recursos necesarios para alcanzar los objetivos previstos:

- Recursos materiales: espacios socioculturales -Casa del Cordón, Teatro Principal, Monasterio de Santo Domingo de Silos, (trinchera eliminar) Yacimientos de Atapuerca, Monasterio de San Agustín-, instalaciones universitarias y sus escenarios -Aula Magna, Facultad de Derecho, Facultad de Humanidades y Educación, sala de ordenadores, comedores-, medios tecnológicos, condiciones ambientales, hoteles y medios de transporte.
- Recursos personales: miembros de los comités -organizador, científico e investigador, de honor-, ponentes de reconocido prestigio profesional, moderadores y participantes en la Mesa Redonda, organizadores -área de Teoría e Historia de la Educación-, personal de apoyo: profesores del Programa de Mayores, técnicos informáticos, especialistas en recursos humanos, relaciones públicas y protocolo, y guías turísticos.
- Recursos de información y comunicación: carta-circular enviada a los responsables del Programa de Mayores en todas las instituciones universitarias e igualmente a los socios de AEPUM, inscripciones –en mano, correo postal, e-mail, attach, fax-, información periódicamente actualizada en “eventos” de la página web, conversaciones telefónicas, intercambio de mensajes, programa de actuaciones, impresión del tríptico.

2. *Orientación al cliente, tratando de adaptarse a sus necesidades y expectativas, tanto implícitas como explícitas*

Para ello, la organización se preocupó por conocer las expectativas de la comunidad en relación con la temática del congreso, y plasmarlas en unos objetivos alcanzables que sirvan de guía en todas las actuaciones que se desarrollen.

Se tuvo en cuenta que, considerando el elevado número de asistentes, las expectativas de los alumnos del programa, de los directores y responsables, de los especialistas e investigadores, pueden ser muy diferentes e incluso, en algunos casos, contrapuestas, por lo que habremos de ser flexibles en los plazos para la

recepción de los boletines de inscripción, al igual que en los justificantes de pago y el envío de los textos y/o comunicaciones, cuidadosos en atenciones y sugerencias, agradables en el trato y en los gustos, comprensivos al tiempo que ecuanímenes y tolerantes con la diversidad de contenidos, estar disponibles, etc.

A posteriori, se verificó el grado de satisfacción de los asistentes, para lo cual se aplicaron cuestionarios específicos para cada uno de los días de celebración del Encuentro, así como uno genérico sobre su grado de satisfacción global; para ambos cuestionarios pudieran utilizarse escalas de estimación numéricas y/o escalas de actitud aditivas -tipo Lickert-. Tras el análisis de los datos, se difundieron los resultados en la web del Encuentro, facilitando así la accesibilidad de los mismos a cualquier persona interesada. Igualmente, se asumió el compromiso, hoy hecho realidad, de difundir los resultados en comunicaciones y/o publicaciones científicas.

3. *Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora*

Previamente a la organización de este X Encuentro, se procedió al análisis de las actividades, los resultados y las conclusiones de los últimos encuentros, haciendo un recorrido cronológico desde 1996 –Granada-, pasando por Salamanca (1999), Tenerife (2001) o Madrid (2003), hasta 2006 –Almería-, al objeto de aprender de las experiencias pasadas y poder introducir algunas mejoras. Como consecuencia de este secuenciado y comparativo análisis, a sabiendas de que un buen número de los inscritos son personas de avanzada edad, con todo lo que ello comporta- en este Encuentro se ha tratado de armonizar la parte académica –ponencias, mesa redonda y sesiones simultáneas de trabajo para la presentación de las comunicaciones-, con esa otra parte relacional, más distendida, vespertina, lúdica y taxativamente de carácter sociocultural: Concierto, visita a los Yacimientos de Atapuerca, y a la ciudad monástica de Silos, maridaje-cata de cerveza, recepciones institucionales, entre otras. Todo ello con la intención de innovar para mejorar (Barnett, 1992; Coate, 1991).

4. *Desarrollo e implicación de las personas mediante la colaboración interna y el trabajo en equipo*

Se han mantenido reuniones en el *Área de Teoría e Historia de la Educación*, adscrita al Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación, para estudiar el evento, planificar las actividades, distribuir tareas y hacer un seguimiento de las mismas. También se ha trabajado en equipo, por medio de comisiones, de forma especial la encargada de la organización, habida cuenta que está compuesta prácticamente por los miembros del Área de Conocimiento, aunando esfuerzos para tener cubiertos todos los flancos -presidencia, gestión administrativa, peticiones de financiación, obtención de materiales, sponsorización, relaciones públicas, etc.-, destacando no obstante las numerosas gestiones de quien ha ejercido funciones de secretaría; igualmente han cooperado en estas múltiples labores funcionarios de la Gerencia de Servicios Sociales, del mismo modo que han colaborado con su aportación personal de la

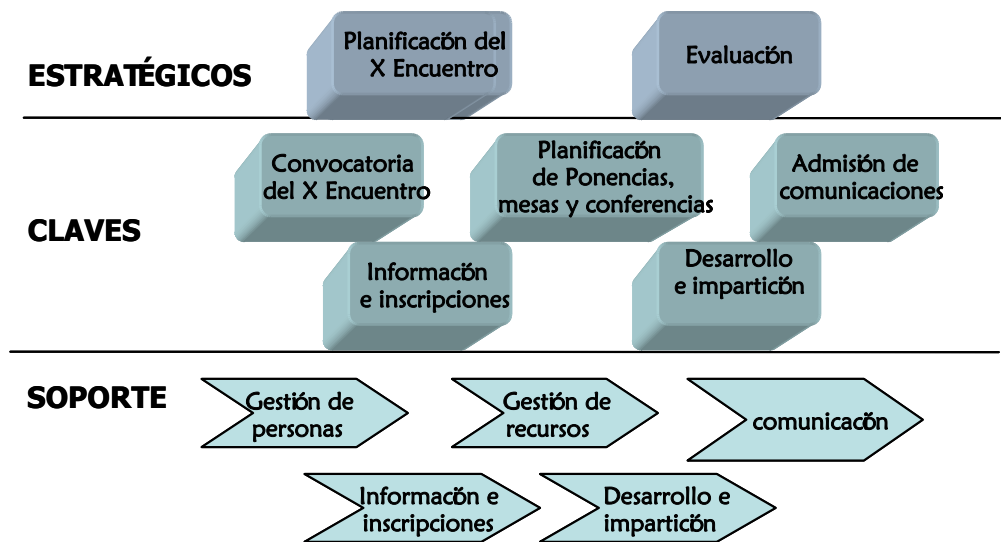
Universidad, tanto en las labores de organización cuanto en las de quehacer científico e investigador, por ejemplo, leyendo, revisando, corrigiendo y maquetando los textos con objeto de uniformizarlos y dejarlos en disposición de conformar el libro de Actas.

A posteriori se ha verificado el grado de satisfacción de los colaboradores, si bien se destaca el alto grado de implicación continuado de todos aquellos que asumimos la responsabilidad de la organización de este Encuentro, particularmente de quienes han estado “en ventanilla” dedicados a la atención y recepción, así como en la gestión de alto nivel.

5. *Dirección basada en procesos y hechos con una gestión por indicadores*

En efecto, dirección basada en procesos y hechos, con una gestión cartografiada por indicadores, con la finalidad de medir y controlar las actividades que se van realizando, así como los resultados obtenidos. De todas formas, teniendo en cuenta la duración de secuencias, prevista para el próximo otoño, los rasgos derivados de la evaluación no serán suficientemente conocidos ni definitivos hasta concluir el propio análisis experimental e interpretar cualitativamente los datos estadísticos. La figura 2, con su valor iconográfico, ilustra perfectamente este principio de calidad.

Figura 2 Mapa de procesos del X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores



6. *Desarrollo de alianzas con todo tipo de agentes*

En la organización de este Encuentro aunaron esfuerzos distintos tipos de agentes. De este modo, se contó con la colaboración de AEPUM (Asociación Española de Programas Universitarios para Mayores), no sólo por la fuerza y dinamismo para movilizar la concurrencia de sus miembros societarios, sino agradeciendo también el apoyo de su junta directiva, que, dicho sea de paso, tiene previsto reunirse y

celebrar asamblea general en dependencias de la Facultad de Derecho de nuestra Universidad; la experiencia ganada por la AEPUM en los encuentros anteriores sirve de faro orientador toda vez que representa un voto de confianza para seguir trabajando por el bienestar de las personas que progresivamente van alcanzando más avanzada edad.

Como organismo comunitario regional, se ha de reconocer, una vez más, la buena disposición de la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, tanto en la presencia del Consejero de Familia e Igualdad, etc.- así como de otros gestores y colaboradores de primer nivel en la provincia de Burgos; además, igualmente cabe estimar el caudal económico que la Junta de Castilla y León aportó para conseguir la siempre costosa financiación de este tipo de eventos.

En este orden, tampoco hemos de olvidar la respuesta obtenida desde las entidades económico-financieras, en particular de índole provincial, como es el caso de la Caja de Burgos, patrocinadora principal, y de la Caja del Círculo Católico de Obreros.

Otros agentes implicados, que –de un modo u otro- sin duda contribuyen al desarrollo y éxito del Encuentro, están representados por instituciones y empresas de distinto signo, tales como Diputación, Ayuntamiento, Fundación Mahou-San Miguel, Campofrío, Recadhos, El Corte Inglés, etc., sin dejar de lado la oferta hotelera de la ciudad, que han facilitado mucho las cosas como respuesta a las demandas de los congresistas.

7. *Orientación hacia los resultados*

Como buen modelo que persigue la eficiencia, la acogida y la buena respuesta de la audiencia cuando el producto llega al mercado, resulta obvio pensar que, si todo sale como está minuciosamente programado, ningún obstáculo habría de interponerse para que se cumpliesen los objetivos propuestos. Es razonablemente cierto que siempre existe un estrecho margen de imprevistos, pero no es menos verdad que también hay que tener presente en todo tiempo y lugar la capacidad de los organizadores para resolver problemas, para la toma de decisiones ante situaciones inesperadas, la fuerza para superar barreras y vencer las dificultades. Además, la ilusión y el empeño puesto en este evento permiten ser optimistas, tanto en la plena confianza de lograr esos objetivos, cuanto más por el afán de superación –algo más que un puro anhelo- conseguido al ofrecer un bien etiquetado paquete de resultados, cuando menos similares y taxativamente superiores a los obtenidos en encuentros anteriores. De todas formas, como la comprobación ha de hacerse a posteriori, el factor tiempo juega un papel que en estos momentos no es posible augurar; tal vez, siendo atrevidos, se podrían lanzar globos sonda y hacer pronósticos sobre la base del contingente de participantes y aún más de comunicantes, del número de comunicaciones –habitualmente más anunciadas de las ya recibidas y luego presentadas-, del reconocimiento y la

calidad profesional y humana de los ponentes, e incluso de quienes directa o indirectamente están más cercanos al personal de apoyo.

8. *Responsabilidad social de la organización*

El Comité organizador, desde el primer día en que se reunió para conocer el alcance del Encuentro y preparar con garantías el compromiso de su celebración, mantuvo a salvo corresponsabilidad de todos sus colaboradores. A su vez, lejos de cundir el desánimo, que en ocasiones inesperadamente llega cuando las empresas son de gran envergadura –entiéndase, por ej., los achaques de la edad avanzada de muchos congresistas, la salud y sus factores de riesgo, etc.-, se ha procurado tener siempre presente los ámbitos de actuación, dispensado atención a la diversidad – en caso de necesidad, se contará con un especialista en lengua de signos, y se prestará especial atención a la supresión de barreras arquitectónicas-, cuidado con exquisitez el impacto en el entorno, ya informando puntualmente a los medios de comunicación –analizando el tratamiento, contenido, repercusión, imágenes,...-, ya tratando de subsanar algunos errores ajenos de que ha sido objeto la página Web, o combinando el valor nutritivo de las comidas con la variopinta degustación de las recepciones oficiales, seleccionando alojamientos de entre la amplia oferta hotelera burgalesa para proceder a las reservas, alquilando autobuses para favorecer el traslado de los asistentes... Como en un juego de pocas palabras, empeñados en que el Encuentro tenga eco y encuentre resonancia (eco-resonancia). Nótese, en este sentido, la actuación brillante del equipo médico contratado que intervino con notable rapidez y eficiencia en la única incidencia registrada.

4. Análisis de resultados

El Área de Teoría e Historia de la Educación, con la inestimable colaboración de la Unidad de Calidad de la Universidad de la Burgos, ha efectuado el seguimiento y análisis de los resultados de las encuestas de satisfacción de los asistentes al X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. A continuación se describe tanto la población encuestada, como los sujetos objeto de evaluación, y se explican los instrumentos y las variables evaluadas, los principios muestrales, así como el procedimiento de análisis y el tratamiento de los datos.

4.1. Planificación del diseño

La siguiente tabla refleja la ficha técnica del estudio que permite observar el grado de participación de los asistentes y el nivel de confianza de los resultados obtenidos.

Tabla 1: Ficha técnica del estudio

Fecha de realización del trabajo de campo	5 de mayo de 2008.
Metodología	Encuesta en papel entregada al inicio del Encuentro.
Instrumento de recogida de información	Cuestionario elaborado en función de los objetivos propuestos.
Universo / Población	184 asistentes al Encuentro celebrado en la Universidad de Burgos.
Muestra	84 formularios completados.
Nivel de confianza	95% - para los datos generales.

4.2. Cuestionario

El cuestionario de satisfacción que se adjunta como anexo a este trabajo se diseñó con la finalidad de recoger información sobre tres tipos de factores que influyen de forma interdependiente en la calidad de un congreso:

- A. Satisfacción con aspectos generales del Encuentro.
- B. Satisfacción con las comunicaciones.
- C. Los aspectos a mejorar y aspectos a destacar

La escala utilizada es de tipo Likert, habitualmente utilizada en este tipo de cuestionarios, con valores que van desde 1 (Muy deficiente) hasta 10 (Muy bueno), según el grado de satisfacción.

4.3. Recogida de la información

La información necesaria para alcanzar los objetivos planteados se obtuvo mediante la entrega del cuestionario a la entrada del encuentro, junto con la documentación, y la recogida a la salida del encuentro.

4.4. Tratamiento técnico y análisis

El tratamiento técnico de las encuestas se ha realizado mediante el software Data-Scan v5.5.5, lo que ha permitido la exportación de datos automatizada, rápida y fiable. Para el tratamiento estadístico se utilizó el paquete SPSS 15.0 y el programa Microsoft Excel 2003.

4.5. Resultados cuantitativos

La tabla número 2 refleja los resultados de participación, contribuciones, entidades colaboradoras, financiación y repercusión del Encuentro. Datos y cifras que expresan las interdependencias entre la calidad, el entorno social y los hábitos y comportamientos de los universitarios.

Tabla 2 Resultados cuantitativos del Encuentro

Asistentes totales, incluyendo personalidades invitadas	220
Participantes inscritos	184
Universidades participantes	40
Representación internacional. Universidades de Chile, Brasil, Colombia, Italia y la Sorbona de París	5
Conferencia plenarias	6
Comunicaciones publicadas	29
Políticas socioeducativas	10
Metodologías	8
Innovaciones	11
Intervenciones radiofónicas	25
Impactos en prensa	23
Subvenciones recibidas	20.000 €
Entidades organizadoras. Junta de Castilla y León. Universidad de Burgos. Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores	3
Entidades colaboradoras. Ayuntamiento de Burgos, Diputación de Burgos, Caja de Burgos, Caja Círculo, Fundación San Miguel	5
Presupuestos	40.000 €
Libro de Actas. ISBN 978-84-96394-81-0	500 ejemplares

Un rápido examen de los datos avala el cumplimiento tanto del objetivo general del Encuentro de contribuir, analizar y profundizar en la formación Universitaria para Mayores, como un alto grado de cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos propuestos:

- Contribuir científicamente al desarrollo estratégico y operativo del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Analizar la contribución de los Programas universitarios de personas mayores a la promoción de la autonomía personal.
- Profundizar en el significado personal, social e institucional de los Programas de formación Universitaria para Mayores.
- Estudiar el papel de las Universidades en el desarrollo de los Programas de formación Universitaria para Mayores.
- Conocer y potenciar nuevas metodologías docentes e innovaciones organizativas en los Programas de Formación Universitaria para Personas Mayores.
- Impulsar la institucionalización de los Programas de Formación Universitaria para Mayores en el sistema educativo español y analizar su situación en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Contribuir a fundamentar los Programas Universitarios de Personas Mayores como una estrategia eficiente para el envejecimiento activo y la calidad de vida.

4.6. Resultados cualitativos

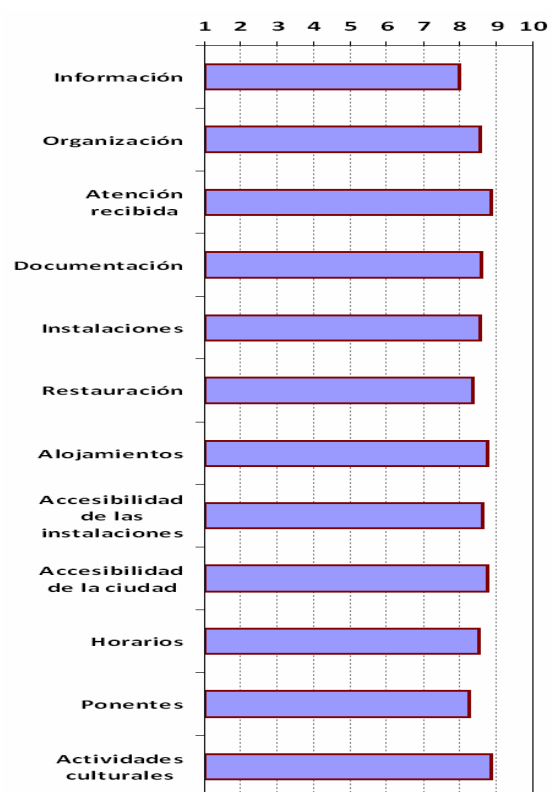
Los resultados cualitativos que se presentan a continuación están relacionados con la satisfacción de los asistentes con de diferentes aspectos organizativos como: organización, información atención recibida instalaciones y alojamientos, horarios, ponentes, consecución de objetivos, comunicaciones, actividades culturales, entre otros. También recogen los aspectos valorados más positivamente como aquellos que son susceptibles de mejora.

4.6.1. Satisfacción con la Jornada

En general la satisfacción con el X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores ha sido muy alta (8,6 sobre 10), destacando las actividades culturales (8,8), la atención recibida en la jornada (8,9) y los alojamientos (8,8).

La figura 3 muestra de forma pormenorizada la respuesta media con cada uno de los ítems de satisfacción con el Encuentro, observándose que en todos ellos la puntuación obtenida es superior a 8, de lo que se desprende la pertinencia de su planificación.

Figura 3 Satisfacción con los aspectos generales del Encuentro

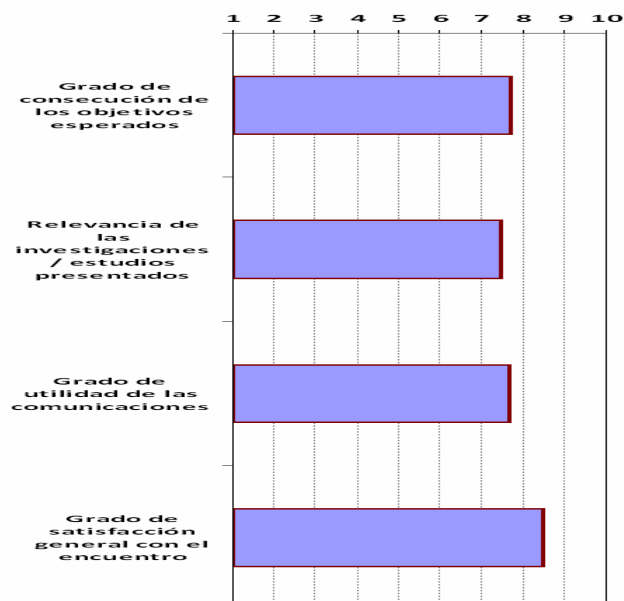


4.6.2. Satisfacción con los objetivos y comunicaciones

La figura 4 muestra la satisfacción con la consecución con los objetivos esperados, la relevancia de los temas y de las cuestiones abordadas en el Encuentro y la utilidad de las comunicaciones.

En general la satisfacción con las presentaciones ha sido buena o muy buena, destacando la presentación: El grado de satisfacción general con el encuentro (8,47).

Figura 4 Satisfacción con las comunicaciones



Conviene significar, por último, que el presente trabajo, además de exponer los resultados cualitativos y cuantitativos del Encuentro, intenta mostrar también un método y una buena práctica que necesita profundización a través de los aspectos a mejorar y a destacar que los asistentes anotaron en el Encuentro.

4.6.3 Aspectos a mejorar

- Abordar aspectos que afecten a los coordinadores de las distintas sedes de las universidades. Abordar aspectos referidos a los recursos en las sedes rurales.
- Centralización en todos los sistemas, mucha dispersión.
- Coordinación de los transportes en las actividades culturales.
- Creación de grupos de trabajo para presentar problemáticas e intercambio de ideas. Tener en cuenta, en las ponencias, la situación de alumnos que no tienen Universidad en su localidad. Entrega de documentación resumida de las ponencias.
- Creo que ha sido un fallo publicar una comunicación en catalán. Cuántos la van a leer. No se trata de un nombre como ocurre con la Universitat de Lleida.
- Creo que sería mejor si las actividades se desarrollaran en el centro de la ciudad.
- Desconocimiento previo a la llegada de cambios organizativos. Poca información sobre ubicación *campus* universitario. Falta de comunicación entre diferentes asociaciones.
- Difusión nacional.
- Haber planteado un coloquio con el día de presentación de la comunicación y tener claro los tiempos disponibles.
- He echado de menos más tiempo de debates para tratar propuestas.
- Información de congresos, no conocemos la mecánica de dichos congresos.
- Información previa a los congresos, encuestas... a nivel nacional y sobre todo universitario. El contenido de las ponencias.
- Intercambio entre las diversas universidades participantes.
- La información colgada en la página Web de la Universidad de Burgos estaba fuera de servicio.
- La organización de las comunicaciones. La información previa al congreso.
- La página Web antes del encuentro dejó de funcionar durante muchos días. Porque no se entregó una lista de asistentes.
- Lograr la plena incorporación de todas las Universidades en la AEPUM. Fomentar una reunión entre asociaciones de alumnos.
- Los medios técnicos como el sonido.
- Más implicación de los alumnos del PUM en las ponencias y en la organización.
- Medios audiovisuales.
- Menos peticiones imposibles de cumplirse.
- Métodos de audición.
- Nivel de contenidos.

- Profundización en temas más de marco conceptual y metodológico.
- Ser más realistas y pedir información a las aulas más antiguas.
- Si se puede mejorar más pues correcto.
- Todo bien.
- Transporte.
- Un poco más de tiempo para el diálogo. Mandar información a las comunidades antes de venir para tener la información.

4.6.4 Aspectos a destacar

- Acogida. Buen hacer. Predisposición óptima.
- Actuación por parte de los organizadores. Actividades culturales.
- Ambiente estudiantil sénior. Intercambio experiencia entre participantes.
- Apoyo a la propuesta universidad a mayores de 50 años.
- Apoyo totalmente la propuesta del profesor D. José Manuel Mayan, el conseguir entre todos el acceso a la universidad para mayores de 50 años. Yo la propuse en 2007 en Sevilla y me la rechazaron.
- Buen clima en general.
- Buena coordinación en la organización.
- Buena organización.
- Buena organización. Buena atención personalizada. Buen ambiente de intercomunicación.
- Conferencia inaugural, magnífica. Actuación Grupo Yesca, muy buena. En general las comunicaciones bien estructuradas y expuestas. Libro de Actas, magnífico.
- Diálogos. Contactos con componentes de otras comunidades.
- El buen trabajo realizado.
- El esfuerzo de organización y de presentación de las comunicaciones.
- Fallos en los medios técnicos más aprovechamiento en materias actuales.
- Fallos y deficiencias en los medios técnicos (sistemas de audio, etc.).
- La amabilidad del centro de acogida, entendiéndose de las personas que han participado.
- La belleza de la ciudad y comodidad de comunicaciones.
- La buena organización.
- La ciudad. Las actividades culturales. Las ponencias.
- La convivencia entre los participantes.
- La organización y atención recibida.
- Las nuevas tecnologías. La influencia de las clases del aula en los cuidadores. Implantación de un programa para ingresar en la universidad.
- Los abiertos dan una panorámica excelente y ha elevada el nivel que me parecía un poco bajo (para mi, esto no es el inmerso, cuidado).
- Me ha parecido todo correcto.
- Muy buena organización.
- Muy buena organización y muy agradable el ambiente. Dedicación de los organizadores.
- Organización y atención recibida.

- Organización y coordinación.
- Organización. Calidad humana y preocupación permanente de los organizadores.
- Organización. Contenidos impartidos. Actividades culturales.
- Para el equipo organizador, mi gratitud.
- Perfecta organización.
- Planteamiento con peso actividad científica/ocio.
- Preparación de los ponentes. Temas expuestos.
- Publicación de las actas. Se agradece el esfuerzo hecho para tener las publicaciones.
- Trato con la organización.
- Trato recibido.
- Visitas culturales. Buena organización.
- Volverlos a repetir con más frecuencia.

5. Consideraciones finales

Nuestro propósito, sin reduccionismos simplificadores, ha sido aproximar los Encuentros Nacionales a la calidad. La satisfacción general con el X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores ha sido muy alta (8,5 sobre 10). Todos los aspectos sobre la jornada han sido valorados positivamente (por encima de 7 sobre 10), siendo la relevancia de las investigaciones/estudios presentados el aspecto peor valorado (7,5 sobre 10).

Resultados que nos conducen a someter a debate las siguientes consideraciones:

1. La necesidad de seguir implementando los principios de calidad en todas las acciones del amplio espectro funcional universitario para afrontar con las debidas garantías el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y de una manera muy especial la organización de congresos y encuentros de intercambio y generación de conocimiento y de buenas prácticas.
2. Desde diferentes perspectivas analíticas queda suficientemente demostrado que la calidad en la Universidad puede y debe entenderse como un concepto multidimensional y complejo. Y en esta dimensión resultan heurísticamente fecundos los Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Mayores.
3. El éxito y la excelencia del diseño y organización de cualquier actividad congresual que pretenda inscribirse en las políticas de calidad de nuestro sistema universitario guarda relación directa con la implicación de los responsables de la institución, con la movilización de los necesarios recursos materiales, tecnológicos y humanos, así como con los mecanismos de reconocimiento de todos los implicados.
4. Las variables fundamentales que arroja un análisis logístico de la organización del Encuentro están configuradas por el aprendizaje, la mejora e innovación de las experiencias anteriores, así como con el compromiso de todos los actores que intervienen en su concepción, impulso y dirección.

Un conjunto de consideraciones que nos confirman en la necesaria concordancia entre lo que se piensa, se dice y se hace, como buena práctica de los Encuentros Nacionales

de Programas Universitarios para Mayores. A estas motivaciones responde, en definitiva, también nuestro trabajo.

6. Bibliografía

ASTIN, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN: 08-7589-636-7.

BARNETT, R. (1992). *Improving Higher Education. Total Quality Care*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, p. 113 ISBN:-0-335-09984-X.

BRICALL, J. M. (2000). “Informe Universidad 2000”. *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. Disponible en: www.crue.org/informeuniv2000.htm [Consultado: 22 junio 2006].

CAPELLERAS i SEGURA, J. L. (2001). “Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria. Un análisis empírico”. Tesis doctoral. Departamento de Economía de la Empresa de la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: www.tdx.cesca.es/TDX-0125102-101659/ [Consultado: 13 junio 2006].

COATE, L. E. (1991). “Implementing total quality management in a university setting”. *New Directions for Institutional Research*, núm. 71, p. 27-38.

EUROPEN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMNET (EFQM). *The Fundamental Concepts of Excellence*.

Disponible en: <http://www.efqm.org/Default.aspx?tabid=36> [Consultado: 21 junio 2006]

HARVEY, L.; GREEN, D. (1993). “Defining quality”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, núm. 18(1), p. 9-34.

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. (dir.) (2009) *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, Tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Dykinson.

MORA, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, p. 53.

RAURET, G. (2004). “La acreditación en Europa”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 49, p. 131-147.

WILLIAMS, P. (2006). “La garantía de calidad en la enseñanza superior del Reino Unido”. En V Foro ANECA *Acreditación de instituciones vs. titulaciones*. Documento de trabajo.

Disponible en: http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_5foro_may06.pdf

[Consultado: 31 octubre 2006].

WINN, B. A.; CAMERON, K. S. (1998). “Organizational quality. An examination of the Malcolm Baldrige National Quality Framework”. *Research in Higher Education*, núm. 39 (5), p. 491-512.

Indicadores para la construcción de un sistema de evaluación de la calidad de la función tutorial en los Programas Universitarios para Mayores

*Beatriz Barrero Díaz, Lara Guerra Gutiérrez, Laura Lozano Martínez
Elena Rey-Seijo Alcalá, Marcos Roca Sierra
Universidad Complutense de Madrid*

1. La calidad en la enseñanza

Al igual que hace años asistimos al debate sobre la eficacia de la escuela con la consiguiente búsqueda de los factores que la hacían posible, la preocupación actual se centra en torno al término “calidad”. Desde que este concepto irrumpió en el campo educativo procedente del terreno empresarial, son múltiples los trabajos realizados desde los diferentes ámbitos académicos. La elaboración de indicadores de calidad para evaluar los distintos elementos del sistema educativo y la creación de unidades administrativas encargadas de hacerlo constituyen una de las preocupaciones fundamentales de los administradores de la educación¹.

La calidad es un bien público, lo que conlleva un desafío tanto personal como profesional, de ahí que tengamos que hacer hincapié en la responsabilidad de que ha de ser toda la comunidad educativa la que se implique en la mejora. En España, en los últimos años la preocupación por la calidad en la enseñanza ha ido poco a poco concienciando a todos los estamentos y teniendo un fuerte impulso. La LOGSE (1990) en su preámbulo dice “*asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro*”. Posteriormente, en el título cuarto “de la calidad de la enseñanza” hace mención a que los “*los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorezcan la calidad y mejora de la enseñanza*” haciendo referencia a la mejora de la cualificación y formación del profesorado, de la programación docente, de los recursos educativos, etc., que se desarrollan en sus artículos 56 al 62.

La LOPEG (1995) en su título preliminar incide en la elaboración y posterior garantía de una enseñanza de calidad, pero ahora desde otros aspectos como: el fenómeno a la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros, el apoyo al funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros, el impulso constante de la formación continua, la creación de procedimientos para la evaluación del sistema educativo, etc.

En el año 2002 la LOCE estableció como uno de sus objetivos fundamentales el logro de la educación para todos y estableció cinco ejes fundamentales para promover la mejora de la calidad en el sistema educativo: los valores del esfuerzo y de la exigencia personal, la orientación hacia los resultados, el refuerzo de un sistema de oportunidades de calidad desde educación infantil hasta los niveles postobligatorios, la formación continua del profesorado y el desarrollo de la autonomía de los centros educativos.

¹ Como señalan Pilar Arnaíz, María Castro y Rogelio Martínez.

De igual forma en la LOE (2006) aparece como uno de sus principios fundamentales proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos en todos los niveles del sistema educativo. Se trata, como indica el preámbulo de la Ley, de que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, garantizando una igualdad efectiva de oportunidades.

Esta preocupación por la calidad del sistema educativo se ha extendido a los diferentes ámbitos de la educación, incluyendo a los Programas Universitarios para Mayores, que desde hace varios años buscan establecer unos criterios de calidad educativa acorde con el perfil, características y necesidades de este tipo de alumnos.

2. La calidad y la acción tutorial

Consideramos que la calidad en la educación de adultos no estará en conseguir un buen resultado a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en constatar una progresión real de todos los alumnos a partir de sus circunstancias personales. En este sentido conviene enfatizar la calidad de los procesos tutoriales, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos. Es decir, cada alumno es distinto, proviene de un entorno familiar, profesional y educativo diferente al resto de sus compañeros y nuestro reto es que cada persona logre sacar el mayor provecho a su estancia en la universidad. A través de un sistema de tutorías programado y diseñado según las necesidades de los alumnos, debemos trabajar por conseguir este objetivo.

Según Climent Giné un sistema educativo con una acción tutorial de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- Ser accesible a todos los alumnos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

El nuevo escenario educativo que hoy en día caracteriza el contexto universitario para mayores se define por su universalidad, desarrollo personal, emocional y social, demandando un aprendizaje que de respuesta a las necesidades actuales para este tipo de alumnado. Es nuestro reto actual que desde la función tutorial podamos cubrir estas necesidades.

Teniendo como punto de partida la mejora en la inclusión del alumnado al ámbito universitario tanto en el ámbito académico como en el desarrollo de una forma integral de la vida universitaria, se establecen indicadores para la construcción de un sistema de

evaluación de la calidad en la función tutorial en los programas universitarios para mayores.

3. La función del tutor en el Programa “Universidad para los Mayores-UCM”

El Programa Universidad para los Mayores surge en el año 1999 como respuesta a una necesidad de la sociedad, como es la mejora de la integración social de las personas mayores de 55 años. El objetivo central del Programa es fomentar el desarrollo personal de las dimensiones individual y social de los alumnos. Así, facilita una mejora cognitiva y emocional que se traduce en una mejora de la calidad de vida de los estudiantes, al tiempo que proporciona elementos que les ayudan a comprender y explicar mejor el entorno cambiante en el que viven, a través de los conocimientos y experiencias compartidas.

Una de las labores más importantes del Programa es la desempeñada por los tutores. Los tutores se encargan de estar en permanente contacto con los alumnos de cada grupo, permitiendo que éstos se sientan acogidos por la institución, y que sus problemas y necesidades sean atendidos de manera individualizada, personalizada y eficaz. Es decir, para nuestros alumnos es necesario un seguimiento académico que mejore el aprendizaje y el bienestar orientado al proyecto personal de cada alumno. Por lo tanto, requiere que el tutor debe asumir y ejercer las siguientes tareas:

- Orientar el aprendizaje de los alumnos.
- Hacer un seguimiento de la asistencia, actividades docentes su rendimiento académico y sus dificultades.
- Facilitar la integración de los alumnos en su grupo y en la vida del Programa, fomentando en ellos actitudes participativas.
- Atender y, en lo posible, anticiparse a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, así como a sus necesidades particulares tanto educativas como personales y sociales.
- Coordinar la adecuada gestión del programa y de las actividades complementarias con los demás miembros del equipo de coordinación y con el profesorado.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos con el profesorado.
- Orientar al alumnado de nuevo ingreso en el conocimiento de la Universidad para una mayor integración en el nuevo contexto universitario.
- Informar al alumnado autorizado sobre cuestiones académicas del Programa.
- Fomentar la participación del alumnado en los distintos ámbitos de la vida universitarias (actividades complementarias, delegados, encuentros).
- Valorar la necesidad del apoyo tutorial como instrumento de conocimiento y reflexión en el proceso del aprendizaje en el Programa.
- Asesorar al estudiante en la toma de decisiones de carácter académico que incidan en la planificación de su formación universitaria, con especial atención a la inserción de primer curso tanto en la vida académica como en la universitaria.

- Ayudar en la planificación de cada cuatrimestre: asignaturas a cursar, utilización de convocatorias de examen, anulaciones y otros en función de los resultados obtenidos.
- Asesorar en la elección de asignaturas optativas y de libre elección en relación con el perfil del estudiante.
- Orientar sobre los cauces de participación estudiantil en el centro y en la Universidad.
- Asesorar al estudiante en técnicas de estudio y de trabajo.

Bajo estas tareas el tutor se convierte en la persona de referencia para los alumnos, ayudándoles en todo su proceso de aprendizaje y construyendo además, un vínculo personal y afectivo que se extiende más allá de la relación académico-profesional, creando un espacio de confianza, comunicación, comprensión y respeto por las dos partes.

4. El Plan de Acción Tutorial

La acción tutorial apuesta por optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante una adecuada ayuda al alumno/a a lo largo de su avance por el sistema educativo. Entendemos la acción tutorial como una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se desarrolle en las condiciones lo más favorables posible. La acción tutorial forma parte de la acción educativa y es inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje. La concebimos, pues, como un recurso educativo al servicio del aprendizaje.

Desde perspectivas legales se promulga la idea de que la Orientación y la Tutoría deben formar parte de la función docente y del tutor. El artículo 60.1 y 60.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de Ordenación del Sistema Educativo, LOGSE expone que *“la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la acción docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor”* y que *“las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación”*.

Por ello, existen planes de acción tutorial (PAT) en todas las etapas del sistema educativo. Cada PAT debe ir precedido de una reflexión en la que se debe tener en cuenta el contexto real del centro y de los alumnos puesto que lo que se programe deberá llevarse a la práctica.

Cuando hablamos de planes de acción tutorial en el sistema educativo universitario el panorama es bien distinto. En el sistema universitario de los países anglosajones la

acción tutorial está plenamente desarrollada, pero en el caso de España, su implantación es escasa.

La investigación y la reflexión práctica acerca de la función tutorial en la universidad española es un campo abierto, en el que sólo se está comenzando a formar un corpus teórico y experimental en los últimos años. La razón de esta omisión parece encontrarse en la creencia de la falta de necesidad de orientación de los estudiantes universitarios. La concepción de una universidad donde solamente se exige enseñar contenidos especializados de acuerdo a los límites precisos de las titulaciones tradicionales, ha lastrado cualquier intento por realizar una labor orientadora más general, mejorando con ello la calidad de la enseñanza.

De acuerdo con la Declaración de Bolonia, la atención personalizada de los estudiantes universitarios es imprescindible para que la educación superior no se convierta en una simple transmisión y repetición de conocimientos ni en un vago inicio en la actividad investigadora, sino para que sea en verdad la última etapa de un sistema educativo renovado y con las miras puestas en una integración de excelencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Entre las acciones para la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de los alumnos, la creación de la figura del tutor es una de las iniciativas que más pueden contribuir en este proceso de mejora. Las relaciones personales que se establecen, especialmente entre los profesores y los estudiantes, y de todos ellos con la institución, son un elemento crucial para la mejora de la calidad que ofrece el sistema.

Un PAT implica que todos los estudiantes puedan tener un referente académico a quien acudir cuando necesiten orientación. Tiene como fin guiar a los alumnos durante todo el tiempo que dure su formación universitaria.

La tutoría es un elemento inherente a la función educadora y socializadora que debe realizar todo profesor, una función más de la enseñanza que debe contribuir al desarrollo integral de la persona en todos sus ámbitos (personal, escolar, profesional etc.). Esta concepción de la función tutorial en la enseñanza superior permite diferenciar entre:

- Tutoría académica, que es la desempeñada por cada uno de los profesores que imparten las diferentes materias. Tiene como objetivo orientar al alumno, en los contenidos de la materia que imparte, en las actividades prácticas de la materia, resolución de dudas u otros aspectos que dificulten el aprendizaje (exámenes, prácticas, proyectos, trabajos en grupo...). Valora el grado de seguimiento de los contenidos impartidos, amplía las inquietudes del alumno en su área de conocimiento y fomenta habilidades y competencias personales.
- Tutoría personal, donde a cada grupo de alumnos se le asigna un profesor tutor que desarrollará funciones informativas, de seguimiento académico y de orientación formativa personalizada. Cada tutor personal se entrevistará periódicamente con cada alumno con el fin de orientarle en el planteamiento general de sus estudios y profundizar en sus aptitudes y capacidades para poder ayudarle en el proceso de aprendizaje, detectar posibles problemas o dificultades y elaborar respuestas

educativas para los problemas detectados, compartir experiencias con los demás profesores y llegar a una conclusión sobre qué directrices seguir con los estudiantes necesitados de un mayor apoyo. En los casos que se considere necesario la acción tutorial se reforzará con la intervención de los Gabinetes de Orientación Psicológica y/o Pedagógica de la Universidad.

La organización tutorial puede estructurarse en función de diversos factores. Así, atendiendo al contenido, podemos hablar de tutoría de asignatura, de prácticas o de proyecto; si nos referimos al momento, podemos hablar de tutoría de curso o ciclo y tutoría de prácticum; teniendo en cuenta a los destinatarios, la tutoría puede ser individual, grupal o virtual (ésta última siempre se debe emplear como complemento de las anteriores).

Además, podemos organizar la actuación tutorial en función del tipo de alumnado, esto es, diferenciando entre alumnos de nuevo ingreso, alumnos en formación y alumnos que finalizan ya que es evidente que sus necesidades de orientación y asesoramiento no son las mismas. Cuando ingresan en la Universidad, los estudiantes se encuentran desorientados en cuanto a su funcionamiento, las diferentes salidas laborales dependiendo de la especialidad cursada, las técnicas de estudio más eficaces en este nuevo sistema educativo, la importancia de su grado de aprovechamiento académico y de un buen expediente para su carrera laboral futura, etc. Asimismo, aquellos alumnos cercanos al final de sus estudios no suelen considerarse preparados para adentrarse en el mundo laboral ya que la Universidad no acostumbra a formar en conceptos tales como elaboración de su currículum *vitae*, presentación a una entrevista de empleo, guía sobre diferentes tipos de trabajo (administración pública, empresa privada, creación de su propia empresa...), etc. Igualmente no reciben información sobre las posibilidades que la Universidad les brinda para ampliar su formación académica (estudios de segundo y tercer ciclo...). El PAT pretende ampliar el punto de mira de la tutoría tradicional, disminuir la desorientación que el alumno de nuevo ingreso puede presentar al comenzar los estudios universitarios, propiciar la excelencia académica, la formación integral y la atención cuidadosa de todos los estudiantes universitarios, favoreciendo el aumento de motivación del alumnado y su integración en todos los órdenes y actividades de la universidad. Como objetivos básicos de un PAT en el sistema universitario destacamos los que a continuación se indican:

- Facilitar la integración académica de los estudiantes en el contexto universitario y fomentar su participación en la vida universitaria y en los órganos de participación y gestión.
- Identificar las dificultades que se presentan en los estudios y analizar las posibles soluciones.
- Evitar el posible sentimiento de aislamiento y soledad del alumno de nuevo ingreso.
- Orientar a los estudiantes en la toma de decisiones académicas y en la disponibilidad y uso de los recursos para el aprendizaje.

- Ofrecer apoyo académico a los estudiantes para solucionar problemas académicos y dificultades de aprendizaje.
- Fomentar y canalizar hacia el uso de las tutorías académicas.
- Orientar a los estudiantes sobre itinerarios curriculares y opciones formación continua.
- Desarrollar la capacidad de reflexión, diálogo, autonomía y la crítica en el ámbito académico.

El PAT se apoyará, para el cumplimiento de sus objetivos, en el Gabinete de Orientación Pedagógica y Coordinación Tutorial, en el Gabinete de Orientación Psicológica y en el Centro de Orientación e Información para el Empleo (COIE).

Mediante la tutoría universitaria se puede contribuir a informar al estudiante desde múltiples vertientes:

- *Académica*: referida a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, master, doctorado, etc.
- *Profesional*: más relacionada con la preparación y desempeño de un puesto de trabajo, implica, por ejemplo, asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral, tránsito a la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo, etc.
- *Personal*: relacionada con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos,...que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo profesional.
- *Social*: destinada a cuestiones como información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, de organismos nacionales, europeos o internacionales; consecución de becas; estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes, etc.
- *Administrativa*: referida a temas como información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, uso de bancos de datos, biblioteca, servicios sociales, ayudas al estudiante, etc.

En la actualidad, tras unos años de implantación paulatina dentro del sistema universitario, los PUM gozan de muy buena salud gracias a la aceptación del público al que se dirigen. Son estudios que responden a una necesidad de formación cada vez con mayor demanda social aunque su objetivo fundamental los separa del resto de enseñanzas superiores. Nos referimos a que la enseñanza universitaria para mayores no tiene una finalidad profesionalizadora. Pero son programas enmarcados en la formación a lo largo de toda la vida que tienen como meta la mejora cultural y social de las personas mayores de 55 años.

En este sentido, dentro de estos estudios también tienen cabida los PAT. Deben adaptarse a las necesidades e intereses de los alumnos mayores con el objetivo de facilitar y dinamizar la integración y la participación de este alumnado en la vida universitaria, en los distintos niveles que expondremos a continuación.

5. Indicadores de calidad para la función tutorial

Para lograr una educación de todos y para todos hemos de concebir la educación como el proceso por el cual se promueve la formación, el crecimiento personal y social en los individuos que debe preparar a las personas para desenvolverse en su realidad social y cultural. Este proceso se desarrolla en interacción con el entorno y en él intervienen diferentes agentes que deben proporcionar ayudas al alumnado para la consecución del fin último.

Desde el Equipo de Coordinación de la Universidad para los Mayores de la UCM hemos establecido un sistema de indicadores, entendiendo que es la construcción consensuada de un sistema de señales que nos permite identificar niveles de calidad y adecuación en los sistemas de atención a los alumnos mayores. Sus características son:

- *Relevancia y significación*: los indicadores deben aportar información significativa sobre aspectos relevantes de la atención a los alumnos.
- *Inmediatez*: los indicadores deben aportar una información global y actual del estado de la atención a la diversidad, definiendo su situación de forma sintética.
- *Viabilidad*: en cuanto a las posibilidades de obtención de la información.
- *Perdurabilidad*: Supone la estabilidad temporal de los indicadores, de forma que exista la posibilidad de aplicación a través de estudios longitudinales.

A partir de las características que han de tener los indicadores, hemos definido cuatro dimensiones para su diseño y construcción, pero centrándonos en uno de los aspectos más importantes de los programas dirigidos a mayores de 55 años, la tutoría.

- *Dimensión docente*, comprendiendo el protagonismo del alumnado en su propio proceso de formación, el sentido que tienen las materias en el plan de estudios, las exigencias de cada materia y cómo responder a ellas.
- *Dimensión de la gestión*: fomentando la participación del alumnado en los diferentes órganos de gestión de la vida universitaria (Equipo de Coordinación, Consejos de Delegados, Delegaciones de Alumnado, etc.) y ayudando al alumnado al conocimiento de dichos órganos.
- *Dimensiones administrativas*: facilitando el conocimiento y acceso a todo tipo de información que se genere tanto en el centro como en la propia Universidad (matriculación, oferta cultura, otros cursos, etc.).
- *Dimensiones de servicios y programas*: motivando el uso de los diferentes servicios, proyectos, programas que se ofertan en la Universidad y en el centro (deportivos, formativos, de salud, de defensa del alumno, etc.).

Consideramos que la calidad dentro de los Programas Universitarios para Mayores debe estar centrada en que el alumno esté satisfecho con su estancia en la universidad, es decir, que continúe en el tiempo, ayudarle a través de la función del tutor a que no abandone. Por lo tanto los indicadores de calidad de la tutoría también deben estar

centrados en evaluar el nivel de satisfacción del alumno, de este modo, añadimos *satisfacción personal* a las dimensiones anteriormente expuestas y destacamos los siguientes indicadores:

Dimensiones docentes:

- Orientar, informar y hacer un seguimiento del alumnado.
- Participar en la evaluación del alumno y de su propia actuación.
- Elevar un informe de la actuación realizada.
- Contribuir a la coordinación pedagógica del equipo de coordinación.
- Habilidad para establecer condiciones favorables para el aprendizaje.

Dimensiones de gestión:

- Ayudar en la participación de los diferentes órganos que tiene la universidad (representante de alumnos, Encuentros Interuniversitarios, conocimiento de los diferentes servicios que presta la universidad).
- Organizar y realizar actividades complementarias con los intercambios internacionales y nacionales de programas para mayores (participar en mesas redondas).

Dimensión administrativa:

- Hacer llegar al alumnado por medio de la página web las fechas de matriculación.
- Poner la información en la web sobre las diferentes materias que se ofertan (optativas del programa y optativas de facultad).
- Confianza en la propia institución y en su equipo de coordinación.

Dimensiones de servicios y programas:

- Organizar talleres orientativos para que conozcan las ofertas educativas de la universidad.
- Elaborar actividades complementarias para los alumnos de nuevo ingreso en caminadas a conocer la universidad y los diferentes servicios que pueden aprovechar por ser estudiantes.
- Cursos para poder conocerse mejor y plantear soluciones a los problemas cotidianos que pueden tener nuestros alumnos en su etapa de la vida.
- Atención individualizada en el ámbito Psicológico, pedagógico, social y afectivo.
- Actividades de acogida: informarán sobre estructura, marco normativo, servicios y recursos tanto de la universidad como del centro en el que se cursan los estudios.
- Actividades de orientación sobre los estudios que se han matriculado: Conocerán el plan estudios y los objetivos del curso.
- Orientación académica del curso siguiente: conocerán las optativas del curso (optativas del programa y de facultad) y aproximación de las fechas de matriculación de este tipo de materias.
- Curso de técnicas de estudio: Se ofrece la posibilidad de que todos los alumnos del programa y los alumnos de nuevo ingreso puedan participar de forma gratuita en un

seminario en el que se intentan transmitir las técnicas que pueden hacer más efectivas sus horas de estudio.

- Tutoría Cero: para alumnos de primer ingreso, que consiste en una presentación mutua entre grupo y tutor, en la que éste además informará y presentan los tutores de las diferentes sedes y el equipo de coordinación y la dirección del programa. El tutor dará una visión global del mismo que indique al alumno las alternativas o itinerarios formativos, que va a encontrarse a lo largo de su desarrollo.

Satisfacción personal:

- La enseñanza y atención que recibo es de calidad.
- Recibo los materiales para las clases con antelación.
- Me siento satisfecho con los servicios y actividades complementarias ofertadas.
- El equipo de coordinación del Programa y el tutor solucionan los problemas adecuadamente.
- Me siento bien atendido por las tutoras.
- Estoy aprendiendo a trabajar en contextos diversos.
- Estoy aprendiendo las bases para un aprendizaje continuo.
- Recibo los programas de las asignaturas.
- Recibo una valoración objetiva del rendimiento académico y conocer los criterios de valoración del mismo.
- Conozco con suficiente antelación la oferta docente y las fechas de evaluación.
- Recibo una adecuada información sobre derechos de los estudiantes, así como el funcionamiento general de la universidad.
- Las tutorías contribuyen de forma significativa a la mejora de mi rendimiento.

6. Conclusiones

La calidad es un bien público y conlleva un desafío tanto personal como profesional, debemos hacer hincapié en que la responsabilidad ha de ser toda la comunidad educativa.

Conviene enfatizar que la calidad en los procesos tutoriales debe dar respuesta a la heterogeneidad de cada alumno, que provienen de un entorno familiar, profesional y educativo diferente al resto de sus compañeros y nuestro reto es que cada persona logre sacar el mayor provecho a su estancia en la universidad. A través de un sistema de tutorías programado y diseñado según las necesidades de los alumnos, debemos trabajar por conseguir este objetivo.

Una de las labores más importantes del Programa es la desempeñada por los tutores. Los tutores se encargan de estar en permanente contacto con los alumnos de cada grupo, permitiendo que éstos se sientan acogidos por la institución, y que sus problemas y necesidades sean atendidos de manera individualizada, personalizada y eficaz. Es decir, para nuestros alumnos es necesario un seguimiento académico que mejore el aprendizaje y el bienestar orientado al proyecto personal de cada alumno.

Desde el equipo de coordinación de la Universidad para los Mayores de la UCM hemos establecido un sistema de indicadores que nos pueden permitir identificar niveles de calidad y adecuación en los sistemas de atención a los alumnos mayores.

Para el diseño y construcción de estos indicadores hemos definido cinco dimensiones: Dimensión docente, Dimensión de la gestión, Dimensiones administrativas, Dimensiones de servicios y programas y Satisfacción personal.

Por medio de futuros estudios, este trabajo puede ser desarrollado para investigar la viabilidad y coherencia de estos indicadores, lo que nos permitiría hacer un balance de la conexión entre los indicadores y la calidad de las tutorías.

7. Bibliografía

ÁLVAREZ, M. [et al.] (2004). Contextos educativos y acción tutorial. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

ARNAIZ, P.; CASTRO, M.; MARTÍNEZ, R. (2008). “Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria”. *Educación y diversidad = Education and diversity* [en línea]. Núm. 2, p. 35-59. [Consultado: 20 de Marzo de 2010].

Disponible en Internet: www.grupo-edi.com/descargar_anuario.php?id=17

BISQUERRA, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. México: Praxis.

COMELLAS, M^a. J. [et al.] (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. México: Praxis. (Colección Educación al día. Didáctica y pedagogía).

CLIMENT GINÉ (2002) “Des de l’esfera dels valors”. *Revista de Blanquerna*, núm. 7.

GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (2006). “Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 4 (3), núm. 10, p. 445-468.

MARQUÉS, P. (2011, agosto). *Calidad e innovación educativa en los centros* [en línea]. [Consultado: 30 de Marzo de 2010].

Disponible en Internet: <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm>

MARTÍNEZ, M. A. (coord.) (2005). *Propuesta para la orientación en los centros de educación de personas adultas*. Madrid: Consejería de educación. Comunidad de Madrid.

MEDINA, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Evaluación del Programa de Mayores de la Universidad de Extremadura

Florentino Blázquez Entonado, José Luis Fernández Corcho, Luis Borja Fuentes Galán
Universidad de Extremadura

Con el ánimo de presentar una propuesta y poder debatir otras opciones, se aporta a este Encuentro la experiencia de evaluación del Programa Universitario de Mayores de Extremadura, realizamos cada dos años.

Sin grandes pretensiones, pero intentando obtener los datos necesarios que nos permitan aspirar a un cierto grado de calidad, hemos elaborado un cuestionario comprensivo, pues aborda los distintos elementos del programa, al tiempo que es claro y accesible para todos los alumnos. Consta de cuatro apartados: *A) Datos de Identificación* (sexo, edad, estudios realizados, hijos, etc.). *B) Valoración general del Programa* (Aportación del Programa al desarrollo personal, grado de satisfacción con el mismo, estructura general del Programa, conformidad con contenidos, actividades métodos de enseñanza, instalaciones, etc. *C) Evaluación de Materias y Profesorado* (Grado de interés de las asignaturas, valoración de los profesores sobre distintos aspectos, etc.). *D). Gestión Institucional* (Organización y gestión de las clases, procesos administrativos, concesión de becas, trabajo de los becarios, trabajo de la dirección y coordinación del programa) y *E) Dificultades de acceso al Programa* (para asistencia regular a clase, impedimentos físicos, etc.).

Se realizan algunas consideraciones sobre sus apartados, procedimiento de análisis y algunos resultados de interés, así como sobre los ámbitos a evaluar en los programas universitarios de mayores.

1. Objetivos

Como debe ser habitual en todos nuestros programas, el de la Universidad de Mayores de Extremadura (UMEx), lo evaluamos con la finalidad de valorar su estructura y mejorar su funcionamiento en todos sus aspectos, obteniendo datos sobre sus puntos fuertes (para mantenerlos) y los débiles (para mejorarlos).

Más específicamente intentamos:

- Recoger los datos de identificación más representativos de los alumnos.
- Conocer la opinión de los alumnos sobre los aspectos generales del Programa.
- Recoger la opinión de los alumnos sobre el profesorado y sobre las asignaturas que cursan.
- Comprobar si la gestión del programa de la UMEx es adecuada.
- Identificar las dificultades que hayan podido padecer los alumnos respecto a la asistencia a las clases.

2. Elaboración de un cuestionario

Como es habitual, un cuestionario se revisa y reelabora varias veces. En este proceso, se eliminaron del borrador inicial preguntas con las que obteníamos poca información, preguntas que se podían extraer de otras cuestiones más amplias y preguntas repetitivas. El objetivo era reducir el número de ítems para evitar la fatiga en su cumplimiento, sin dejar atrás ninguno de los aspectos a evaluar que considerábamos esenciales. Después de varias revisiones, el cuestionario finalmente se quedó en 6 páginas.

Antes de su cumplimiento, les explicamos a los alumnos del Programa el objetivo del cuestionario, así como la forma correcta de contestar a algunas preguntas que podrían mostrarse confusas.

Los cuestionarios se cumplimentaron en los últimos días del curso 2008/2009. Cabe añadir que hubo un alto porcentaje de cuestionarios perfectamente cumplimentados.

El Cuestionario se ha pasado en plan experimental en la sede de Badajoz, la localidad más representativa por contar con unos 400 alumnos. En el presente curso académico, se pasará al resto de las sedes del programa, que suman un total de 1.300 alumnos.

Una vez elaborado, y previo registro y pago de la licencia de usuario por la UMEEx, pasamos las respuestas del Cuestionario a la plataforma Survey-Monkey¹. Este recurso nos permitirá, en sucesivas ocasiones, que cada alumno introduzca las respuestas a través de su ordenador de una manera sencilla y eficaz, puesto que dicha plataforma contabiliza las respuestas y trata estadísticamente las mismas. Eso nos evitará la parte más tediosa del trabajo. En esta ocasión fue cumplimentado en papel e introducidas las respuestas por personal del propio Programa. Aún así, dicha plataforma nos agilizó mucho el trabajo. La plataforma Survey-Monkey cuenta con sus propios programas estadísticos, que nos dan los porcentajes de cada pregunta, nos deja establecer filtros para separar los cursos, descargarnos los resultados para trabajar con ellos en otras herramientas, etc. Los gráficos que se presentan, por ejemplo, se elaboraron con Microsoft Excel, a partir de los datos de la citada plataforma. El informe de conclusiones que se comentan más adelante fue elaborado para cada uno de los cursos y de una manera global.

2.1. Aspectos a evaluar

El Cuestionario trata de abarcar los aspectos que consideramos esenciales para tomar las oportunas decisiones en el marco del Programa Universitario de Mayores. Consta de los siguientes apartados:

Apartado A

Datos de Identificación:

- Sexo.
- Edad.
- Estudios realizados.

¹ www.surveymonkey.com

- Hijos que hayan estudiado o estén cursando estudios universitarios.
- Situación laboral actual.
- Enfermedad crónica o deficiencia física permanente.

Apartado B

Valoración general del Programa de la UMEEx:

- Valoración global del Programa.
- Aportación del Programa a su desarrollo personal.
- Grado de satisfacción con el programa.
- Estructura general del Programa de la UMEEx.
- Grado de conformidad con contenidos, actividades del programa (actividades prácticas, visitas de estudios, etc.).
- Métodos de enseñanza con los que mejor aprende.
- Conformidad con los recursos y materiales disponibles.
- Instalaciones y condiciones arquitectónicas.

Apartado C

Evaluación de Materias y Profesorado:

- Grado de interés de cada una de las asignaturas del curso.
- Valoración de cada uno de los profesores del curso sobre:
 - Conocimiento de la materia.
 - Estimular la participación.
 - Aclarar dudas, lenguaje accesible.
 - Creación de clima agradable, ejemplos próximos, etc.

Apartado D

Gestión Institucional:

- Procedimiento de selección del alumnado.
- Organización y gestión de las clases.
- Información sobre los procesos administrativos.
- Procedimiento de concesión de becas.
- El trabajo de los becarios.
- El trabajo de la dirección y coordinación del programa.
- Valoración de otras iniciativas del Programa: Portal del programa en Internet, Asociación de Alumnos y Ex-alumnos, Revista “Aula Magna”, “Radio Extremajuventud”

Apartado E

Dificultades para acceder al Programa:

- Dificultades para la asistencia regular a las clases.
- Impedimentos físicos de algún orden.

Recogidos todos los cuestionarios, Las conclusiones las elaboramos una vez teníamos todos los datos analizados.

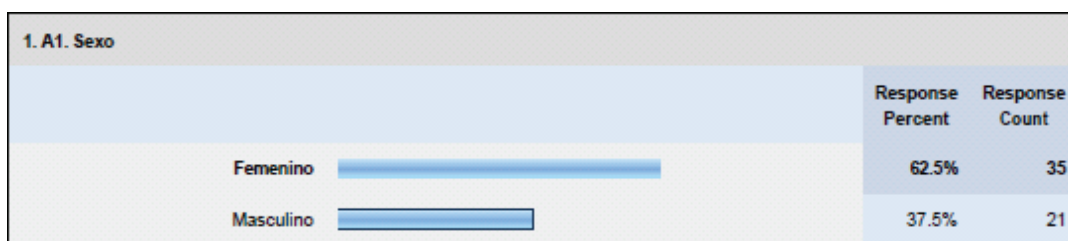
2.2. Análisis de los datos del cuestionario

Presentamos aquí, como muestra, solamente los resultados que se obtuvieron del cuestionario de evaluación pasado a una muestra formada por un total de 56 alumnos que cursaban 5º curso del Programa de la UMEx (Curso 2008/2009) de la sede de Badajoz.

Apartado A

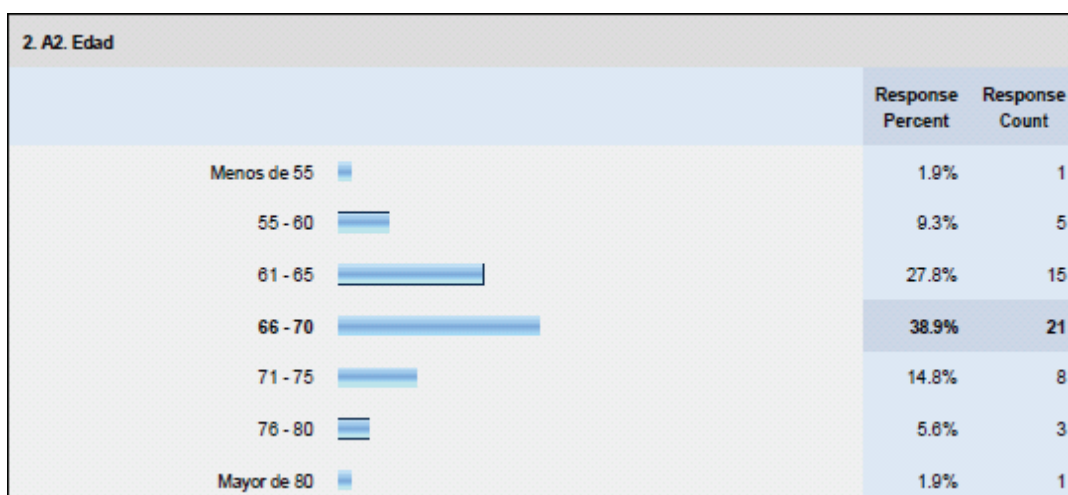
Datos de Identificación.

A1- Sexo



Observamos que la muestra utilizada está compuesta por un porcentaje claramente mayor de mujeres (63% frente a un 37% de hombres).

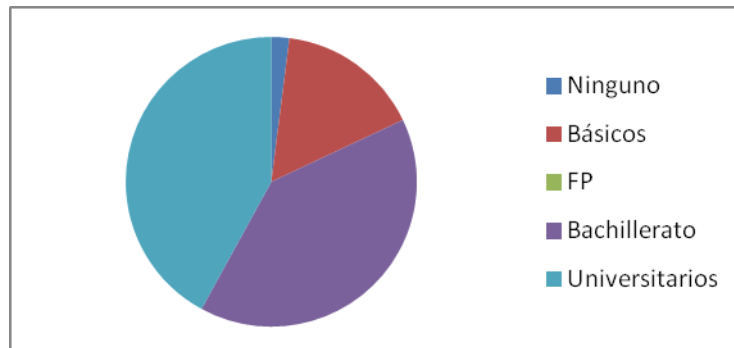
A2- Edad



Con respecto a la edad, los datos nos revelan que la mayoría de los alumnos tienen una edad comprendida entre los 61 y los 65. Sin embargo, el número de alumnos no es inversamente proporcional a la edad, puesto que el rango 66-70, cuenta con más

alumnos que el rango 55-60. Se puede comprobar que hay alumnos de todas las edades en este curso.

A3- ¿Cuáles son los estudios realizados anteriormente por usted?



Tras observar los datos, encontramos que la mayoría de los sujetos que contestaron al cuestionario, poseen estudios básicos (16 sujetos). También una alta proporción de ellos, ha obtenido bachillerato (11 sujetos) y titulación universitaria (13 sujetos).

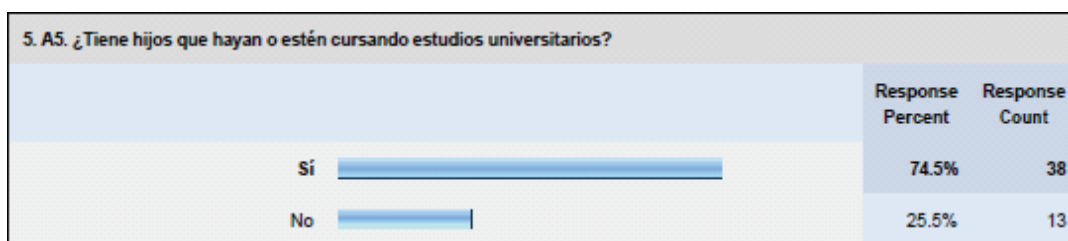
A4- ¿en qué año finalizó los mismos?



Con respecto al año de finalización de los estudios, observamos una gran variabilidad en los resultados obtenidos, que se reparten en fechas que llegan a distar en más de 50 años de diferencia, desde 1943 hasta 2007.

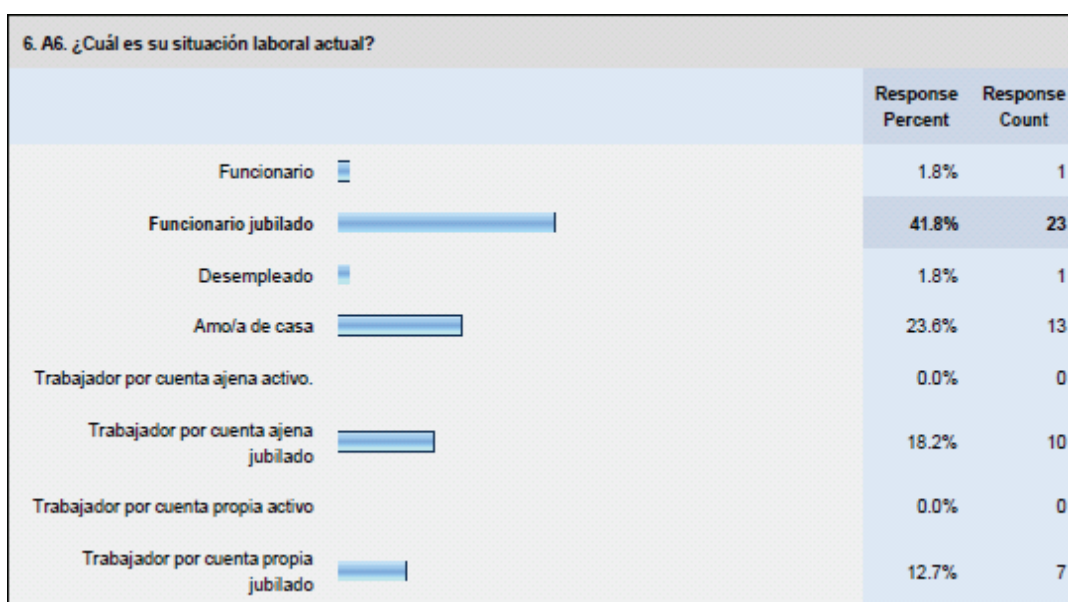
Por su parte, los años en los que hay más proporción de alumnos del que terminaron los estudios son 1954 y 1959.

A5- ¿Tiene hijos que hayan o estén cursando estudios universitarios?



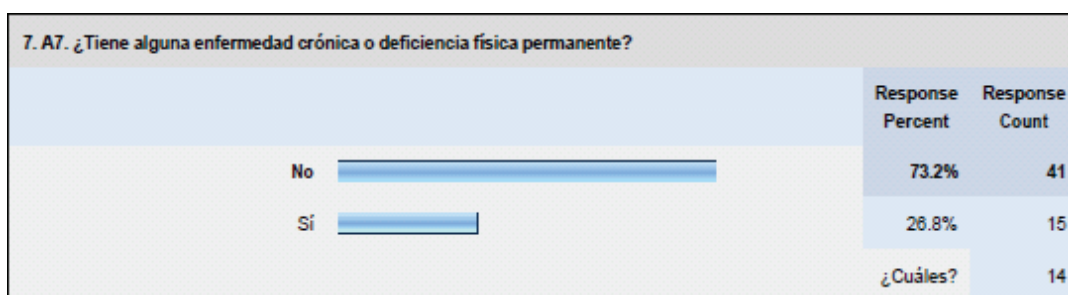
En este curso, también observamos una alta proporción de alumnos del Programa de la UMEx cuyos hijos han estudiado o estudian en la Universidad.

A6- ¿Cuál es su situación laboral actual?



Con respecto a la situación laboral de los alumnos de 1º Curso, la mayoría de ellos expone ser funcionario jubilado, seguido de “trabajador por cuenta ajena jubilado”. A pesar de ello podemos observar que en este curso hay mucha variedad en cuanto a la situación laboral, habiendo incluso funcionarios en activo.

A7- ¿Tiene alguna enfermedad crónica o deficiencia física permanente?



Observamos que la mayoría de los alumnos gozan de una buena salud. A pesar de ello, un 28,3% tiene alguna enfermedad crónica o deficiencia física permanente. Hemos recogido que se trata, principalmente, de cardiopatías y problemas de artrosis.

Apartado B

Valoración general del Programa de la UMEEx.

B1- ¿Qué es lo que más le aporta el Programa de la UMEEx?

8. B1. ¿Qué es lo que más le aporta el Programa de la UMEEx?							
	1	2	3	4	5	NS	Response Count
Adquisición de nuevos conocimientos.	1.8% (1)	0.0% (0)	10.7% (6)	44.6% (25)	28.6% (16)	14.3% (8)	56
Actualización de conocimientos anteriormente adquiridos	1.8% (1)	0.0% (0)	5.4% (3)	35.7% (20)	44.6% (25)	12.5% (7)	56
Ir a la Universidad.	1.8% (1)	3.6% (2)	19.6% (11)	25.0% (14)	30.4% (17)	19.6% (11)	56
Conocimiento y convivencia con otras personas. Rentabilización del tiempo disponible.	1.8% (1)	0.0% (0)	5.4% (3)	39.3% (22)	39.3% (22)	14.3% (8)	56
Rentabilización del tiempo disponible	1.8% (1)	1.8% (1)	10.7% (6)	41.1% (23)	30.4% (17)	14.3% (8)	56
Realización personal.	1.8% (1)	0.0% (0)	16.1% (9)	37.5% (21)	30.4% (17)	14.3% (8)	56
Aumento de la consideración social (mayor prestigio).	8.9% (5)	3.6% (2)	26.8% (15)	21.4% (12)	21.4% (12)	17.9% (10)	56
Acceso a fines culturales.	3.6% (2)	5.5% (3)	5.5% (3)	34.5% (19)	32.7% (18)	18.2% (10)	55
Mayor capacidad para ejercer el diálogo.	3.6% (2)	1.8% (1)	23.2% (13)	33.9% (19)	17.9% (10)	19.6% (11)	56
Otro.	3.7% (2)	1.9% (1)	1.9% (1)	5.6% (3)	9.3% (5)	77.8% (42)	54

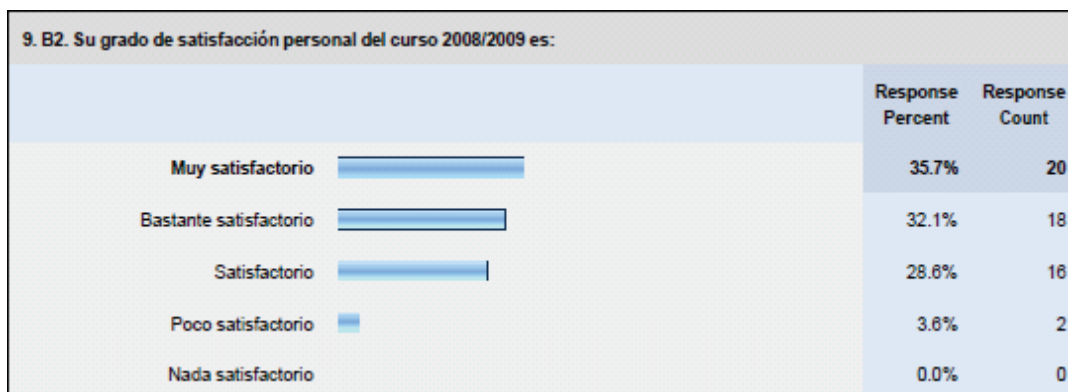
En esta pregunta, la mayoría de los alumnos han puntuado bastante favorable los ítems propuestos (sobre todo entre 3 y 5). Sin embargo debemos fijarnos en las puntuaciones más frecuentes de cada uno de ellos puesto que encontramos diferencias:

- Los resultados muestran, que lo que más les aporta el programa a los mayores de 5º curso es la realización personal, la adquisición de nuevos conocimientos y la actualización de los ya adquiridos.
- Con una valoración menor, pero aún alta, encontramos los ítems que aluden al conocimiento y convivencia con otras personas, así como la rentabilización del tiempo disponible y la mayor capacidad para ejercer el diálogo.

- Por último, mencionar que el ítem que cuenta con una puntuación general claramente más baja es el ítem “Aumento de la consideración social”. Por tanto, los mayores no consideran que asistir al Programa sea sinónimo de una mayor valoración social.

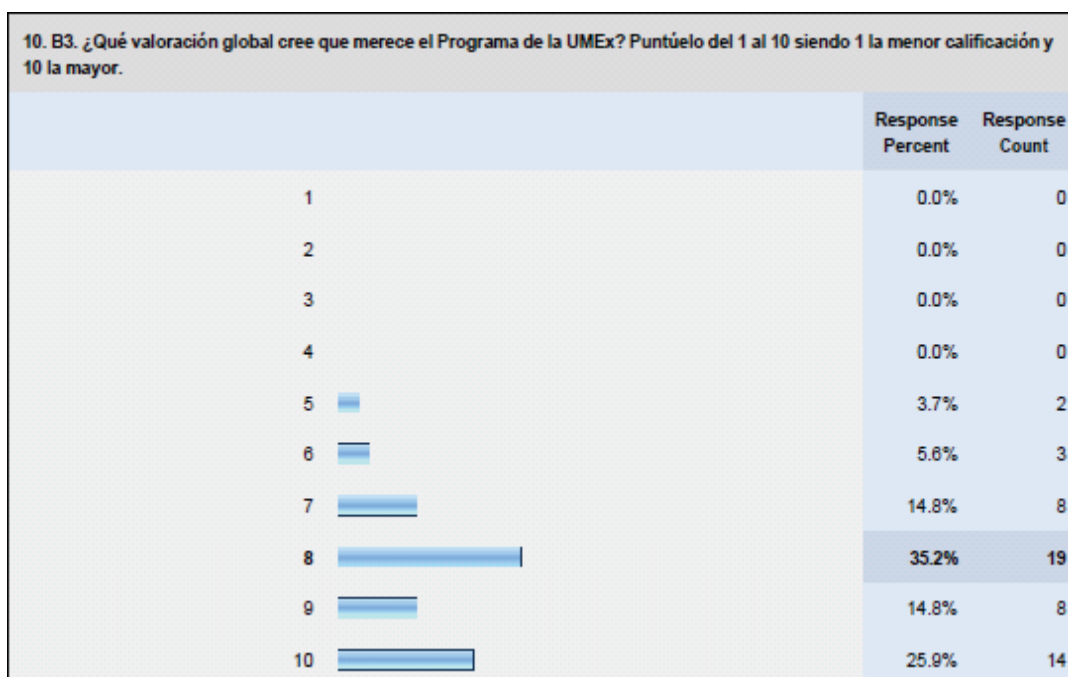
Por último, en el apartado “Otros” los alumnos de 5º destacan el “permanecer activos”.

B2- Su grado de satisfacción personal con el curso 2008/2009 es:



En esta pregunta, observamos una muy buena consideración del programa. El porcentaje más alto, lo presenta la contestación “Muy satisfactorio”, seguido de “Satisfactorio” y “Bastante satisfactorio”. Tan sólo una persona lo ha evaluado por debajo de Satisfactorio (Poco satisfactorio).

B3- Qué valoración global cree que merece el Programa de la UMEEx? Puntúelo del 1 al 10 siendo 1 la menor calificación y 10 la mayor.



Las calificaciones se encuentran entre el 5 y 10, siendo la más frecuente el 10. Si realizamos una media podemos concluir que la calificación que le otorgan los alumnos de cuarto al Programa de la Umex es de un **8,60**.

B4. Responda las siguientes cuestiones acerca de la estructura general del Programa de la UMEx, considerando su experiencia como alumno/a

11. B4. Responda las siguientes cuestiones acerca de la estructura general del Programa de la UMEx, considerando su experiencia como alumno(a):					
	Sí	No	Tal Vez	No sabe	Response Count
¿Piensa que es correcta la organización del Programa de la UMEx en 5 cursos (5 años)?	92.7% (51)	3.6% (2)	1.8% (1)	1.8% (1)	55
¿Está de acuerdo en que las clases sean impartidas dos veces por semana?	98.2% (55)	1.8% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	56
¿Considera adecuado que cada una de las sesiones tenga una duración de una hora y quince minutos?	92.7% (51)	3.6% (2)	1.8% (1)	1.8% (1)	55
¿Considera adecuadas las instalaciones de su localidad donde se imparte el Programa de la UMEx?	80.4% (45)	14.3% (8)	5.4% (3)	0.0% (0)	56
¿Piensa que es correcta la labor profesional de todo el personal de la UMEx (director, coordinadores, profesores, becarias y otros).	89.1% (49)	3.6% (2)	7.3% (4)	0.0% (0)	55
¿Opina que la coordinación del Programa ha sido la adecuada?	85.7% (48)	3.6% (2)	7.1% (4)	3.6% (2)	56
¿Está de acuerdo con el programa de asignaturas propuesto para cada curso?	75.0% (42)	10.7% (6)	12.5% (7)	1.8% (1)	56

Con respecto a la duración de las sesiones, las instalaciones la labor profesional del personal de la UMEx y la coordinación del Programa son adecuados, ya que los porcentajes de la puntuación “Sí” están por encima del 90%. El resto de ítems obtiene un porcentaje alto.

B5- Considerando el conjunto de las materias del Programa, valore el grado de conformidad, en relación a los contenidos del programa.

12. B5. Considerando el conjunto de las materias del Programa, valore el grado de conformidad, en relación a los contenidos del programa:							
	1	2	3	4	5	NS	Response Count
Los temas son interesantes	3.6% (2)	1.8% (1)	5.4% (3)	58.9% (33)	25.0% (14)	5.4% (3)	56
Las secuencias de los temas son adecuadas	3.6% (2)	0.0% (0)	14.3% (8)	51.8% (29)	21.4% (12)	8.9% (5)	56

En relación a las materias que componen el programa, de un modo general, observamos que los alumnos de quinto curso piensan que los temas son muy interesantes y que las secuencias de los mismos son apropiadas, ya que nadie ha puntuado por debajo de 3.

B6- Considerando el conjunto de las materias del curso, indique el grado de conformidad relativa a aspectos con la organización y gestión de las clases.

13. B6. Considerando el conjunto de las materias del curso, indique el grado de conformidad relativa a aspectos relacionados con la organización y gestión de las clases:							
	1	2	3	4	5	NS	Response Count
En las aulas existe un ambiente de participación/comunicación activa entre los alumnos.	1.8% (1)	1.8% (1)	14.3% (8)	46.4% (26)	35.7% (20)	0.0% (0)	56
El clima en las aulas es positivo, de confianza, respeto y sinceridad.	5.4% (3)	1.8% (1)	10.7% (6)	51.8% (29)	28.6% (16)	1.8% (1)	56
Los ritmos de trabajo son los adecuados para los alumnos.	1.8% (1)	1.8% (1)	10.7% (6)	57.1% (32)	26.8% (15)	1.8% (1)	56
El clima existente en las aulas favorece la participación de los alumnos en la decisión sobre aspectos relativos a las metodologías de la enseñanza-aprendizaje	3.6% (2)	3.6% (2)	5.4% (3)	50.0% (28)	35.7% (20)	1.8% (1)	56

Podemos observar que los ítems propuestos en esta pregunta obtienen una puntuación bastante alta, ya que todos son puntuados de forma mayoritaria con un 5. Así, en general, los alumnos de 5º Curso piensan que el clima existente es adecuado y piensan que los ritmos de trabajo que instauran los profesores son correctos, aunque, algo mejorables.

B7- Considerando el conjunto de las materias del Programa, indique el grado de conformidad en relación a las actividades del programa (actividades prácticas, visitas de estudios, etc.).

14. B7. Considerando el conjunto de las materias del Programa, indique el grado de conformidad en relación a las actividades del programa (actividades prácticas, visitas de estudios, etc.):							
	1	2	3	4	5	NS	Response Count
Las actividades propuestas son suficientes	1.8% (1)	10.9% (6)	18.2% (10)	45.5% (25)	21.8% (12)	1.8% (1)	55
Las visitas de estudio son complementos de las clases	5.5% (3)	7.3% (4)	18.2% (10)	41.8% (23)	23.6% (13)	3.6% (2)	55
Las clases se imparten en un horario adecuado.	0.0% (0)	0.0% (0)	5.5% (3)	50.9% (28)	40.0% (22)	3.6% (2)	55

De forma reiterada, los alumnos califican, en su mayoría, con un 5 a todos los ítems propuestos en esta pregunta, relacionada con las materias del Programa de la UMEEx. Así, concluimos con que piensan que son suficientes, pero que podría haber más, que se han impartido en un horario muy adecuado y que, de forma más específica, las visitas de estudio sirven de bastante buen complemento a las clases.

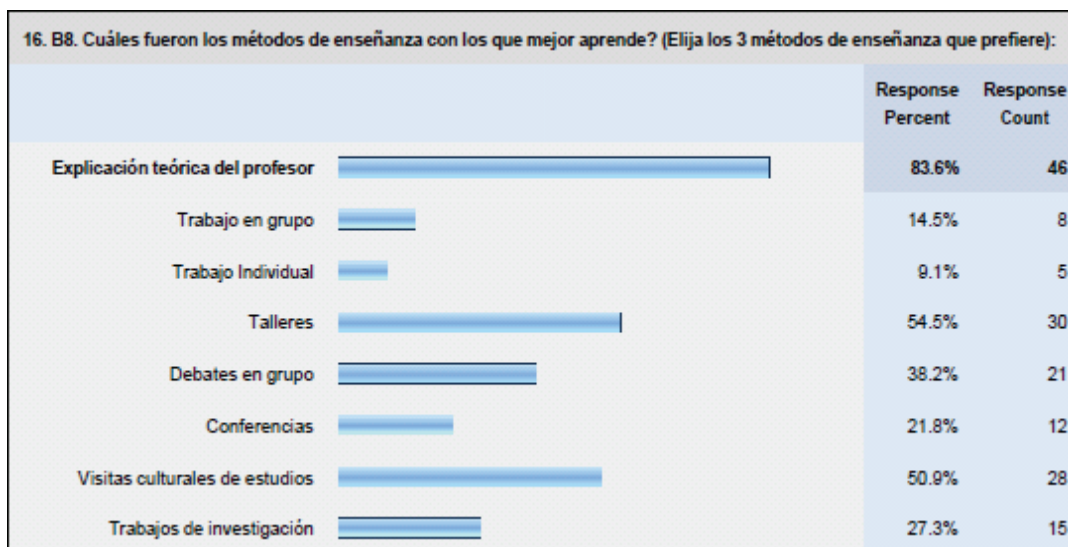
B7b- Indique su deseo de participación en las siguientes actividades.

15. B7b. Indique su deseo de participación en las siguientes actividades:								
	1	2	3	4	5	NS	N	Response Count
Participación en los programas de las asignaturas	3.6% (2)	5.4% (3)	14.3% (8)	46.4% (26)	14.3% (8)	16.1% (9)	0.0% (0)	56
Participación en la planificación y organización de las visitas de estudios	5.4% (3)	16.1% (9)	21.4% (12)	39.3% (22)	10.7% (6)	7.1% (4)	0.0% (0)	56
Participación en la definición de metodologías de enseñanza – aprendizaje	3.6% (2)	17.9% (10)	21.4% (12)	32.1% (18)	10.7% (6)	14.3% (8)	0.0% (0)	56
Participación en las actividades de la Asociación de Alumnos	13.2% (7)	17.0% (9)	13.2% (7)	28.3% (15)	15.1% (8)	13.2% (7)	0.0% (0)	53

Podemos observar en lo que respecta al deseo de participación, que hay respuestas dispares, aunque en general son bastantes buenas.

El ítem que parece despertar un mayor deseo de participación en los programas de las asignaturas. La participación en la organización de las visitas de estudio, así como de la metodología parecen también despertar cierto interés, aunque menor que el del ítem anterior. Cabe destacar que hay un porcentaje que indica “No sé”, sobre todo en la participación de los programas de las asignaturas y en la definición de la metodología.

B8- ¿Cuáles son los métodos de enseñanza con los que mejor aprende? (Elija los 3 métodos de enseñanza que prefiere).



Con referencia al método de enseñanza, observamos que los alumnos de este curso también prefieren una enseñanza tradicional, basada en la explicación teórica del profesor, pero también les parecen muy interesantes los talleres y las visitas de estudio.

B9- Considerando el conjunto de las materias del programa, indique el grado de conformidad en relación a los recursos y materiales disponibles usados.

17. B9. Considerando el conjunto de las materias del programa, indique el grado de conformidad en relación a los recursos y materiales disponibles usados:

	1	2	3	4	5	NS	Response Count
1. Los materiales de apoyo ofrecidos son los adecuados para el aprendizaje	0.0% (0)	3.6% (2)	18.2% (10)	49.1% (27)	12.7% (7)	16.4% (9)	55
Los materiales se adaptan a las necesidades (visuales, auditivas...) de los alumnos.	1.8% (1)	3.6% (2)	23.6% (13)	47.3% (26)	16.4% (9)	7.3% (4)	55
Los materiales de apoyo ofrecidos complementan las explicaciones del profesor.	0.0% (0)	1.8% (1)	10.9% (6)	60.0% (33)	20.0% (11)	7.3% (4)	55
Cuando son necesarios los recursos didácticos pedagógicos están disponibles	3.6% (2)	5.5% (3)	23.6% (13)	36.4% (20)	18.2% (10)	12.7% (7)	55
Los recursos disponibles para el aprendizaje son modernos.	3.6% (2)	3.6% (2)	21.8% (12)	45.5% (25)	16.4% (9)	9.1% (5)	55

Aludiendo a los materiales utilizados en el conjunto de materias cursadas por los alumnos del programa de la UMEx, las puntuaciones se han situado entre el 4 y el 5. La mayoría de ellos ha puntuado con un 4 todos los ítems, destacando en puntuación “los materiales de apoyo ofrecidos complementan las explicaciones del profesor”.

Por último, el ítem que alude a la disponibilidad de dichos recursos ha sido contestado con 20 % de “No sé”. Es probable, que los alumnos no entendiesen a qué recursos nos estábamos recibiendo.

B9b- En relación a los recursos arquitectónicos o instalaciones, valore los siguientes ítems.

18. B9b. En relación a los recursos arquitectónicos o instalaciones, valore los siguientes ítems:							
	1	2	3	4	5	NS	Response Count
La iluminación de las aulas es suficiente	1.8% (1)	3.6% (2)	8.9% (5)	46.4% (26)	37.5% (21)	1.8% (1)	56
La ventilación de las aulas es suficiente	3.6% (2)	5.4% (3)	12.5% (7)	35.7% (20)	41.1% (23)	1.8% (1)	56
La acústica de las aulas es suficiente	7.1% (4)	8.9% (5)	23.2% (13)	25.0% (14)	32.1% (18)	3.6% (2)	56
El mobiliario del alumno es adecuado	3.6% (2)	28.6% (16)	21.4% (12)	30.4% (17)	14.3% (8)	1.8% (1)	56
La ubicación de la mesa del docente permite el diálogo con los alumnos	1.8% (1)	1.8% (1)	19.6% (11)	46.4% (26)	26.8% (15)	3.6% (2)	56
La estructura de la clase permite la interacción de los alumnos entre sí	1.8% (1)	10.7% (6)	28.8% (16)	41.1% (23)	16.1% (9)	1.8% (1)	56

Todos los ítems de esta pregunta han obtenido la mejor puntuación. Podemos extraer, por tanto, que los alumnos, en general, están conformes con las aulas (ventilación, luminosidad, acústica...) que se utilizan para el programa de la UMEx, así como la distribución interna de las mismas.

Apartado C

Evaluación de los Profesores.

C1- En relación al equipo de profesores (desde los inicios del Programa, hasta ahora), valore los siguientes procedimientos expuestos en la tabla.

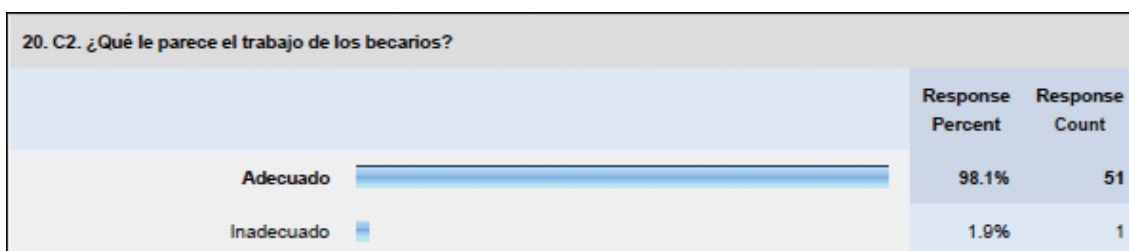
19. C1. En relación al equipo de profesores (desde los inicios del Programa, hasta ahora), valore los siguientes procedimientos expuestos en la tabla:							
	1	2	3	4	5	NS	Response Count
Los profesores revelan conocimiento en las materias de los temas.	0.0% (0)	0.0% (0)	3.6% (2)	39.3% (22)	53.6% (30)	3.6% (2)	56
Los profesores procuran estimular la participación de los alumnos.	0.0% (0)	3.6% (2)	12.5% (7)	42.9% (24)	41.1% (23)	0.0% (0)	56
Los profesores se preocupan por esclarecer dudas planteadas por los alumnos.	0.0% (0)	0.0% (0)	3.6% (2)	35.7% (20)	57.1% (32)	3.6% (2)	56
Los profesores utilizan un lenguaje perceptible por los alumnos, procurando explicar el sentido de sus intervenciones.	0.0% (0)	0.0% (0)	1.8% (1)	41.1% (23)	57.1% (32)	0.0% (0)	56
Los materiales de apoyo ofrecidos por los profesores son los adecuados.	0.0% (0)	3.6% (2)	12.5% (7)	50.0% (28)	32.1% (18)	1.8% (1)	56
Los profesores se preocupan por la preparación de las clases.	0.0% (0)	1.8% (1)	10.7% (6)	41.1% (23)	42.9% (24)	3.6% (2)	56
Cuando surgen dificultades de aprendizaje, los profesores están disponibles para ayudar a los alumnos, dentro o fuera del aula.	1.8% (1)	0.0% (0)	8.9% (5)	33.9% (19)	44.6% (25)	10.7% (6)	56
Los profesores promueven la creación de lazos afectivos estables.	3.6% (2)	0.0% (0)	16.1% (9)	42.9% (24)	28.6% (16)	8.9% (5)	56
Los profesores promueven un ambiente/clima de cortesía y respeto mutuos.	1.8% (1)	0.0% (0)	7.1% (4)	39.3% (22)	50.0% (28)	1.8% (1)	56
Los profesores son competentes.	0.0% (0)	0.0% (0)	3.6% (2)	41.1% (23)	55.4% (31)	0.0% (0)	56
Los profesores usan correctamente los recursos didáctico-pedagógicos (retroproyector, ordenador, etc.).	1.8% (1)	1.8% (1)	8.9% (5)	42.9% (24)	42.9% (24)	1.8% (1)	56
Los profesores se preocupan por considerar los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos durante las clases.	0.0% (0)	1.8% (1)	17.9% (10)	41.1% (23)	35.7% (20)	3.6% (2)	56

Con respecto a la valoración global que los alumnos han realizado del equipo de profesores, debemos destacar que los resultados son bastante positivos en todos los ítems propuestos, puesto que las puntuaciones se sitúan entre 4 y 5.

Así, la mayoría de los alumnos opinan que los profesores son buenos profesionales, dinámicos, cercanos y competentes, que acercan la realidad a sus discentes y la adaptan, para favorecer su comprensión.

A su vez, debemos fijarnos en el ítem que alude a la disponibilidad de los profesionales cuando hay alguna dificultad de aprendizaje, puesto que la respuesta “No sabe” ha sido marcada por un 11,1% de los discentes. Es muy probable que se deba a que estos alumnos no muestran este tipo de dificultades de forma general.

C2- ¿Qué le parece el trabajo de los becarios?

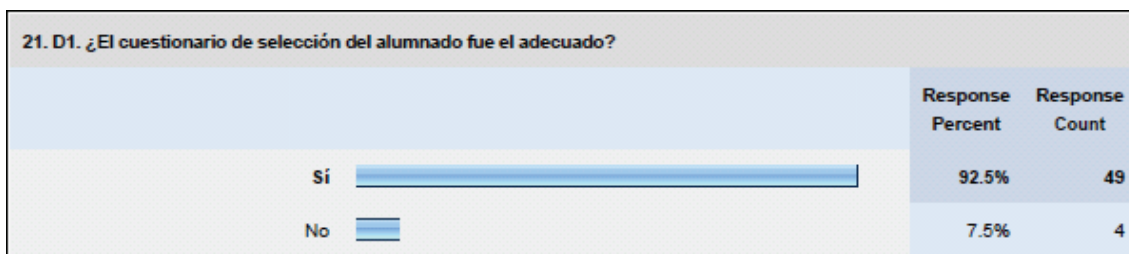


En relación al trabajo de los becarios, podemos observar que el 98% de los encuestados creen que es adecuada su labor.

Apartado D

Evaluación Institucional.

D1- ¿El cuestionario de selección del alumnado fue el adecuado?



Aludiendo al cuestionario de selección del alumnado, la muestra encuestada que lo realizó opina que es adecuado.

D2- La información sobre los procesos administrativos.

22. D2. La información sobre los procedimientos administrativos:			Response Count
	Sí	No	
¿Es clara?	96.4% (53)	3.6% (2)	55
¿Son fáciles de realizar?	98.0% (48)	2.0% (1)	49



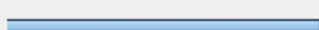
En esta tabla podemos ver la conformidad, de prácticamente todos los alumnos, con respecto a los procedimientos administrativos.

D3- Indique el grado de importancia de las siguientes iniciativas del Programa Universitario de Mayores.

23. D3. Indique el grado de importancia de las siguientes iniciativas del Programa Universitario de Mayores:							
	1	2	3	4	5	NS	Response Count
Portal de Mayores de UMEX (en Internet)	1.8% (1)	1.8% (1)	17.9% (10)	39.3% (22)	35.7% (20)	3.6% (2)	56
La Revista "Aula Magna"	5.4% (3)	1.8% (1)	12.5% (7)	44.6% (25)	33.9% (19)	1.8% (1)	56
Asociación de Alumnos y Antiguos Alumnos	3.6% (2)	1.8% (1)	12.5% (7)	35.7% (20)	41.1% (23)	5.4% (3)	56

Aludiendo a las iniciativas del Programa, es importante destacar que las valoraciones obtenidas son bastante positivas, teniendo una mejor puntuación global la revista "Aula Magna", seguido del Portal de Mayores.

D4- ¿Está conforme con las becas concedidas?

24. D4. ¿Está conforme con las becas concedidas?			Response Percent	Response Count
Sí			35.2%	19
No			7.4%	4
No he solicitado ningún tipo de beca			57.4%	31

En relación a las becas de Programa de la UMEx, la mayoría de los alumnos encuestado no las ha solicitado (un 79,5%). A su vez, el porcentaje restante (un 17,9%) afirma estar de acuerdo. Sólo un alumno está en contra.

Apartado E

Evaluación de Materias y Profesores.

E1- Puntúe de 1 a 5 el interés de cada una de las asignaturas de su curso, teniendo en cuenta que 1 es la menor puntuación y 5 la mayor.

1. Puntúe de 1 a 5 el interés de cada una de las asignaturas de su curso, teniendo en cuenta que 1 es la menor puntuación y 5 la mayor.							
	1	2	3	4	5	NS	Response Count
Las hablas de la baja Extremadura: estudio e investigación	7.1% (4)	5.4% (3)	26.8% (15)	25.0% (14)	35.7% (20)	0.0% (0)	56
Derecho	5.4% (3)	7.1% (4)	19.6% (11)	32.1% (18)	35.7% (20)	0.0% (0)	56
Literatura actual	0.0% (0)	1.8% (1)	12.5% (7)	48.2% (27)	37.5% (21)	0.0% (0)	56
Guadiana, Río didáctico	0.0% (0)	3.6% (2)	3.6% (2)	33.9% (19)	58.9% (33)	0.0% (0)	56
Historia de Extremadura	0.0% (0)	0.0% (0)	7.1% (4)	19.6% (11)	73.2% (41)	0.0% (0)	56
Historia del arte Moderno y Contemporáneo	0.0% (0)	1.8% (1)	10.7% (6)	32.1% (18)	55.4% (31)	0.0% (0)	56
Enología	1.8% (1)	7.1% (4)	10.7% (6)	30.4% (17)	44.6% (25)	5.4% (3)	56
Ética	1.8% (1)	10.7% (6)	16.1% (9)	26.8% (15)	44.6% (25)	0.0% (0)	56
España en Oriente	0.0% (0)	7.1% (4)	7.1% (4)	16.1% (9)	69.6% (39)	0.0% (0)	56
Historia de Extremadura: Trabajo de investigación	1.8% (1)	0.0% (0)	10.7% (6)	28.6% (16)	58.9% (33)	0.0% (0)	56
Historia del arte Moderno y Contemporáneo	0.0% (0)	10.7% (6)	10.7% (6)	32.1% (18)	46.4% (26)	0.0% (0)	56
Pensadores extremeños.	3.6% (2)	1.8% (1)	7.1% (4)	16.1% (9)	71.4% (40)	0.0% (0)	56

Podemos observar que todas las asignaturas propuestas han obtenido, en general, muy buena puntuación. De ellas, las que despiertan un mayor interés en los Mayores de 5º curso son: Historia de Extremadura, Pensadores Extremeños, y España en Oriente (todas ellas por encima del 69% en la máxima puntuación).

E2- Valore de forma específica a cada uno de los profesores que imparten en su curso del Programa de Mayores de la UMEx. Tenga en cuenta que 1 es la mínima puntuación y 5 es la máxima.

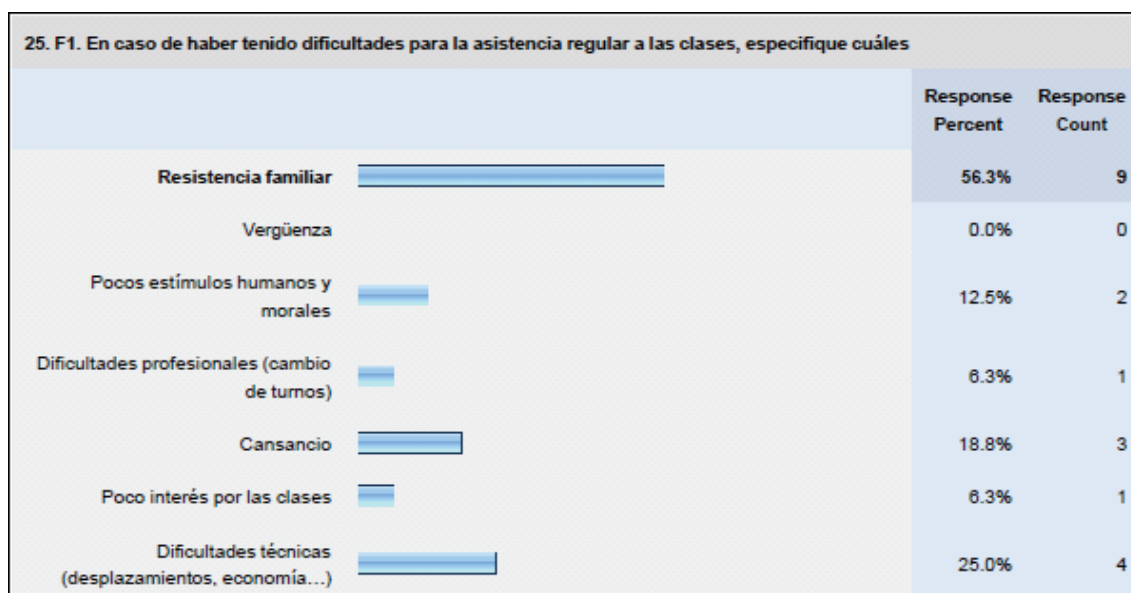
2. Valore de forma específica a cada uno de los profesores que imparten en su curso del Programa de Mayores de la UMEx. Tenga en cuenta que 1 es la mínima puntuación y 5 es la máxima:							
	1	2	3	4	5	NS	Response Count
Las hablas de la baja Extremadura: estudio e investigación (P. Suárez Zarallo)	7.1% (4)	8.9% (5)	10.7% (8)	33.9% (19)	39.3% (22)	0.0% (0)	56
Derecho (Angel Arias Domínguez)	3.6% (2)	8.9% (5)	30.4% (17)	25.0% (14)	32.1% (18)	0.0% (0)	56
Literatura actual (Eloy Martos Núñez)	3.6% (2)	3.6% (2)	21.4% (12)	30.4% (17)	41.1% (23)	0.0% (0)	56
Guadiana, Río didáctico (Juan Francisco Zamora Cabanillas)	1.8% (1)	0.0% (0)	5.4% (3)	26.8% (15)	66.1% (37)	0.0% (0)	56
Historia de Extremadura (Julián Chaves Palacios)	0.0% (0)	0.0% (0)	5.5% (3)	21.8% (12)	72.7% (40)	0.0% (0)	55
Historia del arte Moderno y Contemporáneo (Fco. Pedraja Muñoz)	1.8% (1)	3.6% (2)	8.9% (5)	30.4% (17)	55.4% (31)	0.0% (0)	56
Enología (Julia Marín Expósito)	0.0% (0)	10.7% (6)	17.9% (10)	23.2% (13)	41.1% (23)	7.1% (4)	56
Ética (Esther Ramos Gorospe)	1.8% (1)	7.1% (4)	17.9% (10)	25.0% (14)	48.2% (27)	0.0% (0)	56
España en Oriente (Belén Bañas Llanos)	0.0% (0)	1.8% (1)	3.6% (2)	19.6% (11)	75.0% (42)	0.0% (0)	56
Historia de Extremadura: Trabajo de investigación (Julián Chaves Palacios)	1.8% (1)	3.6% (2)	5.4% (3)	23.2% (13)	66.1% (37)	0.0% (0)	56
Historia del arte Moderno y Contemporáneo (Fco. Pedraja Muñoz)	1.8% (1)	5.4% (3)	10.7% (6)	32.1% (18)	50.0% (28)	0.0% (0)	56
Pensadores extremeños. (Manuel Pecellín Lancharro)	3.6% (2)	1.8% (1)	1.8% (1)	16.1% (9)	76.8% (43)	0.0% (0)	56

Con respecto a la valoración de cada uno de los profesores de quinto curso, es importante destacar que todos ellos han obtenido la máxima puntuación. A su vez, los que muestran un mayor porcentaje de tal puntuación son, por orden de importancia, Julián Chaves Palacios y Manuel Pecellín Lancharro (los dos por encima del 70% en la respuesta 5).

Apartado E

Evaluación de Materias y Profesores.

F1- En caso de haber tenido dificultades para la asistencia regular a las clases, especifique cuáles.



El último ítem del cuestionario, que alude a las dificultades encontradas por los alumnos del Programa de la UMEx, nos muestra que un 24% de los mismos tiene problemas para asistir regularmente a las clases. Principalmente por resistencia familiar.

2.3. Conclusiones del proceso evaluador

2.3.1. Objetivos de la evaluación

Hemos logrado obtener información acerca del tipo de alumno que asiste a este programa, así como de la opinión de los mismos acerca del Programa, de la organización institucional del mismo y de los profesionales que trabajan en él. Así mismo hemos detectado, en t los puntos fuertes y débiles del mismo.

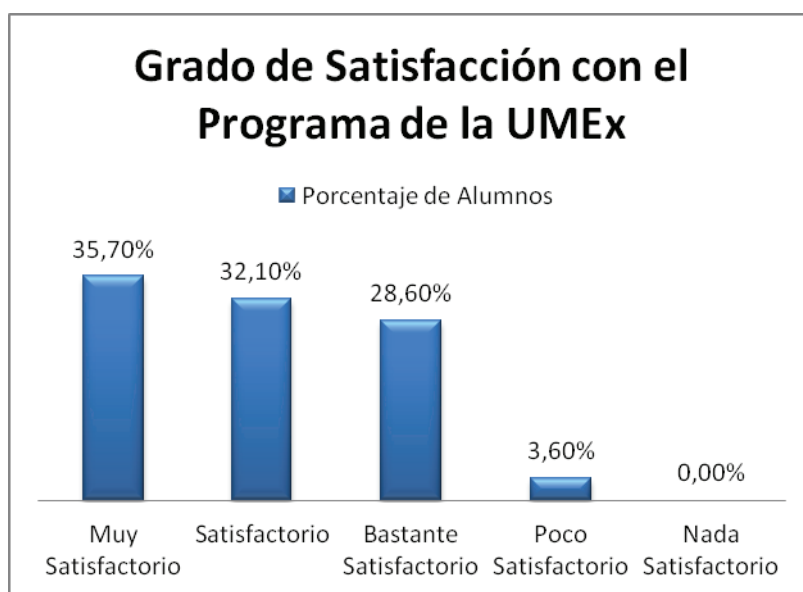
2.3.2. Conclusiones globales de los cinco cursos del Programa

Una vez comentados de forma específica los resultados de los cinco cursos que componen el Programa de la UMEx, exponemos a continuación unas conclusiones globales:

- Con respecto al **alumnado** que asiste al Programa de la UMEx, podemos comprobar que hay una mayoría de mujeres. La edad de los mismos se sitúa, de forma general, entre los 55 y los 70 años, presentando un mayor porcentaje el intervalo de 61 a 65

años. A su vez, se trata, en una cierta mayoría, de personas con estudios universitarios, cuyos hijos también cursan o han cursado estos estudios. Cabe destacar, que la mayoría de nuestros mayores son funcionarios/as jubilados/as, amos/as de casa o trabajadores/as por cuenta ajena jubilados/as que no suelen presentar enfermedades crónicas.

- En relación a la **valoración general del Programa de la UMEx**, debemos comentar que, de acuerdo con sus opiniones, aporta a los alumnos tanto conocimientos y cultura general, como un lugar en el que conocer a personas con sus mismos intereses y que permite, a su vez, la realización personal de los mismos. La mayor parte de los 259 alumnos encuestados califican de “Muy Satisfactorio” este Programa, otorgándole una puntuación numérica situada entre el 8 y el 10.



- **La estructura del mismo** resulta muy adecuada para los alumnos, mientras que aspectos como los contenidos, la organización de las clases y las actividades, obtienen una puntuación ligeramente inferior, aunque también muy positiva. Podemos señalar que los mayores, lejos de comportarse de forma pasiva, se muestran dinámicos y parecen presentar deseos de participar en diferentes actividades relacionadas con este Programa. Sin embargo, este resultado contrasta con la metodología que prefieren que se usen en las clases, siendo la tradicional explicación teórica del profesor la más elegida. Por último, en relación a los recursos utilizados, debemos señalar que han obtenido una puntuación alta, pero pueden mejorarse.
- La tercera parte de este cuestionario está centrada en la **valoración global de los profesionales que trabajan en el Programa de la UMEX**. Así, observamos que los alumnos opinan que éstos son capaces de llevar a cabo clases participativas, adaptadas, interesantes y previamente preparadas, creando un clima cordial y agradable que facilita el aprendizaje. Por otra parte, aspectos como la adecuación de los materiales de apoyo o la consideración de los conocimientos previos de los

alumnos, presentan unas puntuaciones generales inferiores, aunque también muy altas. No debemos olvidar que a este Programa asisten alumnos con bagajes culturales muy diversos, con lo cual resulta complicado conectar las nuevas enseñanzas con los conocimientos previos de cada uno. Para finalizar esta parte, podemos señalar que la mayoría de los alumnos opinan que el trabajo de los becarios del Programa de la UMEx es adecuado.

- Si nos centramos en la parte de la **evaluación institucional**, vemos que los alumnos que realizaron el cuestionario de selección opinan que éste es adecuado. A su vez, en relación a los procedimientos administrativos, la mayoría de los alumnos se muestran conformes en relación a la facilidad de los mismos así como a la información proporcionada para su correcta realización. Las iniciativas que se llevan a cabo desde el Programa son, en opinión de los alumnos encuestados, importantes, destacando entre ellas la revista “Aula Magna” y la Asociación de Alumnos y Antiguos Alumnos. Por último, la mayoría de los alumnos defienden que no han tenido que solicitar ninguna beca, con lo que podemos extraer que los presupuestos del Programa de la UMEx se ajusta a las posibilidades de su alumnado.
- Finalmente, incluimos una última sección donde el alumno podía exponer si tenía algún tipo de **dificultad para asistir de forma regular a las clases del Programa**. De este modo, observamos que muy pocos alumnos presentan dichas dificultades, siendo la resistencia familiar la que cuenta con un mayor porcentaje.

3. Bibliografía

ALAMITOS CHICA, A.; CASTEJÓN COSTA, J. (2006). Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de Opinión. Alicante: Marfil.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

BLÁZQUEZ, F. (2002). “Los Mayores, nuevos alumnos de la Universidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 45, p. 89-105.

BLÁZQUEZ, F. (2005). “Educación de Adultos. El Programa de Mayores de la Universidad de Extremadura”. *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. LXI, núm. III, p. 1315-1344.

SURVEY-MONKEY. Free online survey software & questionnaire tool. Disponible en: <http://www.surveymonkey.com/>

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (2006). Programa Universitario “Universidad de los Mayores de Extremadura”. Badajoz: Indugrafic.

Evaluación de la actividad docente de la Universidad de Mayores de la Universidad Politécnica de Cartagena

Josefina García León, Francisco Martínez González, Antonio Muñoz Franco
Universidad Politécnica de Cartagena

1. Introducción

La Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT) creó en el curso académico 2003/04 la Universidad de Mayores, en el deseo de facilitar a las personas mayores su desarrollo personal y social, con el espíritu de establecer una justa correspondencia con lo que ellas, mediante su trabajo y esfuerzo, han aportado a nuestra sociedad, devolviéndoselo en forma de bienes culturales, [1].

Los destinatarios de la Universidad de Mayores son personas mayores de 50 años y su Plan de Estudios está estructurado en tres cursos, divididos en dos cuatrimestres cada uno. En cada cuatrimestre los alumnos han de realizar cuatro asignaturas. Todas las asignaturas tienen una carga lectiva de 30 horas (3 créditos), de las cuales 20 horas tienen carácter teórico y las 10 horas restantes son de carácter práctico o actividades complementarias, [2]. En estas últimas horas de carácter práctico se incluyen prácticas en laboratorio, en talleres, en aula de informática, visitas, excursiones,... Dado el perfil de nuestra Universidad Politécnica, científico-tecnológico y de gestión empresarial, la oferta formativa de la Universidad de Mayores se compone de asignaturas de estos ámbitos del conocimiento, que suponen más del 60% del total de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios, [3]. Entre las asignaturas del campo de la Ciencia, la Tecnología o la Gestión Empresarial, que se ofertan destacamos: Biología Humana y Salud, Historia de la Tecnología, Contar bien para vivir mejor, Patrimonio geológico, Informática, Flora Ornamental y Jardinería, Medio Ambiente, La relación con los Bancos, Astronomía, Productos Financieros,... Una información más detallada de las asignaturas que componen el Plan de Estudios de la Universidad de Mayores, se recoge en la Tabla 1.

Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
Primer Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre
Biología Humana y Salud (O)	Psicología de la Emoción (O)	Química y Física en la vida cotidiana (Op)
La relación con los Bancos: Fórmulas de ahorro e inversión (O)	Introducción a la Lengua Inglesa (O)	Productos financieros, cómo rentabilizar el dinero (Op)
La Literatura Española a través de sus textos (O)	Historia del Arte (Op)	Cultura, espectáculos y medios de comunicación (Op)
Historia de la Tecnología (Op)	Iniciación a la Informática (Op)	Cultura Italiana (Op)
Lengua y Cultura Francesa (Op)	Publicidad y Consumo (Op)	Historia de la Ciencia y la Técnica (O)
	El holograma humano (Op)	Sociología (O)

Segundo Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Historia Social y Política de España (O)	El Modernismo en Cartagena (Op)	Historia del libro y las bibliotecas (O)
Contar bien para vivir mejor (O)	Flora ornamental y jardinería (Op)	La Ciencia de la tradición en Agricultura. Aproximación del funcionamiento de las plantas a través de dichos y refranes (Op)
Patrimonio Geológico (O)	Tecnología Electrónica (Op)	Informática: presente, pasado y futuro (Op)
Introducción a las técnicas instrumentales de análisis (Op)	Inglés II (Op)	Historia de los Materiales (Op)
Expresión gráfica doméstica (Op)	Introducción a la ofimática e Internet (Op)	Cultura Clásica (O)
	Medio Ambiente (Op)	Astronomía (O)
	Análisis cinematográfico (O)	

(O) Asignatura Obligatoria (Op) Asignatura Optativa

Tabla 1. Plan de Estudios de la Universidad de Mayores

Las asignaturas son planteadas por el equipo docente buscando siempre la vertiente más amena y divulgativa de los contenidos que se presentan, suponiendo en tal caso un instrumento muy valioso las prácticas y actividades complementarias que puedan programarse.

Los alumnos que superan el Plan de Estudios, obtienen un Diploma de la Universidad Politécnica de Cartagena, que acredita el número total de créditos realizados, así como las materias cursadas.

Para aquellos alumnos que han completado los tres cursos del Plan de Estudios de la Universidad de Mayores y que desean continuar con una formación permanente en nuestra institución, se ha creado un Aula Permanente que durante el curso académico ofrece distintos itinerarios formativos. En concreto, “*Los Huertos de Ocio*”, es una actividad que se desarrolla en la Estación Experimental Agroalimentaria “Tomás Ferro”, consistente en pequeñas parcelas de terreno destinadas al cultivo de productos típicos de la huerta mediante técnicas de cultivo respetuosas con el medio ambiente. La otra acción formativa integrada en el Aula Permanente, consiste en cursos de 20 horas de duración, cuya oferta en el presente Curso Académico contempla las siguientes materias: *Arqueología, Apuntes de Salud, Introducción a los Medios de Comunicación y Cultura de Cartagena y su entorno*, [4].

Los alumnos que hayan completado y superado los tres cursos del Plan de Estudios de la Universidad de Mayores y cursado la totalidad de los cursos formativos del Aula Permanente, pueden seguir un proyecto formativo denominado “*Trabajos Tutorizados*”. Esta acción formativa se estructura en un *Curso de Introducción a la Investigación en Ciencia y Tecnología* (30 horas de duración) y, a continuación, la realización de un trabajo bajo la supervisión de un tutor (90 horas de dedicación), [5]. En el *Curso de Introducción a la Investigación en Ciencia y Tecnología*, el alumno se forma en técnicas de investigación general, búsqueda de información y manejo de bases de datos,

pautas para la elaboración de un trabajo de investigación, entre otros aspectos. Este último programa formativo para mayores se implantó en la UPCT en el pasado Curso Académico 2008/09. Algunos de los campos donde se han ofertado trabajos tutorizados, son: *Astronomía, Biología, Medio Ambiente, Matemáticas, Ciencia y Tecnología, Materiales*, entre otros, [6].

En el curso académico 2009/10 un total de 400 personas mayores participan en el conjunto de las actividades programadas por la Universidad Politécnica de Cartagena, dentro del Proyecto Educativo Universidad de Mayores.

2. Alcance

Se aplica a todas las personas y actividades involucradas en las acciones formativas relacionadas con el Programa formativo universitario para mayores de la UPCT, la Universidad de Mayores. La finalidad es evaluar todas las actividades docentes que se llevan a cabo en las acciones formativas referidas. Estas son: Universidad de Mayores, propiamente dicha, Aula Permanente y Trabajos Autorizados, [7].

3. Descripción del proceso

3.1. Planificación y desarrollo de las encuestas

El primer paso es la recepción en el Servicio de Gestión de la Calidad de la solicitud de evaluación de la actividad docente de las actividades formativas de la Universidad de Mayores. El solicitante es el Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria, normalmente a través de la Coordinación de Extensión Universitaria. La vía de entrada de la solicitud es algún documento o comunicación oficial por parte del solicitante.

La siguiente etapa consiste en dirigirse a las personas responsables de la Coordinación de Extensión Universitaria para obtener la información relativa a profesores, asignaturas, horarios, aulas y número matriculados. En definitiva, todos los datos necesarios para planificar las encuestas de evaluación de la actividad docente. Bajo el epígrafe “Universidad de Mayores” se incluyen todas las acciones formativas que la integran: los cursos de la Universidad de Mayores como tales, Aula Permanente, Trabajos Tutorizados y cualquiera otra que se vaya incluyendo por parte de los organizadores.

Toda la información anterior servirá al Servicio de Gestión de la Calidad, por una parte, para preparar los cuestionarios que cumplimentarán los alumnos, y por otra, para acordar con el coordinador responsable de la Universidad de Mayores la fecha (o fechas) en la que se procederá a pasar las encuestas a los estudiantes. Los cuestionarios de evaluación son específicos para cada curso y acción formativa, y recogen preguntas para todas las asignaturas y profesores. En concreto, en los cuestionarios se formulan preguntas a los alumnos que aportarán información sobre el funcionamiento y organización del Programa Formativo para mayores que siguen, sobre las características

del alumnado (edad y sexo), sobre la planificación y desarrollo de las actividades planteadas en las asignaturas, así como sobre la labor docente realizada por el profesor. Todos los intercambios de información escrita entre el personal del Servicio de Gestión de la Calidad y el Coordinador de la Universidad de Mayores y las evidencias que sustenten la planificación de la evaluación serán convenientemente archivadas. Además, una tabla y una base de datos recogerán los datos principales que faciliten el control y planificación de la evaluación: acción formativa, curso, cuatrimestre, fecha de la evaluación.

3.2. Preparación de los datos para su análisis. Obtención de informes

Al acabar el trabajo de campo comienza la fase de procesamiento de los datos. Estos se procesan de forma semiautomática; se introducen en unas plantillas electrónicas creadas al efecto, y un programa informático específico genera los informes de evaluación de la actividad docente. Del mismo modo que el cuestionario de preguntas se adapta a las asignaturas y profesores que integran el programa académico de cada cuatrimestre, los informes también se acomodan a los mismos parámetros. Se establecen por tanto varios tipos de informes (por cada cuatrimestre y nivel académico) para dar respuesta a la evaluación de la actividad docente desarrollada en cada uno de los niveles de la Universidad de Mayores.

Finalmente, los informes, firmados por el Responsable del Servicio de Gestión de la Calidad y el Coordinador de Evaluaciones, son enviados a los destinatarios finales: el Vicerrector de Estudiantes y Extensión Universitaria, el Coordinador de la Universidad de Mayores y los profesores participantes en la docencia.

3.3. Cuestionario utilizado y resultados

El cuestionario utilizado está dividido en cuatro partes. La primera de ellas interpela de forma general sobre la acción formativa mediante una escala de Likert de cinco puntos, considerando el 1 como la opción menos favorable y el 5, como la más favorable.

A. El desarrollo, en conjunto, de la Universidad de Mayores ha cubierto sus expectativas...
B. Las condiciones materiales y ambientales del aula han sido...
C. La atención recibida por parte del personal del Servicio de Alumnos la considera...

Tabla 2. Ítems del primer bloque del cuestionario de evaluación de la Universidad de Mayores

Son preguntas muy generales y las respuestas de los estudiantes muestran una satisfacción general con la Universidad de Mayores, sobre todo en el caso de los alumnos de segundo curso. Los datos del Primer Cuatrimestre del Curso Académico 2009/010 se muestran en la Tabla 3.

	1º	2º	3º
Media ítem A	3,65	4,48	4,19
Desviación Típica	0,79	0,66	0,58
Media ítem B	4,12	4,38	4
Desviación Típica	0,81	0,72	0,81
Media ítem C	3,74	4,5	4,22
Desviación Típica	1,04	0,73	0,65

Tabla 3. Valoración de los estudiantes al primer bloque de ítems del cuestionario de evaluación (*escala: 1-5*)

El segundo bloque de ítems está integrado por dos cuestiones: *el sexo y la edad*. Dada la idiosincrasia de este tipo de estudios, parece interesante conocer estos datos sobre los matriculados. La Tabla 4 muestra que la mayoría de los estudiantes que cumplimentaron la encuesta en el primer cuatrimestre de 2009/10 fueron mujeres.

	1º	2º	3º
Hombres	12	13	10
Mujeres	28	28	32

Tabla 4: Diferenciación por sexo de los estudiantes que cumplimentaron la encuesta en 2009/10.

En la Figura 1 se recoge la distribución según sexo *mujer/hombre* de los alumnos de la Universidad de Mayores, que constituyen la muestra estudiada.

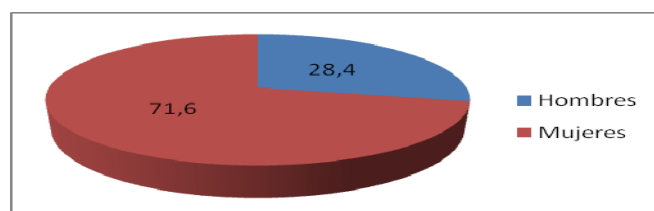


Figura 1. Distribución (en %) según sexo de los alumnos de la Universidad de Mayores encuestados

En cuanto a la edad, la Tabla 5 muestra la distribución por grupos de los matriculados que cumplimentaron la encuesta en el periodo referido.

	< 50 años	50-55 años	56-60 años	61-65 años	> 65 años
1º	0	11	10	12	7
2º	0	7	5	17	13
3º	0	3	7	15	13

Tabla 5. Diferenciación por edad de los estudiantes que cumplimentaron la encuesta en 2009/10

En la Figura 2 se representa la distribución por intervalos de edad de los alumnos de la Universidad de Mayores encuestados.

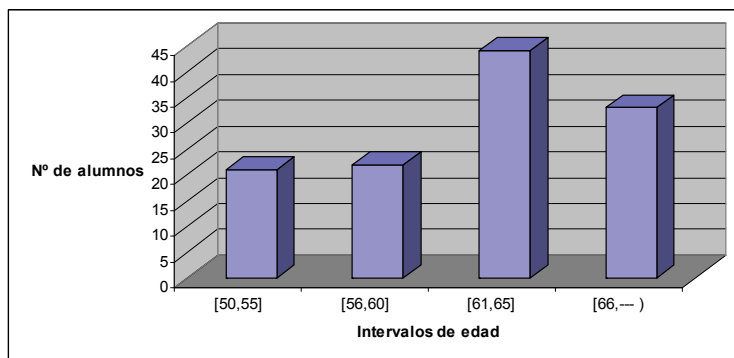


Figura 2. Distribución por edad de los alumnos de la Universidad de Mayores encuestados

Se podría concluir que el perfil de alumno de la Universidad de Mayores de la Universidad Politécnica de Cartagena es una *mujer* entre *61* y *65* años.

El tercer bloque de ítems que forma parte del cuestionario de evaluación hace referencia a las asignaturas. Para todas ellas se plantea a los estudiantes una serie de cuestiones, mostradas en la Tabla 6.

<u>ASIGNATURA: XXXXX</u>		1	2	3	4	5	
1. Indique su grado de asistencia a esta asignatura	Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre
2. Indique su grado de interés inicial por esta asignatura	Muy Bajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy Alto
3. Los objetivos y contenidos de la asignatura han sido definidos adecuadamente	Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy de acuerdo
4. Esta asignatura le parece...	Muy difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy fácil
5. La extensión del programa impartido le parece...	Muy escaso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy amplio
6. Las prácticas que se han desarrollado las considera...	Muy Deficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Excelentes
7. Considera que la asignatura debería ser obligatoria	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No						

Tabla 6. Ítems del tercer bloque del cuestionario de evaluación de la Universidad de Mayores

Las cuestiones de este apartado son generales y, en cierto modo, heterogéneas, pretendiendo cubrir un amplio abanico de aspectos. Algunas de ellas solicitan un grado de acuerdo o desacuerdo respecto a una afirmación, en otras se pide un calificativo de entre los expuestos y en el último ítem, la contestación es binaria (“sí” o “no”), buscando conocer la opinión acerca de la oportunidad de la asignatura. Se puede destacar de los últimos datos (Primer Cuatrimestre del Curso Académico 2009/10) que la asignatura que despierta un *mayor interés* es “Sociología”, que la calificada como *más difícil* es “Lengua Inglesa” y que las asignaturas de tercer curso son las consideradas como *más prescindibles* por los estudiantes, sobre todo, “*Productos financieros, cómo rentabilizar el dinero*”.

El último bloque de ítems es el referido a la valoración de los profesores, probablemente el más importante y directamente relacionado con la actividad docente llevada a cabo en las aulas. Está constituido por seis preguntas, todas configuradas como una escala tipo Likert de cinco puntos, siendo la última de ellas de valoración global.

8. La profesora domina la materia
9. La profesora explica con claridad
10. La profesora responde convenientemente a las preguntas que se le hacen
11. El sistema de evaluación le parece adecuado
12. El trato de la profesora al alumno es correcto
13. Valore globalmente el trabajo realizado por la profesora

Tabla 7. Ítems del cuarto bloque del cuestionario de evaluación de la Universidad de Mayores

En el primer cuatrimestre del curso académico 2009/10 se evaluó a 30 profesores, repartidos entre 17 asignaturas y tres cursos (1º, 2º y 3º). Si agregamos los datos por asignaturas como forma de resumir la información sobre la actividad docente, podemos ver el resultado en la Tabla 8.

Asignatura	ítem 8	ítem 9	ítem 10	ítem 11	ítem 12	ítem 13
Biología humana y salud	4,70	4,71	4,79	4,61	4,85	4,79
Introducción a la historia de la tecnología	4,64	4,09	4,18	4,19	4,36	4,21
La literatura española a través de sus textos	4,59	4,56	4,55	4,21	4,72	4,56
La relación con los bancos: fórmulas de ahorro e inversión	4,76	4,73	4,66	4,39	4,78	4,76
Lengua francesa I	5,00	4,88	4,88	4,71	5,00	5,00
El holograma humano	4,70	4,59	4,74	4,50	4,85	4,59
Historia del arte	4,90	4,10	2,75	4,05	4,00	4,05
Iniciación a la informática	4,86	4,77	4,82	4,43	4,81	4,77
Lengua inglesa	4,80	4,37	4,54	4,05	4,72	4,55
Psicología de la emoción	4,92	4,85	4,90	4,64	4,90	4,87
Publicidad y consumo	4,91	4,90	4,91	4,73	4,91	4,91
Cultura italiana	4,63	4,41	4,63	4,17	4,75	4,63
Cultura, espectáculos y medios de comunicación	4,17	4,07	4,08	4,01	4,17	4,20
Historia de la ciencia y la técnica	4,72	4,67	4,62	4,13	4,61	4,63
Productos financieros, cómo rentabilizar el dinero	4,37	4,39	4,31	4,37	4,38	4,18
Química y Física en la vida cotidiana	4,54	4,44	4,47	4,27	4,53	4,50
Sociología	4,95	4,95	4,93	4,88	4,95	4,98

Tabla 8. Valoración de los estudiantes sobre la actividad docente en las asignaturas del Primer Cuatrimestre de la Universidad de Mayores, (escala: 1 a 5)

Una observación general de los datos permite destacar la buena valoración que los estudiantes tienen sobre la actividad docente desarrollada. Excepto el ítem 10 en el caso de la asignatura *Historia del Arte*, ninguna puntuación es inferior a 4, en una escala de 1 a 5 (ó 7.5, si utilizamos una escala de 1 a 10). Si consideramos el ítem de valoración general, la calificación más baja es 4.05, para la mencionada asignatura, y la más alta es 5, en el caso de *Lengua Francesa*. Al agrupar las calificaciones de los estudiantes por cursos, obtenemos la representación de la Tabla 9. Igualmente se pueden observar unas puntuaciones medias muy altas, más homogéneas que las de la tabla anterior, destacando la opinión más favorable de los estudiantes de primero en prácticamente todos los casos y la más desfavorable de los alumnos de tercero, siempre dentro del rango de puntuaciones elevadas que estamos considerando.

curso	ítem 8	ítem 9	ítem 10	ítem 11	ítem 12	ítem 13
1º	4,73	4,61	4,64	4,45	4,76	4,69
2º	4,84	4,56	4,46	4,35	4,70	4,61
3º	4,40	4,32	4,34	4,19	4,41	4,37

Tabla 9. Valoración de los estudiantes sobre la actividad docente en las asignaturas de la Universidad de Mayores del Primer Cuatrimestre. Datos agrupados por cursos. (escala: 1 a 5)

Por último en cuanto a la fiabilidad de este último bloque del cuestionario, el análisis realizado muestra un coeficiente α de Cronbach de 0.947 y todos los ítems muestra una

correlación clara entre ellos y presentan elevados índices de homogeneidad corregido (HC), por tanto, hay que concluir que el test relativo a la actividad docente del profesorado presenta una buena consistencia interna desde el punto de vista estadístico.

4. Bibliografía

- [1] UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2009). *Normativa de la Universidad de Mayores de la UPCT. Curso Académico 2009/10.*
- [2] UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2009). *Horario de la Universidad de Mayores de la UPCT. Curso Académico 2009/10.*
- [3] UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2009). *Resúmenes de las asignaturas de la Universidad de Mayores de la UPCT.*
- [4] UNIVERSIDAD POLTÉCNICA DE CARTAGENA (2009). *Aula Permanente de Mayores. Curso 2009/10.*
- [5] UNIVERSIDAD POLTÉCNICA DE CARTAGENA (2009). *Normativa de los Trabajos Autorizados de la Universidad de Mayores de la UPCT. Curso Académico2009/10.*
- [6] UNIVERSIDAD POLTÉCNICA DE CARTAGENA (2009). *Introducción a la Investigación en Ciencia y Tecnología.*
- [7] UNIVERSIDADSD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2009). *Evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universidad de Mayores.*

La evaluación del Programa Universitario para Mayores “Peritia et Doctrina” de la ULPGC

*M^a Auxiliadora González Bueno, Bienvenida Rodríguez de Vera
Rodrigo Chacón Ferrera, Juan Fernando Jiménez Díaz
Universidad de las Palmas de Gran Canaria*

En este estudio empírico presentamos el análisis del grado de satisfacción de los estudiantes con el programa de mayores Peritia et Doctrina, de forma que obtenemos datos no sólo de los aspectos organizativos, estructurales y de gestión, sino también del impacto del programa en la vida de los estudiantes, con la finalidad de medir la consecución de los objetivos planteados inicialmente para así mejorar y adaptar el programa a sus preferencias, dotándolo de flexibilidad ante los cambios. Analizamos la satisfacción de los estudiantes con el programa de mayores Peritia et Doctrina con una triple finalidad, en primer lugar analiza las características socio demográficas de los estudiantes del programa para determinar el perfil de las personas que acuden al programa. En segundo lugar, se estudia la participación de los estudiantes en el programa y está dedicado a conocer el porqué de la elección del programa así como el impacto que ha producido el mismo en sus vidas. En tercer lugar, presentamos las opiniones de los estudiantes sobre la valoración general que tienen del programa en relación a su organización, gestión e infraestructura.

En este estudio se invitó a participar a todos los estudiantes del programa de mayores Peritia et Doctrina del curso 2003/2004 y, a los ya diplomados. Tres cursos más una promoción titulada, un total de 297 estudiantes y 57 titulados. Se elaboró un cuestionario ‘ad hoc’, anónimo y distribuido en tres apartados. Una primera parte identificativa en la que se recoge las variables referenciales de los estudiantes: edad, sexo, curso, estado civil, situación familiar, estudios y profesión. La segunda parte incluye cuestiones derivadas de la participación de los estudiantes en el programa y la influencia del mismo en sus vidas, tales como la difusión del programa, los motivos personales de la participación, la reacción de la familia y/o amigos, los posibles cambios en la vida, el grado de satisfacción con la experiencia y la recomendación del programa. Y la tercera parte, dedicada a la evaluación y valoración del programa actual en relación con la organización de las clases, la valoración de la infraestructura, el grado de satisfacción con los coordinadores, equipo administrativo y de servicio, así como sus aportaciones al plan de estudios y sugerencias al programa.

1. Características sociodemográficas de los estudiantes

1.1. La edad y el género

Nos encontramos con una indiscutible presencia femenina en el programa de mayores con un 70,1% frente al 29,9% de los hombres. Esta presencia mayor femenina se

extiende a todos los grupos de edad (excepto al de 71-75 años, que presenta cifras muy reducidas que no son significativas).

Por lo que respecta a la edad, observamos que los estudiantes del programa son relativamente jóvenes, pues el 65,5% se encuentra entre 50 y 65 años. El segundo grupo equivaldría al tramo de edad entre 66 y 75 años con el 29,2% y el grupo de más de 76 años que correspondería al 5,2%.

1.2. Estado civil y forma de convivencia

En los resultados por estado civil y forma de convivencia, constatamos que dada la estructura de edades relativamente joven de los estudiantes del programa, nos encontramos con que la mayoría de los encuestados se sitúan en la categoría de casados/as con un 57,9% del total, seguido de la categoría viudo/a con un 18,4%. En tercer lugar, nos encontramos con la categoría separado/a con un 13,2% y en último lugar soltero/a con un 10,5%.

Respecto a la forma de convivencia y teniendo en cuenta que en los datos del estado civil el mayor porcentaje está compuesto por casados y viudos, es lógico que las categorías predominantes en la forma de convivencia sea “vive con su pareja” o “vive con hijos” con un 42,2% y un 40,3% respectivamente. En tercer lugar tenemos la categoría “vive solo” con un 26%, que entronca con la tercera categoría del estado civil “viudos”. En último lugar, nos encontramos la categoría “vive con otros familiares” con un 5,8% del total.

1.3. Nivel de formación

Predominan los estudios medio altos, ya que las categorías más numerosas son las de bachiller elemental y superior (hoy educación secundaria) con un 47,1%. En segundo lugar, y con una importante presencia, nos encontramos los titulados universitarios (sobre todo, diplomados/as, seguidos de los superiores) con un 24,3% y un 5,9%. El tercer grupo mayoritario lo constituye el grupo de primaria con un 18,4%. Se observa que entre los estudiantes del programa no hay apenas personas sin estudios o con estudios primarios incompletos, con sólo un 4,4%.

El resultado principal es que el nivel de formación general es más elevado en los estudiantes del programa que el de la población mayor en general.

1.4. Situación y antecedentes laborales

En lo que se refiere a su situación y/o antecedentes laborales, los estudiantes encuestados se sitúan en cuatro grandes grupos. Un primer grupo y el mayoritario engloba con un 33,1% a las amas de casa y con un 24% al sector servicios y comercio. En segundo lugar, destaca el sector de administración con un 14,9% y educación con un 11,7%. En tercer lugar, nos encontramos con la industria, los empleados de banca con un 5,2% y los sanitarios con un 4,5%. Por último, las profesiones liberales con un 1,3%.

2. Participación e impacto del programa

2.1. Conocimiento del programa y acceso al mismo

En primer lugar, mostramos la forma en que los estudiantes tuvieron conocimiento de la existencia del programa universitario en el que podían matricularse. Como podemos apreciar, destaca el conjunto de personas (casi las tres cuartas partes) que tuvo conocimiento de la existencia del programa por medio de amistades y/o familiares con el 70% de las respuestas obtenidas; podemos decir que funciona con eficacia indiscutible lo que se conoce como el «boca a boca» o información personalizada, en la cual se conoce directamente al interlocutor y presuntamente, al saber de su situación en un momento dado, se le sugiere la idea de matricularse en el programa.

En segundo lugar, con un 24% de las respuestas, aparece el efecto de los medios de comunicación locales, a los que recurre el programa para darse a conocer y divulgar sus experiencias. En último lugar, con un 12,5%, se sitúan los que han obtenido la información a través de la propia universidad. Hay que destacar que no se han encontrado diferencias significativas por género y nivel de instrucción, dentro de la participación en el programa y referido a la existencia del programa.

2.2. Motivos por los que las personas deciden acudir al programa

Para averiguar las razones que han influido en la decisión de las personas mayores de matricularse en un programa universitario, el cuestionario proponía una serie de motivos, de los cuales los estudiantes se decantaron mayoritariamente por una razón de tipo formativo, concretamente la categoría de “ampliar mi formación” con más del 75% de las respuestas. En segundo lugar, encontramos las razones de tipo social como entretenerme y ocupar el tiempo libre y conocer gente, que entre ambas suman el 42,1% de las repuestas. En tercer lugar, figura una razón de tipo personal y de superación como es el caso de “cumplir un sueño”, con un 14,9%. En el caso de Canarias, esta respuesta tiene un enorme peso pues nos encontramos con un grupo de personas que no pudieron acudir a la universidad por la situación socioeconómica del momento en el vivieron y por la inexistencia de universidad en nuestro entorno. En último lugar, cabe destacar que ningún estudiante eligió la opción de “estar junto con jóvenes”, por lo que a priori se descarta el aspecto intergeneracional como motivo de ingreso en el programa y por tanto en la universidad. Señalar que no existen diferencias significativas por razón de género a la hora de elegir los motivos para acudir al programa aunque los hombres se sitúan por encima de las mujeres en las variables “ampliar mi formación” y “entretenerme y ocupar el tiempo libre” en 2,4 y 4,5 puntos respectivamente.

2.3. Reacción de la familia y/o amigos

Con esta cuestión pretendíamos conocer cuál fue el grado de aceptación que los estudiantes tuvieron en sus familias ante la noticia de participar en un programa

universitario. De los datos se traduce que la idea fue acogida bastante bien entre familiares y amigos, puesto que de las respuestas de los encuestados se extrae que el 59,7% afirma que les pareció buena idea y el 50,6% apoyaron la idea. Tan sólo a un 2,6% le sorprendió la idea, lo cual no quiere decir que fuese en sentido negativo, 1,3%.

2.4. Resultados o consecuencias de la asistencia al programa

Con esta cuestión pretendíamos conocer los cambios que los estudiantes habían experimentado en su vida durante o después de la experiencia. Hemos constatado la relación existente entre los motivos por los cuales se habían matriculado, siendo el motivo fundamental ampliar la formación, y como consecuencia, constatamos con un 73,4% la ampliación de conocimientos. En un segundo bloque nos encontramos las consecuencias positivas de influencia personal en el carácter y/o estado de ánimo, tales como se siente más abierto/a, tiene más facilidades para conocer gente, se siente más alegre, ve un nuevo sentido, con un 33,8%, 24%, 19,5% y 18,2% respectivamente. En tercer lugar destacamos una mejora cognitiva, pues el 18,8% afirma que ha mejorado su memoria. Y en último lugar una consecuencia social, pues el 9,1% ha mejorado sus relaciones sociales y/o con la familia y un 8,4% se siente más útil. Sólo un 1,9% afirma no haber cambiado nada.

Si nos centramos ahora en las diferencias de género, observamos que las diferencias no son significativas, a excepción de dos ítems donde los hombres despuntan, “me siento más alegre” (87% frente al 24,1% de las mujeres) y “han mejorado mis relaciones sociales y/o con la familia” (64% frente al 10,2% de las mujeres).

Sobre todo, y para ambos géneros, lo que se señala con mayor frecuencia como consecuencia de la asistencia al programa es que «ha ampliado sus conocimientos», dato que coincide con el motivo inicial para matricularse en los cursos.

Nuestros datos confirman una idea muy extendida en el ámbito de los programas de mayores, de que estos programas cumplen una función formativa, por una parte, y una función social más amplia, por otra. Al margen de las consecuencias más esperadas, como es el hecho de que los estudiantes hayan ampliado sus conocimientos y descubierto cosas que desconocían, más de la mitad de las personas dice haber mejorado su bienestar personal y ampliado su círculo de relaciones. Y no deja de ser reseñable que, aunque por debajo de los anteriores, los estudiantes señalen que ven un nuevo sentido a la vida o que se sienten más útiles.

2.5. Satisfacción general con la experiencia

Con esta cuestión se intenta descubrir con carácter general en qué grado se venía cumpliendo lo que las personas esperaban del programa, es decir su satisfacción general. Presentamos estos resultados por género y por nivel de formación previa. Como podemos apreciar, ambos gráficos muestran que, en general, los estudiantes consideran que el programa cumple lo que esperaban, pues se consideran muy satisfechos y satisfechos en un 58,4% y 40,9% respectivamente.

Las diferencias por género y nivel de estudios, aunque muy pequeñas, muestran un mayor grado de cumplimiento de las expectativas en el caso de las mujeres, así como de las personas con menor nivel de estudios previos.

2.6. Recomendación del programa

Para terminar con esta segunda parte sobre la participación e impacto del programa en los estudiantes, el cuestionario preguntaba sobre la recomendación del programa a otras personas, pues creíamos que cuando alguien recomienda algo lleva implícito una valoración positiva sobre su calidad y garantía.

Los resultados han sido muy esperanzadores pues el 99,4% de los estudiantes recomendaría el programa a familiares o amigos, frente al 0,6% que no lo recomendaría. Aunque se han desglosado los datos según género y nivel de estudios, no aparecen diferencias significativas dada la concentración de los datos. No obstante resaltamos que ese 0,6% que no lo recomendaría corresponde a un varón con estudios superiores.

3. La valoración general del programa

En este apartado pretendemos conocer la valoración general que hacen los estudiantes del programa en relación con la organización de las clases, la infraestructura, el grado de satisfacción con los coordinadores, equipo administrativo y de servicio, así como sus aportaciones al plan de estudios y sugerencias al programa. No existen diferencias significativas, ni por género ni por nivel de formación, por lo que presentamos los resultados en porcentajes y medias aritméticas.

3.1. Grado de satisfacción con la organización de las clases

Este primer apartado de organización de las clases lo dividimos en número de estudiantes por curso, cantidad y variedad de asignaturas y horario de las clases. Respecto al *número de estudiantes*, aclaramos que el número de admitidos por grupo en el programa de mayores Peritia et Doctrina es de 100 estudiantes, por lo que creíamos importante cuestionar a los estudiantes su satisfacción respecto de esta ratio. De las respuestas obtenidas nos encontramos que el 60,4% está de acuerdo con el número de estudiantes, pues manifiesta estar satisfecho. Sin embargo, es notorio destacar que casi el 40% manifiesta estar poco o nada satisfecho. Este dato es relevante, pues según el criterio de los estudiantes una ratio muy alta por curso dificulta en muchas ocasiones la dinámica y metodología propia de estos programas.

Respecto a la *cantidad y variedad de asignaturas*, más del 95% está satisfecho o muy satisfecho con el plan de asignaturas del programa y tan sólo un 2,9% afirma estar poco satisfecho con las mismas.

La última cuestión se centra en la satisfacción de los estudiantes con el *horario de las clases*. Los datos extraídos muestran que el 59,6% está satisfecho y el 35,6% muy

satisfecho, frente al 2,7% y el 2,1% que se muestran poco satisfechos o indiferentes, respectivamente.

3.2. Grado de satisfacción con las infraestructuras

La satisfacción con las infraestructuras del programa la hemos dividido en tres grandes ítems: condiciones ambientales (referido fundamentalmente al estado del edificio, limpieza de las aulas, iluminación etc.), facilidad en los accesos y condiciones arquitectónicas del edificio (referido a la comodidad de los espacios como centro de formación y de esparcimiento).

En análisis del ítem en su conjunto posee una media por encima de 3,5 puntos en un escala de 1 a 5 puntos, por lo que hablamos de una satisfacción aceptable. A continuación, desglosamos cada uno de los apartados de dicho ítem.

En relación con las *condiciones ambientales (estado de los edificios y aulas, limpieza, etc.)*, nos encontramos que más del 80% está satisfecho o muy satisfecho, un 9% se manifiesta indiferente, y el 8,3% y 0,7% poco satisfecho y nada satisfecho respectivamente.

En relación a la *facilidad de acceso*, observamos que los datos se encuentran más dispersos. Aunque el 70% de los estudiantes se concentran en las categorías de satisfecho y muy satisfecho con el acceso al programa, un 19,6% se manifiesta poco satisfecho y el 4,9% indiferente, porcentaje que coincide para el ítem nada satisfecho. Esta situación puede deberse a la falta de rampas y ascensores para la entrada al edificio, situaciones que han sido subsanadas en la actualidad con el plan de reforma del edificio del Programa.

En último lugar, nos encontramos las *Condiciones arquitectónicas*. El grado de satisfacción con los espacios es bastante alto, pues más del 80% de los estudiantes se muestra satisfecho o muy satisfecho, frente al 18% de poco satisfecho o indiferente.

3.3. Grado de satisfacción con el equipo directivo y técnico

A continuación analizamos el grado de satisfacción de los estudiantes con la labor realizada por el equipo directivo y técnico en relación a la orientación y el asesoramiento, así como en la resolución de problemas que presentan los estudiantes. Los resultados de la evaluación global recogen unos datos muy alentadores, ya que la satisfacción que muestran los estudiantes del programa, tomando como referencia la escala e 1 a 5, se sitúa por encima de 4 puntos de media en ambos ítems. Respecto al *asesoramiento y orientación* ofrecida los estudiantes en más del 90% están satisfechos o muy satisfechos, frente a menos del 10% del resto de las categorías.

3.4. Sugerencias y/o mejoras al programa

De las opiniones sobre aspectos del programa que cambiarían o con las que no están de acuerdo, destacan aspectos que podríamos agrupar en seis bloques.

El primer bloque, con un 32,7%, estaría compuesto por las *mejoras en las condiciones de infraestructura*, donde se engloba todo lo relacionado con las mejoras del edificio y su entorno, tales como alumbrado de los exteriores, plazas de aparcamiento, limpieza del edificio, barreras arquitectónicas, etc. Este es un hecho bastante predecible, pues la sede del programa se instaló en un edificio pendiente de un plan de mejoras de infraestructura que ya ha sido ejecutado.

En segundo lugar destaca, con un 26,93%, el *aumento de cursos y de horarios de las materias*. Realmente esta es una sugerencia que alaba al programa, puesto que los estudiantes quieren continuar más años en el programa y que las asignaturas duren más en el tiempo para poder profundizar en las mismas.

En tercer lugar, con un 11,53%, los estudiantes consideran que hay que *aumentar el número de plazas* pues en la actualidad no da respuesta a la enorme demanda que tiene el programa en la sociedad canaria.

En cuarto, quinto y sexto lugar e igualados en puntuación con un 9,62%, nos encontramos con las categorías que apuntan hacia la *mejora de los recursos docentes en el aula* (material didáctico, uso de las tecnologías, etc.), *aumento por parte de los profesores de la participación en el aula* y *aumento de las actividades lúdicas fuera del centro*, tales como excursiones, talleres, jornadas, etc.

Fuera de esta clasificación que respondía a lo preguntado en el cuestionario, los estudiantes han aprovechado este espacio de libre expresión para dar las gracias por el programa. Las respuestas se refieren, en muchos casos, no a lo que mejorarían del programa sino a lo que el programa los ha mejorado a ellos. Dichos motivos hacen referencia a su mejora personal, pues el programa les ha ayudado a superar diversas situaciones personales y/o sociales como crisis en el trabajo, enfermedad o fallecimiento de la pareja, prejubilación o jubilación, depresión, soledad, etc.

4. A modo de síntesis

De los aspectos más relevantes encontrados en este estudio empírico nos parece adecuado concretar los siguientes elementos como conclusiones provisionales.

En primer lugar, y en relación con el primer apartado de este estudio referido al *perfil sociodemográfico*, se ha puesto de manifiesto algo que se esperaba pues lo habíamos observado ya a través de nuestra participación en el programa. Nos referimos a la elevada proporción de mujeres que se matriculan en los programas. Teniendo en cuenta a quién está dirigido el programa, nos encontramos con unos estudiantes relativamente jóvenes, con edades comprendidas entre 61 a 65 años, con estudios medios y universitarios, que viven en pareja o con sus hijos, y que están desocupadas o jubiladas.

En segundo lugar, y en relación con las cuestiones derivadas de la *participación de los estudiantes en el programa y la influencia del mismo en sus vidas*, tales como la difusión del programa, los motivos personales de la participación, la reacción de la familia y/o amigos, los posibles cambios en la vida, el grado de satisfacción con la experiencia y la recomendación del programa, destacamos que el programa se difunde entre la población principalmente a través de familiares y/o amigos, por lo que se

evidencia una alta satisfacción con el mismo, demostrado en varios ítems del cuestionario, donde el 99% de los estudiantes recomiendan la realización del programa a sus familiares o amigos.

Se puede afirmar que la educación no sabe de edades y la formación a lo largo de la vida es una realidad en nuestra sociedad, pues el motivo principal por el que los estudiantes realizan el programa es ampliar su formación. Al lado de la función formativa, la investigación muestra claramente la función social más amplia que cumple el programa. Y no puede ser de otra manera, pues diversa es la realidad de las personas mayores de nuestro tiempo. Las personas acuden a los programas en busca de formación, pero lo hacen también para relacionarse y llenar su tiempo libre.

Respecto al apoyo que han recibido por parte de sus familiares a la participación en el programa, ha sido muy positivo, considerándolo una buena idea y siendo una minoría las familias que no lo vieron bien.

En concordancia con los planteamientos del marco teórico en el que se afirma que algunos de los fines sociales y formativos de estos programas son la mejora de la calidad de vida a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario, nos encontramos que los estudiantes del programa de mayores Peritia et Doctrina consideran que los cambios notados en su vida durante o después de la experiencia (además del motivo fundamental de ampliar la formación), han tenido consecuencias positivas a nivel personal, en el carácter y/o estado de ánimo (tales como se siente más abierto/a; tiene más facilidades para conocer gente; se siente más alegre, ve un nuevo sentido), a nivel cognitivo y, por supuesto, a nivel social, con la mejora en sus relaciones sociales y/o con la familia.

En tercer lugar, y en referencia a la *evaluación y valoración general del programa* en relación con la valoración de la organización de las clases, de la infraestructura, el grado de satisfacción con los coordinadores, equipo administrativo y auxiliares de servicio, así como sus aportaciones al plan de estudios y sugerencias al programa, concluimos que existe un alto grado de satisfacción en lo que respecta al número de estudiantes por aula, cantidad y variedad de asignaturas que se ofertan en el programa, así como condiciones ambientales del edificio y aulas, existiendo un menor grado de satisfacción en relación con la facilidad de acceso, sugiriendo mejoras en la infraestructura, siendo esta una demanda ya atendida en la remodelación parcial del edificio del programa acometida durante la realización de este estudio.

Respecto a la evaluación del equipo de trabajo (coordinadores, auxiliares administrativos y auxiliares de servicio), los estudiantes han valorado con un alto grado de satisfacción la resolución de los problemas así como el asesoramiento y orientación prestados.

Es notorio destacar que la satisfacción con el programa es alta, tanto en el plano académico como organizacional, aportando como únicas sugerencias al programa que se amplíen tantos los cursos como los horarios de las materias, y un aumento de los materiales didácticos y de las salidas de tipo lúdico-cultural (excursiones, talleres, jornadas, etc.).

5. Bibliografía

ALCALÁ, M. E.; VALENZUELA, E. (2000). *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dyckinson SL.

ALONSO, C.; DOMINGUEZ, C.; GALLEGO, D.; GENTO, S.; IBAÑEZ, A.; MEDIA, A.; TORRIJAS, J. (2000). *Educación Permanente: Formación de Educadores de Personas Adultas*. Madrid. UNED.

ALONSO, M. J.; ARANDIA, M.; PRADO M. R. (1994). “Informe sobre la investigación en educación de personas adultas en España”. *Revista de educación*, núm. 303: p. 385-413.

ALVIRA, F. (2000). “Metodología de la evaluación: la lógica de la evaluación”. En TRINIDAD, A. (coord.). *Evaluación y Calidad en las Organizaciones Públicas*. Madrid: Colección Informes y Documentos. Serie Administración General. Ministerio de Administraciones Públicas. 231-241.

ANGULO, J. F. (1996). “La Evaluación del Profesorado Universitario: de Servicio Público a Ejercicio de Autocomplacencia”. En QUINTÁS, G. (ed.). *Reforma y Evaluación de la Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia. 165-186.

BELANDO, M. R. (1999). “Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria: en torno a la formación”. Comunicación presentada al IX Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 1999.

BLÁZQUEZ, J. S. (1998). *El rendimiento académico en la educación básica de adultos a distancia: Un estudio empírico en Salamanca y Provincia*. Salamanca: Universidad Pontificia.

CABEDO, S. (2005). “Niveles formativos actuales y tendencias de la población mayor en España”. En *Jornadas técnicas. Los retos de los programas universitarios para mayores ante la reforma de la LOU*. Alicante.

CASTRO J. J. (1996). *Factores moduladores de la evaluación del profesor*. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996). *Guía de evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades.

DE MIGUEL, M. (1991). “Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria”. En MORA, J. G.; DE MIGUEL, M.; RODRÍGUEZ, S. (eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General. 341-370.

ESCUADERO, T. (2000). “Evaluación de centros e instituciones educativas”. En GONZÁLEZ, D. [et al.] (coords.). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 57-76.

- ESCUADERO, T. (1999). “Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 2, núm. 1, 1999 (Ejemplar dedicado a: IX Congreso de Formación del Profesorado). ISSN 1575-0965.
- ESCUADERO, T. (1991). “Enfoques modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria”. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria “Evaluación y Desarrollo Profesional”*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre de 1991.
- FERNÁNDEZ, R. [et al.] (1992). *Evaluación e intervención psicológica en la vejez*. Barcelona: Martínez-Roca.
- FERNÁNDEZ, A. [et al.] (1991). “La evaluación institucional: tropiezos y obstáculos”. *Universidad Futura*, p. 6-7 (2).
- FERNÁNDEZ, A.; PEIRO, J. (dirs.) (1987). “Métodos y técnicas en la educación de adultos”. *Serie Didáctica y Organización Escolar*. Zaragoza: Universidad Popular y Ayuntamiento de Zaragoza.
- FERRÁNDEZ, M. R. [et al.] (1995). “Estudio del Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universidad Jaume I (II) Estudio factorial, en AIDIPE (Comp.)”. *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.
- FLECHA, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- GARCÍA, J. M.; CONGOSTO, E. (2000). “Evaluación y calidad del profesorado”. En GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Editorial Aljibe.
- GARCÍA, J. M. (2000). “Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional”. En RUEDA, M.; DÍAZ-BARRIGA, F. (comps.). *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- GONZÁLEZ, S. [et al.] (1995). “Análisis de un cuestionario de evaluación de clases prácticas experimentales”. En AIDIPE (comp.). *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.
- GONZÁLEZ, J. (1999). *Estudio de un instrumento para la evaluación del profesorado universitario*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- JORNET, J. M. (1991). “Enfoques de evaluación universitaria”. Ponencia presentada en las *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de Septiembre.
- JORNET, J. M. [et al.] (1996). “Evaluación de la Actividad Universitaria”. En QUINTÁS, G. (ed.). *Reforma y Evaluación de la Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia. 189-238.

- LÓPEZ, J. A. (2004). “El Espacio Europeo para la educación permanente. Modelos de buenas prácticas en los países de la Unión Europea”. *Revista Ciencias de la Educación*, (198-199), 269-283.
- LÓPEZ-BARAJAS, E.; MONTOYA, J. M. (coords.) (2003). *Educación y personas mayores: una sociedad para todas las edades*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARTÍNEZ, S. (2003). *Reconstruyendo la educación de personas mayores (estudio cualitativo de necesidades)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MATEO, J. [et al.] (1996). “La Evaluación del Profesorado. Un tema a debate”. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 14, núm. 2: p. 73-94.
- MEADE, D. (1997). “El profesor de calidad”. En APODACA, P. M. [et al.]. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes. 206-222.
- MEDINA, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Gran Canaria: El Roure y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- NIETO, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid: Escuela Española.
- REBOLLOSO, E. [et al.] (1999). “Evaluación y gestión de la calidad en la universidad: fundamentación racional y práctica”. *Cuadernos IRC*, núm. 2, p. 25-39.
- SALVADOR, L.; GARCÍA, A. (1989). *Evaluación de la Docencia*. ICE Universidad de Cantabria.
- SANZ, F. (coord.) (2002). *La educación de personas adultas entre dos siglos, historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SARRATE, M. C. (1997). *Educación de adultos: evaluación de centros y de experiencias*. Madrid: Narcea.
- TEJEDOR, F. J. (1990). “La evaluación del profesorado en la universidad de Santiago”. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 48, núm. 186, p. 337-362.
- TEJEDOR, F. J.; GARCÍA, A. (1996). “Evaluación institucional en la universidad”. *Revista Galega de Psicopedagogía*, núm. 6, p. 101-146.
- VILLA, A.; MORALES, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VILLAR, L. M. (1987). “Evaluación de la conducta docente y del clima psicosocial de la clase”. En *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.
- VVAA (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid:

Santillana y Unesco.

VVAA (2002). *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante: Consellería de Bienestar Social y Universidad Permanente de Alicante.

ZABALZA, M. A. (1990). "Evaluación orientada al perfeccionamiento". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 186 (mayo-agosto), p. 295-317.

ZÚÑIGA, R. (1997). "Evaluación y mejora de la calidad en la educación superior". En APODACA, P. M.; LOBATO, C. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Aertes. 175-193.

La evaluación de la actividad docente y del profesorado del Programa Universitario para Mayores “Peritia et Doctrina” de la ULPGC

*M^a Auxiliadora González Bueno, Bienvenida Rodríguez de Vera
Rodrigo Chacón Ferrera, Juan Fernando Jiménez Díaz*
Universidad de las Palmas de Gran Canaria

Presentamos el estudio empírico, *La evaluación de la actividad docente y del profesorado del programa universitario para mayores Peritia et Doctrina de la ULPGC*, en el que analizamos las valoraciones realizadas por los estudiantes en relación a cada una de las asignaturas del programa, con la finalidad de dotarnos de un instrumento para el rediseño del programa de mayores.

Este estudio empírico pretende completar la evaluación del programa en su conjunto. De esta manera nos enfrentamos a la parte académica del programa, adentrándonos en el aula y evaluando la labor de aquellos que hacen posible el programa: los profesores. Además del análisis de las valoraciones realizadas por los estudiantes en relación a cada una de las asignaturas del programa, se pretende realizar un análisis del cuestionario de evaluación: comportamiento de cada ítem, fiabilidad, validez, estructura factorial, etc.

Para ello, estudiamos las características del nuevo modelo de evaluación aplicado al programa de mayores Peritia et Doctrina de la ULPGC, el comportamiento de los ítems, la fiabilidad y la validez del cuestionario, el grado de satisfacción de los estudiantes con la parte académica del programa y establecemos comparaciones en función del curso, edad y género de los estudiantes que cursan el programa.

En este estudio se invitó a participar a todos los estudiantes del programa de mayores Peritia et Doctrina del curso académico 2004/2005. Un total de 240 estudiantes, 100 de primero, 80 de segundo, 60 de tercero. Participaron en el estudio un total de 165 estudiantes, el 66,3% de la población objeto de estudio, y se recogieron 1.647 cuestionarios, de los que tomamos, una vez depurados, como válidamente emitidos 1.557. A través de dichos cuestionarios se evaluó a la población total de profesores del programa, que asciende a un total de 30.

Se elaboró un cuestionario ‘ad hoc’ realizado a partir de los cuestionarios de la evaluación docente del profesorado aplicado por la ACECAU y por el Gabinete de Evaluación Institucional de la ULPGC y adaptado a las características de los programas de formación para mayores.

El cuestionario es anónimo y consta de dos partes. Una primera parte identificativa en la que se recogen las variables de género, edad y curso así como la identificación del profesor y la asignatura. La otra parte del cuestionario incluye 20 ítems para que los estudiantes indiquen su grado de acuerdo en torno a cinco posibilidades de respuesta en una escala tipo Lickert, utilizando las siguientes claves de puntuación: (1) total desacuerdo; (2) poco de acuerdo; (3) de acuerdo; (4) muy de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

1. Fiabilidad del cuestionario

La fiabilidad del cuestionario es de 0,978 hallada a través del Alpha de Cronbach, por lo que podemos afirmar que el cuestionario presenta un nivel de fiabilidad alta y es adecuado para este tipo de investigaciones.

La correlación que mantienen los ítems con el cuestionario tienen un peso que va desde 0,533 en el ítem *El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase*, hasta 0,912 en el ítem *Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura*.

Agrupando los ítems por pesos, tenemos que el primer grupo está compuesto por un único ítem *El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase* (0,553). El segundo grupo, formado por los ítems *Creo que la asignatura es muy útil para mi formación* (0,741) y *Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* (0,789).

El tercer grupo, está compuesto por 13 ítems: *La relación entre el profesor y los estudiantes es cordial y colaboradora* (0,813); *El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen* (0,828); *Mi interés por la asignatura ha sido muy alto* (0,841); *El material de estudio y consulta facilitado y sugerido ha sido de interés* (0,853); *El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase* (0,859); *La asignatura con relación a las otras cursadas es muy interesante* (0,861); *El profesor planifica adecuadamente el desarrollo de la asignatura* (0,873); *Se percibe que sus clases están bien preparadas* (0,876); *El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia* (0,879); *El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena* (0,880); *El profesor muestra interés en que los estudiantes aprendan* (0,882); *La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia* (0,892).

En el cuarto grupo aparecen las correlaciones más altas en los ítems: *El profesor ha conseguido que me interese la asignatura* (0,902) y *Estoy satisfecho con respecto al profesor de la asignatura* (0,912).

En cuanto a lo que sucedería si alguno de los ítems del cuestionario fuera eliminado, podemos apreciar que la fiabilidad de la prueba continuaría siendo elevada.

2. Análisis factorial

En este apartado pasamos a analizar el porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los ítems y el análisis factorial de los componentes principales del cuestionario.

El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax reveló la existencia de 1 factor que explica el 72,70% de la varianza, lo que indica que estamos ante un colectivo de estudiantes que percibe al profesor como un todo y centra su atención en una dimensión más global a la hora de evaluarlo.

Al contrario que el resto de los estudiantes de la universidad, que discrimina entre distintos factores como las habilidades docentes, el estilo evaluador, la actitud hacia el alumno o el cumplimiento del horario. El estudiante de los programas de mayores lo

concibe de forma global como un todo, lo identifica con la persona que ejerce el rol de profesor sin determinar o subdividirlo para su evaluación en aspectos docentes o aspectos personales.

3. Análisis general de la satisfacción de los estudiantes con sus profesores

En este apartado mostramos los resultados obtenidos de la satisfacción de los estudiantes y el análisis descriptivo de cada uno de los ítems del cuestionario, así como el análisis de las medias obtenidas en cada asignatura, ítem, especialidad, curso y tipología de asignatura (optativa u obligatoria).

3.1. Análisis descriptivo

A continuación realizamos un análisis de cada uno de los ítems que conforman el cuestionario, así como el porcentaje de respuestas en cada uno de los niveles de la escala que va de 1 a 5, dependiendo del grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las sentencias: (1) total desacuerdo, (2) poco de acuerdo, (3) de acuerdo, (4) muy de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

El porcentaje mayor de respuestas se concentran en el nivel *totalmente de acuerdo*, donde podemos establecer tres grupos. El primero, con un porcentaje de entre 60-70% de respuestas, concentra la mayor parte de los ítems del cuestionario, 16 de los 19 ítems. El segundo grupo entre el 70-80% de las respuestas está compuesto por dos ítems: *Considero que el profesor domina los contenidos de la materia* y *La relación entre el profesor y los estudiantes es cordial y colaboradora* respectivamente. El último grupo con más del 80% de las respuestas lo concentra el ítem 15 *El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase*.

3.2. Distribución de medias por ítem

Procedemos al análisis global a través del estudio de la media y la desviación típica de cada un, destacando que existe homogeneidad en las medias, situándose todas las puntuaciones por encima de 4 puntos, lo que es una puntuación alta dentro de la escala, y nos permite afirmar que nos encontramos, como indica Castro (1996), con un tipo de estudiantes que son denominados benévolos y que pueden supervalorar en sus juicios a los profesores y puntuarlos de manera más alta. No obstante, este hecho no quita valor a sus juicios, pues como quedó reflejado en el estudio empírico 1, se pone de manifiesto el agradecimiento que sienten estos estudiantes por la labor que desarrolla la universidad a través de sus profesores con el colectivo de mayores en general y con sus propias demandas, en particular.

Observamos que las puntuaciones más altas se concentran en los ítems 15 *El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase*, con (4,72) y en el ítem 1 *Considero que el profesor domina los contenidos de la materia*, con (4,70), el resto de los ítems oscilan entre 4,57 (*La relación entre el profesor y los estudiantes es*

cordial y colaboradora) hasta 4,04 (*Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor*).

La desviación típica oscila entre 0,66 y 1,38, *El profesor es puntual en el cumplimiento del horario y asiste regularmente a clase* y *Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor*, respectivamente.

Como hemos reflejado en el análisis de cada uno de los ítems y a la vista de las medias, se pone de manifiesto la satisfacción de los estudiantes con las asignaturas del programa. Si bien las puntuaciones mayores recaen en la seriedad y rigor del profesorado en el cumplimiento de sus obligaciones en el programa y en el dominio de los conocimientos de sus materias, el resto de puntuaciones permiten resaltar sus habilidades docentes y sus actitudes positivas hacia los estudiantes.

Como aspecto a destacar, es necesario mejorar el material de estudio y consulta facilitado y/o sugerido a los estudiantes para el seguimiento y profundización de la materia.

A continuación, se analizan las medias obtenidas en cada ítem teniendo en cuenta la edad y el género para determinar si existen diferencias significativas entre los grupos de edades para lo que utilizamos el procedimiento simple de ANOVA de un factor para realizar las comparaciones múltiples entre grupos. El procedimiento aplicado no permitió obtener diferencias significativas, por lo que la edad no ha sido un factor que ha condicionado las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, se puede observar que sistemáticamente el grupo de menor de edad evalúa por debajo de los grupos de mayor edad y viceversa, los grupos de mayor edad son más benévulos en sus puntuaciones.

Respecto al género, destacar que los tamaños de las muestras son diferentes existiendo más mujeres (78,5%) que hombres (21,5%). Al realizar el contraste de la T de Student para muestras independientes no se obtienen diferencias significativas, por lo que no existe dependencia de la variable género respecto a las respuestas. No existe una tendencia definida, aunque las puntuaciones de las mujeres son ligeramente más altas que las de los hombres a excepción de los ítems 5 (*El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen*), 7 (*El profesor se esforzó en tratar los temas de manera atractiva, interesante y amena*) y 12 (*El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda*).

3.3 Distribución de medias por asignatura

A continuación analizamos de manera global la satisfacción que muestran los estudiantes con las asignaturas del programa y observamos que, a excepción de *Historia de la música a través del tiempo* con una media de 2,79 puntos, el resto de las asignaturas se sitúan por encima de 3,5 puntos de media. Podemos apreciar que las puntuaciones mayores se concentran en la asignaturas: *Taller de musicoterapia*, *Ciencia y sociedad: una relación permanente*, *Vida y misterio de la vida*, *Lengua y literatura e Inglés básico II* con más de 4,80 puntos de media.

En un segundo bloque nos encontramos las asignaturas con una puntuación comprendida entre 4,80 y 4,50 puntos de media como *Calidad de vida en la edad adulta*

(4,78), *El Arte en Canarias* (4,72), *Bilología vegetal y naturaleza canaria* (4,70), *Introducción al pensamiento clásico y su pervivencia en el mundo actual* (4,69), *Evolución humana* (4,68), *Psicología de la madurez* (4,63), *Contaminación* (4,61), *Informática básica* (4,57), *Estrategias para el desarrollo personal* (4,54) e *Internet y comunicaciones* (4,52).

En un tercer bloque nos encontramos las asignaturas comprendidas entre 4,50 y 4,00 puntos de media como *Relaciones humanas: interpersonales y grupales* (4,40), *Geografía mundial* (4,39), *Introducción a la sociología* (4,39), *Principios básicos de derecho socio-sanitario* (4,37), *Taller de riesgos sanitario y primeros auxilios* (4,35), *Historia de Canarias* (4,33), *Inglés básico I* (4,26), *Habilidades sociales* (4,18), *Mecánica y movimiento corporal* (4,16), *Historia de España* (4,14), *La tecnología del espacio y sus aplicaciones en el siglo XXI* (4,11) y *Antropología de lo religioso* (4,08).

En último lugar descubrimos las asignaturas con una puntuación inferior a 4 puntos de media, como *Sistemas de protección social en la edad adulta* (3,82) y *La participación social de los mayores* (3,74).

3.4. Distribución de medias según tipología y curso

Los resultados de la evaluación global del programa a través del análisis de medias arrojan datos muy alentadores. Así, la satisfacción que muestran los estudiantes del programa tomando como referencia la escala de 1 a 5, donde el 1 es total desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo, se sitúa por encima de 4 puntos de media en todos los cursos, obteniendo el programa una puntuación general de 4,43 puntos. El segundo curso se sitúa un poco por encima de del resto con 4,57 puntos de media, seguido del tercer y primer curso con una puntuación 4,39 y 4,34 respectivamente.

Observamos que no existen diferencias significativas según la tipología de asignaturas. A nivel general del programa, las asignaturas obligatorias y optativas obtienen puntuaciones medias muy similares, con una diferencia entre medias de 0,14. Si analizamos los datos por cursos, observamos que la tónica es similar con una diferencia de medias no superiores a 0,2 puntos, a excepción de tercero donde existe un ligero aumento en la puntuación de las asignaturas obligatorias sobre las optativas, con una diferencia de medias de 0,41 puntos.

3.5. Distribución de medias por especialidad

La tónica de satisfacción es bastante alta, situándose todas las especialidades por encima de cuatro puntos. En la representación de las especialidades, se sitúa como la más valorada las *Ciencias experimentales* con 4,59 puntos de media, seguida de la especialidad *Científico-técnica* con 4,40 puntos. En tercer y cuarto lugar se sitúan las *Humanidades* y las *Ciencias jurídico- sociales* con 4,37 y 4,33 puntos de media.

Si desglosamos las especialidades en asignaturas obtenemos que en la especialidad de Humanidades las tres asignaturas con mayor porcentaje de satisfacción son *Lengua y Literatura*, *Inglés* y el *Arte en Canarias* con más de 4,70 puntos de media. Destaca muy

por debajo de la media la *Historia de la Música a través del tiempo*, con 2,79 puntos de media.

En la especialidad de Ciencias jurídico-sociales las tres asignaturas con mayor porcentaje de satisfacción son *Taller de Musicoterapia*, *Calidad de vida en la edad adulta* y *Evolución humana*, con 4,86, 4,78 y 4,68 puntos de media respectivamente. Sin embargo, la homogeneidad en esta especialidad es mayor que en Humanidades, no situándose ninguna asignatura por debajo de los 3 puntos de media.

En la especialidad de Ciencias Experimentales las medias están concentradas y todas se sitúan por encima de los cuatro puntos, destacando en los primeros puestos *Ciencia y Sociedad una relación permanente* y la *Vida y misterios de la Vida* con 4,85 y 4,80 puntos de puntos de media respectivamente.

En la especialidad Científico-Técnica, la más pequeña en relación al número de asignaturas, nos encontramos que todas se sitúan por encima de los cuatro puntos, destacando en los primeros puestos *Informática básica e Internet y Comunicaciones* con 4,57 y 4,52 puntos de media respectivamente.

4. A modo de síntesis

De los aspectos más relevantes encontrados en este estudio empírico nos parece adecuado concretar los siguientes elementos como conclusiones provisionales.

- Como hemos apuntado, partimos de un cuestionario ‘ad hoc’ realizado a partir de los cuestionarios de la evaluación docente del profesorado aplicado por la ACECAU y por el Gabinete de Evaluación Institucional en la ULPGC y adaptado a las características de los programas de formación para mayores. El cuestionario es anónimo y consta de dos partes: una parte identificativa y 19 ítems. Los análisis estadísticos realizados permiten afirmar que se trata de un instrumento válido y fiable para realizar las evaluaciones y cumplir los objetivos de esta investigación, pues la fiabilidad del cuestionario con el Alfa de Cronbach se sitúa en 0,978.
- Por otra parte, los ítems agotan el rango de respuestas, lo que significa que cada ítem posee capacidad discriminativa en el curso académico analizado. Además, el comportamiento de los ítems en cada uno de los cursos indica que existe una estabilidad que apoya la validez del instrumento.
- El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax reveló la existencia de 1 solo factor que explica el 72,70% de la varianza, lo que nos sitúa ante un colectivo de estudiantes que valora al profesor de forma global. Por otra parte, las correlaciones que mantienen los ítems son muy altas.

Respecto al género, tenemos que destacar que a pesar de que los tamaños de las muestras son diferentes, siendo más del 75% mujeres, no existen diferencias significativas en las respuestas, lo que indica que tanto los hombres como las mujeres ofrecen valoraciones similares a la hora de contestar las preguntas, aunque existe una ligera tendencia de las mujeres a evaluar un poco más alto que los hombres.

En relación a la edad, se constata que no ha sido un factor que haya condicionado las respuestas de los estudiantes. No obstante se puede observar que sistemáticamente el grupo de menor de edad evalúa por debajo de los grupos de mayor edad y viceversa, los grupos de mayor edad son más benévolos en sus puntuaciones.

Del análisis descriptivo de los resultados destacamos que la media general del programa ha sido bastante alta, existiendo homogeneidad en las medias de los ítems del cuestionario. Todas las puntuaciones se sitúan por encima de 4 puntos, por lo que nos encontramos, como indica Castro (1996), con un tipo de estudiantes denominados benévolos y que pueden supervalorar en sus juicios a los profesores y puntuarlos de manera más alta. No obstante, esto no quita valor a sus juicios y pone de manifiesto el agradecimiento que sienten estos estudiantes por la labor que desarrolla la universidad a través de sus profesores con el colectivo de mayores en general y con sus demandas en particular.

Las puntuaciones más altas, entre 4,5 y 5 puntos, se concentraron en los ítems referentes a la puntualidad y cumplimiento del horario por parte del profesor, el dominio por parte de los profesores de los contenidos de las asignaturas, la relación de cordialidad entre estudiante y profesores, la claridad, organización y coherencia del profesor a la hora de impartir sus clases y la exactitud y precisión por parte del profesor a la hora de responder a las cuestiones de los estudiantes.

Entre 4,5 y 4 puntos se encuentra el resto de los ítems que valoran los aspectos metodológicos de las asignaturas, el interés del profesorado por las asignaturas y la satisfacción del estudiante con las materias. En este sentido, los estudiantes valoraron como muy alto su interés en la asignatura así como la utilidad de la asignatura para su formación. Esto significa que la utilidad de lo aprendido es percibida como adecuada, que la experiencia de realizar este tipo de actividades es motivadora para ellos y que la valoración de las asignaturas fue positiva.

Respecto a la satisfacción que muestran los estudiantes con la parte académica del programa, el análisis de medias ofrece unos resultados satisfactorios. Así, la satisfacción que muestran los estudiantes del programa, se sitúa por encima de 4 puntos de media en todos los cursos, obteniendo el programa una puntuación general de 4,43 puntos.

No existen diferencias significativas según la tipología de asignaturas, pues las obligatorias y optativas obtienen puntuaciones medias similares con una diferencia entre medias de 0,14.

Si desglosamos el programa en asignaturas tenemos que, a excepción de *Historia de la música a través del tiempo* con una media de 2,79 puntos, el resto se sitúan por encima de 3,5 puntos de media.

Por grandes áreas podemos indicar que la tónica de satisfacción es alta, situándose todas las especialidades por encima de cuatro puntos. Si desglosamos las especialidades en asignaturas obtenemos que de la especialidad de Humanidades las tres asignaturas con mayor porcentaje de satisfacción son *Lengua y Literatura*, *Inglés* y el *Arte en Canarias* con más de 4,70 puntos de media.

En la especialidad Jurídico Social, las tres asignaturas con mayor porcentaje de satisfacción son *Taller de musicoterapia*, *Calidad de vida en la edad adulta* y *Evolución humana* con 4,86, 4,78 y 4,68 puntos de media respectivamente.

En la especialidad de Ciencias Experimentales las medias están concentradas y todas se sitúan por encima de los cuatro puntos, destacando en los primeros puestos *Ciencia y Sociedad: una relación permanente* y *Vida y misterios de la Vida* con 4,85 y 4,80 puntos de media respectivamente.

En la especialidad Científico-Técnica, tres asignaturas se sitúan por encima de los cuatro puntos, destacando *Informática básica* e *Internet y comunicaciones* con 4,57 y 4,52 puntos de media respectivamente.

Podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes ha visto cumplidas sus expectativas con las asignaturas cursadas y que éstas parecen cubrir sus necesidades, por lo que el Plan de docente del Programa de mayores Peritia et Doctrina de la ULPGC, satisface las demandas de los estudiantes y posee un adecuado grado de calidad formativa.

5. Bibliografía

ALCALÁ, M. E.; VALENZUELA, E. (2000). *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dyckinson SL.

ALONSO, C.; DOMINGUEZ, C.; GALLEGO, D.; GENTO, S.; IBÁÑEZ, A.; MEDIA, A.; TORRIJAS, J. (2000). *Educación Permanente: Formación de Educadores de Personas Adultas*. Madrid. UNED.

ALONSO, M. J.; ARANDIA, M.; PRADO M. R. (1994). “Informe sobre la investigación en educación de personas adultas en España”. *Revista de educación*, núm. 303: p. 385-413.

ALVIRA, F. (2000). “Metodología de la evaluación: la lógica de la evaluación”. En TRINIDAD, A. (coord.). *Evaluación y Calidad en las Organizaciones Públicas*. Madrid: Colección Informes y Documentos. Serie Administración General. Ministerio de Administraciones Públicas. 231-241.

ANGULO, J. F. (1996). “La Evaluación del Profesorado Universitario: de Servicio Público a Ejercicio de Autocomplacencia”. En QUINTÁS, G. (ed.). *Reforma y Evaluación de la Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia. 165-186.

BELANDO, M. R. (1999). “Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria: en torno a la formación”. Comunicación presentada al IX Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 1999.

BLÁZQUEZ, J. S. (1998). *El rendimiento académico en la educación básica de adultos a distancia: Un estudio empírico en Salamanca y Provincia*. Salamanca: Universidad Pontificia.

- CABEDO, S. (2005). “Niveles formativos actuales y tendencias de la población mayor en España”. En *Jornadas técnicas. Los retos de los programas universitarios para mayores ante la reforma de la LOU*. Alicante.
- CASTRO J. J. (1996). *Factores moduladores de la evaluación del profesor*. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996). *Guía de evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades.
- DE MIGUEL, M. (1991). “Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria”. En MORA, J. G.; DE MIGUEL, M.; RODRÍGUEZ, S. (eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General. 341-370.
- ESCUADERO, T. (2000). “Evaluación de centros e instituciones educativas”. En GONZÁLEZ, D. [et al.] (coords.). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 57-76.
- ESCUADERO, T. (1999). “Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 2, núm. 1, 1999 (Ejemplar dedicado a: IX Congreso de Formación del Profesorado). ISSN 1575-0965.
- ESCUADERO, T. (1991). “Enfoques modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria”. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria “Evaluación y Desarrollo Profesional”*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre de 1991.
- FERNÁNDEZ, R. [et al.] (1992). *Evaluación e intervención psicológica en la vejez*. Barcelona: Martínez-Roca.
- FERNÁNDEZ, A. [et al.] (1991). “La evaluación institucional: tropiezos y obstáculos”. *Universidad Futura*, p. 6-7 (2).
- FERNÁNDEZ, A.; PEIRO, J. (dirs.) (1987). “Métodos y técnicas en la educación de adultos”. *Serie Didáctica y Organización Escolar*. Zaragoza: Universidad Popular y Ayuntamiento de Zaragoza.
- FERRÁNDEZ, M. R. [et al.] (1995). “Estudio del Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universidad Jaime I (II) Estudio factorial, en AIDIPE (Comp.)”. *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.
- FLECHA, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- GARCÍA, J. M.; CONGOSTO, E. (2000). “Evaluación y calidad del profesorado”. En GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Editorial Aljibe.

- GARCÍA, J. M. (2000). “Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional”. En RUEDA, M.; DÍAZ-BARRIGA, F. (comps.). *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- GONZÁLEZ, S. [et al.] (1995). “Análisis de un cuestionario de evaluación de clases prácticas experimentales”. En AIDIPE (comp.). *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.
- GONZÁLEZ, J. (1999). *Estudio de un instrumento para la evaluación del profesorado universitario*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- JORNET, J. M. (1991). “Enfoques de evaluación universitaria”. Ponencia presentada en las *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de Septiembre.
- JORNET, J. M. [et al.] (1996). “Evaluación de la Actividad Universitaria”. En QUINTÁS, G. (ed.). *Reforma y Evaluación de la Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia. 189-238.
- LÓPEZ, J. A. (2004). “El Espacio Europeo para la educación permanente. Modelos de buenas prácticas en los países de la Unión Europea”. *Revista Ciencias de la Educación*, (198-199), 269-283.
- LÓPEZ-BARAJAS, E.; MONTOYA, J. M. (coords.) (2003). *Educación y personas mayores: una sociedad para todas las edades*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARTÍNEZ, S. (2003). *Reconstruyendo la educación de personas mayores (estudio cualitativo de necesidades)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MATEO, J. [et al.] (1996). “La Evaluación del Profesorado. Un tema a debate”. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 14, núm. 2: p. 73-94.
- MEADE, D. (1997). “El profesor de calidad”. En APODACA, P. M. [et al.]. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes. 206-222.
- MEDINA, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Gran Canaria: El Roure y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- NIETO, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid: Escuela Española.
- REBOLLOSO, E. [et al.] (1999). “Evaluación y gestión de la calidad en la universidad: fundamentación racional y práctica”. *Cuadernos IRC*, núm. 2, p. 25-39.
- SALVADOR, L.; GARCÍA, A. (1989). *Evaluación de la Docencia*. ICE Universidad de Cantabria.
- SANZ, F. (coord.) (2002). *La educación de personas adultas entre dos siglos, historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- SARRATE, M. C. (1997). *Educación de adultos: evaluación de centros y de experiencias*. Madrid: Narcea.
- TEJEDOR, F. J. (1990). “La evaluación del profesorado en la universidad de Santiago”. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 48, núm. 186, p. 337-362.
- TEJEDOR, F. J.; GARCÍA, A. (1996). “Evaluación institucional en la universidad”. *Revista Galega de Psicopedagogía*, núm. 6, p. 101-146.
- VILLA, A.; MORALES, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VILLAR, L. M. (1987). “Evaluación de la conducta docente y del clima psicosocial de la clase”. En *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.
- VVAA (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana y Unesco.
- VVAA (2002). *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante: Consellería de Bienestar Social y Universidad Permanente de Alicante.
- ZABALZA, M. A. (1990). “Evaluación orientada al perfeccionamiento”. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 186 (mayo-agosto), p. 295-317.
- ZÚÑIGA, R. (1997). “Evaluación y mejora de la calidad en la educación superior”. En APODACA, P. M.; LOBATO, C. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Aertes. 175-193.

Evaluación de dos intercambios de alumnos del Programa Interuniversitario de Castilla y León con la Universidad de Porto

M^a Adoración Holgado Sánchez, M^a Teresa Ramos Bernal
Universidad Pontificia de Salamanca

Los intercambios de alumnos de diferentes universidades de Castilla y León con la Universidad de Porto, se gestionan por los Servicios de Relaciones Internacionales de ambas universidades. Para evaluar sus resultados hemos *recogido información* utilizando dos instrumentos: 1- un cuestionario en el que los alumnos valoran diferentes aspectos del intercambio y 2- un trabajo personal elaborado por cada participante en el que resumen esta experiencia.

Tras *analizar* los datos cuantitativos del cuestionario y la “importancia” en los trabajos que los alumnos dedican a los diferentes aspectos vividos, valoramos la adecuación con los objetivos que se pretendían con los Intercambios para *tomar las decisiones* más adecuadas.

1. Antecedentes

La Universidad de la Experiencia, había comenzado su andadura en Salamanca en el año 1993, en los cursos siguientes se fue extendiendo a las nueve capitales de provincia de la Comunidad de Castilla y León según un convenio entre la Administración Autónoma, que financia este Programa Universitario para personas mayores y la Universidad Pontificia de Salamanca que lo desarrolla académicamente. En el curso 1994-95, la Universidad de la Experiencia comienza sus actividades en la Sede de Zamora y ese mismo curso aparece una nota de prensa en el Correo de Zamora en la que se anuncia que los alumnos mayores de ese Programa Universitario podrían hacer un intercambio con alguna Universidad brasileña. Esta noticia recogía un comentario, que había comentado con el coordinador del programa en la Sede de Zamora, durante nuestra estancia, para impartir cursos de Doctorado, en Porto Alegre (Brasil). Las personas mayores que acudían a aquella universidad, realizaban actividades de diferente tipo.

Esa idea no era viable realizarla con un país tan lejano pero... ¿por qué no intentarlo con alguna Universidad española? En noviembre de 1995 coincidí, en un Congreso celebrado en Córdoba, con el profesor D. Miguel Guirau, creador y primer responsable del programa de mayores en la Universidad de Granada, le comenté la idea y le pareció interesante y fue el profesor Guirau quien unos meses más tarde nos invitó a visitar Granada y participar, del 5 al 9 de marzo de 1996, en toda una serie de actividades que habían organizado para las trece personas que participamos en ese primer intercambio. Del 19 al 24 de mayo de ese mismo año 14 personas del Aula Permanente de la Universidad de Granada compartieron clases y otro tipo de actividades con los compañeros del Programa de mayores de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Los gastos del viaje, alojamiento, guías, etc. los asumieron los alumnos participantes.

Tras ese primer Intercambio, recibimos en el Programa de Mayores de la Universidad Pontificia de Salamanca a estudiantes mayores de las universidades:

- Illes Balears de Mallorca: año 2000.
- Instituto Tecnológico de Aveiro (Portugal): año 2000.
- Complutense de Madrid: año 2001.
- Oviedo: año 2007.

No incluimos en estos Intercambios las visitas realizadas por alumnos de otros programas para conocer la ciudad de Salamanca, en las que se incluía la acogida en la Universidad y en las cuales alumnos de Salamanca compartían la o las jornadas de estancia en la ciudad, pero sin que asistieran a las clases del programa.

2. Hacia la institucionalización de los Intercambios

Los intercambios que habíamos venido realizando, por acuerdo verbal de los responsables de los programas participantes, resultaban satisfactorios y creíamos que deberían consolidarse como una oferta para los alumnos de todas las Universidades con programas de Mayores, de forma similar a los programas Erasmus y Séneca para los estudiantes de diferentes Titulaciones universitarias.

Aprovechamos la ocasión cuando, el 15 enero de 2007, nos reunimos dos personas de la Junta Directiva de AEPUM con el Adjunto al Director General del IMSERSO, para concretar el contenido que permitiera iniciar la colaboración que recogía el Protocolo de Convenio firmado por ambas Instituciones. Entre las propuestas que presentamos estaba la de estos Intercambios entre alumnos mayores de Programas de diferentes Universidades. La idea de unos “Séneca Sénior” le pareció interesante, y quedamos en enviarle una propuesta desarrollada. Pero, a veces, las personas encargadas de algunos servicios e instituciones cambian.

En Febrero de 2009, en otra reunión con la nueva dirección del IMSERSO incluimos como una de las 5 propuestas de acción en el marco del Convenio con AEPUM la “Creación de una línea de financiación para el intercambio y movilidad entre los programas universitarios de mayores en el ámbito nacional e internacional”, en esta ocasión la idea no pareció adecuada.

Por nuestra parte en marzo de 2007 y durante el desarrollo del I Salón del Mayor celebrado en Salamanca le transmití, de nuevo, la información sobre los intercambios al Director Técnico de Personas Mayores de la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, que es el organismo que financia el Programa Universitario de Mayores en las 8 Universidades de la Comunidad Castellano Leonesa y acogió la idea con tanto interés que al día siguiente salió en prensa. (El Adelanto, 10 marzo 2007 pág, 17). La propuesta incluiría tres tipos de Intercambios:

- *Regionales*: entre diferentes sedes gestionadas por una misma universidad o entre sedes de diferentes universidades de Castilla. y León.

- *Nacionales*: entre universidades españolas.
- *Internacionales*: entre universidades europeas.

A partir de ese momento una Comisión de trabajo formada por representantes de la Junta de Castilla y León, de las Universidades, incluido un alumno y de la Secretaria Permanente del Programa Interuniversitario, elaboran un documento: Criterios Técnicos para presentación de Proyectos sobre Intercambios Nacionales e Internacionales que se aprueba el 6 de julio de 2007 (Resumen en el ANEXO I).

Estas propuestas, para implicar a diferentes Instituciones tanto autonómicas como nacionales, pretendían conseguir una ayuda para financiar estos intercambios, y además se quería conseguir el reconocimiento de las Administraciones implicadas en el desarrollo de los PUMs que facilitaría el reconocimiento institucional de las universidades.

3. La puesta en marcha de los Intercambios UPSA- U. de Porto

Para lograr una mayor implicación de la Universidad Pontificia en estos nuevos proyectos de intercambio pedimos al Departamento de Relaciones Internacionales, como encargado de los programas de movilidad (Erasmus y Séneca) que nos gestionara el intercambio con alguna universidad portuguesa.

Desde el Departamento de Relaciones Internacionales se comunicaron con diversas universidades del país vecino, con las que la Universidad Pontificia tiene convenio, y nos informó que estaban interesadas aunque en muchos casos no tenían un Programa específico para Mayores integrado en la Universidad.

Decidimos visitar, con el Director de Relaciones Internacionales, las dos universidades que consideramos más adecuadas para el Proyecto de Intercambio y el 25 de octubre de 2007 visitamos las Universidades de Coimbra y la de Oporto. A estas reuniones asistieron las Directoras de Relaciones Internacionales y en la Universidad de Oporto estuvo presente la profesora encargada del Programa Universitario de Mayores (Senior) que había comenzado a funcionar el curso anterior 2006.

Aunque ambas Universidades manifestaron su interés consideramos que era más factible comenzar con la Universidad de Oporto ya que estaban realizando un programa similar y además, nos dijeron, tenían previsto que sus Alumnos Mayores visitaran alguna Universidad española. El acuerdo quedó formalizado entre los Vicerrectorados de ambas Universidades, presentamos el Proyecto a la Junta de Castilla y León y tras ser aprobada la propuesta programamos ese primer Intercambio durante los meses de noviembre y diciembre de 2007.

Un aspecto que queremos destacar, y así lo destacamos en la propuesta que no se llegó a presentar en el IMSERSO, era el carácter académico de estos intercambios. Proponíamos que los alumnos deberían cursar, en la universidad que visitaran, el equivalente a una materia de su programa. Es cierto que hay ofertas culturales, medioambientales, turísticas y de ocio sumamente interesantes. Sin entrar en el debate sobre el concepto de “cultura” incluso el de “cultura académica”, que puede tener

diferentes interpretaciones y alcances y que podría revisarse, decidimos seguir el siguiente criterio: lo que ofertemos desde la Universidad, no lo ofertan en Agencias de viajes u en otros organismos y entidades cuya función es la de organizar de manera profesional distintos tipos de actividades, con guías cualificadas, animadores socioculturales, convenios con la hostelería, etc.

4. El programa de Intercambio: aspectos académicos y culturales

Las decisiones para elaborar el programa, deberían tener en cuenta los *objetivos* que se pretendían, las características tanto del *programa* de la Universidad de Porto como de los *alumnos*, así como el *presupuesto* con que contábamos.

4.1. Objetivos del Intercambio

- Intercambiar experiencias de formación a lo largo de la vida.
- Conocer una universidad europea.
- Practicar otro idioma.
- Conocer la ciudad de Oporto: monumentos, bodegas, exposiciones, etc.
- Potenciar la convivencia entre personas de otro país.

4.2. El programa académico

Para comenzar a elaborar el *programa académico* comprobamos qué asignaturas y horarios tenían en el PEUS (Programa de Estudios Universitarios para Seniores) de la Universidad de Porto y comprobamos que las clases eran de 2 horas, por la tarde, de lunes a jueves. Como estaríamos dos semanas cursarían 12 horas de clase, como queríamos que cursaran las 20 que tiene una materia del Programa Interuniversitario, le pedimos a la Universidad de Porto que programara unas clases “específicas” sobre temas relacionados con Portugal en general y/o con Oporto en particular, y eso mismo haríamos en Salamanca cuando ellos nos visitaran. El coste de esas clases extras correría a cargo de la Universidad anfitriona, evidentemente las del propio programa no conllevan gasto de profesorado ya que están programadas para los alumnos habituales de cada programa. La respuesta de Oporto fue una magnífica oferta de cinco días de clase por la mañana sobre diferentes aspectos de la ciudad de Porto, cada sesión era de dos horas y media, a las clases de la mañana también asistían alumnos portugueses. El total de clases fue de 12,30 horas por la mañana más las 12 del programa propio por la tarde.

Al año siguiente comprobamos que alguna de esas materias de la mañana habían pasado a formar parte del programa de la tarde, en el *segundo Intercambio*, tuvimos que reducir los días de estancia e hicimos algunos cambios en el programa: cuatro mañanas se dedicaron a clases de lengua portuguesa con un total de 10 horas más las 10 horas de clases del programa por las tardes.

El programa académico se completaba con los actos de Inauguración y Clausura, en los que participaban autoridades de las universidades (ANEXO II A y B).

4.3. El programa cultural

Además de las clases, según el acuerdo al que habíamos llegado, la Universidad de Oporto organizó y dirigió algunas visitas que nos ayudaron a conocer algunos museos, monumentos, urbanismo, gastronomía, etc. de la ciudad, algún alumno indicó que eran las prácticas y el repaso de lo explicado en clase. El fin de semana visitamos las ciudades de Braga y Guimaraes, acompañados por una guía de la universidad.

En el *segundo Intercambio* se mantuvo el programa cultural, con algunas adaptaciones como y que la visita a la Mostra da Universidad do Porto, en el Palacio de Cristal, donde se mostraban las diferentes Titulaciones de esa Universidad.

Aparte de las visitas organizadas por el programa de intercambio los alumnos, visitaban otros lugares de interés, recomendados y/o acompañados por compañeros portugueses.

4.4. La financiación

El presupuesto para el *primer intercambio*, enero de 2008, era de 30.000 €.

Tras realizar los cálculos de gastos de alojamiento, seguro, viaje en autobús desde Salamanca, comidas en la Cantina (Comedor Universitario), material, etc. decidimos, con el Director de Relaciones Internacionales de la Pontificia, que ofertaríamos 32 plazas invitando a una representación de alumnos de las diferentes Universidades de Castilla y León, todos los alumnos abonarían 100 €.

En el *segundo intercambio*, marzo - abril de 2009, contamos con 20.000 €, por lo que reducimos el gasto en diferentes partidas: el número de asistentes que pasó a 30, los días de permanencia y además no se incluían las cenas en los 100 € que siguieron aportando los participantes.

4.5. Los alumnos

A la invitación para el *primer intercambio* respondieron cuatro de las siete Universidades, para el *segundo* lo solicitaron alumnos de seis Universidades y las plazas se distribuyeron de la siguiente forma, en función del número de solicitudes:

Universidades	1er Intercambio	Nº	2º Intercambio	Nº
UPSA	Sede SA	10	Sede SA	6
	Sede BU	6	Sede BU	6
	Sede VA	6	Sede VA	6
LEÓN	Sede LE	2	Sede Ponferrada	2
CATÓLICA de AVILA	Sede Arévalo	2	Sede Arévalo	2

SALAMANCA	Sede SA	1	Sede SA	1
	Sede Ciudad Rodrigo	1	Sede Toro	1
	Sede Zamora	2		
VALLADOLID	Sede Segovia	2		
BURGOS			SEDE BU	2
MIGUEL CERVANTES VA			Sede Medina Rioseco	2
	Total	32		30

5. Evaluación de los Intercambios

Para comprobar la adecuación de lo realizado con los objetivos que señalamos al inicio, así como el grado de satisfacción de los participantes, teníamos que *recoger información*, en este caso de los alumnos, que nos permitiera tener datos que después de *analizarlos* nos facilitara la *toma de decisiones* para la mejor adaptación y/o mejora de los programas de intercambio.

5.1. Recogida de información. Instrumentos

Aparte de las manifestaciones espontáneas y repetidas de los profesores siempre positiva y de los alumnos generalmente positiva y de agradecimiento, con alguna que otra sugerencia puntual “ya que estamos aquí podíamos acercarnos a Aveiro...” “podían poner traducción simultánea...” “por qué no se invita a los compañeros portugueses a las comidas en los viajes”, etc. Utilizamos dos instrumentos para obtener información de forma más sistemática:

Un cuestionario, con preguntas cerradas sobre los diferentes aspectos que queríamos valorar: la coordinación, la actividad académica, las actividades culturales, las relaciones personales, las infraestructuras, el alojamiento y transporte, así como la comprensión del idioma portugués. Incluimos un espacio para opiniones y sugerencias. También solicitamos a los alumnos que nos enviaran, en un plazo de 20 días, un *trabajo escrito* en que expresaran lo que habían vivido en el intercambio, al preguntar algún alumno cómo debería ser ese escrito les indiqué que podían realizarlo como un diario o bien por bloques: clases, visitas, etc., se admitirían trabajos realizados en parejas. El contenido, que los participantes incluirían libremente en los escritos, nos podría dar datos sobre qué era lo que más les había interesado y si habíamos sabido transmitirles los objetivos que pretendíamos.

5.2. Análisis de resultados: Cuestionario

Los datos del cuestionario fácilmente se pueden cuantificar y comparar los porcentajes de respuestas dadas. No incluimos los gráficos pero sí los datos totales (ANEXO III A y B).

Podemos destacar que en el *primer intercambio* de los 22 ítems que tiene el cuestionario ninguno lo calificaron como *muy malo*, dos consideran como *mala* las comidas en la Cantina, uno al autobús y otro a la guía. Por el otro extremo aparecen como *muy buena* la consideración de 15 ítems, referidos a coordinación, alojamiento, profesorado, relaciones con los compañeros tanto portugueses como españoles, las clases sobre Oporto y las visitas. Como *buenas* el mayor número de respuestas se refieren a instalaciones y recursos así como a la comprensión del portugués en clase y a las clases del programa. Tienen alguna calificación de *regular* 19 ítems, algunos con pocas frecuencias destacando las comidas en la Cantina y la comprensión del idioma portugués.

El cuestionario del *segundo intercambio* incluye 19 ítems, las cenas eran libres, y agrupamos instalaciones y recursos en un solo ítem. Las respuestas son parecidas aunque mejora el conjunto de las valoraciones. La comida en la Cantina sigue siendo lo peor valorado si bien en este segundo intercambio casi el 50% la puntúa como *buena* y en el primero justo la mitad la consideró regular. Es valorada con menor porcentaje de *muy buena* la relación con los compañeros españoles, posiblemente las cenas todos juntos del primer intercambio facilitó las relaciones. Mejora también la valoración de las visitas y de la guía así como la comprensión del idioma.

El ítem abierto: *Opinión personal, sugerencias o comentarios*.

Ese apartado lo cumplieron en el *primer intercambio* 12 participantes, todos incluyen alguna expresión de satisfacción y agradecimiento, con expresiones como “ha sido un regalo para mí”, seis explicitan las buenas relaciones con los compañeros de Oporto, uno destaca la importancia de “conocer Oporto de otra manera”, dos indican la dificultad del idioma, etc.

Como sugerencias dar “apuntes en español” lo indica una persona.

En el *segundo intercambio* incluyen algún comentario 16 de los 30 cuestionarios, todos manifiestan satisfacción en general “todo sumamente interesante”, “positivo en todos los aspectos”, “inolvidable tanto por lo académico como por lo humano”, “gran oportunidad. Lo recordaré siempre”. La mayoría incluyen también expresiones de agradecimiento.

Dos destacan como buenas las clases de portugués y en uno de los cuestionarios se explicita que ha sido una “experiencia inolvidable”, sin embargo las puntuaciones que señaló en los ítems cerrados eran de las más bajas.

Sugerencias: tres proponen que se haga un descanso entre las dos horas de clase y uno que el intercambio sea de 20 días.

5.3. Análisis de resultados: Trabajos

Para analizar el contenido que los participantes relataban en los trabajos contabilizamos el número de páginas de cada escrito. Como la presentación era muy variada (a mano, con diferente formato, tipo y tamaño de letra, etc.) calculamos la extensión que tendrían si lo presentaran en formato de times 12 y un interlineado de 1,5. A continuación calculamos el porcentaje (extensión) que dedicaban a los diferentes contenidos que

previamente habíamos establecido y que respondían a los objetivos del intercambio: *académico, cultural y relaciones interpersonales*, leyendo los trabajos incluimos un nuevo apartado que denominamos *personal*.

Para incluir los contenidos en uno u otro apartado calculamos la extensión en relación al número de páginas, si presenta 4 páginas y 2 las dedica a describir los monumentos se anota 50% en cultural.

Los contenidos que seleccionamos para los diferentes apartados harían referencia a:

Académico

Inauguración, objetivos, materias (descripción, comentario o simple mención), profesorado (preparación, claridad, etc.) metodología seguida en algunas clases o en general, material utilizado o entregado, etc.

Cultural

Biblioteca, visitas organizadas a: museos, monumentos, calles, etc. Otras visitas a lugares de interés (puentes, bodegas, librería Lille, etc.).

Relaciones

Viaje, despedida final, poemas, reflexiones sobre la convivencia, etc.

Personal

Preparativos del viaje, descripción del hotel, poemas, comentarios sobre vivencias personales, valoración de Portugal y de Europa.

En el *primer intercambio* enviaron 28 escritos, cuatro en pareja, es decir todos los participantes figuraban en alguno de los trabajos. El total de páginas escritas ha sido de 94, el más extenso de 9 páginas y cinco de sólo 1, con una media de algo más de 3 páginas.

En el *segundo intercambio* recibimos 10 escritos de 18 participantes, 12 no enviaron nada. De los enviados 5 lo hicieron en pareja y 1 lo firman cuatro participantes de la misma Sede. Salvo alguna excepción la calidad de los trabajos ha sido inferior en esta segunda edición. El total de páginas de los 10 trabajos es de 54, destacando uno de 15 páginas y otro de 10, al formatearlo según lo establecido uno ocupa media página. La media quedaría en 5,4 páginas.

Incluyo aquí solamente el número de trabajos, que presentaron en los dos intercambios, según el porcentaje por apartados. No presentamos un análisis detallado que está disponible si alguien está interesado.

Porcentajes por apartados de los dos intercambios

	Académico		Cultural		Relaciones		Personal	
	2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009
0	--	1	--		--		10	5
5% - 9%	3		1		2		1	

10 – 19%	6		7		12	2	6	3
20 – 29%	6	3	7	2	3	1	5	2
30 – 39%	2	4	6	2	2	5	1	
40 – 49%	5	1	4	2	3	1	1	
50 – 59%	1	1	1	4	2		3	
60 – 69%	2		1		3	1	0	
70%	3		1		1		1	

Grado de satisfacción que se manifiesta en los trabajos enviados

Citado		Alto		Muy alto		TOTAL	
2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009
4	1	8	2	16	7	28	10

5.4. Algunas decisiones y propuestas

Tras el análisis de los datos, apreciamos que la mayoría de los participantes valoran muy positivamente, en conjunto, este tipo de intercambios, si bien, el mayor énfasis lo manifiestan en los apartados de relaciones personales y actividades culturales.

Consideramos que es fácil conseguir una más alta satisfacción si se amplían las ofertas de animación sociocultural, lo cual cambiaría el sentido de los intercambios por ello nos reafirmamos en que hay que insistir en dar una información clara sobre los objetivos de estos intercambios para que las expectativas de los nuevos participantes no vayan cambiando por las informaciones de los que ya han asistido.

Creemos que ha sido oportuno incorporar las clases de portugués en el segundo intercambio. Una propuesta interesante para aprendizaje de idiomas podría ser el programar intercambios individualizados de mayor duración en un programa específico para el aprendizaje de los idiomas portugués o español en las Universidades correspondientes.

Podríamos también potenciar el intercambio de experiencias entre alumnos de los distintos programas, posiblemente llevando un tema preparado previamente, como se sugiere en uno de los escritos. En el primer intercambio dedicamos las dos horas de una clase, a la que no pudo asistir el profesor, a comunicarnos entre nosotros, yo les planteé que no debíamos irnos como lo hacen los jóvenes si el profesor no asiste que todos nosotros “teníamos algo que enseñar y mucho que aprender” y la experiencia resultó enriquecedora.

Deberíamos proponer, si el profesorado y los alumnos portugueses no tienen inconveniente, hacer un descanso entre las dos horas de duración de las clases, lo proponen varios alumnos españoles y además podría facilitarse una mejor interacción entre los participantes en los tiempos de descanso.

6. Intercambio de alumnos portugueses en Salamanca

Del 25 de mayo al 1 de junio de 2008 vinieron a la Universidad Pontificia de Salamanca 23 alumnos del Programa de Estudios Universitarios para Seniores de la Universidad de Oporto coincidiendo con otros 45 de la Universitat per a majors. Universidad Jaume I. Castellón, universidad con la que habíamos realizado el Intercambio nacional en el mes de marzo.

Coincidieron así alumnos mayores de Programas Universitarios de dos Comunidades españolas y de dos países.

En las mismas fechas del año 2009 coincidieron en Salamanca 12 alumnos del programa de Porto con los 23 alumnos de la Universidad para Mayores. Universidad de Extremadura compartiendo: clases, actividades culturales y en este año también el alojamiento en el mismo hotel. Creemos que estas coincidencias enriquecen este tipo de intercambios.

6.1. Evaluación

A todos los participantes que vinieron a Salamanca en los dos intercambios les pasamos un cuestionario. En el ANEXO III C recogemos las puntuaciones totales dadas por los alumnos de Porto.

Quisiera destacar que tanto en las respuestas recogidas en estos cuestionarios como en las expresiones orales que hacían en diferentes situaciones, eran más positivas y entusiastas las de los dos grupos de alumnos españoles que las de los portugueses, es posible que influya el idioma, el carácter, el nivel de exigencia, etc.

6.1.1. Un breve comentario sobre las respuestas del cuestionario

Cumplimentaron el cuestionario 20 de los 23 participantes en el primer intercambio y los 12 del segundo.

Lo mejor valorado en los dos años han sido *las relaciones* con los compañeros de Salamanca y la responsable del intercambio. Las visitas y guías en lo segundo mejor valorado en conjunto en los dos intercambios. Y en ambos valoran mejor las clases específicas sobre temas de Castilla y León que las materias del programa, seguramente influyen las temáticas de alguna de las materias así como el elevado número de alumnos en algunas clases.

En el segundo intercambio mejoran las puntuaciones sobre el alojamiento, sobre todo en lo referente al hotel, y en menor medida a las comidas en el comedor universitario.

Las aulas y el edificio las valoran los dos grupos como muy buenas o buenas, pero la frecuencia de muy buena es más alta en el grupo de 2008 que en los del 2009, que aumenta la de buena, aunque los dos años se utilizaron los mismos espacios.

6.1.2. Opiniones, sugerencias y comentarios

En el *primer intercambio* escriben en el ítem abierto la mitad de los encuestados, es decir en 10 de los 20 cuestionarios recogidos.

Siete explicitan *opiniones* positivas, bien en general como “tudo estava bem” o ha sido tan “completo e organiza que nada mais acrecentarei” o concretando en algunos aspectos como: “os profesores muito competentes, os assuntos dos programas muito oportunos, as instalações muito boas”; “gustei tambem muitissimo da cerimonia de grados”.

Varios explicitan su opinión negativa sobre el alojamiento, tres justifican la baja puntuación que han señalado en el apartado desayuno por la antipatía de “dois funcionarios da cafeteria do Hotel” o “Camareros pouco simpáticos, no entanto o conteúdo do pequeno almoço”.

Los *comentarios*, en general, manifiestan un alto grado de *satisfacción* con expresiones como: “la nostra estadia en Salamanca fue preciosa” o “Senti-me em casa”. Varios indican que debe continuarse con estos intercambios “Gostei muito. Espero que no futuro tenhamos mais oportunidades como estas”, otro lo expresa pidiendo que hagamos que los intercambios continúen ya que “sáo de enorme interes”.

También expresan agradecimiento a los compañeros de Salamanca y uno recuerda a los de Zamora por su simpatía y disponibilidad.

En tres cuestionarios se proponen *sugerencias*: uno considera interesante la semana vivida “embora muito intensivo” y sugiere clases por las mañanas y visitas por las tardes con la asistencia a algún espectáculo de interés. Otro cuestionario indica que debería ser “un poco más largo y menos concentrado, con tiempo y posibilidad para frecuentar las bibliotecas y hacer un poco de investigación”.

La última sugerencia que se propone en otro cuestionario hace referencia a la visita a Zamora, indica que “foi interessante, mas o tempo curto” y además coincidía con el día de regreso a Porto “é preferible ficar em Salamanca e explorar, por exemplo, jardins nos arredores da cidade” y manifiesta también “Muita pena” por no poder asistir a un concierto en la Catedral.

En el *segundo intercambio* ocho cuestionarios incluyen algún comentario en ese ítem abierto, todos son positivos calificando de excelente la experiencia, varios felicitan a los responsables y profesores, uno concreta el gusto por las clases “en especial historia, música y arte”, dos agradecen el compañerismo y dedicación de los compañeros de Salamanca, y dos explicitan la dificultad para entender el español de algunos profesores. Como síntesis recojo una de las expresiones: “as expectativas foram excedidas”.

6.1.3. Algunas decisiones tomada o que podemos tomar

La primera y más fácil de tomar, tras analizar las respuestas del primer cuestionario, fue el cambio de hotel, les propusimos y aceptaron alojarse en el mismo que los españoles y mejoró la valoración en el segundo intercambio.

Para el comedor universitario propusimos que podían elegir dónde comer desde el principio.

No es posible cambiar los horarios de las clases para unos pocos alumnos además no consideramos adecuado hacer un programa paralelo para los visitantes ya que un objetivo importante de los intercambios es que se integren en el programa que se desarrolla en la Universidad visitada aunque se complemente con otras actividades.

Respecto a la duración sí es posible si se tiene el presupuesto correspondiente o se asumen los gastos por los participantes.

Dadas las buenas relaciones que se crearon entre los alumnos de los diferentes programas universitarios y que algunos, de forma particular, mantienen a través de e-mail se podría crear un foro que facilitara la comunicación incluso preparara los nuevos intercambios.

Y seguiremos pensando, diseñando y aceptando propuestas para mejorar la oferta.

7. Anexos

ANEXO I

CRITERIOS TÉCNICOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS PROYECTOS INTERNACIONALES

1.- ASPECTOS GENERALES:

- El **presupuesto** global para los intercambios internacionales será de 30.000 €. Para un **único** proyecto (en el año 2009 se redujo a 20.000 €.) que se seleccionará entre los presentados por las distintas Universidades. Podrá existir la colaboración entre varias Universidades.
- **Periodo de realización:** de enero a junio de 2008.
- **Participantes:** Un mínimo de 24 alumnos matriculados en 1º, 2º, 3º, optativas o cursos monográficos durante el curso correspondiente acompañados por un coordinador.
- **Fecha de presentación de proyectos:** 31 de octubre de 2007, a las 15.00 horas.

2.- NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS PROYECTOS:

2.1.- ASPECTOS INSTITUCIONALES:

- **De la UNIVERSIDAD DE ORIGEN**
- **De la UNIVERSIDAD DE DESTINO**

2.2.- ASPECTOS GENERALES: Seguro de Viaje, transporte, alojamiento, manutención.

2.3. ASPECTOS ACADÉMICOS Y CULTURALES:

- **Actividades académicas previstas:** Clases, conferencias, etc.
- **Actividades culturales y de ocio externas al Programa Universitario para mayores:** visitas al museo, exposiciones, viajes culturales, etc.

2.4. SELECCIÓN DE LOS ALUMNOS:

- **Criterios para la selección de los alumnos:** dominio del idioma, antigüedad en el Programa.
- **Aportación económica** de los alumnos que en cada caso sea preciso.

2.5.- ASPECTOS DE FINANCIACIÓN Y JUSTIFICACIÓN:

2.6.- MEMORIA FIN DE PROYECTO:

Deberá remitirse a la Gerencia Regional una memoria de las actividades realizadas. Debe de contener al menos los siguientes epígrafes:

- **Actividades Académicas realizadas:** asignaturas cursadas y nº de horas lectivas.
- **Actividades culturales** desarrolladas en el entorno universitario.
- **Actividades culturales y de ocio externas a la actividad universitaria.**
- **Evaluación del intercambio:** Se incluirá al menos un cuestionario de satisfacción de los alumnos, un informe de satisfacción e incidencias de la Universidad de destino y otro de satisfacción e incidencias de la Universidad Titular. Podrá incluirse otra información que valore los diferentes aspectos del intercambio (dossier gráfico, etc.).
- **Valoración del intercambio con propuestas de mejora para el futuro.**

ANEXO II A

Programa General

Período: Domingo, 20 de Janeiro a Sábado, 2 de Fevereiro de 2008

1º día :: Domingo, 20 de Janeiro de 2008

Cegada ao Porto e boas vindas Hotel Fénix Porto

2º día :: 2ª feira, 21.01.2008

Horário	Programa
10:00 – 11:00	Recepção Institucional e boas vindas na FLUP
11:00 – 12:30	Visita guiada à Faculdade de Letras da U. Porto
13:00	Almoço na cantina Universitária
15:00 - 16:30	Apresentação de Programa de Seniores: U. Porto e UPSA
16:30 - 18:00	Intervenção dos alunos de ambos os programas

3º día :: 3ª feira, 22.01.2008

Horário	Programa
10:00 – 12:00	Visita guiada ao Porto
13:00	Almoço na cantina Universitária
15:30 – 17:30	História das Literaturas de Língua Portuguesa
15:30 – 17:30	Língua e Literatura do Porto

4ª día :: 4ª feira, 23.01.2008

Horário	Programa
10:00 – 12:30	Geografia da Cidade do Porto
13:00	Almoço na cantina Universitária
15:30 – 17:30	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa
15:30 – 17:30	Sociologia Intergeracional

5º dia :: 5ª feira, 24.01.2008

Horário	Programa
10:00 – 12:30	Urbanismo da cidade do Porto
13:00	Almoço na cantina Universitária
15:30 – 17:30	Inglês Conversação
15:30 – 17:30	Introdução às Novas Tecnologias

6º dia :: 6ª feira, 25.01.2008

Horário	Programa
10:00 – 12:30	Visita Serralves
13:00	Almoço de confraternização
Tarde	Livre

7º dia :: Sábado, 26.01.2008 :: Opcional Visita Guimaraes

Horário	Programa
10:00	“Paço dos Duques”
	“Castelo de Guimarães”
	“Centro Histórico”

8º dia :: Domingo, 27.01.2008 :: Opcional Visita a Braga

Horário	Programa
10:00	“Bom Jesus”
	“Sé cathedral”
	“Centro Histórico”

9º dia :: 2ª feira, 28.01.2008

Horário	Programa
10:00 – 12:30	Aspectos relativos ao tecido social do Porto
13:00	Almoço na cantina Universitária
15:00	Visita ao Palácio da Bolsa

10º dia :: 3ª feira, 29.01.2008

Horário	Programa
10:00 – 12:00	Origem da História do Porto
12:30	Almoço na cantina Universitária
15:30 – 17:30	Língua e Literatura do Porto
15:30 – 17:30	História das Literaturas de Língua Portuguesa

11º dia :: 4ª feira, 30.01.2008

Horário	Programa
10:00 – 12:30	Visita ao Museu Soares dos Reis de Jardins do Palácio de Cristal
13:00	Almoço na cantina Universitária
15:30 – 17:30	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”
15:30 – 17:30	Sociologia Intergeracional”

12º dia :: 5ª feira, 31.01.2008

Horário	Programa
10:00 – 12:30	Comida do Porto - Aspectos da Nutrição
13:00	Almoço na cantina Universitária

15:30 – 17:30	Inglês Conversação
15:30 – 17:30	Introdução às Novas Tecnologias

13º dia :: 6ª feira, 1.02.2008

Horário	Programa
10:00	Visita guiada às Caves do Vinho do Porto
21:00	Jantar de despedida

14º dia :: Sábado, 2.02.2008

Despedida

ANEXO II B

PROGRAMA DE INTERCÂMBIO DE SENIORES
UNIVERSIDADE DO PORTO + UNIVERSIDADE DE SALAMANCA
22 de Março a 1 de Abril de 2009

	DATAS	MANHÃS	TARDES
DOMINGO	22.03.2009	Viagem Chegada ao Porto	
LUNES	23.03.2009	10.00 -11.00: Recepção Institucional e boas vindas na FLUP 11.00- 12.30: Visita guiada à Faculdade de Letras da U. Porto 13.00: Comedor Universitario	15:00 -16.00: Apresentação de Programa de Seniores: U. Porto e UPSA 16.30- 17.30: Intervenção dos alunos de ambos os programas
MARTES	24.03.2009	10.00 -12.00: Visita guiada Oporto 13.00: Comedor Universitario	15.30- 17.30: Geografia do Porto (opção 1) 15.30- 17.30: A Cidade do País - Roteiros do olhar (opção 2)
MIERCOLES	25.03.2009	10.00 -12.30:Língua Portuguesa 13.00: Comedor Universitario	15.30- 17.30: História do Porto
JUEVES	26.03.2009	10.00 - 12.30: Língua Portuguesa 13.00: Comedor Universitario	15.30- 17.30: Introdução à Informática (opção 1) 15.30- 17.30:Métodos e Técnicas de pesquisa (opção 2)
VIERNES	27.03.2009	10.00-12.30: Língua Portuguesa 13.00: Comedor Universitario	15.30- 17.30: Visita a Serralves
SABADO	28.03.2009	Visita Guiada a Braga	
DOMINGO	29.03.2009	Visita Guiada a Guimarães	
LUNES	30.03.2009	10.00- 12.30: Visita Caves – História do vinho do Porto 13.00: Comedor Universitario	15.30- 17.30: Urbanismo da cidade do Porto
MARTES	31.03.2009	10.00 - 12.30: Língua Portuguesa 13.00: Comedor Universitario	15.30- 17.30: Geografia do Porto (opção 1) 15.30-17.30: A Cidade do País - Roteiros do olhar (opção 2) 20.00 - Jantar de despedida
MIERCOLES	01.04.2009	Regresso a Salamanca	

ANEXO II C

PROGRAMA INTERCAMBIO (Del 25 de mayo al 1 de junio de 2008)

Universidad Pontificia de Salamanca. Sede de Salamanca

Universitat per a majors. Universidad Jaume I. Castellón

Programa de Estudios Universitarios para Seniores- Universidad de Oporto

Domingo 25	Viaje 18.30 Bienvenida en los hoteles
Lunes 26	10.30 Recogida en el hotel para ir a la Universidad 11.00 -12.15 Bienvenida Institucional a la Universidad Pontificia. Intervención de un alumno 12.15 -13.15 Visita a la Universidad Pontificia 13.30 Comedor Universitario 17.00- 18.00 Actividad Complementaria (Aula 3. planta Baja) 18.00- 19.00 Clases a elegir entre: - <i>Historia del Arte (aula 3. Planta baja)</i> - <i>Nuevas Tecnologías (aula 5. Planta Baja)</i> - <i>Lengua española (aula 11. Planta 1ª)</i> - <i>Humanidades: metáforas de la comunicación (aula 10. planta 1ª)</i> 20.00 horas: Recepción en el Excmo. Ayuntamiento de Salamanca
Martes 27	9.30-11.30 Curso específico sobre Castilla y León: “ <i>Historia de Castilla y León.</i> (Aula de Grados.) 12.00-13.30 Visita panorámica guiada por Salamanca 13.30 Comedor Universitario 17.00- 18.00 Actividad Complementaria (Aula 3. planta Baja) (En colaboración con la Asociación de Alumnos y AA de la Experiencia) 18.00- 19.00 Clases a elegir entre: - <i>Hª de España (aula 3. Planta Baja)</i> - <i>Sociología (aula 5. Planta Baja)</i> - <i>Salud y calidad de vida (aula 11. Planta 1ª)</i> - <i>Música (aula 13. Planta 1ª)</i>
Miércoles 28	9.30-11.30 Curso específico sobre Castilla y León: “ <i>Patrimonio Musical Español</i> ”. (Aula de Grados.) 12.00-13.45 Visita guiada a algunos monumentos de la ciudad 13.45: Comedor Universitario 17.00- 18.00 Intercambio de experiencias por alumnos de los programas 18.00- 19.00 Clases a elegir entre: - <i>Historia del Arte (aula 3. Planta Baja)</i> - <i>Nuevas Tecnologías (Facultad de Comunicación)</i> - <i>Lengua española (aula 3. Planta 1ª)</i> - <i>Humanidades: metáforas de la comunicación. (Aula 10. Planta 1ª)</i>
Jueves 29	9.30-11.30 Curso específico sobre Castilla y León: “ <i>Arte de Castilla y León</i> ”. (Aula de Grados.) 12.00 Visita Guiada Biblioteca UPSA 18.00- 19.00 Clases a elegir entre: - <i>Hª de España (aula 3. Planta Baja)</i> - <i>Sociología (aula 5. Planta Baja)</i> - <i>Salud y calidad de vida (aula 11. Planta 1ª)</i> - <i>Música (aula 10. Planta 1ª)</i> 13.30 Comedor Universitario
Viernes 30	12.00 Ceremonia de Graduación (alumnos UPSA de SA, VA, BU) 14.30 Comida de Confraternización Tarde libre
Sábado 31	9.00-14.00 Viaje cultural a Zamora 14.15-14.30 Evaluación del Intercambio 14.30 Vino español Tarde libre 20.30 horas Cena de Despedida
Domingo 1 junio	Viaje de regreso

ANEXO II D

PROGRAMA INTERCAMBIO

Universidad Pontificia de Salamanca. Sede de Salamanca

Universidad de los Mayores. Universidad de Extremadura

Programa de Estudios Universitarios para Seniores- Universidad de Oporto

Lunes 25	12.30 Recogida en el hotel para ir a la Universidad 13.00 -14.00 Bienvenida Institucional a la Universidad Pontificia. Intervención de un alumno 14.30 Comedor Universitario 18.00- 19.10 Clases a elegir entre: - <i>Historia de España y Castilla y León (aula 11. Planta 1ª)</i> - <i>Sociología (aula 3. Planta Baja)</i> - <i>Salud y Calidad de Vida (aula 5. Planta baja)</i> - <i>Humanidades: metáforas de la comunicación (aula 10. planta 1ª)</i> 20.00 horas: Recepción Excmo. Ayuntamiento de Salamanca
Martes 26	9.30-11.30 Curso específico sobre Castilla y León: <i>Arte: La edades del Hombre</i> , Prof. Dr. José Ramos 12.00-13.30 Visita guiada por Salamanca 13.30 Comedor Universitario 18.00- 19.10 Clases a elegir entre: - <i>Educación para el desarrollo y la Ciudadanía (aula 3. Planta baja)</i> - <i>Población, Migración e interculturalidad (aula 11. Planta 1ª)</i> - <i>Educación para el Consumo (aula 5. Planta baja)</i> - <i>Teología:(aula 10. planta 1ª)</i>
Miércoles 27	9.30-11.30 Curso específico sobre Castilla y León: <i>Música: Patrimonio musical español</i> Prfa.: Dra. Asunción Gómez Pintor 12.00-13.45 Visita guiada a algunos monumentos de la ciudad 13.45: Comedor Universitario 17.00- 17.50 Actividad Complementaria (Aula 3. planta Baja) (colaboración Asociación Experiencia) 18.00- 19.10 Clases a elegir entre - <i>Historia de España y Castilla y León (aula 11. Planta 1ª)</i> - <i>Sociología (aula 3. Planta Baja)</i> - <i>Salud y Calidad de Vida (aula 5. Planta baja)</i> - <i>Humanidades: metáforas de la comunicación (aula 10. planta 1ª)</i>
Jueves 28	9.30-11.30 Curso específico sobre Castilla y León: <i>Historia: Ser universitario en Castilla y Portugal. S. XIII al XVIII</i> . Prfa.: Dra. Ana Carabias Torres 11.45-12.15 Explicación biblioteca Universidad Pontificia, Prof. Antonio García Madrid 12.15-13.15 Visita Guiada Biblioteca UPSA 13.45: Comedor Universitario 17.00- 18.00 Intercambio de Experiencias por alumnos de los programas 18.00- 19.10 Clases a elegir entre: - <i>Historia de España y Castilla y León (aula 11. Planta 1ª)</i> - <i>Sociología (aula 3. Planta Baja)</i> - <i>Salud y Calidad de Vida (aula 5. Planta baja)</i> - <i>Teología:(aula 10. planta 1ª)</i>
Viernes 29	10.30-11.30 Misa Charra (Clerecía. UPSA) 12.00 Ceremonia de Graduación (alumnos UPSA de SA, VA, BU) 14.30 Comida de Confraternización. Tarde libre
Sábado 30	8.00-14.00 Viaje cultural a ZAMORA 14.15-14.30 Evaluación del Intercambio 14.30 Vino español Despedida

ANEXO III A

CUESTIONARIO INTERCAMBIO OPORTO

Del 20 de Enero al 2 de Febrero 2008

Señale con una cruz su valoración de los apartados que se indican:

1. Coordinadora del intercambio	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Organización del curso (horarios, informaciones...)	23	5	4		
Dedicación	23	9			
Trato con los alumnos	25	6	1		

2. Alojamiento/ Autobús	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Habitación	28	3	1		
Desayuno	25	6	1		
Comida Comedor Universitario	5	7	18	2	
Otras Comidas	21	10	1		
Cenas	21	11			
Autobús	19	11	1	1	

3. Actividad Académica	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Materias del Programa + 1 No contesta	12	15	4		
Clases sobre Oporto + 1 No contesta	17	13	1		

4. Instalaciones y recursos	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Aula, edificio, etc.	11	20	1		
Apuntes, dossier	10	17	5		
Recursos (material audiovisual)	10	16	6		

5. Su relación con	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
El profesorado + 1 No contesta	19	12			
Responsable Universidad de Oporto + 3 No contesta	13	15	1		
Los compañeros del Programa Interuniversitario	22	9	1		
Los compañeros de Oporto	22	8	2		

6. Actividades extraescolares	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Visitas	19	11	2		
Guías	16	8	7	1	

7. Comprensión del Portugués	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Seguimiento de las clases	5	12	15		
Conversación con los compañeros de Oporto	12	8	12		

8. Escriba su opinión personal, sugerencias, u otros comentarios que considere oportunos.

GRACIAS

(Puede utilizar el reverso del folio)

ANEXO III B

CUESTIONARIO INTERCAMBIO OPORTO

22 de Marzo a 1 de Abril de 2009

Señale con una cruz su valoración de los apartados que se indican:

1. Valore la labor del Coordinador del intercambio	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Organización del curso (horarios, informaciones...)	28	2			
Dedicación	23	7			
Trato con los alumnos	24	6			

/2. ¿Cómo ha sido su relación con	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
El profesorado	19	11			
El/la Coordinador/a	25	5			
Los compañeros del Programa Interuniversitario	18	12			
Los compañeros de Oporto	21	8	1		

	Muy buenas	Buena	Regular	Mala	Muy mala
3. Las aulas para las clases del Intercambio le parecen	6	12			

N/ C=12

4. Alojamiento/ Autobús	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Habitación	20	10			
Desayuno	20	9	1		
Comida Comedor Universitario N/C 1	2	14	12		1
Otras Comidas N/C 1	18	11			
Autobús N/C=1 * diferencia 1º y 2º	8	19*	2	1*	

5. Actividad Académica	Muy buenas	Buenas	Regular	Mala	Muy mala
Materias del Programa	18	11	1		
Conferencias (Clases sobre Oporto) N/C 1	18	11			

6. Actividades extraescolares	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Visitas	22	8			
Guías N/C 1	27	3			

7. Comprensión del Portugués	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Seguimiento de las clases	8	15	7		
Conversación con los compañeros de Oporto	8	18	4		

8. Escriba su opinión personal, sugerencias, u otros comentarios que considere oportunos.

GRACIAS

(Puede utilizar el reverso del folio)

ANEXO III C
CUESTIONARIO INTERCAMBIO UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN
Y
UNIVERSIDAD DE PORTO

Del 25 de mayo al 1 de junio de 2008

1. Alojamiento/ Autobús	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
* Habitación	1	10	7	2	
* Desayuno			7	11	2
* Comida Comedor Universitario N/C = 2			5	13	

2. Actividad Académica	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
* Materias del Programa NC =1	8	10	1		
* Conferencias sobre Historia , Música y Arte	11	9			

3. Instalaciones y Recursos	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
* Aula, edificio, etc., NC =1	14	5			
* Apuntes, dossier NC =2	4	12	1	1	
* Recursos (material audiovisual NC =1)	7	8	4		

4. Su relación con	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
* El profesorado	12	7	1		
* Responsable de la Universidad Pontificia de SA	14	6			
* Compañeros del Programa Interuniversitario de SA	15	5			

5. Actividades extraescolares	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
* Visitas	12	7	1		
* Guías	11	7	2		

CUESTIONARIO INTERCAMBIO UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
Y
UNIVERSIDAD DE PORTO

Del 25 de mayo al 30 de mayo de 2009

1. Alojamiento	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
* Habitación	6	3	3		
* Desayuno	2	7	3		
* Comida Comedor Universitario N/C =2	1	1	4	4	

2. Actividad Académica	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
* Materias del Programa	5	6	1		
* Conferencias sobre Historia , Música y Arte	7	4	1		

3. Instalaciones y Recursos	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
* Aula, edificio, etc.,	4	8			
* Apuntes, dossier N/C =2	1	4	5		
* Recursos (material audiovisual)	1	9	2		

4. Su relación con	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
* El profesorado	3	7	2		
* Responsable de la Universidad Pontificia de SA	10	2			
* Compañeros del Programa Interuniversitario de SA	11		1		

5. Actividades extraescolares	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
* Visitas	9	2	1		
* Guías	9	2	1		

6. Escriba su opinión personal, sugerencias, u otros comentarios que considere oportunos.

GRACIAS

(Puede utilizar el reverso del folio)

Evaluación del Segundo Ciclo Integrado de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla-La Mancha: logros y desafíos

Juan Lirio Castro, Enrique Arias Fernández, Juan José Romero Moro
Universidad de Castilla-La Mancha

1. Introducción

El presente trabajo presenta, por un lado, la evaluación del curso 2008/2009 del Segundo Ciclo Integrado de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla-La Mancha en su sede de Talavera de la Reina, y por otro, recoge la descripción y evolución de dicho ciclo de estudios acontecidos desde su implementación.

Sin duda, uno de los aspectos críticos referido a los Programas Universitarios de Mayores en España y que algunos autores entienden como un problema ((Rojas y Ruiz, 2006) lo constituye lo que venimos denominando *la continuación de estudios* (Lirio, 2008). Aspecto que sumado a la necesidad de mejora e investigación en los aspectos pedagógicos de estos programas, ubican a la evaluación como una herramienta imprescindible para conocer la realidad de los mismos y su posterior mejora (Lirio y Herranz, 2004; Lirio y Herranz, 2006, a).

2. El Segundo Ciclo Integrado de la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla-La Mancha

Nuestro Segundo Ciclo Integrado surge durante el curso académico 2004/05 en la sede de Talavera de la Reina. El mismo pretende dar respuesta a la demanda expresada por los alumnos mayores del antiguo programa específico que querían continuar formándose en la universidad.

Así, y después de valorarse otras alternativas, la Universidad de Castilla-La Mancha oferta este programa formativo con los siguientes objetivos (Lirio y Herranz, 2006 b):

1. Dar continuidad a los estudios iniciados en el programa específico (profundizando en las áreas de conocimiento ya iniciadas en el mismo).
2. Acercar progresivamente a los alumnos mayores al conocimiento desarrollado en los centros o facultades a que acuden habitualmente (participando en diferentes materias de los estudios reglados de su centro).
3. Participar activamente en la dinámica de la vida universitaria como cualquier otro estudiante.
4. Favorecer el enriquecedor intercambio intergeneracional en las aulas.

El plan de estudios se caracteriza por la integración de los alumnos en las distintas disciplinas pertenecientes a las diferentes titulaciones que se imparten en el Centro de

Estudios Universitarios de Talavera de la Reina (es decir, Educación Social, Logopedia, Trabajo Social, Ciencias Empresariales, Terapia Ocupacional y Antropología Social y Cultural). A tal fin se han diseñado unos itinerarios con sentido en función de distintas especialidades que a continuación presentaremos. En total se cursarán treinta y seis créditos distribuidos en dos cursos (cuarto y quinto) en los que habrá que realizar dieciocho créditos respectivamente.

Pensando en las necesidades de los alumnos se diseñaron dos propuestas horarias, una de mañana y otra de tarde, para que en función de las necesidades individuales los alumnos pudieran escoger no sólo asignaturas sino también horario. El horario de mañana era de 9:00 a 14:00 horas y el de tarde de 16:00 a 20:00 horas.

Para poder cursar la totalidad del programa propuesto al alumno se le propone elegir un total de 4 asignaturas por curso distribuidas en los dos cuatrimestres (dos en cada cuatrimestre).

Los itinerarios y asignaturas que componen los mismos son los que aparecen a continuación:

- **Itinerario de Ciencias Sociales:** Estructura Social de España, Historia de la Educación Social, Sociología y Antropología, Introducción a las CC. Sociales, Pedagogía Gerontológica, Análisis de la Inadaptación Social, Procesos de Cambio Social, Desarrollo Comunitario, Pedagogía Social, Educación Permanente, Prevención, reeducación y reinserción de marginados, Sociología, Procesos y Técnicas de Comunicación Social, Derechos Sociales de los Extranjeros, Refugiados y Apátridas, Historia y Evolución de los Movimientos Sociales, Animación Sociocultural, Derecho de Familia.
- **Itinerario en Ciencias de la Salud:** Salud pública, Psicología de la salud, Sociología general y de la salud, Psiquiatría, Introducción a la logopedia, Evaluación y diagnóstico de los trastornos del lenguaje, el habla y la voz; Afecciones médicas y afecciones quirúrgicas I.
- **Itinerario en Economía y Empresa:** Introducción a la Dirección de Empresas, Contabilidad Financiera, Historia Económica, Microeconomía y Macroeconomía, Organización y Dirección de Empresas, Historia de la Empresa, Economía Internacional, Dirección Comercial, Dirección Estratégica de Recursos Humanos y Creación de Empresas.
- **Itinerario en Gerontología:** Geriátrica, Pedagogía Gerontológica, Programas de Educación en la Tercera edad, Educación de Adultos, Prácticas en Gerontología (13 créditos) / Participación en Investigación sobre Gerontología.

A pesar de esta oferta variada, finalmente y hasta el curso 2008/2009 únicamente estuvo abierto el itinerario de Ciencias Sociales por razones de organización y decisión de los responsables, quedando a la libre elección de los alumnos las materias a las que asistía (teniendo siempre presente que tenían que cubrir dieciocho créditos en cuarto y dieciocho en quinto).

Además, y atendiendo a su demanda explícita y a nuestros objetivos en cada curso académico del segundo ciclo, se incluyó una asignatura específica sólo para los alumnos del segundo ciclo de la Universidad de Mayores que se denominaba “Introducción a las Ciencias Sociales”. Esta asignatura pretendía cubrir dos metas:

1. Presentar una panorámica general sobre las distintas asignaturas integradas que se ofertan para que los mayores pudieran ubicar bien las materias y partir de unos conocimientos previos mínimos.
2. Contribuir a dar salida a la necesidad que los alumnos tienen de intercambiar y compartir escenario educativo con sus “iguales”.

Posteriormente en el curso académico 2009/2010 se producen algunos reajustes en el Segundo Ciclo Integrado. En primer lugar y como dato importante el Vicerrectorado del que depende este programa, a petición del equipo de coordinación, nombra un responsable del segundo ciclo cuyas funciones son las de coordinar y realizar un seguimiento del mismo, apoyando a su vez a los alumnos en todo su proceso educativo. Otro cambio importante se refiere a la posibilidad de cursar dos itinerarios formativos en vez de uno como venía ofreciéndose hasta el curso anterior. Así además del itinerario en Ciencias Sociales se ofrece la posibilidad de cursar un itinerario en Ciencias de la Salud en el que los alumnos pueden elegir de entre las siguientes materias aquellas que más les interesen: Trastornos de la visión y la audición, Antropología de la Salud y la enfermedad; Psicología de la discapacidad; Salud pública; Terapia ocupacional sociocomunitaria; Ejercicio Terapéutico; Anatomía y fisiología humana; Introducción a la Terapia Ocupacional; Psicología de la Salud; Psicología de la salud y la educación. En cuanto a la asignatura de *Introducción en las Ciencias Sociales*, se considera que el sentido de la misma era el de aglutinar a los alumnos para que compartieran tiempo y aula al menos una vez a la semana, no perdiéndose así la vinculación como grupo que para ellos resulta fundamental. Así, a pesar de que se mantiene una asignatura que cumpla esa función, se decide que la misma sea la materia de *Educación para el Desarrollo* en el itinerario de Ciencias Sociales y *Salud y Calidad de Vida* en el itinerario de Ciencias de la Salud.

Aunque en este trabajo presentamos resultados concretos de la evaluación realizada en el Segundo Ciclo Integrado, si que podemos mencionar que de entre las principales dificultades que esta alternativa de estudios produce podemos mencionar el temor que los alumnos mayores muestran ante la integración con grupos de alumnos con menor edad y con un ritmo de estudio y percepción en teoría más elevado. Para buscar una adaptación más progresiva a este cambio de sistema docente se propuso en cursos anteriores una modificación del plan de estudios correspondiente al primer ciclo. Esta modificación consiste en introducir dos asignaturas optativas durante el último curso, integradas en la docencia ordinaria de la universidad, y que sirven de puente de unión para lo que posteriormente va a ser el segundo ciclo.

Finalmente, comentar que en estos años de recorrido del programa formativo -y referido al itinerario en Ciencias Sociales- las asignaturas más demandadas por los alumnos

fueron “Sociología y Antropología”, “Desarrollo Comunitario”, “Pedagogía Gerontológica” y “Estructura Social de España”, todas pertenecientes a las titulaciones de Educación y Trabajo Social.

3. Objetivos

Los objetivos que perseguimos a través de la evaluación del Segundo Ciclo Integrado de la Universidad de Mayores “José Saramago” son los siguientes:

- Conocer el perfil del alumnado del Segundo Ciclo Integrado.
- Identificar el nivel de satisfacción de los alumnos de cada uno de los componentes curriculares del programa.
- Analizar la evolución del Programa de Segundo Ciclo Integrado.
- Crear una cultura de evaluación como instrumento de análisis de los procesos educativos y de mejora de los mismos.

4. Método

La técnica seleccionada para la recogida de información es el proceso de encuesta dada la capacidad para analizar los múltiples indicadores del programa y ofrecernos una visión general de la experiencia.

El análisis de los datos que presentamos tiene un carácter descriptivo que pretende no sólo medir el peso de los diferentes valores de cada una de las variables sino las relaciones explicativas más significativas como resultado del cruce e interacción de las mismas.

5. Resultados

Los resultados de la evaluación realizada se presentan estructurados en tres apartados, a saber: Perfil de los alumnos; Evaluación general del programa y Evaluación de las materias del programa.

5.1. Perfil de los alumnos

Se observa que frente al programa específico que aparece claramente feminizado en el Segundo Ciclo hay una distribución prácticamente paritaria entre hombres (45%) y mujeres (54%), distribuyéndose en edades que podemos considerar jóvenes ya que el 100 % tienen menos de 70 años. Distribuyéndose el 18% entre aquellos que tienen entre 50-59 años y el 82% entre 60-69 años.

En cuanto al nivel de estudios podemos afirmar que es bajo ya que el 72% posee estudios primarios, destacando como el otro grupo importante el de aquellos que poseen estudios universitarios con un 18,2% de los encuestados.

Referido al nivel de estudios y su relación con el sexo, observamos cómo estas dos variables se relacionan en el grupo en el sentido de que son los hombres los que únicamente presentan estudios universitarios, concentrándose la totalidad de las mujeres en estudios primarios. Así se confirma que los hombres de anteriores generaciones fueron los que mayoritariamente pudieron acceder a niveles formativos superiores.

Tabla de Contingencias Nivel de Estudios - Sexo

	Hombre	Mujer	Total
Estudios Primarios			
% dentro nivel de estudios	25%	75%	100%
% dentro de sexo	40%	100%	72,7%
% del total	18,2%	54,5%	72,7%
Bachiller/BUP			
% dentro nivel de estudios	100%	0%	100%
% dentro de sexo	20%	0%	9,1%
% del total	9,1%	0%	9,1%
Universitarios de Grado Medio			
% dentro nivel de estudios	100%	0%	100%
% dentro de sexo	40%	0%	18,2%
% del total	18,2%	0%	18,2%

5.2. Evaluación General del Programa Integrado de Segundo Ciclo

En primer lugar mencionar que el 45% de los alumnos están matriculados en el cuarto curso y el 54% restante en el quinto curso (constituyendo estos dos cursos el ciclo integrado).

Aunque la valoración de los contenidos del programa es positivo si sumamos la categoría “bastante satisfecho” y “ni mucho ni poco satisfecho” (72%) este dato contrasta con la mayor valoración global del profesorado donde acumulando los porcentajes del “muy satisfecho” y “bastante satisfecho” se alcanza igualmente el 72%.

Valoración general del profesorado

Ni mucho ni poco	27,3%
Bastante satisfecho	27,3%
Muy satisfecho	45,5%

La metodología docente global del programa también obtiene una valoración que podemos considerar positiva aunque media, alcanzado un total 81% si sumamos las categorías “bastante satisfecho” y “ni mucho ni poco satisfecho”. Algo superior parece

la valoración de los alumnos del clima grupal conseguido por este programa cuando el 54% confiesan estar “muy satisfechos” o “bastante satisfechos”. Finalmente la coordinación general del programa aparece bien valorada cuando el 54% afirman estar “bastante satisfechos”.

En cuanto a los aspectos positivos que los alumnos resaltan de este programa formativo podemos observar que lo que más destacan es la posibilidad de compartir aula con los jóvenes (45,5%), al profesorado (27,3%) y la diversidad de materias que se pueden elegir (18,2%).

Frecuencias Aspectos positivos

Compartir aula con los jóvenes	45,5%
Buen profesorado	27,3%
Diversidad de materias	18,2%
Unidad del grupo (4º y 5º)	9,1%

Paradójicamente a pesar de que lo más valorado es la posibilidad de compartir aula con alumnos jóvenes, entre los aspectos negativos se destacan en primer lugar la dispersión del grupo de mayores (36,4%) ya que al tener que elegir materias diferentes se tiene por tanto que acudir a aulas distintas. Otro aspecto negativo se refiere al contenido de las asignaturas (27,3%) que lógicamente aparece más centrado en el objetivo de formar profesionales y conseguir un mayor nivel de profundización. Finalmente, un 18,2% valoran todo como negativo, aspecto que llama la atención ya que generalmente los universitarios mayores suelen formular críticas constructivas, lo que puede indicar que un esfuerzo de adaptación a un programa de estudios no tan adaptado a las características del mayor en situación educativa.

Frecuencias Aspectos negativos

Dispersar grupo	36,4%
Horario	18,2%
Contenidos Asignaturas	27,3%
Todo	18,2%

5.3. Evaluación de la Materias del Programa

Las asignaturas más elegidas por los alumnos son Estructura Social de España (14,5%), Pedagogía Gerontológica (14,5%), Historia de la Educación Social (13%), Sociología y Antropología (10%) y Sociología de la Salud (10%).

En general se aprecia una valoración positiva para la casi totalidad de las materias que constituyen el programa y para la mayoría de los indicadores que analizamos. Así encontramos entre las materias más valoradas “Sociología y Antropología”, “Análisis de la Inadaptación Social”, “Pedagogía Gerontológica”, “Sociología de la Educación” y “Estructura Social de España”.

Por ejemplo, en el caso de “Sociología y Antropología” si aglutinamos las respuestas de “muy” y “bastante satisfecho” encontramos que es una de las materias más valoradas del programa.

Resumen Frecuencias – Sociología y Antropología

Satisfacción Contenidos	100%
Satisfacción Metodología	100%
Satisfacción Profesor	100%
Satisfacción Clima	85%
Satisfacción Relación Alumnos	85%

Resulta curioso comprobar cómo en general es el profesorado el componente curricular más valorado, siendo mayor su peso otorgado casi en la totalidad de las materias por encima del resto de componentes, esto es, metodología, clima grupal, etc. Algunos ejemplos en los que el profesorado aparece muy bien valorado lo encontramos en las materias “Sociología y Antropología”, “Pedagogía Gerontológica”.

Sociología y Antropología - Satisfacción Profesorado

Bastante satisfecho	14,3%
Muy satisfecho	85,7%

Pedagogía Gerontología - Satisfacción Profesorado

Bastante satisfecho	40%
Muy satisfecho	50%

Análisis de la Inadaptación Social - Satisfacción Profesorado

Ni mucho ni poco	20%
Muy satisfecho	80%

También encontramos que la materia menos valorada es “Educación Permanente” en lo referido a los indicadores metodología y contenidos, ya que si aglutinamos las respuestas de “muy satisfecho” y “bastante satisfecho” encontramos que en ambos casos se suma el 40%. A pesar de lo cual en la misma materia el profesorado aparece valorado como bastante satisfecho en un 60%, el clima grupal un 100% si aglutinamos las respuestas de “muy” y “bastante satisfecho” y la relación con los alumnos un 100% -aglutinando igualmente las respuestas de “muy” y “bastante satisfecho”-.

Resumen Frecuencias - Educación Permanente

Satisfacción Contenidos	40%
Satisfacción Metodología	40%
Satisfacción Profesor	60%
Satisfacción Clima	100%
Satisfacción Relación Alumnos	100%

Quizás el dato más interesante es la alta valoración que los alumnos realizan de la *relación con los alumnos* en todas las materias del programa (referido a los alumnos jóvenes de los estudios reglados), indicador clave si tenemos en cuenta el carácter intergeneracional de este programa que pone en contacto a personas de diferentes edades en un mismo escenario educativo.

Resumen Frecuencias Satisfacción Relación con los alumnos –
Materias del Segundo Ciclo Integrado

Estructura Social de España	80%
Historia de la Educación Social	77%
Pedagogía Gerontológica	80%
Análisis de la Inadaptación Social	100%
Educación Permanente	100%
Sociología y Antropología	85%
Animación Sociocultural	100%
Sociología de la Educación	66%
Pedagogía del Ocio	100%
Sociología de la Salud	80%

6. Conclusiones

Entre las principales conclusiones a que llegamos después de la evaluación del Segundo Ciclo Integrado encontramos las siguientes:

- Mayor nivel formativo de los hombres frente a las mujeres matriculados del programa.
- Alta valoración global del Segundo Ciclo Integrado.
- Alto nivel de satisfacción con las materias del Segundo Ciclo Integrado.
- Mayor valoración del profesorado del programa así como del contacto intergeneracional producido.

Quizás el aspecto más significativo de los encontrados es la alta valoración que realizan los universitarios mayores del encuentro intergeneracional que el programa permite como ya habíamos comprobado en trabajos anteriores (Lirio, Alonso y Herranz, 2008), así como la alta valoración del profesorado que imparte docencia en el mismo. Aspecto que no obstante choca con la crítica a la dispersión del grupo –perdiéndose el importante aspecto social por el que los mayores recurren a la educación- así como el contenido de las materias, más enfocado a la formación profesional y académica que a las particularidades en el modo de aprender de los mayores.

Sin duda estas cuestiones nos remiten a la necesidad de continuos reajustes en el programa del Segundo Ciclo Integrado para poder aproximarnos cada vez más a las necesidades y demandas de los universitarios mayores, dentro de los márgenes que este formato educativo permite.

Somos conscientes de que para conseguir mejorar este programa educativo y satisfacer con éxito las demandas formativas de los universitarios mayores, la evaluación resulta fundamental. Sin saber qué está pasando en nuestra propuesta formativa, no podemos mejorar ni plantear cambios para solventar las lagunas y aspectos menos valorados del mismo.

Por ello creemos en la necesidad de la evaluación siempre y cuando los datos que la misma arrojen sirvan para plantear cambios reales, y nos permita reflexionar para mantener los aspectos positivos y solventar y mejorar aquellos que sean más débiles en nuestro programa.

En este sentido, también queremos mencionar dos aspectos que nos parecen mejorables en nuestro segundo ciclo integrado. Por un lado estaría el número de matriculados, que observamos resulta aproximadamente un 10 % de los matriculados a lo largo de los tres años del programa específico. Y por otro, la necesidad de establecer mayores niveles de exigencia y rigor en la evaluación de los contenidos trabajados a lo largo del ciclo formativo. Aspecto este último que estamos intentando solventar con la introducción de un trabajo final que el alumno tendrá que realizar y defender al final de estos dos años de formación.

7. Bibliografía

LIRIO, J. (2008). *La Gerontología Educativa en España: Realidad sociodemográfica y concepciones de aprendizaje de los alumnos de la Universidad de Mayores "José Saramago" de la sede de Talavera de la Reina de la Universidad de Castilla La Mancha*. Madrid: Universidad Complutense.

Disponible en: <http://eprints.ucm.es/8315/1/T30671.pdf> [Consultado: 1 marzo 2010].

LIRIO, J.; ALONSO, D.; HERRANZ, I. (2008). "La Educación Intergeneracional en los Programas Universitarios de Mayores en España: La experiencia de la Universidad de Castilla La Mancha". *Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo*, núm. 22, p.1-8. Disponible en: <http://ww.psiconet.com/tiempo> [Consultado: 15 febrero 2010].

LIRIO, J.; HERRANZ, I. [et al.] (2006a). "La evaluación como instrumento de calidad y mejora en las universidades de mayores: la evaluación del programa específico de la universidad de mayores José Saramago". *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. M^a. A. Holgado Sánchez y M^a. T. Ramos Bernal (dir.). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

LIRIO, J.; HERRANZ, I. [et al.] (2006b). "Los Programas Integrados: Una solución de continuidad para los programas universitarios de mayores". *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. M^a. A. Holgado Sánchez y M^a. T. Ramos Bernal (dir.). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

LIRIO, J.; HERRANZ, I. (2004). "La evaluación como mejora de los programas

universitarios de mayores: El caso de la Universidad de Castilla La Mancha”. En ORTE, C.; GAMBÚS, M. (eds.). *Los Programas Universitarias para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

ROJAS, C.; RUIZ, D. (2006). “Acción social de mayores universitarios”. *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. M^a. Holgado y M^a. T. Ramos (dir.). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Movilidad de estudiantes y evaluación de la calidad de los Programas Universitarios de Personas Mayores

M. Isabel Luis Rico, Carmen Palmero Cámara, Ángel Gañán Adánez
Universidad de Burgos

1. Contexto

Dentro de la comunidad universitaria encontramos cómo las personas mayores de 55 años se están convirtiendo en un referente numérico y presencial en las aulas, en cohabitación con las personas que buscan una cualificación personal que les habilite socialmente en su desarrollo profesional. Esta situación se ha producido gracias a la implantación desde los años 90 de los Programas Universitarios de Personas Mayores, cuyos objetivos están ligados al desarrollo personal de los alumnos junto con la proyección social a través de la ciudadanía activa.

En Castilla y León desde el año 2002 se viene desarrollando el Programa Interuniversitario de la Experiencia (PIE) como respuesta a las necesidades formativas de este sector poblacional asumiendo los principios de la educación permanente, centrados en la oferta de recursos que permitan a nuestros mayores desarrollar un envejecimiento activo de forma plena y satisfactoria, como una de las mejores fórmulas no sólo de desarrollo personal sino de prevención de la dependencia.

El PIE está financiado por la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, y se lleva a cabo en las 8 Universidades -4 públicas y 4 privadas- de la Comunidad, pretendiendo ofrecer a las personas mayores de 55 años la posibilidad de acceder a la cultura como medio de crecimiento personal, un espacio de intercambio intergeneracional y una vía de participación solidaria en la sociedad.

Su plan de estudios está estructurado en asignaturas obligatorias, optativas y actividades complementarias, con una duración de tres cursos que posibilitan el acceso al diploma acreditativo de su paso por el Programa. Como ampliación al plan de estudios desde el curso 2007/2008 se han ofertado a los alumnos participantes en el PIE la realización de intercambios con alumnos mayores de otras universidades como vía para promover el acercamiento a nuevas realidades y adquirir conocimientos compartiendo experiencias personales, culturales y académicas.

Esta novedosa propuesta impulsada por las Universidades participantes en el programa y financiada por la Administración Regional cuenta con tres niveles de realización:

- Intercambios Regionales: entre las Universidades del Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León.
- Intercambios Nacionales: entre las Universidades españolas que tengan programas universitarios para personas mayores.
- Intercambios Internacionales: con Universidades extranjeras que desarrollen actividades universitarias para personas mayores.

En la Universidad de Burgos en el curso 2007/2008 se realizó el primer Intercambio Nacional con la Universidad de la Experiencia de la Rioja resultando muy satisfactorio para todos los participantes. En el curso 2008/2009 el Intercambio Nacional se realizó con el Programa Sénior de la Universitat de Lleida y se participó en el Intercambio Internacional con la Universidad de Oporto que organiza la Universidad Pontificia de Salamanca.

Conforme a la cultura de evaluación cada vez más arraigada en nuestra sociedad, desde el PIE de la Universidad de Burgos hemos detectado la necesidad de evaluar cada una de las acciones que en él se desarrollan, al considerarla como un componente intrínseco de toda actividad humana intencional. Quizás debido a la arraigada concepción establecida por Stufflebeam que considera la evaluación como una de las actividades fundamentales de los servicios profesionales más solventes. Esto unido a la demanda por parte de los clientes de servicios de mayor calidad que satisfagan sus necesidades de forma eficaz y eficiente nos lleva a suscribir la afirmación de Arturo de la Orden de que estamos ante una nueva “era de evaluación”. (STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1989; DE LA ORDEN, 1997; ÚCAR MARTÍNEZ, 2000; MARTÍNEZ MEDIANO, 2000; ESCUDERO, 2003).

De acuerdo con la premisa anterior desde el Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos, estamos implantando en cada una de las acciones que desarrollan nuestros alumnos diferentes procedimientos de evaluación en pro de la calidad del servicio. En este sentido, la presente Comunicación evalúa cuantitativa y cualitativamente el Intercambio realizado con Lleida como proceso sistemático de recogida de información valiosa, válida y fiable, orientada a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora continua (PÉREZ JUSTE, 1991), así como para las introducir acciones de innovación educativa.

2. Análisis cuantitativo

El objetivo general de esta parte del estudio es analizar el perfil y el nivel de satisfacción de los alumnos participantes en el Intercambio tanto de la Universidad de Burgos como de la Universitat de Lleida, así como de sus responsables, con las acciones realizadas. Para ello elaboramos un cuestionario- validado mediante el sistema de jueces- incluyendo preguntas de respuesta única, con opciones de respuesta, o de valoración sobre una escala de 0 a 10.

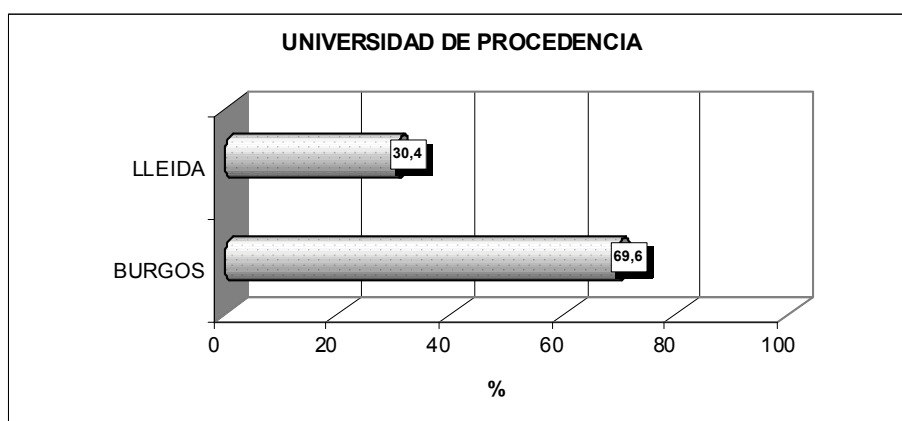
Así encontramos una primera parte del cuestionario en la que se recogen los datos clasificatorios del sujeto en lo que se refiere a: Universidad de procedencia; edad; sexo; si es alumno o profesor; curso en el que está matriculado; estado civil; forma de convivencia; nivel de estudios; situación laboral; frecuencia de lectura de libros, asistencia al cine, al teatro, visionado de televisión, escucha de radio, lectura de prensa local y nacional; actividades de voluntariado; realización de viajes culturales y ejercicio físico; y asociacionismo.

En la segunda parte nos centramos en el nivel de satisfacción de los participantes en lo que se refiere a: la organización del programa del intercambio; la programación de actividades; la coordinación entre las universidades; las actividades académicas; las visitas tanto en la ciudad como fuera de ella; el intercambio de forma global; recomendación de participación al resto de compañeros; el intercambio como experiencia enriquecedora; ampliación de relaciones sociales y cumplimiento de expectativas.

Los resultados que ofrecemos a continuación se refieren al tratamiento estadístico mediante el paquete SPSS WIN de los cuestionarios dirigidos a los participantes en el Intercambio de estudiantes universitario de personas mayores de Burgos y Lleida.

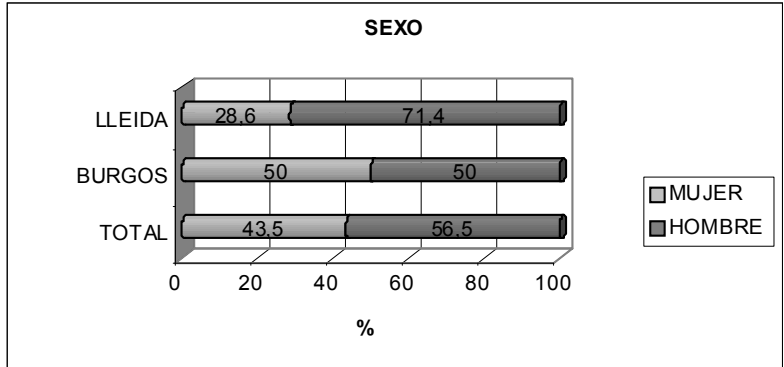
Del primer análisis descriptivo de los datos clasificatorios de la muestra a través de estadísticos de frecuencia nos aporta los siguientes resultados en lo que se refiere a: universidad de procedencia; sexo; edad; nivel de estudios, curso en el que está matriculado, forma de convivencia, de lo que podemos deducir el perfil de los participantes en el intercambio.

En lo que respecta a la universidad de procedencia vemos que de los 23 participantes totales en el intercambio 16 pertenecen a la Universidad de Burgos y 7 a la de Lleida, lo que supone el 69,9% y 30,4% respectivamente.

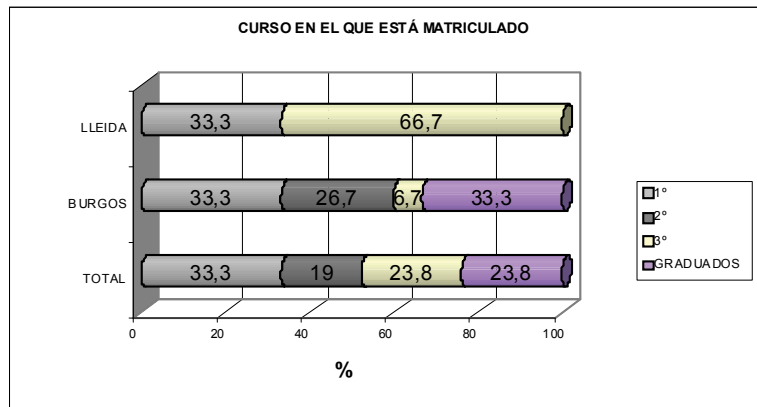
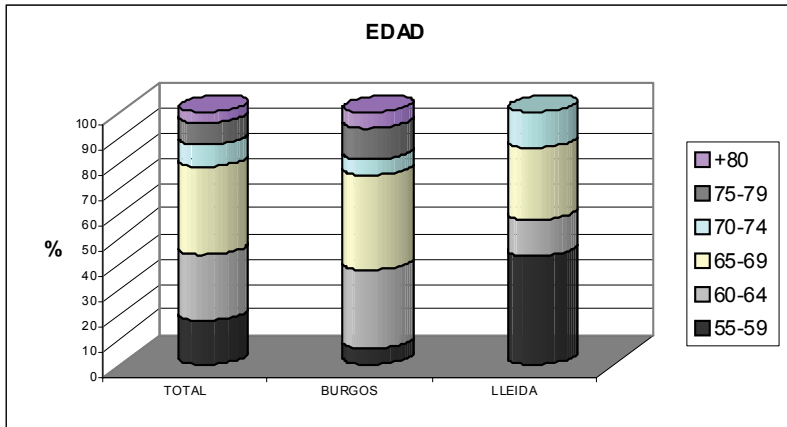


A la hora de establecer cuál es el perfil de los participantes en lo que se refiere a sexo, edad, curso matriculado y formas de convivencia, hemos establecido una comparativa entre los datos resultantes de las dos universidades de procedencia, viendo así si existe alguna diferencia significativa.

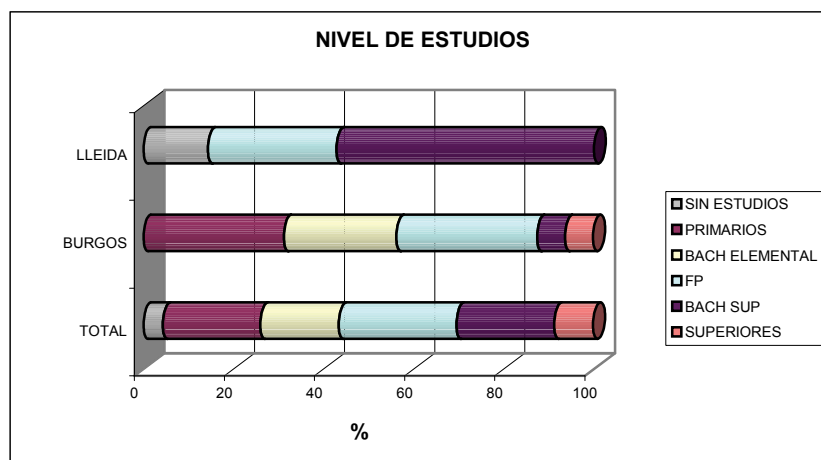
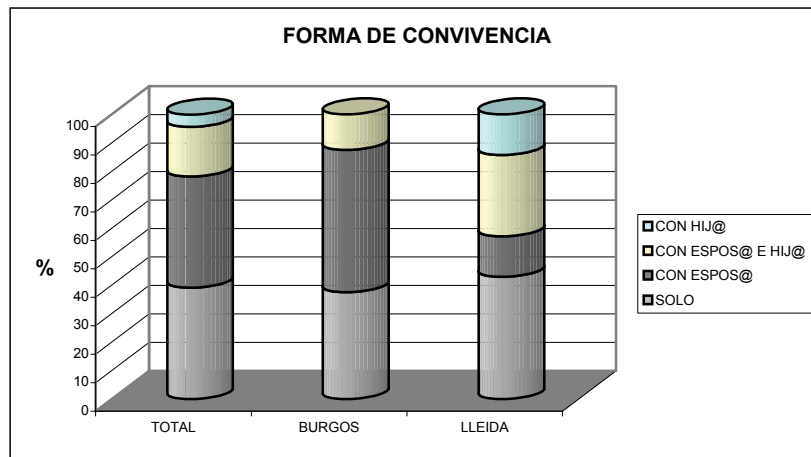
En lo que se refiere al sexo podemos observar como de manera total existe un equilibrio entre mujeres, 43,5%, y hombres, 56,5%, no obstante sí que establece diferencias entre ambas universidades, así vemos que en el caso de Burgos son equitativos ambos sexos, mientras que en los participantes de Lleida la mayoría son hombres, 71,4%.



Los tramos de edad establecidos para determinar el perfil del participante están representados en el total de la muestra, encontrándose el mayor porcentaje, 60,9%, entre 60 y 69 años, siendo los de menor edad los participantes de Lleida. Los cursos en los que están matriculados están distribuidos entre 1º, 2º, 3º y graduados, obteniéndose representación de todos los cursos. Al igual que en los tramos de edad, la aportación de estudiantes, en este caso de cursos más inferiores se realiza de la Universidad de Lleida.



La forma de convivencia es en su mayoría, 78,2%, solos/as o con esposo/a, aumentando este porcentaje en el caso de la Universidad de Burgos. A la hora de considerara el nivel de estudios hemos creído conveniente excluir los datos aportados por los profesores acompañantes de los participantes, ya que pueden llegar a sesgar la muestra elevando el nivel de estudios. De esta forma encontramos que el 82,7% tienen un nivel de estudios primarios y /o secundarios, manteniéndose de forma homogénea entre ambas procedencias.



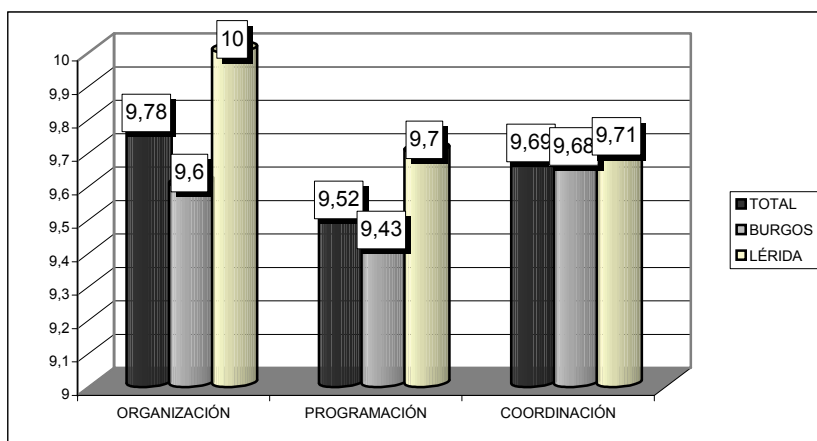
Una vez establecido el perfil de los participantes en el Intercambio a través del análisis de los datos clasificatorios mostramos los resultados obtenidos en la evaluación en referencia a diferentes ítems, valorados con una escala de 1 a 10, siendo 1= nada o nada satisfactorio y 10= mucho o plenamente satisfactorio, utilizando para ello las puntuaciones medias obtenidas de forma global, por universidades de procedencia y por sexo.

Ítem 1: La organización del programa de intercambio.

Ítem 2: La programación de las actividades.

Ítem 3: La coordinación entre las universidades.

Es destacable que la media obtenida en los tres ítems supera la puntuación de 9 sobre 10, lo que nos muestra una plena satisfacción a nivel organizativo, programación y coordinación entre las universidades. Si consideramos la muestra en función de la universidad de procedencia, los participantes de Lérida muestran una mayor satisfacción en los ítems antes referidos, aunque la diferencia establecida no es significativa. En cuanto a la diferenciación por sexo las mujeres dan mayor puntuación, obteniéndose una puntuación media de 10 sobre 10 en los ítems de organización y programación.



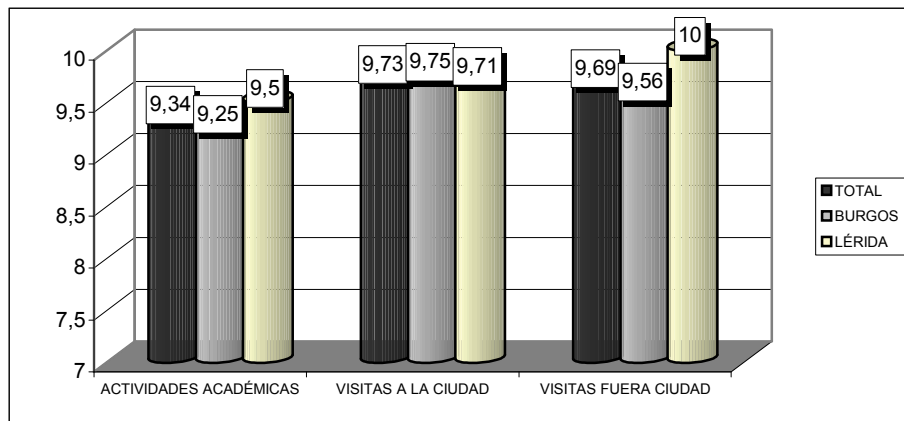
Ítem 4: Las actividades académicas.

Ítem 5: Visitas realizadas a la ciudad.

Ítem 6: Visitas realizadas fuera de la ciudad.

En estos ítems se ha valorado la realización de actividades académicas, ya que los participantes en el intercambio se han integrado a las actividades académicas propias del programa de mayores que se desarrollan en cada una de las Universidades, así como también se han organizado en ambos casos otras que han permitido el conocimiento de ambas realidades. Las visitas a la ciudad y la comarca han complementado estas actividades.

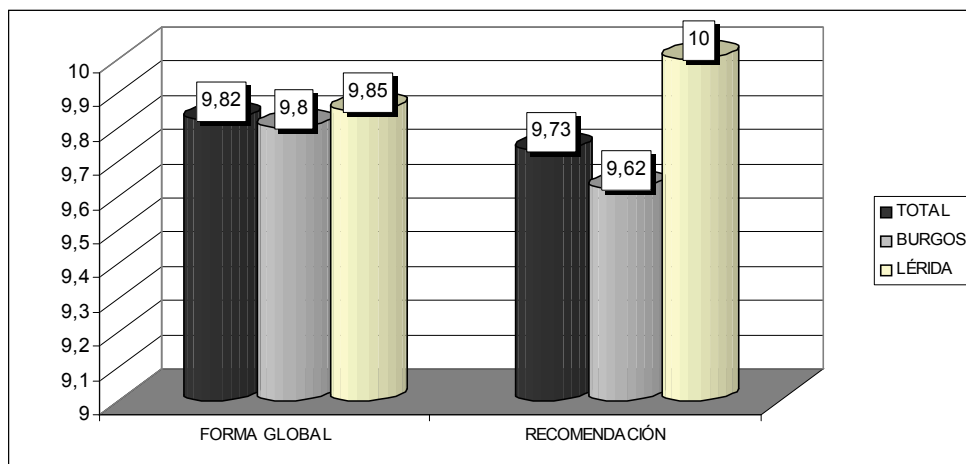
Los resultados obtenidos se sitúan con una media superior a 9 sobre 10, lo que muestra una gran satisfacción con las actividades y visitas, siendo también superior la media obtenida por los participantes de Lleida y por las mujeres del intercambio, en cualquier caso la media no es inferior a 9.



Ítem 7: El intercambio de forma global.

Ítem 8: Recomendaría a mis compañeros la participación en esta actividad de intercambio.

Ambos ítem hacen referencia a la valoración global del intercambio así como de si lo recomendarían al resto de compañeros, en ambos casos la media obtenida es superior a 9,5 lo que nos muestra la alta satisfacción con su participación. Los participantes de Lleida alcanzan la media de 10 sobre 10 en el ítem referido a la recomendación de la actividad. Las mujeres por su parte obtienen una media de 10 sobre 10 en ambos ítem.

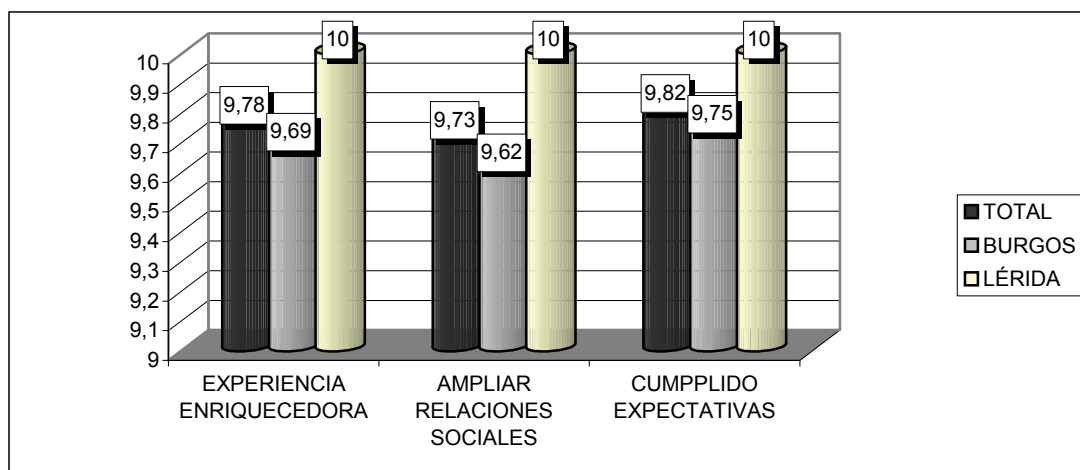


Ítem 9: El intercambio ha sido una experiencia enriquecedora.

Ítem 10: El intercambio me ha permitido ampliar mis relaciones sociales.

Ítem 11: El intercambio ha cumplido mis expectativas.

En la valoración de los ítems 9, 10 y 11 pretendemos que los participantes valoren la aportación personal del intercambio en lo que se refiere a sus relaciones sociales, así como en el cumplimiento de sus expectativas creadas sobre el mismo. Los resultados reflejan la plena satisfacción y cumplimiento de expectativas, al ser las medias obtenidas superiores a 9,5 sobre 10, siendo en el caso de los participantes de Lleida de 10 sobre 10 en los tres ítem, al igual que en caso de las mujeres.



3. Análisis cualitativo

En este apartado presentamos un análisis cualitativo, analizando un trabajo de elaboración que se pidió a los estudiantes del PIE que realizaran una vez concluida la estancia en Lleida.

Los trabajos realizados presentaron un carácter muy personal con reflexión y sinceridad para expresar en sus líneas todo el sentir de la buena experiencia vivida durante los 8 días que duró la visita.

Los textos, escritos a mano, tuvieron una extensión que oscila entre las 17 líneas del caso 7 y las 150 del caso 10, con un promedio de más de 70 líneas por estudiante. La distribución fue la que se refleja en la siguiente tabla:

Tabla nº 1

Caso 1	68	Caso 7	17	Caso 13	86
Caso 2	130	Caso 8	30	Caso 14	50
Caso 3	48	Caso 9	81	Caso 15	42
Caso 4	56	Caso 10	150		
Caso 5	121	Caso 11	100	Total	1060
Caso 6	61	Caso 12	20	Media	70,66

En cuanto al número de categorías establecidas fue de 11 y el de subcategorías otras 11, de cada una se consideraron los aspectos positivos y negativos más significativos a destacar; la relación de todas ellas es la siguiente:

Tabla nº 2

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1.-Viaje Burgos-Lleida	
2.-Recibimiento responsables y compañeros	
3.-Recepciones oficiales	
	3.1.- En la Universidad
	3.2.- En otras instituciones
4.- Clases	
	4.1.- Contenidos
	4.2.- Metodología
	4.3.- Profesorado
	4.4.- Duración
	4.5.- Preferencias
5.- Actividades culturales	
6.- Dirección y Coordinación	
7.- Relación compañeros Lleida	
	7.1.- En la Universidad
	7.2.- Fuera de la Universidad
8.- Relación compañeros Burgos	
	8.1.- En la Universidad
	8.2.- Fuera de la Universidad
9.- Regreso y despedida	
10.- Valoración general del intercambio	
11.- Varios	

La tabla 3 recoge de forma sintética el nº total de líneas que le dedican el conjunto de los 15 estudiantes y lo que representan porcentualmente dentro de las 1.060 líneas totales que recogen los trabajos.

Tabla nº 3

CATEGORÍA	Nº DE LÍNEAS POR CATEGORÍA	% DE LA CATEGORÍA
1	20	1,88
2	90	8,49
3	55	5,18
4	195	18,39
5	210	19,81
6	100	9,43
7	150	14,15
8	100	9,43
9	30	2,83
10	60	5,66
11	50	4,71
TOTALES	1060	99,96%

Los objetivos fundamentales del Intercambio fueron asistir a las clases del Programa Sénior en la Universidad, realizar actividades culturales y convivir para compartir experiencias, tanto entre los estudiantes de Burgos como de éstos con los del Sénior. Al analizar las líneas que dedican a estas categorías en sus textos podemos señalar que todos los objetivos se cumplieron ampliamente tal y como refleja la tabla anterior.

Análisis por categorías

Categoría 1: Viaje Burgos-Lleida

A pesar de la distancia geográfica existente entre Burgos y Lleida para lo cual ya iban mentalizados y preparados, la mayoría estaban decididos a aprovechar la experiencia desde el principio, por eso lo dedicaron a conocerse mejor entre todos e incluso dio paso a la nostalgia profesional ya que en su vida activa uno de los estudiantes fue maquinista de RENFE y pasó el último tramo del trayecto en la cabina. En cuanto al aspecto negativo se destaca la avería del tren, sin recibir ningún tipo de información al respecto, y el consiguiente retraso de más de una hora en la llegada a destino.

Lo reflejan las siguientes expresiones:

- Al principio sentí desconfianza con los compañeros de otras Sedes.

- Aprovechamos para conocer a los de otras Sedes.
- Con el paso del tiempo empezamos a hacer amistad.
- Lo peor el retraso del tren hizo el viaje un poco pesado.

Categoría 2: Recibimiento de los responsables y compañeros en Lleida

Es de destacar la buena acogida en la estación por parte de compañeros y responsables, a pesar del retraso en la llegada, quienes nos acompañaron a la residencia universitaria donde nos alojamos y nos ofrecieron una agradable cena de bienvenida. Antes de retirarnos a descansar se organizó el trabajo para toda la semana, lo que fue muy bien acogido por parte de todos ya que sirvió para el buen entendimiento y no tener tiempos muertos cada día. Pasada la media noche nos retiramos a descansar tras un largo viaje, especialmente de los estudiantes de las Sedes de Aranda de Duero y Villarcayo, ya que tuvieron que añadir su desplazamiento hasta Burgos.

Dejan constancia las siguientes expresiones:

- Recibimiento muy grato y acogedor.
- Un recibimiento que hizo que nos sintiéramos como en casa.
- Entrañable recibimiento.

Categoría 3: Recepciones oficiales

No todos los estudiantes contemplan esta categoría, pero sí todos los que lo hacen consideraron que las recepciones ofrecidas fueron de un nivel y atención extraordinario, algo a lo que, como es normal, no están acostumbrados a recibir cuando realizaran viajes de tipo privado.

Subcategoría 3.1: Recepción en la Universidad

Lo consideran un acto muy importante dentro del espíritu que envuelve todo el intercambio universitario y les resultó muy satisfactorio, tal y como lo reflejan en las siguientes expresiones:

- Resultó inmejorable en cortesía, organización y presentación de ambos Programas.
- Extraordinaria por la dedicación y disponibilidad hacia los visitantes.
- Llegó a emocionarme.

Los recibimientos en el resto de instituciones también merecen testimonios de elogio, tal y como queda reflejado en expresiones del tipo:

- No estamos acostumbrados a que nos reciba el alcalde de la ciudad.
- En la Paería nos recibieron con muchas atenciones, fue un estupendo detalle que el alcalde nos esperara en la puerta.
- Me impresionó el hecho de que allí donde íbamos nos recibían con muchas atenciones.

Categoría 4: Clases

Es sin duda la parte más importante del intercambio, y así se lo hicimos saber de antemano a los estudiantes, tanto a los de la UBU como a los de la UdL. Fueron muchas las horas que recibieron de materias y si bien es cierto que alguno de ellos reflejó en los aspectos negativos que le resultaron excesivos, una amplia mayoría supo captar la idea fundamental del intercambio: conocer desde dentro un programa universitario específico para personas mayores:

Subcategoría 4.1: Contenidos

Por lo general, tanto las materias seleccionadas, el contenido y la metodología empleadas en su exposición fueron del agrado de una gran mayoría.

- Interesantes, variados e instructivos.
- Muy amenos, aprendí bastante.
- Muy actualizados.

Subcategoría 4.2: Metodología

Si la selección de contenidos es fundamental para atraer el interés y la atención del alumnado, sin duda una adecuada forma de presentación adaptada a los estudiantes es imprescindible. Las siguientes expresiones reflejan lo acertado de la metodología empleada:

- Los profesores eran grandes disertadores.
- Usaron una metodología adaptada a nosotros y se mostraron muy cercanos.
- Nos adecuaron los temas y el nivel de comprensión, se caracterizaron por la sencillez y claridad.
- Las clases fueron divertidas y participativas.

Subcategoría 4.3: Profesorado

Capítulo especial merece el profesorado en su conjunto, sin duda un acierto en su selección, y para ello nadie mejor que los propios estudiantes que lo reflejan muy acertadamente en las siguientes expresiones:

- Todos los profesores fueron de gran altura profesional y humana.
- Una gozada el profesorado.
- Profesorado excelente, fueron una delicia.
- El profesorado nos lo hizo vivir.

Subcategoría 4.4: Duración

Al incorporarnos a la estructura de clases establecida en el Programa Sénior la duración de cada materia estaba fijada con buen criterio con anterioridad, en este sentido los textos de los estudiantes de Burgos no hacen ninguna referencia, lo que hace suponer que fue de su total agrado. Si bien, en lo que se refiere a la duración

de la actividad académica hay algún comentario, no generalizado, que refleja la larga duración de la jornada, tal y como quedó reflejado en una de las fotografías que realizamos y que titulamos ‘Salimos de clase de noche’.

Subcategoría 4.5: Preferencias

Hay que señalar la gran satisfacción con el trabajo de selección de materias y visitas realizado por la dirección del Programa Sénior, aunque cabría señalar de manera especial la satisfacción de los estudiantes con las materias y visitas siguientes:

- Economía.
- Salud.
- Historia del Arte.
- CREA.
- Laboratorio de Agrónomos.

Categoría 5: Actividades culturales

Sin lugar a dudas, fue uno de los valores estrellas del intercambio, la abundancia, cuidada selección, deferencia de los máximas autoridades al recibirnos, competencia y amabilidad de quienes lo explicaban, hicieron merecedora a esta categoría de un abultado número de líneas en los documentos escritos de los estudiantes. Expresiones de este tipo lo señalan:

- Las visitas culturales fueron todas una verdadera maravilla.
- Fueron muy variadas y completas, nos llevamos una visión muy completa.
- No tengo palabras para reflejar cómo nos hicieron sentir en los interesantes lugares que visitamos.
- Los responsables de las instituciones y los guías merecen todos un 10.

Categoría 6: Dirección y Coordinación

Si la calidad humana y profesional fue una constante por parte de todos con los que tuvimos la oportunidad de contactar, merece la pena destacar el agradecimiento y satisfacción que manifestaron los estudiantes ante la extraordinaria acogida, presencia constante, y continuo acompañamiento más allá de lo académico y cultural, incluso en los pequeños momentos de tiempo libre del que dispusieron, tanto por parte de los responsables de la Universidad de Lleida como de Burgos. Expresiones como las que siguen son el reflejo:

- Fue excepcional por su generosa dedicación.
- 10 a todos en todos los aspectos.
- Fue una gran labor la que hicieron todos los responsables.
- No tengo más que palabras de gratitud por todo lo recibido de ellos.
- Son unos grandes organizadores.

Categoría 7: Relación compañeros de Lleida

Subcategoría 7.1: En la Universidad

Siempre se contó con la amabilidad de los compañeros, pendientes de que se sintieran a gusto incluso e integrados, intentando que el catalán no fuera un impedimento para la comunicación:

- Hicieron que nuestra estancia en las clases fuera muy agradable.
- Magnífica integración y gran entendimiento.
- Nos hicieron sentir como en casa.
- Incluso con el catalán fueron exquisitos, intentando que no fuera un impedimento.

Subcategoría 7.2: Fuera de la Universidad

Desde el mismo momento de la llegada a Lleida su preocupación por nosotros fue constante, ni siquiera la interminable espera en la estación debido al retraso del tren fue impedimento, también fuera de las actividades académicas nos acompañaron frecuentemente en las visitas culturales por la ciudad y el día que dedicamos a visitar el románico leridano. Incluso en el tiempo libre se brindaron a guiarnos y nos organizaron una cena de hermandad como despedida:

- Les recordaré con cariño y agradecimiento.
- Nos trataron como de la familia.
- Muy abiertos y comunicativos estrechamos lazos en la cena y siempre que teníamos oportunidad.
- Dejamos en Lleida compañeros y grandes amigos.

Categoría 8: Relación compañeros de Burgos

Los estudiantes de la UBU pertenecían a todas las Sedes -Burgos, Aranda, Miranda y Villarcayo- y a diferentes cursos, lo que hace que el grado de conocimiento entre ellos fuera en algunos casos grandes y en otros escaso o nulo. No obstante las ganas de establecer comunicación fue grande desde el mismo momento de encontrarse en la estación Rosa de Lima para salir con destino a Lleida. La convivencia fue una gran experiencia para todos.

Subcategoría 8.1: En la Universidad

Tuvieron la oportunidad de formar un grupo compacto de compañeros, de conocerse en ese sentido, de sentirse todos miembros de una misma universidad. En ocasiones, el interés de la temática de las clases les hizo seguir debatiendo fuera de ellas:

- Los compañeros de la UBU fuimos un grupo que supo estar a la altura.
- Tuvimos un compañerismo ejemplar.

- El ambiente fue estupendo, a veces también debatíamos sobre los temas al salir de clase.
- No los conocía, pero ha merecido la pena ver que tengo compañeros en Burgos y en otras localidades de la provincia.

Subcategoría 8.2: Fuera de la Universidad

La convivencia con personas con las que habitualmente no tienes oportunidad es una gran experiencia siempre, y más a determinadas edades donde no es fácil hacer amigos, se pierden los compañeros de trabajo y con frecuencia las relaciones sociales quedan reducidas al ámbito doméstico y familiar. Por eso la convivencia fue especialmente valorada:

- La convivencia fue maravillosa y ejemplar.
- Hacía tiempo que no convivía con personas ajenas a mi familia durante tantos días, ha sido estupendo.
- Para mí esta semana ha sido inolvidable por todo, pero la relación que he mantenido con los compañeros me ha dejado una huella especial.

Categoría 9: Regreso y despedida

Si el viaje de ida fue bueno, se establecieron conversaciones y podíamos hablar de proyecto de relación, la vuelta fue especialmente agradable para todos. La mayoría se resistía a separarse y volver cada uno a su asiento, por eso el grupo pasó buena parte del viaje en el bar del tren charlando, hablando de la experiencia vivida y haciendo planes de reencuentro. El viaje se les hizo especialmente corto en esta ocasión. Los apretones de mano y besos de saludos al partir se transformaron en grandes abrazos en el momento de la despedida. También la despedida de Ángel tras los cristales de la estación, motivos de seguridad le impidieron acceder al andén, fue especialmente emotiva para todos:

- Es una lástima que tengamos que separarnos, ojala que pronto podamos volver a vernos.
- Se me ha hecho corta la estancia y especialmente corto el viaje de vuelta.
- Duele despedirse de los amigos.
- El detalle de Ángel al despedirnos no podré olvidarlo.

4. Conclusiones

Sin lugar a dudas el Intercambio realizado entre los estudiantes mayores de las Universidades de Burgos y Lleida resultó un éxito tal, que ha motivado y justificado ampliamente que se repita la experiencia en el curso siguiente. El análisis cuantitativo y cualitativo de los datos referidos a la evaluación de la satisfacción de los participantes en el intercambio, medido a través de la realización de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, observación directa y trabajos de elaboración, reflejan una plena

satisfacción, en todos y cada uno de los ítems planteados, ya que en ninguno es inferior a 9 sobre 10. Siendo las categorías cualitativas mejor valoradas las que se refieren a las actividades culturales realizadas, las clases, los profesores y directores y la relación con los compañeros.

El perfil de los participantes en el Intercambio Lleida – Burgos nos muestra que en la distribución por sexos los porcentajes están equilibrados, 43,5 % mujeres y 56,5% hombres, con edades comprendidas entre 60 y 69 años, 60,9%, con un nivel de estudios primarios / secundarios, 82,7%, cuya forma de convivencia es solo/a o con esposo/a, 78,2%.

Aunque las diferencias establecidas por Universidad de procedencia y por sexo no son significativas, sí que hay que señalar que las mayores puntuaciones, en su mayoría de 10 sobre 10 se dan en los participantes de la Universidad de Lleida y entre las mujeres participantes de ambas universidades.

5. Bibliografía

DE LA ORDEN, A. (1997). “Evaluación y optimización educativa”. En SALMERÓN PÉREZ, H. *Evaluación Educativa: actas, comunicaciones*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

ESCUADERO, T. (2003). “Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación” *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 6, núm. 13. Consultado en: <http://www.uv.es/RELIEVE>

MARTÍNEZ MEDIANO C. (2000). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED.

PÉREZ JUSTE, R. (1991). “Evaluación de programas”. Primer Simposium Nacional sobre Programas de Enseñar a Pensar. Granada. España.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. (1989). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

ÚCAR MARTÍNEZ, X. (2000). “La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral”. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 6, núm. 13. Consultado en <http://www.uv.es/RELIEVE>

El contexto evaluativo como propuesta de mejora en la asignatura de informática en la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla-La Mancha

Sonia Morales Calvo
Universidad de Castilla-La Mancha

Las directrices emanadas de la II Asamblea Mundial sobre envejecimiento recogidas en el Plan de Acción Internacional de Madrid sobre Envejecimiento (2002), abordan la cuestión del acceso al conocimiento, la educación y la formación donde se afirmaba que la sociedad del conocimiento requiere introducir políticas para asegurar el acceso a la educación y la formación a lo largo de toda la vida. En este contexto las Universidades de Mayores son conscientes de esta realidad, y raro es la universidad que no contempla en sus contenidos formativos, la alfabetización tecnológica de sus alumnos. Pero menos explícito en muchos de estos cursos, son las referencias al proceso evaluativo teniendo como protagonistas a los propios mayores, y donde la evaluación se convierte en una práctica reflexiva propia del docente, donde se pueda contribuir a potenciar aciertos y a mejorar errores organizativos, docentes o metodológicos, que creemos fundamentales para que se de un proceso renovado de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de informática en los programas universitarios de Mayores.

Palabras clave: Educación, Formación, Universidad de Mayores, Alfabetización Tecnológica, evaluación, proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. Introducción

Las actuales necesidades de educación y formación de personas adultas y mayores, son producto de la actual y de la futura evolución de la sociedad del conocimiento, en la que una renovación cada vez más de competencias, sobre todo de competencias digitales, exige una mayor capacidad de aprendizaje.

En este sentido, los Mayores utilizan las tecnologías de la información en menor grado que el resto de la población, lo que está provocando que vayan quedando rezagados de la llamada “Sociedad de la Información”. De esta manera la educación se convierte el factor determinante que permitirá el acceso o la exclusión a las actividades sociales más significativas.

Bajo este contexto las Universidades de Mayores no sólo se convierten en una plataforma privilegiada de formación para las personas mayores -alfabetización tecnológica de sus alumnos-, sino también en propulsores de proyectos de innovación bajo las iniciativas Grundtvig del programa europeo Sócrates, donde la gran mayoría de las acciones internacionales coinciden en poner en marcha métodos y ejemplos de innovación educativa, donde el concepto de aprendizaje a través de la investigación, y la incorporación de los mayores a las nuevas tecnologías son objetivos específicos y

principales, junto a la integración cultural y social de los mayores en la sociedad del conocimiento (Stadelhofer,2002).

2. Acercamiento a los contenidos y propuestas formativas de las tecnologías de la información y de la comunicación en las Universidades de Mayores

Hay una clara tendencia por parte de las universidades de mayores a concebir la asignatura de Informática (Morales, 2009) con carácter optativo en el 58,7% de los casos, o como actividad complementaria en el 24,6%, donde el alumno decide libremente su presencia o no en este tipo de formación. Sólo un 24,84% de las universidades de mayores conciben esta asignatura con carácter obligatorio dentro de su programa específico.

Tabla1. Carácter de la asignatura

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válidos	Obligatoria	34	24,6
	Optativas	81	58,7
	Actividades complementarias	23	16,7
Total		138	100,0

Fuente: Morales, S. (1999). Carácter del contenido de la asignatura de informática, en cincuenta universidades de mayores públicas, tomando como referencia no sólo el programa de las sedes centrales, sino de aquellas zonas donde se desarrolla las universidades de mayores.

Serán los contenidos dirigidos al uso del ordenador, Internet y Ofimática los que aparecen de manera más habitual en las universidades de mayores. Introducción al uso del ordenador e Internet, aparece como asignatura común en todas las sedes centrales de las universidades.

La duración de las asignaturas también varía dependiendo de las universidades, estableciéndose una duración de 20 a 30 horas entre los contenidos dirigidos al uso y manejo del ordenador y de Internet. Independientemente del carácter de la asignatura (optativo o troncal) o del nombre de la misma: Informática Básica, Media, Nuevas Tecnologías, etc., destacamos el interés por parte de las universidades de mayores en profundizar en otros aspectos formativos dirigidos al uso y manejo de estas nuevas tecnologías, de ahí que en los cursos siguientes vayan apareciendo contenidos dirigidos a la introducción o profundización sobre Internet, creación de páginas Web, profundización y aplicación a las herramientas básicas u Ofimática, o incluso retoque fotográfico, software libre, etc.

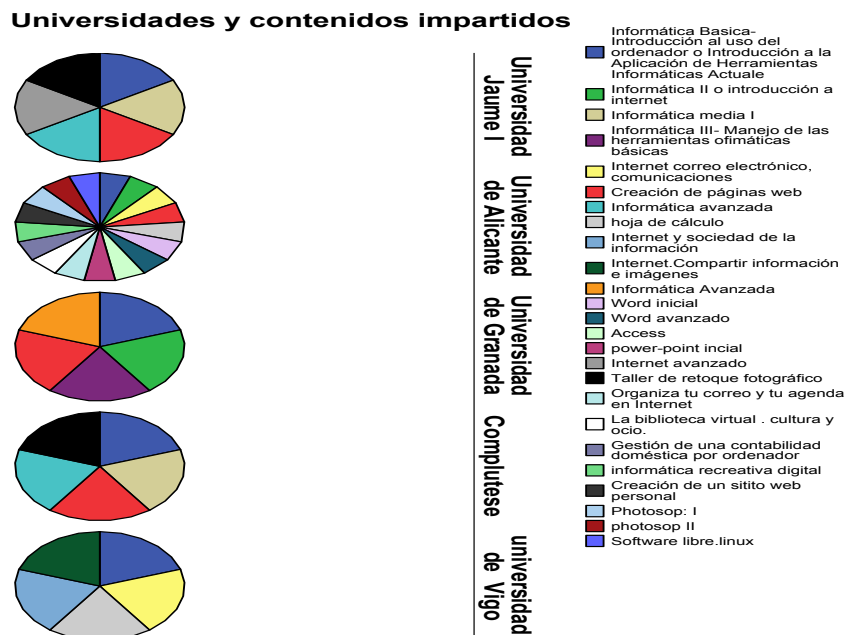
Para una mejor comprensión de los contenidos de la asignatura de Informática los hemos estructurado en seis bloques de contenidos:

- Un primer bloque cuyo objetivo principal se centra en el conocimiento y uso básico del ordenador, conceptos básicos sobre Informática, partes de la computadora, el sistema operativo Windows e introducción a Internet, etc., constituirán los contenidos más habituales de este bloque en las universidades de mayores. Este bloque suele ser conocido como Informática Básica, Introducción al uso del ordenador, Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, etc.
- Un segundo bloque dirigido al conocimiento básico de Internet y el correo electrónico. Aparecen en la mayoría de las universidades de mayores analizadas, existiendo en algunas universidades una mayor profundización sobre estos contenidos dirigidos a la utilización del chat, foros o descargas de ficheros FTP.
- Un tercer bloque dirigido al uso de la Ofimática, como procesadores de texto, creación de bases de datos, hoja de cálculo, etc. Con estas herramientas se pretende que el alumno utilice el ordenador como una calculadora muy avanzada o una potente máquina de escribir, o que aprenda a manejar grandes cantidades de información para la creación de bases de datos sobre libros, amigos, etc.
- Un cuarto bloque, cada vez mayor entre las universidades de mayores, se dirige al diseño y la creación de páginas web, Webblog personales y al tratamiento de imágenes y fotografías mediante el retoque digital, programas específicos como FrontPage o Photoshop. Entre las distintas aportaciones destacamos, la Universitat per a Majors de la Universidad Jaume I, a través de sus Seminarios permanentes de nuevas tecnologías, desarrolla la *WikiSenior* con una doble finalidad: compartir conocimientos entre todos y aprender desde una perspectiva activa cómo se está creando el conocimiento en la sociedad virtual, siendo de esta forma partícipes y protagonistas.
- Un quinto bloque dirigido a la utilización de la red como espacio de investigación, donde la búsqueda a través de Internet se convierte en un pilar fundamental para aprender a obtener información en soporte electrónico, para la elaboración de trabajos de investigación o como medio de acceso a bibliotecas, archivos, bases de datos y centros de documentación de todos los temas de interés en la sociedad actual. Iniciativas de este tipo se están desarrollando en la Universidad de Mayores de Alicante con la asignatura la “Biblioteca Virtual Cervantes”, en la Universidad de Murcia con la asignatura “Acceso y uso de la información en la sociedad actual” y en la Universidad Complutense de Madrid con la asignatura “Utilización de la red como espacio de investigación”, donde el acercamiento a las bibliotecas virtuales o el conocimiento de buscadores especializados, como Copérnico, nos van a permitir acercarnos a la lectura y los fondos documentales escritos.
- Un último bloque, al que denominaremos otros tipos de contenidos, donde podemos encontrar contenidos no definidos *a priori*, como el curso que presenta la Universidad de Granada, donde es el alumno el que determina los contenidos a impartir dependiendo de sus propias necesidades; los contenidos desarrollados en la Universidad de Alicante, dirigidos a la divulgación y actualización científica; lecturas y debates sobre cuestiones de interés para el alumnado aprovechando los conocimientos sobre Informática e Internet de los alumnos de la Universidad

Permanente de Alicante, impartándose dicha asignatura de manera virtual, o la asignatura denominada Nuevas Tecnologías, impartida por la Universidad Carlos III de Madrid, cuyo objetivo principal es adquirir un conocimiento del fenómeno de transparencia y de emergencia cultural que se está dando por la aparición de un mundo digital.

De las universidades analizadas, serán las universidades de mayores de Alicante, Jaime I, Granada, Vigo y Complutense las que mayor contenido formativo ofrecen en esta materia.

Ilustración 1



3. La asignatura de Informática en la Universidad de Mayores José Saramago

Una vez expuesto el contenido de la asignatura de informática en los programas de mayores pasaremos a describir como se desarrolla dicha asignatura en la universidad de mayores “José Saramago” de la universidad de Castilla-La Mancha. La asignatura de informática se desarrolla en el programa específico estableciendo de manera general una duración de 3.5 créditos, en Informática I, II y III, dicho contenido va dirigido al uso y manejo del ordenador e Internet, así como el uso del paquete office preferentemente. Después de más de cinco años de docencia, y tras las evaluaciones realizadas desde la coordinación del programa de mayores, decidimos realizar una evaluación más en profundidad, que tenga en cuenta a sus protagonistas los mayores del programa.

El objetivo del mismo se centra en Analizar y describir la actividad formativa de la asignatura de Informática desarrollada en la Universidad de Mayores “José Saramago”, de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Con este objetivo pretendíamos:

- Describir y contextualizar el perfil de los alumnos que asisten a la asignatura de Informática, a través de datos socioeconómicos y demográficos.
- Establecer los factores más relevantes que inciden en el proceso de aprendizaje de los mayores en dicha asignatura.
- Establecer cuál es el uso y necesidad de los medios tecnológicos en este colectivo.

Esta evaluación se realizó a 114 alumnos que asistían con regularidad a las sesiones de informática de los campus de Talavera de la Reina, Toledo y Ciudad Real. La elaboración del cuestionario partió de un listado de preguntas que se diseñaron a partir de lecturas sobre el tema que nos ocupa en esta investigación; sobre investigaciones análogas a este tema, como las encuestas de Tecnologías de la Información en los Hogares (2003), realizado por el Instituto Nacional de Estadística, en cuanto a la estructura y presentación del cuestionario, se adoptó la siguiente secuencia:

- El primer bloque, centrado en la posición estructural del grupo estudiado, referido a las características socioeconómicas y culturales de nuestros alumnos.
- El segundo bloque, centrado en la posición de los alumnos ante los aspectos dirigidos al proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Informática.

3.1. Resultados de nuestra evaluación

Los referidos a la posición estructural del grupo referido a las características socioeconómicas y culturales de nuestros mayores.

El perfil del alumnado de la Universidad de Mayores “José Saramago”, de la Universidad de Castilla-La Mancha, se caracteriza por una alta feminización, con un porcentaje del 66,7% de mujeres, frente a un 33,3% de hombres. Este alto grado de feminización de la muestra es un dato relevante, dado que la mayoría de los alumnos son mujeres e identifican las cuotas de libertad y madurez social de las que goza el colectivo femenino en nuestros días, que permiten el acceso a una formación en otros tiempos no tan proclives a la inserción de la mujer en la vida educativa y social. Esta diferenciación por sexo se acompaña con una estructura de edad mayoritariamente de 55 a 70 años.

Si nos centramos en el nivel de estudios terminados por sexo, nos encontramos con una mayor cualificación de los hombres respecto a las mujeres, donde los hombres se concentran en los estudios universitarios y secundarios, y las mujeres, en estudios primarios y secundarios. Destacar que a pesar de que en la mayoría de los programas universitarios de mayores no se exige requisito previo, en nuestra Universidad tampoco. Sólo un 8% del alumnado se incorpora sin ningún tipo de acreditación, situándose los que tienen estudios de Primaria en un 18%; Secundaria, 43%; Diplomados, 29%, y Titulados Superiores de Segundo Ciclo (Licenciados y Doctores), 2%.

El uso del ordenador en el tiempo libre y la asistencia a la Universidad de Mayores constituyen una de las actividades que realizan nuestros alumnos en el tiempo libre. El uso del ordenador es un dato importante para observar la introducción de un medio tecnológico en la vida diaria de nuestros alumnos, y la asistencia a la Universidad, como uno de los principales recursos que tienen los mayores para ocupar su ocio y su tiempo libre de la mejor manera posible. Según la encuesta sobre condiciones de vida de los mayores, realizada por el IMSERSO (2004), las actividades de formación registran una demanda importante entre la población de mayores: el 6,8% de las personas mayores (unas 625.000) se muestran muy o bastante interesadas en realizar alguna actividad formativa: concretamente, la universitaria (7,9%). Precisamente, la formación universitaria, a través de programas específicos para mayores, parece gozar de bastante reconocimiento entre los mayores: casi la quinta parte de ellos (19%) conocen la existencia de estos programas.

Nuestros alumnos mayores son conscientes de lo que aporta la formación recibida en la Universidad, existiendo un importante número de ellos dispuestos a participar en acciones de proyección social, devolviendo lo que han recibido como un bien social. De hecho, a un 28% de nuestros alumnos no les importaría ser monitores de Informática, para compartir su saber con otros compañeros y alumnos. Precisamente compartir conocimientos y experiencias es uno de los temas pendientes y que menos inversión necesita, sólo de la voluntad de los responsables de los programas y sobre todo de los propios alumnos, que deberían implicarse más y no únicamente dedicarse a pasar por las aulas para acumular más cultura y conocimientos.

Con respecto a la posición de los alumnos ante los aspectos dirigidos al proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de informática diremos que:

Factores dirigidos a la percepción de la asignatura

La asignatura de Informática es considerada como una materia difícil o muy difícil en el 47,4% de los casos; con un ritmo de impartición normal y con un tiempo de duración escaso en el 41,25%, estableciendo como tiempo adecuado entre dos a tres horas o aumentando el número de días para solucionar la escasez de tiempo. A pesar de este grado de dificultad, más de la mitad de los alumnos consideran que aprovechan el tiempo de manera suficiente, estableciendo entre las razones principales: aprender cosas nuevas, realizar los ejercicios que se proponen y poder utilizar el ordenador de manera autónoma.

Tabla 1. Razones de haber aprovechado el tiempo (% sobre el total)

Razones	Frecuencias	%
He aprendido cosas nuevas	14	12,3%
No sabía nada y ahora me manejo	16	14,0%
He podido realizar los ejercicios	9	7,9%
Tengo soltura en el ordenador	4	3,5%
Me siento más motivado para seguir aprendiendo	3	2,6%
Adquirí una buena formación en esta materia	1	0,9%
Tengo más nivel	1	0,9
NC	8	7,9
Total	56	50,9

El 29,8% de alumnos consideran que aprovechan poco el tiempo en clase de Informática, estableciendo como razones principales: no recordar lo aprendido, no entender lo que se hace o tener poco tiempo para practicar con el ordenador.

Aunque la edad para nuestros alumnos no es importante para el aprendizaje del ordenador, sí podemos observar que influye a la hora de determinar el grado de dificultad de la materia y el ritmo de la misma. A mayor edad califican la asignatura de muy difícil o difícil, y el ritmo de impartición de la misma, en rápido. Con respecto al sexo observamos una ligera preferencia de los hombres frente a las mujeres en la elección de la asignatura.

Nuestros alumnos manifiestan en un alto porcentaje su asistencia con regularidad a clase. El aprendizaje informático implica una constancia en la asistencia a las clases y una práctica permanente en el ordenador. Es común observar que aquellos alumnos que faltan a algunas clases resuelvan de tres maneras sus dificultades:

- Deciden solicitar ayuda a algún compañero para que los ponga al día en lo que respecta a los contenidos dados. Esto es frecuente si el alumno conoce a alguien del grupo con el cual tiene una relación previa de confianza.
- Solicitan apoyo extra del docente para aclarar dudas y conceptos. Este caso se da sobre todo en aquellos alumnos que ingresaron tarde a la cursada por diversos motivos y solicitan unas clases extras con el profesor para ponerse al día.
- Deciden abandonar el curso. Esta opción es la elegida por aquellos alumnos más tímidos, que se apartan del grupo o que consideran que se hallan en desventaja en relación con los demás compañeros, ya que hay temas que no saben,

avergonzándose de preguntar y de atrasar al resto del grupo en temáticas que ellos no comprenden.

Cabe destacar cómo el 57% de los encuestados manifiestan que no existen evaluaciones de su proceso de aprendizaje, frente a un 21,1%, que afirman que son evaluados mediante los ejercicios que se realizan en clase o trabajos de final de curso.

Factores que influyen en el aprendizaje del ordenador

Hay una serie de barreras personales, físicas, sociales o económicas que pueden impedir el acceso de las nuevas tecnologías a nuestros alumnos, así como una serie de factores que van a condicionar su proceso de aprendizaje en el uso y manejo de estas nuevas herramientas, como es el ordenador en Internet. Entre las barreras más habituales destacamos:

Barreras físicas

Las deficiencias que más afectan a los mayores a la hora de impedir el acceso o uso de las TIC son, fundamentalmente, la falta de visión, la mala audición y la escasa destreza en la manipulación debida a problemas articulares o motrices. Esta dificultad se pone de manifiesto principalmente en el uso del ratón y el teclado, donde el 65,5% de nuestros alumnos manifiesta su dificultad para conseguir símbolos especiales con el teclado; en cuanto al ratón, el comentario más frecuente es la dificultad para manejarlo. Sugieren un teclado mayor y teclas más separadas para poder controlar esta situación.

Barreras funcionales

Con la edad se produce una merma en las capacidades cognitivas que van a suponer en algunos casos, en el caso de los mayores una limitación en el acceso a los servicios y productos de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Será la capacidad de no recordar lo aprendido o no entender lo que se explica una de las dificultades mayores que manifiestan nuestros alumnos a la hora del aprendizaje de la asignatura de informática, y por tanto no aprovechar de manera suficiente las clases de informática. Recordemos que a mayor el nivel de familiaridad y cercanía a la vida cotidiana que tienen los contenidos de las tareas presentadas, será mejor el desempeño de los adultos en las tareas.

Barreras de dimensión social

La educación y el nivel formativo influyen de forma significativa en la propensión a involucrarse en las TIC. La actitud y la formación son factores considerados por más de la mitad de nuestros alumnos como decisivos para el aprendizaje del ordenador. La actitud condicionada por aquellos alumnos que perciben a los ordenadores como algo de uso complejo (falta de familiaridad con este recurso), unido a aquellos otros que se auto perciben como incapaces de manipular tales instrumentos, genera en algunas ocasiones un trastorno de ansiedad ante el ordenador. Otro factor importante que va a condicionar la actitud de nuestros alumnos hacia el uso del ordenador es la creencia de que no es necesario para su vida cotidiana. Debemos destacar la existencia de un porcentaje de alumnos que aún trabajan o que tienen numerosas responsabilidades, hecho que les impide dedicar suficiente tiempo a las prácticas en la PC.

Barreras económicas

Para tener acceso a la cultura digitalizada es necesario contar con un nivel económico que lo permita y poseer los conocimientos adecuados para comprenderla y manejarla. La situación económica de la persona es un factor discriminante que tiene efectos muy similares a los sociales, al facilitar o dificultar el acceso a la TIC. Un 15,3% de nuestros alumnos tienen ingresos inferiores a 600 euros. El elevado coste del hardware y, en algunos casos, del acceso a Internet detiene muchas veces el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación por este colectivo. Aquellos alumnos que no tienen ordenador e Internet en casa manifiestan como una de las razones más importantes su elevado coste.

Barreras del entorno

Podemos observar como una de las razones esgrimidas por los mayores, que puede justificar una inclinación positiva o negativa hacia las tecnologías de la información y la comunicación, que sienten no ser reconocidos como grupo diana, donde más del 69,6% afirma que las tecnologías de la información y comunicación están sólo conectadas a gente joven y que esto se manifiesta en que los fabricantes no incorporan a sus necesidades las características de los productos. Observamos cómo la edad no es significativa a la hora del aprendizaje del ordenador para nuestros alumnos de la Universidad.

La falta de información sobre las posibilidades de recursos internos, utilización del aula de Informática en la Universidad de Mayores, así como el desconocimiento de algunos recursos externos (centros sociales, aulas mentor, etcétera), es un factor a tener en cuenta para fomentar la formación y el aprendizaje de la Informática.

Factores que favorecen el aprendizaje del ordenador

Dentro de los factores que influyen en el aprendizaje del ordenador destacamos la fuerte motivación que presentan nuestros alumnos de la Universidad de Mayores, donde un 62,3% manifiestan su entusiasmo por estos nuevos aprendizajes, mientras el 90% de ellos asisten con regularidad a las clases de Informática. Esta motivación para acercarse a las nuevas tecnologías se manifiesta en:

La necesidad de actualización

- Mantenerse al día en los conocimientos para así ser parte de un mundo cada vez más informatizado que los rodea.
- Entender el lenguaje informático en virtud de la incidencia del mismo en los medios de comunicación y en la vida misma.

La necesidad de fortalecer relaciones

- Deseo de entender a los más jóvenes en el uso de la Informática, compartiendo con ellos las ventajas y desventajas de la era tecnológica.

El interés personal

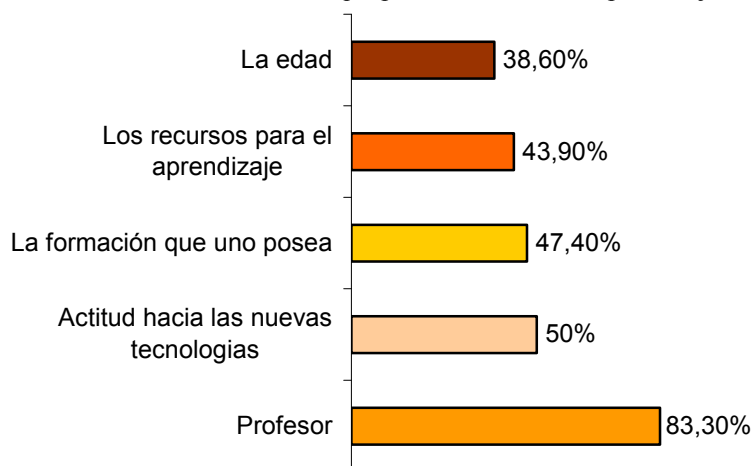
- Pérdida del miedo que produce el aprendizaje de esta nueva herramienta de conocimiento.
- Enriquecimiento cultural y de nuevos aprendizajes al encontrar algo que les despierta el interés y les moviliza a estudiar.

La figura del profesor se perfila, en un 84,8%, como otro de los factores importantes en el aprendizaje del ordenador, existiendo un alto grado de satisfacción con respecto a la acogida, el trato y el nivel de adaptación del profesorado hacia el alumno, así como hacia la metodología empleada, y los contenidos impartidos en la asignatura de Informática.

La paciencia, saber explicar, así como adaptarse a los distintos niveles formativos y de conocimiento que tienen nuestros alumnos sobre la asignatura de Informática, se perfilan como cualidades importantes en el profesorado que imparte esta materia. La claridad de exposición. La claridad de exposición facilita la comunicación y el acercamiento entre profesor y alumnos. Un abusivo uso de tecnicismos o de modos complejos de comunicación, que no se adecuen a los conocimientos de los mayores del aula, son ampliamente penalizados en la valoración de ellos y, a su vez, explican por qué profesionales de reconocido prestigio en otros ámbitos científicos, que han participado como docentes, no siempre han coincidido con una igualmente alta valoración por parte de los mayores.

Comprender este hecho es trascendental en la asignatura de Informática, donde muchas veces utilizamos un lenguaje informático y poco adaptado a nuestros alumnos. Palabras como bite, mega, PC, fuente, etc., que son habituales para una generación más joven, siguen siendo desconocidas para un alto porcentaje de los alumnos de la Universidad de Mayores. Un lenguaje claro y sencillo lleva consigo la adaptación al nivel formativo de los mayores, cualidad valorada en tercer lugar por nuestros alumnos de la Universidad de Mayores. De esta manera un programa de mayores se puede ver condenado al fracaso si no tiene en cuenta las demandas acerca del docente, que actuará como mediador y como facilitador de estrategias.

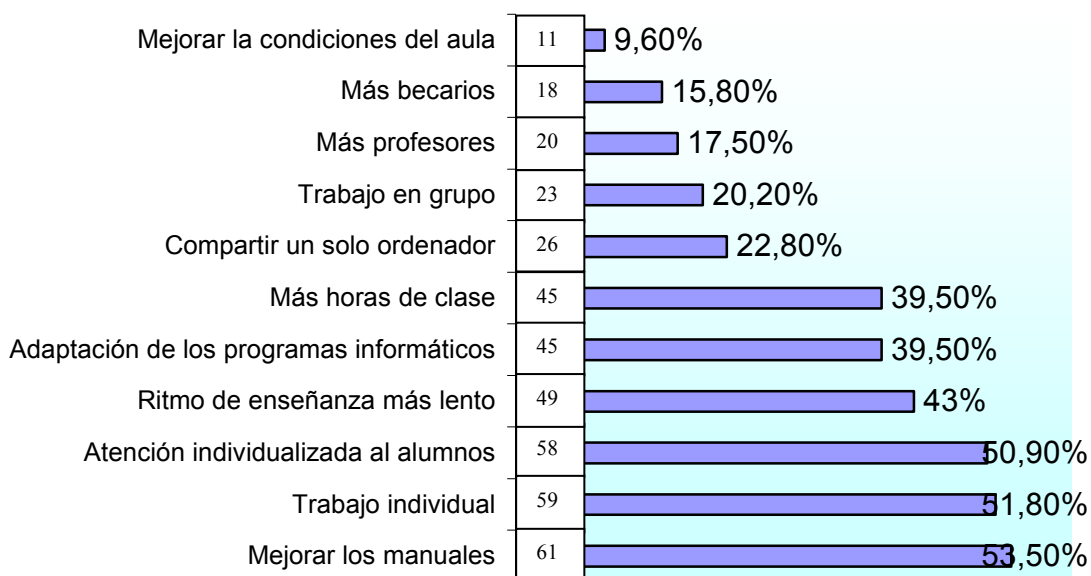
Ilustración 2. Gráfico de barras: factores que pueden influir en el aprendizaje del ordenador



Multirespuesta. Un individuo puede estar en más de una categoría

Entre los aspectos a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nuestros alumnos manifiestan una mayor dedicación del profesor de manera individualizada, demanda que se hace más evidente cuando el número de alumnos es elevado en el aula y no se puede atender a todos a la vez. Otro de los factores a perfeccionar en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la mejora de los manuales, a pesar de que existe un alto grado de satisfacción con respecto a las herramientas que el profesorado da al alumno en forma de fotocopias o material elaborado por él mismo, y, por último, potenciar el aprendizaje autónomo e individual.

Ilustración 3. Gráfico de barras. Aspectos a mejorar en el proceso de enseñanza – aprendizaje



Multirespuesta. Un individuo puede estar en más de una categoría

4. Conclusiones y propuestas finales

Las universidades de mayores deben partir de unos criterios comunes a la hora de establecer programas marcos dirigidos a los contenidos que imparten, sobre todo cuando hablamos de la asignatura de Informática, que sigue siendo compleja para nuestros alumnos de esta forma, las universidades de mayores debemos dar soluciones a una serie de cuestiones como:

- *Los créditos mínimos* que se deben impartir por curso o por contenidos, donde no sólo aparezca el número de horas de la asignatura, sino también tener en cuenta el ritmo de aprendizaje del alumno, es decir, el número de horas que el alumno va a dedicar a trabajar los contenidos y la metodología de trabajo que se ha de emplear, metodología que no sólo debe consistir en una explicación lineal de los contenidos del módulo, sino que ha de incluir actividades que permitan ir relacionando lo aprendido desde una práctica contextualizada y significativa, y esto también

requiere tiempo si se pretende que el aprendizaje pueda ser realmente funcional y con un alto nivel de transferencia.

- *La necesidad de afianzar la asignatura de Informática*, sobre todo introducción al uso del ordenador e Internet con carácter obligatorio o troncal, recalcando su carácter transversal con el resto de las asignaturas.
- *La necesidad de crear mecanismos de apoyo en el aula cuando hay un número de alumnos excesivo en la misma*, como limitar el número de alumnos, organizar los grupos por niveles de aprendizaje, establecer dentro de un mismo grupo más profesores o becarios de apoyo, etc. Soluciones que sólo se ponen en marcha dependiendo de los recursos materiales y humanos de los cuales disponen las universidades. El aprendizaje de las TIC debe ser práctico, continuo y flexible, ya que los participantes necesitan espacios y oportunidad para poder practicar lo aprendido y resolver sus problemas a través de sus aprendizajes, donde exista una flexibilidad en la organización que posibilite que los programas y actividades diseñados sean diversos y puedan ser trabajados en clase, en grupo, en sesiones individualizadas o intensivas, etc. Esto supone que las universidades de mayores deben asignar los recursos y apoyos necesarios para poder llevarlo a cabo. Entre estos mecanismos de apoyo se encuentran también: la relación que mantienen las universidades con el medio social donde se encuentran ubicadas, donde se puedan establecer y potenciar redes de formación y colaboración con otras instituciones que se dedican a la formación de nuevas tecnologías y mayores, como el Club La Caixa, o fomentar los grupos de aprendizaje en los mayores, siendo éstos formadores de este medio, lo que favorecería y afianzaría, sin duda ninguna, lo aprendido en clase. Ejemplos de este tipo encontramos en el Club Econet, desarrollados por la Universidad de Alicante, o en la Universidad de Mayores a través de la Asociación ASAUMA, que asume un programa de formación sobre el uso de informática e Internet completando el ya existente en la universidad.
- *La necesidad de crear material de referencia para los distintos contenidos que se imparten*. A pesar de la elaboración de apuntes y materiales realizados por el propio profesorado, se observa la necesidad de establecer manuales de referencia adaptados a las necesidades de nuestros alumnos mayores, en cuanto al diseño (gráficos más grandes), tamaño de la letra y contenidos y ejercicios más significativos y adaptados a su realidad. En la universidad de mayores de Castilla la Mancha, se ha diseñado un material didáctico teniendo en cuenta estas premisas (Morales, 2007), con el objetivo de evaluar el grado de asimilación de los contenidos mediante las preguntas de evaluación que se realizan al final de cada unidad didáctica.
- Y para finalizar creemos necesario la *evaluación*, que no se hace explícito en muchos de estos cursos y que creemos fundamental para que se dé un proceso renovado de enseñanza-aprendizaje en la materia de informática. Creemos conveniente incluir explícitamente una evaluación formativa que se realice a través de la observación, análisis y valoración del profesor sobre el trabajo de los alumnos, sus preguntas e interrogantes y el nivel de logro alcanzado en la realización de las actividades planteadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, al

finalizar el curso se debe llevar a cabo una prueba de evaluación final de los contenidos del mismo, que servirá como ejercicio de autoevaluación para el propio alumno, y para el profesor, como medida para la retroalimentación de su enseñanza. Así mismo creemos conveniente una evaluación del curso por parte de los alumnos, que pueda contribuir a potenciar aciertos y mejorar errores organizativos, docentes o metodológicos.

5. Bibliografía

LIRIO, J.; HERRANZ, I. (2004). “La evaluación como mejora de los programas universitarios de mayores: El caso de la Universidad de Castilla-La Mancha”. En ORTE, C.; GAMBUS, M. (eds). *Los Programas Universitarios de Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma de Mallorca: Universidad de les Illes Balears.

MASEK, L. E. (2000). “Advice for Teaching Hands-On Computer Classes to Adult Professionals”. *Computers in Libraries*, Vol. 20 (3), p. 32-36.

MORALES, S. (2009). La asignatura de Informática en la Universidad de Mayores: Una experiencia en la Universidad de Mayores “José Saramago” de la UCLM. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

MORALES, S. (2007). *Fórmate Tecleando I*. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha y Conserjería de Bienestar Social.

MORALES, S.; ALONSO, D.; LIRIO, J.; HERRANZ, I. (2006). “Variables que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Informática de la Universidad de Mayores “José Saramago” de Talavera de la Reina”. *IX Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores*. Aguadulce: Universidad de Almería.

MUT, C. (2004). “Los programas universitarios de mayores como integración social y cultural”. En ORTE, C.; GAMBÚS, M. (eds). *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma de Mallorca: Universidad de les Illes Balears.

STANDELHOFER, C. (2002). “El significado de la formación general científica permanente para adultos mayores en el umbral del siglo XXI”. En BRU, C (ed.). *IV Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Los modelos marco de programas universitarios para personas mayores*. Alicante: Consellería de Bienestar Social y Universidad de Alicante.

Evaluación y calidad en el Programa de Universidad para Mayores de la Universidad Carlos III de Madrid

Luz Neira Jiménez
Universidad Carlos III de Madrid

1. Introducción

Desde los inicios del Programa “Universidad para Mayores” en la Universidad Carlos III de Madrid, en virtud de un convenio suscrito en el año 2000 entre la Consejería denominada entonces de Servicios Sociales de la CAM y nuestra universidad, los criterios de evaluación y calidad, que han primado en las titulaciones académicas oficiales -diplomaturas, licenciaturas y doctorados de aquella época, grados y máster oficiales en la actualidad- y en los máster profesionales, han sido igualmente prioritarios.

En esta línea, el Plan de Estudios, organizado desde el principio en tres cursos académicos, con una serie de materias troncales y otras optativas, cuya oferta se complementa con actividades formativas de tipo cultural, fue sometido a la evaluación y aprobación del Consejo de Gobierno de la Universidad Carlos III de Madrid en el 2000, como en el caso de los títulos propios y los máster profesionales, insertándose después, sin necesidad de ajustes ni adaptaciones, en la concepción de PUMA que surgió del VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, celebrado en abril de 2002 en Alicante.

Desde su implantación y en el transcurso de estos diez años, en función de sucesivos convenios multilaterales 2003/04-2005/06, 2006/07-2008/09 y 2009/10 entre la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la CAM y las universidades públicas madrileñas -UCM, UAM, UAH, URJC y UC3M-, el Programa “Universidad para Mayores” en la Carlos III ha velado por la calidad y ha sido objeto de evaluación, en varios sentidos.

2. Procedencia del profesorado

Tal y como se estipula en los citados convenios, el profesorado que ha venido impartiendo e imparte tanto las asignaturas troncales, 24 en el plan de estudios del primer convenio que afectó a las tres primeras promociones, 18 a partir del segundo y sucesivos convenios, como las asignaturas optativas, 6 en el primer convenio, 12 a partir del segundo y sucesivos, pertenece al personal docente de la Universidad Carlos III de Madrid, con la única excepción de la profesora de Medicina Preventiva, asignatura optativa de 1º, al no contar con Facultad de Medicina en la universidad. En este sentido, en las aulas de “Universidad para Mayores” durante estos 10 años han impartido docencia 11 catedráticos, 28 profesores titulares, 6 ayudantes o asociados doctores y 8 profesores ayudantes no doctores, que en su mayoría, no obstante, han culminado en estos años su tesis doctoral.

En la actualidad, el profesorado que imparte la docencia de las 30 asignaturas del Plan de estudios vigente desde el curso académico 2003/04 se compone de 4 catedráticos, 23

titulares, 4 doctores y un profesor asociado no doctor, ya que dos asignaturas son compartidas por dos profesores titulares, respectivamente.

Del mismo modo que para la docencia reglada, cada profesor coordinador de una asignatura elabora el programa a desarrollar, teniendo en cuenta las 20 horas, divididas en sesiones de una hora, de las que dispone por curso académico, selecciona los materiales docentes, elige los textos, las lecturas, la bibliografía básica y la especializada para cada tema y recomienda diversos espectáculos y/o visitas culturales que formarán parte de la programación en Madrid y España en general y, en su caso, introduce cada año las modificaciones que estima oportuno para la obtención del resultado docente más óptimo. En este sentido, suele ser muy revelador el análisis de los trabajos presentados por los alumnos y alumnas de cada promoción y la encuesta cumplimentada por los alumnos, cuya valoración objetiva, en tanto es transferida desde la dirección del programa a los profesores, suele servir de punto de partida para la remodelación y perfeccionamiento de la docencia de cada asignatura.

3. Proceso de selección del alumnado y su procedencia

En origen, como la mayoría de los programas y cursos para mayores organizados por las Universidades, el convenio suscrito entre la Universidad Carlos III de Madrid y la Consejería de Servicios Sociales de la CAM estaba dirigido a ciudadanos/as, en nuestro caso mayores de 55 años, que por diversas circunstancias no habían accedido en su juventud a la formación universitaria. Sin embargo, con la puesta en marcha del Programa, se comenzó a apreciar como, además de los destinatarios a los que fundamentalmente iba dirigido en origen, un número significativo de ciudadanos/as con título universitario, medio o superior, en su mayoría de formación técnica, solicitaban plaza para cursar el programa.

A este respecto, y dado que la demanda supera el número de las plazas ofertadas -160 en el primer convenio y 80 a partir del segundo y sucesivos por curso académico- todos los solicitantes que han realizado la preinscripción deben realizar una prueba de acceso que de nuevo garantice la calidad. Ante esta aseveración habrá quien se pregunte en qué sentido, ya que la admisión y la misma concepción de la prueba no están sujetas a los criterios habituales de acceso a la universidad, en tanto no se parte de unos conocimientos o destrezas previamente cursadas y aprendidas que los candidatos deban por tanto demostrar, pues la propia esencia de estos programas y en concreto de “Universidad para Mayores” ni siquiera prevé certificado académico alguno entre los requisitos a presentar. En este sentido, el planteamiento de la citada prueba, la exposición escrita sobre un tema -sea acerca del lugar de origen, del último libro leído, obra de arte preferida, etc.- ó el comentario sobre un texto o artículo, no está dirigido a contabilizar unos conocimientos determinados, sino a la valoración de la capacidad de lectura comprensiva, de la capacidad de expresión escrita y síntesis, así como del interés por la cultura, sin necesaria conexión con un determinado nivel académico, sin rebasar la recomendación de la CAM, que fija en un tercio el límite máximo de alumnos con titulación universitaria por curso.



Universidad
Carlos III de Madrid

DATOS DE ALUMNOS UNIVERSIDAD PARA LOS MAYORES 00-08

	2000- 2001	2001- 2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Nº DE MATRICULADOS	160	289	425	345	293	233	221	216	219
HOMBRES	81	156	222	177	146	115	109	104	116
MUJERES	79	133	203	168	147	118	112	112	103
EDAD MEDIA	61	62	61	62	62	62	62	62	64
ESTUDIOS CURSADOS (%)	Primarios 25 Bachillerato 18	Primarios 22 Bachillerato 19	Bachillerato 26 Universitarios 23	Bachillerato 27 Universitarios 28	Bachillerato 29 Universitarios 36	Bachillerato 37 Universitarios 28	Bachillerato 37 Universitarios 28	Bachillerato 38 Universitarios 27	Bachillerato 33 Universitarios 27
TITULADOS			131	113	128	69	64	65	58

Sin el establecimiento de cuota alguna, es de destacar que Universidad para Mayores en la Carlos III ha contado desde la primera promoción hasta la actualidad con un porcentaje similar de alumnos y alumnas, tal y como se puede apreciar en la tabla con datos estadísticos del alumnado.

La evaluación

Desde el inicio del Programa, la Universidad Carlos III de Madrid introdujo la evaluación como requisito fundamental de calidad. Pero, desde un principio, se descartó el método habitual y tradicional vigente en la enseñanza reglada de aquellos años, la realización de un examen por asignatura, entre otras razones, por la propia esencia del programa, que estaba y sigue estando lejos de valorar el aprendizaje de unos conocimientos determinados en una prueba escrita presencial.

No obstante, la justificación de los fondos públicos y, en particular, el firme convencimiento sobre el beneficio de la evaluación -y en especial de cuánto implica- para los alumnos nos condujo al establecimiento de un trabajo como método de evaluación. De tal modo que cada alumno debe elaborar un trabajo de cada una de las 7 asignaturas que cada año cursan, sometiéndose a la evaluación de sus respectivos profesores. Pero, lejos de reproducir el esquema de trabajo sobre un tema concreto del programa, en líneas generales se prima la libertad de elección de tema, la capacidad de relación, la reflexión y la creatividad, siendo, además del resultado final, el particular punto de partida de cada alumno objeto de valoración en función del esfuerzo y progreso experimentado en lo que podría denominarse una evaluación personalizada. En este sentido, la orientación de nuestro programa pretende primar no tanto el aprendizaje de unas materias concretas y unos conocimientos determinados, sino más bien la adquisición de una metodología y de unas destrezas para abordar el inabarcable mundo de la cultura, ya que somos conscientes de la limitación de las horas lectivas, de la inmensidad de la sociedad del conocimiento y, al tiempo, de la avidez de nuestros alumnos.

Sólo tras la presentación y superación de todos los trabajos de las asignaturas cursadas, los alumnos de Universidad para Mayores en la Universidad Carlos III de Madrid obtienen el diploma acreditativo tras finalizar el 3º curso. A este respecto, conviene señalar algunas cuestiones y circunstancias que se han ido suscitando en el transcurso de los últimos diez años. Una de ellas es la imposibilidad de suspender la evaluación, el establecimiento de convocatorias, la repetición de asignatura y curso, etc., ya que, dado el escaso índice de abandono y el límite máximo de alumnos por grupo, fijado en el convenio suscrito con la CAM, el supuesto del suspenso, contemplado en la enseñanza reglada, no es viable en Universidad para Mayores. *A priori*, esta circunstancia podría suponer entonces una merma del rigor académico y de la calidad, por tanto, de los graduados. Para solventar esta cuestión, aquel alumno autor de un trabajo que no cumple los requisitos estipulados por el profesor, en lugar de ser suspendido, recibe la recomendación de repetirlo y presentarlo de nuevo -tendrá de plazo límite hasta el final del tercer y último curso-, mientras que en lo relativo a los no presentados, aquellos alumnos que por diversas circunstancias, en su mayoría personales y ajenas a su

voluntad, no han podido realizarlos, tienen igualmente la posibilidad de entregarlos para su evaluación también hasta el final del tercer curso.

En aquellos supuestos, en los que algunos alumnos se encuentran ante la imposibilidad de entregar los trabajos de todas las asignaturas y aprobar el Plan de Estudios vigente, no podrán obtener el diploma, -tal y como se puede apreciar en la tabla precedente al comparar el número de matriculados de una promoción y el número de titulados tres años después-, recibiendo en su caso el certificado acreditativo de haber asistido a las clases del Programa. En casos excepcionales, tras experimentar una grave circunstancia, un alumno o alumna matriculada que se haya visto obligada a abandonar temporalmente sus estudios, retoma el curso abandonado con una promoción posterior, ya que no se trata de aprobar, superar unos estudios y obtener un diploma, sino de disfrutar de la experiencia universitaria.

A pesar de la cierta angustia que en algunos alumnos de 1º curso supone la evaluación, el cumplimiento y la responsabilidad de realizar los trabajos y posteriormente el desarrollo de los mismos es valorado muy positivamente, ya que, lejos de suponer, como *a priori* podría parecer, una competitividad no buscada inicialmente o la obtención de una puntuación determinada, innecesaria para la mayoría, el planteamiento del trabajo, desde la propia elección del tema, su estructuración, la búsqueda de material bibliográfico o de otra índole, el “trabajo de campo”, la reflexión y el necesario análisis hasta la redacción y presentación final, recibe finalmente una alta consideración al servir de auténtico aprendizaje y disfrute.

La evaluación del Programa

En un principio, la encuesta de asignaturas estaba basada en el modelo oficial utilizado por la Universidad Carlos III de Madrid, sin embargo, las características de la enseñanza reglada y las peculiaridades del Programa para Mayores fueron determinantes en la remodelación. En este sentido, para la encuesta actual de cada asignatura han sido seleccionadas las cuestiones fundamentales que ponen de manifiesto el grado de satisfacción del alumnado y al tiempo suponen una información vital y objetiva para el profesorado, especialmente en su hipotético replanteamiento de la asignatura y de todo lo concerniente con la materia impartida, como puedan ser la bibliografía y las lecturas recomendadas.

ENCUESTA TIPO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA – UNIVERSIDAD PARA LOS MAYORES 2009/2010

Elegir como respuesta un número de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

5 Excelente 4 Muy Bueno 3 Bueno 2 Normal 1 Insuficiente

PROFESOR/A:	Globalmente estoy satisfecho/a con el/la profesor/a de la asignatura:	Organiza bien las clases y es claro/a en sus explicaciones:	Enseña con entusiasmo e interés y promueve la participación del alumnado:	Las lecturas y bibliografía recomendadas me han sido muy útiles:
HISTORIA UNIVERSAL David García Hernán	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
HISTORIA DEL LIBRO Y LA LECTURA Enrique Villalba Pérez	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
ARTE UNIVERSAL Gloria Camarero Gómez	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
INTRODUCCIÓN AL DERECHO Carmen Barranco Avilés	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
HISTORIA DE LA FILOSOFÍA Antonio Gómez Ramos	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
LITERATURA UNIVERSAL Coronada Pichardo Niño	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
David Conte Imbert	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1

Además del análisis que cada profesor realiza a tenor de la valoración de las encuestas de los alumnos sobre su asignatura, a partir de la cual cada uno de los docentes podemos reflexionar y replantear la estructuración, el contenido o el enfoque de la misma, es de resaltar entre las asignaturas optativas la información que se desprende de la elección final en una de las cuatro materias ofrecidas por curso, ya que el descenso de inscripciones, que podría ser casual o accidental un año, en dos cursos consecutivos sería susceptible de un análisis profundo que podría servir de indicio incuestionable sobre su pérdida de interés. Hasta la actualidad no se han dado este tipo de situaciones, sí en cambio la contraria. Con motivo de la reforma del Plan de estudios de Universidad para Mayores en la Universidad Carlos III de Madrid, realizada tras la firma del segundo convenio en 2003, -el primer convenio multilateral antes citado entre las universidades públicas madrileñas y la Consejería de familia y Asuntos Sociales de la CAM- el aumento de optatividad supuso la duplicación de una de las asignaturas impartidas, seleccionada precisamente en virtud de la petición mayoritaria de las encuestas.

Otra encuesta analiza la valoración de la dirección del programa, la secretaría, el personal de administración de la Fundación, los becarios y las actividades en general al margen de la estricta docencia de las asignaturas, habiéndose comenzado este año a pasar una encuesta al término de cada actividad complementaria que pueda indicarnos de modo más explícito el grado de interés y satisfacción de cada una de ellas.

ENCUESTA DE EVALUACIÓN

UNIVERSIDAD PARA LOS MAYORES 2009/2010

CURSO 1º

Nota: Elegir como respuesta un número de acuerdo con la siguiente escala de valoración.

5 Excelente 4 Muy bueno 3 Bueno 2 Normal 1 Insuficiente

1. La Dirección del curso le parece:

5 4 3 2 1

2. ¿De qué forma se muestran los profesores en la relación con los alumnos?

5 4 3 2 1

3. Valore las diferentes materias impartidas:

- Troncales: 5 4 3 2 1
- Optativas: 5 4 3 2 1
- Visitas: 5 4 3 2 1
- Conferencias: 5 4 3 2 1

4. La atención al alumno por parte de la organización (Secretaría,...) es:

- 5 4 3 2 1

5. Las instalaciones a las que accede (aulas informáticas, biblioteca...) le parecen:

- 5 4 3 2 1

6. El ambiente desarrollado en clase es:

- 5 4 3 2 1

7. ¿La actitud del grupo favorece un buen ambiente de trabajo en el aula?
Razone su respuesta:

.....
.....

8. ¿Cuál es su máxima preocupación o problema, como alumno de "Universidad para Mayores"?

.....
.....

9. ¿Qué le ha parecido su año de estancia en la Universidad?

.....
.....

10. OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

El análisis de la valoración anual de todos los alumnos nos sirven, en su caso, para mantener los puntos mejor valorados e intentar subsanar aquellos aspectos que pudieran ser susceptibles de mejora. Del grado de satisfacción y la calidad del programa, pueden servir de exponente el número de alumnos que, con una tasa de abandono muy baja por enfermedades y otras circunstancias familiares, han finalizado sus estudios y que, como dato más significativo, permanecen en nuestra universidad acudiendo a otros cursos al margen del programa de Universidad para Mayores.

La evaluación como mejora de la calidad en el PUGG

Enric Pareta, Josefina Sinues, Genoveva Gautier
Universitat Ramon Llull

La evaluación educativa constituye hoy en día una herramienta indiscutible para garantizar la calidad de los procesos educativos así como un instrumento que posibilita la mejora continua de los citados procesos. La presente comunicación quiere presentar los elementos constitutivos del Programa Universitari per a Gent Gran (PUGG) de la Facultat de Educació Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull y poder dar a conocer sus finalidades, la valoración y los roles de los evaluadores para así mejorar la práctica educativa.

Nuestra comunicación pretende presentar el enfoque de nuestro programa universitario de mayores (PUGG) que hace referencia a la evaluación de programas educativos (investigación evaluativa) y su estructura sigue las mismas fases de un programa: a) la preparación previa (evaluación a priori), b) la aplicación del programa (evaluación del proceso) y c) los resultados finales conseguidos (evaluación a posteriori).

1. Nuestra propuesta

En el desarrollo de nuestro Programa Universitario para Mayores (PUGG de la Facultat de Educació Social y Trabajo Social Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull), es necesario conocer:

- A) la finalidad
- B) la valoración
- C) el rol de los evaluadores

A) Conocer la finalidad de la evaluación supone responder a la cuestión de qué quiero saber con relación al programa y qué pretendo decidir respecto al programa en cuestión. El marco teórico de la evaluación vendrá definido por éstas preguntas. De ésta manera se distinguen cuatro tipos de modelos evaluativos según el propósito de la evaluación.

1. Los determinados por la evaluación de resultados, cuyo objetivo es comprobar si los objetivos y metas preestablecidas han sido logrados.
2. Los orientados a las audiencias implicadas, al objetivo de las cuales es recolectar opiniones fundamentadas sobre la valoración que hacen del programa las audiencias implicadas.

3. Los enfocados a las decisiones, cuyo objetivo es obtener información calificada según la cual puedan tomarse decisiones sobre el futuro del programa y así incidir en la mejora.
4. Los enfocados en costes-resultados, el objetivo es estimar la relación entre los recursos utilizados y los resultados logrados tanto inmediatos como un plazo más largo.

B) Conocer la valoración supone que respondemos a los criterios que utilizaremos para emitir los juicios de valor sobre el programa. En función de este criterio de clasificación se distinguen cinco tipos de modelos de evaluación:

1. Los centrados sobre la eficacia, en los que los criterios para valorar el programa se fundamentan en la cantidad y calidad de los objetivos logrados.
2. Los fundamentados sobre la eficiencia, en los que el criterio para valorar el programa es la relación de los beneficios (resultados) obtenidos en función de los recursos (medios) utilizados.
3. Los basados en los participantes, en los que el criterio para valorar el programa es la respuesta que da a las necesidades, intereses y expectativas de las que participan en la mismo (efectividad). Dentro de este tipo de modelos se distinguen dos grupos: los centrados sobre los destinatarios (consumidor) y los que utilizan como criterio las expectativas de todas las audiencias implicadas.
4. Los profesionales, en los que los criterios para emitir los juicios de valor los establecen los propios evaluadores, normalmente suele ser debido a la falta de concreción del programa.
5. Los orientados a la calidad total, en los que previamente definirse la que se entiende por calidad de un programa tanto por lo que respecta a los procesos como a los resultados y en consecuencia establecer los criterios para emitir juicios de valor sobre la calidad de los productos (satisfacción, resultados, impactos, etc.) como los sistemas acordados para garantizar la calidad de los procesos.

C) Conocer el rol de los evaluadores supone responder cuál es el papel o rol que ejercerá el evaluador en el proceso evaluativo. Hay tres factores que limitarán su papel en el proceso:

1. Los modelos de evaluación. El momento (antes o después de comenzar) en el que se encuentra el desarrollo del programa es uno de los condicionantes más importantes respecto a la elección del modelo.
2. De evaluación interna/externa. La situación del evaluador con respecto al programa (pertenece al programa o no) determinará también el modelo de evaluación.

- Orientados hacia la evaluación sumativa/formativa. Si el encargo se orienta hacia la evaluación sumativa el evaluador toma el cargo de técnico recolector de datos fiables que ayuden a tomar decisiones sobre el programa.

2. Modelo de evaluación de programas

Este conjunto de dimensiones del proceso evaluativo se corresponde con las cuatro que propone Stufflebeam. El modelo propuesto CIPP (Contexto, Input, Process, Product) facilitador de toma de decisiones, fue propuesto inicialmente por Stufflebeam y Guba al principio de la década de 1970, pero posteriormente ha sido Stufflebeam (1987) quien ha continuado ahondando en el modelo y hoy es día muchos le otorgan su autoría en exclusividad.

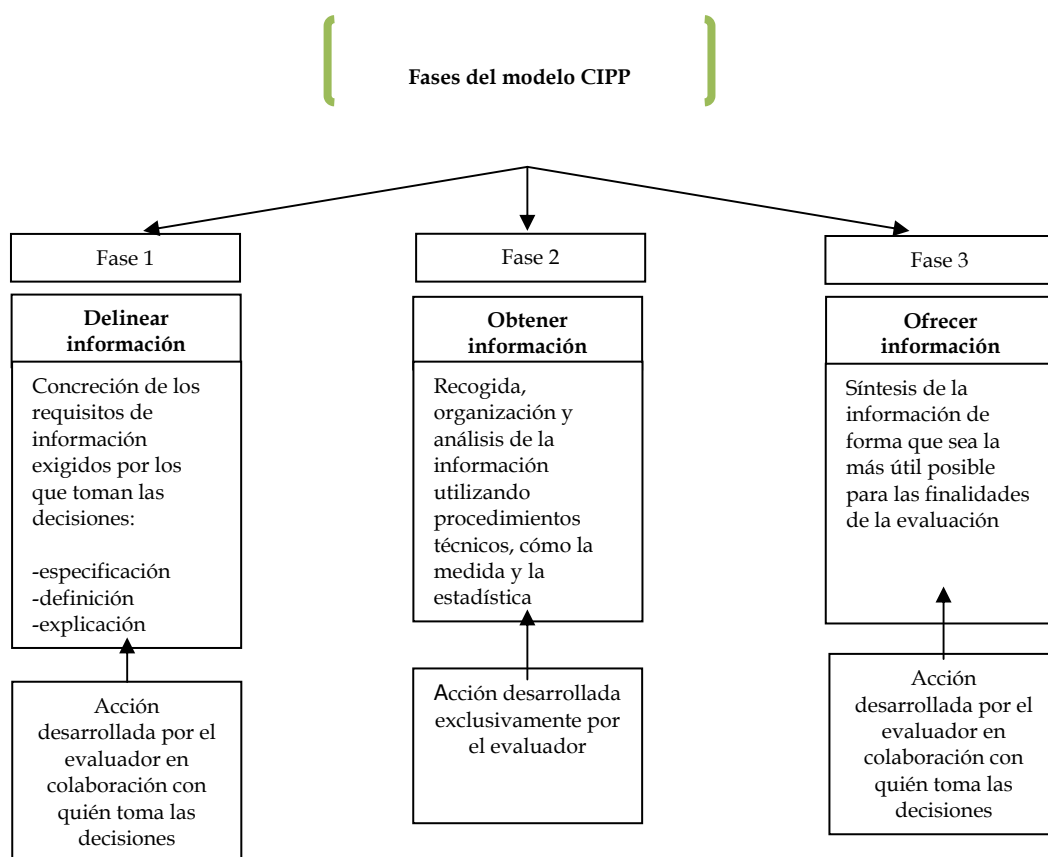


Figura 1. Fases del modelo de evaluación CIPP

Este modelo orientado a la gestión y a la toma de decisiones es para muchos autores el modelo más utilizado hasta hoy en la evaluación de programas. Este modelo comprensivo considera la evaluación como un proceso continuo y cíclico que puede llevarse a cabo de forma sistemática. Este proceso evaluativo necesita tres fases o etapas:

- Delineación/delimitación, en la que los evaluadores se reúnen con las personas encargadas de tomar decisiones para identificar la información necesaria.

- b) Obtener la información previamente seleccionada.
- c) Devolución de la información a los responsables de las decisiones.

Cuando el modelo CIPP es aplicado específicamente al ámbito educativo posee cuatro estadios característicos que constituyen en sí mismos el núcleo del programa. Estos son:

- a) La evaluación **del contexto (Contexto)**, que implica analizar a todas las circunstancias alrededor del programa. Se trata pues de una fase diagnóstica cuyo objetivo es definir y analizar el escenario donde se encuadran los elementos relevantes del contexto. Fundamentalmente se analiza la adecuación de los objetivos del programa con las necesidades apreciadas a partir del análisis realizado. La evaluación contextual contempla las siguientes dimensiones:

- *Destinatarios*. Es preciso conocer el conjunto de variables que con respecto a los destinatarios tienen una influencia directa e indirecta sobre el aprovechamiento del programa (edad, situación laboral, actitudes, conocimientos previos, hábitos de estudio, disponibilidad temporal, expectativas, etc.). Un capítulo importante de este punto es la evaluación de las necesidades de educación de los destinatarios (en nuestro caso formación permanente), de esta manera el programa podrá dar respuesta a las necesidades explicitadas o bien matizar las propuestas educativas planteadas.

Las demandas explicitadas se mezclan también con las expectativas, que suelen ser más explícitas, aunque no siempre susceptibles de ser satisfechas. La situación deseable consistirá en armonizar necesidades, expectativas y objetivos del programa.

- *Marco institucional*. Así denominaremos el ámbito donde se llevó a cabo el programa educativo. El conocimiento del marco institucional supone también la validación del conjunto de aspectos que en él inciden: espacio, luminosidad, horario, recursos materiales, ambiente general, etc.
- *Recursos materiales*. Diversidad de medios audiovisuales, utillaje para prácticas y simulación, material de reprografía, de informática, etc.
- *Gestión del tiempo*. Elemento que determina la duración total, la intensidad y el horario concreto del programa, de acuerdo con las posibilidades y características de los destinatarios, además del resto de factores ambientales (medios y horarios de transporte, laborales, climatología, etc.).
- *Preparación del profesorado*. Es especialmente relevante cuando se trata de programas que pretenden una metodología o contenidos diferentes, incluyéndose así una fase previa de “formación de formadores”.

- b) La evaluación **de las entradas (Input)**, en la que se recogen datos para identificar la forma de utilizar óptimamente los recursos existentes con el fin de lograr las metas establecidas.

Después de conocer el conjunto de variables contextuales que inciden en el programa ya se puede proceder a su planificación, eso es, a su diseño “sobre el papel”. Tal y como indica (Sarramona, 1993, pp. 276), en la propuesta de programa deben contemplarse básicamente los siguientes elementos:

- *Finalidades*. Constituyen el marco general justificativo de todo el conjunto de la planificación y consiguiente aplicación del programa.
 - *Objetivos (jerarquizados)*. Estos objetivos se justificarán en función de su vinculación directa con las metas o finalidades, por una parte, y en función de las necesidades de los destinatarios, por otra.
 - *Contenidos (organizados)*. Los contenidos aparecen indisolublemente vinculados con los objetivos, sin olvidar que ellos mismos se erigen en muchos casos en objetivo del dominio cultural o profesional.
 - *Metodología general del programa*. Justificada en razón de la naturaleza de este, así como de las características contextuales evaluadas inicialmente.
 - *Técnicas pedagógicas específicas*. Para cada objetivo o grupo de objetivos.
 - *Prescripciones de evaluación*. Que incluyen las técnicas, los instrumentos y la determinación de los momentos de llevarla a hacer.
 - *Recursos materiales y funcionales*. Con especificación de los momentos y el tiempo en el que son necesarios.
 - *Gestión temporal del conjunto del programa*.
 - *Recomendaciones sobre el ambiente general que regir la instalación del programa*.
 - *Determinación de los destinatarios*.
- c) La evaluación **del proceso (Process)**, el objetivo consiste en establecer la congruencia entre el que programa y la realidad. Para eso se deberá, por una parte, identificar o predecir los defectos del diseño de implementación del programa y, de otra, proveer de forma continuada la información para la toma de decisiones durante el desarrollo del programa.

En esta fase de la evaluación se pretende la supervisión permanente de la ejecución cotidiana de las acciones indicadas en la planificación.

Esta evaluación es la que se acomoda a la propuesta de Scriven (1967), como “evaluación formativa” o “evaluación continua”, consistente en adaptar permanentemente la propuesta y la acción educativa a las diversas vicisitudes que puedan surgir a lo largo del proceso, mediante reacciones de *feedback* constantes.

La información sobre la marcha del proceso se recoge por varios conductos:

- Observación permanente sobre las acciones pedagógicas.
- Recogida de información por parte de los participantes en el programa.
- Aplicación de los controles prefijados.

La evaluación aplicativa basada en las opiniones de los participantes demanda en muchos casos sumergirse en el programa, para así constatar los procesos que surgen

a lo largo del mismo. Mediante la evaluación participativa, el técnico evaluador se compromete personalmente con la situación, buscando explicaciones más que acumular datos.

- d) La evaluación **del producto (Product)**, que exige la obtención de información sobre los efectos que ha producido el programa para tomar decisiones finales para continuar, modificar o rechazar el programa.

Denominada por Scriven como la “evaluación sumativa”, la medida de los efectos determina el nivel de eficacia lograda. Más concretamente, se trata de evaluar los aspectos siguientes (Sarramona, 1993, pp.277-278).

- *Evaluación de los resultados previstos.* Se miden mediante la observación directa de los profesores o mediante las pruebas de rendimiento pertinentes, que deben poseer las características generales de validez y fiabilidad; eso es, pruebas que resulten acordes con la naturaleza del fenómeno objeto de evaluación y cuyos resultados no se ven afectados por el azar. La observación puede ser suficiente cuando se trata de resultados de carácter comportamental.
- *Evaluación de los efectos no previstos.* Todo programa educativo comporta efectos no previstos, deseables o no, que será necesario identificar para tener información completa sobre la naturaleza y eficacia. Tales efectos no previstos pueden referirse a los mismos campos de acción contemplados por los objetivos explicitados: conocimientos, habilidades, etc., o bien aparecer en otros ámbitos más o menos próximos. Entre estos ámbitos resaltan:
 - Nivel de satisfacción producido en los participantes.
 - Demandas de ampliaciones de la formación acogida.
 - Tipo de relaciones interpersonales surgidas entre los participantes.
 - Actitudes vinculadas con los objetivos del programa.

Las técnicas más adecuadas para medir estos efectos son la aplicación de cuestionarios, las entrevistas, los debates colectivos y las observaciones directas.

- *Evaluación de los efectos sobre los profesores.* Tres grandes capítulos se podrían contemplar en la evaluación de los efectos producidos en los profesores:
 - Experiencias vividas durante el transcurso del programa. Se entenderá el término “experiencia” sentido amplio, de manera que incluya tanto la adquisición de conocimientos vinculados con la docencia como las vivencias de las relaciones de tipo interpersonal que se han establecido con los destinatarios y entre los componentes de los equipos docentes.
 - Valoración de los resultados logrados. Tal valoración se pretende básicamente cualitativa, vinculada con el nivel de satisfacción logrado como docente, y deberá comprender juicios razonados.

Esta dimensión será especialmente interesante para completar las valoraciones cuantitativas del tipo coste-beneficio, eso es, respecto la eficiencia del programa. El grado de satisfacción expresada por los profesores significa un buen indicativo de las posibilidades reales de mejora del programa, así como de las acciones oportunas por lograrlo.

- *Evaluación de la inversión-eficacia.* Constituye la eficiencia del programa. Supone una valoración económica de los medios y esfuerzos invertidos en comparación a los resultados obtenidos. Tal valoración comprende aspectos como:
 - Número de horas de trabajo directo aplicadas al programa por gestores y profesores.
 - Número de horas de trabajo aplicadas por los participantes receptores.
 - Coste económico general y por participante, incluyendo los costes personales e institucionales.
 - Material consumido o deteriorado.
 - Posible coste adicional por abandono de la actividad habitual de los participantes o de los profesores.

La valoración de la eficiencia puede servir para buscar la optimización de los recursos disponibles, así como la consecución de las metodologías que, según el número de los participantes y la naturaleza del programa, puede resultar más rentable sin pérdida del nivel de eficacia.

3. A modo de conclusión

Los procesos formativos de nuestro Programa Universitario para Mayores (PUGG) representan una fuente de aprendizaje continuo, que capacita a las personas mayores para el desempeño de nuevas actuaciones sociales que complementan las capacidades adquiridas en los procesos formativos reglados a lo largo de la vida de la persona mayor.

Esta comunicación pretende aportar el proceso de evaluación que estamos siguiendo cómo alumnos del PUGG para mejorar el diseño, de manera que los diferentes actores implicados puedan mejorar la propuesta de enseñanza-aprendizaje en futuras actuaciones.

Evaluación del impacto personal y social de los Programas Universitarios para Mayores

Alicia Pérez de Albéniz, Ana Isabel Pascual, M^a Cruz Navarro
Universidad de La Rioja

1. Introducción

En los últimos años las tasas de fecundidad y de envejecimiento de la población han experimentado un fuerte cambio. Esto ha motivado que la proporción de personas mayores frente a jóvenes sea cada vez mayor. Las previsiones para los años venideros apuntan a que esta tendencia se vea incrementada. A pesar de la edad estas personas están, en la mayoría de los casos, en perfectas condiciones físicas y mentales y pueden ser un recurso importante tanto para sus familias como para la sociedad.

A partir de los años 90 surge un movimiento que trata de extender la idea del envejecimiento activo (*active ageing*). La Organización Mundial de la Salud define este término como el proceso de aprovechar al máximo las oportunidades para tener un bienestar físico, psíquico y social durante toda la vida (OMS, 2002). El objetivo por tanto es extender la calidad de vida a las personas de edad avanzada. El término activo no se refiere sólo a la actividad física sino que anima a seguir participando en los acontecimientos sociales, económicos, culturales, espirituales y cívicos. Según los principios de Naciones Unidas, los tres pilares que garantizan el envejecimiento activo son: salud, participación en la sociedad y seguridad.

Es precisamente en el marco del segundo de estos pilares, la participación en la sociedad, en la que han aparecido en los últimos años los programas universitarios para mayores. Estas aulas tienen como objetivo potenciar la integración de las personas mayores en el contexto sociocultural que representa la Universidad, favoreciendo su calidad de vida a través del ejercicio intelectual. Los programas educativos para mayores pueden ser enmarcados además en los objetivos relacionados con la educación a lo largo de toda la vida que, de manera creciente, se van incorporando a las agendas políticas de instituciones y gobiernos, de ámbito nacional y supranacional. Sirvan de ejemplo las referencias a este objetivo en la Unión Europea, en el Ministerio de Educación español, en las leyes educativas aprobadas en los últimos años e, incluso, en organizaciones específicas como es el caso de la Organización Internacional del Trabajo. Las instituciones de la Unión Europea vienen realizando desde el año 2000, una apuesta clara por la educación a lo largo de toda la vida y vinculan este objetivo a metas relacionadas con el progreso económico, el desarrollo personal, y la igualdad de oportunidades, entre otras.

En 2005, la Universidad de la Rioja decide poner en marcha un proyecto educativo dirigido a la población adulta que pretende promover su incorporación a la vida universitaria a través de programas de formación paralelos a las enseñanzas regladas. Con ello se pretende abrir un espacio de formación, participación, encuentro y

convivencia entre adultos que comparten el interés por la cultura y la ciencia, y la voluntad de implicarse de forma activa en un proceso de aprendizaje.

La oferta educativa nace comprometida con unos objetivos comunes en muchos de los programas vigentes en otras universidades, como son: a) responder a las demandas de formación global de los adultos, b) contribuir a la adaptación continua de los mayores a los cambios que caracterizan a la sociedad actual, c) impulsar las capacidades cognitivas y emocionales y, con ello, mejorar la calidad de vida de las personas, con independencia de su edad o nivel educativo previo, d) ofrecer oportunidades de actualización o aproximación a nuevos ámbitos del saber a quienes, aunque en su momento ya hubiesen cursado estudios superiores, sientan la necesidad de desarrollar sus capacidades y enriquecerse culturalmente, e) fomentar la participación de los mayores en la sociedad para contribuir a su desarrollo personal y su máxima integración social, f) enriquecer el espacio académico y social de la Universidad con la aportación de las vivencias adquiridas por los adultos a lo largo de su vida. Como puede apreciarse, aunque el objetivo fundamental de la Universidad de La Rioja a la hora de plantear el proyecto se basaba en fines educativos, la perspectiva era mucho más ambiciosa: conseguir mejorar la calidad de vida de las personas que se implicaran en el mismo a diferentes niveles. Los objetivos planteados pretendían responder a las demandas de formación de los adultos en el ámbito universitario, además de contribuir a su adaptación a la sociedad, impulsar sus capacidades cognitivas y emocionales y favorecer su desarrollo personal y su máxima integración social.

Desde un principio se definió como un proyecto educativo riguroso, pero con la flexibilidad suficiente para que tuvieran cabida alumnos muy heterogéneos, con diferentes niveles educativos, objetivos, y dedicación. Los resultados de un estudio llevado a cabo con anterioridad (Navarro y Pérez de Albéniz, en prensa) pusieron de manifiesto que, con carácter general, existía un grado de satisfacción muy elevado con el programa, las materias y los profesores que las imparten. Además, los alumnos estaban satisfechos con el nivel de exigencia del programa. En general, los alumnos consideraban que los sistemas aplicados favorecen un aprendizaje activo y les motivan en este sentido. Este estudio se centró en la percepción por parte de los alumnos de los sistemas de evaluación del programa. Los resultados del estudio de Rubio Herrera (2000) indicó unos altos índices de satisfacción tanto de los mayores que participan, como de profesores y coordinadores. Un estudio reciente en la Universidad de Granada (Castellón, Gómez y Martos, 2004) encontró que, independientemente de la edad y el género de la persona, el participar en el Aula de Mayores estaba relacionado con una alta satisfacción vital.

Sin embargo, cabe preguntarse qué se llevan los alumnos de su paso por el programa y si los objetivos mencionados son alcanzados. Son numerosos los comentarios que estos alumnos trasladan a quienes vienen gestionando el programa sobre los beneficios obtenidos al participar en el mismo. Sin embargo, es necesaria una evaluación más rigurosa en la que los resultados obtenidos sean aportados por el mayor número de alumnos, de los que hayan acabado el programa o que estén a punto de hacerlo. Se

requiere conocer sobre qué áreas se obtienen resultados y con qué intensidad. Con esta intención, se llevó a cabo el presente estudio.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 83 alumnos de la Universidad de la Experiencia. Del total, 33 estudiantes pertenecían al grupo de los cursos de formación permanente (para los alumnos que han superado los estudios de la Universidad de la Experiencia) de la sede de Logroño, 22 pertenecían al grupo de los cursos de formación permanente de la sede de Calahorra y 28 alumnos pertenecían al grupo del Módulo 3 del programa educativo de Logroño (último curso de los estudios de la Universidad de la Experiencia). Los grupos de alumnos que respondieron al cuestionario representaban un alto porcentaje de los alumnos matriculados en cada grupo.

En cuanto al género, 25 de los alumnos que respondieron el cuestionario eran hombres y 56 eran mujeres. Dos de los participantes no informaron sobre su género. La media de edad de los participantes fue de 62.57 años con una desviación típica de 6.50. El participante más joven tenía 48 años y el mayor 79.

La situación laboral de los 81 participantes que aportaron esta información se distribuía de la siguiente manera: el 13.6% estaban trabajando, el 9.9% se encontraba desempleado, el 66.7% eran jubilados y el 9.9% se encontraban en otras situaciones laborales.

Respecto a los estudios que poseían con anterioridad a su implicación en la Universidad de la Experiencia, el 2.4 % no tenían estudios, el 20.5% habían cursado estudios primarios, el 48.2% tenían el título de Bachiller o Formación Profesional y finalmente el 28.9% habían cursado estudios universitarios.

2.2. Procedimiento para la elaboración del cuestionario ‘ad hoc’

El estudio se llevó a cabo en dos fases. En la primera fase, se solicitó a un grupo de exalumnos que describieran cuáles son las áreas en las que creían que la participación en la Universidad de la Experiencia tiene un impacto relevante.

Se realizó una categorización y elaboración de estas respuestas, que tuvo como resultado el establecimiento de 5 dimensiones o factores: educativo-cultural, social, psicológico (afectivo y cognitivo), físico y un último factor que correspondía a posibles efectos negativos percibidos por el paso por el programa de la Universidad de la Experiencia.

3. Resultados

Los resultados mostraron (ver Tabla 1) que los efectos positivos que los alumnos percibían como más intensos debido a su participación en el programa educativo de la

Universidad de la Experiencia eran los ítems, en el siguiente orden: (1) haber obtenido satisfacción personal por realizar actividades que les enriquecían, (2) satisfacción por haber podido realizar estudios que no habían podido cursar anteriormente o recuperar y enriquecer los que ya tenían, (5) haber tenido la oportunidad de acercarse a materias desconocidas y otras conocidas desde otros puntos de vista, (8) haber ganado relaciones de amistad y (12) sentirse integrados en la Universidad.

Tabla 1. Medias, modas y desviaciones típicas de las puntuaciones de resultados positivos y negativos obtenidos por la implicación en el programa educativo de la Universidad de la Experiencia.

	Moda	Media	Desviación típica
Aspectos positivos como resultado de la participación en el programa:			
General			
1. He obtenido satisfacción personal por realizar actividades que me enriquecen	5	4.43	.58
Factor educativo-cultural			
2. Me ha gustado poder realizar estudios que no había podido cursar anteriormente o recuperar y enriquecer los que ya tenía	5	4.34	.75
3. He experimentado una mejora en mi cultura general	4	3.89	.82
4. He superado un reto a nivel intelectual	4	3.59	.96
5. He tenido la oportunidad de acercarme a materias desconocidas y a otras conocidas desde otros puntos de vista	5	4.21	.80
6. Me siento motivado para profundizar en algún área de conocimiento de manera autónoma una vez que he cursado algunas asignaturas	4	3.73	.96
7. He seguido desarrollando habilidades adquiridas a lo largo de la vida que corrían el riesgo de oxidarse prematuramente	4	3.70	1.08
Factor social			
8. He ganado relaciones de amistad	5	4.10	.97
9. He profundizado más en las relaciones que he establecido	4	3.49	1.05
10. Las actividades que han surgido “alrededor” del proyecto (salidas, comidas, cumpleaños, ...) me han enriquecido personalmente	4	3.49	1.02
11. Ahora puedo hablar con personas con las que antes no me atrevía	3	2.72	1.30
12. Me siento integrado en la Universidad	5	4.10	.94
Factor psicológico: afectivo y cognitivo			
13. Ha aumentado mi autoestima porque superar el programa era todo un reto personal para mí	4	3.59	1.15
14. Me ha aportado bienestar psicológico general (me siento renovado, más vivo, en rodaje continuo, ...)	4	3.90	1.01
15. He reducido sentimientos de ansiedad o depresión previos	1	2.52	1.38
16. Participar en este programa me ha ayudado a superar alguna situación vital traumática (viudedad, enfermedad o pérdida de algún familiar, amigo o similar)	1	2.36	1.51
17. Mi capacidad intelectual ha mejorado respecto a la que tenía antes	3	3.40	.98
18. Ha mejorado mi memoria	4	3.11	1.15
19. Ha sido una alternativa enriquecedora para hacer frente a la jubilación	5	3.58	1.36
20. Me ha ayudado a sentir que puedo seguir enfrentando retos día a día y superarlos	4	3.63	1.27
21. He descubierto el placer de compartir con los demás lo que uno sabe	4	3.66	1.05
22. He conseguido vencer temores y complejos	3	2.81	1.32
23. Ahora soy más receptivo a aprender a usar el móvil (agenda, mensajes, ...) y el ordenador	4	3.36	1.32
24. Ha mejorado mi humor	4	2.93	1.27
25. Asistir a las clases me ha servido para liberarme de mis múltiples obligaciones y pensar más en mí	4	3.18	1.36
26. Soy más tolerante y humilde, porque acepto las observaciones de los demás y mis errores	4	3.48	.98

Factor físico			
27. He experimentado una mejora en mi estado físico general	4	2.67	1.25
28. Ha disminuido la frecuencia con la que voy al médico	1	1.94	1.16
Aspectos negativos como resultado de la participación en el programa:			
29. Me he sentido culpable porque he dejado de hacer algunas actividades en familia o con amigos que antes hacía	1	1.45	.91
30. Me he sentido en algunos momentos estresado y agobiado	2	2.33	1.12
31. Me he sentido frustrado por no obtener los resultados que yo deseaba por la exigencia del programa	1	1.65	.81
32. Me he sentido frustrado por no obtener los resultados que yo deseaba por mi falta de capacidad	1	1.61	.94
33. Me he sentido frustrado por no obtener los resultados que yo deseaba porque no he dispuesto del tiempo suficiente	1	1.55	.81
34. Me he sentido mal por problemas que he tenido con algunos compañeros	1	1.48	.98
35. Me he sentido mal por problemas que he tenido con algunos profesores	1	1.30	.85

Los ítems anteriormente mencionados hacen referencia a los factores educativo y social respectivamente. Tal y como puede observarse en las Figuras 1 y 2, los ítems pertenecientes a estos factores obtuvieron un alto porcentaje de puntuaciones elevadas.



Figura 1. Distribución del porcentaje de puntuaciones en el factor educativo-cultural.

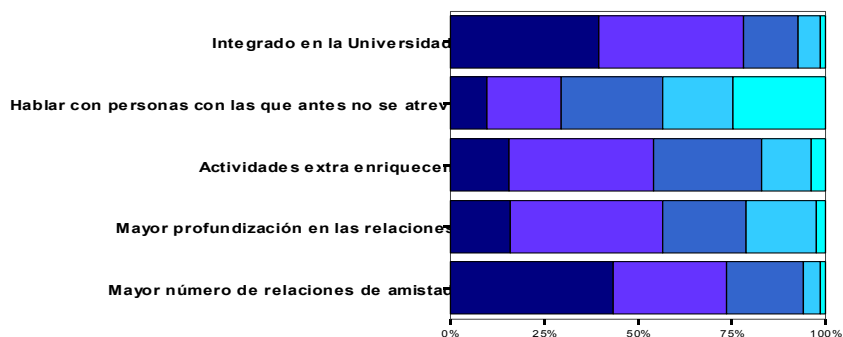


Figura 2. Distribución del porcentaje de puntuaciones en el factor social.

Aunque no tan destacables, las puntuaciones medias de los ítems (ver Tabla 1) correspondientes al factor psicológico fueron asimismo medias o altas indicando que muchos alumnos percibían una mejora a nivel psicológico. En la Figura 3 puede observarse el porcentaje de puntuaciones de 4 (bastante) y 5 (mucho) que obtuvieron estos ítems. Las excepciones en este factor las constituyen los ítems 16 y 15 que obtuvieron puntuaciones medias bajas pero que algunos alumnos puntuaron como resultado positivo.

Es destacable asimismo el ítem (ítem 19) que hacía referencia a que el programa educativo había supuesto una alternativa enriquecedora para hacer frente a la jubilación, dado que, aunque la media no haya sido de las más altas, su moda sí muestra una alta frecuencia de puntuaciones máximas. Además, es necesario tener en cuenta que no todos los alumnos son jubilados.

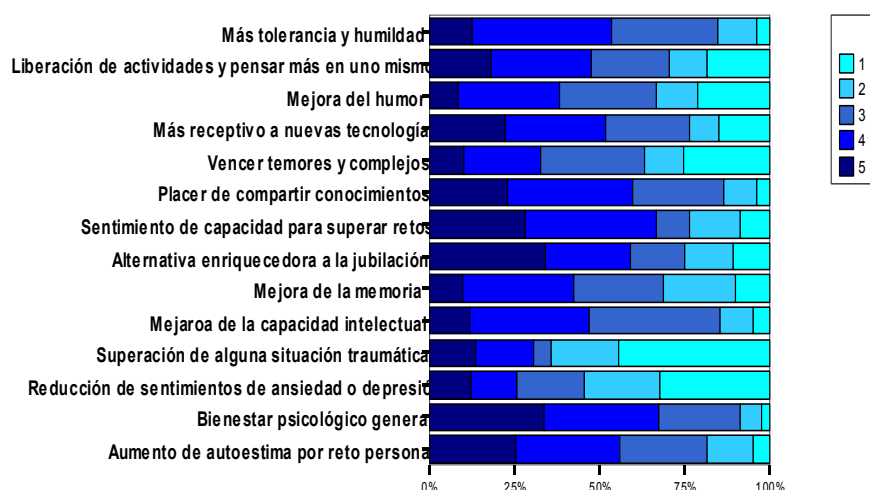


Figura 3. Distribución del porcentaje de puntuaciones en el factor psicológico.

En cuanto a la dimensión física, los resultados mostraron puntuaciones bajas o moderadas (ver Tabla 1). La media de las puntuaciones para la afirmación *He experimentado una mejora en mi estado físico general* fue moderada pero de nuevo es interesante observar que la moda que muestra este ítem es de 4, indicando que, aunque no para la mayoría de los alumnos, para algunos ha sido un resultado importante (ver Figura 4).

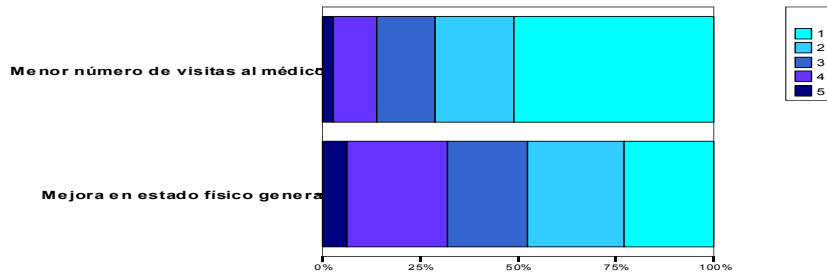


Figura 4. Distribución del porcentaje de puntuaciones en el factor físico.

El cuestionario incluyó asimismo ítems para valorar posibles efectos o resultados negativos que los alumnos hubieran podido percibir a partir de su participación en el programa (ítems 29 a 35 del cuestionario). Las respuestas vienen a reforzar el panorama positivo que apuntan los resultados anteriores. De hecho, los alumnos no afirmaban haber experimentado efectos negativos. Tal y como puede observarse en la Tabla 1, todos los ítems fueron evaluados con puntuaciones muy bajas. El único aspecto a señalar es que el ítem que hacía referencia a los sentimientos de estrés generados por la exigencia del programa recibió puntuaciones mayores, pero dentro del rango de las más bajas igualmente (ver Figura 5).



Figura 5. Distribución del porcentaje de puntuaciones en los resultados negativos.

A los alumnos se les solicitó asimismo la selección de 3 de los resultados expuestos con el fin de conocer el grado de importancia que les concedían, independientemente de su

nivel de consecución. A continuación, en la Tabla 2, se expone la frecuencia total con la que cada ítem fue seleccionado.

Sin lugar a dudas, los alumnos destacaron la satisfacción personal por realizar actividades que les enriquecen y la oportunidad que les brinda el programa para ganar relaciones de amistad. Además, y en coherencia con los resultados que percibían haber obtenido, los alumnos puntuaron como resultados más relevantes aquéllos que hacían referencia a nivel cultural y educativo (como los ítems 2, 3 y 19).

Por otra parte, los alumnos destacaron como relevantes algunos beneficios a nivel psicológico (mejora de la autoestima, del bienestar psicológico general, de la capacidad intelectual). Los alumnos, aunque en el apartado anterior afirmaban que obtenían resultados moderados a este nivel, percibían como relevante el impacto que el programa puede tener en este aspecto.

Por último, en relación con los resultados obtenidos en el apartado anterior, los alumnos destacaron moderadamente la importancia del programa como alternativa enriquecedora para hacer frente a la jubilación.

Tabla 2. Frecuencia con la que los alumnos seleccionaron como importante cada ítem del cuestionario.

	Frecuencia
Aspectos positivos como resultado de la participación en el programa:	
General	
1. He obtenido satisfacción personal por realizar actividades que me enriquecen	31
Dimensión educativo-cultural	
2. Me ha gustado poder realizar estudios que no había podido cursar anteriormente o recuperar y enriquecer los que ya tenía	19
3. He experimentado una mejora en mi cultura general	12
4. He superado un reto a nivel intelectual	7
5. He tenido la oportunidad de acercarme a materias desconocidas y a otras conocidas desde otros puntos de vista	19
6. Me siento motivado para profundizar en algún área de conocimiento de manera autónoma una vez que he cursado algunas asignaturas	7
7. He seguido desarrollando habilidades adquiridas a lo largo de la vida que corrían el riesgo de oxidarse prematuramente	6
Dimensión social	
8. He ganado relaciones de amistad	22
9. He profundizado más en las relaciones que he establecido	2
10. Las actividades que han surgido “alrededor” del proyecto (salidas, comidas, cumpleaños, ...) me han enriquecido personalmente	3
11. Ahora puedo hablar con personas con las que antes no me atrevía	2
12. Me siento integrado en la Universidad	11
Dimensión psicológica: afectiva y cognitiva	
13. Ha aumentado mi autoestima porque superar el programa era todo un reto personal para mí	12
14. Me ha aportado bienestar psicológico general (me siento renovado, más vivo, en rodaje continuo, ...)	14
15. He reducido sentimientos de ansiedad o depresión previos	0
16. Participar en este programa me ha ayudado a superar alguna situación vital traumática (viudedad, enfermedad o pérdida de algún familiar, amigo o similar)	3
17. Mi capacidad intelectual ha mejorado respecto a la que tenía antes	10
18. Ha mejorado mi memoria	2
19. Ha sido una alternativa enriquecedora para hacer frente a la jubilación	11
20. Me ha ayudado a sentir que puedo seguir enfrentando retos día a día y superarlos	5
21. He descubierto el placer de compartir con los demás lo que uno sabe	6

22. He conseguido vencer temores y complejos	2
23. Ahora soy más receptivo a aprender a usar el móvil (agenda, mensajes, ...) y el ordenador	6
24. Ha mejorado mi humor	1
25. Asistir a las clases me ha servido para liberarme de mis múltiples obligaciones y pensar más en mí	6
26. Soy más tolerante y humilde, porque acepto las observaciones de los demás y mis errores	8
Dimensión física	
27. He experimentado una mejora en mi estado físico general	5
28. Ha disminuido la frecuencia con la que voy al médico	0
Aspectos negativos como resultado de la participación en el programa:	
29. Me he sentido culpable porque he dejado de hacer algunas actividades en familia o con amigos que antes hacía	0
30. Me he sentido en algunos momentos estresado y agobiado	4
31. Me he sentido frustrado por no obtener los resultados que yo deseaba por la exigencia del programa	3
32. Me he sentido frustrado por no obtener los resultados que yo deseaba por mi falta de capacidad	1
33. Me he sentido frustrado por no obtener los resultados que yo deseaba porque no he dispuesto del tiempo suficiente	0
34. Me he sentido mal por problemas que he tenido con algunos compañeros	1
35. Me he sentido mal por problemas que he tenido con algunos profesores	1

4. Discusión

De acuerdo con las hipótesis formuladas, los resultados indican que los alumnos obtienen de su participación en el programa educativo de la Universidad de la Experiencia de la Universidad de La Rioja mucho más que conocimiento. A la luz de los resultados, el impacto del programa percibido por los alumnos trasciende el ámbito educativo y alcanza todas las esferas relevantes de la persona. Los alumnos refieren haber obtenido también resultados positivos a nivel social, psicológico, físico.

A nivel educativo, destacan las percepciones por parte de los alumnos de que el programa les ofrece una alta satisfacción personal por realizar actividades que les enriquecen, por haber podido realizar estudios que no habían podido cursar anteriormente o recuperar y enriquecer los que ya tenían, y valoran el haber tenido la oportunidad de acercarse a materias desconocidas y otras conocidas desde otros puntos de vista.

A nivel social, los alumnos destacan que el programa les ha permitido establecer nuevas relaciones de amistad y el hecho de sentirse integrados en la Universidad.

Por otro lado, aunque los alumnos no destacan tanto los resultados obtenidos a nivel psicológico, sí refieren que la Universidad de la Experiencia les ha aportado, especialmente, bienestar psicológico general, aumento de autoestima, mejora de la capacidad cognitiva previa y el sentimiento de que pueden seguir enfrentando retos día a día y superarlos. Asimismo, para muchos parece haber sido una alternativa enriquecedora para hacer frente a la jubilación.

Por último, a pesar de que para la mayoría de los alumnos la participación en el programa no parece haber supuesto un gran beneficio a nivel físico, es importante destacar que la moda del ítem *He experimentado una mejora en mi estado físico general* fue de 4. Este dato indica que para muchos sí ha supuesto un resultado importante.

Es importante destacar asimismo la baja frecuencia con la que los alumnos refieren haber experimentado consecuencias negativas como resultado de su participación en el programa.

Finalmente, los resultados mostraron una alta coherencia entre los resultados obtenidos y los resultados percibidos como más importantes (independientemente de si los hubieran conseguido o no). Los alumnos destacaron los resultados a nivel educativo-cultural, la satisfacción personal por realizar actividades que les enriquecen y la oportunidad que les brinda el programa para ganar relaciones de amistad.

Por otra parte, los alumnos destacaron como relevantes algunos beneficios a nivel psicológico (mejora de la autoestima, del bienestar psicológico general, de la capacidad intelectual). Los alumnos, aunque en el apartado anterior afirmaban que obtenían resultados moderados a este nivel, percibían como relevante el impacto que el programa puede tener en este aspecto.

Estos resultados ponen de manifiesto la eficacia del programa educativo de la Universidad de la Experiencia de la Universidad de La Rioja en la consecución de los objetivos previstos en el mismo. En concreto, el programa parece responder a las demandas de formación global de los adultos, fomenta la participación de los mayores en la sociedad, impulsa sus capacidades cognitivas y emocionales y, con ello, mejora la calidad de vida de las personas.

Más allá de los beneficios individuales, los resultados del estudio permiten adivinar la existencia de beneficios sociales que trascienden a los sujetos que participan en el mismo. Los resultados expuestos afectan de manera indirecta a las personas más próximas a los estudiantes, que disfrutan de las consecuencias del mejor estado personal de aquéllos, y a la sociedad en su conjunto que se beneficia de un aumento de su capital humano.

Los resultados observados en el presente estudio son coherentes con otros de naturaleza similar (Cabedo, 2010; Castellón et al, 2004; Rubio Herrera, 2000) que han mostrado altos índices de satisfacción y consecución de objetivos de las personas implicadas en programas universitarios para mayores.

El presente estudio constituye un análisis inicial de los beneficios que los alumnos experimentan debido a su participación en este programa universitario para mayores. Se requiere, de cara al futuro, un análisis más exhaustivo de las variables analizadas, con instrumentos de medida estandarizados y con grupos de comparación dentro y fuera del programa para conocer con mayor rigor el impacto que tienen estos programas para los adultos.

5. Bibliografía

CABEDO, A. (2010). *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

CASTELLÓN, A.; GÓMEZ, M. A.; MARTOS, A. (2004). “Análisis de la satisfacción en los mayores de la Universidad de Granada”. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, núm. 14, p. 252-257.

IMSERSO. Publicaciones del Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Disponible en: http://www.imserso.es/imserso_01/documentacion/publicaciones/colecciones/coleccion_estudios/seriepersonasmayores/index.htm [Consultado: 1 marzo 2010].

MONTORO-RODRÍGUEZ, J.; PINAZO, S. (2005). "Evaluating social integration and psychological outcomes for older adults enrolled at a University Intergenerational Program". *Journal of Intergenerational Relationships*, núm. 3, p. 65-81.

NAVARRO, M. C.; PÉREZ DE ALBÉNIZ, A. (en prensa). Los programas universitarios para mayores. La Universidad de la Experiencia de la Universidad de la Rioja.

OMS (2002). *Envejecimiento activo: un marco político (Active ageing: a policy framework)*. Ginebra: Suiza.

RUBIO HERRERA, R. (2000). "Una aproximación teórica a la experiencia de las Aulas de Mayores". *Temas de Gerontología III*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 324-443.

Web

AULA PERMANENTE DE FORMACIÓN ABIERTA

Disponible en: <http://www.ugr.es/~aulaperm/Publicaciones.html> [Consultado: 1 marzo 2010].

OMS Disponible en: <http://www.who.int/ageing/publications/active/en/> [Consultado: 1 marzo 2010].

Evaluación de las condiciones de incorporación de los alumnos mayores al entorno universitario

Mercè Pérez Salanova, Sergi Arenas Guarch, Andrea Sánchez Planas
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

La *Universitat a l'Abast* (La Universidad al Alcance) es un programa de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) que ofrece a personas mayores de 50 años la opción de cursar asignaturas correspondientes a diferentes estudios impartidos en la universidad, compartiendo el proceso formativo con los alumnos que cursan la titulación de forma oficial. El requisito de admisión es únicamente la edad y, en consecuencia, las personas que participan no tienen porqué haber tenido contacto previo con el entorno universitario. Esa condición puede generar obstáculos en su incorporación, que también pueden encontrar aquellos alumnos con experiencia universitaria, debido a las transformaciones de este ámbito, entre las que sobresale la aplicación de las tecnologías de la información y especialmente el uso de plataformas virtuales. Por ello, resulta de interés conocer cuál es la experiencia de los alumnos que deciden aplicar esta vía de formación a lo largo de la vida, identificando cuáles son las dificultades que perciben y de qué maneras las enfrentan. La comprensión de esa experiencia ofrece, a nuestro modo de ver, información de interés para mejorar la calidad del programa en la medida que ayuda a establecer criterios y definir vías para facilitar la incorporación de estos grupos de personas mayores en la universidad.

Este enfoque de la calidad resulta coherente con el paradigma del Envejecimiento Activo (OMS, 2002) en el que se basa el Programa La Universitat a l'Abast al reconocer a las personas mayores como actores en vez de hacerlo como destinatarios pasivos (Arenas, Pérez Salanova y Párraga, 2007). Ese reconocimiento se concreta en el valor otorgado a sus experiencias y a la reflexión que ellas y ellos hacen al respecto. En este caso, se trata de reconocer el valor de las diversas estrategias aplicadas por las personas mayores, ilustrativas de sus capacidades adaptativas, y de las que se derivan resultados variados.

La reflexión sobre la incorporación de los estudiantes mayores en los espacios formativos de educación superior resulta necesaria para avanzar en el desarrollo de propuestas que concreten la formación a lo largo de la vida y favorezcan que la participación en la universidad se amplíe a las diferentes etapas de la vida, tal como se estimula desde la Estrategia Universidad 2015 del Ministerio de Educación y el Libro Blanco de la Universidad de Cataluña (Ministerio de Educación, 2008; Vilalta, J. M., 2008).

2. Objetivos

El objetivo del proyecto “Evaluación de las Condiciones de Incorporación de los Alumnos Mayores al Entorno Universitario” (CAMU) es explorar la valoración de las personas mayores sobre las condiciones de incorporación en la universidad con el propósito de establecer criterios y vías para facilitarla.

Las preguntas que nos hemos planteado han sido las siguientes: ¿Qué barreras identifican las personas mayores cuando se incorporan en la universidad? ¿Cuáles son las estrategias que utilizan? ¿La experiencia universitaria previa influye en la adaptación al entorno universitario actual? ¿El período transcurrido desde la incorporación en el programa influye en la visión sobre las dificultades?

3. Metodología

En este apartado presentamos la metodología empleada en la realización de la presente investigación, describiendo los métodos y procedimientos utilizados para la captación de los datos y para su análisis.

3.1. Participantes

El paradigma del envejecimiento activo promulgado por la OMS (2002) sitúa a las personas mayores como actores de su propio proceso de aprendizaje. Bajo este enfoque, este proyecto parte de la voluntad de incorporar en la evaluación la perspectiva del propio alumnado. Las personas participantes son alumnos y alumnas participantes en el programa Aprendiendo en el Campus, de la Universitat a l'Abast de la UAB.

Con el fin de realizar una aproximación a la diversidad de experiencias vividas por los participantes en la investigación, se ha utilizado metodología cualitativa. Ello nos permite flexibilidad a la hora de explorar y acoger hallazgos que pueden ayudar a comprender mejor el objeto estudiado, a la vez que resulta del todo adecuada a los objetivos de la investigación.

De acuerdo con las preguntas que nos proponemos abordar, hemos considerado de interés conocer la experiencia de alumnos con diferentes perfiles atendiendo a las siguientes variables:

- a) Antigüedad en el programa
 - a. alumnos incorporados en el programa en el curso actual.
 - b. alumnos incorporados en el curso anterior.
 - c. alumnos con más de tres años de experiencia en el programa.

- b) Nivel de formación
 - a. personas con estudios universitarios previos.
 - b. personas sin estudios universitarios previos.

c) Género

El total de alumnos implicados en la investigación ha sido de 25 personas (12 mujeres y 13 hombres), distribuidas en diferentes grupos de discusión, tal y como se detalla posteriormente.

3.2. Método y técnica de investigación utilizadas

Siguiendo la metodología cualitativa, hemos optado por emplear como técnica el procedimiento de la entrevista grupal, realizando Grupos de Discusión (GD).

3.2.1. Planificación de los GD

En la planificación de los Grupos de Discusión determinamos los siguientes aspectos: el número de grupos, el tamaño, grado de implicación de la entrevistadora, y la composición. Respecto al número, determinamos la realización de 4 grupos, cuya composición se basó en los siguientes criterios de segmentación:

- a) alumnos incorporados en el programa en el curso actual con estudios universitarios previos.
- b) alumnos incorporados en el programa en el curso actual con estudios universitarios previos.
- c) alumnos incorporados en el curso anterior.
- d) alumnos con más de tres años de experiencia en el programa.

El tamaño de los grupos lo fijamos entre 6 y 8 personas. Respecto al grado de implicación de la entrevistadora, determinamos un grado de directividad bajo.

3.2.2. Diseño del Grupo de discusión

Para la realización del Grupo de Discusión, elaboramos un guión que incluía la apertura, presentación, pregunta introductoria, preguntas formuladas de acuerdo con los temas a explorar, y formulación del cierre con la despedida y el agradecimiento. Las sesiones fueron grabadas.

Además de gestionar la reserva de aulas se ofrecieron bebidas a los participantes.

Para analizar el material obtenido en los Grupos de Discusión aplicamos la técnica del análisis de contenido temático a partir las transcripciones, las grabaciones sonoras, y las notas tomadas por la entrevistadora.

3.2.3. Procedimiento

Se han realizado 4 grupos de discusión, configurados de la siguiente manera de acuerdo con los criterios de segmentación indicados anteriormente:

- a) GD 1: alumnos incorporados en el programa en el curso actual con estudios universitarios previos (n=6; 2 mujeres y 4 hombres).
- b) GD 2: alumnos incorporados en el programa en el curso actual con estudios universitarios previos (n=6; 4 mujeres y 2 hombres).
- c) GD 3: alumnos incorporados en el curso anterior (n= 8; 4 mujeres y 4 hombres). No se tiene en cuenta la variable “nivel de formación”.
- d) GD 4: alumnos con más de tres años de experiencia en el programa (n = 5; 2 mujeres y 3 hombres). No se tiene en cuenta la variable “nivel de formación”.

3.2.4. Período de realización de los Grupos de Discusión

Las reuniones de los 4 Grupos de Discusión se llevaron a cabo a lo largo de los meses de noviembre de 2009 y enero de 2010.

3.2.5. Duración de las sesiones y lugar de realización de los Grupos de Discusión

La duración de las sesiones fluctuó entre 1,30 y 2,30 horas. La oscilación se debió en primer lugar al criterio de adaptar las sesiones a las necesidades de las personas, así como a la diferencia de ritmo en los diferentes grupos.

Las sesiones se llevaron a cabo en espacios confortables, con luminosidad y preservados de posibles interferencias externas.

3.2.6. Acceso a los informantes

Para acceder a los informantes utilizamos la base de datos de alumnos del programa la Universitat a l'Abast, haciendo una selección basada en los perfiles requeridos. Una vez detectadas las personas preseleccionadas, contactamos con cada una de ellas con el fin de complementar información sobre la investigación y clarificar su disponibilidad de agenda.

4. Resultados

La información obtenida a través del análisis del material obtenido en las diferentes sesiones de los grupos de discusión se presenta en tres apartados:

1. Diferentes momentos del proceso de incorporación al entorno universitario.
2. Relación con los estudiantes.
3. Recomendaciones dirigidas a la mejora de la adaptación del nuevo alumnado.

Presentamos las nociones clave que se derivan de las aportaciones de los participantes, apoyadas en extractos obtenidos de los registros realizados en los grupos de discusión. Estos extractos se presentan en castellano, por lo que se ha traducido las aportaciones que fueron realizadas en catalán durante los grupos de discusión.

4.1. Diferentes momentos del proceso de incorporación al entorno universitario

4.1.1. Primer día de clase y evolución a lo largo del curso

Cuando los informantes describen sus vivencias el primer día de clase en los recuerdos que expresan se ponen de manifiesto dos aspectos sobre el entorno de la universidad. El primero de ellos es que se trata de un espacio físico desconocido y el segundo que ese entorno es el territorio de otros.

“El primer día te tienes que situar y descubrir el territorio, te pierdes, y después te encuentras”

“El primer día te encuentras como si fueras un alienígena”

“Tenía miedo y vergüenza de encontrarme en un ambiente en el que cantas como una almeja”

“Tienes que hacer un acto de voluntad propia por venir, porque el primer día estás cagadita de miedo”

Lo que más destacan los alumnos respecto al primer día que vienen a la universidad, una vez matriculados, es la sensación de desorientación. Todos los grupos, independientemente del perfil, coinciden en esta afirmación; la coincidencia también se manifiesta respecto a que una de las situaciones propias del primer día de clase que contribuye a dicha sensación de desorientación es el encontrar la localización de las aulas.

“yo llegué tarde porque no sabía donde estaban la clase”

“El primer día estuve dando vueltas porque no encontraba la facultad. Una vez encontrada la clase fui a hablar con la profesora, me fui a presentar”

En todos los grupos se pone de manifiesto la utilización de estrategias variadas para afrontar la desorientación; unas personas consultaron los paneles informativos o preguntaron en el correspondiente Punto de Información de la Facultad, otras se dirigieron a otros estudiantes o a profesores de la Facultad, y algunas emplearon referencias espaciales.

“Yo el primer día tuve la suerte de encontrar a un chico muy amable que me acompañó y me simplificó el primer día”

“Yo seguí el camino y me orienté teniendo puntos de referencia como un árbol”

Aunque, mayoritariamente las estrategias aplicadas dieron buenos resultados, no todas las personas obtuvieron ese resultado en su primer día de clase.

“no pude ir a clase porque no la encontré. Pregunté en el punto de información, pregunté a alumnos...”

Otra de las estrategias utilizadas por algunos alumnos es la visita la facultad con anterioridad.

“Yo entré el primer día, esto es enorme, ya había venido antes a buscar la clase porque sabía que me perdería”

“Yo ya llegué antes de hora para poder buscar la clase”

Por otro lado, ante la desorientación, que consideran propia del primer día de clase, algunas personas apelan a su propia experiencia a la hora de afrontar situaciones de cambio, así como la buena disposición como fortalezas.

“Estaba un poco nerviosa, pero es igual que cuando empiezas en un trabajo, siempre te da un poco de cosa saber qué dirá la gente, quien habrá...”

“tienes más edad, estás más solo, pero tienes una cosa, que es muchos años de experiencia”

“La propia disposición hace que todo sea fácil, tener ganas de venir, haber elegido aquello con lo que tiene afinidad”

Asimismo, algunas personas identificaron como fortalezas otros elementos facilitadores: tener algún familiar o conocido vinculado a la universidad.

“Yo tengo un hijo que trabaja en la universidad, y le pedí si podía ir con él y que me enseñara la universidad. Me acompañó y al ver a toda la gente, le dije a mi hijo que ya me podía dejar allí”

Un aspecto que destacan especialmente los alumnos sin estudios superiores previos es que las dificultades que encuentran al incorporarse en la universidad son muy similares a las que encuentran los alumnos que cursan los estudios de licenciatura o grado (que llamaremos “convencionales”) cuando se incorporan a la universidad, dado que ambos desconocen el entorno universitario.

“yo creo que los problemas que nos pueden surgir son los mismos que a cualquier alumno. Todo el mundo se ha ido montando su manera de resolver situaciones”

“se deben encontrar con los mismos problemas los (alumnos convencionales) de primero”

La diferencia entre el primer día del primer curso y el inicio del curso siguiente muestra la evolución. Sobre este punto ha sido el grupo de personas que fueron nuevas alumnas en el curso anterior, y que por tanto, cursan su segundo curso en la actualidad, quienes subrayan mayoritariamente la evolución derivada de la experiencia.

“(tenía) un poco de miedo, pensaba ¿cómo entrarás allí? ¿serás aceptada? ¿continuarás? [...] El sentirme bien me ha hecho perder este miedo, y este segundo año ya es diferente”

“este segundo año ya dominas la situación”

“antes del primer día, buscabas los horarios de trenes, que si no se qué... ahora ya no”

“ya estás más mentalizado, el primer año estás más despistado, y después ya está”.

Entre las recomendaciones que sugieren para reducir la sensación de desorientación del primer día, formulan propuestas como la organización de reuniones informativas con los alumnos de nueva matriculación, jornadas previas que incluyan recorridos por las facultades, o atención voluntaria por parte de alumnos veteranos del programa.

4.1.2. Seguimiento de las asignaturas

a) El contexto del aula y la participación en las clases

Todos los grupos coinciden en que los alumnos mayores tienen que hacer un esfuerzo para seguir con normalidad las asignaturas y adaptarse a las dinámicas que se producen en las aulas.

“No hay más remedio que adaptarse rápido”

“somos nosotros los que debemos adaptarnos”

Consideran positiva la participación en clase, valoran que esta facilita la relación con el resto de alumnos, pero son conscientes de la responsabilidad que tienen de no interferir en el desarrollo de la asignatura. En algunos casos, el ejercicio de esta responsabilidad les lleva a la inhibición.

“a mi me gusta mucho preguntar, pero dejo de hacer preguntas porque las clases son para los alumnos ordinarios”

“que no seas tú el protagonista”

Uno de los elementos que destacan es la baja participación en clase por parte de los alumnos convencionales.

“Me ha llamado la atención que hay muy pocas interrupciones al profesor”

A la hora de asimilar el aprendizaje, reconocen como fortaleza su propio bagaje, que consideran de ayuda a la hora de integrar nuevos conocimientos.

“los jóvenes tienen que dedicar tiempo al estudio y nosotros tenemos una gran biblioteca que nos hace reconocer cosas que ya sabemos”

“Todo ha sido muy fácil, ya tenemos recursos... como somos todos veteranos...”

Los alumnos con mayor experiencia en el programa también reconocen como fortaleza para construir nuevos conocimientos el hecho de haberse integrado ya en el “lenguaje” universitario y en las dinámicas de trabajo.

“me sorprende mucho que se entiende todo muy bien, no sé si será porque es el tercer curso que estoy haciendo psicología”

Entre los aspectos facilitadores mencionan especialmente dos. El tener una buena acogida por parte del profesorado y el disponer de amplia información y asesoramiento por parte de las personas que forman el equipo técnico del programa. Sobre este, consideran que les ayuda a ganar autoconfianza, a la vez que les sirve de orientación para elegir las asignaturas, minimizando de ese modo el riesgo de frustración posterior; en la misma dirección, valoran positivamente el disponer de un período para modificar la matriculación, una vez iniciadas las clases.

“[...] hacer un trabajo, lo que hice fue ir a preguntar a uno (alumno convencional) que sí sabía como se hacían, o al profesor [...]. No hay problema [...], los profesores te acogen perfectamente bien”

“Dar más información sobre las asignaturas para facilitar la elección [...]. Es muy importante que las expectativas se cubran, elegir bien.”

Asimismo, reconocen como una condición facilitadora el sentirse libres para matricularse (no ejercen un uso profesionalizador de los estudios) y para elegir las asignaturas que quieren cursar. Todos los grupos coinciden en que, contando con un buen asesoramiento sobre las asignaturas, prefieren tener libertad para confeccionar su propio itinerario formativo, en vez de seguir un plan de estudios cerrado, si bien, no se muestran contrarios a la existencia de itinerarios orientativos.

Entre las recomendaciones que aportan, indican acciones tales como: el presentarse al profesor el primer día de clase, o durante la primera semana, o a los alumnos con los que coinciden. Consideran que este acercamiento les facilita el seguimiento de las asignaturas, así como la posterior creación de grupos de trabajo. Otras propuestas que formulan están relacionadas con el uso responsable de la palabra.

b) Material de soporte y nuevas tecnologías

Al respecto, ponen de manifiesto su sensación de tranquilidad, sabiendo que pueden conseguir todos los materiales requeridos por los profesores. En ocasiones, manifiestan haber tenido dificultades a la hora de localizar material bibliográfico en las bibliotecas de la universidad. Esta dificultad la han resuelto generalmente consultando a las personas del punto de información de las bibliotecas. En alguna ocasión, han recurrido al acompañamiento por parte de otra persona conocedora de la biblioteca, como un profesor.

“El profesor me acompañó a la biblioteca y me enseñó cómo buscar libros”

Respecto al uso de nuevas tecnologías como Internet o de plataformas virtuales de aprendizaje como el “campus virtual”, los alumnos comentan no haber tenido demasiadas dificultades para adaptarse a su uso, identificando dos elementos facilitadores: disponer de experiencia previa en el uso de nuevas tecnologías; y, en su defecto, disponer de inquietud e interés por buscar apoyo.

“El campus virtual no ha comportado ningún problema, ya estaba acostumbrada a utilizarlo (Internet) en el trabajo”

“Yo soy autodidacta, y cuando trabajaba todas las nuevas tecnologías no existían, pero es cuestión de ir haciendo preguntas para resolver cualquier duda”

“por el material e Internet no he tenido ningún problema porque siempre he sido mucho de buscar información”

“yo nunca lo había utilizado (el ordenador) hasta que me jubilé, y ahora soy un experto”

El grupo que ha manifestado menos dificultades en el uso de nuevas tecnologías ha sido el compuesto por estudiantes con estudios superiores previos. Por el contrario, el grupo de estudiantes nuevos sin estudios superiores previos, indicaron haber tenido mayores dificultades, que habían resuelto consultando a otros alumnos o a sus familiares.

“Yo no sabía como se descargaban los apuntes de Internet, pero aprendí gracias a mi hija”

“A mí mis hijas me enseñaron a utilizar el Campus Virtual”

c) Evaluación

Los alumnos de la Universitat a l’Abast saben que no tienen la obligación de presentarse a los exámenes ni de realizar los trabajos de evaluación, aunque por parte del equipo técnico del programa se les anima a ello.

En todos los grupos entrevistados, algunas personas informaron que se presentan a todas las evaluaciones, mientras que otras personas concretan su implicación en la asignatura por medio de la asistencia y la participación en el aula.

El carácter opcional de la evaluación es identificado por todos los perfiles consultados como una condición que aporta tranquilidad y autoconfianza a los alumnos. Saben que quien esté interesado en ser evaluado, pero considere el examen final como un factor ansiógeno, tiene la opción de pactar con el profesor una evaluación alternativa, siempre que éste lo acepte. Esta condición también es valorada como un elemento facilitador.

“por mi experiencia, cuando hice la licenciatura, te tienes que integrar en el grupo, sin ningún trato especial, como un alumno más. Tienes la obligación de cumplir como un alumno ordinario. Ahora, una vez acabas, buscas vivir bien, así que mi actitud es de menos compromisos para hacer trabajos”

4.2. Relación con los estudiantes

4.2.1. Relación con otros alumnos mayores

Entre los aspectos que contribuyen a la desorientación sobre el primer día de clase, los informantes mencionan el hecho de sentirse en un entorno que tradicionalmente se ha vinculado a una franja de edad que no es la suya.

Muchos de los participantes coinciden que los alumnos convencionales les han confundido con los profesores en diversas ocasiones. También explican experiencias que les singularizan como que les dieran prioridad en el servicio de reprografía y, o la de preguntar por un aula en el Punto de Información de la facultad y que les dieran la llave, en ambos casos por creer que se trataba de profesores.

La mayoría de los participantes en los grupos de discusión reconoce que su primera tendencia en la búsqueda de relaciones con otras personas en la universidad fue la de contactar con otros alumnos del programa de mayores.

“Estás desorientado, buscas afines”

“Buscas afinidades, compartes cosas, igual que los jóvenes. Con todo eso, todos nos ayudamos. Buscas gente de tu propia edad y te acercas, si encuentras, y les preguntas”

“Nos relacionamos bastante con las personas como nosotros, pero no mucho con el resto de alumnos”

“Los mayores nos hemos juntado, y los jóvenes van con los jóvenes, Si hubiese estado solo, si que me habría juntado con los otros”

4.2.2. Relación con alumnos “convencionales”

Todos los grupos, de forma mayoritaria, consideran positiva y beneficiosa la relación con el resto de alumnos convencionales. El contacto con los estudiantes convencionales no se limita a los encuentros en las aulas, sino que se produce en diferentes momentos y lugares.

“Me gusta venir antes del inicio de clase y entablar conversaciones con ellos”

“yo he vuelto a hacer vida de bar en la facultad. Tomo café con los compañeros, con la profesora de historia, ver que aún existe el juego de cartas [...]”

“Vino un grupo de compañeros que me preguntó que por qué hablaba más con ellos que con el profesor, y yo les dije que era porque el profesor no me importaba, sino ellos”

La valoración positiva del contacto con los estudiantes convencionales no les impide el reconocer dificultades a la hora de relacionarse con ellos. Las expresiones de algunos de los informantes plasman la distancia entre ambos grupos de estudiantes.

“Al final, la relación que se establece dentro de el aula es la misma que para todo el mundo, pero la primera sensación es de: ¿y qué hago yo aquí?”

“Los dos primeros días a mi me repasaban de arriba abajo”

A la hora de tomar la iniciativa para un primer contacto entre estudiantes mayores y convencionales, consideran que en ambos colectivos habrá personas que tengan una mayor disposición y habilidad y otras que carezcan de esa disposición y habilidad o que no tengan interés y en consecuencia establezcan barreras a la relación.

“Ellos te miran... yo, porque soy de carácter extrovertido [...]. A ellos les cuesta, te miran raro. Yo quiero ponerme en contacto con ellos, son la vida, pero según con quien, cuesta”

“el contacto con los compañeros es siempre el mismo, es superficial”

“te miran, sonríen, y no dicen nada”

“Los chicos jóvenes no hacen caso a nadie, van a la suya, hacen sus grupos, y entre ellos ni se hablan”

Estas barreras se consideran expresivas de la distancia percibida por cada grupo de edad respecto al otro, basada quizá en estereotipos fruto del desconocimiento, e incluso de la imagen que cada uno considera que proyecta en el otro.

“yo me senté en primera fila, y había un gran vacío a mi alrededor, pero a lo largo de los días se ha ido llenando de personas que me vienen a preguntar. Hay una relación que hay una distancia, muchos te toman como si este podría ser mi padre, y ¿qué quiere?”

“a mi no me dijeron nada. Yo esperando, esperando hasta que me cansé y les pregunté”

“en un trabajo en grupo nos juntamos un compañero de la Universitat a l'Abast y yo. De los jóvenes no quería venir ninguno, quizá no se sentían cómodos”

Entre los informantes también, algunas personas manifiestan abiertamente su falta de interés por el contacto con los alumnos convencionales, desinterés que relacionan con diferencias irreconciliables en el estilo de vida, intereses, inquietudes, etc.

“Yo entré el primer día, vi a dos señoras sentadas en primera fila, de mi edad, y me senté a su lado y hasta ahora muy bien. Con el resto de alumnos no, yo con los jóvenes, no”

“Tampoco vienes aquí a hacer amistades, aunque tampoco lo evitas. Vienes a aprender”

“yo he hecho mi grupo, y paso olímpicamente del resto”

“es absurdo que yo me intente hacer amiga de las jovencitas, pero es lo mismo que si fuera al revés. Estás en un mundo donde eres minoría”

“para nosotros, lo que nos gusta es el ambiente de cordialidad. Esto (poca relación con los alumnos convencionales) ya nos está bien”

Muchos de los participantes comentan que una vez establecido el contacto, la relación suele ser bastante fluida, y con muestras de interés de los unos por los otros.

Entre las estrategias que ponen en marcha para facilitar el contacto y relación con los alumnos convencionales, algunas enfatizan la dimensión relacional como es la búsqueda de afinidades o “el mostrarse natural”, mientras que otras apuntan a propiciar el descenso de estereotipos, como es el participar en los debates en el aula.

“Los hombres tenemos una herramienta que es muy fácil para comenzar una conversación: el Barça. Es fácil meterte a la gente en el bolsillo”

“si pides algún libro, o haces alguna consulta, te permite contactarte un poco más con ellos”

“Soy una persona muy tímida, y si una cosa me ha dado buen resultado ha sido hacer preguntas en clase, porque me ha permitido el primer contacto con la gente”

“Cuando yo he hablado en clase, con mi experiencia, y ellos se lo han pasado ‘pipa’, hemos podido debatir, y todos estaban encantados. Hice relativas amistades”

Los alumnos mayores identifican que cursar asignaturas con grupos reducidos, la realización de trabajos en grupo o salidas de campo son factores que contribuyen a la relación con el resto de alumnos convencionales. Recomiendan que se participe tanto en grupos de trabajo con alumnos convencionales como en los debates que se generen en el aula.

“en un grupo reducido, de 10 personas, la interacción era muy bonita, todos aportaban cosas, y mi experiencia siempre ha sido muy valorada por mis compañeros”

Los grupos de trabajo son uno de los entornos más destacados cuando los informantes se refieren a la relación con los otros estudiantes, especialmente con los convencionales. La realización de trabajos en grupo mixtos (mayores y convencionales) parece haber sido, en la mayoría de los casos, beneficiosa y satisfactoria.

“yo no hago trabajos en grupo, pero sí prácticas y salidas de campo. Con los compañeros muy bien, porque estas actividades permiten mucha más comunicación directa que no en el aula”

Algunas personas recomiendan la realización de un mayor número de trabajos grupales con el fin de aumentar la relación entre estudiantes mayores y convencionales.

“Yo he echado en falta la colaboración, pocos trabajos en grupo, éstos son una buena herramienta para integrar a las personas mayores con los estudiantes normales, [...] mi experiencia en una asignatura fue bastante positiva”

“actividades académicas, con profesores, alumnos, que te forzaran a tener más contacto”

“Fomentar más trabajos en grupo, no individuales, que no tienen ningún contacto”

Los grupos de personas que cursan asignaturas por primera vez, tanto con estudios superiores previos como sin ellos, aportan como recomendación que sea el profesor quien dirija la creación de grupos de trabajo para promover la interrelación.

“para establecer más contacto con los compañeros jóvenes, quizá sería conveniente que dentro del marco que compartimos, en vez de dejar que los grupos se creen por naturalidad, se hagan grupos mixtos, que no se agrupe la gente de la misma edad. Esto haría que hubiese más contacto y que aprendieran de nuestra experiencia”

Sin embargo, algunas personas reconocen que tienen tendencia a agruparse con otras personas mayores para crear grupos de trabajo. Lo justifican advirtiendo que existen dificultades para seguir el ritmo de trabajo de sus compañeros; a algunas personas el realizar trabajos en grupo con alumnos convencionales les supone una sobreexigencia, aun considerando que el intercambio de experiencias es beneficioso.

“Yo distingo a los estudiantes que están en la edad de estudiar y focalizan todos sus esfuerzos [...] Hay dos velocidades [...] hay los que van muy rápido y no me puedo integrar en el grupo [...] renuncio porque mi estilo de vida no me permite tanta dedicación...”

“yo hice un trabajo en grupo para poder ver cómo trabajaban, cómo integraban la información de los libros [...], pero no hice grandes aportaciones”

“Los trabajos en grupo yo ya dije que los haría solo, para no asumir el compromiso de estar pendiente de un trabajo dónde otro alumno se juega la nota”

“yo no he querido participar en trabajos en grupo, me parecía que me complicaría yo y que les perjudicaría”.

En ocasiones, los grupos formados por alumnos mayores y convencionales se configuran a partir de la propuesta de los alumnos convencionales.

“un grupo de alumnos me vino a preguntar si quería realizar el trabajo con ellos”

Cabe decir que en algunos casos la expectativa de los alumnos mayores no era del todo esperanzadora, pero a medida que la relación con los alumnos convencionales ha avanzado, han aparecido elementos como la confianza, el entendimiento, inquietudes comunes, etc.

4.3. Recomendaciones dirigidas a la mejora de la adaptación del nuevo alumnado

Para finalizar, agrupamos en este apartado el conjunto de las recomendaciones y propuestas ordenadas según a quién se dirigen: los alumnos que se incorporan por primera vez al entorno universitario, el profesorado y el equipo técnico del programa.

4.3.1. Recomendaciones dirigidas a los nuevos alumnos

Para evitar la desorientación propia del primer día las recomendaciones formuladas son: visitar la facultad con anterioridad, a ser posible, en compañía de alguna persona que la conozca; localizar el aula; consultar paneles informativos; consultar a las personas del Punto de Información o a otras personas de encuentren en la facultad (alumnos, profesores); emplear referencias espaciales; acudir con antelación suficiente el primer día de clase.

Para facilitar la integración en el aula: presentarse al profesorado y a los alumnos; participar en los debates que surjan en el aula, con la indicación de no ejercer un uso abusivo de la palabra.

Para facilitar la relación con los alumnos convencionales: tomar la iniciativa, mostrarse natural y buscar afinidades.

4.3.2. Recomendaciones dirigidas al profesorado

Para facilitar la integración: proporcionar información sobre la manera de contactar con los docentes: ubicación del despacho, horas de atención establecidas y otras posibilidades; combinar el uso de las nuevas tecnologías con el soporte bibliográfico

clásico; ofrecer la posibilidad de acogerse a una forma de evaluación alternativa al examen final.

Para facilitar la interacción con los estudiantes convencionales: preguntar directamente a los alumnos mayores; realizar con más frecuencia trabajos en grupo de trabajo y actividades académicas que fomenten la relación con los compañeros y profesores.

4.3.3. Recomendaciones dirigidas al equipo técnico del programa

Para facilitar la elección de asignaturas: mantener el asesoramiento personalizado previo a la matrícula; ofrecer la máxima información relativa a la asignatura (temarios, metodología docente, forma de evaluación) y al profesor (si es orientador, si es una persona próxima a los alumnos); mantener la posibilidad de cambiar de asignatura en los días siguientes al inicio de clases.

Para facilitar la participación en el programa: mantener la libertad de matriculación, sin el establecimiento de itinerarios o que sean itinerarios orientativos, en el caso de que se ofrezcan; mantener la opcionalidad de la evaluación.

Para facilitar la integración: programar reuniones, previas al inicio del curso, con los nuevos alumnos, en las que se ofrezca información de las asignaturas y del campus de la universidad; organizar una jornada de visita a la facultad en la que se estudiará, a ser posible, acompañados por alumnos convencionales; realizar reuniones de seguimiento a mitad de curso con los nuevos alumnos para valorar su incorporación a la universidad y detectar posibles incidencias; organizar un servicio voluntario de alumnos veteranos que actúen como referentes para los alumnos nuevos tanto en la consulta sobre diferentes situaciones, como en la atención a los alumnos que puedan presentar una especial fragilidad; difundir las recomendaciones a los nuevos alumnos y al profesorado.

5. Conclusiones

Los resultados muestran que cuando los estudiantes del Programa La Universitat a l'Abast se incorporan en el entorno universitario las dificultades que experimentan se centran en el conocimiento de los espacios, y como tal es una dificultad que se concentra en el inicio de su primer curso académico. Esa experiencia, al igual que las estrategias adoptadas, es compartida por todos los grupos de discusión y no hemos advertido diferencias entre los diferentes perfiles ni entre hombres y mujeres.

No se ponen de manifiesto dificultades para el seguimiento de las diferentes asignaturas, valoración que de nuevo es compartida por los diferentes perfiles; al respecto, resulta de interés retener los dos tipos de factores que los estudiantes del Programa consideran favorables: el capital propio, derivado de sus experiencias vitales y la disposición y proximidad de los docentes. Este último factor también se reconoce para facilitar la adaptación al uso de las tecnologías de la información, complementando el valor que se reconoce al apoyo obtenido de personas del entorno familiar.

Para el conjunto de informantes, la incorporación en la universidad comporta un reto de adaptación, decidido por ellos. En consecuencia, tanto en el primer curso como en los siguientes, conceden especial importancia a las condiciones que favorecen su libertad de decisión en la matriculación, la elección de asignaturas o la realización de evaluaciones. Los factores favorables se articulan en dos dimensiones: estudiar en la universidad de un modo y con un ritmo que consideran adecuado y disponer de información suficiente para realizar su elección de materias a cursar.

Las estrategias utilizadas ponen de manifiesto la diversidad existente entre ellos; diversidad que no puede comprenderse limitada al nivel de estudios o al sexo de este sector de estudiantes. Para ellas y ellos, la incorporación en la universidad reviste un significado propio en el que si bien comparten el sentido de reto, prima la variedad de experiencias vitales que movilizan y la pluralidad de intereses.

La pluralidad de intereses no sólo se plasma en la elección de materias, también se muestra en la posición respecto a las relaciones con los otros estudiantes, especialmente con aquellos que cursan los estudios de grado o licenciatura. La entrada en la universidad supone para el sector de estudiantes mayores el acceso a un entorno caracterizado por la presencia de jóvenes, es decir, un entorno dónde la presencia de personas mayores es infrecuente, inhabitual: ellos y ellas advierten en la mirada de los otros la extrañeza que produce su presencia, extrañeza que posteriormente puede ceder el paso al encuentro o al trabajo conjunto.

Los estudiantes mayores para apropiarse de ese entorno adoptan estrategias que se basan en el reconocimiento de que su participación en la universidad no debe interferir en el proceso formativo de los estudiantes convencionales; se trata de estrategias en las que también se advierte la variedad de intereses. Del mismo modo que algunos describen qué han hecho para relacionarse con los estudiantes jóvenes o qué se podría hacer para facilitar ese contacto, otros manifiestan que esa relación está lejos de sus prioridades. Así pues, la escena intergeneracional se concreta de forma diversa según la decisión de los actores, si bien los resultados advierten sobre la función facilitadora asociada a determinadas dinámicas de trabajo, especialmente las relativas a las actividades en grupo, dentro y fuera del aula.

En su conjunto, en términos de evaluación, los resultados obtenidos confirman que este sector de estudiantes encuentra en el Programa La Universitat a l'Abast una modalidad de formación adecuada a sus expectativas, que les resulta estimulante y les permite concretar formas de envejecimiento activo.

6. Bibliografía

ARENAS, S.; PÉREZ SALANOVA, M.; PÁRRAGA, E. (2007). "Older students and European Higher Education Area: an opportunity to promote Active Ageing values". *VI European Congress of the International Association of Gerontology and Geriatrics "Advances in gerontology" Abstracts Book*. San Petersburgo: Gerontological Society of the Russian Academy of Sciences, 3.

BRU, C. (2002). “Los modelos marco de Programas Universitarios de Mayores”. En *VI Encuentro Nacional de Programas universitarios de Mayores*. Alicante: Consellería de Bienestar Social. Universidad Permanente de Alicante.

CABEDO MANUEL, S. (dir.) (2006). *Los programas universitarios para mayores en España: una investigación sociológica*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

HOLGADO, M. A.; RAMOS, M. T. (eds.) (2006). VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida. Madrid: IMSERSO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). *Estrategia Universidad 2015: Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad*. Madrid: Secretaria General de Universidades.

OMS (2002). “Envejecimiento activo: un marco político”. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, núm. 37 (S2), p. 74-105.

ORTE, C.; GAMBÚS, M. (eds.) (2004). *Los programas universitarios para mayores en la construcción del espacio europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Servei de Publicacions i intercanvi científics de la Universitat de les Illes Balears.

SÁNCHEZ, M. (dir.) (2007). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección Estudios Sociales, núm. 23. Barcelona: Fundación La Caixa.

VILALTA, J. M. (coord.) (2008). *Libro Blanco de la Universidad de Cataluña*. Barcelona: Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP).

Evaluación del Programa Universitario de Mayores en el “Aula Permanente de Formación Abierta” de la Universidad de Granada

José María Roa Venegas
Universidad de Granada

1. Introducción

Los Programas Universitarios para Mayores, pretenden contribuir a la mejora de la situación y de las capacidades personales y sociales de sus alumnos, con una doble intención, formativa y de atención social solidaria. Dichos Programas, procuran mejorar la calidad de vida de estas personas a través del conocimiento, facilitando la formación en este momento evolutivo y entendiendo que el aprendizaje se realiza a lo largo de la vida. En general, las actividades que se desarrollan en estos Programas Universitarios se deben reagrupar en torno a los componentes que caracterizan la función de cada universidad: enseñanza, investigación y servicio a la sociedad.

Si entendemos la evaluación como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos. Parece evidente que la evaluación como actividad intencional y compleja, debe formar parte de las decisiones en el diseño de cualquier programa formativo y sociocultural, y adquiere especial importancia si la entendemos, como valoración de en qué medida se han alcanzado los objetivos previstos, cómo ha funcionado el proceso y qué resultados se han alcanzado (Bru, C. 2002).

La evaluación pretende conseguir un mejoramiento continuo mediante el conocimiento lo más exacto posible del Programa y del Alumno en todos los aspectos, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta incidan. La evaluación en el ámbito universitario de mayores, debe incidir en el proceso formativo en donde la capacitación del alumnado está centrada en el autoaprendizaje como proceso de desarrollo personal y social.

2. Evaluación del Programa Universitario del Aula Permanente de Formación Abierta

Una buena evaluación requiere definir de antemano qué aspectos concretos queremos conocer y analizar, para poder adaptar la programación lo más posible a los fines que se persiguen. Así, son elementos de evaluación en un Programa: el alumnado, el profesorado, las materias, las infraestructuras, el tipo de evaluación de los trabajos que realiza el alumnado, el personal administrativo, la Dirección, y el Proyecto Universitario en general (López- Jurado, M. y Argente del Castillo, C. 2002).

La evaluación, en la que se centrará este trabajo, está justificada por el peso que la docencia tiene en el Programa; aunque esto, no puede hacer olvidar la importancia de la

investigación o el carácter social con los que debe cumplir. La evaluación mencionada se agrupará en dos niveles concretos, tales como:

1. El nivel de satisfacción y aprovechamiento que los alumnos han alcanzado tras el curso de la asignatura.
2. El nivel de satisfacción que los alumnos tienen sobre el funcionamiento del Programa.

2.1. Cuestionario de satisfacción de la Asignatura

Una semana antes de que finalice la impartición de la asignatura, se procede a la ejecución del “Cuestionario de Evaluación de la Asignatura”. Para evitar posibles influencias, dicha pasación la propone el delegado de curso y se rellena en casa y es entregada pocos días después en la secretaría del Aula Permanente de Formación Abierta (APFA) para su procesamiento e introducción en la base de datos.

Las partes de que consta el cuestionario son: una introducción, datos sobre la asignatura en sí, los profesores y una autoevaluación de la implicación del alumno.

- *Introducción.* Comienza con el siguiente texto: “*El presente cuestionario (anónimo) pretende mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que usted recibe en al Aula. Responda todas las cuestiones planteadas con la máxima sinceridad. Marque con (x) la opción que considere adecuada*”. Recordar que cada pregunta, expresada en forma aseverativa afirmativa, tiene cinco opciones (escalas Likert) de respuesta: no, algo, normal, mucho y muchísimo.
- *La asignatura.* En esta parte del cuestionario se pretende conocer y evaluar aspectos tales como:
 - Interés de la temática tratada.
 - Facilidad o dificultad de los contenidos estudiados.
 - Utilidad para la vida de lo aprendido.
 - Bondad del material usado y entregado.
 - Importancia y valoración de los aspectos teóricos y prácticos impartidos en la asignatura.
 - Indicación a los alumnos para que valoren los aspectos más positivos de la asignatura y proponer acciones de mejora.
- *Los profesores.* En esta parte del cuestionario se pretende conocer y evaluar aspectos tales como:
 - Calificación general de la labor del coordinador de la asignatura.
 - Calificación de la labor de los profesores invitados a impartir alguna clase.
 - Organización y estructuración de la materia.
 - Metodología utilizada:

- La materia está bien explicada y es entendible.
 - Las clases son activas y mantienen nuestra atención.
 - Resuelven las dudas de forma eficaz.
 - Cordialidad en la relación profesor-alumno.
 - Cumplimiento de los horarios.
 - Bondad en la formación y preparación de los profesores.
 - Pregunta abierta por si desean los alumnos hacer alguna otra observación sobre la actitud del profesor.
- *Autoevaluación.* En este apartado del cuestionario se ha pretendido evaluar los siguientes aspectos:
- Asistencia regular a las clases.
 - Valoración de la actitud activa y participativa en clase.
 - Grado de interés para pedir información al profesor para saber más sobre el tema.
 - Realización de actividades no obligatorias (ir a biblioteca, navegar por Internet, etc.) para profundizar en la temática.
 - Nivel de compromiso con la formación universitaria que recibe el alumno.
 - Nivel de adquisición de conocimientos obtenidos por el alumno en la materia concreta. Realización de trabajos y cuestiones planteadas en la asignatura y que serán entregadas al profesor para su corrección y evaluación.
 - Pregunta abierta por si desean los alumnos hacer alguna otra observación en relación a su actitud como alumno.

2.2. Cuestionario de satisfacción del Programa

Este cuestionario es de más amplio espectro y pretende valorar una vez cada curso elementos de Programa diseñado en la Universidad de Granada. Dicha evaluación se realiza en unos “Encuentros provinciales e interprovinciales” de las diferentes sedes del APFA.

Las partes de que consta el cuestionario son: introducción, motivos para estar en el APFA, sobre el sistema, efectos del APFA, futuro, propuestas de proyectos, y representación de alumnos.

- *Introducción.* El cuestionario comienza con una breve introducción: “*El presente cuestionario pretende obtener información respecto al funcionamiento del Aula Permanente de Formación Abierta, con el fin de evaluar el funcionamiento de dicha Aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la calidad. Por ello, le solicitamos su valiosa información que debe expresar con total libertad y responsabilidad. Muchas gracias.*” Las preguntas son variadas en su forma. Unas son abiertas para que el alumno matice en sus respuestas y la mayor parte de ellas que tiene dos o más opciones.

- *Motivos.* Los motivos que mueven al alumno para integrarse en el Programa Universitario, son fundamentales para el rendimiento y para un aprendizaje eficaz. Así, se ha preguntado a los alumnos lo siguiente:
 - Los motivos fundamentales que me llevan a seguir los cursos del Aula Permanente de Formación Abierta son: (respuesta abierta).
 - Las clases del Aula, han aumentado mi “curiosidad” por las cosas.
 - Las clases del Aula, han aumentado mi seguridad personal y me siento más competente.
 - Las clases del aula, me han enseñado a trabajar en equipo con otros alumnos.

- *Sistema.* Se pretende la evaluación de los efectos de todo el sistema del APFA, eje importante para la toma de decisiones. Son, por tanto, las preguntas más variadas y se refieren a los efectos del conocimiento tanto a nivel social como personal, consideraciones metodológicas y sobre el currículo. Así, se le ha preguntado lo siguiente:
 - El Aula mejora la calidad de vida a través del conocimiento que aporta.
 - El Aula mejora mis relaciones con otras generaciones.
 - El Aula fomenta la formación para el voluntariado.
 - El Aula da una formación universitaria para que se aprenda de forma autónoma.
 - El Aula me sirve de ayuda para resolver problemas personales.
 - Considero que los alumnos debemos ser más protagonistas en el Aula. Tanto en caso afirmativo como negativo exposición de los porqués.
 - Lo que realmente podemos llevar a cabo con los cursos del Aula es: Poco, porque lo nuestro es ejercer el rol asignado a los mayores. Algo, la sociedad aceptaría “a medias” otro rol que no fuera el asignado. Bastante, porque podemos tomar nuevos roles ante los nuevos tiempos.
 - Estoy matriculado/a en la sede de...
 - Soy consciente del coste, del servicio público que ofrece la Universidad.
 - Las clases que se dan son demasiado magistrales.
 - Considera que el nivel docente impartido es bueno.
 - Las clases deberían tener un mayor componente práctico.
 - Considero que las clases deberían ir más allá del estricto horario, haciendo actividades sobre los contenidos estudiados.
 - Tomo notas en clase y utilizo otros recursos, como la biblioteca, para ampliar contenidos.
 - Considero que la Investigación debería tener más peso en el Aula.
 - Me considero responsable, entre otros, de la eficacia y la calidad de la enseñanza ofrecida por la Universidad.
 - En el curso actual las asignaturas que más me han interesado, se han referido a:
 - Humanidades y Ciencias Sociales.
 - Ciencias de la Tierra y el Medio Ambiente.

- Ciencias Jurídicas y Economía.
 - Ciencias Biosanitarias.
 - Ciencias Tecnológicas.
 - Otras _____
- Escriba el título de la asignatura cursada que más le ha gustado y la que menos.
 - La asistencia a clase debería ser obligatoria.
 - Asisto a clase regularmente.
 - Participo con frecuencia en clase.
 - Debería haber algún sistema de evaluación del proceso de aprendizaje.
 - El sistema actual se puede mejorar.
 - Utilizo la página Web del Aula.
 - La evaluación del trabajo en el aula debería hacerse:
 - No la haría.
 - Con trabajos individuales o en grupo.
 - Con exámenes.
 - Otras formas _____
- *Efectos.* Los efectos que se persiguen son aquellos que mejorarán la calidad de vida de los alumnos. La actividad física es importante, pero la actividad psíquica en la adquisición del conocimiento, se presenta fundamental para esa calidad de vida mencionada. Se han propuesto preguntas sobre los siguientes aspectos:
- Ha cambiado mi percepción social desde que estoy en el aula.
 - Me siento más como ciudadano, igual a los otros más jóvenes.
 - Soy más consciente de mis derechos y deberes.
 - Me he vuelto más optimista y tengo más ilusión.
 - Me siento mejor físicamente.
 - Me interesan más las noticias de otras partes del mundo.
 - Acepto más los cambios y las diferencias en las personas.
 - Siento que la edad no es un problema, sino una circunstancia.
 - Me ha cambiado en algunos pensamientos que tenía anteriormente.
 - Mi pensamiento se ha relativizado.
 - En general he ganado salud psíquica.
- *Futuro.* Tal vez uno de los problemas que se han planteado los Programas Universitarios, sea el del futuro de la estancia en el Aula. Es sabido que el objetivo del APFA no es conseguir una titulación que habilite para el ejercicio de una profesión. Esto supone no tener tiempo limitado para el currículo; el objetivo es adquirir el conocimiento ya que el aprendizaje se realiza a lo largo de toda la vida.
- Qué hacer cuando acabe el primer ciclo:
 - Dejar el aula.
 - Seguir repitiendo clases.

- Buscar otros sistemas para seguir en la Universidad.
 - Que nos ayuden a intervenir en la sociedad en ONG,s.
 - Otras_____
- *Proyectos.* En este apartado se propone presentar a los alumnos la posibilidad de proponer proyectos con el objetivo de hacer una actividad de aprendizaje motivadora y activa. Son varios los campos propuestos.
- Sobre asignaturas.
 - Actividades fuera del aula.
 - Acciones de voluntariado.
 - Otros_____
- *Representación.* El componente social del Programa es importante y ese servicio a la sociedad se refleja en las asociaciones de alumnos. Es por tanto importante valorar algunos aspectos de dichas asociaciones.
- Las Asociaciones de Alumnos, podrían o deberían ayudar y fomentar la búsqueda de soluciones a los problemas surgidos.
 - Las Asociaciones de Alumnos, ¿sirven para algo?
 - Estoy contento/a con lo que hacen estas Asociaciones.
 - La dirección de las Asociaciones debe ser: presidencial, colegiada.
 - Participan los alumnos en las Asociaciones.
- *Valoración Global.* Como final del cuestionario, insertamos una valoración del Programa desarrollado.
- Puntúe de 1(muy baja) a 10 (muy alta) su satisfacción con el Programa del Aula.

3. Resumen

Con lo expuesto anteriormente sobre la evaluación, se ha pretendido obtener información que nos permita adecuar los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje del alumnado, conocer qué aspectos de la intervención educativa han favorecido el aprendizaje y cuáles han de ser mejorados, modificados o incluso eliminados dentro de los Programas Universitarios para Mayores. Por lo tanto, es fundamental plantear un proceso de evaluación global y continuada de todo el proceso. La evaluación no debe ser una herramienta para valorar únicamente los resultados obtenidos en la docencia, sino en la función investigadora y social. Debe ser un instrumento que ayude al alumnado a controlar su propio proceso de aprendizaje en todos los aspectos.

De las cinco dimensiones propuestas por Palmero y Jiménez (2005) a la hora de valorar un Programa: 1. Planificación, Metas y Objetivos, 2. Recursos Humanos, Físicos y

Financieros, 3. Programa de Formación, 4. Desarrollo de la Enseñanza y 5. Calidad de los Resultados. Se han tenido en cuenta en la evaluación llevada a cabo de forma especial: el Programa de Formación y los Procesos de Enseñanza; en este último se recogen un conjunto de características de excelencia que intentan asegurar la calidad de los procesos diseñados para lograr el aprendizaje.

4. Bibliografía

BRU RONDA, C. (2002) “Ponencia Marco. Los Modelos Marco de Programas Universitarios para mayores”. En *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante: Conselleria de Bienestar Social. 17-44.

LÓPEZ-JURADO, M.; ARGENTE DEL CASTILLO, C. (2002). “Programas Universitarios para Mayores: Las Enseñanzas (Contenido, metodología y evaluación)”. En BRU, C. (ed.) *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante: Conselleria de Bienestar Social. 59-73.

PALMERO CÁMARA, C.; JIMÉNEZ EGUIZABAL, A. (2005). “La Formación Universitaria de las Personas Mayores. Evaluación de su Calidad y Convergencia Europea”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, núm. 10, p. 111-122.

Algunes consideracions a l'entorn del procés d'avaluació i qualitat en les Aules d'Extensió Universitària per a la Gent Gran de la Universitat Rovira i Virgili

Josep Maria Sabaté i Bosch
Universitat Rovira i Virgili

A inicis de la dècada dels seixanta del segle passat (s. XX) i durant els cinc anys de carrera cursats a la Facultat de Lletres de la Universitat de Barcelona els mots “avaluació” i “qualitat” no formaven part del que podríem anomenar “lèxic universitari”.

Llavors l'alumnat universitari realitzava en cada assignatura, més o menys regularment, uns exàmens, a banda dels exàmens finals - “l'avaluació” -, que podien ser escrits o orals, i d'aquests exàmens en sortia una nota que anava des del suspès a l'excel·lent amb matrícula d'honor, passant per l'aprovat i el notable, fins i tot en l'obtenció del més alt grau universitari - el doctorat - es mantenien semblants qualificacions - excel·lent “*cum laude*” -, les quals qualificacions o notes tenien també el seu equivalent numèric; i notes i números servien per a donar un determinat nivell del grau de coneixements, actituds i aptituds de l'alumnat - “la qualitat”-.

Quant al professorat universitari, després d'aprovar les corresponents oposicions i un cop havien accedit al cos de “funcionaris” numeraris -llavors quasi majoritari perquè els “penenes” (PNN) o professors no numeraris quasi no n'hi havia-, gairebé ningú gosava ja avaluar-lo i molt menys l'alumnat sumís i sotmès a la seva “disciplina”, tot i que entre l'alumnat sempre s'establí un determinat i subjectiu procés d'avaluació dels professors considerant-los senzillament “bons”, “rotllos”, “dolents”,... però el cert és que, en general, la seva qualitat quedava fora de qualsevol dubte, a la manera com en l'expedient dels militars i més concretament en l'ítem del valor s'hi posava allò de “*se le supone*”, encara que no haguessin entrat mai en combat.

En els posteriors quasi quaranta anys com a professor universitari en actiu, el citat abans “lèxic universitari” ha variat moltíssim i amb l'adequació actual al sistema de l'Espai Europeu d'Ensenyança Superior (“Bologna”) -crèdits ECTS (*European Credits Transfer System*), graus, “*masters*”,...- encara segueix variant. Però no sols ha variat lèxic i nomenclatura -amb sigles a dojo i mots manllevats de la llengua anglesa-, sinó que a partir del darrer quart del passat segle i amb la restauració general de formes de govern democràtiques en el nostre país, tot i que aquelles notes de l'alumnat d'alguna manera segueixen “funcionant” amb novetats positives com pot ser, per exemple, el sistema d' “avaluació continua”, s'ha posat una especial atenció en la “qualitat”, sobretot en els darrers deu anys del present segle en que un especial sentit de caire “industrial” i “empresarial” ha incidit en la institució universitària.

Avui els conceptes de productivitat, qualitat, rendibilitat, recerca, innovació... són molt presents en la Universitat i d'aquí que, com esdevé amb qualsevol altra empresa, sigui molt necessari un bon control del “producte” i dels diferents sectors que formen part de la “producció” del mateix, un control a tots els nivells, no sols de dalt a baix a la manera

dels exàmens, qualificacions o notes pels alumnes i les agències qualificadores pels professors -ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Acreditación)-, sinó i també de baix a dalt amb una avaluació del professorat per part dels alumnes, quelcom impensable fa no massa temps, i molt menys impensable si aquesta avaluació per part dels alumnes està emparada en el més absolut anonim, encara que pel professorat pugui tenir efectes econòmics importants a l'hora d'aconseguir quinquennis de docència.

Simplement, i com a dada anecdòtica, sense entrar en algunes qüestions de fons, recordo que quan era objecte d'avaluació per part dels alumnes de les meves assignatures d'Història d'Espanya, aprofitava la ocasió per alligonar-los en l'exercici de la justícia, tot recordant els processos inquisitorials del Tribunal del Sant Ofici, que admetia qualsevol anònima denúncia de "judaïtzant", amb una immediata presumpció de culpabilitat, que obligava al reu a restar en presó preventiva fins el dia del judici, tal i com va passar a Fra Lluís de Lleó que al cap i a la fi resultà innocent, però ja havia passat quatre anys tancat quan, en tornar a la Universitat de Salamanca, retrobava els seus alumnes - qui sap si algun d'ells fos el delator de la calúnnia? - amb aquell ja clàssic "*Decíamos ayer...*".

Me'n guardaré ben prou de negar els possibles valors i la utilitat de l'actual sistema d'avaluació dels professors pels alumnes, més encara quan humilment puc afirmar que jo en sortia bastant ben parat, tot i que, mai vaig entendre com era que no faltant mai -mai!- a classe i sent sempre molt escrupolós amb la puntualitat, tampoc mai -mai!- els alumnes em van donar la màxima nota en els respectius ítems "d'assistència" i "puntualitat", potser perquè una hora de classe meva durava una hora i el tradicional quart d'hora acadèmic de cortesia - retard no el feia mai -mai!-.

Ara bé, durant els darrers vint-i-set anys dels ja esmentats quasi quaranta com a professor universitari, també m'ha tocat la organització i cura de les Aules d'Extensió Universitària per a la Gent Gran (AEUGG) de la Universitat Rovira i Virgili (URV) i en aquest llarg període des del inici l'any 1983 amb les dues primeres seues a Tarragona i Reus, hem anat ampliant l'oferta formativa universitària d'acord amb el qualificat i encunyat com "*modelo catalán*" en el Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores (Granada, novembre 1996)¹, amb seues a Valls, El Vendrell, Cambrils, Vila-seca, Constantí, Falset, El Morell, Salou, Torredembarra, Santa Coloma de Queralt, Mont-roig del Camp, Tortosa, Amposta, Flix, Horta de Sant Joan, Deltebre, La Sènia, Ulldecona i Mora d'Ebre, seguint amb l'esperit que ens motiva des del primer moment: apropar la Universitat a la societat, al poble, i en especial al sector d'una gent gran que així pot viure el seu oci amb dignitat, demostrant que no és ben bé certa una sentència atribuïda a La Rochefoucauld relativa a la vellesa considerant-la com un tirà que prohibeix, sota pena de la vida, tots els plaers de la joventut, ja que no és gens menys cert que per a molta de la nostra gent gran la seva joventut no va estar precisament plena a vessar de plaers, tot donant a la seva vellesa el

¹ MIGUEL GUIRAO i MARIANO SÁNCHEZ MARTÍNEZ: *La oferta de la Gerontología*. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores. Universidad de Granada, Publicaciones del Aula Permanente de Formación Abierta y Grupo Editorial Universitario. Granada, 1998.

veritable sentit que no és l'acumulació d'anys, no és si dura molt, sinó si es viu més, per allò de posar vida als anys per damunt d'afegir anys a la vida.

No hi ha dubte que pel que fa a l'ensenyament universitari la nostra gent gran te tots els drets haguts i per haver. És ben cert, però, que una afirmació d'aquesta mena cal argumentar-la amb els raonaments adients que palesin la seva evidència, sobretot si ens fixem en la seva edat: ara per ara, la mitjana d'edat d'aquesta població amb gana de cultura està al voltant dels 70 anys amb una forquilla que, per dalt, pot arribar als 90, i, per baix, gira fins els 50 i escaig. Aquestes dades ens porten a considerar que la majoria de la nostra gent gran va néixer, any més, any menys, pels voltants del 1936 i, per tant, lògicament, va viure els efectes de la cruenta guerra civil i les conseqüències de la no gens menys fatídica i llarga postguerra.

Del dret a un ensenyament universitari digne i en igualtat d'oportunitats, no crec que, tenint present aquelles circumstàncies, ens hi haguem d'encaparrar massa, més encara si hi afegim la desigualtat de sexes, amb els entrebancs que la dona ha tingut - i té! - per assolir una equiparació similar a l'home².

És de justícia, doncs, restituir aquest dret que la majoria de la nostra gent gran va veure passar de llarg en el moment en que l'havia de gaudir. És de justícia -de justícia social, si es vol-, però no de beneficència.

La mateixa "*memòria històrica*"³ ens fa recordar que l'economia condicionà "*opcions personals, ideològiques o de consciència*"⁴ en uns moments en que, com diu l'aforisme llatí "*primum vivere, post filosofare*" -primer viure i després filosofar-, molts nens i moltes més nenes, els que avui són ja gent gran del segle XXI, varen haver de deixar llurs estudis per portar un sou a casa i ajudar a la família, perdent el tren de la seva formació acadèmica, no ja universitària, sinó àdhuc secundària, tenint en compte, a més, els escadussers mitjans materials i d'infraestructura que conformaven llavors la xarxa educativa de l'Estat en quasi tots els nivells d'ensenyament.

² Pel que fa a l'element femení cal recordar que, en alguns estudis superiors abans tenien vedada la presència de les dones a les aules: com a mostra, Rosalía de Castro, Emilia Pardo Bazán i Concepción Arenal hagueren de disfressar-se d'homes per poder seure en els pupitres de la Universitat, però Jimena María Francisca Emilia i Elisa Fernanda María del Carmen Fernández de la Vega, dues germanes bessones i ties-àvies de l'actual vicepresidenta del govern de l'Estat, María Teresa Fernández de la Vega, malgrat haver d'anar a classe escortades i suportar la discriminació de l'alumnat masculí, varen ser les primeres dones llicenciades a Galícia, començant la carrera de Medicina a Santiago de Compostela l'any 1914; ambdues van acabar la carrera l'any 1919, amb un expedient acadèmic d'excel·lent; Jimena va obtenir el premi extraordinari de la Universitat, tot i que Elisa també se'l mereixia, però com només se'n podia donar un ...; i ambdues van fer el doctorat també amb la qualificació d'excel·lent.

³ *Estatut d'Autonomia de Catalunya*, títol I, - "Drets, deures i principis rectors" -, capítol V - "Principis rectors" -, article 40 - "Protecció de les persones i de les famílies" -, punt 6, es fa referència de manera general a la gent gran: "Els poders públics han de garantir la protecció de les persones grans perquè puguin portar una vida digna i independent i participar en la vida social i cultural. També han de procurar la plena integració de les persones grans en la societat per mitjà de polítiques públiques, basades en el principi de solidaritat intergeneracional.", i encara dins d'aquest mateix capítol V, l'article 54, sota l'epígraf "Memòria històrica" es refereix també a la nostra gent gran tot parlant d'un determinat "victimisme" - punt 2: "... les persones que han patit persecució a causa de llurs opcions personals, ideològiques o de consciència." -, sense concretar el que jo anomenaria "victimisme cultural" o "deficiències educatives".

⁴ *Ibidem*.

I aquests condicionats ens han fet reflexionar en el decurs del temps que portem al capdavant de la coordinació de les AEUGG sobre la necessitat de regular o obviar un procés d'avaluació i qualitat de les mateixes, perquè l'experiència ens ha ensenyat que l'avaluació i la qualitat ja s'ha fet quasi sense adonar-nos-en.

La qualitat ha estat servada gràcies a la participació del professorat universitari, una feina feta amb il·lusió, encara que també no del tot reconeguda per l'administració competent; professors que també tenen el deure de portar el seu saber i la cultura a aquelles persones les quals, amb el seu treball, abnegació i renúncia, han fet possible el benestar educatiu que gaudim avui; un professorat que no sols ha adaptat la seva didàctica a l'auditori amb la nova "Gerontagogia", sinó que ha gaudit de l'experiència i contacte amb un alumnat amb moltes -moltes!- ganes de saber, uns alumnes sempre atents i respectuosos que han trobat o retrobat el interès pel coneixement després d'un obligat, llarg i sovint forçat parèntesi de més de quaranta o cinquanta anys d'inactivitat acadèmica; uns alumnes que han tingut l'oportunitat de escollir el seu pla d'estudis "a la carta", cada any nou i diferent, i amb la possibilitat de fer passar pel sedàs aquells professors que no han complert amb les expectatives esperades, essent aquesta una forma, ni millor, ni pitjor, sinó distinta, d'avaluació del professorat; uns alumnes que han viscut moltes hores de classe -hores!-, fidels al compromís d'assistència i puntualitat -una hora!-, uns alumnes que han fet possible a través del boca-orella l'extensió universitària a les seves seves, que any rere any veuen consolidar i àdhuc augmentar llurs matrícules, amb l'atractiu econòmic sempre profitós de ser gratuïtes, mercè uns convenis signats amb diverses entitats d'estalvi; uns alumnes que amb la seva presència, atenció i interès continuats també s'han fet creditors d'una "avaluació continua" i es mereixen, si més no, l'aprovat general, sense cap altre tipus d'avaluació, tot i que particularment sé positivament que ells si que avaluen el professorat amb unes elementals puntuacions, ni millor, ni pitjor, sinó diferents, i, com a mínim, tan o, potser, més autèntiques que les de qualsevol Agència de Estatal d'Avaluació de la Qualitat i de l'Accreditació.

Un exemple d'aquesta avaluació del professorat el tenim a l'aula de Cambrils, l'alumnat de la qual té en el full de la programació una fitxa on hi figura la data de la classe amb dues caselles -una per a la conferència i l'altra per al professor- que regularment han puntuar i entregar a algun membre representant de la Junta Directiva de l'aula, per tal de treure'n les oportunes conseqüències de cara a la reunió periòdica amb aquest coordinador.

Resumint i aprofitant un vers podríem cloure aquesta comunicació recordant que si bé l'economia ens pot fer més rics, però la cultura, entesa com transmissió de coneixements i de valors, és l'única cosa que pot canviar la societat i fer un futur millor, d'aquí que la cultura sigui prioritària perquè deixem de ser clients i criatures rutinàries d'un consumisme forassenyat per a esdevenir ciutadans de veritat, criatures de la imaginació i la creació, perquè també hi ha coses que no és poden comprar amb diners:

Amb diners podem comprar plaer, però no amor.

Podem comprar espectacle, però no alegria.

*Podem comprar un esclau, però no un amic.
Podem comprar una casa, però no la llar.
Podem comprar aliments però no gana.
Podem comprar medicines, però no salut.
Podem comprar diplomes, però no cultura.
Podem comprar tranquil·litzants, però no pau.
Podem comprar títols, però no honradesa.
Podem comprar benestar, però no felicitat.
Podem comprar la terra, però no el cel.
Amb diners podem tenir coses i passar-ho bé (a estones),
però no podem ser feliços(sempre).*

Com a coordinador de les Aules d'Extensió Universitària per a la Gent Gran de la Universitat Rovira i Virgili, soc testimoni directe que sense massa diners - malgrat que malauradament en facin falta - la nostra gent gran també sap gaudir de més d'un espectacle, troba casa seva en les aules obertes per la Universitat on rep aliments culturals i acadèmics, medicines espirituals i tranquil·litzants, títols diplomes i benestar... De manera que, en definitiva la nostra gent gran troba o retroba a les nostres aules l'alegria, l'amistat, una llar, ganes de saber, salut -si més no espiritual-, cultura, pau i serenor, felicitat i, sobre tot, s'ho passa bé.

Si d'alguna cosa hem d'estar prou contents és d'estar treballant plegats, amb o sense avaluació, però sempre amb la qualitat que dona el rigor científic universitari, i col·laborant a fer oci amb dignitat, el que, fins i tot en llatí, diu el lema que envolta l'escut de la nostra Universitat Rovira i Virgili: *Sapientiae liberi. Libertati sapientes* -el saber ens fa lliures i la llibertat ens fa savis- o, si voleu, d'haver contribuït, si més no una miqueta, amb l'aliment de la veritat, que, en paraules de Jesús, també ens fa lliures.

3.3. APLICACIONES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD

Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior de las personas mayores: análisis del factor tiempo

José Arnay Puerta, Inmaculada Fernández Esteban
Universidad de La Laguna

Debemos entender que si las aulas son espacios educativos, quienes planifiquen y regulen las tareas deben ampliar su perspectiva y observarse a sí mismos y comportarse como educadores y no sólo como gestores del tiempo de las tareas
(Gimeno Sacristán 2008)

Introducción

A lo largo de los últimos quince años el desarrollo alcanzado por las experiencias educativas de las personas mayores en las universidades españolas ha sido muy notable. De ello da cuenta, no sólo el número de personas matriculadas, con un incremento constante cada curso, sino la variedad de materias y asignaturas ofertadas o la amplitud geográfica alcanzada por las extensiones a otros municipios, sean de carácter urbano o rural.

Por otra parte, si prestamos atención a los temas tratados a lo largo de ese tiempo en los Encuentros hasta ahora celebrados¹, nos podemos hacer una idea de la amplia variedad de temas abordados para el desarrollo de este tipo de formación: reconocimiento institucional, programa común, proyección social, financiación, alumnado, metodologías, etc. Estas cuestiones han formado parte de las preocupaciones comunes a la mayoría de las universidades en cuanto a la creación, desarrollo y consolidación de los denominados Programas Universitarios para Mayores, Aulas de la Experiencia, etc. En este desarrollo histórico, en ocasiones en condiciones institucionales y sociales difíciles, se pueden señalar, en nuestra opinión, tres momentos con características peculiares y específicas. Un primer momento vendría marcado por el énfasis en el *carácter social* de los Programas, no sólo por la fuente de financiación de muchos de ellos (Consejerías de Bienestar Social de las CCAA, Diputaciones, Cabildos y Ayuntamientos), sino también porque se entendía a la universidad como un espacio complementario de las políticas sociales destinadas a las personas mayores. Al mismo tiempo existía un cierto interés en que éstos formasen parte de la *proyección social* de las propias universidades.

Un segundo momento vendría señalado por la necesidad de lograr la *consolidación* institucional y académica de los Programas, como forma de lograr para este tipo de formación un reconocimiento institucional, social y político. En este sentido el dato más llamativo es el desinterés permanente mostrado por los responsables de las políticas educativas de este país. Es decir, aún hoy la educación de las personas mayores no es una

¹ Puede consultarse el cuadro elaborado por Adoración Holgado que figura en el sitio web de AEPUM. (www.aepumayores.org)

cuestión educativa, seguramente porque continúan pensando que eso es política social y burocráticamente no les incumbe.

Y, finalmente, un tercer momento, marcado por el propio desarrollo y amplitud de las experiencias, nos lleva ahora a abordar la necesidad de profundizar, precisamente, en dicha *dimensión educativa*, esto es, avanzar en el análisis y elaboración de propuestas (formación del profesorado, metodologías, materiales, recursos, sistemas de evaluación, etc.), enmarcadas en la necesaria teorización y puesta en práctica de las características específicas de este tipo de educación.

Ahora bien, pensamos que para poder clarificar nuestra posición sobre las características educativas de esta formación es necesario plantear algunas cuestiones previas:

- a) Debemos señalar la especificidad de la *educación superior de personas mayores* (en adelante ESPM) en relación, por ejemplo, a otro tipo de formación, como la educación de personas adultas. La Educación de Adultos tiene un sentido (alfabetización, inserción laboral, lucha contra la exclusión y marginación social, etc.) que no coincide exactamente con la de las personas mayores, aunque sí comparte, o puede compartir, otros aspectos, como por ejemplo, determinadas propuestas metodológicas (el sentido crítico, la reflexión) o incluso determinados fines, como la lucha contra la exclusión social. Es decir, debemos señalar las características de una y de otra porque, a menudo, se suelen entender de forma equiparable, especialmente cuando ambas se presentan bajo el rótulo de formación permanente o aprendizaje permanente o, incluso, aprendizaje a lo largo de la vida, cuando todas ellas tienen una clara orientación hacia el mercado laboral, cosa que no ocurre en el caso de la ESPM.
- b) Lo que sí es evidente es que mientras la Educación de Adultos cuenta con una larga tradición de trabajos y experiencias educativas, además de reconocimiento legislativo e institucional, no es ese el caso de la ESPM, que continua, en ese sentido, *invisible*. Esto puede ser debido a dos razones. Primero, a la propia invisibilidad de las personas mayores en nuestra sociedad. Y, segundo, al conjunto de estereotipos que aún rodea al hecho de envejecer. El edadismo, o directamente la gerontofobia, posiblemente sustente la idea de que la universidad no sea el lugar más idóneo para los mayores. Aún con todo ello, es evidente que debemos contar con un espacio propio de investigación y experiencias educativas innovadoras.
- c) Para que esto sea posible es preciso que ese espacio se defina previamente como genuinamente *educativo*. Hasta ahora no siempre se ha aceptado, que las personas mayores que deciden acudir a la universidad lo hacen para “ser educadas”². Otra cuestión es que definamos cómo y para qué debe ser esa educación. Pero, probablemente, la diversidad de profesionales que trabajan en este ámbito,

² Según Claxton, el alumno puede ceder su responsabilidad al profesor, pero no se la puede regalar: «Cuando alguien quiere que le enseñen, le está diciendo al profesor: “Quiero obtener parte del conocimiento, la capacidad o las cualidades que tienes y te voy a ceder temporalmente la responsabilidad de decidir qué tengo que estudiar, dónde cuándo, cómo, con qué frecuencia y en qué orden hacerlo, porque confío en que de esta manera aprenderé mejor”. Esta es la naturaleza del contrato de enseñanza y aprendizaje cuando el alumno lo acepta voluntariamente» (Claxton, 1987: 218).

procedentes de la Sociología, Psicología, Trabajo Social, Pedagogía, Psicopedagogía, y de otras muchas otras disciplinas, arroja cada uno su visión peculiar sobre qué deben hacer las personas mayores en la universidad. Pero debemos insistir en una cuestión que, por obvia, a veces se nos escapa a todos: lo que hacemos, o deberíamos hacer en la universidad, con mayor o menor fortuna, es educar.

- d) Creemos que es un error entremezclar el hecho educativo con las circunstancias personales o sociales de las personas mayores como forma de justificar su presencia en la universidad (combatir la soledad, participar en actividades sociales o de ocio, actividades de salud preventiva, etc.). A ningún alumno o alumna joven, en ningún nivel del sistema educativo, incluido el universitario, se le indica que debe acudir al colegio, al instituto o la universidad porque se aburre en su casa, se encuentra solo, sus padres se han divorciado o como forma de hacer amigos. Cosa que sí se ha argumentado, y se argumenta, con bastante profusión, en el caso de las personas mayores. Esto, que en principio pudiera parecer facilitador, otorga a la ESPM un carácter *light* que puede desvirtuar el proyecto educativo que nos interesa.
- e) Todo hecho educativo se entiende que conlleva la posibilidad de promover aspectos diversos del desarrollo personal, intelectual y social, y los contextos educativos son espacios que pueden servir para llevar a cabo distintos tipos de acciones, unas programadas y otras no, unas deseadas y otras no. Lo que ofrece la universidad es precisamente un espacio para la interacción. Pero no debemos olvidar que los espacios educativos también segregan y discriminan, por el sexo o la raza, pero también por la edad. Por ello pensamos que no es buena una defensa excesivamente “*proteccionista*” del alumnado mayor sólo por la edad, porque eso solo sirve para complicar, más que para aclarar, el estatus educativo, académico e institucional de los propios Programas y el de sus participantes.
- f) Las personas mayores tienen el derecho constitucional a la educación. Cualquier otra interpretación del mismo no serviría sino para poner de manifiesto la baja calidad de su aplicación, o las dificultades para llevarla a cabo. Si dicha educación debe ser más o menos formal, si debe ser más o menos reglada, no contribuye a generar claridad en este sentido, sino más bien a interpretar, en ocasiones de forma más laxa, el diseño de las propias actividades docentes.
- g) Si podemos compartir un significado común de qué es la ESPM, podemos avanzar en varios aspectos, hasta ahora no muy clarificados. Por exponer al menos tres de ellos serían:
 - *La naturaleza del curriculum.* Parece que existe un cierto consenso en entender que el curriculum de la educación superior de las personas mayores debe preservar su carácter de clasificación débil, frente a la oferta de clasificación fuerte del resto de titulaciones universitarias. Esto por un motivo evidente: la ESPM no tiene un carácter profesionalizador (Blázquez, 2002). Esto es una ventaja enorme que no siempre hemos aprovechado para tener un espacio de libertad académica envidiable desde el punto de vista de la configuración del

currículum y de abordar una amplísima variedad de aspectos impensables en otros ámbitos (Torres, 1991).

- *Las buenas enseñanzas.* De lo anterior se derivan algunas cuestiones interesantes: ¿qué efectos tiene en el diseño de la enseñanza?, ¿cómo se plasma?, ¿qué tipo de enseñanza planificamos y ponemos en práctica?, ¿cómo decidimos lo que vamos a hacer?, ¿de qué modelo de alumno o alumna partimos en el diseño?, ¿cuál es la finalidad de la educación practicada mediante esa enseñanza? Son aspectos que no dependen sólo de cada profesor o profesora, sino del debate de los colectivos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los procesos que se generen para cambiar la mera transmisión de información en elementos que sirvan para un aprendizaje realmente transformador (Brockbank y McGill, 2002).
- *Los buenos aprendizajes.* ¿Cuál es la naturaleza del aprendizaje que realizan las personas mayores?, ¿cómo se organizan los aprendizajes?, ¿qué aspectos (intelectuales, motivacionales, emocionales, etc.) logramos transformar con el aprendizaje?, ¿cómo utilizamos los aprendizajes para convertir la transmisión en transformación?, ¿cómo influye el aprendizaje en la mejora de las relaciones entre el profesorado y el alumnado y entre el propio alumnado?, ¿cómo desaprendemos a aprender? (Claxton, 1987).

Qué duda cabe de que todos estos interrogantes son sólo algunas de las múltiples cuestiones susceptibles de ser planteadas en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas mayores, pero creemos que pueden dar una idea de lo mucho que queda por investigar en este terreno.

1. Tiempo personal, tiempo educativo

Hablar del tiempo en la educación es hablar de tiempos distintos y variados (Soto, 2006). Se suele relacionar, por ejemplo, con el tiempo que el alumnado está en clase, o con el que el profesorado ha programado como tiempo para su asignatura. Pero también se habla del tiempo de interacción con los compañeros y compañeras, o los tiempos que la institución proyecta para este tipo de formación. En suma, los tiempos están entrelazados y son heterogéneos, con significados distintos para cada agente que interviene en el proceso, son tiempos subjetivos en definitiva. Si una hora de clase son sesenta minutos para todos por igual, es posible que en ese tiempo físico se produzcan interpretaciones tan particulares como personas se encuentran en dicho espacio.

Pero lo que resulta más llamativo de esta cuestión es que la temporalización que el profesorado programa para impartir los contenidos, no se corresponde con el tiempo que el alumnado emplea para apropiarse de ellos. O lo que es lo mismo, los tiempos de la enseñanza y los del aprendizaje no son simétricos, no funcionan como espejos. Pero, además, los tiempos del profesorado no se corresponden con los del alumnado, “los tiempos de cada persona que aprende son particulares”. (Sáez y Sánchez, 2006). Esto significa que “la vivencia del tiempo la sentimos muy fundamentalmente por lo que

representa para nuestras necesidades, aspiraciones, expectativas, intereses y motivaciones (Gimeno, 2008).

Es esta dimensión personal y subjetiva del tiempo la que choca con esa otra concepción, aún vigente, desde la cual el tiempo educativo se continúa planificando como algo rígido, estable, programado y cerrado, cuando en la práctica surgen interrupciones, rupturas y discontinuidades (Fernández Enguita, 2006). De ahí que se pueda hablar de distintas formas de habilitar el tiempo, formas de vivir tanto el tiempo personal como el educativo. Por ejemplo unas se vivirán de forma reproductiva, mientras que otras tratarán de utilizarlo para su crecimiento personal, intercambio de experiencias enriquecedoras y, en definitiva, mostrando una actitud esencialmente constructiva (Arnay, 2006)³.

Desde este punto de vista, la ESPM debería tener este hecho en cuenta, es decir, no debería reproducir la estructura curricular de los Programas siguiendo la concepción tradicional del tiempo educativo. Cuando una persona mayor trata de aprender en la universidad, ésta distribuirá su tiempo de aprendizaje no siempre de forma continua. Hay momentos en los que se produce algún aprendizaje y otros en los que no, momentos en los que precise un esfuerzo mayor que en otros para la adquisición de conocimiento. Por tanto, el tiempo de aprendizaje tiene una duración y una intensidad variable de unas personas a otras. Aunque esto sea importante lo es más que el aprendizaje tenga posibilidades para aprender a desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje o de mejorar las que ya posee.

Sabemos que en ocasiones es difícil implicar al alumnado en su propio aprendizaje, pero cuando se trata de personas mayores se cuenta con algunos puntos a favor, por ejemplo, sus experiencias previas, su motivación y su interés en aprender por aprender. Pero también hace falta educar al alumnado para que aprenda a emplear el tiempo fuera del aula, para que su aprendizaje pueda tener continuidad y no sean sólo acciones puntuales circunscritas a los 60 o 120 minutos de clase. La enseñanza en este sentido debería favorecer que el alumnado sea consciente de que debe controlar sus propios mecanismos de aprendizaje, de la importancia de su autonomía en la adquisición del conocimiento. Para ello se pueden proponer, por ejemplo, actividades en grupo o individuales que permitan indagar y ampliar en determinados contenidos propuestos, para ir más allá de lo tratado en las propias clases.

Lo que resulta interesante en este sentido es que el alumnado pueda descubrir nuevas posibilidades en las formas en que tradicionalmente se han producido sus propios aprendizajes, en eso que se suele denominar como enseñanza tradicional. Pues bien, ese tipo de enseñanza, que se desarrolla básicamente en el plano verbal, ofrece también algunas interesantes posibilidades si las sabemos encauzar de forma adecuada. Por ejemplo, si las utilizamos para aprender a argumentar o a discutir, si nos sirven para

³ Con el término “constructivo” nos referimos aquí a la posibilidad de elaborar nuevo conocimiento, nuevas relaciones, nuevos conceptos, incluso otras maneras de entender el mundo. En cualquier caso, la posibilidad de un pensamiento dinámico, frente a la idea de estancamiento o limitación de las capacidades mentales, generalmente atribuidas como consustanciales en el caso de las personas mayores.

aprehender⁴, para recordar, para comprender, para captar, para repasar, para deliberar, para darse cuenta. Todos ellos son procesos de aprendizaje verbal que tienen un importante papel en la formación de nuestro conocimiento y que nos sirven para ampliar nuestra capacidad de descubrimiento (Claxton, 1987).

2. El caso de las asignaturas preferidas por el alumnado

¿Por qué el alumnado prefiere unas asignaturas y descarta otras?, ¿qué elementos distintivos poseen aquellas que son elegidas o preferidas? Para estudiar esta cuestión decidimos realizar un estudio que nos permitiese conocer las características de aquellas asignaturas que se adecuan mejor a los intereses y expectativas del alumnado del Programa Universidad para Mayores de Universidad de La Laguna. Para llevarlo a cabo procedimos a examinar tres aspectos. En primer lugar, qué características metodológicas presentan las asignaturas por las que el alumnado muestra una mayor preferencia en sus valoraciones. En segundo lugar, si en dichas preferencias intervienen determinados aspectos que introduce el profesorado para diferenciar la enseñanza a personas mayores con respecto a los estudiantes de otras titulaciones. Y, por último, si en las estrategias de enseñanza el profesorado toma en consideración las características específicas y la diversidad del alumnado mayor.

Utilizamos una combinación de metodología cuantitativa y cualitativa. La cuantitativa se realizó mediante la aplicación de cuestionarios, mientras que la cualitativa la realizamos a través de entrevistas al profesorado y al alumnado, observaciones de aula, revisión de documentos y la utilización del diario de campo. Por último, en el estudio de caso de las dos asignaturas seleccionadas por el alumnado, analizamos el papel del factor tiempo, dado nuestro interés por conocer, entre otras cuestiones, si se producen desajustes entre el tiempo originalmente programado para la duración de una asignatura y la valoración de ese mismo tiempo por el alumnado, o si el tiempo de preparación de la asignatura juega algún papel en relación a la calidad docente percibida por el alumnado.

Antes de entrar a comentar los distintos aspectos del trabajo, debemos describir, brevemente, las características del Programa analizado en relación al tiempo programado:

- Calendario docente: de septiembre a junio.
- Nº de cursos: 3.
- Horario: de tarde de 2 horas diarias, de lunes a jueves.
- Créditos: 16 créditos por curso.
- Carga lectiva total: 480 horas.
- Carga lectiva/asignatura: Obligatorias, 20 horas / Optativas, 15 horas.

⁴ La aprehensión se produce al comprender algo de tal modo que tiene un significado personal e involucra tanto aspectos intelectuales como emocionales. Es lo que sucede cuando aprehendemos un chiste o el sentido de lo que alguien está tramando.

También debemos añadir que las materias que conforman el curriculum se engloban en torno al mundo contemporáneo, visto desde distintas disciplinas: Arte, Historia, Sociología, Psicología, Ciencia, etc. Además incluye idiomas (inglés y francés) y clases prácticas de Informática. Consta de seis materias obligatorias destinadas a la divulgación y profundización del conocimiento en diferentes campos culturales, sociales y científicos y de veinticuatro materias optativas que tratan de contribuir a la ampliación y profundización del conocimiento.

2.1. Objetivos

El objetivo general del estudio era analizar los motivos del ajuste/desajuste entre los elementos de las prácticas docentes (metodología, materiales, tiempos, programa) y las interpretaciones del alumnado de los procesos de aprendizaje en el Programa Universidad para Mayores de la ULL. Por otra parte, los objetivos específicos que nos propusimos eran:

- a) Conocer la opinión del alumnado en cuanto a la programación de las asignaturas.
- b) Conocer la relación entre los contenidos impartidos por el profesorado y las expectativas del alumnado.
- c) Conocer la percepción que tiene el alumnado en cuanto al método docente y sus prácticas.
- d) Conocer si se producen desajustes entre los tiempos programados y la duración que el alumnado espera de las distintas asignaturas.
- e) Saber en qué medida las expectativas y los intereses del alumnado en el momento de la elección de la asignatura se ven satisfechas.

2.2. Metodología

El primer instrumento utilizado fue un cuestionario administrado al alumnado de 2º y 3º curso, puesto que se trataba de identificar cuáles eran las asignaturas que resultan más atractivas y conocer cuáles eran sus objetivos formativos y sus estilos de aprendizaje (Martín y Rodríguez, 2003). Mediante la aplicación del cuestionario obtuvimos la valoración, de uno a diez, de tres asignaturas de una lista de las cuarenta y una asignaturas impartidas en el periodo 2007/2010. Los elementos curriculares de los que se solicitaron la valoración fueron: metodología docente, materiales y recursos proporcionados por el profesorado, evaluación, contenidos de las asignaturas, actividades realizadas, tiempo de duración del curso, programa de la asignatura y satisfacción con la asignatura y el profesorado.

Cada una de las 34 personas encuestadas podía valorar un máximo de 3 asignaturas. Una vez identificadas las asignaturas más valoradas, las que alcanzaron más altas puntuaciones fueron Ciencia y Tecnología, asignatura Obligatoria de 2º curso, e Iniciación a la Astronomía, asignatura Optativa de 3º.

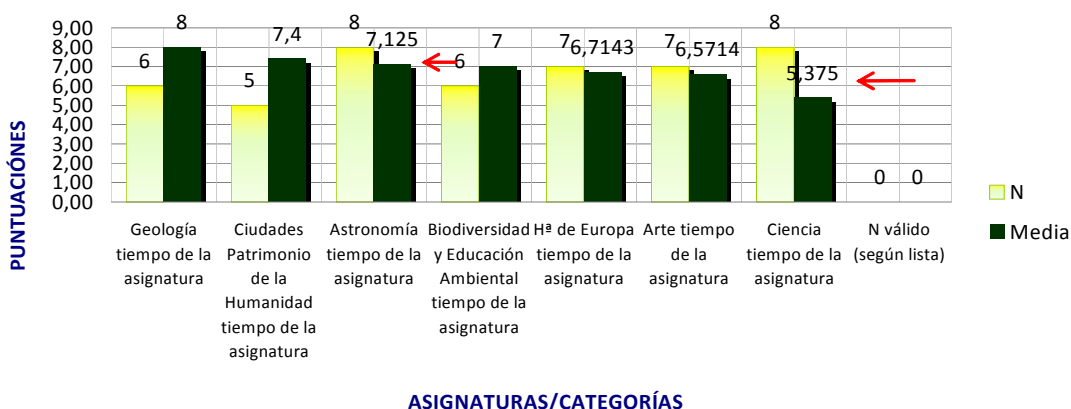
Para conocer los motivos por los que el alumnado las consideraba las “mejores”, y lo que el profesorado podía aportar a esta valoración, utilizamos un procedimiento de entrevistas al profesorado de las materias elegidas y a seis alumnos y alumnas. La información así obtenida se completó con las observaciones en clase y el diario de campo, con el fin de contrastar las apreciaciones del alumnado con las impresiones del profesorado en base a las dimensiones en las que hemos centrado el estudio y así comprobar si hay ajustes o no.

2.3. Resultados

Del análisis cuantitativo de los resultados se desprende que, de las 41 asignaturas, las que fueron valoradas más veces en todas las categorías de análisis (metodología docente, los materias y recursos proporcionados por el profesorado, la evaluación, los contenidos de las asignaturas, las actividades realizadas, el tiempo de duración del cursos, el programa de la asignatura, la satisfacción con la asignatura y el profesorado), fueron, como ya indicamos, *Iniciación a la Astronomía* y *Ciencia y Tecnología*, por un total 8 personas.

En el caso del factor tiempo, se da una relación inversa entre el número de personas que han valorado la asignatura, respecto a la duración, y las puntuaciones obtenidas. Las asignaturas más veces valoradas obtienen puntuaciones más bajas. La satisfacción en cuanto a la duración de ambas asignaturas es negativa. Es decir, les gustaría que las asignaturas preferidas durasen más tiempo o, si se quiere, el caso es que el tiempo se les hace corto (ver Fig. 1).

Fig. 1: Gráfica puntuaciones de tiempo de duración de las asignaturas



En cuanto al análisis cualitativo de los resultados desde el punto de vista del profesorado podemos decir que:

- Las 20 horas de duración de la asignatura Obligatoria, según el profesor que la imparte, no le permite planificar talleres, salidas de campo o la proyección de una película, que serían aspectos metodológicos que le gustaría emplear.

- De ahí que los contenidos los trata de adaptar al tiempo de docencia en el aula.
- En la asignatura de Iniciación a la Astronomía, de 15 horas de duración, dos de las tres salidas de campo (Observatorio de El Teide, Museo de la Ciencia y el Cosmos) se realizan fuera del horario lectivo de la asignatura y por iniciativa de la propia profesora y del alumnado.
- En ambos casos reconocen que han empleado mucho tiempo en la planificación de la asignatura, adaptación de los contenidos y elaboración de materiales (multimedia en los dos casos).
- En los dos casos exigen la realización de trabajos y actividades al alumnado fuera del horario lectivo sólo cuando se trata de preparar la evaluación. Sí recomiendan lecturas y consulta de materiales (páginas web).

En general, el alumnado cuando habla del tiempo que emplean las asignaturas se limitan a las horas presenciales dedicadas a ella, sólo en el caso de asignaturas por las que se sientan especialmente interesados, deciden ampliar sus conocimientos, mediante lecturas o consultas al profesorado. Además podemos decir, según las entrevistas realizadas:

- Uno de los aspectos que el alumnado mejoraría del programa de las asignaturas es la extensión en el tiempo, sobre todo cuando se trata de materias que les resultan interesantes.
- Según el alumnado el ajuste del tiempo hace que se limite la participación en las clases. En ocasiones el cumplimiento del programa establecido para cada sesión, impide que se produzcan debates.
- Admiten que en ocasiones no han logrado los objetivos de aprendizaje, porque las sesiones han sido muy rápidas y no ha habido tiempo de profundizar en algunos temas de sus interés.
- Coinciden con el profesorado en decir que el tiempo empleado para las asignaturas objeto de estudio es muy escaso.

2.4. Conclusiones y valoraciones

Una primera valoración que cabe realizar de nuestro estudio es que el tiempo es una dimensión organizativa de primer orden que juega un papel fundamental, aunque muy poco tenido en cuenta, en la educación en general, y en la ESPM de manera particular. Esto último es, además, importante en el caso de las personas mayores, para quienes las percepciones y el valor del tiempo, juegan un papel fundamental desde el punto de vista existencial.

Esta valoración pone de manifiesto otro aspecto que nos resulta interesante, esto es, que a la hora de diseñar el currículum, si no se tiene en cuenta la opinión del alumnado sobre sus intereses y expectativas de aprendizaje, corremos el riesgo de que las materias ofertadas resulten poco valoradas, lo cual suele crear, al contrario de lo que sucede con las más valoradas, la sensación de que son “*interminables*”, en las cuales el alumnado

se cansa, la asistencia a las clases no le aporta nada sustantivo, y se genera la sensación de “pérdida de tiempo” que puede llevar al absentismo o directamente al abandono.

En este sentido, tal vez este tipo de actitudes no obedecen a las mismas causas que lo generan en otros niveles del sistema educativo, pero producen los mismos resultados: apatía, desmotivación, desinterés y, finalmente, dejar de asistir a las clases. Las sensaciones subjetivas de ganar o perder el tiempo juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo juegan en otros ámbitos de la propia vida cotidiana.

Pero también es cierto que al ser la valoración del tiempo de naturaleza subjetiva, no siempre las impresiones sobre el mismo son unánimes y/o compartidas. Quiere esto decir que lo que a unos les resulta un tiempo perdido asistir a clase de una determinada asignatura, a otro tipo de alumnado le puede resultar un tiempo ganado para su aprendizaje. Es más, también es posible que las primeras impresiones sobre una asignatura sean al principio malas, pero que puedan cambiar a mejor con el tiempo, aunque también puede ocurrir exactamente lo contrario.

Los tiempos de las asignaturas que hemos analizado (20 horas Obligatorias, 15 Optativas) determinan los contenidos y las actividades que el profesorado puede programar y llevar a la práctica. Esto no sólo afecta al diseño de las clases y al tipo de enseñanza que se realiza, sino que debería ser una de las primeras cuestiones que el profesorado debería explicitar cuando presenta su proyecto de trabajo. Por otra parte, desde un punto de vista educativo, la ESPM debería contribuir a que el alumnado aprendiera a distinguir, por una parte, los procesos de enseñanza como acciones puntuales circunscritas en el tiempo, y por otra los procesos de aprendizaje, cuya duración temporal puede ser mucho más larga e impredecible.

Por otra parte, se produce una relación inversa en la satisfacción / tiempo desde el punto de vista del alumnado encuestado. Así, las asignaturas más valoradas obtienen puntuaciones más bajas en la categoría tiempo. Profundizando a través de las entrevistas ésta es una de las categorías que el alumnado mejoraría, aumentando el número de horas de docencia, con el fin de profundizar en algunos temas que resultan de su interés.

Otra acepción del tiempo en educación, que aparece en lo que hemos analizado, es el invertido en la preparación de la enseñanza. El profesorado entrevistado admite que emplea mucho tiempo en los preparativos previos a la docencia, lo cual puede generar un cierto desequilibrio entre la preparación y los resultados obtenidos, pero también parece cierto que el alumnado es capaz de captar cuando una asignatura lleva en su preparación una gran inversión de tiempo.

Desde el punto de vista del profesorado, el tiempo de duración de la clase o como transcurre no es tan importante como el tiempo de programación de la materia en sí, la adecuación de los contenidos, el empleo de los materiales que presentará al alumnado y la planificación de distintas actividades en el aula. El tiempo de la tarea, desde la perspectiva didáctica, va desde la planificación al desarrollo de actividades y a la evaluación y autoevaluación de las actividades desarrolladas. Pero consideran que el tiempo empleado en asegurarse el aprendizaje del alumnado es tiempo ganado en la calidad de la enseñanza.

Para que las expectativas del alumnado, con respecto a las asignaturas, se vean satisfechas, éstas tienen que despertar su interés y su inquietud por ampliar su conocimiento, incluso cuando se trata de temas novedosos o desconocidos. Sólo en ese caso el alumnado se propone ampliar conocimientos fuera del horario lectivo. Este resultado refuerza la idea del carácter electivo de este tipo de educación. Significa que quien aprende tiene formados ya unos pre-juicios muy arraigados sobre lo que le gusta o le desagrada, es decir los contenidos y los temas están mucho más relacionados con cuestiones, no sólo intelectuales, sino mediadas por las emociones y los sentimientos.

3. Bibliografía

ARNAY PÜERTA, J. (2006). “La contribución de las Universidades al envejecimiento constructivo”. *Actas del Seminario Internacional sobre la situación del envejecimiento*, IMSERSO, Jaén, 8-10 mayo 2006.

BLÁZQUEZ ENOTNADO, F. (2002). “Los mayores, nuevos alumnos de la universidad”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 45, p. 89-105.

BROCKBANK, A.; MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006). “Tiempo, escuela y sociedad”. *Kikiriki*, núm. 69, p. 22-25.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

MARTÍN GARCÍA, V.; RODRÍGUEZ CONDE, M. J. (2003). “Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores”. *Aula Abierta*, núm. 52, p. 97-114.

SÁENZ CARRERAS, J.; SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2006). “La educación de las personas mayores en la sociedad de la información y el conocimiento”. En ORTE SOCÍAS, C. (coord.). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Madrid: Dykinson. 73-134.

SÁEZ CARRERAS, J. (2010). “La educación de las personas mayores: de la lógica disciplinar a la lógica profesional”. En CABEDO MAS, A. (ed.). *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I Publicacions. 263-302.

SOTO GÓMEZ, E. (2006). “La organización del tiempo en las escuelas: un cambio necesario y posible”. *Kikiriki*, núm. 69, p. 15-21.

TORRES SANTOMÉ, J (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Desarrollo de indicadores de calidad en base a competencias comunicativas en el aprendizaje universitario de los mayores

*Alfonso Javier García González, Yolanda Troyano Rodríguez
Roberto Martínez Pecino, José Manuel Guerra de los Santos*
Universidad de Sevilla

La incorporación de los mayores a las Universidades es un movimiento cada vez más apoyado por las instituciones universitarias de todos los países desarrollados. Esto indica la sensibilidad que la Universidad está expresando hacia uno de los sectores más desprotegidos de la población. Además, las Universidades con su apoyo, están rompiendo, desde una visión democrática, tolerante y flexible, con las condiciones tradicionales de acceso a los cursos estandarizados propuestos por los títulos propios de las universidades españolas.

De otra parte, la adopción del Crédito Europeo exige, por parte de la comunidad universitaria, una profunda reflexión y debate sobre la Enseñanza Superior. Sobre todo si tenemos en cuenta que uno de los principales aspectos que cambian su configuración es la interacción comunicativa del alumnado con los demás agentes educativos. De esta forma, intentaremos definir las líneas maestras que definen el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información como criterio de calidad de la Educación Superior.

1. Introducción

Debido a la escasa elaboración teórica y empírica de los Programa Universitarios de Mayores (PUM) que en la actualidad están funcionando, resulta complejo precisar un modelo marco de las enseñanzas de estos programas.

Cuando en los PUM se pretende establecer un *modelo marco* es necesario partir de una serie de elementos fundamentales, tales como:

- Posibles destinatarios (personas mayores).
- Los objetivos (centrados en el principio del *aprendizaje para toda la vida*).
- Los contenidos que conforman los planes de estudios (considerando sobre todo la influencia de las interacciones comunicativas entre los agentes educativos).
- La estructura y la duración de las enseñanzas.
- Las estrategias metodológicas, centradas en procurar un clima favorable para el aprendizaje del alumnado mayor.
- Los criterios de evaluación.

Por otro lado, los PUM han de regirse por ciertas señas de identidad, pues se tratan de programas formativos superiores presentados por la Universidad, aprobados por sus órganos de gobierno.

A todo ello se unen las características definitorias del alumnado mayor que asiste a los PUM, siendo personas jubiladas y prejubiladas, con adecuadas condiciones físicas y mentales, que cuentan con tiempo libre que desean emplear en seguir aprendiendo y permanecer activos intelectualmente. Para muchas de ellas, es la primera oportunidad de acceder a la Universidad, lo que representa una meta que resultó inalcanzable en otras etapas de su vida por las circunstancias políticas, económicas y sociales que vivió la España de la posguerra.

Entre los mayores que acceden a estos programas hay un grupo importante que cuenta con una formación de grado medio y superior que proceden de una formación técnica y otro grupo que no tiene ninguna formación específica. Asimismo, los destinatarios de la mayoría de los PUM son personas con 50-55 años cumplidos. Esta edad se ve justificada porque incluye a personas jubiladas, con jubilaciones anticipadas o cercanas a la jubilación.

Finalmente, el alumnado de los PUM son hombres y mujeres, más mujeres que hombres, de muy variada edad, estudios y profesiones. Que se percibe con un gran interés por las materias que se imparte, así como con una excelente predisposición a formar parte de la experiencia en el ámbito de la educación superior, en la que se potencia la acción participativa y crítica. Esta etapa destaca por buscar la calidad del aprendizaje y se muestran dispuestos a aprender y participar.

En las líneas que siguen haremos un recorrido acerca del enfoque psicosocial de la educación de personas mayores, qué concepciones subyacen a los PUM en el Espacio Europeo de Educación Superior, las perspectivas teóricas que fundamentan las interacciones comunicativas del alumnado mayor que asiste al aula de la experiencia, para después ir definiendo algunos de los criterios de calidad que hacen de la enseñanza universitaria merecedora de formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior.

2. Enfoque psicosocial de la educación de personas mayores

Desde un punto de vista psicosocial, cuando la persona llega a envejecer sufre un aumento en la vivencia de pérdidas, entendidas éstas como la experiencia por la cual siente que ya no tiene algo que, a nivel real o subjetivo, es significativo para ella. Superar las pérdidas es esencial, para así evitar la probabilidad de que se produzcan repetidas crisis de identidad y para atenuar las repercusiones de las mismas. Los cambios psicológicos que tienen lugar en la vida de las personas adultas mayores se presentan más acentuados cuando se empieza a notar que los cambios físicos y biológicos generan una pérdida, real o subjetiva, de la independencia y autonomía con la que vivían antes (Martín 2001).

Como educadores de personas mayores se ha de tener en cuenta que éstas empiezan a cuestionarse más acerca de su identidad en la medida en que no encuentran una respuesta satisfactoria que disminuya la angustia de los mitos, los prejuicios y las ideas falsas que, sobre el proceso de envejecimiento, les puedan generar y que la sociedad no trata de contrarrestar, devolviéndole una imagen con la que pueda identificarse plenamente, basada en un bajo autoconcepto.

Por otro lado, la educación en esta etapa de la vida realiza un papel fundamental en el mantenimiento del funcionamiento intelectual, sirviendo para fomentar el desarrollo de habilidades, ampliando las bases del conocimiento, que serán de gran utilidad ante los nuevos procesos de aprendizaje emprendidos por las personas mayores (Iglesias 2004). En el proceso de toma de conciencia del propio de envejecimiento, hay que aprender a comunicarse con uno mismo y registrar los deseos, las posibilidades y las motivaciones de una forma plena, creativa, placentera y rica en intercambios y aportes que solamente lo da la experiencia vivida. Tomar conciencia significa reconstruir la propia historia de vida, reforzando así la identidad y logrando la integración del pasado con el presente (Viguera, 2001).

La misma autora considera que para llevar a cabo una educación para el envejecimiento que optimice la calidad de vida de los mayores, hay que tener en cuenta las siguientes pautas:

- Posibilitar un conocimiento de las potencialidades de aprendizaje.
- Favorecer a través de la información brindada, la forma de desprender los prejuicios, mitos e ideas erróneas acerca de la vejez que dominan la visión social.
- Ayudar a hacerse cargo del tiempo libre del que se dispone, mediante actividades corporales, intelectuales, recreativas, sociales, etc.
- Aportar elementos para una mejor adaptación a un mundo tan cambiante y al uso de los instrumentos que las nuevas tecnologías desarrollan para no quedar marginados e insertarse de la mejor forma posible a la sociedad.
- Anticipar programas de preparación para la jubilación y la nueva manera de participación en la comunidad.
- Promover la salud a través de conocer la forma que debe tomar el auto-cuidado y el mantenimiento y preservación de la autonomía.
- Apoyar la formación e implementación de un nuevo modelo de envejecimiento activo.

Finalmente, desde el punto de vista educativo, el sentimiento de vacío se correlaciona con la impotencia, la desesperanza e inutilidad, incluso para aprender a partir de las experiencias vividas. Las enfermedades, la escasa economía, la falta de apoyo emocional y social son variables que explican un vacío existencial que retrae a la persona anciana de las actividades sociales, desembocando en la soledad y la lasitud para emprender procesos de aprendizaje. Con ello, la persona mayor experimenta una disminución de su autoestima y, en consecuencia, de su calidad de vida. Asimismo, la disminución de la red social, la falta de comunicación interpersonal, la reclusión en el hogar asociada a la inmovilidad, la incapacidad y la extinción del propio proyecto existencial del mayor, facilita la aparición de la depresión y, por tanto, la presencia de un obstáculo para desarrollar una educación integral en los mayores (García 2005).

2.1. La nueva filosofía de integrar a los mayores en la Universidad

Hasta hace relativamente poco, las personas adultas que querían acceder a la Universidad lo hacían a través de la prueba de mayores de 25 años. Este hecho hacía fácil el acceso de adultos jóvenes, pero difícil la integración de los adultos mayores por el esfuerzo intelectual que dicha prueba suponía para este sector de la población cuyas actividades, en la mayoría de los casos, distan de las habilidades requeridas a los estudiantes más jóvenes. De hecho, la educación de la población mayor recaía fundamentalmente en las aulas de la tercera edad y la educación de adultos. Actividades formativas que hoy día siguen vigentes, pero que no se circunscriben a lo que entendemos por Programas Universitarios de Mayores.

Desde este planteamiento parece oportuno establecer la diferencia entre Educación de Adultos, Aulas de la Tercera Edad y Programas Universitarios de Mayores, ya que bajo el común denominador de la formación continua, se suelen confundir estos diferentes enfoques educacionales.

La *Educación de Adultos*, surge de las condiciones de producción y continuidad de la sociedad, no de la idea de un grupo social o de una sociedad culta, y se basa en un programa de alfabetización. Este programa está destinado a formar a las personas en el ámbito profesional, personal y social, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales. Así, se persigue la adquisición de una cultura general (no sólo aprender a leer, escribir y hacer cálculos), englobada en un proceso de formación permanente de adultos y dando prioridad a las poblaciones de riesgo.

En los países industrializados, la Educación de Adultos pretende dotar a las personas de cualificación profesional para enfrentarse a una economía que cada día exige más preparación así como de una formación especializada. Se intenta que ciertos grupos de edad adquieran nuevos conocimientos que anteriormente no eran tan necesarios. Sin embargo, en los países menos industrializados los problemas de educación y formación afectan más a la población de personas mayores, por lo que se persigue que dominen los conocimientos básicos.

Las *Aulas de la Tercera Edad* se pueden definir como un foro para el acercamiento a la animación sociocultural, que posibilita el desarrollo comunitario de la persona mayor, potenciando sus capacidades lúdicas y creativas en torno a la cultura.

Por último, los *Programas Universitarios de Mayores* constituyen, como señala su fundador el profesor Pierre Vellas, una institución universitaria con dos funciones fundamentales: la de formación, en el campo de la Gerontología Social; y la de investigación, en temas relacionados con la salud, la economía, la jurisdicción, la psicología y la sociología de la vejez.

De una forma más explícita, lo que define a las Universidades de Mayores se podría resumir en: actuar en el ámbito universitario general, facilitar el acceso a la educación y a la cultura, dinamizar la vida cultural de la comunidad impulsando el asociacionismo y promoviendo la participación cultural y social, promover actividades para el tiempo libre, facilitar oportunidades de relación con otras personas fomentando la convivencia y la tolerancia, posibilitar la educación continua, propiciar el desarrollo cultural como

patrimonio de bienes y sistemas de valores éticos y de solidaridad, y por último, trascender el ámbito puramente instructivo y académico para enfrentarse a los problemas educacionales que plantea la comunicación social o las dificultades inherentes a la sociedad industrial y de consumo.

Recapitulando, podríamos afirmar que las diferencias entre la Educación de Adultos y los Programas Universitarios de Mayores están, en primer lugar, en su origen. Por un lado, la Educación de Adultos surge para integrar a los adultos en el mercado de trabajo a través de programas de calificación, recalificación y reciclaje profesional (Tamer y Yuni, 1995), mientras que los Programas Universitarios de Mayores nacen de la creciente demanda de la población mayor por lograr una formación que trasciende a la alfabetización. En segundo lugar, se diferencian en que la Educación de Adultos tiene un eje central que es el proceso de alfabetización, persiguiendo la enseñanza de las materias instrumentales, mientras que en los Programas Universitarios de Mayores, no persigue la alfabetización sino una enseñanza posterior. De hecho, el alumnado mayor de la Universidad maneja las materias instrumentales básicas (lectura y escritura) antes de entrar en la misma.

Por otra parte, la diferencia entre las Aulas de Tercera Edad y los Programas Universitarios de Mayores se encuentra en la gestión de las mismas, ya que en los Programas Universitarios recae sobre la propia Universidad con funciones básicamente universitarias, como son la docencia y la investigación, mientras que en las Aulas de Tercera Edad la gestión recae sobre otras instituciones distintas de la Universidad y sus funciones se centran en aspectos socioculturales y de animación, basados principalmente en talleres.

De las diferencias analizadas podríamos concluir que la Educación de Adultos se basa fundamentalmente en la alfabetización como medio para la incorporación en el mundo del trabajo, mientras que las Aulas de la Tercera Edad están orientadas hacia la animación sociocultural y las actividades lúdicas, creativas y culturales y los Programas Universitarios de Mayores se centran en la formación científico-cultural y social de las personas mayores con el objetivo de aprender, al mismo tiempo que se motiva para la investigación.

El análisis anterior nos lleva a concluir que la incorporación de los mayores a las Universidades es un movimiento cada vez más apoyado por las instituciones universitarias de todos los países desarrollados. Esto indica la sensibilidad que la Universidad está expresando hacia uno de los sectores más desprotegidos de la población. Además, las Universidades con su apoyo, están rompiendo, desde una visión democrática, tolerante y flexible, con las condiciones tradicionales de acceso a los cursos estandarizados propuestos por los títulos propios de las universidades españolas. Es por ello, que no se necesitan diplomas o títulos para matricularse, tan sólo es necesario tener motivación y experiencia de vida. Además, para acceder a todas las Universidades de Mayores generalmente se requiere un derecho de matrícula simbólico, aunque no se descartan exenciones.

Esta situación es fruto de la nueva filosofía de las Universidades de abrir sus puertas a las personas mayores, lo que denota una sensibilidad de la Universidad que, en deuda

con este sector de la población, quiere agradecer ese servicio con una prestación cultural y un reconocimiento a quienes, por distintas circunstancias no pudieron acceder a estudios universitarios o quieren diversificar, ampliar o actualizar su formación.

3. Programas universitarios de mayores en el marco del espacio europeo de educación superior

Los Programas Universitarios para personas mayores se iniciaron en algunas universidades españolas a mediados de los años 80, habiéndose producido desde entonces un incremento progresivo y constante hasta nuestros días. En la actualidad estos programas se imparten en unas cincuenta universidades españolas (Varios, 2004).

Dichos programas están dotados de estructuras distintas, acogen alumnado de formación académica diferente, otorgan una amplia variedad de certificaciones y diplomas, teniendo en cuenta la asistencia o evaluación del alumnado, según los casos. Todo ello supone una gran riqueza y diversidad en una oferta que las diferentes Universidades estructuran en distintas instituciones públicas (administración local, autonómica y estatal) y privadas. Con independencia de la diversidad señalada anteriormente, estos programas comparten objetivos comunes y básicos. La oferta de los mismos está destinada a atender la demanda de un alumnado que, en gran parte, no tuvo en su momento la oportunidad de acceder a la enseñanza superior, no siendo personas activas en el mercado laboral ni que precisen actualización profesional alguna, o bien son personas que procuran un aprendizaje a lo largo de su vida.

De este modo, la finalidad fundamental de su organización responde a la necesidad de proporcionar a un sector de la población de edad superior a 50 años una formación humanística, que contribuya a su desarrollo personal, intelectual y social. Estos programas pretenden además un objetivo más amplio que es la difusión de la cultura y la irradiación hacia la sociedad. Facilitando de este modo a las personas mayores un envejecimiento activo que contribuye asimismo a la formación de una ciudadanía participativa y solidaria que favorece una mayor cohesión social, mediante la consecución de una competencia psicosocial en la comunidad de la que forman parte (García, 2005).

3.1. Situación actual de los Programas Universitarios de Mayores en Andalucía

Al tratar sobre los Programas Universitarios de Mayores hay que tener en cuenta que los contenidos que cada Universidad imparte depende de factores como el apoyo e implicación de la propia Universidad; la visión que del aprendizaje y de las habilidades sociales de las personas mayores tiene la organización de esta actividad; del contexto donde se ubica dicha Universidad; de los intereses del alumnado; de los contenidos impartidos en otras Universidades de Mayores; de los planteamientos teóricos de la Universidad organizadora, y de los recursos con que cuenta.

Con todo, existe una cierta homogeneidad tanto en los bloques de temas tratados, como en las áreas de conocimiento o materias a impartir. Esto suele ocurrir en Universidades

que tienen unos planteamientos científicos y rigurosos. De este modo, se podrían englobar los contenidos impartidos en la mayoría de las Universidades del mundo en aspectos científicos, culturales, psicosociales, socio-legislativos y económicos. Cada uno de estos bloques suelen incluir varias áreas de conocimiento. Así, dentro del bloque científico encontramos materias como salud y Psicología; en el bloque cultural aparecen contenidos relacionados con la historia, el arte, etc.; y el bloque psicosocial completa materias relacionadas con la calidad de vida, el estado de bienestar, estrategias de afrontamiento ante los cambios de la edad avanzada, etc.

Por otro lado, procede señalar que, a la diversidad de programas hay que sumar la variedad de diseños de cursos, las diferentes distribuciones temporales, el distinto número de horas, así como la contemplación o no de la investigación en sus diseños. De esta forma, es frecuente encontrar ofertas de actividades diferentes, donde cada grupo de mayores realiza las más cercanas a sus expectativas, frente a programas donde el alumnado elige una serie de materias o el temario se ofrece ya cerrado. También se emplean diferentes metodologías en el desarrollo de las actividades tales como ciclos de conferencias, clases magistrales, metodologías participativas, aprendizajes cooperativos, etc.

Ante este panorama de diversidad que define a las Universidades para Mayores podemos concluir que existen diferentes denominaciones para una misma actividad. Hay diversos diseños formativos y currícula propias de la autonomía universitaria de cada institución. La heterogeneidad de los programas desarrollados en Andalucía es debido a las diferentes iniciativas que en el ámbito de las Universidades de Mayores se llevan a cabo a través de las personas que asumen la responsabilidad y del apoyo que éstas reciben de la institución a la que pertenecen.

Por lo que respecta al *contenido de los temarios* impartidos en cada Universidad, éste es elaborado por cada una de ellas, manteniendo como denominador común en todas el siguiente (Velázquez, Fernández, Holgado, Guirao, Sánchez, 1999):

- a) *Área Cultural*: arte, literatura y filosofía.
- b) *Área de Dinámica Ocupacional*.
- c) *Área de Acción Social*: legislación y economía.
- d) *Área de Salud, mantenimiento y Medicina*.
- e) *Área de Biología y Medio Ambiente*.
- f) *Área Aspectos Psicosociales de la Vejez*.
- g) *Área de Historia y Geografía*.
- h) *Actividades complementarias*: visitas, talleres, etc.

La programación de los cursos se complementa con conferencias, coloquios que las distintas Universidades añaden a sus temarios. Las materias o asignaturas de los cursos de las Universidades de Mayores, se suelen dividir en *materias obligatorias, básicas o troncales y optativas o de libre elección* como es el caso del Aula Permanente de Formación Abierta de Granada o el Aula de la Experiencia de Sevilla. Materias obligatorias, básicas o troncales son comunes a todo el alumnado, mientras que de todas

las optativas que se oferten, cada estudiante elegirá aquéllas que más se adecuen a sus intereses y preferencias personales.

El *profesorado* suele estar constituido por docentes de la propia Universidad, impartiendo módulos de entre uno y dos créditos como promedio general. No obstante, los docentes a veces complementan su labor con profesionales especializados (externos a la Universidad) en un tema en concreto, aportando su conocimiento y experiencia al alumnado mayor.

De este modo, constatamos que el surgimiento de nuevos Programas Universitarios para Mayores es un indicativo claro de que la enseñanza de las personas mayores está teniendo una respuesta por parte de la sociedad a este sector. Con ello se pretende asimismo que la persona mayor no sólo satisfaga sus expectativas formativas, sino que también mejore y potencie su calidad de vida, sintiéndose mejor consigo misma y con los demás, aumentando sus redes sociales y adoptando un nuevo rol cultural que exceda el mero cuidado de generaciones posteriores. Siendo para ello necesario integrar en sus pautas de comportamiento estrategias comunicativas inicialmente en el ámbito académico y que posteriormente puedan ser extrapolables al propio entorno social.

4. Comunicación interpersonal en el alumnado mayor

Entendemos que la comunicación es un proceso de construcción permanente y cambiante en el transcurso de la vida. En las interacciones con diversos grupos de los que formamos parte, podemos decidir qué y cómo comunicar, incluso en ocasiones, llegamos a pensar que es posible no comunicar. Lo cierto es que comunicamos de múltiples formas y, por mucho que lo intentemos, resulta imposible dejar de comunicar. Nuestro comportamiento, tanto lo que hacemos o decimos como lo que dejamos de hacer o decir, puede ser interpretado por los demás, constituyendo un mensaje, es decir, comunicación. Desde tal perspectiva Watzlawick (1983) define la comunicación como procesos de notificaciones mutuas entre personas. El material de la comunicación lo crean las palabras, y un conjunto de fenómenos paralingüísticos y no-verbales que se expresan en un determinado contexto.

La comunicación es un hecho básico para el desarrollo de las personas, constituye el elemento socializador por excelencia, permitiendo constituirnos en seres individuales y sociales en relación con contextos grupales. Debido a la posibilidad de comunicarnos podemos interactuar unos con otros en mutuos procesos de influencia. Estos procesos permiten al ser humano aprender a construir la realidad que le rodea categorizándola según su propia experiencia en un contexto social concreto. Sin embargo, en la interacción comunicativa se ponen en juego numerosos mecanismos y procesos de tipo psicosocial, por ejemplo: cognición social, cambio de actitudes, formación de primeras impresiones, atribuciones causales, estereotipos, ya sean positivos o negativos, prejuicios, etc. que han de ser analizados en los contextos sociales en que se producen.

La comunicación, es un fenómeno tan complejo que puede ser abordada desde múltiples puntos de vistas, sirvan de ejemplo los siguientes tipos de análisis propuestos por Marín (2003):

- a) *Interpersonal*: comunicación verbal (código lingüístico utilizado) y no-verbal (utilización de códigos paralingüísticos y no-verbales).
- b) *Influencia social*: estudio de la dinámica general de la comunicación.
- c) *Sociométrico*: estudio de las redes formales e informales.

a) *Análisis Interpersonal del proceso comunicativo*. Son muchas las conductas que podemos observar directamente durante el proceso comunicativo. Es importante analizar lo que se dice (códigos verbales), el cómo se dice (códigos paralingüísticos) y que se hace al decir las cosas (códigos no-verbales). En gran parte de los procesos grupales la comunicación no-verbal constituye el elemento principal de análisis de las interacciones entre sus miembros.

b) *Análisis de la comunicación desde la perspectiva de la influencia social*. Si consideramos la comunicación como un proceso de influencia mutua entre los participantes de la interacción comunicativa podremos contemplar tres situaciones básicas donde analizar la comunicación en el contexto educativo.

1. *Diádica*: Abarca la comunicación persona a persona, es decir, tanto la profesorado-alumnado como la alumnado-alumnado. El interés en este tipo de análisis se centra en el estudio de los factores de cercanía o intimidad necesarios para que la comunicación se haga efectiva. Por ejemplo, la falta de confianza, tanto en sí mismo como en el otro puede provocar la inhibición de la comunicación.

2. *Grupos pequeños*: Es la comunicación que se establece entre tres y doce personas. Este tipo de grupos son los que se forman para la realización de tareas grupales en el aula. Su naturaleza suele estar determinada por los fines u objetivos de la interacción grupal. Estos suelen ser: socializadores o de evolución personal; toma de decisiones; y realización de tareas concretas. Para que la comunicación en estos grupos sea efectiva es necesario que se den ciertas condiciones, tales como el compromiso, el liderazgo, las normas y la identidad individual.

3. *Grupos grandes*: Este tipo de grupo viene determinado por la necesidad de establecimiento y utilización de reglas formales que, determinando el orden de intervención, posibilitan la comunicación. En los grupos grandes es necesario estudiar el grado de autoridad y el nivel de responsabilidad sobre lo que dice la persona que actúa como emisor y el resto del grupo que suelen ser receptores. Es el tipo de comunicación que se establece en las clases magistrales, conferencias, etc. En la comunicación diádica y en grupos pequeños el rol comunicativo entre los miembros se entremezcla continuamente entre emisor y receptor, existiendo un intercambio continuo de papeles, algo que por su tamaño es inviable en los grupos grandes.

c) *Análisis de la comunicación desde la perspectiva sociométrica*. La comunicación fluye entre los participantes siguiendo unas pautas determinadas según la mayor o

menor formalidad que se pueda dar. Algo relevante desde el punto de vista docente es considerar que la productividad grupal va a depender de las características del flujo comunicativo, el cual es susceptible de adquirir las categorías ascendente, descendente y horizontal. También es relevante el estudio de los canales de comunicación (tipo estrella, en “Y”, lineal, etc.) por su repercusión en la eficacia de los grupos dependiendo del tipo de tarea a realizar.

La comunicación al igual que a la educación son procesos dinámicos que han ido evolucionando con el transcurso del tiempo. La enseñanza tradicional se basaba en la interacción personal directa de manera exclusiva. Desde esa situación se ha llegado, incorporando las herramientas que el desarrollo humano facilitaba, a una enseñanza en la que dicha interacción no necesariamente ha de ser “cara a cara”. Las nuevas tecnologías permiten nuevas formas de comunicación que enriquecen el proceso comunicativo.

5. El papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la calidad de la formación universitaria de los mayores

El hecho de ofertarse estos Programas para mayores supone que aceptemos las siguientes consideraciones (Velázquez, 2006):

1. Que se puede aprender a cualquier edad, a lo largo de toda la vida (según el principio básico del Espacio Europeo de Educación Superior: *Life Long Learning (LLL)*). En este sentido, las debilidades que se puedan derivar de la mayor edad (menos agilidad, memoria, agudeza sensorial, etc.), pueden contrarrestarse con otras fortalezas que se consiguen con los años (más tiempo libre, curiosidad, experiencia, constancia, etc.).
2. Que la formación universitaria amplía sus horizontes haciendo más culta a la sociedad en su conjunto, propiciando la reflexión sobre la cultura y los valores.
3. Que la educación, es un proceso de desarrollo personal que dura toda la vida en una sociedad democrática (LLL), donde la educación permanente se plantea más como una necesidad que como un lujo.
4. Que las instituciones educativas han empezado a preocuparse de aspectos como la mejora de la calidad educativa en los niveles ya establecidos y dar respuesta a una mayor demanda de la educación en otros sectores, como es el caso de las personas mayores.

En conexión directa con la última consideración, uno de los principales desafíos que se plantea en los PUM es dotar a la formación universitaria de los mayores de más calidad mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La creación de redes universitarias basadas en la cooperación permite la potenciación de aspectos como la multidisciplinariedad, la movilidad de profesorado y alumnado mayor, la difusión del conocimiento y la oferta de servicios.

No obstante, el profesorado universitario que asiste al aula de la experiencia mantiene en sus aulas procedimientos de trabajo tradicionales. La mayoría del profesorado todavía sigue presentando sus materiales en forma de conferencia y mandan al alumnado trabajos por escrito, aunque pueden entregárselo en formato electrónico.

El profesor Area (2004) plantea en clave de reto la integración de las tecnologías de comunicación digitales, fundamentalmente Internet, en los procesos formativos utilizados en la enseñanza superior. Y por tanto, hablamos de cambiar las formas de comunicación entre profesorado y alumnado, y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta cuestión es nuclear porque encamina al profesorado hacia la reformulación de formas de trabajo y la innovación de la enseñanza.

En las aulas universitarias de personas mayores se están llevando a cabo tres modalidades o grados de integración de las TIC: 1) donde el uso de las tecnologías digitales es un complemento de la enseñanza presencial; 2) combinadas con la enseñanza presencial; y 3) donde las TIC son una alternativa real a la enseñanza principal. En este último caso, es donde hacemos referencia a la plataforma de enseñanza virtual que posee la Universidad de Sevilla (<http://www.ev.us.es>).

Otro término ha sido incorporado a estas modalidades formativas, en un intento de promover una concepción más amplia y universal de la docencia universitaria para mayores. Se trata de la voz inglesa *e-learning*, que ha sido definido por Rosenberg como “el uso de tecnologías basadas en internet para proporcionar un amplio abanico de soluciones que aúnen adquisición de conocimiento y habilidades o capacidades”. Para hablar de e-learning es necesario que la formación se realice en red, lo que permite una actualización inmediata, almacenamiento y recuperación de la información, así como su distribución; por otro lado, se ha de hacer llegar al usuario final a través de un ordenador utilizando estándares al aprendizaje que vayan más allá de los paradigmas tradicionales de la formación (Rosenberg 2001).

Centrándonos un poco más en el caso del alumnado mayor de la Universidad de Sevilla, en lo sucesivo aportaremos algunas nociones acerca de la relación existente entre los factores comunicativos y la educación que reciben en las aulas de formación superior.

6. Comunicación y educación de personas mayores universitarias

La educación según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 26, apartados 1 y 2). Desde este enfoque distintos ámbitos de reflexión comienzan a desarrollar aspectos relacionados con la proclamación del derecho a la educación, destacando entre otros el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración Mundial sobre Educación para todos (1990), el Foro

Consultivo Internacional sobre la Educación para Todos (1996) y el Foro Mundial sobre Educación (2000).

En los últimos años ha comenzado a imponerse una nueva visión del proceso educativo, donde recibe importancia el enfoque de “educación para todos a lo largo de la vida”. La UNESCO presentó en 1996 el Informe Delors: “Aprendizaje: el tesoro interior” en el que se insta a profundizar en la formación para toda la vida, bajo los supuestos de la educación para conocer, para hacer, para vivir conjuntamente y para ser. Si establecemos que la educación ha de dotarnos de competencias para aprender a aprender, abre a una educación para todas las edades de la vida, en la que el aprendizaje será continuo. Plantear una “educación para todos a lo largo de la vida” exige la utilización de espacios de aprendizaje más flexibles e ilimitados en el tiempo, tal y como hemos planteado en líneas anteriores.

6.1. Comunicación y E-ducación

Las redes de comunicación telemáticas se constituirían, según Cabero (2000), en uno de los elementos básicos para la información y comunicación del futuro. En la actualidad podemos observar que esta afirmación es ya una realidad, que incluso ha modificado la manera tradicional de entender la comunicación interpersonal como conjunto de personas que mantienen interacciones cara a cara. Esta limitación espacio-temporal ha sido superada por la utilización de correos electrónicos, Chat, Intranet, portales de comunicación y un largo etcétera. Las nuevas tecnologías nos ofrecen una nueva forma de comunicación y, además, una educación basada en el desarrollo del aprendizaje electrónico (E-ducación).

La comunicación mediada por las nuevas tecnologías, pueden incidir favorablemente en el alumnado mayor, facilitando el acceso a contextos educativos, el aprendizaje autodidáctico, etc. Así por ejemplo, como ya hemos comentado, la oferta educativa institucional de la Universidad de Sevilla es el Portal de Enseñanza Virtual (www.ev.us.es), que permite una enorme flexibilidad y autonomía en la gestión del aprendizaje por parte del alumnado, así como una tutorización individualizada. También destacar que para incrementar el potencial educativo en la Red el prestigioso Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), ha creado el proyecto OpenCourseWare (<http://ocw.mit.edu>), del que también la Universidad de Sevilla forma parte. A título de ejemplo procede citar que, entre los más de 1500 cursos que por esta vía ofrece el MIT, se encuentra la materia de “Psicología de los Grupos y las Organizaciones” del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla) con el objetivo de facilitar el acceso en línea a conocimiento de alto nivel a estudiantes de todas partes del mundo.

Las nuevas formas de comunicación telemática pueden facilitar la alfabetización del número de personas adultas y el acceso equitativo a la educación permanente, objetivos que se plantearon en el Foro Mundial sobre Educación (2000). Y es que la interacción comunicativa que se establece entre el profesorado y alumnado joven con el alumnado mayor favorece la relación multigeneracional, que puede ayudar a modificar la

percepción social de las personas mayores como grupo heterogéneo. Así mismo, la participación en actividades o tareas grupales pueden contribuir a facilitar relaciones tanto endogrupales como exogrupales.

Por otro lado, diversos tipos de avances, tanto humanos como tecnológicos, han logrado incrementar las posibilidades comunicativas, tanto verbales como no-verbales, y han dado lugar nuevas herramientas de comunicación para lograr hacer más “atractiva y eficaz” la formación virtual, sin embargo pensamos que aún nos queda mucho camino que descubrir. Nos incorporamos a la idea planteada por Llorente (2005) que a pesar de las innumerables ventajas que presentan la utilización de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en los procesos formativos se hace necesario continuar con el estudio y análisis de las numerosas variables implicadas para lograr superar algunas de sus limitaciones.

De esta manera, la educación y las nuevas tecnologías de la comunicación representan, bajo estas formulaciones, la opción de un cambio fundamental en las formas y procedimientos de interacción social. Estos cambios parecen encajar bien en los objetivos y planteamientos formulados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los cambios de la interactividad comunicativa que propician las nuevas tecnologías de la información y la comunicación parecen invitar a una “revolución de cultura docente”. La autoridad de los docentes ya no estriba en monopolizar el conocimiento sino en la capacidad para enseñar a elaborar la información y de *enseñar a aprender* a nuestros mayores. Estamos hablando, por tanto, de una revisión de las estrategias comunicativas docentes utilizadas hasta ahora.

7. Conclusiones

En este trabajo hemos intentado centrar las dos principales líneas de actuación que deben seguir los Programas Universitarios de mayores en los próximos años, atendiendo a la demanda del Espacio Europeo de Educación Superior:

1. Adaptar su modelo de aprendizaje al EEES inspirado en el “life long learning”, que fomentará el aprendizaje en cualquier momento de la vida, haciendo especial hincapié en la importancia de dotar al alumnado de herramientas comunicativas y tecnológicas.
2. Es fundamental el diálogo entre las distintas administraciones e instituciones que han participado y participan en el impulso, desarrollo y financiación de estos programas desde sus inicios, para garantizar su permanencia en el futuro puesto que han propiciado su constitución actual y su mantenimiento hasta el presente.

Hemos comprobado que las TIC permiten nuevas posibilidades y nuevos formatos educativos, ya que rompen las barreras limitadoras de las barreras limitadoras de las disciplinas curriculares al permitir aprender de forma interdisciplinar y abierta. También permiten “*aprender en la multiculturalidad*” y amplían y multiplican los referentes formativos. En este contexto, el alumnado mayor es el protagonista del aprendizaje,

adoptando nuevas competencias comunicativas que amplían su repertorio de redes sociales y, por tanto, mejora sus indicadores de calidad de vida y bienestar psicológico.

8. Bibliografía

AREA, O. H. (2002). *La enseñanza virtual en Educación Superior*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Disponible en: http://www.icfes.gov.co/cont/s_fom/pub/libros/Virtual.pdf [Consultado: 10 marzo 2007].

CABERO, J. (2000). *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos.

GARCÍA, A. J. (2005). “Profesorado y estudiantes en el marco de la Convergencia Europea”. *III Jornadas de Calidad en los Servicios Educativos y de Formación*. Sevilla: ICE.

IGLESIAS, J. J. (2004). *El crédito ECTS y el EEES*. Curso de formación del profesorado de la Universidad de Sevilla.

LLORENTE, M. C. (2005). “El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta”. *EDUTECH*, núm. 20, p. 1-24.

MARÍN, M. (2003). “La interacción comunicativa en los grupos”. En MARÍN, M.; GARRIDO, M. A. (coords.). *El grupo desde la perspectiva psicosocial. Conceptos básicos*. Madrid: Pirámide.

MARTÍN GUERRA, M. (2001). *Envejecimiento y cambios psicológicos*. Disponible en: <http://www.piconet.com/tiempo/educacion/programas.htm>

ONU. OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (1966) *Pacto internacional de los derechos económicos, sociales y culturales*. Disponible en: <http://www.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm> [Consultado: 2 marzo 2007].

ONU (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. [Artículo 26, apartados 1 y 2]. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm> [Consultado: 2 marzo 2007].

ROSENBERG, M. J. (2001). *E-learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw Hill.

TAMER, N.; YUNI, J. A. (1995). “Participación educativa y democratización de oportunidades para las personas mayores. *International Journal of Third Age Learning International Studies*, núm. 5.

UNESCO (2000). *Foro consultivo internacional sobre la educación para todos*. Disponible en:

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
[Consultado: 8 marzo 2007].

UNESCO (1996). *Foro consultivo internacional sobre la educación para todos*. Disponible en:

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/mid_decade_amman.shtml
[Consultado: 2 marzo 2007].

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*.

Disponible en:

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf
[Consultado: 10 marzo 2007].

VELÁZQUEZ, M.; FERNÁNDEZ, C.; HOLGADO, A.; GUIRAO, M.; SÁNCHEZ, M. (1999). *Guía de Programas Universitarios de Mayores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

VIGUERA, V. (2001). *Educación para el envejecimiento*. Curso virtual, clases 3 ¿Es útil aprender a envejecer? 6-7-12; Importancia del autocuidado, 13. Disponible en: <http://www.psiconet.com/tiempo/educacion/> [Consultado: 13 enero 2007].

VVAA (2004). “Los Programas Universitarios para Personas Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior”. *I Seminario de trabajo*. Murcia: Servicio de Promoción Educativa.

WATZLAWICK, P. (1983). *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herder.

Aplicación de herramientas telemáticas para la mejora de la calidad docente del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Salamanca

*María José Hernández Serrano, María Dolores Pérez Grande
Concepción Pedrero Muñoz, Natalia Álvarez Gaspar
Universidad de Salamanca*

A partir de un análisis de los datos del alumnado matriculado en los últimos años en el Programa venimos observando cómo los intereses de los adultos han empezado a evolucionar en sintonía con los cambios y demandas informacionales y tecnológicas actuales. Así mismo, podemos observar cómo esta evolución, tanto en el dominio de las tecnologías, como en los centros de interés de los adultos, supone nuevos retos y nuevos planteamientos formativos que demandan algunas consideraciones a tener en cuenta para la innovación y la mejora de la calidad docente del Programa.

En este curso 2009-10 hemos iniciado una experiencia piloto a través de la inclusión de las posibilidades de docencia telemática. Pensamos que resulta imprescindible contribuir a la alfabetización, necesaria dentro de la Sociedad de la Información, promoviendo que los estudiantes de la Universidad de la Experiencia de la Universidad de Salamanca conozcan las posibilidades que ofrecen las TIC y aprendan a usarlas como herramientas de aprendizaje. Con ello, además de garantizar su bienestar personal, se contribuirá plenamente a su integración social y cultural.

El proyecto tiene dos objetivos, (1) abrir al alumnado adulto las posibilidades del aprendizaje virtual, formándoles para el uso y la participación en la plataforma telemática donde se encuentran a su disposición los materiales de las asignaturas y cursos; y (2) facilitar a los estudiantes mayores el acceso a cursos, contenidos y materias regladas de la Universidad de Salamanca, pudiendo así aspirar a una formación universitaria más allá del Programa de la Experiencia.

Como resultados preliminares estamos observando que el acceso a las nuevas estrategias les permite profundizar, explorar y participar más activamente en las materias ofertadas por el Programa Interuniversitario, así como intercambiar sus conocimientos y experiencias con otros compañeros de manera virtual.

1. Nuevos intereses formativos en el alumnado adulto

Los cambios producidos en las últimas décadas en los diferentes sectores sociales conforman una nueva realidad caracterizada por incesantes transformaciones. Se trata de un proceso propiciado por la irrupción de diferentes factores, de entre los cuales uno de los más importantes es el impacto que han supuesto las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales han generado una auténtica revolución en los diferentes ámbitos sociales, así como la apertura a un nuevo tipo de ciudadano

con nuevos hábitos y valores sociales, nuevos intereses y formas diferentes de pensar, interactuar y aprender.

En sintonía con los cambios y demandas informacionales y tecnológicas comprobamos que los intereses de los adultos también han empezado a evolucionar. Muchos adultos hoy ya no se muestran reacios hacia las tecnologías, ni amenazados por la nueva cultura comunicación al, es más, empiezan a conocer algunas de las posibilidades del nuevo mundo digital y apuestan por su uso. Prefieren formar parte de las innovaciones y dejar de miraras desde lejos.

En los últimos años hemos observado una creciente demanda formativa de materias en la que se imparte informática y tecnologías. Cada año aumenta el número de estudiantes inscritos en cursos de alfabetización digital. Y, en algunas ocasiones, es el propio alumnado el que solicita niveles y contenidos cada vez más avanzados, y no tanto sobre cuestiones básicas.

En la línea de lo que venimos argumentando podemos extraer algunas ideas clave sobre la evolución de los intereses de la población adulta a partir de los datos extraídos de un *cuestionario* cumplimentado por los participantes de una iniciativa de formación en TIC, dentro del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Salamanca¹.

A nivel socio-demográfico, el primer dato que llama la atención es la juventud de los asistentes, ya que más de un tercio se encuentran entre 55 y 60 años y la mitad de ellos tienen menos de 65 años. También, la diferenciación por sexos: sólo un tercio son hombres, mientras que el 70% son mujeres, lo que podría indicar que, en general, existe más interés por la formación continua y por las actividades relacionadas con las nuevas tecnologías entre el colectivo de mujeres. Hay que considerar algunas circunstancias como las prejubilaciones y la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, así como su reconocimiento en las esferas de participación social, que interfieren en la interpretación de estos datos.

Sin embargo, lo más destacable se relaciona con la variabilidad del nivel socio-cultural del alumnado asistente. Un tercio posee estudios primarios, otro tercio estudios secundarios y más de un 15% posee ya estudios universitarios. La concentración creciente en las categorías más elevadas del nivel cultural es la que viene a justificar, en parte, la necesaria remodelación de los programas formativos, que más que compensadores de unos conocimientos básicos para adultos y mayores, empieza, o debe empezar a centrarse en la promoción de nuevos contenidos, habilidades y actitudes para afrontar de forma significativa los cambios sociales.

En cuanto a las posibilidades de acceso a un ordenador y a Internet, es preciso advertir que más de un 40% tienen un ordenador con conexión a Internet en su contexto próximo, si bien son otros los usuarios principales (hijos, nietos, vecinos, sobrinos...). Este porcentaje, unido a otro 20% que posee ordenador sin conexión, nos hace pensar que el acceso es cada vez menos restringido y que este hecho influye notablemente en

¹ Los resultados se refieren a una muestra de 73 estudiantes del Programa de entre 55 y 82 años, pertenecientes al curso 2008-09, del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Salamanca.

sus necesidades formativas y en sus intereses para el aprovechamiento efectivo de las herramientas tecnológicas de que disponen. Por otra parte, un 16% de los que tienen cuenta de correo electrónico, lo utiliza muy frecuentemente. Respecto a otros servicios de Internet las tendencias son también crecientes, baste destacar que un 20% utiliza Internet diariamente y que más de un tercio afirma que dedica entre 1 y 3 horas al día a navegar.

Sus conocimientos sobre el dominio de las tecnologías ya no son escasos y, aunque definen sus habilidades con desconfianza, son sujetos que se enfrentan a una tecnología bastante conocida, principalmente porque más del 40% vienen asistiendo a diferentes cursos formativos, bien a través de los cursos ofertados a través del Programa, de las iniciativas del Centro de Mayores de su comunidad, o bien, a través de programas estatales como "Iníciate"; también, porque han asistido a academias privadas (8%), o sus familiares les han enseñado a manejar algunos programas (15%); y, un dato importante, el 7% manifiesta que ya han venido manejando en su puesto de trabajo diferentes recursos ofimáticos o han asistido a cursos de reciclaje dentro de la empresa. Este último dato es especialmente relevante ya que, a corto plazo, muchos trabajadores hoy en activo, fundamentalmente pertenecientes al sector terciario, habrán sido usuarios frecuentes de las tecnologías, y demandarán de los Programas de Adultos nuevos conocimientos que ya no serán de alfabetización tecnológica básica.

Cuando se les pregunta por sus intereses, entre los datos que más llaman la atención se encuentra su curiosidad por el fenómeno de la comunicación síncrona (Chat), especialmente para el colectivo femenino. También las descargas de música, de programas o de libros, estando más interesados los que poseen conexión a Internet. Lo mismo ocurre con el correo electrónico; quienes tienen conexión son los que están más interesados en conocer los aspectos básicos o avanzados (enviar fotos, postales, etc.). Y también con el interés por crear una página Web, que no es visto como una actividad desafiante sino como una clara posibilidad, de la que pueden aprovecharse para publicar sus opiniones, sus fotos, etc., desde un planteamiento similar al que pueden ofrecerles los Blogs, para los que no es necesario poseer conocimientos informáticos avanzados.

Complementando estos datos se llevó a cabo una *entrevista* con un grupo de estudiantes que viene participando en los últimos años en asignaturas regladas de la Universidad de diferentes titulaciones universitarias. Estos estudiantes manifestaron la necesidad de recibir formación para el acceso y seguimiento de cursos virtuales, dado que muchas de las asignaturas a las que asisten se desarrollan a partir de esta modalidad. Así mismo, también plantearon la necesidad de utilizar estas fórmulas virtuales con las materias propias del Programa, resolviendo con ello algunas de las dificultades que a veces plantea el seguimiento de las clases del alumnado adulto, que por diversas razones tiene que ausentarse periodos prolongados (enfermedad, ocupaciones familiares, etc.).

A través de este doble análisis observamos cómo, por un lado, la evolución tanto del dominio de las tecnologías, como de los centros de interés de los adultos plantea nuevos retos formativos que demandan consideraciones y actuaciones para los Programas de Mayores. Y, por otro lado, que las posibilidades que ofrecen las tecnologías pueden plantear nuevas actuaciones metodológicas que contribuyen a mejorar la calidad de la

oferta formativa de las materias y cursos. Respecto a esto último, y con la incipiente llegada del nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, las tecnologías se convierten en catalizadoras del cambio, acelerando la misión que tiene la universidad de extensión cultural a todos los colectivos con el fin de amortiguar las desigualdades sociales y de acceso a la educación y a la formación continua.

Por todo ello, en el curso 2009-10 iniciamos un proyecto de innovación docente para la inclusión de las posibilidades telemáticas a la docencia del Programa, cuyas líneas de actuación presentamos en el siguiente apartado.

2. Aplicación de herramientas telemáticas para la innovación docente

2.1. Objetivos del Proyecto

El proyecto² parte de un objetivo global que pretende la integración social y adaptación del colectivo de estudiantes mayores a la evolución social, económica y tecnológica del momento, para que conozcan, utilicen y comprendan las posibilidades de enseñanza/aprendizaje que les ofrecen las TIC. Esta meta global se divide en dos objetivos operativos:

1. Abrir al alumnado adulto las posibilidades del aprendizaje virtual, formándoles para el uso y la participación en la plataforma telemática donde se encuentran a su disposición los materiales de las asignaturas y cursos.
2. Facilitar a los estudiantes mayores el acceso a cursos, contenidos y materias regladas de la Universidad de Salamanca, pudiendo así aspirar a una formación universitaria más allá del Programa de la Experiencia.

Se trata de hacer posible el acceso del alumnado adulto al aprendizaje virtual, iniciando un *proceso de innovación* con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

2.2. Fases para el diseño y desarrollo del Proyecto

El proyecto ha constado de varias fases. La *primera* ha consistido en la creación de una plataforma de aprendizaje denominada “UnexVirtual”, a partir de la herramienta Moodle, y dentro del campus virtual “Studium” de la Universidad de Salamanca (ver Figura 1). Una vez construido el espacio virtual de formación se ha procedido a subir la documentación básica y complementaria de las asignaturas del programa (apuntes, documentos...). Para ello se ha contado con la colaboración de los diferentes profesores que imparten materias, pidiéndoles documentación relacionada con sus materias (documentos, imágenes, vídeos, enlaces de páginas Web, etc.). Del mismo modo, se ha

² El proyecto “Aplicación de herramientas telemáticas para la innovación docente del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Salamanca (ID9/047)” ha sido financiado por la convocatoria “Ayudas de la Universidad de Salamanca para la Innovación docente” curso 2009-10.

pedido su cooperación para la realización de algunas actividades virtuales, como por ejemplo foros o wikis.

Hay que especificar que la Universidad de la Experiencia es un programa muy amplio, que consta de tres cursos, más una serie de materias optativas a las que pueden asistir todos los estudiantes. Precisamente por su carácter comprensivo, y por la diversidad de alumnado matriculado, esta primera fase de montaje del espacio virtual y de creación de cuentas de usuario para los estudiantes ha sido la más extensa.

Figura 1: Pantalla de entrada a la plataforma UnexVirtual



De acuerdo al diseño, la Plataforma está dividida en tres apartados:

A) *Bloque General de Foros y Ayuda*

En este apartado se encuentra permanentemente abierto un foro general para el intercambio de información entre estudiantes, profesores y coordinadores, sobre preguntas o dudas referidas principalmente al manejo y uso de Studium. Así mismo, se encuentra también disponible un tutorial de ayuda para el acceso a la plataforma, donde se especifican las funciones de los distintos apartados, y en concreto para qué sirven y cómo usar los diferentes foros que existen (ver figura 2), estos son: “la Cafetería”, para tratar temas no estrictamente referidos a las asignaturas o cuestiones académicas, pero de interés general para los estudiantes (por ejemplo excursiones, reuniones...), “el Foro de dudas”, y los diferentes Foros que se han habilitado en cada una de las materias.

B) *Bloque de Asignaturas*

En este apartado se encuentran las diferentes materias según corresponda, por cursos, si se trata de materias obligatorias, o en su caso optativas.

Figura 2: Pantalla de ayuda donde se describen los tres tipos de Foros de UnexVirtual

Foros generales					
Foro	Descripción	Temas	Suscrito	RSS	
Cafetería	Pueden usar este foro para tratar temas no estrictamente referidos a las asignaturas, pero de interés general.	1	Sí		
Dudas y Preguntas	Pueden usar este foro para plantear preguntas o dudas que a lo largo del curso se les vayan planteando, referidas principalmente al manejo y uso de STUDIUM.	2	No		

Foros de aprendizaje					
Sección	Foro	Descripción	Temas	Suscrito	RSS
1	Foro Psicología	Pueden apuntar ideas, reflexiones... que consideren oportunas a la temática de la asignatura de Psicología.	0	No	
	Foro Sociología	Pueden apuntar ideas, reflexiones... que consideren oportunas a la temática de la asignatura de Sociología.	0	No	
	Foro Salud y Calidad de Vida	Pueden apuntar ideas, reflexiones... que consideren oportunas a la temática de la asignatura de Salud y Calidad de Vida.	0	No	
2	Foro Nociones de Economía.	Pueden apuntar ideas, reflexiones... que consideren oportunas a la temática de la asignatura de Nociones de Economía.	0	No	
3	Foro Personajes Ilustres de Castilla y León	Pueden apuntar ideas, reflexiones... que consideren oportunas a la temática de la asignatura de Personajes Ilustres de Castilla y León.	0	Sí	
4	Foro Literatura Contemporánea	Pueden apuntar ideas, reflexiones... que consideren oportunas a la temática de la asignatura de Literatura Contemporánea.	0	No	
5	Dudas y preguntas	Hola, en este apartado podeis poner todas aquellas dudas que os surjan a lo largo del taller. Un saludo	16	No	

C) Bloque de Cursos especializados

En este apartado se da acceso a los cursos que se organizan de manera semipresencial. En las actividades de este bloque la plataforma sirve para la descarga de documentos, para almacenar copias virtuales de las actividades, para el envío de tareas y para el desarrollo de debates virtuales entre los participantes (bien sea mediante chat o foro). Del mismo modo, y puesto que la plataforma cuenta con una herramienta de análisis, también sirve para generar informes sobre la actividad de los estudiantes: el número de accesos, los enlaces que visitan, el tiempo que permanecen dentro de la plataforma, así como la gestión de las calificaciones de las tareas enviadas.

Una vez diseñado el sitio, en una *segunda* fase, los coordinadores del Programa realizaron sesiones de autoformación para el desarrollo de actividades dentro de la plataforma de aprendizaje (chats, foros, wikis, blogs para debates...). A través de varios intercambios formativos se examinaron diversas posibilidades tecnológicas y se realizaron pruebas piloto hasta determinar el tipo de necesidades formativas y las metodologías más apropiadas para promover actividades virtuales, complementarias a las presenciales.

En una *tercera* fase se han ofrecido módulos formativos de iniciación al aprendizaje virtual para todos los estudiantes interesados que así lo demandaron. Se desarrollaron varias sesiones formativas e informativas sobre el uso de la plataforma, especialmente con aquellos estudiantes que disponían de ordenador con conexión y/o aquellos que demandan la asistencia a materias regladas de la Universidad. Esta tercera fase ha tenido un doble objetivo; no sólo se ha buscado facilitar el acceso al alumnado, creando cuentas y realizando actividades para la familiarización con el entorno virtual, sino que se ha tratado que, una vez formado un grupo sólido, estos estudiantes previamente

formados se conviertan en mentores que puedan tutorizar y orientar a nuevos compañeros en la misma tarea.

Y la *cuarta fase*, que ha sido propiamente la de desarrollo de actividades dentro de la plataforma. Además de funcionar de repositorio virtual de documentos, se ha realizado algún foro de debate en torno a las materias, dirigido por los coordinadores, y otras actividades como chats y wikis.

2.3. Resultados preliminares del Proyecto

Los resultados preliminares han sido muy positivos en cuanto a la motivación y participación por parte del alumnado.

Es importante destacar cómo los intercambios generados han contribuido a incrementar las relaciones entre estudiantes. Hemos observado que el acceso a la plataforma y las nuevas estrategias de aprendizaje han propiciado nuevos canales de comunicación, y un nuevo medio para la distribución de información que permite a los estudiantes profundizar, explorar y participar más activamente en las materias ofertadas por el Programa Interuniversitario.

Además de intercambiar sus conocimientos y experiencias con otros compañeros de manera virtual, la plataforma ha supuesto una oportunidad extraordinaria para el seguimiento continuado de las materias. Para una gran mayoría del alumnado, cuando la asistencia presencial se veía interrumpida por diversas circunstancias personales, la plataforma les permitía seguir conectados con los contenidos de la materia, incluso preguntar a sus compañeros por el desarrollo de las clases.

En cuanto a la participación, se ha contado con la intervención activa de 30 estudiantes y 7 profesores, además de otro conjunto de 20 estudiantes cuyo acceso ha sido más puntual.

El grupo que más ha rentabilizado el uso de la plataforma, y las estrategias implementadas para el aprendizaje virtual, han sido los 15 estudiantes inscritos en asignaturas regladas de la Universidad, para los que el uso de la plataforma se ha convertido en una herramienta de trabajo esencial. Han conocido y experimentado con un gran número de actividades como foros, wikis, glosarios, chats... Y se han integrado efectivamente en dichas asignaturas, como el resto de alumnado más joven. Estos intercambios intergeneracionales también han sido altamente enriquecedores para los estudiantes del Programa.

También ha sido muy satisfactorio el intercambio entre los estudiantes “mentores”, que previamente fueron formados para tutorizar y orientar en el uso de la plataforma a sus compañeros noveles. Aunque en un principio se establecieron tiempos y espacios para que los mentores formaran a los estudiantes, la mayor parte de estos intercambios se ha llevado a cabo en contextos informales, conectándose desde los ordenadores del aula de informática de la facultad para resolver dudas y problemas de acceso.

Finalmente, debido a la falta de tiempo, no se pudo poner en marcha una actividad global de intercambio con otras sedes. Inicialmente, puesto que algunas materias del Programa se ofertan en varias sedes y pueden coincidir en el tiempo, nos planteamos

algunas actividades (foros, wikis, chats, grupos de trabajo, blogs...) que promovieran intercambios enriquecedores con estudiantes de las diversas sedes, fomentando su conocimiento y su interés por las diferentes materias. Para el próximo curso trataremos de profundizar sobre estos aspectos, bien entre las sedes del propio Programa, o con otras universidades, ampliando así la participación del alumnado.

3. Contribuciones de la experiencia para la mejora de la calidad de los Programas de Mayores

El impacto de las TIC y las exigencias de la sociedad actual se están dejando sentir de manera creciente en el mundo de la educación, y ello conlleva cambios en el papel de los Programas Universitarios de mayores. La educación de las personas mayores, desde la perspectiva de las universidades, tiene que plantearse como una nueva respuesta de dichas instituciones universitarias a los nuevos retos y demandas sociales y a la posibilidad de educar a lo largo de toda la vida.

Pensamos que resulta preciso contribuir a la alfabetización necesaria dentro de la Sociedad de la Información, promoviendo que los estudiantes de las Universidades de Mayores conozcan las posibilidades que ofrecen las TIC,s y aprendan a usarlas como herramientas de participación, autoafirmación (Martín, 2009) y, por supuesto, de aprendizaje. Con ello, además de garantizar su bienestar personal, se estará contribuyendo plenamente a su integración social y cultural, como uno de los principales retos del milenio (Montero, 2000).

En este sentido, adaptar el aprendizaje de las personas adultas y mayores a las nuevas exigencias sociales, les permitirá alcanzar una educación integral, que abarque todas las facetas de su persona y posibilite su participación activa y autónoma en la sociedad (García, Pizarro y Hernández, 2008).

Se trata de que este colectivo social, dentro de este contexto marcado por las transformaciones rápidas y profundas, logre el mayor desarrollo de sus potencialidades; se evite su marginación; tenga un disfrute útil y creativo de su ocio, no un ocio vacío; tenga la posibilidad de intervenir en los problemas de la sociedad; conozcan y comprendan el mundo en el que viven; desarrollen su capacidad de aprendizaje, desde el punto de vista cognitivo (cognoscitivo), instrumental y actitudinal; conozcan las posibilidades que les ofrecen las TIC,s y aprendan a usarlas, en coherencia con la relevancia que tienen actualmente, lo cual, además de que les puede ayudar a mejorar su nivel de bienestar social y personal, también contribuye a su integración social; ayudarles a lograr la mayor autonomía posible en los diferentes ámbitos sociales; a que tengan capacidad de pensar por sí mismos de forma crítica y constructiva en tanto que miembros útiles de la sociedad; proporcionarles las herramientas y conocimientos necesarios para que tengan su lugar de inclusión en la vida activa y en la sociedad, para que puedan participar en el proceso de decisión democrática y tengan la aptitud que se requiere para adaptarse a la evolución social, económica y tecnológica del momento (Orte, 2006).

Aunque los estudios recientes ponen de manifiesto que los mayores utilizan la

tecnología en menor grado que el resto de la población, provocando una brecha de acceso a la Sociedad de la Información (Rodríguez, 2007), los resultados tras esta experiencia piloto nos muestran cómo las personas adultas y mayores tienen un gran interés por las innovaciones tecnológicas y por las posibilidades que ofrecen para aprender.

Hay que tener en cuenta que en cualquier proyecto donde se pretenda integrar las tecnologías en el aprendizaje, ha de ser una actividad clave, y previa, la formación de los estudiantes en el uso de dichas tecnologías, a través de la enseñanza personalizada. Sin dejar de lado la dificultad que puede suponer alcanzar las habilidades digitales precisas para desenvolverse de manera efectiva con las tecnologías, es necesario seguir desarrollando iniciativas como la que se ha llevado a cabo. Porque la educación en línea y las aulas virtuales son una forma emergente de proporcionar conocimientos y habilidades a amplios sectores de la población, y en especial a los mayores (Pavón, 2000). En un futuro a corto plazo, las tecnologías dejarán de ofrecerse a los mayores como contenidos o destrezas de alfabetización digital, para empezar a convertirse en un medio al servicio de la adquisición de otros conocimientos y actividades relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida. Fruto de la flexibilidad espacio-temporal que potencian las tecnologías se generarán nuevas modalidades de aprendizaje desligadas de espacios concretos, o combinadas con los espacios físicos tradicionales, que harán evolucionar la oferta formativa de las instituciones educativas de educación de adultos y los programas universitarios para mayores.

Para finalizar, del impacto de esta experiencia, que consideramos que ha contribuido a aumentar de manera significativa la calidad del Programa, destacamos un conjunto de resultados a nivel académico y social:

- El aprendizaje virtual permite a los estudiantes seguir accediendo a las materias y cursos desde su casa. Además, es una oportunidad para las personas mayores que tienen dificultades de movilidad, o que no pueden asistir por enfermedad, para que puedan seguir accediendo a los contenidos, y seguir aprendiendo.
- El entorno virtual les permite además comunicarse con otros estudiantes, ya sea de forma asíncrona o síncrona (escribiendo en un foro, enviando un e-mail, etc.) desarrollando nuevas habilidades y competencias comunicativas.
- Igualmente, permite mantener un contacto con los profesores mediante chats, foros, blogs, etc., facilitando el seguimiento de los conocimientos adquiridos y aumentando las interacciones fuera del escenario espacio-temporal de las clases presenciales.
- Los estudiantes demostraron la importancia que tiene para ellos colaborar activamente, comentando los trabajos de otros estudiantes, o cualquier idea, sugerencia y/o problema que quieran transmitir, y poder hacerlo en cualquier momento.
- A nivel sensorial, el uso de las nuevas tecnologías favorece el enriquecimiento de la estimulación de los sentidos, con información en múltiples formatos, que además se combinan (texto, imagen, vídeo, mapas navegables, etc.).

- Y lo más importante, permite a los estudiantes concebirse a sí mismos como sujetos activos, integrados en la sociedad digital, posibilitando nuevas formas de aprender, y de hacerlo a lo largo de la vida.

4. Bibliografía

ORTE, C. (2006). El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores. Madrid: Dykinson.

SÁEZ VACAS, F. (2001). “La memoria del futuro”. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, núm. 1 y 2. Disponible en:

<http://www.gsi.dit.upm.es/~fsaez/OtrosArticulos/memoriafuturo.html> [Consultado: 1 abril 2004].

GARCÍA, E.; PIZARRO, N.; HERNÁNDEZ, M. J. (2008). “Nuevas demandas de la Sociedad de la Información en la Educación de Adultos: el papel del pedagogo”. *Congreso Internacional Virtual de Educación 2008*, 2-22 de Abril de 2008.

MARTIN, A. (2009). “Digital Literacy for the Third Age: Sustaining Identity in an Uncertain World”. *eLearning Papers*, núm. 12.

Disponible en: <http://www.elearningpapers.eu>

MONTERO, I. (2000). “Nuevas perspectivas en el aprendizaje de los mayores”. En ALCALÁ, M^a. E.; VALENZUELA, E. (eds.). *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.

PAVON, F. (2000). “Educación de Adultos y de Personas Mayores con Nuevas Tecnologías”. En MARCHENA E.; ALCALDE C. (coords.). “La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza”. *IX Congreso INFAD 2000 Infancia y Adolescencia Vol. I*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. 470-475.

RODRÍGUEZ, R. M. (2007). “Personas mayores y aprendizaje a lo largo de la vida de las tecnologías de la información y la comunicación”. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, núm. 30, p. 41-48.

Mejora de la calidad en la docencia a partir de las TIC en el PUGG

Xavier Lorente Guerrero
Universitat Ramon Llull

La calidad de nuestro Programa Universitario de Mayores (PUGG), enfatiza la creación y planificación de una *Guía de Buenas Prácticas* a partir de una investigación evaluativa, para la práctica de la educación de mayores en contextos de educación formal. Dicha estrategia educativa se desarrolla dentro del currículum del PUGG formativo para mayores desarrollado en la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés y en concreto en las asignaturas de primer y segundo curso. El autor sitúa la práctica, desde el marco educativo y a partir de las nuevas tecnologías el proyecto tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas de aula que desarrollan los docentes en el PUGG y que suponen un uso eficiente y eficaz de las TIC, para analizar los factores e implicaciones que afectan en las acciones de enseñanza – aprendizaje con el objeto de diseñar aplicaciones didácticas en entornos virtuales idóneos para mayores.

1. La propuesta educativa

La propuesta educativa es un I+D Plan Avanza que se desarrolla actualmente en el Programa Universitari per a Gent Gran (PUGG) de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull, ésta institución recoge una larga experiencia institucional de formación en el campo social. Es en ese mismo contexto institucional y filosófico, el que nos proporciona una propuesta educativa centrada en la persona mayor y en su proceso de aprendizaje.

El título de la propuesta educativa es: *e-SENIORS. Identificación y análisis de prácticas de aula en un Programa Universitario para mayores que suponen un uso eficiente y eficaz de las TIC para analizar los factores e implicaciones que afectan en la acción comunicativa con mayores.*

Como su título indica, la propuesta tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas de aula que desarrollan los docentes del PUGG y que suponen un uso eficiente y eficaz de las TIC, para analizar qué factores e implicaciones que afectan en las acciones de enseñanza – aprendizaje con el objeto de diseñar aplicaciones didácticas en entornos virtuales idóneos para mayores.

Es un enfoque de evaluación de programas educativos (investigación evaluativa) utilizando el modelo de Stufflebeam, y el diseño de la investigación es de tipo “estudio de casos de cada asignatura”, el cual nos permite describir e interpretar a través de un análisis de los datos, una situación educativa determinada.

Los indicadores que se pretenden medir son los siguientes:

1. Estudiar las prácticas de aula que suponen un uso eficiente y eficaz de las TIC para potenciar destrezas cognitivas y socio-afectivas en el aprendizaje con mayores.
2. Evaluar y analizar las prácticas de aula con soporte TIC, identificando factores de eficiencia y eficacia de los docentes.
3. Estudiar las experiencias de la Plataforma Virtual que resultan más satisfactorias a alumnos mayores y docentes.
4. Analizar y evaluar los resultados y diseñar propuestas de mejora.
5. Difundir y proponer mejoras considerando los factores que facilitan las buenas prácticas de aula con soporte TIC en los distintos casos estudiados.

Para la viabilidad y realización del I+D se desarrolla un calendario de acciones temporalizadas en diferentes fases y un equipo responsable de trabajo.

2. Innovación educativa y desarrollo metodológico

Este proyecto pretende indagar y desvelar aquellas prácticas y experiencias eficientes de innovación con TIC que se aprecian en los programas, para más tarde difundir entre la comunidad educativa universitaria, las mejoras de inclusión y orientaciones para afrontar la docencia con mayores.

El estudio es importante por varias razones. En primer lugar hay un interés de carácter interpretativo para conocer qué está pasando en los programas universitarios de mayores con las TIC, situación que nos permite revisar las innovaciones que incorporan dichos recursos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un centro educativo de Barcelona, en el que se analizará los factores de éxito de las prácticas educativas, a través de la aplicación de diferentes metodologías.

En segundo lugar, reparar en los factores de eficiencia y eficacia de las prácticas pedagógicas con TIC, implica que se está pensando en hacer mejoras de innovación que apuntan a consolidar procesos de calidad educativa, siempre con el propósito de hacer de lo excepcional, que es el uso de las tecnologías, algo cotidiano, fortaleciendo los aprendizajes y las relaciones interpersonales entre los agentes educativos del centro.

Estudiar esta temática, implica reconocer que se necesita incorporar a más docentes, responsables y estudiantes a esta tarea del uso cotidiano de la tecnología, por una sencilla razón, no se obtendrá la máxima rentabilidad pedagógica de las tecnologías actuales a menos que formen parte integrada y habitual de la mayoría de las actividades educativas, lo cual implica insertarlas en las aulas y contar con un profesorado que recurre a ellas con la misma comodidad y dominio que lo hace con el libro de texto o la pizarra.

Fases	Contenidos	Metodología
Fase 1	<p>A – Aproximación al campo de estudio. Contextualización. Elección del centro.</p> <p>B – Creación de instrumentos y validación</p> <p>C- Método con indicadores y dimensiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de documentos/ Consultas bibliográficas - Elaboración de instrumentos y métodos
Fase 2	<p>A – Análisis del contexto del caso. Ajuste metodológico</p> <p>B – Identificar docentes y prácticas a estudiar</p> <p>C – Desarrollar las experiencias pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación - Iniciar la inmersión participante - Revisión de documentos del centro - Observación participante - Guía de observación participante
Fase 3	<p>A – Recogida de datos</p> <p>B – Identificar factores de uso eficiente</p> <p>C – Prácticas de aula</p> <p>D – Grados de satisfacción</p> <p>E – Mejoras cognitivas y socioafectivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a docentes en profundidad - Entrevista a la dirección del PUGG - Aplicación de cuestionarios semiestructurados
Fase 4	<p>A – Análisis y propuestas de mejora de las prácticas, considerando los factores estudiados</p> <p>B – Sistematización prácticas eficientes</p> <p>C – Propuesta de contexto óptimo</p> <p>D - Elementos socioafectivos y cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los factores estudiados - Establecer propuestas de mejora - Base de datos con prácticas de aula eficiente - Análisis de las categorías - Informe y conclusión del estudio
Fase 5	<p>A – Difusión de los factores y prácticas de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de resultados

Por último, la importancia radica, en que como producto del mismo, se propondrán mejoras de las prácticas y se generará una base de datos documentada con experiencias de aula que incorporan las TIC, material que estará a disposición de los profesores, teniendo la posibilidad de compartir aquellas actividades que han resultado efectivas en un contexto particular, como ejemplo de un buen funcionamiento.

En ésta propuesta, juega un papel importante el Director académico del PUGG que tendrá un contacto más directo y sistemático con los alumnos y docentes, desarrollará las siguientes tareas: realizar una revisión curricular del proyecto, preparar conjuntamente con el coordinador responsable de la acción formativa las reuniones de preparación y evaluación de los diferentes docentes, dinamizar al equipo docente y, por último, validar la propuesta de evaluación por parte de los docentes.

En cambio el Director del proyecto es la persona experta que orienta en el desarrollo del estudio al equipo responsable. Además supervisa el trabajo de campo (entrevistas cualitativas y observación participante) que llevará a cabo el investigador y los resultados obtenidos.

Para asumir las responsabilidades de ambos perfiles, estos, deberán mantener una relación estrecha y coordinada. Así será tarea de ambos: supervisar y aprobar el diseño del trabajo de campo, así como su posterior análisis y elaboración de conclusiones y programar, en base a ello, la difusión de los resultados estableciendo los vínculos necesarios con el resto de universidades con programas para mayores para su conocimiento e implementación, así como la puesta en marcha de una comunidad de trabajo en red virtual.

En referencia a la funciones de los diferentes docentes que participan en el estudio deberán conocer la estructura curricular de la asignatura, los índices temáticos y/o modulares de la acción formativa, el calendario y realización de los diferentes módulos, el guión de la evaluación que se le exige al alumno, el calendario de presentación de las diferentes actividades de evaluación continuada de los diferentes módulos y, por último, las fechas de entrega de las diferentes convocatorias por parte del alumno.

Las funciones del docente para desarrollar su acción educativa, consisten en:

1. Atención y seguimiento al alumno: orientar en el diseño y elaboración de trabajo a los alumnos (estructura, fases, contenidos, adecuación a la realidad, bibliografía, etc.), responder a las dudas que plantea el alumno, corrección de las actividades de evaluación continuada, información del funcionamiento a la Dirección del estudio y asesoramiento personal: guiar en el proceso formativo (resolver dudas, captar el interés y motivar al alumno).
2. Coordinación con la Dirección del PUGG y la Dirección del estudio: canalizar las dificultades técnicas de los alumnos y velar por la calendarización de las actividades de evaluación continuada en las presentaciones de la evaluación.

3. A modo de conclusión

Realmente, conocer el nivel de partida de los alumnos mayores en un aula virtual es el nexo entre la planificación y el desarrollo de la acción formativa. La información recogida en las actividades de este tipo de investigación evaluativa, su análisis y juicio, permite diagnosticar cuál es el punto de partida del proceso de aprendizaje y pronosticar qué es posible plantear a partir de la situación inicial. En definitiva, en la práctica, conocer el nivel del grupo en el área o ámbito de conocimiento del que trata el curso debe servir para que los docentes puedan decidir esencialmente sobre dos cosas:

- La adaptación del programa y el nivel de las actividades planificadas para que se acerquen al máximo al nivel del que parte el grupo, sin olvidar por supuesto que la meta debe estar siempre próxima a los objetivos planteados inicialmente para la acción formativa.
- Disponer de los recursos, en forma de materiales básicos, orientaciones, lecturas, etc., para que los estudiantes mayores con niveles inferiores puedan acomodarse al nivel mínimo o al de la mayoría del grupo y así no tener problemas para seguir el itinerario planteado para la formación.

Es importante señalar además, que este centro está involucrado en procesos de innovación que integran las TIC como un eje importante en el desarrollo del currículum del estudiante, de hecho cabe destacar las dos formaciones de Grado en Educación Social y Trabajo Social de la Facultad que cursan los alumnos universitarios en cuatro años, se puede realizar totalmente vía Plataforma Virtual (eCampus) desde el año 2001. La coordinación y soporte tecnológico del eCampus la desarrolla el Centro Universitario “La Salle” de la misma Universitat Ramon Llull.

Diseño de un Plan de Acción Tutorial (PAT) específico para los alumnos del Programa Sénior de la Universidad de Lleida

Ingrid Martorell, Àngel Melero, Eva Carretero
Universitat de Lleida

En la actualidad existen más de cincuenta programas específicos para mayores en España. La Universidad de Lleida ofrece desde el curso 2006-2007 una titulación propia de cuatro años para personas mayores de 50 años. Esta titulación lleva por nombre Cultura, Ciencia y Tecnología y se encuentra dentro del Programa Sénior. La Universidad de Lleida es pionera en Cataluña en ofrecer estos estudios para adultos mayores en este formato, llamado de tercera generación, el cual implica un plan de estudios propio y un modelo formativo con características similares a la enseñanza de nivel superior habitual. Después de realizar un estudio bibliográfico, no se ha encontrado información referente a los Planes de Acción Tutorial para este tipo de cursos en España. El objetivo de esta comunicación es diseñar un Plan de Acción Tutorial (PAT) específico para el Programa Sénior de la Universidad de Lleida con el propósito de mejorar la calidad del programa. Este PAT seguirá la normativa marcada por el PAT general de la Universidad de Lleida pero incorporará aspectos específicos y distintivos del proceso de enseñanza-aprendizaje del colectivo de alumnos mayores de 50 años.

1. Introducción

El Plan Bolonia potencia un proyecto universitario de calidad donde el alumnado se sumerge en una experiencia educativa exigente que le ha de permitir conseguir una dimensión total como persona (saber, saber hacer, saber ser, saber estar y saber actuar). El Programa Sénior que se imparte en la Universidad de Lleida y depende del Instituto de Ciencias de la Educación-Centro de Formación Continua (ICE-CFC) se formaliza con la titulación “Títol Sènior en Cultura, Ciència i Tecnologia”. La Universidad de Lleida pretende que todas sus titulaciones cumplan los estándares de calidad del Plan Bolonia. Uno de los indicativos de calidad es el Plan de Acción Tutorial (PAT). La Universidad de Lleida cuenta con un Plan de Acción Tutorial (PAT) que engloba a todos los estudiantes de la Universidad. Aunque el Programa Sénior de la UdL pretende ser una titulación comparable al resto de titulaciones de la universidad es evidente que su alumnado tiene unas características específicas y distintas que deben tenerse en cuenta en la tutoría de dicho Programa.

El objetivo de esta comunicación es presentar el diseño de un Plan de Acción Tutorial (PAT) específico para el Programa Sénior de la Universidad de Lleida con el propósito de mejorar la calidad del programa y seguir los estándares del Plan Bolonia. Este PAT seguirá la normativa marcada por el general de la Universidad de Lleida pero

incorporará aspectos específicos y distintivos del proceso de enseñanza-aprendizaje del colectivo de alumnos mayores de 50 años.

2. Antecedentes

Una vez se detectó la necesidad de establecer un programa de tutoría, se inició la búsqueda de otros PAT en el resto de universidades españolas con programas similares o equivalentes al nuestro, pero no se encontró nada respecto al tema. Puestos en contacto con otras Universidades, se supo que la Universidad Complutense de Madrid empezaba a trabajar en este tema pero todavía no había avanzado en el programa, con lo cual, aún les quedaba trabajo por realizar. Tampoco se halló en la literatura información sobre planes de acción tutorial referidos al colectivo que interesa. Así pues, es evidente que hay un vacío en esta temática y encontramos oportuno el hecho de realizar un PAT adaptado al colectivo de personas de más de 50 años. Este trabajo puede ser el inicio de un modelo útil para el resto de Universidades y Programas.

3. Qué es un Plan de Acción Tutorial (PAT) y por qué es necesario

El Plan de Acción Tutorial universitario se define según Rodríguez Espinar (2004: 70) *“...es un instrumento que tiene, o debería tener, carácter institucional y consiste en el conjunto organizado del plan, la planificación o modelo de ejecución, los recursos necesarios para llevarlo a cabo y la evaluación”*.

En fecha de 10 de Marzo de 2010 fue revisada la Propuesta de borrador del Estatuto del Estudiante Universitario que aparece en la Ley Orgánica de Modificación a la Ley de Universidades (LOMLU), Ley 4/2007, de 12 de abril, y que recoge en su capítulo V el tema de “Tutorías”. En el artículo 20 se recogen los cuatro principios generales:

- a) Los estudiantes deben recibir orientación y seguimiento de carácter transversal sobre su titulación (...).
- b) Para desarrollar los programas de orientación, los centros nombrarán coordinadores y tutores de titulación que tendrán como misión llevar a término una orientación de calidad.
- c) Las universidades impulsarán sistemas tutoriales que integren de manera coordinada acciones de información, orientación y apoyo formativo a los estudiantes, desarrollados por el profesorado y el personal especializado.
- d) Las Universidades asegurarán los procedimientos adecuados para dar publicidad a los Planes, Programas y Actividades Tutoriales.

4. Diferencias entre el PAT para alumnos jóvenes y alumnos sénior

En este apartado se exponen las diferencias que podemos encontrar sobre las necesidades entre los dos colectivos (sénior y alumnos jóvenes). Antes de explicar estas diferencias, es importante ver y conocer las características físicas y psíquicas que

influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del colectivo sénior. Así pues, es importante conocer los factores que caracterizan a las personas mayores. En Juan Lirio (2008) se recogen estos factores. Las personas mayores:

- viven un proceso de cambios demográficos y cambios en su calidad de vida.
- viven una mejora en su jubilación.
- tienen unos niveles de formación más elevados.
- se da más importancia a la educación permanente, al aprendizaje a lo largo de la vida (*life long learning*), al envejecimiento activo.
- tienen un gran déficit de recursos de ocio, culturales y educativos, etc.

Por todo esto, hay unas demandas mayores por parte de todo este colectivo a las cuales se debe dar respuesta. La Universidad es una de estas respuestas. Es importante saber qué es la vejez y qué entendemos por proceso de vejez. Según Juan Lirio (2008) es *“una etapa de la vida que no es ni mejor ni peor que otras dónde hay una serie de factores que influyen en el proceso de envejecimiento”*.

También se deberá tener muy presente el tema de la heterogeneidad de las personas mayores, puesto que dependiendo de la calidad de vida de cada cual, el proceso puede llegar a ser muy diferente.

Conocer cuáles son sus características personales y grupales es importante para poder ver si sus necesidades biológicas, sociales y psicológicas son diferentes de las del colectivo de jóvenes. Es pues evidente que su PAT tendrá unas necesidades diferentes y, en la actualidad, nos encontramos con un documento general para toda la Universitat de Lleida que engloba, en líneas generales, a una amplia población de estudiantes jóvenes pero que, para la población de gente mayor hay algunos temas que no están adaptados y/o incluidos.

La situación deseada sería la de elaborar un Plan de Acción Tutorial que contemplara la situación real y las necesidades de dicho colectivo.

En la Tabla 1 se muestra una comparación realizada entre el documento propuesta de Plan de Acción Tutorial de la UdL con las necesidades que tiene el colectivo de personas del Programa Sénior.

Tabla 1.- Diferencias de necesidades PAT- UdL y el colectivo Sénior

Criterios	PAT-UdL	Necesidades del colectivo Sénior
<i>Respecto a la finalidad del PAT</i>	Apoyar al estudiante en su proceso de formación integral, a través de la orientación personal, académica y profesional, para que pueda tomar decisiones bien fundamentadas a lo largo de su carrera universitaria, como futuro profesional y como ciudadano.	A los alumnos Sénior no hace falta que se les dé soporte en el ámbito profesional. En cambio, se debería contemplar el tema de los intereses de futuro.

<i>Respecto a los contenidos de orientación académica</i>	<p>Nos encontramos con estos temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La institución universitaria: organigrama, servicios, becas, etc. - El plan de estudios. - Estudio y aprendizaje eficaz: hábitos y técnicas de estudio. - Diferentes estilos de aprendizaje. 	<p>En cambio, a los temas de contenido de orientación académica se tendrían que añadir temas como: un plan de acogida diseñado para el colectivo Sénior, el procesamiento de la información, gestión de los recursos, competencia en tecnología.</p>
<i>Respecto los contenidos de orientación personal</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de la ansiedad ante situaciones de estrés. - Las relaciones interpersonales. - La comunicación asertiva. - Autoconocimiento y autoestima. - Valores y actitudes positivas. 	<p>Sin eliminar estos, se deberían añadir otros temas de interés para las personas del Programa Sénior.</p>
<i>Respecto los contenidos de orientación profesional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La formación continua: estudios de segundo y tercer ciclo, estudios al extranjero, etc. - Análisis del mercado laboral. - Competencias profesionales. - Técnicas de búsqueda de trabajo. - El proyecto profesional. 	<p>De este apartado, y en referencia a la formación continua más que al aspecto profesional o laboral, lo que se ha comprobado puede ser de mayor interés para el colectivo Sénior estaría referido a orientación sobre títulos oficiales (una vez finalizado el Título Sénior) y los estudios en el extranjero, por los que algunos alumnos han mostrado verdadero interés.</p>
<i>Respecto al modelo de tutoría</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se vuelve a mencionar la orientación para el acceso al mundo laboral. - El profesor-tutor tiene asignado a 20 alumnos. - Posibilidad de tener un alumno-mentor al que se le puede asignar como máximo 5 alumnos. - Figura del coordinador o coordinadora del PAT. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor sólo tiene asignada la función de instrucción. Tendría que haber una nueva figura. - El coordinador hace todo el trabajo de tutoría de todos los alumnos del programa.
<i>Respecto a las funciones de tutores y tutoras</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre las características y servicios que ofrece la Universidad. - Facilitar el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje. - Llevar a cabo el seguimiento académico. - Identificar aspectos que perjudiquen el rendimiento académico del alumnado y canalizarlos a los servicios correspondientes. - Orientar en el ámbito personal y profesional. 	<p>Vuelve a aparecer la orientación profesional. Además, se carece de la figura que haga de tutor dado que, por el momento, todo lo gestiona el coordinador del Programa.</p>

<i>Respecto a la coordinación de tutoría</i>	El tutor o tutora tiene asignado: - Dinamizar los profesores-tutores y los alumnos-tutores (captación, formación, seguimiento y valoración). - Proporcionar los recursos y las estrategias de acción para que los tutores desarrollen sus funciones.	Se tendrían que establecer los criterios una vez se haya creado la nueva figura tutorial.
<i>Respecto a la selección de tutores/tutoras</i>	- El decano o la decana nombran a los profesores tutores. - Los coordinadores nombran a los alumnos mentores.	Se tienen que establecer los criterios de selección en cuanto a la nueva figura tutorial.
<i>Respecto a la secuenciación</i>	Los coordinadores se reúnen una vez al mes para reflexionar sobre las cuestiones de tutoría. Se secuencian los temas en función de las necesidades.	Introducimos una nueva figura de tutoría. Se deberá revisar toda la secuenciación. Al tener puntos en relación y otras que no, se tendrán que valorar los temas a tratar.
<i>Respecto a la formación de tutoras y tutores</i>	Hay una formación a los tutores y mentores.	No hay la figura de tutor ni de mentores. Hoy por hoy quien asume la tutoría es el coordinador.
<i>Respecto a los materiales de acción tutorial</i>	Hay unos modelos que apoyan a la acción tutorial y, que se ponen a disposición de los tutores a través de la plataforma virtual.	No hay ningún modelo.
<i>Respecto a la evaluación</i>	Se tienen en cuenta los siguientes indicadores: - Participación de tutores y tutoras. - Apoyo y coordinación. - Participación y grado de satisfacción del alumnado, diseño y aplicabilidad: metodología, temporalización, recursos, publicidad.	Se evalúan tanto los profesores como los diferentes aspectos de calidad del programa (espacios, gestión, horarios, materiales docentes, materiales técnicos, etc.).

5. El PAT en el Programa Sénior de la Universidad de Lleida

Para poder desarrollar el PAT propuesto para el Programa Sénior se siguieron las siguientes fases:

- Primera fase: Conocer las carencias y/o necesidades de los destinatarios. Durante esta fase se recoge información sobre el punto de vista del coordinador y de la Responsable de Unidad mediante una entrevista, siendo muy significativo conocer el punto de vista de los alumnos a través de un pequeño cuestionario. Se

concreta previamente con el Coordinador y la Responsable de Unidad los días en que se podrá realizar la explicación al alumnado mediante una presentación en PowerPoint. En esta rueda informativa se explica la intencionalidad del PAT y del proyecto. Posteriormente se pasa el cuestionario de evaluación de necesidades (anexo 1) elaborado por los responsables del Programa. Se establece un calendario pensando en la organización del Programa.

En el último punto del cuestionario se pregunta a los alumnos qué persona les gustaría ejerciera de tutor. Aparecen como opciones: un/a profesor/a, un/a compañero/a o el/la coordinador/a. Dicha pregunta tiene la intención de averiguar si es viable la opción de realizar el método de tutoría entre iguales (*peer tutoring*) ya que ésta era una de las opciones que se planteaba a priori.

El cuestionario se pasa en horario lectivo para que la asistencia de alumnos sea más amplia y se pueda recoger el máximo de información. El Coordinador del programa y la Responsable de Unidad hacen la presentación de la alumna en prácticas y acto seguido se van para no interferir en las respuestas de los alumnos. Las categorías que contempla la encuesta son:

- Contenidos.
- Las figuras de tutores y delegados.
- Los recursos.
- Dos preguntas abiertas sobre quien les gustaría realizara la función de tutor y qué han echado en falta en el programa.

Por otra parte, esa misma semana se mantiene una reunión con los diferentes delegados ya que es importante ver cuáles son las necesidades percibidas a nivel de grupo (reunión delegados) y cuáles son las necesidades percibidas a nivel individual mediante el cuestionario.

- Segunda fase: Analizar los temas tratados y determinar las necesidades detectadas. Se observa que hay un 42% de alumnado no encuestado. Los alumnos fueron avisados a través de un correo electrónico sobre la encuesta pero, el hecho de saber que no asistiría el profesor, hizo que muchos alumnos no fueran a las clases (figura 1).

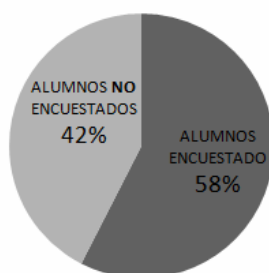


Figura 1.-Porcentaje de alumnos encuestados y no encuestados

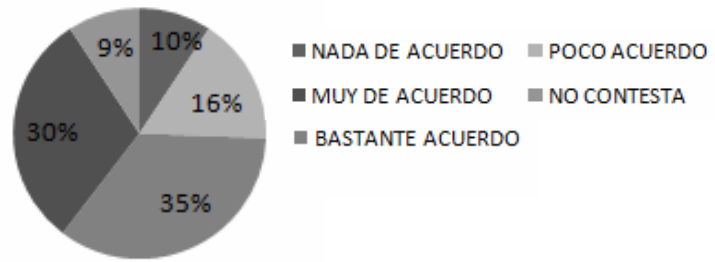


Figura 2.- Gráfico del resultado de la pregunta 4 de la encuesta: “Cree necesaria la figura del tutor”.

En la Figura 2 se presentan los resultados de la pregunta 4 de la encuesta “Cree necesaria la figura del tutor”. Se observa que un 10% no está nada de acuerdo, un 16% está poco de acuerdo; un 35% está bastante de acuerdo, seguido de un 30% que está muy de acuerdo y, finalmente, encontramos un 9% que no contesta. En este aspecto cabe destacar que hay un porcentaje, que a pesar de ser pequeño, no ve la necesidad de la figura del tutor. Por contra, un total de 65% de alumnos sí están de acuerdo, aseverando así la necesidad de esta figura.

En la afirmación número 8 de la encuesta se formula si sería necesario un tríptico informativo sobre los diferentes espacios de la Universidad. Se puede ver en los resultados que un alto porcentaje se mueven entre el bastante y el mucho con un 43% y 36%, respectivamente. En la última pregunta del cuestionario los estudiantes debían marcar quién pensaban debería realizar la función de tutor. La figura 3 muestra de manera equitativa que les gustaría que un maestro (45%) y el coordinador (45%) hicieran esta tarea de tutoría. En cambio, sólo un 5% marca la opción que les gustaría que fueran los compañeros.

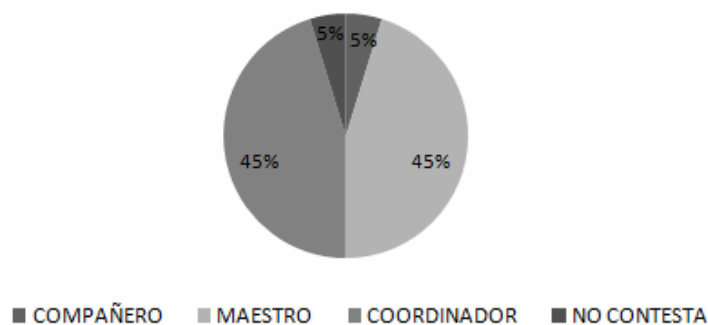


Figura 3.- Gráfico resultante de la última pregunta de la encuesta: ¿Quién les gustaría que hiciera la función de tutor?

Respecto a la entrevista que tuvimos con los delegados de los cuatro cursos cabe destacar que:

- En general, todos estaban muy contentos por cómo se llevaba a cabo el programa y, en general los alumnos estaban satisfechos con la mayoría de profesores.

- Destacan la importancia de la figura del Coordinador, sobretodo los alumnos del último curso ya que cuando se inició el programa Sénior, la figura del Coordinador no existía.
 - Valoran el hecho de encontrar al coordinador siempre que lo necesitan, ya que saben dónde está y siempre está disponible.
 - Les hubiera gustado que una vez finalizados los cursos, el título tuviera otro tipo de validez para poder acceder a otras carreras universitarias.
- Tercera fase: Realizar un nuevo modelo de PAT teniendo en cuenta las particularidades del colectivo Sénior. Éste sería:
 - Introducción de la nueva figura de profesor-tutor del Sénior ya que actualmente esta figura no existe y toda la función de tutoría recae sobre el coordinador del programa. Esta figura de profesor-tutor debería ser la de un profesor vinculado al programa que pudiera realizar la tarea de tutorización.
 - Introducción de una nueva figura de alumno-mentor Sénior que ayudase a los nuevos alumnos de primero en todo el acompañamiento inicial. Esta figura deberá pasar por una formación previa.

En la Figura 4 se presenta el modelo organizativo que existe actualmente donde el Coordinador recibe directamente a los alumnos, profesores y delegados sin existir ninguna figura intermedia. En cambio, como podemos ver en la figura 5, aparecen nuevas figuras (tutor, alumnos mentores) que permitirían organizar la actividad de la misma manera pero con más apoyo para el Coordinador.



Figura 4.- Modelo organizativo actual.

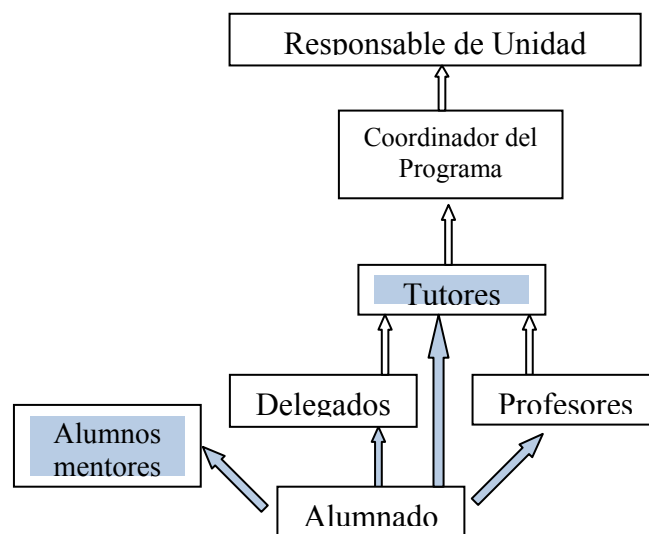


Figura 5.- Modelo organizativo deseado.

Además de este nuevo modelo organizativo deseado en el PAT, también cabe señalar las medidas que serían necesarias adoptar para la ejecución del mismo. Éstas serían:

- De los contenidos se extrae el tema de la orientación profesional y se da mucho más énfasis a todo el tema de orientación personal y académica.
- La secuenciación de actividades y acciones quedan modificadas dando el énfasis oportuno a los ámbitos de orientación personal y académico.
- Se realiza una evaluación de competencias de los alumnos. Esta evaluación consistirá en realizar un currículum Europass (2004) para averiguar el nivel de competencias iniciales de los alumnos. Será una herramienta de gran utilidad para establecer una primera línea de actuación y poder obtener información al inicio de curso.
- Se realizarán reuniones en las que asistirá el Coordinador y Tutores para establecer cuáles son los puntos a tratar y a revisar en el Programa.
- Los alumnos podrán dirigirse a los profesores, delegados, alumnos mentores y tutores dependiendo de la necesidad de cada caso. De esta manera el hecho de elegir permite cierta tranquilidad por parte del sujeto.
- Será muy importante poder hacer una difusión de toda la información a través de la página web del Programa en la que aparecerá una pestaña de acceso al tema de la tutoría y de todos aquellos temas que sean de interés para los alumnos incluyendo toda la información de ámbito personal y académico.

6. Conclusiones

En cuanto a las conclusiones del trabajo podríamos decir que en un principio se había planteado la posibilidad de hacer un PAT pensando en la posibilidad de que fueran los

propios alumnos quienes se pudieran ayudar entre sí (*peer tutoring*). De esa manera no haría falta la figura del tutor, sin embargo, después de realizar la encuesta nos dimos cuenta que los alumnos no tienen tanto contacto entre ellos y que prefieren la figura de un tutor ajeno a su grupo. Además, lo que más les gusta es el hecho de contar con una persona que esté ubicada siempre en el mismo espacio y a la que puedan ir a ver cuando la necesiten. Es evidente que el resultado hizo replantear el hecho de la figura del tutor y dejar de lado la tutoría entre iguales aunque exista una ayuda entre ellos.

Finalmente, pensamos que donde hay más problemas es en el inicio, en la entrada a la Universidad, y por ello se considera la figura de un alumno-mentor que ha pasado cuatro años en la Universidad, que será alguien cercano a ellos y además habrá pasado por la misma experiencia. Esto hará que sus iguales se sientan más cómodos.

El hecho de haber podido realizar una evaluación de necesidades nos ha permitido conocer el punto de vista del alumnado. Éste, agradece el hecho que alguien pueda ayudarles en los momentos en los que se sientan sin herramientas, perdidos para poder entender las clases con normalidad, y que puedan acceder a la información sin ningún tipo de problema. Por todo ello, el PAT realizado pretende ser un documento que ayude a que el programa Sénior pueda desarrollarse con una mejor garantía de calidad.

7. Agradecimientos

Agradecer a los alumnos del Programa Sénior su tiempo y su participación tanto en la realización de las entrevistas como en el apoyo en la consecución del Proyecto ya que sin ellos este Proyecto no hubiera tenido sentido.

También hay que agradecer al personal del Programa ICE-CFC todo su apoyo durante la elaboración de dicho proyecto.

8. Bibliografía

EUROPASS (2004). *El Curriculum Vitae Europass (CV)*

Disponible en:

http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Europass+Documents/Europass+CV.csp?loc=es_ES [Consultado: 20 marzo 2010].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). “Proyecto de real decreto por el que se aprueba el estatuto del estudiante universitario”.

Disponible en:

<http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/borrador-estatuto-estudiante.pdf?documentId=0901e72b800c71c9> [Consultado: 20 marzo 2010].

PÉTRIZ CALVO, F. (2009). “En el borrador del nuevo estatuto, el alumnado de Formación continua tiene, por primera vez, la condición de Estudiante Universitario”. *Revista Madurez Activa*, núm. 11, p. 5-7.

PROGRAMA SÈNIOR UdL (2009). Disponible en: <http://www.senior.udl.cat/> [Consultado: 1 octubre 2009].

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Editorial Octaedro/ICE-UB.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2009). “Programa de la Universidad para los Mayores”. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/umayores/> [Consultado: 9 octubre 2009].

UNIVERSIDAD DE BURGOS (2009). “Programa de la Universidad de Mayores de la Universidad de Burgos”. Disponible en: http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1214612907206&idContent=25501&locale=es_ES&textOnly=false [Consultado: 9 octubre 2009].

UNIVERSITAT PERMANENT D’ALACANT (2009). Disponible en: <http://www.ua.es/upua/> [Consultado: 9 octubre 2009].

VINYET VIDAL, D. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Graó.

9. Anexos

ANEXO 1

ENCUESTA DE ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA EL PAT

CURSO: Marcar con una X el curso que realiza actualmente. <input type="checkbox"/> Primero <input type="checkbox"/> Segundo <input type="checkbox"/> Tercero <input type="checkbox"/> Cuarto
SEXO: Marcar con una X el sexo. <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
EDAD: Marcar con una X vuestra franja de edad. <input type="checkbox"/> De 50 a 55 <input type="checkbox"/> De 56 a 60 <input type="checkbox"/> De 61 a 65 <input type="checkbox"/> De 66 a 70 <input type="checkbox"/> Más de 70

Lea y marque con una **X** el grado de acuerdo:

CONTENIDOS	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Bastante de acuerdo	4 Muy de acuerdo
1.- Se explicaron con claridad los conceptos de: materias obligatorias, materias optativas, créditos de libre elección, etc.				
2.- Los contenidos se han presentado de manera clara y estructurada.				

3.- Añadiría algún contenido.				
¿Qué contenido o contenidos añadiría?				
.....				
.....				
.....				

FIGURAS DE TUTORIA Y DELEGADOS	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Bastante de acuerdo	4 Muy de acuerdo
4.- Cree necesaria la figura del TUTOR.				
5.- Cree que es necesaria la figura de DELEGADO.				
6.- El DELEGADO le ha ayudado siempre que lo ha necesitado.				
7.- Ante las dificultades tanto en ámbito académico como personal, se ha encontrado apoyado en todo momento.				

RECURSOS	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Bastante de acuerdo	4 Muy de acuerdo
8.- Cree que seria necesario un tríptico explicativo de los diferentes espacios de la Universidad.				
9.- Se ha encontrado con los recursos necesarios para poder seguir las asignaturas sin dificultad.				
10.- Cree que seria necesario buscar “espacios de tiempo” en los que se pudieran hablar de temas de interés para el grupo.				

¿Qué ha necesitado o echa en falta en el Programa Sénior?
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

¿Quién les gustaría que hiciese la función de tutor?

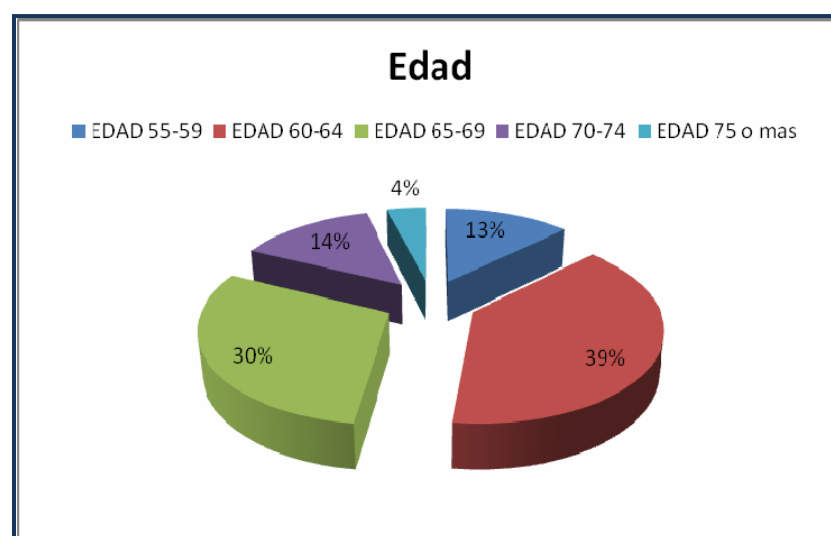
Un compañero Un profesor El coordinador

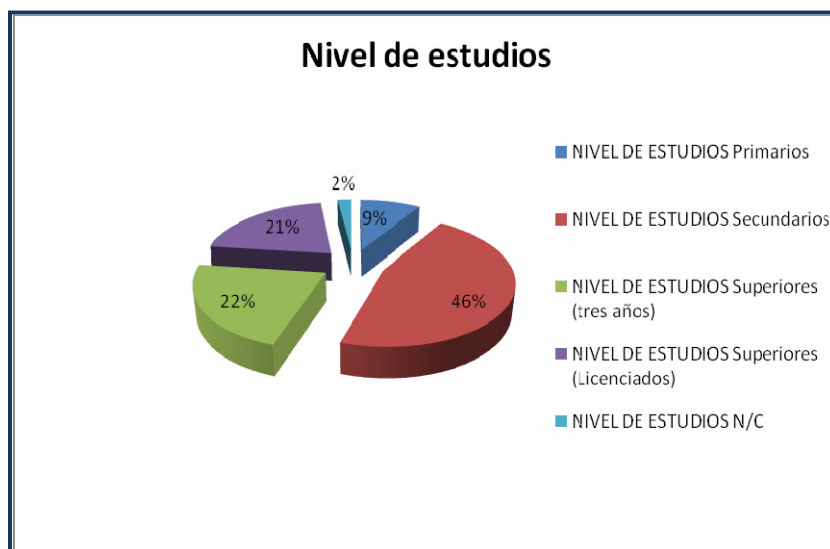
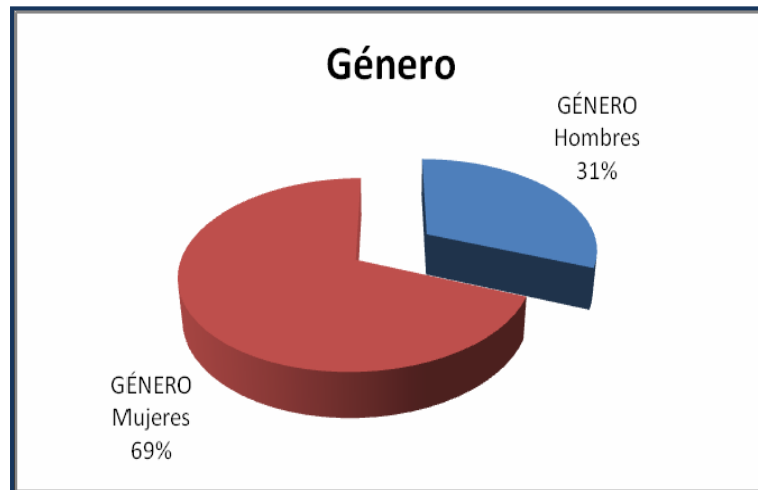
MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Instrumentos, muestra y resultados sobre cambios percibidos en la enseñanza de los alumnos mayores de la Universidad Complutense de Madrid

*Ana García Lucas, M^a Nieves Garrido Fernández
Michiyo Meguro Blanco, Marcos Roca Sierra
Teresa Sancho Costa
Universidad Complutense de Madrid*

La Universidad para los Mayores de la UCM nace en el año 1999, coincidiendo con la celebración del Año Internacional del Mayor. La iniciativa tenía como objetivo dar respuesta a la necesidad, cada vez mayor, de atender la formación de las personas adultas desde una perspectiva universitaria. Desde esta fecha el Programa ha sufrido numerosos cambios gracias al proceso continuo de evaluación y mejora que llevamos acabo desde el comienzo del mismo. Todos estos cambios han surgido paulatinamente como consecuencia de la continua evaluación de calidad a la que se somete el Programa. Una de nuestras mayores preocupaciones es intentar adecuarnos a las necesidades y requerimientos que nuestros alumnos y la sociedad demandan, para ir acercándonos a nuestro objetivo: el desarrollo intelectual y el crecimiento personal, logrando una integración biopsicosocial para mejorar el bienestar y la calidad de vida. Uno de los aspectos en los que nos gustaría profundizar es la incidencia de la heterogeneidad en relación a los procesos de calidad. Podemos contemplar esta heterogeneidad desde diversas variables, como pueden ser, por ejemplo, la edad de los alumnos, el género, el nivel de estudios, la profesión o el nivel económico. Como muestra de esta heterogeneidad expondremos a continuación el perfil de los alumnos matriculados en este curso académico 2009-2010, centrándonos en el género, la edad, nivel de estudios y perfil profesional.





Los instrumentos de evaluación utilizados en el Programa para medir la calidad y la satisfacción con el sistema de enseñanza que ofertamos, tanto para los alumnos que la reciben como para los profesores que participan en el mismo, se ha ido modificando a lo largo del tiempo. Hagamos una comparativa de lo realizado en los últimos tres años:

AÑO 2006/2007

Realizamos las encuestas inmediatamente después de la finalización de cada asignatura con el objetivo de obtener datos recientes y sesgar el recuerdo lo menos posible. Esto implicó realizar tres evaluaciones durante el curso académico.

Utilizamos dos muestras (alumnos y profesores) y 5 instrumentos de evaluación que se dividen de la siguiente manera:

ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario Materias Obligatorias. • Cuestionario Materias Optativas del Programa. • Cuestionario Segundo Ciclo.
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario Primer Ciclo. • Cuestionario Segundo Ciclo

AÑO 2007/2008

Realizamos las encuestas en un solo momento a final de curso considerando que de este modo las ventajas serían superiores a los inconvenientes.

Ventajas:

- Un solo proceso de evaluación. Menor fatiga y mayor motivación. Los resultados indican que el número de alumnos que participan aumenta a medida que la fase de evaluación se unifica a un solo momento temporal.
- Posibilidad de comparar entre asignaturas. Facilita el recuerdo.

Inconvenientes:

- Sesgo en la información por la distancia temporal.

Utilizamos dos tipos de población (alumnos y profesores) y 8 instrumentos de evaluación:

ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario Materias Obligatorias. • Cuestionario Materias Optativas del Programa. • Cuestionario Materias Optativas de Facultad. • Cuestionario Final Primer Ciclo. • Cuestionario Segundo Ciclo.
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario Materias Obligatorias. • Cuestionario Materias Optativas del Programa. • Cuestionario Materias Optativas de Facultad.

AÑO 2008/2009

Realizamos las encuestas en un solo momento temporal, a final de curso, entendiendo que los alumnos agradecían un solo proceso de evaluación, priorizando aumentar la muestra. Además, encontramos una reducción de costes no solo a nivel económico sino también, a nivel de tiempo y esfuerzo.

Evaluamos alumnos y profesores utilizando 7 instrumentos:

ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario Materias Obligatorias.• Cuestionario Materias Optativas del Programa.• Cuestionario Materias Optativas de Facultad.• Cuestionario Segundo Ciclo.
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario Materias Obligatorias.• Cuestionario Materias Optativas del Programa.• Cuestionario Materias Optativas de Facultad.

A modo de ejemplo presentaremos dos cuestionarios de evaluación, uno para la muestra de alumnos y otro para la población de docentes. Veremos comparativamente las modificaciones realizadas a lo largo de los tres últimos años con el objetivo de ir mejorando, cada vez más, el proceso de evaluación, y con ello, el objetivo último, una mejor calidad en el Programa Universidad para los Mayores.

El cuestionario de alumnos que presentamos a continuación (cuestionario de evaluación materias obligatorias primer ciclo) es el más complejo por la cantidad de aspectos que valora.

CUESTONARIO MATERIAS OBLIGATORIAS 06/07

En primer lugar, explicamos en unas líneas las causas por las que les pedíamos su colaboración, intentando aumentar la motivación del alumno a la hora de rellenar la encuesta. A continuación se realiza la consigna.

Mantenemos el anonimato del participante para disminuir los sesgos de respuesta.

Tipos de preguntas y codificación de las respuestas:

- Combinación de preguntas cerradas con respuestas dicotómicas SI/NO y respuestas escala tipo Likert 1 (Mal)- 4 (Muy bien).
- Preguntas abiertas donde la respuesta tiene que estar redactada por el alumno.

Áreas	Evaluación
Objetivos	Expectativas cumplidas
Contenidos	Grado de satisfacción Opinión sobre el temario de la asignatura Tiempo
Metodología	Medios audiovisuales Didáctica del profesor

Medios y Recursos Didácticos	Utilidad Documentación
Profesorado	Puntualidad Conocimientos Exposición Atención a los alumnos Aclaraciones
Evaluación	Forma de evaluación Trabajo

CUESTONARIO MATERIAS OBLIGATORIAS 07/08

En primer lugar, explicamos en unas líneas las causas por las que les pedíamos su colaboración, intentando aumentar la motivación del alumno a la hora de rellenar la encuesta. A continuación se expresa la consigna.

Tipos de preguntas y codificación de las respuestas:

- Preguntas cerradas con respuesta escala tipo Likert 1(Menor grado de satisfacción) - 5 (Mayor grado de satisfacción).
- Al final del cuestionario se incluye un apartado de observaciones.

Áreas	Evaluación
Valoración Global	Valoración global de la materia.
Objetivos	Consecución de objetivos previstos Adecuación a sus necesidades y expectativas
Contenidos	Temas Interés de los alumnos Adecuación a sus capacidades Presentación
Duración	Duración de la materia Ajuste temario-tiempo
Metodología	Didáctica Medios audiovisuales Documentación. Bibliografía Cumplimiento del programa planificado
Profesorado	Puntualidad Conocimientos Exposición Atención a los alumnos Aclaraciones
Evaluación	Forma de evaluación Trabajo

Modificaciones realizadas con respecto al cuestionario 06/07:

- Forma de respuesta. Escala tipo Likert 1(Menor grado de satisfacción) -5 (Mayor grado de satisfacción). Consideramos más adecuado graduar las respuestas en un continuo (menor a mayor grado de satisfacción) que la utilización de conceptos negativos y ambiguos como mal o normal.
- Las preguntas abiertas se sustituyen por un espacio de observaciones al final del cuestionario.
- Aportamos un nuevo ítem para valorar el grado de satisfacción general del alumno respecto a la materia evaluada.
- Reestructuramos el bloque metodología, medios y recursos por diferentes apartados intentando ser más específicos y concretos facilitando así la comprensión del alumno y recabando datos más válidos y fiables.
- Incluimos un nuevo aspecto a valorar: actividades complementarias.
- Procuramos hacer bloques más específicos y concretos para evitar la ambigüedad y mejorar la calidad de los resultados. Eliminamos preguntas que no aportaban información valiosa y modificamos la forma de presentación.

CUESTONARIO MATERIAS OBLIGATORIAS 08/09

En primer lugar, explicamos en unas líneas las causas por las que les pedíamos su colaboración, intentando aumentar la motivación del alumno a la hora de rellenar la encuesta. A continuación se realiza la consigna.

Mantenemos el anonimato del participante para disminuir los sesgos de respuesta.

Tipos de preguntas y codificación de las respuestas:

- Preguntas cerradas con respuesta escala tipo Likert 1 (Totalmente en desacuerdo) -5 (Totalmente de acuerdo).
- Al final del cuestionario se incluye un apartado de observaciones.

Áreas	Evaluación
Valoración Global	Valoración global de la materia.
Objetivos	Consecución de objetivos previstos Adecuación a sus necesidades y expectativas
Contenidos	Temas Interés de los alumnos Adecuación a sus capacidades Presentación
Duración	Duración de la materia Ajuste temario-tiempo
Metodología	Didáctica Medios audiovisuales

	Documentación. Bibliografía Cumplimiento del programa planificado
Profesorado	Puntualidad Conocimientos Exposición Atención a los alumnos Aclaraciones
Evaluación	Forma de evaluación Trabajo

Modificaciones realizadas con respecto al cuestionario 07/08:

- Forma de respuesta. Escala tipo Likert 1(Totalmente en desacuerdo) -5 (Totalmente de acuerdo). Realizamos esta modificación porque los alumnos mostraron ciertas dificultades a la hora de exponer su opinión con la escala anterior pero tampoco conseguimos, en este caso, un alto grado de comprensión, razón por la cual, en este curso académico, hemos optado por cambiar la escala a una forma más simple como se presenta a continuación:

1	MUY POCO
2	POCO
3	NORMAL
4	BASTANTE
5	MUCHO

- Aportamos un nuevo ítem para valorar la eficiencia de la Tutora del curso.
- Incluimos, por las referencias de los alumnos manifestando su importancia, una nueva área llamada instalaciones donde agrupamos la valoración en las condiciones del espacio donde reciben las clases.
- Eliminamos preguntas que consideramos que no aportaban información valiosa y modificamos, buscando una mejora en la comprensión del alumno, la redacción de algunos ítems.

A continuación, presentamos uno de los cuestionario que aplicamos a los profesores (cuestionario de evaluación para profesores materias obligatorias primer ciclo).

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PARA EL PROFESORADO 06/07

En primer lugar, solicitamos al profesor sus datos (nombre y apellidos) y el título de la materia que imparte. En el caso de los profesores no guardamos el anonimato porque necesitamos conocer la asignatura a la que se refieren para trabajar, no solo a nivel general, sino particularmente en la misma dando apoyo al docente en las dificultades encontradas.

Tipos de preguntas y codificación de las respuestas:

- Preguntas cerradas con respuesta escala tipo Likert 1 (Menor grado de satisfacción) -5 (Mayor grado de satisfacción).
- Preguntas abiertas donde la respuesta tiene que estar redactada por el profesor.

Áreas	Evaluación
Objetivos	Expectativas cumplidas
Contenidos	Expectativas cumplidas
Duración	Duración de la materia
Metodología	Cumplimiento de expectativas
Medios y Recursos Didácticos	1. Utilidad 2. Satisfacción
Instalaciones	Aula
Valoración de la Tutora y los alumnos	· Papel de la Tutora del Curso · Nivel de conocimiento de los alumnos · Calidad de los trabajos · Esfuerzo y dedicación · Interés, atención y motivación · Relación · Resultados del cuestionario de alumnos
Interés participación en el Programa	Próximos cursos

Diferencias con respecto al cuestionario de alumnos:

- No guardamos el anonimato.
- Ítems diferentes en función de la muestra de estudio.
- En este caso es el profesor el que valora al alumno en diferentes aspectos.
- Se añade una pregunta para conocer si estaría interesado en volver a participar en el Programa de Mayores.

CUESTONARIO DE EVALUACIÓN PARA EL PROFESORADO 07/08

En primer lugar, solicitamos al profesor sus datos (nombre y apellidos) y el título de la materia que imparte. En el caso de los profesores no guardamos el anonimato porque necesitamos conocer la asignatura a la que se refieren para trabajar, no solo a nivel general, sino particularmente en la misma dando apoyo al docente en las dificultades encontradas.

Tipos de preguntas y codificación de las respuestas:

- Combinación de preguntas cerradas con respuestas dicotómicas SI/NO y respuestas escala tipo Likert 1 (Mal)- 4 (Muy bien).
- Preguntas abiertas donde la respuesta tiene que estar redactada por el profesor.

Áreas	Evaluación
Valoración Global	Satisfacción general con la experiencia
Objetivos	Consecución de objetivos previstos
Contenidos	Adecuación del programa propuesto
Duración	<ul style="list-style-type: none"> - Duración completa del curso - Duración de cada sesión - Ajuste temario-tiempo
Medios técnicos	Adecuación de los mismos
Evaluación del Alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos - Trabajos - Motivación - Heterogeneidad del grupo
Interés participación en el Programa	Participación en el próximo curso académico.

Modificaciones realizadas con respecto al cuestionario 06/07:

- Añadimos unas líneas al principio del cuestionario con la consigna.
- Forma de respuesta. Escala tipo Likert 1(Menor grado de satisfacción) -5 (Mayor grado de satisfacción). Consideramos más adecuado graduar las respuestas en un continuo (menor a mayor grado de satisfacción) que la utilización de conceptos negativos y ambiguos como mal o normal.
- Aportamos un nuevo ítem para valorar el grado de satisfacción general del profesor con la materia impartida.
- Eliminamos el bloque metodología considerando que el profesor universitario es capaz de ajustar la metodología al curso.
- Unimos las áreas de medios e instalaciones por ser, ambas, aportaciones del programa.
- Se acorta el número de preguntas, se reestructuran y se concretan intentando ser más efectivos, específicos y fiables.

CUESTONARIO DE EVALUACIÓN PARA EL PROFESORADO 08/09

En primer lugar, solicitamos al profesor sus datos (nombre y apellidos) y el título de la materia que imparte. En el caso de los profesores no guardamos el anonimato porque necesitamos conocer la asignatura a la que se refieren para trabajar, no solo a nivel general, sino particularmente en la misma dando apoyo al docente en las dificultades encontradas.

Mantenemos la consigna al principio del cuestionario con las nuevas instrucciones.

Tipos de preguntas y codificación de las respuestas:

- Forma de respuesta. Escala tipo Likert 1(Totalmente en desacuerdo) -5 (Totalmente de acuerdo). Realizamos esta modificación considerando que resultaba más clara que la escala anterior. En este curso académico, hemos optado por cambiarla nuevamente a una forma más simple como se presenta a continuación:

1	MUY POCO
2	POCO
3	NORMAL
4	BASTANTE
5	MUCHO

- Se mantienen las mismas preguntas abiertas donde la respuesta tiene que estar redactada por el profesor.

Áreas	Evaluación
Valoración Global	Satisfacción general con la experiencia
Objetivos	Consecución de objetivos previstos
Contenidos	Adecuación del programa propuesto
Duración	<ul style="list-style-type: none"> - Duración completa del curso - Duración de cada sesión - Ajuste temario-tiempo
Medios técnicos	Adecuación de los mismos
Evaluación del Alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos - Trabajos - Motivación - Heterogeneidad del grupo
Interés participación en el Programa	Participación en el próximo curso académico.

Modificaciones realizadas con respecto al cuestionario 07/08:

- Añadimos dos líneas explicando el objetivo del cuestionario de evaluación y agradecemos la colaboración al encuestado.
- Forma de respuesta. Escala tipo Likert 1(Totalmente en desacuerdo) -5 (Totalmente de acuerdo).
- Eliminamos el ítem de instalaciones debido al poco margen de actuación que la facultad nos permite en este aspecto.

- Se modifica la forma de expresión de las preguntas buscando ser más claros y concretos con el objetivo último de facilitar la cumplimentación del test y mejorar la calidad de los resultados.

Algunos de los resultados más reseñables que revelan los instrumentos de evaluación son:

- Los alumnos manifiestan un deseo de aumentar el número de horas (duración) de las materias y que cada una de ellas se imparta por un solo profesor/a.
- Cumplimiento de los objetivos previstos. En el curso 2006/2007 se muestra un alto grado de satisfacción en este aspecto, al igual que en los siguientes cursos, 2007/2008 y 2008/2009 en los que también se consideran superados los objetivos propuestos.
- Los contenidos de las materias se han valorado satisfactoriamente en los tres últimos cursos académicos.
- Se valora muy positivamente a los docentes.
- En el curso 2006/2007 se refleja la aceptación mayoritaria por parte de los alumnos de la evaluación recibida a través de un trabajo escrito, siendo la más asequible para reflejar sus conocimientos adquiridos. No obstante, algunos muestran su aprobación con ser evaluados mediante una exposición oral o un examen escrito sobre lo explicado en la clase. Refieren que el tiempo concedido para la entrega de los trabajos es escaso. En 2007/2008, lo más llamativo respecto a la evaluación de las materias son las diferencias dentro de la muestra. Algunos alumnos consideran que los trabajos son muy exigentes, otros en cambio están conformes con este modo de evaluación y otros proponen que debería hacerse teniendo en cuenta la asistencia y la participación de los alumnos en clase. En el curso 2008/2009 los alumnos están muy en desacuerdo con que su calificación dependa de un examen, prefiriendo que la evaluación se haga por medio de la asistencia a clase y un trabajo final.
- Actividades complementarias. En los tres cursos resultan bien valoradas como complemento a las clases teóricas y calificadas como muy interesantes, facilitando la comprensión de las materias estudiadas.
- Actuación del Equipo de Coordinación del Programa. Se han evaluado aspectos como: atención a los alumnos, mediación entre los alumnos y el profesorado, organización de actividades complementarias y apoyo a la solución de problemas. Dichas funciones se valoraron en los tres años como muy positivas, destacando su excelente profesionalidad en el desempeño de cada una de ellas.
- Valoración de las tutoras de forma muy positiva en aspectos como la atención a los alumnos, apoyo a los profesores, organización de las tareas de grupo, facilitación de información en las clases y apoyo en la solución de problemas. Destacan la

importancia de la tutora para el buen funcionamiento del curso y señalan el alto grado de compromiso, trabajo y esfuerzo percibido en ellas.

- Sugerencias más repetidas:
 - Mejorar las condiciones del aula, así como los medios audiovisuales.
 - Reducir el temario para ajustarlo al tiempo disponible en cada materia.
 - Ampliar el primer ciclo.
 - Los trabajos de carácter voluntario y no como forma de evaluación.

Nuestros instrumentos de evaluación se basan para su construcción de los ítems en la premisa de que el proceso de enseñanza-aprendizaje está enclavado en un tiempo y un espacio determinado. Por lo tanto, todo mecanismo que pretenda mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina debe considerar los elementos de toda enseñanza: quien enseña, a quién se enseña, donde y cuando se enseña y como se enseña.

Debemos seguir trabajando en la adopción de mecanismos que mejoren la calidad del Programa de Mayores de la UCM y en definitiva, la satisfacción y el bienestar de nuestros alumnos. Ampliar mecanismos que permitan mantener información continua sobre el progreso alcanzado. Perseguir el desarrollo continuo del alumno y del profesorado que se evalúa, con el fin de ayudarle a progresar, maximizar sus fortalezas y reducir sus debilidades, y apoyarles en su esfuerzo.

Dentro de este marco, la evaluación de calidad constituye un proceso vital para el logro de la excelencia. Un programa altamente competente, dedicado y comprometido con la Institución, sus estudiantes y la consecución de sus objetivos, necesita crecer y estar dispuesto a fortalecerse en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje para elevar los niveles de excelencia académica. Esta será nuestra prioridad para los próximos años comprometiéndonos con los estudiantes y con la sociedad a la cual pertenecemos, brindando a los alumnos la oportunidad de obtener conocimientos y desarrollar destrezas que le ayuden a conseguir un bienestar pleno.

La calidad en los Programas de Mayores a través de propuestas intergeneracionales

*Concepción Pedrero Muñoz, M^a Dolores Pérez Grande
M^a José Hernández Serrano, Natalia Álvarez Gaspar
Universidad de Salamanca*

Las actividades intergeneracionales dentro del Programa de Mayores en la Universidad de Salamanca se utilizan como un valioso recurso social y educativo de cara a aumentar la calidad docente. Dichas actividades generan beneficios evidentes tanto para los mayores como para los jóvenes consiguiendo que se produzca no solo un proceso de recogida de conocimientos, sino también un espacio de diálogo, comunicación, interacción, aprendizaje mutuo y compartido.

En la comunicación se describen diversas experiencias intergeneracionales y la evaluación de las mismas, tanto por parte de los estudiantes mayores como de los jóvenes, con implicaciones que han repercutido directamente sobre la calidad del Programa.

1. Las actividades intergeneracionales y sus beneficios

Diversos organismos internacionales como la OMS, la Asamblea de Naciones Unidas o el Parlamento Europeo, contemplan las actividades y proyectos intergeneracionales como un instrumento eficaz para enfrentar de forma positiva y creativa el cambio demográfico que se experimenta actualmente en Europa debido al envejecimiento de la población. Este envejecimiento puede tener un significado positivo si las personas mayores se mantienen implicadas de forma activa en sus sociedades y comunidades, realizando con su experiencia contribuciones relevantes.

Los rápidos cambios experimentados por nuestra sociedad en las últimas décadas han provocado que muchos de los modelos sociales y políticos que en su juventud vivieron los mayores hayan quedado obsoletos. Aparentemente la brecha intergeneracional es mayor que nunca. Pero precisamente por ello, la comunicación intergeneracional es más importante que nunca, con los encuentros entre diferentes generaciones se pueden acortar distancias y romper actitudes negativas, prejuicios y estereotipos limitadores, tanto de los mayores hacia los jóvenes (*maleducados, indisciplinados, irresponsables, etc.*) como de los jóvenes hacia los mayores (*conservadores, pesados, pasivos, etc.*). Diversas investigaciones han mostrado que las actividades intergeneracionales pueden incrementar las actitudes positivas hacia la otra generación, y reportar beneficios a unos y otros (Pinazo y Kaplan, 2006). Por ejemplo la implicación sistemática de los mayores con otros grupos generacionales puede mejorar su capacidad para hacer frente a las enfermedades y a los acontecimientos vitales, aumentar su optimismo, su sentimiento de pertenencia a la comunidad y de valía personal, los deseos y posibilidades de seguir

aprendiendo y desarrollándose. En cuanto a las personas jóvenes, los contactos intergeneracionales les permiten explorar y reconocer sabidurías prácticas, consiguiendo un mayor entendimiento de determinados fenómenos sociales. Según los estudios de McCallum, Palmer, Wright, Cumming-Potvin, Northcote, Booker, y Tero (2006) los jóvenes incrementan su autoestima, la confianza en sí mismos, el sentimiento de responsabilidad social, las habilidades prácticas, el sentido cívico, aprenden sobre la historia y los orígenes de acontecimientos, de las historias de otros, de sus experiencias y sabidurías vitales, reciben apoyo, amistad, aprenden mucho acerca de sí mismos y de la sociedad. Es indudable pues, que, en todas las edades, a lo largo de todo el ciclo vital, las personas se benefician cuando comparten y reafirman sus experiencias vitales y el significado de su vida con otras generaciones, y además disfrutan al incrementarse su interacción social.

También las comunidades se benefician de las actividades intergeneracionales: el consumo de drogas, la exclusión social, la ausencia de redes sociales de apoyo, la integración de inmigrantes, etc., parecen abordarse con éxito desde programas intergeneracionales (Sánchez, 2005). Las investigaciones muestran como los programas intergeneracionales pueden tener mayor potencial de cambio social que la implementación de programas comunitarios o sociales (Boström, Hatton-Yeo, Ohsako y Sawano, 2000). Como destacan Granville y Hatton-Yeo (2002), las interacciones entre jóvenes y mayores fortalecen y desarrollan la comunidad, ya que reconstruyen redes sociales, construyen una sociedad inclusiva para todos los grupos de edad y aumentan la cohesión social. Como afirma Viladot i Presas (2001), la falta de comunicación puede ser responsable de enfermedades físicas y mentales y la comunicación interpersonal es de vital importancia para el desarrollo integral de nuestras sociedades.

Por todo ello, parece evidente que la calidad en los programas universitarios para mayores se verá incrementada si conseguimos desarrollar y aumentar las actividades intergeneracionales con jóvenes estudiantes de la universidad.

1.1. Los debates intergeneracionales

Una de las actividades más básicas e interesantes la constituyen los debates intergeneracionales sobre temas de interés social como la violencia de género, la inmigración o los cambios acaecidos en la familia a lo largo de las últimas décadas. Generalmente se han organizado planteando creencias extendidas, mitos y tópicos sociales sobre dichos fenómenos, creencias que generan discusiones y opiniones diversas que pueden ser fácilmente debatidas dentro de un grupo intergeneracional.

Los objetivos que hemos planteado en los debates han sido:

- Conocer las opiniones, ideas y estereotipos de los/las participantes sobre el tema a tratar (violencia de género, inmigración, cambio de valores, etc.) constatando las diferencias y semejanzas entre las generaciones del grupo, así como entre hombres y mujeres.

- Intercambiar valores y opiniones entre las dos generaciones y reflexionar sobre el papel de estas creencias.
- Aprender mutuamente de las experiencias, vivencias y reflexiones de la otra generación.
- Sentirse como miembros activos y reconocidos dentro del grupo, con las propias opiniones valoradas y respetadas por el resto de los participantes.

Abordar estos temas en debates intergeneracionales resulta complejo y a la vez enriquecedor por la gran cantidad de elementos socioculturales que inciden, y las diferentes percepciones, en las que influyen no solo la edad sino otras múltiples variables, lo que añade gran complejidad al debate. Se promueven las opiniones respetuosas y el enriquecimiento mutuo. En las conclusiones finales de los debates, jóvenes y mayores se replantean de alguna manera sus estereotipos y creencias, reflexionando, percibiendo ideas y actitudes diferentes, y a la vez aportando su experiencia vital. Por ejemplo, las actitudes tradicionales de algunas mujeres mayores en el tema de los roles de género pueden chocar con las jóvenes, pero estas pueden entender los condicionantes que vivieron las primeras, y apreciar la fuerza y el valor que poseen, lo que para estas últimas resulta un refuerzo vital importante.

En ocasiones pueden aparecer prejuicios en los debates, en general de forma más clara y abierta en el grupo de personas mayores; y más solapados en el de las jóvenes, así como actitudes positivas y constructivas. La persona que coordina el grupo tiene que saber encauzar unos y otras para llevar a una reflexión conjunta y a un equilibrio en el que se consiga respeto hacia cualquier opinión que vaya surgiendo y a la vez el aumento de las actitudes positivas entre ambas generaciones.

Las interacciones, el intercambio de opiniones y el contraste con los datos reales llevan a los y las participantes a reflexionar y a moderar sus discursos. Ambas generaciones manifestaron haber aprendido de la otra: algunas personas mayores contaron en primera persona experiencias reales de emigración, maltrato o vivencias familiares, contrastándolas con las vivencias actuales y las jóvenes pudieron escuchar activamente y comprender diversos y nuevos aspectos de los fenómenos debatidos, empatizando mutuamente y comprendiendo los fenómenos sociales desde diversos ángulos.

1.2. Cursos intergeneracionales

Los cursos se plantean como una vivencia intergeneracional más prolongada en el tiempo. Suelen durar dos o tres días de forma intensiva. En la sede de Salamanca del Programa Interuniversitario de la Experiencia, se ha realizado un curso sobre la relevancia de las actividades intergeneracionales de forma global y general, y otro sobre el cambio de valores en la sociedad y en la familia actual. Las ventajas que hemos señalado más arriba son plenamente aplicables a este tipo de actividad, con el añadido de la intensidad temporal.

La planificación de los cursos se organiza teniendo en cuenta diversos formatos en su desarrollo:

- Informaciones científicas y datos de la realidad que se exponen a través de conferencias o ponencias teóricas.
- Debates en gran grupo -tras cada ponencia-, para potenciar la reflexión y la interacción sobre el tema tratado.
- Grupos de discusión pequeños (6 a 8 personas). Los grupos son heterogéneos respecto a la edad y al género, pero lo más homogéneos posible entre ellos con el fin de favorecer la cohesión intergrupala y el intercambio entre generaciones.
- Dinámicas diversas con formato lúdico para potenciar la creatividad y el intercambio.

1.3. Prácticas docentes para estudiantes jóvenes, aprendizaje para estudiantes mayores

En la sede de Ávila del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Salamanca se organizan actividades intergeneracionales donde los jóvenes imparten clases a los mayores de inglés e informática, que a la vez suponen una práctica docente para jóvenes estudiantes voluntarios. Para los y las jóvenes supone un interesante recurso de aprendizaje y práctica como profesores, que además les reporta créditos de libre elección; y para los y las mayores supone acceder a unas clases didácticamente planificadas y adaptadas específicamente para ellos, con un tipo de atención muy individualizada. Dado el gran número de jóvenes estudiantes que se ofrecen voluntariamente, es preciso realizar una selección llevada a cabo por los profesores de ambas materias (inglés e informática) y la coordinadora de sede del programa. En total el programa consta de 20 horas, y es realizado por 80 estudiantes mayores, siendo supervisado por los profesores de la escuela y la coordinadora. La satisfacción de los participantes es elevada y el nivel de aprendizaje en ambos grupos es muy significativo.

1.4. El club intergeneracional de lectura

Por último, dentro de las actividades intergeneracionales de la Universidad de Salamanca, se ha iniciado la creación de un club de lectura, en el que estudiantes jóvenes y mayores comparten la interpretación y debaten diferentes obras literarias. Esta actividad se encuentra aún en sus inicios, aunque el interés, el aprovechamiento y el agrado de los y las participantes están resultando muy prometedores.

2. Evaluación de las actividades intergeneracionales y posibles repercusiones en la calidad de los programas para mayores

A continuación se recogen los resultados de la evaluación de diversas actividades intergeneracionales. Una muestra de 94 estudiantes jóvenes y mayores evalúan y definen su experiencia al participar en este tipo de actividades. En concreto los resultados se recogen del curso intergeneracional sobre el cambio de valores sociales y familiares llevado a cabo en la sede de Salamanca, y de las actividades de inglés e

informática desarrolladas en la sede de Ávila del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Salamanca.

La muestra está compuesta por 30 mujeres mayores entre 50 a 77 años, 27 varones mayores entre 69 a 80 años , 33 mujeres jóvenes entre 19 y 29 años y 4 varones jóvenes entre 21 y 25 años. La distribución más detallada se perfila en el siguiente gráfico:

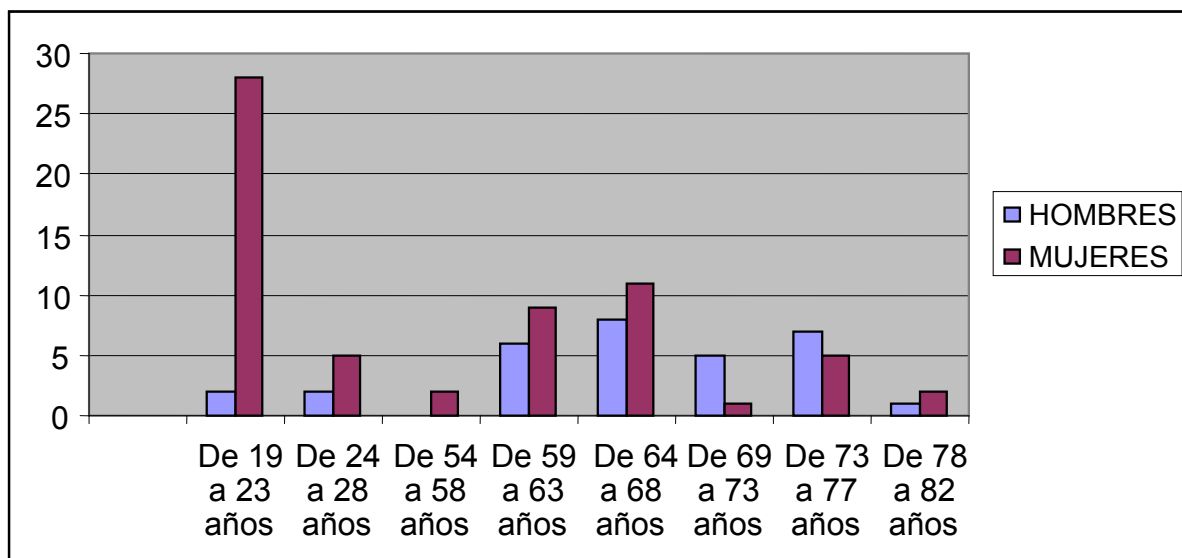


Gráfico 1. Distribución por edades de la muestra consultada

Aunque las mujeres jóvenes y mayores están representadas en la muestra de una manera proporcionada, el número de varones desciende, especialmente en la categoría de varones jóvenes que sólo constituye el 4% de la muestra. La escasa participación de varones jóvenes constituye una constante en las diversas actividades intergeneracionales llevadas a cabo en la Universidad de Salamanca. Este hecho se debe a que el Programa se desarrolla en facultades y centros de Educación, donde estadísticamente las mujeres son mayoría, pero también a que los varones muestran en ocasiones un menor interés por temas educativos e intergeneracionales. Parece preciso encontrar fórmulas para que los varones puedan incorporarse a estas actividades enriqueciendo así las perspectivas de género.

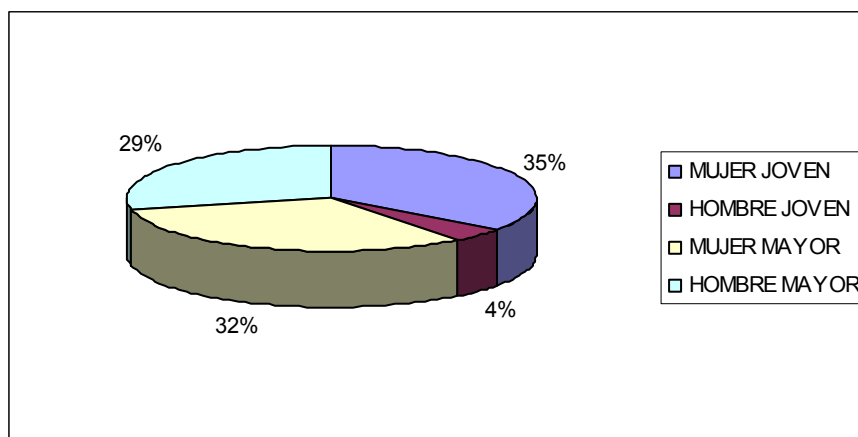


Gráfico 2. Distribución por género y generación de la muestra consultada

Las mujeres y varones jóvenes de la muestra son estudiantes de educación, pedagogía, psicopedagogía y magisterio, es decir, las titulaciones existentes en los centros en los que se llevan a cabo las actividades del Programa Interuniversitario de la Experiencia. Entre las mujeres mayores predominan las amas de casa, en segundo lugar las maestras y profesoras y profesiones medias como auxiliares, telefonistas o dependientas, todas ellas jubiladas.

Respecto a los varones mayores son, en general, jubilados de cuadros medios como administrativos, comerciales u hosteleros, aunque hay también de titulaciones superiores como veterinario, ingeniero o profesor.

A. Nivel de satisfacción afectiva producida por el contacto con personas de otra generación

El nivel de satisfacción afectiva de la muestra encuestada es muy alto, puesto que el 86% la sitúa en un nivel 8 o superior (en una escala entre 0 y 10). El 32%, es decir, casi la tercera parte de los participantes la valora en 10, el nivel máximo de satisfacción.

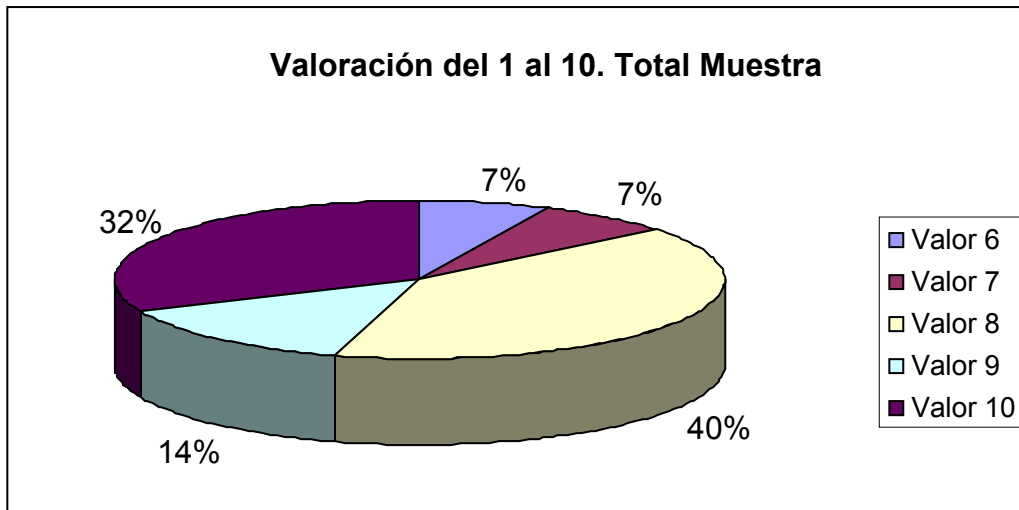


Gráfico 3. Nivel de satisfacción afectiva producida por el contacto con personas de otra generación

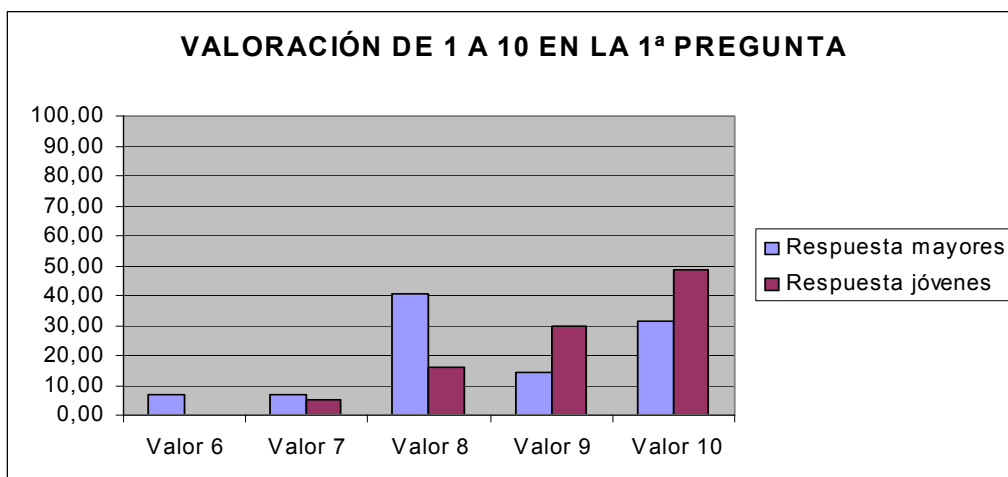


Gráfico 4- Valoración por generaciones del nivel de satisfacción afectiva producida por el contacto con personas de otra generación

Como puede observarse en el gráfico 4, los jóvenes valoran más la satisfacción obtenida en el contacto intergeneracional, ninguno de ellos la sitúa por debajo de 7, la mayoría - más del 50%- se sitúa en 10, el nivel máximo de valoración. En el grupo de estudiantes del programa, encontramos la mayoría entre el 8 y el 9, y el porcentaje de de los que sitúan su satisfacción en el nivel máximo desciende a 31,6, incluso un 7% se ubica en el nivel 6.

B. Valoración sobre lo que han aprendido en contacto con personas de otra generación

Respecto a lo que han aprendido, la mayoría de la muestra se sitúa un nivel de valoración de 8 o más. En esta pregunta sucede el mismo fenómeno que en la anterior; los estudiantes jóvenes valoran más lo que han aprendido junto a los mayores que viceversa. Mientras que el 88,1 % de los jóvenes lo valora por encima del 8, el porcentaje en los mayores desciende al 63,8%, y el 5,1% de estos evalúa solo con 5 el nivel de conocimientos adquirido. El 24,1% de los mayores se ubica en 10, el nivel máximo, en los jóvenes el porcentaje alcanza el 27%.

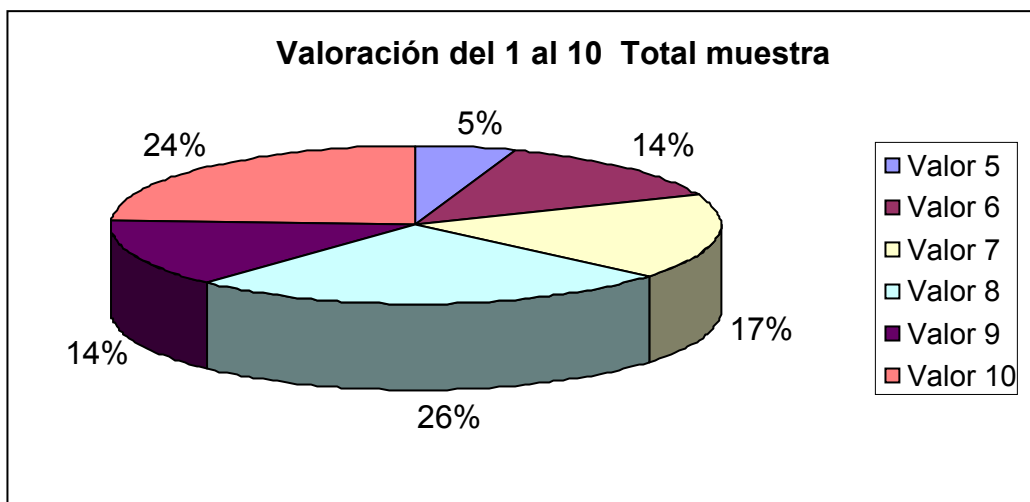


Gráfico 5. Valoración sobre lo aprendido en el contacto con personas de otra generación

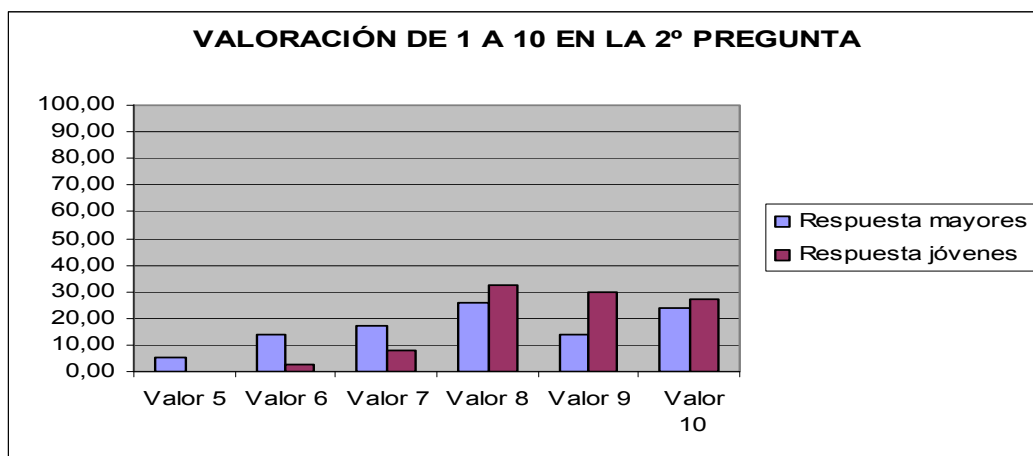


Gráfico 6- Valoración por generaciones de lo aprendido en el contacto con personas de otra generación

C. *Calificativos atribuidos a la experiencia intergeneracional*

Las personas participantes han calificado con adjetivos espontáneos -sin sugerencias y adjetivos predefinidos- las actividades intergeneracionales. Los y las estudiantes mayores la calificaron como *buena o muy buena* -52,6%- , *interesante* -24,6%, *positiva* -22,8%- *satisfactoria o gratificante* -21,1%- , *enriquecedora* – 15,8 %. Otros adjetivos fueron, *educativa, didáctica, rejuvenecedora, agradable, amena, atrayente, afectiva, conveniente, dinámica, cooperativa, divertida, estimulante, ilusionante, necesaria, reconfortante o simpática.*

Entre los y las jóvenes los adjetivos más comunes fueron *enriquecedora* -41,2%- , *interesante* -37,8%- , *divertida* -29,7%- , *satisfactoria* -20%- , *agradable* -16,2%- *educativa* -10,8%- , otros adjetivos que utilizaron: *alegre, afectuosa, emotiva, cercana, cariñosa, emocionante, cooperativa, comunicativa, creativa, productiva, fructífera, integradora, dinámica, estimulante o recomendable.*

Como puede observarse, algunos adjetivos son coincidentes entre ambas generaciones, aunque la redundancia es muy diferente. Mientras que “*buena o muy buena*” es la más utilizada por los mayores, los jóvenes apenas utilizan este término, siendo “*enriquecedora*” el adjetivo más repetido entre ellos, y en segundo lugar “*interesante*”, calificativos también utilizados por los mayores aunque menos repetidos. Resulta llamativo que los jóvenes utilicen adjetivos en términos que implican mayor emotividad y afectividad, y los mayores más términos que implican renovación como “*rejuvenecedora*”, “*ilusionante*” o “*reconfortante*”. Los vocablos utilizados reflejan bien la significatividad interaccional y afectiva que tiene para los participantes este tipo de actividades.

D. *Calificación de los aspectos negativos*

Los estudiantes mayores no han identificado ningún aspecto negativo dentro de las actividades. Y los jóvenes encuentran pocos; destacan sobre todo la brevedad, les hubiera gustado que se prolongaran más en el tiempo -al fin y al cabo viene a significar que las valoran bien-. El único aspecto a resaltar es la impresión “*sorprendente*” que tienen los propios jóvenes de que en este tipo de actividades, ellos resultan menos activos y dinámicos que los mayores. Lo cual no deja de ser paradójico, y más teniendo en cuenta que los jóvenes han valorado mejor dichas actividades.

E. *Aspectos mejor valorados*

Los estudiantes mayores aprecian fundamentalmente la actitud y entrega de los jóvenes con ellos, el esfuerzo que realizan en el aprendizaje, la convivencia y la relación, el intercambio de opiniones en los debates, el buen ambiente de amabilidad y simpatía que se consigue y la espontaneidad de los jóvenes, junto a los valores positivos que descubren en ellos.

Resulta llamativo el 42,1 % que ante la pregunta *¿Qué es lo que más valoras en las actividades intergeneracionales?* responde que *todo*.

Respecto a los jóvenes, lo más valorado resulta ser el contacto directo con los mayores y lo que han aprendido en la interacción con ellos y ellas, los debates, los intercambios, el interés y respeto que muestran los mayores, y el esfuerzo que realizan por aprender.

Hay una gran coincidencia entre mayores y jóvenes, valoran especialmente el contacto y la comunicación entre ellos, junto al esfuerzo, el interés y los valores que perciben –a veces por primera vez-, en la otra generación.

F. *Aspectos peor valorados*

El 87,7 % de los estudiantes mayores afirman que les gusta todo y que no valoran mal ningún aspecto. Los que destacan algo se refieren a la insuficiencia del tiempo utilizado y a la falta de colaboración de alguna persona mayor.

También el 45,9% de los jóvenes valora que nada ha ido mal y les ha gustado todo. Otros destacan la falta de tiempo, la falta de participación de algunos jóvenes, o que las actividades se realicen los fines de semana.

G. *Lo que cambiarían de la experiencia para mejorarla*

Los mayores se centran en ampliar el tiempo dedicado a la actividad intergeneracional, así como los temas a tratar en el futuro. También se nombra la posibilidad de hacer los grupos menos numerosos e incrementar el diálogo. Alguno habla de aumentar la transigencia en el propio grupo. Un 66,7% no variaría nada dentro de las actividades.

Los jóvenes coinciden en la ampliación del tiempo como el aspecto más repetido a la hora de cambiar, y en su deseo de desarrollar la comunicación y el diálogo con los mayores, realizando más experiencias intergeneracionales con otros temas.

El 100% de la muestra, jóvenes y mayores responden con un *sí* a la pregunta ¿Volverías a realizar otra experiencia intergeneracional?

3. Conclusiones

Parece claro que el nivel de satisfacción de los y las participantes en las actividades intergeneracionales es muy alto, y los beneficios que plantean de cara al aumento de la calidad en los programas universitarios para mayores resultan indudables. Nos ha resultado sorprendente el dato de que los jóvenes valoran aún más que los mayores el contacto intergeneracional y utilizan adjetivos más emocionales y afectivos para describir las experiencias.

Aunque en la sociedad actual no resulta fácil encontrar momentos y espacios para la comunicación intergeneracional, la universidad parece constituir un espacio privilegiado para ello. Los estudiantes mayores de la Universidad de Salamanca han corroborado en repetidas ocasiones que experimentan cambios individuales favorables, que son conscientes de sus progresos en conocimientos y actitudes positivas. La educación a lo largo de toda la vida constituye un elemento fundamental de calidad y reforma social y más aún si es desarrollada dentro de marcos institucionales como las universidades.

En los ejemplos sobre actividades intergeneracionales que hemos presentado en la comunicación, personas de diferentes edades vivieron la experiencia como algo enriquecedor, fructífero, afectivo, integrador y positivo, que favoreció el conocimiento mutuo y la interacción. Tuvieron la experiencia de ser escuchadas y de ver respetadas sus actitudes y opiniones por la otra generación, lo que desarrolló un sentimiento de cercanía afectiva e integración grupal.

Las actividades intergeneracionales constituyen un valioso recurso social y educativo; para los mayores suponen una oportunidad única de comunicar su experiencia vital y personal, de sentirse socialmente integrados y apreciados. Las investigaciones demuestran que las buenas prácticas intergeneracionales disminuyen los problemas psicológicos, mejoran el bienestar, y fomentan la integración. Los jóvenes pueden aprender de las experiencias de los mayores, ser apoyados en sus dudas y vivencias personales, aumentar su autoestima y entender acontecimientos sociales a través de personas que los han vivido. En ambos casos pueden romperse los estereotipos y prejuicios sobre la otra generación que muchas veces dificultan o impiden una comunicación enriquecedora entre generaciones.

Las actividades tuvieron algunas limitaciones, entre otras el hecho de la escasa participación de jóvenes varones. Se necesitan medidas y cambios para incluir a más varones (jóvenes y mayores) en espacios educativos de debate e intercambio. Especialmente es necesario incluir a los hombres en debates sobre cuestiones sociales y afectivas que afectan al enriquecimiento personal y social. Estadísticamente son las mujeres las que suelen estar más interesadas en acceder a este tipo de actividades, pero urge introducir a los hombres si queremos mejorar problemas sociales como la violencia de género o la inmigración. Las relaciones serán mucho más gratificantes, menos conflictivas y menos violentas. Viviremos en una sociedad mejor.

Por último, constatar que para las personas mayores las interacciones con jóvenes constituyen una experiencia estimulante y llena de refuerzos positivos, que les facilita mantenerse activas y participativas, mejora su integración y les hace sentirse como miembros productivos y valorados de la sociedad. Pero también favorece a los más jóvenes al facilitar los aprendizajes de doble dirección y el intercambio de experiencias. Ambas generaciones pueden dar y recibir apoyo, aprender unos de los otros, beneficiarse mutuamente. Por todo ello, y de cara a aumentar la calidad en los programas de estudiantes universitarios mayores, nos parece preciso encontrar más tiempos y espacios para los contactos intergeneracionales.

4. Bibliografía

BOSTRÖM, A.; HATTON-YEO, A.; OHSAKO, T.; SAWANO, Y. (2000). "A general assessment of Intergenerational Practices in the countries involved". En HATTON-YEO, A.; OHSAKO, T. (eds.). *Intergenerational programmes: public policy and research implications. An international perspective*. Stoke-on-Trent (Staffordshire, Inglaterra): The Beth Johnson Foundation. 3-8.

BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Barcelona: Síntesis.

- CHECA, F. (2005). *Mujeres en el camino. El fenómeno de la migración femenina en España*. Barcelona: Icaria.
- DELPINO, A. (2008). *Españoles e inmigrantes. Retos para la convivencia*. Conferencia de clausura del Programa Interuniversitario de la Experiencia. Sede de Zamora.
- Foro Mundial de ONG,s sobre el Envejecimiento: declaración final y recomendaciones* (2002).
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2002). *Libro Blanco de la Gent Gran amb Dependencia*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GRANVILLE, G.; HATTON-YEO, A. (2002). "Intergenerational engagement in the UK: A framework for creating inclusive communities". En KAPLAN, M.; HENKIN, N.; KUSANO, N.; KUSANO, A. (eds.). *Linking lifetimes: a global view of intergenerational exchange*. Lanham (MD): University Press of America. 193-208.
- JACOBSON, N.; GOTTMAN, L. (2001). *Hombres que agraden a sus mujeres*. Barcelona: Paidós.
- MCCALLUM, J.; PALMER, D.; WRIGHT, P.; CUMMING-POTVIN, W.; NORTHCOTE, J.; BOOKER, M.; TERO, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- OMS (2002). *Envejecimiento Activo: Un Marco Político*.
- PARELLA, S. (2003). "La inserción laboral de la mujer inmigrante en los servicios de proximidad en Cataluña". *Revista Internacional de Sociología*, núm. 36, p. 85-113.
- PÉREZ GRANDE, M. D. (2008). "Grupos de apoyo y autoayuda de mujeres supervivientes de violencia de género". *Estudios multidisciplinares y de género*, núm. 129, p. 339-361.
- PÉREZ GRANDE, M. D. (2007). "La violencia de género, prevención educativa". *Papeles salmantinos de Educación*, núm. 8, p. 73- 96.
- PÉREZ GRANDE, M. D; HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (2003). "Actitudes de los escolares ante la llegada de inmigrantes en contextos sociales y educativos de Salamanca". En LUQUE, P. A.; AMADOR, L. V.; MALAGÓN, J. L. (coords.). *Educación Social e Inmigración*. Sevilla: Sips.
- PINAZO, S.; KAPLAN, M. (2006). "Los beneficios de los programas intergeneracionales". En SÁNCHEZ, M. (dir.) *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección de Estudios Sociales, vol. 23. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PIÑUEL RAIGADA, J. L. (2002). "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido". *Estudios de Sociolingüística*, núm. 3 (1), p. 1-42.
- Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento 2002 de Naciones Unidas* (2002).

RODRÍGUEZ PARDO, E. (2001). “Una perspectiva comunitaria basada en la prevención de la dependencia y en el apoyo de los cuidados informales”. *VI congreso Nacional de Organizaciones de Mayores*.

SÁNCHEZ, M. (dir.) (2006). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección de Estudios Sociales, vol. 23. Barcelona: Fundación La Caixa.

SANCHO, T.; RODRÍGUEZ, P. (2002). “Envejecimiento y Protección Social de la Dependencia en España, 20 años de Historia y una Mirada hacia el Futuro”. *Intervención Psicosocial con Motivo de la II AME*. Colegio Oficial de Psicólogos.

VILADOT i PRESAS, M. A. (2001). “Comunicación Intergeneracional”. *La Factoría*, núm. 14-15. Disponible en: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/viladot15.htm>

Metodología de evaluación continuada en el Programa para Mayores de la Universidad de Lleida: materia de Nutrición y Dietética

Maria Teresa Piqué Ferré, Antonieta Barahona Viñes
Universidad de Lleida

1. Introducción: materia de nutrición y dietética

La docencia en programas universitarios para mayores tiene unas características propias ligadas al perfil del alumnado. Cada vez son más los mayores que recurren a la educación como un medio de optimización del desarrollo personal (Yuni, 1999) o de autodesarrollo (Lirio, 2005).

El alumnado de los programas para mayores es especialmente receptivo a los contenidos de la asignatura de *Nutrición y Dietética*. Los contenidos educativos de esta materia favorecen una actitud positiva hacia el aprendizaje ya que son percibidos por los mayores como útiles e interesantes para su vida cotidiana. El profesorado de esta asignatura somos conscientes que el alumno que elige esta asignatura lo hace para poder aplicar a su propia alimentación los conocimientos que va a adquirir, ya sea con el objetivo de seguir salvaguardando su salud o bien para mejorarla si en algún aspecto se le ha deteriorado.

2. Metodología de evaluación

2.1. Planificación de la asignatura de nutrición y dietética

La materia de nutrición y dietética se imparte en la asignatura optativa *Nutrición y Dietética* de primer curso del programa Título Senior en Cultura, Ciencia y Tecnología de la Universidad de Lleida. Dentro del programa, la participación de los mayores en esta asignatura está orientada a que mejoren su calidad de vida. Los objetivos de aprendizaje son: diferenciar los conceptos de alimentación, nutrición y dietética; conocer la composición y el valor nutritivo de los diferentes alimentos; hacer la evaluación del estado nutricional y elaborar la dieta personalizada; definir la dieta equilibrada y conocer la dieta Mediterránea y dietas alternativas; conocer la relación entre alimentación y enfermedad; y introducir en el conocimiento de los alimentos funcionales, del etiquetado nutricional y de las funciones de los aditivos en los alimentos. La metodología didáctica utilizada es básicamente participativa pero también hay una parte expositiva. Desde el principio hemos sabido como docentes que la oferta era de “asignatura optativa” y, por lo tanto, el desarrollo, planificación y evaluación de la asignatura ha seguido la premisa de complementar esa inquietud que muestra el alumnado por el conocimiento de la materia de forma mayoritariamente práctica. Las actividades de aprendizaje de la asignatura son presenciales y no presenciales. Las sesiones de teoría, las actividades dirigidas, las sesiones de prácticas y los seminarios son presenciales. Las sesiones de prácticas son presenciales obligatorias, por el sentido

práctico que le damos a poder hacer la propia evaluación del estado nutricional y corregir la propia dieta habitual. Las actividades no presenciales se dedican a la preparación de los trabajos y del dossier de prácticas y al estudio de la materia.

Hemos experimentado que las metodologías que permiten mayor flexibilidad e interacción son las más idóneas para el aprendizaje de esta materia. Si bien el profesorado de esta asignatura fijamos un temario con unos contenidos específicos y una planificación temporal para desarrollar dichos contenidos; a menudo las sesiones, que acostumbran a desarrollarse con una dinámica de participación muy alta por parte del alumnado, nos conducen a modificar ligeramente dicha programación temporal, de manera que hemos asumido una alta flexibilidad en la impartición de esta docencia para conseguir los objetivos de la asignatura. Como dice García Mínguez (2004): “Si el aprendizaje es dinámico no podemos limitarnos a la simple transferencia de datos. Debería basarse en la confrontación y construcción conjunta”, es lo que se denomina educación interactiva. Así, las sesiones suelen conducirse hacia pequeños debates o discusiones no programados totalmente de antemano, en los que participan gran parte del alumnado siendo por tanto muy enriquecedores. Se priorizan los contenidos de nutrición y dietética relacionados con sus inquietudes personales, por lo que la dedicación temporal final a cada uno de los temas puede variar en cada curso académico ya que se ajusta a las preferencias y necesidades del grupo.

2.2. Evaluación de los resultados

La metodología dinámica que llevamos a cabo en el desarrollo de las sesiones requiere de una metodología de evaluación igualmente dinámica, como es la evaluación continuada. Las técnicas empleadas para la evaluación de los resultados han sido: seguimiento de la asistencia, observación (participante y no participante), realización de informes y pruebas específicas. La evaluación de los contenidos conceptuales se ha realizado mediante evaluación explícita (por medio de cuestionarios, exposiciones orales, ejercicios, etc.) y evaluación implícita (técnicas de observación y resolución de casos). Así, por ejemplo, para la evaluación del concepto de alimento funcional los alumnos han demostrado su comprensión explicando con su propio lenguaje el concepto –exposición oral-. En la evaluación del aprendizaje, la asistencia a las sesiones presenciales y la participación activa en las actividades dirigidas tienen un peso del 30% sobre la nota final de la asignatura. La realización de trabajos de búsqueda bibliográfica y exposición final se valoran con un peso de 40%, y la realización de las prácticas tienen un peso del 30% sobre la nota final de la asignatura. En el seminario final de la asignatura, estructurado como taller práctico de cocina que consiste en la realización y degustación de un menú de la dieta mediterránea, los alumnos relacionan contenidos trabajados a lo largo del curso y el profesorado puede evaluar si los objetivos de aprendizaje se han conseguido. Los resultados obtenidos estos años indican que el grado de motivación respecto a la materia es elevado, con porcentajes de asistencia a las sesiones superiores al 80% (Figura 1).

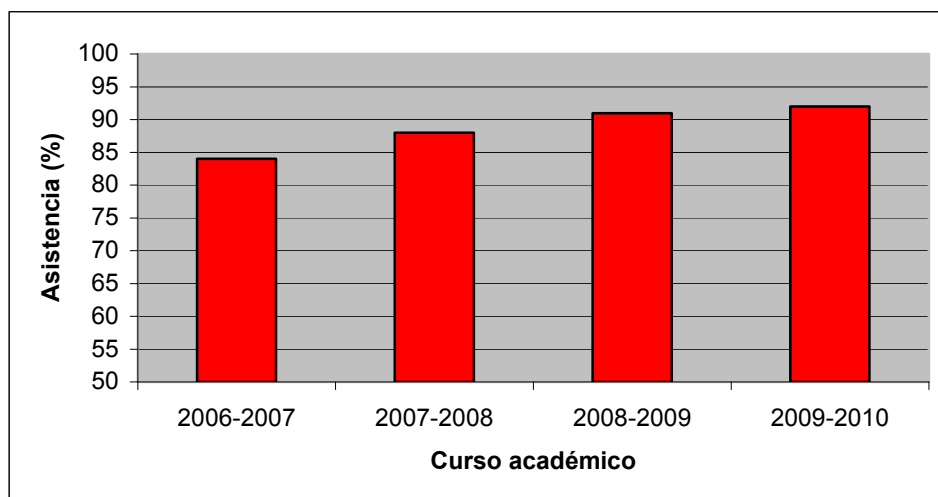


Figura 1. Evolución de la asistencia media a las sesiones presenciales de la asignatura de Nutrición y Dietética

3. Evaluación de la evaluación

La participación en los debates que se suscitan en el aula es un instrumento de enseñanza-aprendizaje tan importante que se ha incorporado para ser objeto de evaluación en la asignatura. Así, aunque en los primeros años de impartición de la asignatura de *Nutrición y Dietética* la evaluación de la participación activa en las sesiones, debates y actividades dirigidas representaba el 30% de la nota final de la asignatura, actualmente esta evaluación continuada representa el 50% de la nota. Nuestro interés se centra en educar en los hábitos alimentarios saludables, en un conocimiento más profundo de los alimentos y de la alimentación humana, y en que lo aprendido se perpetúe con el paso del tiempo y pueda ser transmitido al entorno social del alumno de forma sencilla y clara. Si esto se consigue la evaluación del cumplimiento de los objetivos es satisfactoria por ambas partes.

La evaluación de la evaluación se lleva a cabo a partir de distintos instrumentos. Por una parte, se tienen en cuenta los resultados de la evaluación realizada en la asignatura; el profesorado de la asignatura no solo nos reunimos cada curso para evaluar al alumno según los criterios fijados en el programa de la asignatura, sino también para analizar posibles cambios en esa evaluación, según la dinámica observada a lo largo del curso. Por otra parte, la reunión que tiene lugar con el resto de profesorado (todos los profesores de las asignaturas de primer curso) nos permite evaluar la dinámica del alumno dentro del contexto general del curso y así establecer si en la materia impartida ha tenido una evolución similar al resto de materias. Finalmente, en la autoevaluación, realizamos una reflexión sobre los avances, emociones generadas, estrategias utilizadas, conceptos y herramientas aprendidas, etc., evaluando tanto el proceso seguido como los productos elaborados.

4. Bibliografía

GARCÍA, J. (2004). *La educación en personas mayores: ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.

LIRIO, J. (2005). “Claves para comprender el aprendizaje de las personas mayores”. *Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo* [en línea]. Núm. 17: p. 1-7. [Consultado: 10 marzo 2008]. Disponible en: www.psiconet.com/tiempo.

YUNI, J. A. (1999). Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y la vejez. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

El relato de vida cotidiana, estrategia de evaluación cualitativa para apreciar el valor transformador de la participación en Programas Universitarios de Mayores

*Carmen del Valle López, M. Raúl de Prado Núñez
María Tejedor Mardomingo, Pilar Rodrigo Lacuela
Rosa Larena Fernández, María Isabel Martín María
María Cruz Señor Olmedo, Angélica Carbonero*
Universidad de Valladolid

1. La evaluación de los Programas Universitarios para personas mayores debe realizarse desde modelos que signifiquen el valor de transformación que tiene para estas personas su participación en ellos

La evaluación de los Programas Universitarios para personas mayores no debe realizarse mediante la aplicación de los mismos métodos que se aplican a la valoración de los Planes de Estudios conducentes a la obtención de las titulaciones oficiales orientadas a la preparación de actividades de carácter profesional. Aunque esta concepción esté en revisión al tener que pasar de la evaluación de los Títulos en extinción a los nuevos títulos de Graduado, Máster y Doctorado, porque, evidentemente, los Programas Universitarios para personas mayores no tienen la misma función, ni persiguen los mismos fines.

Desde las finalidades propias de estos Programas se deben diseñar otro tipo de modelos y métodos de evaluación para estos planes de formación universitaria, ya que entre las dimensiones imprescindibles y claves que han de valorar dichos modelos está la trascendencia de estos Programas, está la necesidad de establecer cualitativamente el cambio o transformación que pueden suponer para la vida de las personas mayores de 50 años su incorporación o su nueva incursión en el contexto vital universitario.

Además, hay que considerar que se trata de que una cuestión ampliamente reflejada y estudiada en el campo de la Formación Básica de Personas Adultas, donde abundan los estudios (Generalitat Valenciana 1993; Flecha et al. 1996; Beltrán, Galán, Moreno y Morales 1997; Chacón, Martínez-Roca, Martínez, Massot, Moreno y Parera 2006), referidos a como la experiencia de participar en procesos de formación básica ha transformado en diversos aspectos y dimensiones la vida de éstas personas: o respecto al desempeño de competencias básicas de lectoescritura o de cálculo numérico para su pertinente y mejor desenvolvimiento, o en relación a sus experiencia de relación social, o en la consideración de la perspectiva desde la que enfocar los problemas personales y familiares, o en relación a sus posibilidades de mejora laboral, etc.).

En este sentido, tomando una de éstas investigaciones mencionadas, la de Beltrán, Galán, Moreno y Morales (1997), apreciaos que se realiza mediante la técnica comunicativa de los grupos de discusión y que algunas de las conclusiones de la investigación sobre las personas participantes en estos procesos de formación básica, que significan indicios o evidencias de cambio en sus vidas, son las siguientes:

- Buscan apoyos externos distintos a los de su entorno habitual.
- Manifiestan optimismo y autoconfianza cuando superan metas u obtienen títulos.
- Diferencian entre el discurso oral espontáneo y el elaborado.
- Tienen preferencia por las situaciones dialógicas frente a las monológicas.
- Necesitan analizar el contexto para interpretar la intencionalidad y el registro de un texto oral u escrito.
- Consideran que la formación proporciona una mayor conciencia de los derechos de la persona; lo que supone mayor posibilidad de preguntar sobre la propia situación en el mundo y sobre las posibilidades de cambio.
- Significan el factor relacional como importante para su formación.
- Destacan la importancia de la formación para su vida cotidiana, para su participación social (considerando los acelerados cambios que experimenta la evolución de la sociedad en la actualidad) y para acceder al trabajo.

Se interpreta en esta investigación que el conocimiento del mundo que envuelve a las personas adultas en procesos de formación básica, les capacita para interpretarlo y participar en él, o bien desde una perspectiva individual o bien desde una perspectiva comunitaria; lo que definirá el grado de desenvolvimiento tanto personal como colectivo. Además el proceso formativo hace sentir a la persona adulta, no tanto que está adquiriendo unas técnicas, sino más bien que desarrolla una actividad comunicativa en la que todas las personas tienen derecho a participar. También, se aprecia como proporciona a la persona de formas de análisis y de interpretación de la realidad para tomar conciencia de las variables del contexto que condicionan y determinan la realidad de las personas constreñidas por carencias socioculturales o educativas (Beltrán, Galán, Moreno y Morales 1997: 62, 67 y 71).

2. El sentido y desarrollo de la metodología comunicativa a través de la investigación dialógica

2.1. La investigación comunicativa crítica como opción

Existen métodos de investigación en las ciencias sociales que han alcanzado un desarrollo importante, y que sirven para recoger la reflexión de las personas adultas y mayores respecto a los significados de su experiencia de formación como participantes en procesos educativos en la etapa de su edad adulta media y avanzada, cuando cuentan con una dilatada trayectoria personal, o/y formativa o/y familiar, y/o profesional.

Desde hace tiempo la perspectiva de la investigación comunicativa crítica había planteado que la investigación social no puede mantenerse al margen de sus consecuencias, ni de las prácticas sociales de las que parte o a las que se dirige. Por lo tanto, afirma que hay que contar con las personas que viven en el contexto que queremos analizar, lo que supone un posible alejamiento de los resultados previstos. Esta opción supone realizar la comprensión de las características de la realidad actual

desde la perspectiva de considerar la acción comunicativa como el eje de la construcción social. Por ello, hemos de ser conscientes de su alcance:

“Desde la perspectiva de una sociedad dialógica, la investigación puede abrirse a metodologías entorno al diálogo capaces de dar respuesta a los retos de la nueva sociedad. Hoy en día el proceso de investigación en las ciencias sociales también puede organizarse en el marco de la acción comunicativa, lo que implica construir el conocimiento desde la intersubjetividad y la reflexión. Estos dos términos intersubjetividad y reflexión, enmarcan la propuesta investigadora de la metodología comunicativa crítica: comunicativa porque supera la dicotomía objetivo/sujeto mediante la categoría intersubjetividad, y crítica (coincidiendo con la metodología sociocrítica) por que parte de la capacidad de reflexión y autorreflexión de las personas y de la sociedad” (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha 2006: 12).

En este sentido, desde la constatación de que en la realidad social se dan prácticas dialógicas o comunicativas que sirven a las personas para desarrollar sus vidas a partir de procesos de cambio personal y social, se desarrolla la denominada Metodología Comunicativa, que se caracteriza por pretender validar un tipo de explicación de los fenómenos, las situaciones o las interacciones que se producen en la sociedad mostrando especial atención a aquello que provoca la exclusión social y a lo que la transforma.

2.2. Las premisas de esta metodología

Esta metodología se basa en las siguientes *premisas* (Flecha 2005: 36 y Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha 2006: 40):

- a) *la universalidad de las competencias lingüística y de las habilidades comunicativas*, es decir que todas las personas tenemos la capacidad para comunicarnos e interactuar por medio del diálogo, porque el lenguaje y la acción son capacidades inherentes.
- b) la persona como agente social transformador, se considera a la persona como agente capaz de interpretar la realidad, generar conocimiento y poner en práctica las acciones necesarias para producir transformación en los sistemas y las estructuras sociales.
- c) la racionalidad comunicativa, supone que la comprensión de una acción se establece desde la racionalidad de las razones que la motivan, y desde la racionalidad de la interpretación de estas acciones por parte de la persona que las interprete. En este sentido, en la racionalidad comunicativa el lenguaje se utiliza como medio de diálogo y entendimiento (Habermas, 1987).
- d) el sentido común, para conocer la razón de una acción hay que tener en cuenta el sentido común de las personas; ya que el sentido subjetivo de la experiencia de la

vida y de la conciencia de las personas se forma, normalmente, dentro de las tipificaciones creadas en nuestro propio contexto cultural.

- e) la desaparición del presupuesto de jerarquía interpretativa, por que las personas y las sociedades tienen capacidad para interpretar y comprender el mundo social.
- f) la posibilidad de un conocimiento mediante el diálogo, ya que esta perspectiva integra la dualidad objeto/sujeto a través de la intersubjetividad y de la capacidad de reflexión y autorreflexión (Beck, Giddens y Lash 1997), teniendo como base del conocimiento la interacción entre las personas y los grupos y la comunicación que se establece a partir de intenciones de validez y no de poder. Al conocimiento basado en la comunicación y el diálogo se denomina conocimiento dialógico.
- g) la inexistencia de un desnivel metodológico, con la participación en un proceso comunicativo quien investiga se deshace de sus interpretaciones y participa en las mismas condiciones que el resto de personas.

2.3. Los procedimientos y las dimensiones de análisis de esta metodología

Una metodología de orientación comunicativa implica un diálogo entre iguales y muestra la reflexión intersubjetiva de las personas como agentes; así como sus motivaciones y sus interpretaciones, aportando mayor grado de comunicación y consiguiendo unas relaciones lo más simétricas posibles. Este proceso se desarrolla según los siguientes *procedimientos*:

a) *Interacción basada en la acción comunicativa.*

Es la que permite llevar y construir el diálogo hacia el entendimiento, sin imponer puntos de vista. A partir de la acción comunicativa, esta metodología orienta la investigación hacia la elaboración de juicios que son fruto de la intersubjetividad, en un diálogo donde no existe el desnivel metodológico.

b) *Procesos de entendimiento mediante argumentos guiados por pretensiones de validez.*

El medio para alcanzar la validez en esta metodología es utilizar la argumentación para que en los procesos de entendimiento se pueda llegar a acuerdos.

c) *Actitud realizadora de las personas investigadoras.*

Si se quiere comprender o explicar un fenómeno, quienes investigan tienen que participar en el proceso comunicativo en la misma posición, en el mismo plano de igualdad, que las personas con las que quieren discutir algún aspecto del mismo.

d) *Puesta en marcha de un proceso dialógico.*

Se buscará un proceso de diálogo dialéctico; es decir que además de obtener las interpretaciones de otras personas, se confronten de forma que se obligue a buscar argumentos para defender nuestra visión u otras y refutarlas o cuestionar la nuestra. Este proceso genera transformación social.

Esta metodología identifica, analiza y diferencia los obstáculos que impiden el cambio o la transformación que son denominadas *dimensiones exclusoras*, y aquellas otras que

permiten superarlos, que son denominadas *dimensiones transformadoras*. (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha 2006: 95-96).

a) *Dimensiones exclusoras*.

Se considera como dimensión exclusora, aquella barrera que experimentan las personas o los colectivos para incorporarse a una práctica o acceder a un beneficio social. Si no existiera tal obstáculo, esa práctica o ese beneficio social estaría disponible y al alcance para la persona o el colectivo excluidos. No se trata tanto de factores externos, objetivos y cuantificables fuera de las personas en sí. Variables como la edad, el género, etc., no son simples índices o números. Se trata de dimensiones que las personas interiorizan e interpretan. Por poner algún ejemplo, la edad o el género pueden convertirse en dimensiones de exclusión en la medida en que las personas hacen una interpretación espontánea o una reflexión a partir de la variable edad o género que repercute en que la perciban como un freno o impedimento para la realización de una actividad. Pero como variable objetiva, la edad o el género no ha de ser necesariamente motivo de exclusión. Las mismas personas (u otras de su entorno) pueden hacer una interpretación positiva de la edad o el género y convertirla en una dimensión transformadora.

b) *Dimensiones transformadoras*.

El concepto de dimensión transformadora se define en función del de dimensión exclusora. Porque como dimensión transformadora se considera aquella que supera o contribuye a superar la barrera que impide o dificulta la incorporación de una persona o colectivo a una práctica o beneficio social.

2.4. Tipos de manifestaciones del discurso que analiza esta metodología

También hay que considerar que los tipos de manifestación del discurso que hacen las diferentes personas y grupos constituyen un nivel de análisis propio para esta metodología comunicativa, que diferencia tres: interpretaciones espontáneas, interpretaciones reflexivas e interacciones. Las características y diferencias entre ellos son las siguientes (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha 2006: 95-96).

A) *Las interpretaciones espontáneas*.

Son las descripciones inmediatas de la realidad y de las situaciones que hacen personas participantes basadas en el sentido común, pudiendo ser exclusotas o transformadoras.

B) *Las interpretaciones reflexivas*.

Se dan cuando la descripción se realiza a partir de los argumentos y razonamientos críticos de las personas participantes, sobre su propia experiencia y conocimientos, pudiendo ser exclusotas o transformadoras.

C) *Las interacciones.*

Son relaciones interpersonales que se establecen entre las personas, mediante las cuales se influyen mutuamente y modifican sus comportamientos, pudiendo ser exclusotas o transformadoras.

Estas categorías no constituyen factores exclusores o transformadores en sí, sino que son formas en las que éstos se hacen explícitos y que pueden ser observados e identificados mediante técnicas comunicativas de análisis como los grupos de discusión comunicativos o los relatos de vida cotidiana (como vamos a hacer en este caso).

3. La técnica comunicativa del relato de vida cotidiana y su aplicación a la valoración del cambio o transformación, que pueden suponer para la vida de las personas mayores de 50 años su incorporación o su nueva incursión en el contexto vital universitario.

Entre las técnicas de investigación de orientación comunicativa, y que supone una derivación y concreción diferenciada de la Historia de vida, se caracteriza el relato comunicativo de vida cotidiana, de la siguiente manera (Flecha 2005:38).

“Tenemos el ejemplo de los relatos de vida cotidiana para ilustrar el modo en que se llevan a la práctica las técnicas comunicativas. Esta técnica consiste en un encuentro entre la persona investigadora y una participante, con la que se pretende profundizar sobre la perspectiva que tiene de su propia vida y experiencias, en relación con el tema que se propone (...)”

El relato de vida cotidiana es un diálogo entre quien está investigando y otra persona, que tiene la pretensión de ir avanzando en la reflexión e interpretación la vida cotidiana de esta última. El objetivo del relato es hacer una narración reflexionada se su vida cotidiana para detectar aspectos y momentos significativos del presente y del pasado como expectativas del futuro (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006: 80-81). El eje es, por lo tanto, el estudio del momento actual y de las interpretaciones que la persona narradora hace de su vida. Son objeto de interés de esta técnica: los pensamientos, las reflexiones, las formas de actuar, de tomar decisiones y de resolver situaciones de la vida cotidiana de las personas con quien se establece la relación de diálogo.

Cuando construimos la realidad cotidiana hemos analizado, articulado e interpretado de antemano el mundo, siendo desde dichas construcciones mentales desde orientamos nuestro comportamiento, como definimos nuestros fines y como determinamos los medios que utilizamos para alcanzar nuestros objetivos. El relato de vida cotidiana pretende recoger estas elaboraciones. También, constituye un proceso cooperativo de entendimiento y reflexión que permite descubrir y evidenciar los planteamientos de los que originan las interpretaciones y relaciones de carácter exclusor y transformador, a partir de las descripciones que la persona narradora hace de su propia realidad. En el diálogo se pretende alcanzar el entendimiento partiendo de que cada persona, tanto la

investigadora como la investigada, tiene sus presupuestos propios, obteniéndose como resultado una comprensión detallada del mundo de la vida y de las interpretaciones que realiza la persona autora del relato.

La situación de encuentro entre la persona investigadora participa de en las mismas condiciones que la entrevistada, por lo tanto se han sugerido temas y opiniones, pero teniendo prioridad quien somete a análisis su realidad y su experiencia. Desde este tipo de interacción se propicia una evaluación cualitativa sobre la trascendencia que para la vida de una persona mayor pueda tener el acceso, la participación y la integración en un Programa Universitario. Se ha aplicado la técnica a una muestra de cuatro personas que participan en el Programa Interuniversitario de la Experiencia desarrollado por la Universidad de Valladolid en: Guardo, Palencia y Valladolid.

Para realizar estos relatos se ha generado una situación agradable en un entorno conocido para la persona participante, se ha creado un clima de confianza para poder profundizar en los temas que se querían analizar. Se ha comentado con cada persona que ha realizado su relato los motivos por los que le iba a realizar, en relación a la importancia de esta pequeña investigación. Luego se han presentado y comentado a cada una el conjunto de cuestiones claves del estudio y las personas que han participado han podido ampliar o cambiar aspectos desde su perspectiva.

Por lo tanto conviene considerar algunas características mínimas de estas cinco personas:

- G1: es un hombre que tiene 72 años, vive a 16 kilómetros de Guardo, pueblo del norte de la provincia de Palencia. Es un jubilado que ha trabajado en la minería y en la agricultura. No le importa lo más mínimo recorrer cada día más de 30 kilómetros recogiendo a algunos compañeros de clase, para acudir a la actividades del Programa.
- G2: es una mujer de 67 años, nunca pudo estudiar aunque siempre lo ha deseado, debido a que la década de los cincuenta no facilitaba muchas oportunidades culturales a las mujeres. Siendo la mayor de siete hermanos tuvo que compaginar la vida en el campo con el trabajo en el molino (negocio familiar), sumando a todo ello las responsabilidades que en aquella época se tenía en las casas, ir a lavar al río, cocinar para una gran familia... Cuando las responsabilidades de la casa y sobre todo, cuando la atención a los hijos, ya mayores, no eran tan acuciantes comenzó a participar en grupos de voluntariado y ayuda social, como salida a las pocas oportunidades de ocio que ofrece un pueblo como Guardo, donde los recursos culturales, educativos y lúdicos, para personas mayores, escasos.
- P1: Begoña, de 65 años y recién jubilada de Palencia, que durante su vida ha estado incansablemente activa, compaginando el trabajo en su negocio, con el negocio de su marido y los quehaceres diarios de la casa y el cuidado y la educación de los hijos. Cuando le llegó el momento de la jubilación pensó que tenía que ocuparse de sí misma. Con unas ganas enormes de aprender y seguir avanzando llegó a sus manos la propuesta para comenzar en el Programa.

- V1: varón de 65 años, se tuvo que iniciar en el mercado laboral con 16 años, comenzó a estudiar industriales, pero posteriormente se ha dedicado a la informática y los cambios de trabajo y de lugar de residencia han marcado su trayectoria. Ha asumido retos profesionales importantes y es un estudioso de la Historia de España. Valora el programa por la calidad del profesorado.

A continuación recogemos elementos de su relato organizados en los diferentes tipos de manifestaciones de su discurso:

A) *Las interpretaciones espontáneas.*

1. Dimensión exclusora:

G2: “Júbilese, por favor, y descanse. Pues descansaré, se dijo al mismo tiempo que pensaba: ¿Y qué hago ahora con tanto tiempo? Si mis hijos ya se cuidan solos, ¿de quién me ocuparé yo ahora?”.

V2: “Tenía dos exámenes el del colegio y el que me hacía mi padre, en el primero sacaba buenas notas y en el segundo suspendía sistemáticamente. El decía que no me enseñaban y cambiaba de colegio”.

2. Dimensión transformadora:

G1: “Me he dado cuenta de que he vuelto a ver amanecer en mi vida, tengo que reconocer que he rejuvenecido y me siento más joven”.

B) *Las interpretaciones reflexivas.*

1. Dimensión exclusora:

P1: “La vida de las mujeres era más difícil porque trabajaba tanto o más que mis hermanos y mi padre en el campo y en el molino; pero cuando llegábamos a casa, ellos descansaban y yo comenzaba otra dura jornada de trabajo doméstico”.

P1: “Si en vez de vivir en Guardo hubiera vivido en Valladolid, sería como aquella mujer, llevaría ya varios años estudiando en la Universidad”.

V1: “La situación de tantos cambios y viajes te enriquece culturalmente mucho, por un lado, pero por otro no tienes amigos de los de toda la vida, porque a mí los amigos me han durado dos o tres años”.

2. Dimensión transformadora:

G1: “En cuanto me dieron la buena noticia de poder asistir en Guardo al primer curso de la Universidad de la Experiencia no me descuidé nada y presenté la solicitud ¡y tuve suerte!, porque llegué justo para coger la última plaza que quedaba, sólo lo siento por quienes ese año no tuvieron la oportunidad de conocer esta maravilla de programa”.

V2: “Vi un día un anuncio en el periódico que decía ‘si es usted capaz de resolver esta progresión geométrica su futuro puede ser la informática’, estoy hablando del año 1963. Resolví la progresión y gané un curso de informática. Poco después IBM me iba a contratar pero no había hecho la mili”.

V2: “No se si la Universidad es consciente de que esto marca, que se hacen amistades, que se fijan intereses a nivel cultural...”.

V2: “He valorado siempre el carisma del profesor, considero que a esto se debe un 60% el éxito de la enseñanza. Sea la misma materia, los mismos contenidos, la de una persona como un papagayo o alguien que te enganche, la diferencia de resultados es tremenda. Para mí el profesor es esencial”.

C) *Las interacciones.*

2. Dimensión transformadora:

G1: “Algunos que estamos a 16 Km. de distancia pero no nos importa, es tan satisfactoria la ilusión que recibimos al encontrarnos un día más todos juntos en el aula, que todo lo demás se olvida inmediatamente”.

G2: “Estaba tranquila en casa, bueno, todo lo tranquila que se puede estar tras haber perdido quince días antes a mi marido, cuando una amiga me llamó para animarme a formar parte de esta experiencia. Pese a mi pena interior, no quise perder la oportunidad que llevaba esperando toda la vida de poder asistir a clase y aprender muchas cosas, participar en la Universidad de la Experiencia, me ha devuelto la alegría, he cambiado los antidepresivos por el aula, los compañeros, mejor dicho los amigos y los profesores, para mí ahora mismo todos ellos son mi familia”.

P1: “Me alegro mucho de tener tantos amigos dentro del grupo, somos todos como una piña y ya no nos conformamos con compartir dos horas de clase tres días a la semana, quedamos los fines de semana para cenar, hacemos excursiones, nosotros mismos en las vacaciones y nos juntamos muchos días para pasear o tomar un café. Somos una gran familia, que se va ampliando año a año con compañeros nuevos”.

V1: “Hemos hecho un grupo de personas..., muchos repreguntan como delegado y se nota muchas formas de pensar muy distintas y caracteres muy diversos. Muchas veces te sorprenden las actitudes y reacciones de otros. En la cosa política, la cosa religiosa, la cosa sexual hay que ir con mucho cuidado porque hay personas muy diferentes a otras”.

V2: “Lo que noto es que el trato y el ambiente de los universitarios de 65 y más es muy distinto al de los jóvenes. Y es una pena porque la gracia de la Universidad es que vengan por gusto a aprender. Eso, en nuestro caso, sí es así porque conozco a muchas personas que estaban alejadas de la literatura (por ejemplo), que desde que han ido a las clases de esta materia leen y se interesan por el tema”.

Tras el encuentro con motivo del relato de vida, se ha celebrado un segundo encuentro para debatir la transcripción y la información obtenida del análisis, porque como plantea la metodología comunicativa: “*De esta manera incluyendo la voz de las personas investigadas, se evitan posibles interpretaciones sesgadas por parte de las personas investigadoras y se confiere validez a sus conclusiones*” (Flecha 2005: 38).

Como conclusiones del análisis interpretativo de dichos relatos comunicativos de vida, podemos considerar como significativos los rasgos, las apreciaciones, y las valoraciones

que genera en estas personas formar parte (en este momento) del proceso formativo de un Programa Universitario, que son las siguientes:

- Como interpretaciones espontáneas que transmiten dimensiones excluidoras se significan una relacionada con la experiencia escolar y otra con la sensación de vacío ante la jubilación.
- Como interpretación espontánea que transmite dimensiones transformadoras se recoge una que evidencia la expresión de satisfacción sentida.
- Como interpretaciones reflexivas que transmiten dimensiones excluidoras se recogen algunas relacionadas con las duras condiciones de vida de la posguerra y del rol que en aquella época se asignaba comúnmente a la mujer, a las diferencias que había en cuanto a la diferencia en relación a las posibilidades educativas y culturales en función del lugar de residencia y al componente de desarraigo que tiene el cambio frecuente de residencia debida a la trayectoria laboral.
- Como interpretaciones reflexivas que transmiten dimensiones transformadoras se significa como las opciones que orientan y cambian la vida (en este caso en sentido laboral) surgen donde no se esperan y el acierto es tomarlas, la superación de las barreras geográficas para acceder a la formación para las personas mayores y el significado y valor a nivel personal y social de la experiencia de formar parte de este Programa de formación universitaria, así como la importancia que se da al profesorado que participa en él como elemento motivador.
- Como interacciones que transmiten dimensiones transformadoras se manifiesta como el Programa se vive como experiencia colectiva, que aporta pluralidad y riqueza a la vida personal, hasta llegar a influir en el estado de ánimo en esta etapa vital y a asumir compromisos de acción y cambio.

4. Bibliografía

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.

BELTRÁN, J.; GALÁN, J. V.; MORENO, F.; MORALES, M. (1997). *L'alfabetització funcional a debat. Una investigació qualitativa en educació de persones adultes*. Valencia: Coure.

CHACÓN, M.; MARTÍNEZ-ROCA, C; MARTÍNEZ, M; MASSOT, M.; MORENO, V.; PARERA, G. (2006). *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

FLECHA, R. (2005). "La investigación social en las sociedades dialógicas. Hacia la transformación social". En GRUPO EUSARRE (coords.). *Educación de personas adultas en la sociedad dialógica*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. 31-41.

GENERALITAT VALENCIANA (1993). *Formació bàsica de les persones adultes, document per al debat*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència.

GÓMEZ, J. (2004). "Metodología comunicativa crítica". En BISQUERRA, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. 395-424.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Esplugues de Llobregat [Barcelona]: El Roure.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taurus.

Web

FLECHA, R.; ALONSO, M^a. J.; ARANDIA, M.; BELTRÁN LLAVADOR, J.; BRIANSÓ M^a. J.; GARCÍA CARRASCO, J.; GARCÍA, V. A.; LÓPEZ, F.; LÓPEZ, M.; MARTÍN, A. V.; MEIRA, P.; OZCOIDI, A. I.; PUIGVERT, L.; REQUEJO, A.; SANTAMARÍA, A.; VALDIVIESO, S. (1996). *Habilidades básicas de la población: alfabetización funcional en España*.

Disponible en: <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=008199500006>

Metodología de trabajo científico en los estudios para mayores de la Universidad de Lleida

*Xavier Potau, Ingrid Martorell, Marc Medrano
Cristian Solé, Luisa F. Cabeza
Universitat de Lleida*

Durante el curso 2009-2010 se ha impartido por primera vez en 4º curso del título sénior en cultura, ciencia y tecnología de la Universidad de Lleida una asignatura de 3 créditos con el nombre *Metodología de la investigación y del trabajo en equipo*. La asignatura se diseñó con el objetivo de fomentar el conocimiento y la comprensión de los requisitos y las fases de preparación de un trabajo científico, tanto en formato artículo como en formato póster. Posteriormente se añadió contenido sobre el estado de la investigación en España y su financiación, así como el funcionamiento y papel que desempeñan los grupos de investigación en el sistema de I+D+I. La metodología docente ha tenido en cuenta las particularidades del proceso de aprendizaje de los alumnos sénior. El proceso de evaluación de los alumnos ha consistido en la realización de un artículo científico, una comunicación oral y una presentación en formato póster del mismo. Además, se ha evaluado mediante encuestas la opinión de los alumnos sobre los contenidos de la asignatura y la labor del personal docente. Durante el transcurso de esta experiencia se ha observado una respuesta positiva de los alumnos. Se han potenciado competencias transversales como: capacidad de análisis y pensamiento crítico, toma de conciencia del entorno social, científico y cultural del alumno y capacidad de comunicación oral. Todo esto combinando trabajo individual con dinámicas de trabajo en equipo y uso de las TIC para una mejor adaptación del alumno al entorno y a la sociedad tecnológica actual. Se trata pues de una experiencia pionera en este campo, con buenos resultados y con un cumplimiento claro de los objetivos que se marcaron, por lo que se recomienda su implantación en otros centros y su continuación en cursos posteriores.

1. Introducción

El desarrollo en las sociedades occidentales provoca el progresivo envejecimiento de la población, cada vez en mejores condiciones de salud y con mejores capacidades. El proyecto European Rural Development (ERD, 2001) cita que en 1950 el número de personas en Europa por encima de 65 años era de 45 millones y compara esta cifra con los 173 millones de personas que habrá en el año 2050. Además, el proyecto añade que el problema del envejecimiento es más grave en el sur de Europa donde casi un tercio de la población tendrá más de 65 años en el 2050.

Así pues, los países desarrollados tienen el reto de ajustar los sistemas y las instituciones que configuran la estructura social a las necesidades de este colectivo. Las universidades, por su parte, tienen la misión de crear y transmitir conocimiento así

como de difundir la cultura. Y, en este ámbito, constituyen un ejemplo de instituciones que están realizando un proceso de apertura hacia el nuevo tipo de mayores y sus demandas, de flexibilidad en los programas y de innovación de los recursos y proyectos destinados a mayores. Es también un reto para las universidades tener en cuenta el Proceso de Bolonia y especialmente la reunión de septiembre de 2003 en Berlín donde los ministros de los Estados firmantes de dicho Proceso instaron a los organismos universitarios europeos a acordar y desarrollar “una serie de estándares, procedimientos y directrices para asegurar la calidad” (Informe ENQA 2006:3).

En este sentido (N. Vila 2008:191) ya anunciaba que las universidades deberían plantearse un proceso de autoanálisis, con respecto a los Programas para Mayores, basado en los criterios de calidad que rigen y se han impuesto a través de las Agencias responsables de nuestro país. La Universidad de Lleida (UdL) está trabajando para ofrecer programas con procesos de calidad y evaluación bien definidos.

El objetivo principal de este trabajo es presentar una propuesta metodológica para la asignatura *Metodología de la investigación y del trabajo en equipo* obligatoria de cuarto curso y primer cuatrimestre del Programa Sénior de la Universidad de Lleida. Se presentará un modelo de metodología inductiva (M. J. Prince, R. M. Felder, 2006:2) que contemple las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas mayores.

Otro objetivo importante es adecuar esta asignatura a estándares de calidad y evaluación de modo que sirva de asignatura puente entre el primer ciclo de 4 años de la titulación en Cultura, Ciencia y Tecnología y el Título de Especialización Sénior en Cultura, Ciencia y Tecnología que se implementará en el curso académico 2010-2011.

2. Contexto

La Universidad de Lleida puso en marcha en el curso académico 2006-2007 una titulación propia de cuatro años destinada exclusivamente a personas mayores de 50 años. Esta titulación, de nombre Cultura, Ciencia y Tecnología, desarrollada en el marco del llamado Programa Sénior, ofrece formación transversal sobre Humanidades, Ciencias sociales y Ciencia y Tecnología. La Universidad de Lleida es pionera en Cataluña en ofrecer estos estudios para adultos mayores en este formato, llamado de tercera generación, el cual implica un programa educativo reglado con un plan de estudios propio y un modelo formativo con características similares a la enseñanza de nivel superior habitual.

Para cumplir con tales objetivos, se diseñó un programa de estudios con una distribución de materias, de forma equitativa, en dos grandes ámbitos: por una parte, las ciencias humanas y sociales y, por otra, las ciencias experimentales y de la salud. Las materias relacionadas con estos ámbitos se reparten en dos bloques: las obligatorias, cuatro por curso, y las optativas, seis por curso. Los alumnos deben, como mínimo, cursar las obligatorias cada año. Si desean seguir el curso completo, deben cursar las diez asignaturas, de 3 o 4,5 créditos ECTS, si bien también pueden optar por realizar tan sólo algunas de las optativas, junto a las obligatorias. Los alumnos van a clase cuatro

tardes a la semana durante cuatro horas cada tarde y el seguimiento de las materias se realiza a través de evaluación continua. El único requisito para la matrícula es haber cumplido los 50 años lo que conlleva una gran heterogeneidad en los grupos.

La Universidad de Lleida pondrá en marcha el Título de Especialización Sénior en Cultura, Ciencia y Tecnología el curso 2010-2011. Este título contará con 60 créditos distribuidos en 28 créditos el primer curso y 32 créditos el segundo. Los 60 créditos se dividen en obligatorios (36), optativos (18) y de libre elección (6). Los estudiantes tendrán la posibilidad de realizar un trabajo de investigación en el seno de un grupo de investigación de la Universidad de Lleida. Los alumnos dispondrán de un profesor-tutor y una vez terminado el trabajo habrá una exposición pública con evaluación.

Los objetivos principales del título de especialización son:

- Potenciar la investigación.
- Fomentar la participación y la cooperación.
- Proporcionar elementos adecuados para el análisis científico y/o humanístico.
- Potenciar el trabajo en grupo.

2.1. Ubicación y descripción de las asignaturas energías alternativas, taller de energías alternativas y metodología de la investigación y del trabajo en equipo dentro del Programa Sénior

En esta sección se ubican y presentan tres asignaturas del Programa Sénior impartidas por los profesores del grupo de investigación GREA de la Universidad de Lleida. Este grupo de investigación lleva años trabajando en nuevas metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. Las dos asignaturas sobre energías alternativas se enmarcan en el conjunto de materias optativas del área de Salud y Ciencias Experimentales del Programa Sénior de la UdL. Son asignaturas cuatrimestrales de tres créditos distribuidos en una sesión semanal de dos horas. Las dos asignaturas son complementarias y se diseñan con el objetivo de ayudar a los alumnos a establecer conexiones entre su vida cotidiana y los conceptos científicos y tecnológicos relacionados con las energías alternativas. El número máximo de alumnos es de veinticinco.

La asignatura de *Energías alternativas* es una asignatura teórico-descriptiva que se imparte durante el primer cuatrimestre del primer año académico. La asignatura de *Taller de energías alternativas* es una asignatura práctica que se imparte en el segundo cuatrimestre del segundo año académico. La asignatura pretende que los alumnos trabajen en un laboratorio y se enfrenten a equipos reales donde deberán poner en práctica los conocimientos teóricos estudiados en la asignatura *Energías alternativas* de primer curso. El número máximo de alumnos es de veinticinco. El diseño metodológico de estas dos asignaturas utilizando el Inquiry-based learning puede encontrarse en (I. Martorell, M. Medrano, N. Vila, L. F. Cabeza, CIDUI 2008: 4; I. Martorell, M. Medrano, C. Solé, L. F. Cabeza, 2008: 2).

Durante el curso 2009-2010 se ha impartido por primera vez una asignatura de tres créditos con el nombre *Metodología de la investigación y del trabajo en equipo*. Esta es

una asignatura obligatoria de cuarto curso y de primer cuatrimestre. La asignatura pretende fomentar el conocimiento y la comprensión de los requisitos y las fases de preparación de un trabajo científico, tanto en formato artículo como en formato póster. En un principio, puede parecer una asignatura complicada para el alumnado del programa pero está diseñada con el objetivo de ser una asignatura puente entre los estudios de primer ciclo (4 años) y el título de especialización sénior. Esta asignatura pretende introducir a los alumnos sénior en el mundo de la investigación y del trabajo en equipo con el objetivo que los trabajos de investigación que realicen en el título de especialización cumplan requisitos estándares de calidad.

La asignatura de tres créditos *Metodología de la investigación y del trabajo en equipo* se estructuró en un total de 15 sesiones de 2 horas, realizadas semanalmente los martes de 18:30h a 20:30h. Esta asignatura fue impartida por dos profesores y contó con un total de 14 alumnos, 8 hombres y 6 mujeres. Todos ellos habían realizado alguna o todas las asignaturas optativas sobre energías alternativas donde se había implementado el Inquiry-based learning.

Las 15 sesiones se dividieron en clases magistrales con soporte PowerPoint y debates abiertos (11 sesiones), clases prácticas para la realización de los trabajos y resolución de dudas (3 sesiones) y una sesión final de evaluación pública de los trabajos (1 sesión). Es importante destacar que como ya se ha constatado en cursos anteriores los grupos del título sénior son muy dinámicos, lo que provocó que clases que se plantearon como clases magistrales acabasen en un debate abierto entre profesores y alumnos. Este hecho permitió también que los alumnos moldearan un poco el contenido a sus inquietudes, pero no entorpeció el ritmo al que se tenía que dar la asignatura. El material docente utilizado durante las sesiones teóricas fue diseñado especialmente para este curso teniendo en cuenta las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de este colectivo que pueden encontrarse en (I. Martorell, M. Medrano, N. Vila, L. F. Cabeza: 2008: 4, Burgos 2008: 278).

El temario se estructuró en 3 grandes bloques: (1) Introducción, (2) Redacción y publicación de artículos científicos y (3) Confeción y presentación de pósteres científicos. Los contenidos se estructuran en tres bloques (Anexo 1). El primer bloque sitúa a los alumnos en el contexto de la asignatura y permite despertar su interés mediante preguntas sobre cómo valoran la importancia de la investigación y su opinión sobre la situación actual de esta. En este primer bloque se trabaja activamente el Inquiry-based learning planteando preguntas concretas a las que los estudiantes deben plantear hipótesis para dar una respuesta final.

El segundo bloque de 6 sesiones de duración contiene todo el temario acerca de la redacción y publicación de los artículos científicos, incluidos su proceso de redacción, publicación, búsqueda bibliográfica y medida del impacto de los documentos científicos. Aunque este es un bloque esencialmente teórico se realizó una sesión de debate sobre la objetividad en las comunicaciones científicas y el proceso de *peer review*. Se constató que los alumnos relacionaron bien estos conceptos complejos con temas que son de su preocupación (por ejemplo el tema de la salud) y discutieron sobre la veracidad y objetividad de avances científicos y noticias recientes.

El tercer y último bloque de la asignatura fue mucho más práctico, con tan sólo dos sesiones teóricas sobre la confección y presentación de pósteres científicos, seguidas de sesiones prácticas en el aula de ordenadores. Allí los alumnos trabajaron sobre su proyecto con el soporte del profesor de la asignatura.

3. Metodologías inductivas de enseñanza/aprendizaje

La mayoría de cursos científicos en la universidad aún utilizan metodologías deductivas, donde el profesor explica teoría de forma magistral para pasar a continuación a resolver problemas en la pizarra. Estas metodologías tan pasivas son poco útiles para motivar a los estudiantes. En las metodologías inductivas, en cambio, el profesor no es el centro de la clase e intenta que el estudiante sea parte activa de su proceso de aprendizaje. El profesor debe ayudar a los estudiantes a establecer conexiones entre los contenidos y la vida real. Según (M. J. Prince, R. M. Felder, 2006:2) existen varios métodos inductivos de enseñanza-aprendizaje de distintos grados de complejidad aptos para implementarse en ciencias.

Si la UdL pretende tener un Programa Sénior que cumpla los estándares de calidad debe apostar por el Proceso de Bolonia y por lo tanto por metodologías inductivas. La UdL ya hace tiempo que trabaja en este sentido y un ejemplo claro es el grupo de investigación que presenta este trabajo. Estos profesores llevan implementando exitosamente una de las metodologías inductivas menos complejas, el Inquiry-based learning desde el curso 2006-2007 en las asignaturas *energías alternativas* y *taller de energías alternativas* de primer y segundo curso del Programa Sénior de la UdL, respectivamente. La elección del Inquiry-based learning se realizó considerando que los alumnos sénior se sentirían más cómodos con una metodología poco estructurada. El diseño metodológico, el material didáctico específico diseñado, la implementación en el aula así como los resultados y conclusiones del estudio pueden encontrarse en (I. Martorell, M. Medrano, C. Solé, L. F. Cabeza, 2009: 712).

El curso 2008-2009 ha sido el momento de hacer un paso adelante y utilizar una asignatura de último curso para implementar una metodología inductiva más compleja, como el Project-based learning (aprendizaje basado en proyectos). Mientras que con el Inquiry-based learning el profesor iba guiando los pasos de la metodología inductiva, en el Project-based learning los alumnos tienen más libertad y el producto final acostumbra a ser un informe escrito o una presentación oral. Varios autores (J. W. Thomas, J. R. Mergendoller, A. Michaelson, 1999:1; K. Bartscher, B. Gould, S. Nutter, 1995:1; J. W. Thomas, 1995:1) defienden que el Project-based learning es una metodología de aprendizaje más efectiva que las clases tradicionales. Estos autores aseguran que además de obtener mejores resultados académicos los estudiantes desarrollan mecanismos de construcción de conocimiento y habilidades de resolución de problemas. En el Project-based learning los alumnos reciben el encargo de analizar situaciones o escenarios reales y son ellos los que deben profundizar sobre los distintos conceptos necesarios para dar respuesta a la situación planteada. El profesor actúa como soporte

académico y debe reconducir y guiar a los estudiantes para conseguir el producto final deseado (I. Martorell, M. Medrano, N. Vila, L. F. Cabeza' 2008: 4, Burgos 2008: 278).

4. Project-based learning en la asignatura metodología de la investigación y del trabajo en equipo

La implementación del Project-based learning en la asignatura *Metodología de la investigación y del trabajo en equipo* se ha realizado siguiendo las indicaciones de (E. de Graaf, A. Kolmos 2003, 657; M. J. Prince, R. M. Felder, 2006:2). Según (E. de Graaf, A. Kolmos 2003, 657) en un diseño de Project-based learning se pueden definir tres tipos de proyectos en función de la autonomía del estudiante:

- *Task Project*: los equipos trabajan en proyectos totalmente cerrados y definidos por el profesor. Este modelo no permite desarrollar la motivación del estudiante y es el más común en asignaturas científicas.
- *Discipline Project*: El profesor define el área donde el proyecto se desarrollará y especifica en términos generales los pasos a realizar para completar el trabajo.
- *Problem Project*: Los estudiantes tienen libertad absoluta para definir su proyecto y la forma de realizarlo.

En nuestra asignatura se han hecho grupos de trabajo y se ha escogido el modelo del Problem Project porque da libertad absoluta al alumnado y en el colectivo sénior es muy importante que los estudiantes se sientan motivados. Así pues, cada grupo ha elegido una temática de proyecto que podía ir desde las humanidades a la ingeniería y ha decidido también el modelo de aproximación al tema y el nivel de profundidad. La decisión de este modelo ha sido un acierto porque los alumnos demostraron plena implicación con su proyecto.

Según (M. J. Prince, R. M. Felder, 2006:2) un Project-based learning empieza cuando el profesor encarga un proyecto a un grupo. Este proyecto puede implicar una o más tareas que deben ser ejecutadas para llegar al producto final que puede ser un diseño, un modelo, un equipo o una simulación. La culminación del proyecto es normalmente un informe escrito y/o oral que resuma el proceso realizado y el resultado final.

Según (E. de Graaf, A. Kolmos 2003, 657) una dificultad que tienen los estudiantes en el Project-based learning es la transferencia de métodos y habilidades de aprendizaje adquiridos de un grupo a otro. Los profesores deben incluir esta transferencia en sus objetivos. En este sentido, los profesores de esta asignatura han conseguido esta transferencia e intercambio de conocimiento entre los distintos grupos a través de sesiones abiertas de debate y seguimiento del proyecto en clase y también gracias a las sesiones finales de evaluación donde cada grupo ha expuesto su proyecto al resto de la clase. El papel del profesorado ha sido pues el de soporte, guiando a los estudiantes para cumplir los objetivos curriculares del curso. El papel del profesor en las clases sénior donde se aplican metodologías inductivas fue ya estudiado y presentado en (I. Martorell, M. Medrano, N. Vila, L. F. Cabeza' 2008: 4, Burgos 2008: 280).

Para tener un modelo universitario de calidad debe haber una evaluación estructurada y definida. En este sentido, la clase se dividió en 4 grupos lo más homogéneos posible y se evaluaron tres productos finales: (1) artículo científico, (2) presentación oral y (3) póster. El proceso de evaluación de los alumnos consistió en la realización de un artículo científico sobre un tema de interés para el grupo. Conscientes de la novedad que esto representaba para los alumnos, se planteó en un principio la posibilidad de reducir la dificultad de esta tarea, proponiendo a los alumnos que adaptaran al formato de artículo científico un trabajo que previamente ya hubieran realizado. Sin embargo, todos los grupos decidieron realizar contribuciones originales. La evaluación también se hizo sobre una comunicación oral de 15 minutos con soporte Powerpoint. Esta prueba les permitió presentar su trabajo delante de sus compañeros exponiendo todos los integrantes del grupo y sometiéndose a preguntas por parte de los profesores de la asignatura. Por último también se evaluó la realización de una comunicación de su trabajo en formato póster para determinar la capacidad de síntesis del alumno sobre un tema que conoce.

Es importante destacar que los alumnos responden al final del curso a una encuesta diseñada por el grupo de investigación para evaluar los contenidos y de la metodología docente implementada durante el curso. Estas evaluaciones internas son imprescindibles para un programa de calidad.

5. Conclusiones

Este trabajo es la continuación al que este grupo de investigación lleva realizando desde el curso 2006-2007 en dos asignaturas de primer y segundo curso del mismo Programa Sénior. Las conclusiones de este estudio concreto son las siguientes:

- Se ha presentado una propuesta metodológica para la asignatura *Metodología de la investigación y del trabajo en equipo*, asignatura obligatoria de 4º curso del Programa Sénior de la UdL que cumpla los estándares de calidad propuestos por el Proceso de Bolonia. En este sentido se ha escogido una metodología inductiva de alta complejidad como es el Project-based learning y se ha adaptado a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas mayores. Este estudio pretende proponer un modelo curricular que cumpla estándares de calidad y evaluación.
- Con este modelo se potencian competencias transversales como la capacidad de análisis y pensamiento crítico, toma de conciencia del entorno social, científico y cultural del alumno, capacidad de comunicación oral, trabajo en equipo y uso de las TIC.
- Se ha introducido a los alumnos en el mundo de la investigación con el objetivo de obtener trabajos de investigación que cumplan requisitos estándares de calidad y les sirva como curso puente para la titulación de especialización que el mismo Programa Sénior pondrá en marcha el curso académico 2010-2011.

- El Problem Project ha resultado un tipo de Project based learning muy adecuado para este perfil de estudiantes ya que los alumnos han demostrado plena implicación con su proyecto.
- Los alumnos han conseguido resultados académicos muy satisfactorios y han desarrollado mecanismos de construcción de conocimiento y habilidades de resolución de problemas. Además han sido capaces de transferir su conocimiento al resto de compañeros gracias a las sesiones de evaluación con presentaciones orales.
- Las encuestas diseñadas por el grupo de investigación y que los alumnos han respondido sobre los contenidos de la asignatura y la labor del personal docente demuestran que todo y las reticencias iniciales del alumnado a la metodología expuesta, al final han quedado muy satisfechos de su proceso de aprendizaje y comunican que han aprendido más de lo que esperaban y que se han sentido muy satisfechos con su trabajo final.

Como conclusión general puede decirse que el modelo presentado en este estudio es una experiencia pionera en este campo, con buenos resultados y con un cumplimiento claro de los objetivos marcados. Por tanto, se recomienda su implantación en otros centros y su continuación en cursos posteriores.

6. Agradecimientos

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el proyecto 2005-SGR-00324. Agradecimientos también a los proyectos PID 2008-2010 (UdL) y 2009MQD 00090 (Generalitat de Catalunya).

7. Bibliografía

BARTSHER, K.; GOULD, B.; NUTTER, S. (1995). "Increasing student motivation through project based learning". *Master's Research Project*, Saint Xavier and IRI Skylight.

DE GRAAFF, E.; KOLMOS, A. (2003). "Characteristics of Problem-Based Learning". *International Journal of Engineering Education*, núm. 19- 5, p. 657-662.

ENQA (2005). "Estàndards i directrius per a l'assegurament de la qualitat en L'Espai Europeu d'Educació Superior". *European Association for Quality Assurance in Higher Education*. Traducción al catalán: AQU Catalunya (2006), Barcelona. DL: B 17.776-2006.

EUROPEAN RURAL DEVELOPMENT (ERD) PROJECT (2002). by IIASA. Disponible en: <http://www.iiasa.ac.at/Research/ERD/> [Consultado: 15 marzo 2010].

MARTORELL, I.; MEDRANO, M.; SOLÉ C.; VILA, N.; CABEZA, L. F. (2009). "Inquiry-based learning as an instructional approach for older people: a case study in energy courses at university". *Journal of Educational Gerontology*, núm. 35-8, p. 712-731.

- MARTORELL, I.; MEDRANO, M.; VILA, N.; CABEZA, L. F. (2008). “Diseño metodológico de dos asignaturas sobre energías alternativas del Programa Sénior de la Universidad de Lleida”. *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, CIDUI, Barcelona. p. 1-17.
- MARTORELL, I.; MEDRANO, M.; SOLÉ C.; CABEZA, L. F. (2008). “Implementació de l’Inquiry-based learning en dues assignatures d’energies alternatives del Programa Sénior de la Universitat de Lleida”. *III Congrés d’Enginyeria I Cultura Catalana; Tecnologia, Territori I Societat*, Palma de Mallorca, p. 1-7.
- MARTORELL, I.; MEDRANO, M.; VILA, N.; CABEZA, L. F. (2008). “Diseño metodológico de la asignatura ‘Energías alternativas’ del Programa Sénior de la Universidad de Lleida”. *X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores*, Burgos, p. 275-287.
- PRINCE, M. J.; FELDER, R. M. (2006). “Inductive learning and learning methods: definitions, Comparisons, and research bases”. *Journal of Engineering Education*, p. 1-16.
- THOMAS, J. W. (2000). “A review of research on Project-Based Learning, PhD”. Dissertation, The Buck Institute for Education.
- THOMAS, J. W.; MERGENDOLLER, J. R.; MICHAELSON, A. (1999). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Novato (CA): The Buck Institute for Education.
- VILA, N. (2008). “Los criterios de calidad en los programas universitarios para mayores”. *X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores*. Burgos: Mayo, 2008. p. 191-202.

ANNEXO 1: CONTENIDOS DEL CURSO

Introducción

Investigación, transferencia de tecnología e innovación

Financiación de la investigación

La I + D en España

El método científico

Publicación científica

Redacción y publicación de artículos científicos

Introducción

Cómo escribir un artículo científico

Publicación de un artículo científico

Peer review

Impacto de los documentos científicos

Búsqueda bibliográfica

Confección y presentación de pósteres científicos

¿Qué es un póster en un congreso?

El resumen

Diseño del póster

Sugerencias a la hora de confeccionar el póster

Errores más frecuentes

La UNATI/UESC bajo la mirada de sus estudiantes

Maria Aparecida Santos de Aguiar
Universidade Estadual de Santa Cruz (Brasil)

La Universidad Abierta a la Tercera Edad (UNATI), creada en 2004 a partir del Núcleo de Estudios del Envejecimiento, de la misma forma que las organizadas según el modelo francés está ubicada en una universidad tradicional, la Universidad Estatal de Santa Cruz (UESC), donde para su funcionamiento utilizase de su estructura organizacional (espacio físico, recursos humanos y materiales). La UNATI/UESC ha funcionado desde 1998, cuando de la realización de eventos para las personas mayores, y, desde ahí les tiene ofrecido actividades educativas en todos los semestres lectivos.

La Universidad Abierta a la Tercera Edad, es un programa educativo de la UESC, que visa la integración de la persona mayor en el ambiente universitario, al proporcionarle un espacio de educación y de participación social, bajo la mirada de la construcción de la ciudadanía y de la producción de la cultura y del ocio. Y, la noción del saber de la experiencia es la más adecuada para un saber de sí mismo, de uno conocimiento del cotidiano que las personas mayores han construido en su experiencia de envejecer, el que está allá de los límites de la trayectoria de sus vidas, pues, al recordar del pasado, están se ocupando consciente y atentamente de la propia sustancia de sus vidas (BOSI, 2004).

La Resolución CONSEPE 003/2004, en su artículo 1º define *priorizar las potencialidades de la persona mayor, a través de las más variadas acciones*, como su objetivo general y específicamente:

Ofrecer a las personas mayores de 50 años, oportunidades para adquisición y construcción de nuevos conocimientos y actualización cultural como uno derecho de ciudadanía; tornar posible la mejoría de su calidad de vida, a través de los recursos educativos y socio-culturales de la UESC; estimular y articular el ejercicio intelectual reflexivo con las más diferentes actividades artísticas, corporales, creativas y expresivas, en cuanto elementos generadores y facilitadores de la emoción y del placer de vivir positivamente la edad mayor al promocionar la auto estima, la sociabilidad, el convivir, el cambio de experiencias, y el auto conocimiento; articular el conocimiento de las diversas áreas, para les posibilitar conocer y reflejar sobre su propio proceso de envejecimiento; crear un espacio de convivencia inter-generacional, buscando la disminución la segregación entre los jóvenes y los mayores; promover el desarrollo y ampliación del conocimiento gerontológico en bases educativas.

En su mayoría las universidades abiertas a las personas mayores, son pagas y ofrecen pocas plazas, o sea, la gran demanda de personas interesadas en esas instituciones, son económicamente excluidas. Para cambiar esa realidad, las universidades públicas han

creado las universidades abiertas a las personas mayores, y en el caso de las universidades estatales de la provincia de Bahía, los cursos son gratuitos. Pero, para el suceso de esas instituciones, es determinante que la persona mayor sea mirada como transmisora de la memoria histórica, de tradiciones y de valores culturales, y para eso, es necesario que existan espacios de relaciones inter-generacionales para valorizar la experiencia de vida de la persona mayor, y, la reducción de prejuicios de la edad. Las universidades abiertas por funcionar en un espacio destinado a la formación de generaciones más nuevas, son potencialmente uno espacio de convivencia y dialogo inter-generacional (AGUIAR, 2009, p 60).

En una sociedad del conocimiento cada vez más diversificado, la educación es un elemento imprescindible para la calidad de vida de las personas mayores, y tan importante cuanto el hogar y la renta. Por lo tanto, es necesario que las UNATIS sean organizadas bajo una abordaje multidisciplinar, priorizando los procesos de valorización humana y social, analizando el envejecimiento humano en los aspectos bio-psicológicos, filosóficos, político, espiritual, económico y sociocultural. En fin, ver la persona mayor en su complejidad. No pueden olvidar de proporcionarles una mejor calidad de vida, al tornarlas activas, participativas y integradas en la sociedad, pues como una institución de enseñanza es necesario que les posibilite la construcción de nuevos saberes en las más diversas del conocimiento.

Los sistemas educativos relacionan aprendizaje con escuela, infancia y juventud. Pero, los programas ofrecidos a las personas mayores necesitan privilegiar los contenidos que reflejan su existir y el rescate de sus valores personales. Los proyectos deben ir allá de ocupación de tiempo libre, deben darles condiciones para cuidar de forma equilibrada, autónoma y productiva, del cotidiano de sus vidas, el que significa integrar las personas mayores a la sociedad, como seres indispensables que son en la construcción de la memoria individual y colectiva, históricamente situada y concreta, en la dimensión de una producción de valores éticos, políticos, sociales y culturales (CABRAL, 2005). Entonces, pensar las cuestiones educativas de las personas mayores, es estar comprometido con una educación desafiadora y transformadora (FREIRE, 1999).

El empoderamiento de las personas mayores individual y colectivamente es una prioridad. Y, una forma de conseguirlo es la valorización del envejecimiento, que les posibilita una renovación de su convivio social, el que puede proporcionarles el rescate de su auto estima y del sentido de la vida, para que esa etapa del ciclo vital sea vivida con autonomía (AGUIAR, 2009, p 63).

Según BOBBIO (1997, p 25) en una sociedad del consumo todas las cosas pueden ser compradas o vendidas, y para todas las cosas existe un precio, y la vejez también puede transformarse en mercadería. Pero la UNATI/UESC en sus objetivos y finalidad prioriza la construcción de la autonomía, de la independencia, y el rescate del auto estima de las personas mayores que participan de esa universidad, y que por lo tanto pueden les incorporar en sus vidas y tornarse multiplicadores de esos principios en sus comunidades. El que según la evaluación de sus estudiantes su finalidad y la mayoría de los objetivos han sido alcanzados.

En el semestre 2009.2, la UNATI habían 125 alumnas matriculadas, representando 88% del total de matriculas. De entre esas, 37 estudiaran hasta el curso superior; 59 estudiaran hasta el curso medio, 25 hasta el curso fundamental, y 7 no contestaran. Con relación a la situación laboral, se presentan los siguientes datos: 76 jubiladas, 27 en actividad laboral, 7 pensionistas, 5 en situación de paro (siendo cuatro por malos de salud), y 10 no contestaran. Cuanto a los malos de salud, las mujeres jubiladas indican los siguientes: presión arterial elevada (3); artrosis y diabetes (2); mala circulación de sangre, depresión, cardiopatía, osteoporosis y carcinoma (1). Las mujeres en situación de paro apuntan esos malos de salud: depresión (4), hernia abdominal y problema de espina (1).

Con relación a situación de pareja, tenemos 29 son solteras, 43 casadas 39 viudas, 6 separadas y 5 divorciadas, y 3 no contestaran. Cuanto a acciones de voluntariado, solo las mujeres jubiladas as hacen (26), siendo que 8 de ellas en espacios religiosos Pero, ellas son la mejor contesta para la utilización de saberes y habilidades de las personas mayores, el que asegura la humanización de sus vidas. Ninguna tarea les debe ser impuesta, aunque existan espacios de actuación donde sus acciones pueden ser direccionadas. Como por ejemplo, junto a las personas que están a vivir la misma etapa de la vida, su trabajo podría tener mayor utilidad.

Una de las funciones de la educación es enseñar algo que pueda ser utilizado posteriormente. Basada en esa afirmativa, la escuela enseña y desarrolla saberes, valores, competencias y habilidades, que deben ser acrecidos a su experiencia anterior, aumentando el capital cultural de las personas mayores, para sustentar las suyas acciones de voluntariado.

Con relación a la edad las alumnas de la UNATI, así se dividen: 50 a 59 años de edad – 35; 60 a 69 años de edad – 54; 70 a 79 años de edad – 28, y más de 80 años de edad – 4; y 4 no contestaran. El que demuestra que la feminización de la edad mayor es un elemento del proceso de transición de género, que ocurre paralelamente al envejecimiento de la población, y que las mujeres son más longevas, viven más, y tienen gran presencia de entre las personas mayores (NERI, 2007).

Las alumnas en su evaluación del proceso educativo de la UNATI, afirman que:

- Gustan de estudiar en la universidad, porque conviven con personas de diversas generaciones.
- Los contenidos estudiados son muy buenos y agradables.
- El convivir con otras personas de la misma edad, aumenta el relacionamiento social.
- Los maestros son en su mayoría, muy capaces.
- Salir de sus hogares les posibilita siempre vivir un nuevo desafío a cada día.
- Las asignaturas, los cursos y los talleres permiten aprender siempre algo nuevo.
- El currículo flexible trae siempre cosas nuevas, nuevos conocimientos y el cambio de experiencia.
- Estar en la UNATI es estar vivo, el que les permite planear nuevos proyectos de vida, como por ejemplo, hacer examen de selectividad para la UESC.

A partir de las afirmaciones arriba podemos afirmar que, las alumnas de la UNATI/UESC, viven su envejecimiento con madurez, cuando apuntan su competencia en buscar el que necesitan, creando nuevas formas de ser y estar en el mundo, y siempre con nuevos proyectos por desarrollar.

Bibliografía

1. AGUIAR, M. A. S. de. (2009). “Políticas socio-educativas en Brasil y la educación al largo de la vida: La Universidad abierta a las personas mayores de la Universidad Estatal de Santa Cruz: UNATI/UESC”. Burgos: Universidad de Burgos, Curso de Doctorado en Educación: Perspectivas Históricas, Políticas, Curriculares y de Gestión.
2. BOBBIO, N. (1997). O tempo da memória: de senectude e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campus.
3. CABRAL, M. do S. R. (2005). Conferencia realizada no IX Forum de Coordenadores de Programas de Terceira Idade de Instituições de Ensino Superior, Aracaju.
4. CONSEPE UESC, Resolución 003 / 2004.
5. FREIRE, P. (1999). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
6. NERI, A. L. (2007). “Feminização da Belice”. In: NERI, A. L. (org). *Idosos no Brasil – vivências, desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo / SESC.

El contenido de este segundo número de la Colección INNOVA, editada por el ICE-CFC de la Universitat de Lleida, presenta una serie de trabajos* centrados en la calidad de y en los estudios universitarios, pero aplicada específicamente a la formación de las personas mayores. De ahí su título, con referencia a este tipo de educación superior, que incluye la denominación de Programas Universitarios para Mayores (PUMs) difundida ya de forma generalizada. Estos Programas, que nacieron hace más de tres décadas, han ido consolidándose en el ámbito universitario español de manera que cada vez se ha dado y se da una mayor exigencia por parte de todos los agentes implicados. Naturalmente, ello no podía más que hacernos volver la mirada a todos los que trabajamos en estos programas hacia el fenómeno de la calidad en toda su amplitud. Si la calidad es hoy un requisito imprescindible en la educación superior, los PUMs no podían ser menos. De ahí la reflexión sobre ella y las muestras de los diversos procesos y aplicaciones, y sobre todo, resultados que, en relación con la calidad, ya se producen en las universidades españolas que han apostado por esta formación.

* Aportaciones presentadas en el XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, celebrado en la Universitat de Lleida, del 26 al 28 de mayo de 2010.