

Dossiê:  
PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA  
MAYORES EN ESPAÑA



Organizadores

Alfredo Jiménez Eguizábal  
Carmen Palmero Cámara

# MEMORIALIDADES



Editora da UESC



## Universidade Estadual de Santa Cruz

---

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA

JAQUES WAGNER - GOVERNADOR

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

OSVALDO BARRETO FILHO - SECRETÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

ANTONIO JOAQUIM BASTOS DA SILVA - REITOR

ADELIA MARIA CARVALHO DE MELO PINHEIRO - VICE-REITORA

---

EDITORA DA MEMORIALIDADES

Raimunda Silva d'Alencar

Conselho Editorial da Memorialidades

Alda Brito da Motta (UFBA, BA)

Anatercia Ramos Lopes (UESC, BA)

Benedita Edina da Silva Lima Cabral (UFCG, PB)

Carmem Maria Andrade (FAMES, RS)

Elizabete Salgado de Souza (UESC, BA)

Evani Moreira Pedreira dos Santos (UESC, BA)

Gloria Quinayas Medina (Universidad del Valle, Colombia)

Hortência Maciel Gago Araujo (UFMA, MA)

Janete Ruiz de Macedo (UESC, BA)

Jesús Blas Vicens Vich (Universidad Barcelona, España)

Juan Muela Ribera (Universidad A. de Barcelona, España)

Joelma Batista Tebaldi (UESC, BA)

Josanne Morais (UESC, BA)

Jussara Rauth da Silva (SBGG, RS)

Maria Consuelo Oliveira Santos (Barcelona)

Mirian Bonho Casara (UCS, RS)

Monique Borba Cerqueira (Instituto de Saude, SP)

Noêmia Lima Silva (UFS, SE)

Raimunda Silva d'Alencar (UESC, BA)

Ruy do Carmo Póvoas (UESC, BA)

Suzana Hübner Wolff (UNISINOS, RS)

Vania Beatriz Merlotti Herédia (UCS, RS)

Conselho Científico da Memorialidades

Carmen Maria Andrade (UFMS, RS) / Edite Lago da Silva Sena (UESB, BA) / Evani Moreira Pedreira dos Santos (UESC, BA) / Isabel Aurora Marrachinho Toni (UCS, RS) / Katia Jane Chaves Bernardo (UNEB, BA) / Maria Laura de Oliveira Gomes (UESC, BA) / Matheus Silva d' Alencar (UESB, BA) / Marilene Bacelar Baqueiro (UFBA) / Zelina Beato - Centro de Tradução / DLA - UESC.

---

NÚCLEO DE ESTUDOS DO  
ENVELHECIMENTO

# MEMORIALIDADES

ANO 9, n. 17, jan./jun. 2012

PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA  
MAYORES EN ESPAÑA

PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA IDOSOS  
NA ESPANHA

Organizadores

Alfredo Jiménez Eguizábal  
Carmen Palmero Câmara

Ilhéus-BA

  
Editora da UESC

2012

©2012 by UESC

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Rodovia Ilhéus/Itabuna, km 16 - 45662-000 Ilhéus, Bahia, Brasil  
Tel.: (73) 3680-5028 - Fax: (73) 3689-1126  
<http://www.uesc.br/editora> e-mail: [editus@uesc.br](mailto:editus@uesc.br)

DIRETORA DA EDITUS  
Maria Lauiza Nora

PROJETO GRÁFICO E CAPA  
George Pellegrini

DIAGRAMAÇÃO  
Álvaro Coelho

ILUSTRAÇÃO DE CAPA  
*Imagem retirada do site [www.onlylink.net](http://www.onlylink.net)*

REVISÃO  
Genebaldo Pinto Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Memorialidades/ Universidade Estadual de Santa Cruz.  
Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Ano 1,  
n. 1 (jan. 2004)-. - Ilhéus, BA : Editus, 2004 -  
v.

Semestral.

Descrição baseada em: Ano 9, n. 17, (jan./jun. 2012).  
ISSN 1808-8090

1. Idosos – Periódicos. 2. Condições sociais – 2. Periódicos. 3. Gerontologia – Periódicos. 4. Envelhecimento – Periódicos. I. Universidade Estadual de Santa Cruz. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas.

---

CDD 362.6

# SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b> .....	9
<b>APRESENTACÃO</b> .....	11
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	15
<b>EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA Y CONVERGENCIA EUROPEA. NUEVAS OPORTUNIDADES PARA LA REGULACIÓN JURÍDICA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PERSONAS MAYORES</b>	
Ana I. Caro Muñoz	
Alfredo Jiménez Eguizábal .....	19
<b>EDUCACIÓN Y CALIDAD DE VIDA: LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN ESPAÑA</b>	
Juan Antonio Lorenzo Vicente	
Antonio Rodríguez Martínez	
María del Carmen Gutiérrez Moar .....	61
<b>LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA. MODELOS Y ROLES FUTUROS</b>	
Concepción Bru Ronda .....	105
<b>DIMENSIÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ALUMNOS SENIOR: EXPERIENCIAS DENTRO DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE DE LA UNIÓN EUROPEA</b>	
María del Pilar García de la Torre	
Francisco Ascón Belver. ....	155

**LAS UNIVERSIDADES PARA MAYORES: ¿QUÉ ENSEÑANZA, QUÉ APRENDIZAJE?**

José Arnay  
Javier Marrero  
Inmaculada Fernández .....177

**APRENDER A INVESTIGAR: PROPUESTAS PARA INTRODUCIR A LOS ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN LAS COMPETENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN**

Neus Vila Rubio .....215

**INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES**

Florentino Blázquez Entonado  
Adoración Holgado Sánchez .....253

**NUEVAS TECNOLOGÍAS, APRENDIZAJE COLABORATIVO Y CREATIVIDAD EN LAS PERSONAS MAYORES**

Xavier Lorente Guerrero .....295

**CALIDAD Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA PERSONAS MAYORES: IMPORTANCIA DE LOS ACTORES**

Carmen Palmero Cámara  
M. Isabel Luis Rico .....317

**LA EVALUACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES**

Pablo Arranz Val  
Alfredo Arranz Val  
Alfredo Jiménez Eguizábal  
Pedro Alonso Marañón .....345

**BUENAS PRÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD PARA ADULTOS MAYORES**

Gloria Pérez Serrano .....395

**PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES Y RELACIONES**

**INTERGENERACIONALES. LA EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA**

Liberto Macías González

Carmen Orte Socias

Martí X. March Cerdà .....431

**OCIO EXPERIENCIAL EN LA UNIVERSIDAD: EL PROGRAMA**

**MULTIGENERACIONAL CULTURA Y SOLIDARIDAD**

Manuel Cuenca Cabeza

Yolanda Lázaro Fernández

Jaime Cuenca Amigo

M<sup>a</sup> Luisa Amigo Fernández de Arroyabe .....475

## EDITORIAL

O crescimento da população idosa no mundo é indiscutível, ainda que os processos de mudança demográfica não tenham a mesma configuração nos diferentes espaços. Na realidade brasileira os índices demográficos mudaram nos últimos trinta anos e sinalizam um quantitativo de pessoas idosas que já ultrapassa 11% da população total, com projeções para chegar a mais de 60 milhões nos próximos 35-40 anos.

O fato social singular é que essas mudanças também alteram comportamentos e imprimem desafios para toda a sociedade, que vem gradualmente se apropriando e reconfigurando a velhice e o envelhecimento que ela ajudou a criar.

A questão a considerar, na realidade brasileira, é o que fazer com mais de vinte milhões de pessoas jubiladas do trabalho, vivendo com aposentadorias, em um país que ainda tem déficits sociais históricos na educação, na saúde, na moradia, no saneamento, e que sempre pagou salários muito baixos à maior parcela da sua população trabalhadora, os aposentados de hoje.

O grande desafio vem sendo encarado pela educação, considerada uma das forças motoras das mudanças científicas e tecnológicas que têm promovido maior volume de riqueza para as sociedades e criado dependências cada vez maiores para a segurança e bem-estar das populações.

Se, de um lado, a sociedade outorga à educação um patamar estratégico em torno do qual deve desenvolver-se um perfil de cidadão capaz de enfrentar os desafios hoje postos, de outro lado essa educação, para a pessoa idosa, incorpora possibilidades de interação, participação, e inserção na sociedade de pertencimento, com potencial redutor de adoecimentos e, portanto, menor custo para o sistema da saúde.

A relação entre velhice e educação vem dando contribuições importantes, inclusive ajudando a romper preconceitos, derrubar mitos, ressignificar a velhice e reelaborar as representações sociais em torno dela.

É nessa direção que a Revista MEMORIALIDADES publica experiências de educação com pessoas idosas, dedicando em 2010 uma de suas edições às experiências de universidades abertas à terceira idade no Brasil e, em 2011, na edição julho-dezembro, traz um elenco de artigos que analisam, sob múltiplas abordagens, experiências de educação com a pessoa idosa desenvolvidas na Espanha. Abrir possibilidades para ampliar conhecimento de quem trabalha com a educação na velhice é um dos propósitos desta edição, em espanhol.

Agradecemos a colaboração dos Professores Alfredo e Carmen que, prontamente, aceitaram nosso convite e se dispuseram a organizar esta edição. Também agradecemos aos autores dos artigos aqui inseridos, que atenderam aos apelos dos organizadores.

Raimunda Silva d'Alencar

Editora

## APRESENTAÇÃO<sup>1</sup>

Durante as últimas décadas, a aceitação dos programas universitários para idosos tiveram, na Espanha, em conformidade com o que aconteceu em outras áreas geoculturais, um crescimento exponencial que alcançou um notório interesse público, com claros progressos na sua definição conceitual e códigos deontológicos, bem como nas suas boas práticas, inovações metodológicas e na sua contribuição para a sociedade.

Esta tendência, não só nos convida a fazer um apanhado de todos os programas desenvolvidos em cada país, na implementação e difusão da formação universitária senior, como a refletir sobre os possíveis mecanismos para garantir a educação ao longo da vida. Torna-se importante, também, aprofundar os fatores decisivos que conduzem a uma qualidade e reconhecimento universitário. A este propósito pode-se assegurar que este trabalho tem como intenção dar uma contribuição, a partir da Espanha, no sentido de encontrar uma clareza epistemológica, bem como desenhos de investigação rigorosos, com o objetivo de encontrar respostas às expectativas e desafios que constroem as interações entre a forma-

---

<sup>1</sup> Tradução Raimunda Silva d'Alencar.

ção universitária dos idosos e a promoção da sua autonomia; dado que nas circunstâncias atuais aparece com um relevo inesperado, tornando-se objeto de atenção específica em diversas áreas, nomeadamente jurídica, científica e técnica, procurando cobrir um longo período de omissão e descuido permanente, com consequências dificilmente quantificáveis.

Do ponto de vista social e pedagógico, a formação universitária para idosos, quer no presente quer no futuro, não pode ser concebida como um referente académico associado exclusivamente ao conhecimento e à aprendizagem. Deve ser também um espaço onde se proporcionem encontros intergeracionais, partilhem-se valores, explorem-se em profundidade metodologias e inovações organizativas, permitindo alcançar resultados significativos em dimensões, tanto do desenvolvimento pessoal, quanto do envelhecimento ativo e da qualidade de vida das pessoas idosas. É exatamente isto que se pretende refletir neste número da Revista MEMORIALIDADES, publicada pelo Núcleo de Estudos do Envelhecimento da Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil, em que colaboram professores das Universidades da Coruña, Alcalá, Alicante, Burgos, Complutense de Madrid, Deusto, Extremadura, Illes Balears, La Laguna, Lleida, Pontificia de Salamanca, Ramón Llull de Barcelona, Santiago de Compostela y Universidad Nacional de Educación a Distancia. Com este número da Revista, é propósito compreender melhor as novas formas de pensar e praticar a formação universitária das pessoas idosas na Espanha, sua situação atual e principais tendências, bem como mostrar a

sua importante contribuição para a autonomia pessoal e para a construção de uma sociedade para todas as idades.

Mais que uma sucessão ordenada de artigos que, obviamente têm já um valor inegável, a proposta é oferecer tópicos para discussão, que possam, pelo menos, suscitar novas e divergentes perspectivas de análise. Demos preferência, ainda que não tenha sido uma tarefa fácil, a um sentido de equilíbrio em áreas conceituais, metodológicas, curriculares, práticas, intersetoriais e inovadoras. Para além disso, esta publicação tem, ainda que de uma forma subjacente, uma estrutura conceitual em que se procura, para além de harmonizar o normativo e o temático, distinguir o desejo e a realidade.

Esta publicação, pois, se estrutura em torno de três blocos temáticos, ainda que intrinsecamente relacionados. O primeiro bloco de artigos aborda os Programas no seu conjunto, procurando desocultar os seus fundamentos jurídicos e educativos, suas formas textuais e os princípios chave dos processos de implementação, sem renunciar a uma perspectiva comparativa transnacional que permita compreender a existência de diferentes projetos institucionais, assim como a sua simbologia e os seus ritmos de implementação. O segundo bloco analisa o *ethos* pedagógico e os suportes curriculares dos Programas Universitários para Seniores, com todo o seu emaranhado organizativo e relacional, assim como aspectos internos, nomeadamente, aprendizagem, estratégias didáticas, métodos interativos, guias do docente e formas de apresentação, implicitamente latentes na

vida cotidiana dos idosos da universidade. Demos também especial atenção às boas práticas e ao paradigma emergente da criatividade tecnológica neste mundo plural e globalizado. Por último, o terceiro bloco reúne os contributos em que se mostra como os Programas Universitários para os Idosos não podem ser entendidos sem uma análise explícita dos próprios atores que o tornam possível, e que o seu futuro atravessa a meta do reconhecimento, da avaliação e da qualidade.

Colocando em primeiro plano a imaginação com uma adequada seleção de apoios empíricos e comparados, pode-se caminhar na aventura da aprendizagem ao longo da vida e tornar realidade este ofício permanente de ser aprendiz. É nossa pretensão contribuir e construir, com sucesso, a relevância, a qualidade e a projeção social da formação universitária dos idosos. Riscos e aventuras que os universitários protagonizam diariamente. *Vivat Academia... Vivant Studios!*

Carmen Palmero Cámara  
Alfredo Jiménez Eguizábal

Organizadores

## PRESENTACIÓN

Durante las últimas décadas, la legitimación de los Programas Universitarios para Personas Mayores ha experimentado en España, al igual que ocurre en otras áreas geoculturales, un crecimiento exponencial y ha alcanzado un notorio interés público, con evidentes progresos en su definición conceptual y códigos disciplinares, en sus buenas prácticas e innovaciones metodológicas y en sus contribuciones a la sociedad.

Esta tendencia no sólo invita a hacer recuento de los progresos registrados por cada país en la implantación y difusión de la formación universitaria para mayores y a reflexionar sobre los posibles mecanismos para garantizar la educación a lo largo de la vida, sino que insta a revisar en profundidad los factores decisivos que conducen a su calidad y reconocimiento universitario. Puede asegurarse a este respecto que el presente número monográfico intenta ser, una contribución, hecha desde España, con el propósito de aportar solvencia epistemológica y rigurosos diseños de investigación para afrontar las expectativas y desafíos que plantean las interacciones entre la formación universitaria de las personas mayores y la promoción de la autonomía personal,

en unas circunstancias como las actuales en las que la dependencia está cobrando un relieve inesperado y está siendo objeto de atención específica desde las perspectivas jurídica, científica y técnica, viniendo a cubrir un largo período de omisión o descuido permanente de consecuencias difícilmente cuantificables.

Desde el punto de vista social y pedagógico, la formación universitaria de las personas mayores, la del presente y la del futuro, no puede ser concebida como un referente académico asociado exclusivamente al conocimiento y aprendizaje, sino como un espacio privilegiado donde se producen encuentros intergeneracionales, se comparten valores, se exploran con profundidad metodologías e innovaciones organizativas, alcanzando significativos resultados en las dimensiones de desarrollo personal, envejecimiento activo y calidad de vida de las personas mayores. Esto es, exactamente, lo que aspiramos a reflejar en este número de la Revista MEMORIALIDADES, una publicación del Núcleo de Estudios de Envejecimiento de la Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil, en el que colaboran especialistas de la administración y profesores de las Universidades de A Coruña, Alcalá, Alicante, Burgos, Complutense de Madrid, Deusto, Extremadura, Illes Balears, La Laguna, Lleida, Pontificia de Salamanca, Ramón Llull de Barcelona, Santiago de Compostela y Universidad Nacional de Educación a Distancia- que ha sido diseñado con el propósito de comprender mejor las nuevas formas de entender y practicar la formación universitaria de las personas mayores en España, su situación actual y principales tendencias, así como mostrar su

decisiva contribución a la autonomía personal y a la construcción de una sociedad para todas las edades.

Más que una sucesión ordenada de artículos que, obviamente, tienen ya un valor objetivo innegable, hemos preferido ofrecer pautas para la discusión que puedan al menos suscitar nuevas y divergentes perspectivas de análisis. Hemos preferido atender, aunque no ha sido una tarea sencilla, a un sentido de equilibrio en los terrenos conceptuales, metodológicos, curriculares, prácticos, intersectoriales e innovadores. La publicación tiene además, de forma subyacente, una estructura conceptual en la que lo normativo se armoniza con lo temático. No podía ser de otra manera si aspirábamos a discernir entre deseo y realidad.

La publicación se estructura en torno a tres bloques temáticos, aunque estrechamente relacionados. El primer bloque de artículos aborda los Programas en su conjunto, con el propósito de desentrañar sus fundamentos jurídicos y educativos, sus formas textuales y las principales claves de sus procesos de implantación, sin renunciar a la perspectiva comparativa transnacional que nos capacita para comprender la existencia de diferentes proyectos institucionales, así como la simbología de sus procesos y diferentes ritmos de implantación. El segundo bloque analiza el *ethos* pedagógico y los soportes curriculares de los Programas Universitarios para Mayores, con todo su entramado organizativo y fáctico, así como las claves internas – aprendizaje, estrategias didácticas, métodos interactivos, guías docentes y modos de apropiación- que laten implícitamente en la vida cotidiana de los mayores en

la Universidad. Han merecido también nuestra atención las buenas prácticas y el paradigma emergente de la creatividad tecnológica en un mundo plural y globalizado. Finalmente, el tercer bloque reúne las aportaciones en las que se muestra cómo los Programas Universitarios para Mayores no pueden comprenderse sin un análisis explícito de los actores que la hacen posible y que su futuro atraviesa el meridiano del reconocimiento y la evaluación de su calidad.

Poniendo en primer plano la imaginación y con una adecuada selección de apoyos empíricos y comparados, podemos guiarnos en la aventura del aprendizaje a lo largo de toda la vida y hacer realidad el oficio permanente de aprendiz. Nuestra pretensión ha sido contribuir a fraguar con éxito la relevancia, calidad y proyección social de la formación universitaria de personas mayores. Riesgos y venturas que los universitarios protagonizamos a diario. *Vivat Academia... Vivant Studios!*

Carmen Palmero Cámara  
Alfredo Jiménez Eguizábal

Organizadores

# EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA Y CONVERGENCIA EUROPEA: NUEVAS OPORTUNIDADES PARA LA REGULACIÓN JURÍDICA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PERSONAS MAYORES

Ana I. Caro Muñoz<sup>1</sup>

Alfredo Jiménez Eguizábal<sup>2</sup>

No basta con cambiar estrategias, estructuras y sistemas; también tienen que cambiar las maneras de pensar que produjeron dichas estrategias, estructuras y sistemas (SENGE, 1999).

Resumen. En el contexto de los ambiciosos proyectos e iniciativas pedagógicas que definen la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, se aborda la tesis que vincula estrechamente la Europa de los ciudadanos y su apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida con la regulación jurídica de la formación universitaria de personas mayores. Partiendo del análisis de las transformaciones sociales, las orientaciones de las políticas comunitarias y la realidad pedagógica de los programas universitarios para personas mayores, que proporciona suficientes rasgos para exigir la tutela jurídica de la formación universitaria de las personas mayores como un derecho, se revisa la posibilidad,

---

<sup>1</sup> Licenciada en Derecho. Directora de Estudios y Régimen Jurídico Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (anaisabelcaro@ej-gv.es).

<sup>2</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Universidad, Universidad de Burgos (ajea@ubu.es).

necesidad y límites del marco jurídico de la formación de personas mayores con el objetivo de determinar si el marco jurídico, actualmente vigente, ha completado las exigencias y demandas de la sociedad, o si, por el contrario, el principio de eficacia aún no se ha visto satisfecho por la actividad legislativa en la materia de la educación a lo largo de la vida, desde la perspectiva de la educación en general, y de la educación universitaria en particular.

Palabras Clave: Aprendizaje a lo largo de la vida. Espacio Europeo de Educación Superior. Regulación Legal. Programas Universitarios para Mayores.

## EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E CONVERGÊNCIA EUROPEIA: NOVAS OPORTUNIDADES PARA A REGULAÇÃO JURÍDICA DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PESSOAS IDOSAS

Resumo. No contexto dos ambiciosos projetos e iniciativas pedagógicas que definem a construção do espaço europeu de educação superior, aborda-se a tese que vincula estreitamente a Europa dos cidadãos e sua aposta pela aprendizagem ao longo de toda a vida com a regulação jurídica da formação universitária de pessoas idosas. Partindo da análise das transformações sociais, as orientações das políticas comunitárias e a realidade pedagógica dos programas universitários para pessoas idosas, que proporciona suficientes riscos para exigir a tutela jurídica da formação universitária das pessoas idosas como um direito. Revisa-se a possibilidade, necessidade e limites do marco jurídico da formação de

peessoas idosas com o objetivo de determinar se o marco jurídico, atualmente vigente, tem completado as exigências e demandas da sociedade ou se, pelo contrário, o princípio de eficácia ainda não tem sido satisfeito pela atividade legislativa em matéria de educação ao longo da vida, desde a perspectiva da educação em geral, e da educação universitária em particular.

Palavras-chave: Aprendizagem ao longo da vida. Espaço Europeu de Educação Superior. Regulação legal. Programas universitários para idosos.

## LIFELONG EDUCATION AND EUROPEAN CONVERGENCE: NEW OPPORTUNITIES FOR THE LEGAL REGULATION OF THE UNIVERSITY EDUCATION OF THE ELDERLY

Abstract. Within the context of the ambitious projects and educational initiatives defining the building of the European Higher Education Area, we approach the thesis which links closely "the Europe for Citizens" and its focus on lifelong learning with the legal regulation of university programs for older people. Based on the analysis of Social transformations, European common policy guidelines and the pedagogical reality of the University programs for older people, which provide enough features to require the legal protection of the University training of older people as a right, we review the possibilities, necessity and boundaries of the legal framework for the training of older people with the aim of fixing whether such legal framework, currently in force, has achieved the requirements and demands of our society, or otherwise, the efficiency principle still has not been satisfied with legislation on the field of lifelong learning from the perspective of

education in general and university education in particular.

Key words: Lifelong learning. European Higher Education Area. Legal regulation. University Programs for Older People. Spain.

## 1 PLANTEAMIENTO. LA POSICIÓN DEL CAMBIO

En la génesis de la Unión Europea los aspectos económicos e institucionales se erigieron en cuestiones medulares y ejes centrales de las transformaciones ordenadas a cubrir las nuevas expectativas sociales. Resulta llamativo que lo que pudo empezar por una tímida exploración de nuevas necesidades económicas aparece desde hace algunos años estrechamente vinculado al lenguaje de estricta significación sociopedagógica, mostrando que las cuestiones más disputadas de la construcción europea pueden ser susceptibles de un impulso y tratamiento ventajoso desde la consideración de la influencia de la educación en la conformación de la identidad colectiva, expresada en la construcción, por convicción y capacitación, de la ciudadanía europea (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2003; GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, VALLE LÓPEZ, 2003).

En esta transición, quisiéramos atraer la atención hacia cómo en el seno de toda la fenomenología legal y administrativa que envuelve la arquitectura de las Declaraciones de La Sorbona -firmada en 1998 por Alemania, Francia, Italia y Reino Unido- y de Bolonia, firmada en 1999 por 29 países, impulsada en la conferencia de responsables de educación superior

en Praga –2001-, ratificada en sus contenidos principales por 40 estados en la reunión de Berlín de 2003 y renovada en Bergen -Noruega, 2005- Londres en 2007, Lovaina en 2009 y Viena en 2010, emerge ante todo, incluso por encima de un cambio profundo en el diseño de los estudios universitarios, una renovada confianza en la educación y en la perfectibilidad del hombre y de las sociedades.

Se abre paso un programa de trabajo orientado a coordinar e impulsar de forma coherente la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-. Una idea innovadora que introduce hipótesis arriesgadas y nuevos modos de hacer universidad, renueva los métodos de trabajo y aspira precisamente a remarcar la centralidad de las universidades en la creación de una Europa del conocimiento, en la formación de los ciudadanos y en el desarrollo de la dimensión cultural europea; tesis que han sido asumidas por la voluntad de los gobernantes e implementadas por la activa participación de todos los actores sociales y educativos.

Cuando ante el reto del Espacio EEES hablamos de cambio, hemos de entenderlo en su dimensión profunda, describiéndolo como el cambio organizacional que combina modificaciones internas de los valores de la comunidad universitaria, sus aspiraciones y conductas con variaciones externas en procesos, estrategias, prácticas y sistemas. Aunque no hay que olvidar que en ese cambio de profundidad hay aprendizaje. La organización universitaria, y en paralelo la del resto del sistema educativo, no se ha de limitar a hacer algo nuevo, ha de crear la capaci-

dad de hacer las cosas de una forma distinta y continuada. Es con este énfasis, que Peter Senge utiliza en su obra "*La danza del cambio*" al valorar y describir los procesos de calidad, con el que entendemos se ha de abordar la implementación del EEES en el ámbito universitario, propiciando tanto los cambios internos como externos, yendo al fondo de las cuestiones con que hoy tiene que debatirse en las Instituciones Universitarias (SENGE et al., 1999). Ello, sin olvidar que las estructuras de educación superior son parte integrante de todo un sistema educativo no universitario, de formación profesional y de formación a lo largo de la vida, y que su cambio ha de su poner una transformación de toda la pirámide educacional, donde el individuo y la sociedad, destinatarios del servicio de la educación, son el verdadero objetivo del sistema y de sus actores.

La Universidad se vislumbra como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de un modelo de sociedad que ha sido definido como la sociedad del aprendizaje o del conocimiento. En esta Universidad crece la importancia del personal, tanto del dedicado a la docencia y la investigación, como aquel inmerso en los procedimientos de gestión y administración; relevancia apoyada en la adquisición, mejora y ampliación de cualificaciones profesionales, y de determinación y puesta en funcionamiento de nuevas formas de trabajo. En este nuevo engranaje del sistema, es donde la calidad del servicio que realiza este personal habrá de ser mucho más cuidada, lo que implica la puesta en marcha de procesos de evaluaci-

ón y de mejora, que, como es conocido, proliferan en el resto de los ámbitos de la prestación de servicios, incluidos los servicios públicos, y que deben implementarse, progresivamente, en el sector de la educación superior (CARO MUÑOZ, 2007).

Nos enfrentamos al desafío de estimular la existencia de una universidad considerada en un mundo global, entendido desde la extensión del servicio de la educación superior a una gran parte de la población, con ampliación de sus relaciones a lo largo y ancho del planeta, compitiendo en un entorno global por alumnos y profesores, y ofreciendo, en este mismo entorno, servicios, tecnología e información (GINÉS, 1998, 2002). Ese nuevo entorno se ve caracterizado por una aceleración de la innovación científica y tecnológica, por la rapidez de los flujos de información que suponen una nueva dimensión del espacio y del tiempo, del conocimiento, por un aumento del riesgo en la mayoría de los fenómenos, por la falta de previsibilidad de los resultados, y por la complejidad de los fenómenos y la no linealidad de los procesos (SCOTT, 1996). Esto es, estamos ante la posición en la que nos deja el cambio, ese cambio profundo, pero en el que no hacemos sino repetir los problemas y las circunstancias observadas en el ámbito de la industria y de la prestación de servicios en general, y del servicio público en particular; y para el que necesitamos, sin duda, un marco jurídico adecuado, y también, por qué no, flexible y dinámico, al igual que lo es el espacio educativo cambiante en el que nos encontramos.

Nuestro objeto de estudio únicamente se centrará en uno de los aspectos abordados en este proceso

de cambio, el relativo al denominado aprendizaje continuado a lo largo de la vida - *lifelong learning* (RIZVI, 2010). Así, no será hasta la Declaración de Praga, en el año 2001, donde se haga una determinación expresa en relación a la necesidad de promocionar el aprendizaje continuado a lo largo de la vida. Posteriormente, en el Comunicado de Londres, año 2007, cuyo eje central se dispuso entorno al hecho de que el EEES fuera una respuesta a los restos de un mundo globalizado, se valoró como línea de actuación, y componente esencial del EEES, el correcto reconocimiento de las cualificaciones en la educación superior, de periodos de estudio y aprendizaje previo, incluyendo el aprendizaje informal y no formal, entendiendo los marcos de cualificaciones como instrumentos fundamentales para lograr la comparabilidad y la transparencia dentro del EEES, así como para facilitar el trasvase de estudiantes dentro, y entre, los sistemas de educación superior. Del mismo modo, en este Comunicado se refirió que la educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad; es por ello, que se entendió que las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento.

Ahondando este discurso, en la Conferencia de Ministros del año 2009, en Leuven/Louvain-la-Neuve, el enfoque, en la parte destacable para el estudio que nos ocupa, se centró en dos ideas: la dimensi-

ón social, propiciando el acceso equitativo a la educación, y la necesidad del crecimiento en los objetivos del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y como último ítem, que dentro de la construcción del EEES ha abordado el objeto de la educación a lo largo de la vida, nos encontramos con la Conferencia en Budapest-Viena, año 2010, de la que podemos extraer dos líneas de trabajo que nos resultan de importancia: considerar a la educación superior como el mayor conducto de desarrollo social, económico y de innovación, y considerar al EEES como una forma de proporcionalidad en el ámbito de las oportunidades, siendo por ello necesaria su dimensión social.

En este contexto de ambiciosos proyectos e iniciativas pedagógicas que necesitan tiempo, experimentación, financiación específica y apoyos sociales, creemos oportuno plantearnos desde el principio como objetivo explorar la tesis que vincula estrechamente la Europa de los ciudadanos y su apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida con la regulación social y jurídica de la formación universitaria de personas mayores como un derecho, reforzando la dimensión cultural de las universidades, con el ánimo de contribuir a conferir sentido e intensificar los visibles resultados de un ámbito de estudio tan atrayente como es el de los Programas Universitarios de Mayores -PUM-.

La idea de proyectar una mayor tensión analítica y dialéctica sobre el marco jurídico, como tendremos oportunidad de analizar, no es meramente formal, sino que emerge como necesidad para asegurar y regular un derecho educativo, tiene importantes reper-

usiones en la financiación de las estructuras pedagógicas adecuadas para la presencia de los mayores en la Universidad, cubriendo sus nuevas expectativas académicas y exhibe una influencia decisiva en la calidad del diseño, la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre los resultados de los Programas Universitarios de Mayores (BRU, 2002; CABEDO; ESCUDER, 2003; COLOM; ORTE, 2001; MARCH, 2004, ORTE; BALLESTER; TOUZA, 2004; ORTE, 2006).

## **2 FACTORES INFLUYENTES EN LA NECESIDAD DE LA REGULACIÓN JURÍDICA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PERSONAS MAYORES: TRANSFORMACIONES SOCIALES, RECOMENDACIONES POLÍTICAS Y ACCIÓN UNIVERSITARIA**

Un trabajo susceptible de cumplir con los objetivos expuestos y provocar la reflexión fecunda de la comunidad social y científica puede originar tratamientos analíticos muy diferenciados. Esta diversificación nos conduce directamente a una difícil tarea de selección de argumentos que lleva en sí misma sus propios límites. El examen de la cuestión planteada se lleva a cabo mediante la consideración de tres tipos de factores que influyen de forma interdependiente en la génesis y regulación jurídica de un derecho.

En primer lugar aludimos al impacto de las transformaciones sociales y económicas. El importante cambio demográfico y social, especialmente en Occidente, que viene operándose durante las últimas dé-

cadadas, con importantes repercusiones conceptuales y valorativas del envejecimiento de la población (BAZO, 2002; CASTIELLO, 2000; PINAZO; SÁNCHEZ, 2005), y que se debe considerar, según la directora general de la Organización Mundial de la Salud, Gro Harlem Brundtland, como fruto del éxito de las políticas de salud pública, así como del desarrollo social y económico, ha propiciado la aparición de nuevas demandas educativas de las personas mayores que deben ser reguladas. Los cambios demográficos y la ratio socioeconómica aparecen, pues, como factores influyentes en el planteamiento de nuevas necesidades formativas y vienen a reforzar la necesidad de su tutela y regulación jurídica (MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, 2002, 2004).

Entre 1970 y 2025, en tan sólo 50 años, se prevé que la población de personas mayores aumente en un 223%, a este fenómeno contribuirán las tasas de fertilidad decrecientes y el aumento de la longevidad (SISTEMA, 2003). El envejecimiento rápido y progresivo de la población, especialmente en los países desarrollados, se ha convertido en uno de los logros más importantes de la humanidad, pero a la vez es un reto desde el punto de vista económico y social, que afectará al estado del bienestar ya que generará nuevas necesidades, nuevos problemas y la búsqueda de soluciones alternativas.

En consecuencia, el interés y la preocupación por el envejecimiento, se plantean como algo más que una realidad demográfica; supone el diálogo coherente y el compromiso de los gobiernos, tal y como se puso de manifiesto en el Plan Internacional de Acci-

ón aprobado en la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento que reunió en Madrid en abril de 2002 a expertos del mundo, 20 años después de la que se celebrara en Viena (UNITED NATIONS, 1982). Este compromiso para asegurar la calidad de vida de las personas mayores, está respaldado también por los Organismos Internacionales, las ONGs y la sociedad civil, plasmándose entre otros mecanismos a través del Consejo Estatal de las Personas Mayores.

El envejecimiento, superando la conciencia del carácter situacional y condicionado, se presenta como despliegue de nuevas oportunidades, ya que es una etapa larga de la vida que está repleta de posibilidades, y que debe considerarse de evolución y no de involución o repliegue; y al mismo tiempo como un importante desafío social debido a los problemas que puede comportar, conectando directamente con la necesidad de una formación a lo largo de la vida, que potencie en las personas mayores estados de ánimo positivos, abundantes y adecuadas relaciones sociales, y una participación activa, crítica y creativa, que les permita una plena integración social, emergiendo de esta manera la dimensión educativa como una de las mejores formas de responder ante el envejecimiento (BUENO; VEGA; BUZ, 2002; LIMÓN, 2002; LÓPEZ NÚÑEZ, 2004).

En lo que afecta a la cuestión que aquí nos interesa, los aspectos más relevantes guardan relación con el estado de *praeter legem* –costrumbres que regulan situaciones sobre las cuales no existe ley alguna-. Nos referimos al hecho de que las nuevas expectativas sociales de las personas mayores han provocado

una respuesta académica universitaria que durante años se ha regido desde el punto de vista de las fuentes del ordenamiento jurídico, reguladas en el artículo 1.1. del Código Civil, más por la costumbre y los principios generales del derecho que por la ley. Conviene anotar que el derecho consuetudinario trata de atender a una necesidad no prevista por el legislador. Y parece probado que la formación universitaria de las personas mayores, si bien durante un tiempo ha podido gestarse únicamente bajo el impulso social con exclusión de la *opinio iuris* – opinión de crear derecho –, en esta coyuntura histórica exhibe suficientes caracteres sociales y pedagógicos, así como jurídicos de imperatividad, coercibilidad y generalidad para ser objeto de regulación legal.

Por otro lado y como segundo factor, sometemos a consideración el influjo de las recomendaciones e iniciativas que los responsables de la política cultural y educativa europea han puesto en marcha para encauzar las necesidades formativas que desde hace tiempo vienen manifestándose en los ciudadanos. Si bien, las Recomendaciones y los Dictámenes de la Comisión Europea y del Consejo de la Unión no tienen fuerza vinculante en el derecho comunitario derivado, contienen llamadas para observar determinadas conductas y establecen posiciones de modo oficial. Una visión inmediata y rápida de estos documentos nos proporciona suficientes razones y elementos de análisis para reforzar la convicción de la necesidad de una regulación jurídica de la formación universitaria de personas mayores. Entresacamos algunas de las Recomendaciones más relevantes al

respecto: Recomendación del Consejo relativa a las orientaciones generales de las políticas económicas de los estados miembros y la comunidad (2001/483/CE); Recomendación del Consejo sobre la aplicación de las políticas de empleo de los estados miembros (2002/178/CE); Recomendación del Consejo sobre el acceso de la formación profesional permanente, de 30 de junio de 1993; Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar (2001/166/Ce); Resolución del Consejo de la Unión Europea de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C163/01)

En este sentido, conviene advertir que, si bien es cierto que pueden documentarse otras iniciativas políticas que se anticiparon a la acción gubernamental, la estrategia formativa global se ha visto impulsada y generalizada a través de diversos pronunciamientos del Consejo Europeo: Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes, 1996, donde el Consejo adoptó unas conclusiones sobre política de educación permanente; Consejo Europeo de Lisboa, marzo de 2000, en el que se estableció como objetivo conseguir la economía más dinámica del mundo basada en el conocimiento, incluyendo elementos clave como el desarrollo de una educación y formación permanente para todos; Consejo Europeo de Feira, junio de 2000, en que se invitó a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para promover la educación permanente y hacerla accesible a todos. En dicho Consejo se reiteró la necesidad de promover la implicación

de los interlocutores sociales y de aprovechar al máximo las capacidades de financiación pública y privada; Consejo Europeo de Estocolmo, marzo 2001, reiteró los extremos referidos en el de Feira; Conferencia de Riga, junio 2001, en la que se presentó un informe a los Ministros de Educación de la Unión y de los países candidatos sobre la educación permanente; Informe del Consejo de febrero de 2001 sobre objetivos de los sistemas de educación y formación, y Programa de trabajo para la década en febrero del 2002, en el que se compromete a los Estados miembros a modernizar y mejorar los sistemas educativos y de formación; Consejo Europeo de Barcelona, marzo de 2002, se estableció el convencimiento de que la educación y la formación permanentes constituyen un ámbito prioritario directamente relacionado con las estrategias del empleo.

Finalmente y como tercer factor, consideramos que la oportunidad y necesidad de una regulación jurídica de la formación universitaria de las personas mayores como un derecho emerge directa y materialmente de los propios PUMs que han sabido captar y responder a la sensibilidad y las expectativas de las personas mayores y cuyas principales características han sido objeto de estudio en los diez Encuentros Nacionales celebrados, a partir de 1996 en la Universidad de Granada (GUIRAO; SÁNCHEZ, 1998), hasta el organizado por la Universidad de LLeida en 2010. Han supuesto, como se sabe, un gran esfuerzo por revisar críticamente la educación universitaria de las personas mayores y han propiciado importantes cambios académicos y

organizativos, impulsados también por la Asociación Estatal de Programas Universitarios de Personas Mayores –AEPUM–, desde su creación en febrero de 2004. Parece probada la estructura –sujetos, objeto y contenido– de una relación jurídica. La formación universitaria de personas mayores exhibe suficientes rasgos para merecer la tutela jurídica.

Con estos tres referentes – transformaciones sociales, orientaciones políticas y contribuciones de los PUMs –, además de exponer algunas inquietudes intelectuales, intentamos mostrar una interacción entre el marco jurídico y la realidad pedagógica. Una interacción, obligada en función de las características de los hechos y tendencias que aquí se exponen, y que ha sido –debemos subrayarlo– intencionalmente buscada. Esta interacción entre el plano formal del derecho y los hechos pedagógicos no es desde luego una moda, ni comporta, una desviación. Responde, por el contrario, a la necesidad de fundamentar una realidad y asegurar su futuro.

La tesis de centralidad jurídica, además de ayudar a superar la ausencia del mayor como sujeto universitario, nos remite a un ejercicio de reflexión sobre las posibles transferencias y sinergias de las que pueden beneficiarse los PUMs en sus objetivos de realizar previsiones económicas realistas, promover su evaluación institucional y proporcionar información objetiva que pueda servir para estructurarse como organizaciones inteligentes, capaces de liderar su propio aprendizaje y cambio permanente

(BARNETT, 2002; BOLÍVAR, 2000; BRICALL, 2000; CARAMÉS, 2000; ESTEBAN, 2005; HANNA, 2002; INAYATULLAH, 2003; LORENZO, 2002, 2003; LLANO, 2003; PALMERO; JIMÉNEZ, 2003; VILLA, 2000).

### **3 POSIBILIDAD, NECESIDAD Y LÍMITES DEL MARCO JURÍDICO DE LA FORMACIÓN DE PERSONAS MAYORES**

Aunque nuestras consideraciones anteriores se han centrado más en el EEES, no debemos olvidar que el sistema educativo es un todo, y que el objetivo último ha de ser que el individuo pueda aprender a lo largo de su vida; y, consecuentemente, las políticas educativas requieren un marco jurídico que contemple la educación desde el nacimiento de la persona hasta la posibilidad de educar antes de su período productivo, durante éste, y una vez concluido.

En este sentido, la enseñanza, según dispuso el Tribunal Constitucional en su Sentencia de 13 de febrero de 1981, es “aquella actividad encaminada a la transmisión de un determinado conjunto de conocimientos y valores de un modo sistemático y con un mínimo de continuidad”, “mínimo de continuidad” que hoy, treinta años después, debe ser considerado como “una constante continuidad”. Constante incardinada en el ámbito del derecho educativo, derecho que, a su vez, se incardina dentro de los derechos llamados positivos sociales, esto es, aquellos que exigen de los poderes públicos una actuación eplicita, que obliga a que abandonen su tradicional posición abstencionista y a que consideren la enseñanza no sola-

mente en clásica vertiente de libertad pública, sino también como garantía institucional. Ante ello, el sistema educativo deberá asentarse en dos principios: el de justicia, que implica la democratización de la enseñanza, y el de eficacia, que exige su acomodación a las necesidades de la sociedad.

Estas premisas devienen en fundamentales para el objeto que nos ocupa, porque la necesidad de una educación a lo largo de la vida, de una educación para mayores, la ha generado la evolución de la propia sociedad, y por lo tanto se hace imprescindible que el poder público – legislativo primero y ejecutivo después – implemente en sus actuaciones ese principio de eficacia, debiendo acomodar el marco regulador a esta nueva necesidad social.

Pero se evidencia que esa adaptación está siendo lenta, a pesar del impulso del Proceso de Bolonia. Con anterioridad, la adaptación del sistema educativo español a esa doble exigencia de justicia y eficacia, no tuvo lugar de manera plena hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970. Así, el sistema educativo anterior, diseñado por la Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública, 1957), se caracterizaba por la falta de asunción de responsabilidades educativas del Estado, que actuaba únicamente sobre la base del principio de subsidiariedad en los ámbitos que la iniciativa privada no cubría. En sentido contrario, con la Ley General de Educación se estableció en el Estado Español la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica, pasando a ser un servicio público, asumiendo el Estado la responsabilidad de la prestación, posibilitando, al mismo tiem-

po, la existencia de centros no estatales.

Por tanto, vista la consolidación de este servicio público, hoy tenemos una exigencia para los poderes públicos, cual es la consolidación y extensión de ese servicio para los individuos a lo largo de toda su existencia; puesto que existe un derecho subjetivo por parte de los ciudadanos a esa ampliación temporal de este servicio público, incardinado, como ya hemos referenciado, en el encuadramiento general del derecho a la educación dentro de los derechos fundamentales y libertades públicas, que implica, según el Art. 53.1 de la Constitución, que vincula a todos los poderes públicos, por lo que “cualquier ciudadano podrá recabar su tutela ante los Tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional”.

Debemos partir de estas premisas hasta ahora valoradas, para determinar si el marco jurídico, actualmente vigente, ha completado las exigencias y demandas de la sociedad, o si, por el contrario, el ya citado principio de eficacia aún no se ha visto satisfecho por la actividad legislativa en la materia de la educación a lo largo de la vida, desde la perspectiva de la educación en general, y de la educación universitaria en particular.

### 3.1 DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO

En este sentido, y siguiendo la trayectoria del legislador español – estatal y autonómico –, en el ámbito de la educación universitaria, referiremos que des-

de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria<sup>3</sup>, (LRU), la normativa sobre educación superior no sufrió modificación alguna hasta el año 2001, ya comenzado el Proceso de Bolonia, y con todas las competencias en esta materia asumidas por las Comunidades Autónomas (CCAA). A finales de ese año se dictó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades<sup>4</sup>, (LOU), que ya en su Art. 1 refería como una de las cuatro funciones de la Universidad al servicio de la sociedad, *“la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida”*. Ahora bien, este objetivo sólo tuvo un carácter enunciativo, pues no sería hasta el año 2007, con la publicación de la modificación de la LOU, cuando el texto regulador de la educación superior dio cabida práctica a esta función.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, modificó la LOU<sup>5</sup>, (LOMLOU), y atendiendo a la consecución del objetivo de la formación a lo largo de toda la vida, su Art. 42, dedicado al acceso a la universidad, determinó que el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, tendría que dictar la correspondiente norma que regulara los procedimientos

---

<sup>3</sup> Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto de Reforma Universitaria, (BOE núm. 209, de 1 de septiembre), en adelante LRU.

<sup>4</sup> Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002), en adelante LOU.

<sup>5</sup> Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de modificación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE núm. 89, de 13 de abril) en adelante LOMLOU.

para el acceso a la universidad de quienes, acreditando una determinada experiencia laboral o profesional, no dispusieran de la titulación académica legalmente requerida al efecto con carácter general. Del mismo modo, el legislador orgánico previó la posibilidad de que a este sistema de acceso también podrían acogerse, en las condiciones singulares que se establecieran reglamentariamente, quienes, no pudiendo acreditar dicha experiencia, hubieran superado una determinada edad. Ahondando en esa misma línea legislativa, y ya en la Disposición adicional vigésima quinta, se instó al Gobierno a que, una vez superada la fase informativa del Consejo de Universidades, se regularan las condiciones básicas para el acceso a la Universidad de los mayores de veinticinco años que no reunieran los requisitos previstos en el ya citado Art. 42. Ya en el párrafo segundo de esta misma Disposición, y en relación con los titulados de formación profesional, se possibilitó el acceso directo a la Universidad de conformidad con las previsiones recogidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación<sup>6</sup>, (LOE), -texto orgánico al que haremos referencia en este mismo Apartado-.

En cumplimiento de esta previsión, el legislador estatal dictó el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las uni-

---

<sup>6</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006), en adelante LOE.

versidades públicas españolas<sup>7</sup>. Este texto dedica su Capítulo V a lo que ha dado en denominar “Otras vías de acceso a la Universidad”, y en el que, a lo largo de los preceptos 27 a 44, desgrana las especificidades respecto del acceso por criterios de edad y experiencia laboral o profesional.

De interés resulta destacar, por su conexión directa con las directrices, ya referenciadas, del Proceso de Bolonia, la explicación que el legislador vierte en su parte Expositiva. Así, refiere, que se está ante un intento de facilitar la actualización de la formación y la readaptación profesional, al igual que la plena y efectiva participación en la vida cultural, económica y social, posibilitando el acceso de que quienes acrediten una determinada experiencia laboral o profesional y no dispongan de la titulación académica legalmente establecida al efecto. Permitiendo, con estas premisas, el acceso a personas que hayan superado los cuarenta años de edad. Del mismo modo, la norma habilita el acceso a mayores de 45 que carezcan de titulación y experiencia laboral o profesional. Esto es, el legislador, en ese intento de cumplir con el principio de eficacia, antes observado, ha dado una nueva concepción al acceso para primar la atención a las personas más desfavorecidas que se han visto privadas de acceder a los estudios universitarios por las vías tradicionalmente establecidas hasta ahora.

---

<sup>7</sup> Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE núm. 283, de 24 de noviembre de 2008)

Completando el panorama regulador, y como parte del ejercicio competencial que en esta materia tienen las CCAA, varias han sido las que han dictado normas específicas en materia de acceso; unas diferenciando la normativa respecto del acceso a la Universidad con carácter general y el acceso por criterios de edad y/o experiencia laboral o profesional – como por ejemplo la Comunitat Valenciana –<sup>8</sup>, y otras incluyendo, en la misma norma, el acceso y pruebas en general, y las específicas para mayores de 25, 40 y 45 años, como Islas Baleares, Región de Murcia o Comunidad de Madrid<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Orden 27/2010, de 15 de abril que regula los procedimientos de acceso a la universidad de los mayores de 25, 40 y 45 años establecidos en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas, en el ámbito de la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 6253, de 26 de abril) Orden 29/2010, de 20 de abril, que regula en la Comunitat Valenciana la prueba de acceso a estudios universitarios para los alumnos que estén en posesión del título de Bachiller, establecida en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BOCV núm. 6257, de 30 de abril)

<sup>9</sup> Orden de 31 de agosto de 2009 que desarrolla determinados aspectos del Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BOIB de 12 de septiembre de 2009)  
Decreto 4/2010, de 29 de enero, que desarrolla en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BORM núm. 32, de 9 de febrero de 2010)  
Orden 3208/2009, de 2 de julio, que desarrolla algunos aspectos dispuestos en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula

Sin ser estrictamente ámbito legislativo, las Universidades españolas han adquirido una amplia experiencia elaborando marcos normativos necesarios para regular y dar respuesta a las demandas de formación de los ciudadanos, en lo que se ha dado en denominar la Formación Permanente. Así, y dentro de su autonomía, las Administraciones Universitarias han ampliado su oferta de enseñanzas propias de Postgrado, otorgando títulos o diplomas a quienes vienen superando dichas enseñanzas. Esta posibilidad, junto con la estructuración de las titulaciones oficiales, ha aportado al panorama de educación superior una gran complejidad, lo que está haciendo necesario el establecimiento de diferentes acuerdos.

En este sentido, el pleno del Consejo de Universidades, del día 6 de julio de 2010, adoptó un acuerdo sobre esta materia, el cual fue refrendado por la Conferencia General de política universitaria en su sesión del día 7 de julio de 2010. Es destacable de este Acuerdo los principios que deben tenerse en cuenta a los efectos de establecer un panorama adecuado de oferta y consecución de la formación permanente en España. En concreto, los condicionantes serían: la importancia de la formación permanente en la configuración del EEES; el papel activo de las Universidades españolas en este tipo de formación, teniendo en cuenta que una de las funciones básicas de la Universidad es responder con rigor académico a las demandas forma-

---

las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BOM num. 166, de 15 de julio de 2009)

tivas de la sociedad; el respeto a la autonomía universitaria en cuanto a titulaciones propias de postgrado y aprendizaje a lo largo de la vida; la existencia actual de acuerdos vigentes en este ámbito; la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y la posibilidad de inscripción de títulos no oficiales en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

### 3.2 DEL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional<sup>10</sup> (LO-CFP), estableció y ordenó el sistema integral de formación profesional, de cualificaciones y acreditación en España<sup>11</sup>. Con ella se pretendió elevar la calidad y coherencia de la formación profesional y potenciar la formación permanente, así como los procedimientos de evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes informales de las personas. En este sentido, se ha generado la creación de mecanismos que vinculan la formación profesional y el aprendizaje en el empleo, creando itinerarios y módulos profesionales que ayudan a las personas a transitar de uno a otro sistema, mejorando sus calificaciones y empleabili-

---

<sup>10</sup> La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, (BOE núm. 147, de 20 de junio de 2002) en adelante (LOCFP)

<sup>11</sup> Este texto orgánico ha tenido desarrollo a través de, hasta la fecha, cuarenta y uno Reales Decretos que han ido completando el Catálogo de Cualificaciones.

dad, en un intento más de fortalecer la movilidad laboral, otro de los objetivos del Proceso de Bolonia, y de la propia Unión Europea<sup>12</sup>.

En este sentido, es obvio el objetivo de la política comunitaria, y por ende el de los países integrantes, de potenciar la formación profesional considerada en un sentido amplio, incluyendo la formación post-secundaria y la universitaria, e intentando garantizar la relación con el sistema productivo, asegurando una formación tecnológica básica suficiente. Habiendo pasado, por tanto, a considerarse una política activa de la Unión Europea, puesto que el objetivo es conseguir recursos humanos cualificados que den la competitividad necesaria en estos países, y ello a través de la formación continua de los trabajadores que ejercen una profesión o que requieren una adaptación; y también de la formación profesional inicial para los jóvenes que se están educando y preparando para su integración en el sistema productivo. Es por tanto, un elemento más de consolidación de la sociedad del conocimiento, donde el individuo, con su formación a lo largo de la vida, productiva y no productiva, se convierte en parte clave de este proceso.

Como desarrollo y aplicación efectiva de esta norma orgánica, consta que dos Comunidades Autónomas

---

<sup>12</sup> Un análisis sobre la valoración de esta norma, y del propio Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en España, lo realiza ARBIZU ECHAVARRI, FM., en el trabajo sobre *La perspectiva del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias*, en Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional núm. 152, Competencia Laboral y Valoración del Aprendizaje, pp. 152-170.

mas han dictado sus propias disposiciones, a saber, la Comunidad Foral de Navarra, con un Acuerdo de 4 de abril de 2005, por el que se establecen directrices para el desarrollo del Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional en Navarra<sup>13</sup>, y la Comunidad de Cataluña, que dictó un Decreto de 2 de marzo de 2010, 28/2010, por el que se regula el Catálogo de Cualificaciones Profesionales de Cataluña y el Catálogo modular integrado de Formación Profesional<sup>14</sup>.

### 3.3 DEL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA

El dictado de la Ley Orgánica de Educación, LOE, supuso, quizás desde un punto de vista anecdótico, que a una generación de estudiantes se les haya denominado “generación de las cuatro eles” (LOGSE<sup>15</sup>, LOPEG<sup>16</sup>, LOCE<sup>17</sup> y LOE), si bien, tanta profusión del legislador orgánico quizás no haya conseguido al-

---

<sup>13</sup> Acuerdo de 4 de abril de 2005, por el que se establecen directrices para el desarrollo del Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional en Navarra (BON núm. 60, de 20 de mayo de 2005).

<sup>14</sup> Decreto 28/2010 de 2 de marzo de 2010, por el que se regula el Catálogo de Cualificaciones Profesionales de Cataluña y el Catálogo modular integrado de Formación Profesional (BOGC núm. 5580, de 4 de marzo de 2010).

<sup>15</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

<sup>16</sup> Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de 1995, de participación, evaluación y gobierno de los Centros Docentes, (BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995).

<sup>17</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).

canzar la calidad necesaria en los resultados obtenidos<sup>18</sup>. Ahora bien, respecto de la materia que nos ocupa, se hace necesario destacar la atención prestada a la educación para personas adultas. En este sentido, el texto regula esta materia en el Capítulo IX, del Título I, dedicándole los preceptos 66 a 70. Del contenido de dichos preceptos es preciso ocuparse, por su claridad y conexión directa con todos los extremos que hemos venido desarrollando a lo largo de este bloque de trabajo, de lo referenciado en el artículo 66, que atendiendo a la descripción de lo que deben ser los objetivos y principios que definan la educación para adultos.

En primer término destacar que la descripción que se hace de la finalidad de esta educación hace alusión a elementos que ya vimos en el análisis de los fundamentos del Proceso de Bolonia, y de las descripciones que de esta materia se hace en el resto del sistema educación. En este sentido, la idea radica en ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Para ello, todas las Administraciones Educativas tendrán que actuar, bajo principios de colaboración, para conseguir la formación de adultos, sin olvidar la necesidad de que esa colaboración se extienda a la Administración laboral, así como a las corporaciones locales y los diver-

---

<sup>18</sup>Una valoración al respecto la encontramos en el comentario de MANTECA VALDELANDE, V., sobre *La Nueva Ley Orgánica de Educación*, en *Actualidad Jurídica Aranzadi* núm. 707/2006, Aranzadi, Pamplona, 2006.

sos agentes sociales.

Bajo la necesidad de cumplir con esos fines, y atendiendo a los citados principios de colaboración, la educación de personas adultas tendrá una serie de objetivos: que el alumno adquiera una formación básica, pudiendo ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente, facilitándole el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo; mejorar su cualificación profesional o posibilitarle que adquiera una preparación para el ejercicio de otras profesiones; desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento; desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática; desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos; responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias; y prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

Para la consecución de todos estos objetivos, las personas adultas podrán realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer

conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

En esta misma línea de trabajo legislativo, alguna Comunidad Autónoma ha desarrollado su propia regulación. Por ejemplo, la Comunidad de Cataluña a través de la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña<sup>19</sup>, cuyos preceptos 69 a 71 se ocupan de la determinación de la materia de educación de adultos; en este sentido, la Ley Catalana enuncia que su objetivo de regulación es *“hacer efectivo el derecho a la educación en cualquier etapa de la vida”*. Hecho este anuncio, es destacable la descripción que se hace de los programas de educación de adultos y las correspondientes acciones formativas, indicando que deberán darse en tres ámbitos concretos: a) La educación general y el acceso al sistema educativo, que comprende las competencias básicas, las enseñanzas obligatorias y la preparación para el acceso a las distintas etapas del sistema educativo; b) La educación para adquirir competencias transprofesionales, que comprende la formación en tecnologías de la información y la comunicación y la enseñanza de lenguas; y c) La educación para la cohesión y la participación social, que comprende la acogida formativa a inmigrantes adultos, la iniciación a las lenguas oficiales y a una lengua extranjera, la introducción a las tecnologías de la información y la comunicación y la capacitación en el uso de estrategias para la adquisición de las competencias básicas.

---

<sup>19</sup>Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña (BOE núm. 189, de 6 de agosto de 2009).

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, dictó la Ley 23/2002, de 21 de noviembre, de Educación de Personas Adultas, si bien ha sido derogada por la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha<sup>20</sup>, en cuyos artículos 92 a 98 regula expresamente esta materia. Por su parte la Comunidad de Castilla y León estableció su marco normativo a través de la Ley de Educación Básica de las Personas Adultas, Ley 4/2002, de 9 de abril<sup>21</sup>, que a su vez ha sido desarrollada por un Decreto, 105/2004, de 7 de octubre. En ese mismo año 2002, la Comunidad Foral de Navarra dictó la Ley 19/2002, de 21 junio Foral de Educación de Personas Adultas de Navarra<sup>22</sup>. Con el desarrollo normativo han continuado dos Comunidades Autónomas, Canarias, con la publicación de Ley de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas de Canarias, 13/2003, de 4 de abril<sup>23</sup>, y las Illes Balears, con el dictado de la Ley de Educación de Adultos, 4/2006, de 30 de marzo<sup>24</sup>. Textos que contienen elementos de identidad con los expresamente analizados, relativos al Es-

---

<sup>20</sup>Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (BOE núm. 248, de 13 de octubre de 2010).

<sup>21</sup>Ley 4/2002, de 9 de abril de Educación Básica de las Personas Adultas de Castilla y León, (BOE núm. 116, de 15 de mayo de 2002).

<sup>22</sup>Ley 19/2002, de 21 junio Foral de Educación de Personas Adultas de Navarra (BOE núm. 199, de 20 agosto 2002).

<sup>23</sup>Ley 13/2003, de 4 de abril, de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas de Canarias, (BOE núm. 134 de 5 de junio de 2003).

<sup>24</sup>Ley 4/2006, de 30 de marzo, de Educación de Adultos de las Illes Balears (BOE núm. 113, de 12 de mayo de 2006).

tado y a Cataluña.

Por último, referir que como normas de rango inferior, también dictadas por las CCAA en este ámbito, encontramos las órdenes publicadas en su ámbito por la Comunidad de Madrid<sup>25</sup> y la Comunidad Foral de Navarra<sup>26</sup>.

Del mismo modo, el Estado también ha procedido al dictado de una regulación específica para la gestión de la enseñanza para las personas adultas dentro del espacio territorial de gestión del Ministerio de Educación a través de la Orden de 10 de junio de 2009<sup>27</sup>. Esta Orden refiere, en su parte Expositiva, una de las líneas argumentales, y de fijación de principios, que hemos ido observado a lo largo del análisis que estamos llevando a cabo; esto es, considerar que en las sociedades avanzadas la educación juega un papel fundamental tanto porque es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, libre, crítica y creativa, como por su incidencia en los resultados económicos, sociales y culturales de los países. Por lo tanto, la educación ha de concebirse como un instrumento que capa-

---

<sup>25</sup>Orden 3894/2008, de 31 de julio, que ordena y organiza para las personas adultas las enseñanzas de bachillerato en los regímenes nocturno y a distancia en la Comunidad de Madrid (BOCM núm. 203, de 26 de agosto de 2008).

<sup>26</sup>Orden Foral 119/2008, de 4 de agosto, que ordena y organiza las enseñanzas de bachillerato para personas adultas en régimen presencial y en régimen a distancia en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra (BON núm. 111, de 10 de septiembre)

<sup>27</sup>Orden de 10 de junio de 2009 que regula la enseñanza para las personas adultas presencial y a distancia, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación (BOE núm. 147, de 18 de junio de 2009)

cite para dar respuestas creativas que contribuyan a mejorar el bienestar individual y la vida colectiva. En este sentido, la educación, la formación, y el aprendizaje a lo largo de la vida, se convierte en una necesidad que hay que conseguir cubrir.

#### **4 CONCLUSIONES**

En unas circunstancias como las actuales en las que las discusiones sobre la formación de ciudadanos europeos está cobrando un relieve sorprendente en España, al igual que en el resto de países europeos, nuestro propósito ha sido, advertir la necesidad, importancia y repercusiones de realizar avances en el alcance material y formal de la afirmación y de la regulación jurídica de la educación a lo largo de toda la vida.

Con las aportaciones documentales y referencias legales pertinentes en cada caso, hemos podido evidenciar una gran diversidad y dispersión normativa, lo que quizás entrañe una inevitable inseguridad para los destinatarios de este servicio público, y por ende para los propios prestarios, Administraciones Educativas que deben atender una demanda cada vez más creciente –por la propia evolución de la sociedad y por la coyuntura económica actual-. Esto es, entendemos que se hace necesaria una ordenación más clara, basada en el desarrollo puntual de textos normativos transversales que facilite la programación, oferta y gestión, de esta educación.

Esa ordenación nos ayudaría a la consecución efec-

tiva de los objetivos del Proceso de Bolonia, y ello bajo los principios reguladores del propio derecho a la educación que analizábamos con anterioridad: el de justicia, que implica la democratización de la enseñanza, y el de eficacia, que exige su acomodación a las necesidades de la sociedad. Por lo tanto hay que instar a que, a la mayor brevedad posible, se aborde esta reordenación.

Estamos convencidos de que profundizar en el marco jurídico es la perspectiva adecuada con la que, además de poder analizar las relaciones simbólicas y la capacidad dialéctica peculiar de los PUMs, asegurar el derecho a la formación universitaria de los mayores y comprender los problemas que se plantean en el contexto español, europeo e internacional, profundizando en las tensiones y equilibrios surgidos en la acción formativa.

Por último, al considerar este ámbito multidimensional, hemos advertido cómo pueden desencadenarse estrategias diferenciadas y suficientemente elásticas en los comportamientos y actitudes de los distintos actores, sobre los que hemos apuntado algunas posibilidades innovadoras. Por otro lado, la regulación jurídica, además de responder a una realidad social, puede orientar la formación desde sus comienzos a fomentar actitudes personales, tales como la asunción del riesgo, el espíritu crítico y de colaboración, la creatividad, el liderazgo con objeto de facilitar la inserción de la persona mayor en la sociedad del siglo XXI (ALCALÁ Y VALENZUELA, 2000; BAZO, 1999; COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2001, 2003; DÍEZ HOCHLEITNER, 1996, 1997; DOMINGO, 2005; GARCÍA; BEDMAR, 2002; GÓMEZ; JIMÉNEZ, 2001; SÁEZ, 2003).

## REFERENCIAS

ALCALÁ, E.; VALENZUELA, A. E. (Ed.). **El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio**. Madrid: Dykinson, 2000.

ARBIZU ECHAVARRI, F. M. La perspectiva del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias.

**Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional**, [S.l.], n°.152, p. 152-170, 2002.

ASAMBLEA MUNDIAL SOBRE EL ENVEJECIMIENTO, 2., 2002, Madrid. Diálogos 2020: el futuro del envejecimiento. Madrid: Imserso: Caja Madrid, 2002.

BARNETT, R. **Claves para entender la universidad en una era de complejidad**. Girona: Pomares, 2002.

BAZO, M. T. (Coord.). **Envejecimiento y sociedad: Una perspectiva internacional**. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 1999.

\_\_\_\_\_. **Los mayores en Europa**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

BOLETÍN SOBRE EL ENVEJECIMIENTO. Perfiles y tendencias. Madrid, n° 11, p.1-27, jun. 2004. (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (España); Secretaría de Estado de Servicios Sociales).

BOLÍVAR, A. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden**. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla, 2000.

BRICALL, J. M. Universidad 2mil. CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, 2000, Madrid. [¿ **Anales...?**] Madrid: Conferencia de Rectores Universidades Españolas, 2000.

BRU, C. (Ed.). Los modelos marco en programas universitarios para personas mayores. ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 6., 2002, Alicante. [¿ **Anales...?**] Alicante: Universidad de Alicante, 2002.

BUENO, B.; VEGA, J. L.; BUZ, J. Desarrollo social a partir de la mitad de la Vida. In: PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; Y COLL, C. **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

CABEDO, S.; ESCUDER, P. **Programa universitario de formación para mayores**. Castellón: Servei de Comunicació i Publicacions de la Universitat Jaume I, 2003.

CARAMÉS, J. L. **La nueva cultura de la universidad del siglo XXI**: la tercera vía universitaria. Oviedo: Trabe, 2000.

CARO MUÑOZ, A. El origen: Calidad de los servicios públicos. Calidad en la Universidad. VII Seminario sobre aspectos jurídicos de la Gestión Universitaria, 7., [¿2007, Burgos?]. [¿ **Anales...?**] Burgos Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2007.

COLOM, A. J.; ORTE, C. **Gerontología educativa y social**. Pedagogía social y personas mayores. Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears, 2001.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS.

**Hacer realidad un espacio del aprendizaje permanente.** Bruselas: COM 678 final, 2001.

\_\_\_\_\_. **El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento.** Bruselas: COM 58, 2003.

DÍEZ HOCHLEITNER, R. Documento básico de trabajo. In: VV.AA. **Educación y desarrollo: aprender para el futuro.** Documentos de un debate. Madrid: Fundación Santillana, 1996. (Semana Monográfica, 11).

\_\_\_\_\_. Documento básico de trabajo. In: VV. AA. **Aprender para el futuro: desafíos y oportunidades: documentos de un debate.** Madrid: Fundación Santillana, 1997. (Semana Monográfica, 12).

DOMINGO, A. Bioética y envejecimiento. La gestión del cuidado en una sociedad liberal. In: PINAZO, S.; SÁNCHEZ, M. **Gerontología.** Actualización, innovación y propuestas, Madrid: Pearson: Prentice-Hall, 2005.

ESTEBAN, J. **Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica.** Barcelona: Laertes, 2005.

GARCÍA GARRIDO, J. L.; GARCÍA RUÍZ, M. J.; VALLE LÓPEZ, J. M. La formación de europeos. SIMPOSIO DE BARCELONA, 2003, Barcelona. **Actas...** Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2003.

GARCÍA MÍNGUEZ, J.; BEDMAR MORENO, M. (Coord.). **Hacia la educación intergeneracional.** Madrid: Dykinson, 2002.

GINÉS, J. La evaluación institucional de la universidad. **Revista de Educación**, [Madrid], n° 315, p. 29-44, enero/abr.1998.

\_\_\_\_\_. Evaluación y acreditación de los estudios universitarios españoles en el contexto europeo. In: MICHAVILA, F.; ZAMORANO, S. (Ed.). **Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio**, DG. Madrid: Universidades e Investigación, 2002. (Temas Universitarios).

GÓMEZ, F.; JIMÉNEZ, A. El nuevo escenario de las relaciones entre economía y política educativa para el siglo XXI. Innovaciones en el poder económico, procesos de decisión y compromisos éticos de sus actores. In: GÓMEZ BEZARES, F. **Ética, economía y finanzas**. Logroño: Gobierno de La Rioja. 2001.

GUIRAO, M.; SÁNCHEZ, M. La oferta de la Gerontagogía. ENCUENTRO NACIONAL SOBRE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 1., 1998, Granada. **Actas...** Granada: Grupo Editorial Universitario: Universidad de Granada, 1998.

HANNA, D. E. (Ed.). **La enseñanza universitaria en la era digital**. ¿Es ésta la universidad que queremos? Barcelona: Octaedro, 2002.

INSTITUTO DE MIGRACIONES Y SERVICIOS SOCIALES (Imserso). **Las personas mayores en España**. Informe 2000. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas. Madrid: Imserso, 2000. 2 v.

INAYATULLAH, S.; GIDLEY, J. **La universidad en transformación**. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad. Barcelona: Pomares, 2003.

LEMIEUX, A. **Los programas universitarios para mayores**. Enseñanza e investigación, Madrid: Imserso, 1997.

LIMÓN, R. **Grupos de debate para mayores**. Guía práctica para animadores. Madrid: Narcea, 2002.

LÓPEZ NÚÑEZ, J. A. El espacio europeo para la educación permanente: modelos de buenas prácticas en los países de la Unión Europea. **Revista Ciencias de la Educación**, Madrid, nº.198-199, p. 269-283, abr./sept. 2004.

LORENZO VICENTE, J. A. Los fines de la formación universitaria de las personas mayores. In: LOS MODELOS MARCO DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES. Alicante: Consellería de Bienestar Social: Universidad Permanente de Alicante, 2002.

\_\_\_\_\_. (Dir). Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social. ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 7., 2003, Madrid. [¿Anales...?] Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003.

LLANO, A. **Repensar la Universidad**: la Universidad ante lo nuevo. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2003.

MANTECA VALDELANDE, V. La nueva Ley Orgánica de Educación. **Actualidad Jurídica Aranzadi**, [Logroño], nº 707, 2006.

MARCH, M. X. La Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior y su incidencia sobre los programas universitarios de mayores. In: ORTE, C.; GAMBÚS, M. (Ed.). **Los programas universitarios para mayores en la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior**. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 2004.

ORTE, C. (Coord). **El aprendizaje a lo largo de toda la vida**. Los programas universitarios de mayores. Madrid: Universitat de les Illes Balears: Dykinson, 2006.

ORTE, C.; BALLESTER, L.; TOUZA, C. University programs for seniors in Spain: analysis and perspectives. **Educational Gerontology**, [London], v. 30, no. 4, p.315-328, [Apr.] 2004.

PALMERO CÁMARA, M. C.; JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. **Política y evaluación de la calidad de los programas universitarios de mayores**. Una reflexión a la luz del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en Formación. Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social. Madrid: Imserso, 2003.

PINAZO, S.; SÁNCHEZ, M. **Gerontología**. Actualización, innovación y propuestas, Madrid: Pearson: Prentice-Hall, 2005.

RIZVI, F. La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, nº 16, p. 185-210, 2010. (Anual).

SÁEZ, J. **Educación y aprendizaje en las personas mayores**. Madrid: Dykinson, 2003.

SANCHO CASTIELLO, M. (Coord.). **Las personas mayores en España**. Informe 2000. Madrid: Observatorio de Personas Mayores: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Secretaría General de Asuntos Sociales: Imsero, 2000.

SENGE, P. et al. **The dance of change: the challenger of sustaining momentum in learning organizations**, New York: Doubleday, 1999.

SCOTT, P. An analysis of the system and institutional level changes in Western Europe. In: MAASSEN, P.; F. VAN VUGHET, F. A. (Ed.) **Inside Academia**. Utrecht: De Tijdstroom, 1996.

SCHROOTS, J. F.; FERNÁNDEZ-BALLESTERO, R.; RUDINGER, G. **Ageing in Europe**. Amsterdam: IOS Press, 1999.

SISTEMA: REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, La Rioja, núm.175-176, sept. 2003. 300p.

UNITED NATIONS. Policies and Programmes on Ageing. Towards a Society for all Ages. Plan de Acción internacional sobre el envejecimiento. In: ASAMBLEA MUNDIAL SOBRE EL ENVEJECIMIENTO, NACIONES UNIDAS, 1. 1982, Viena. [¿Informe...?] Viena: [s.n.], 1982.

VILLA, A. (Coord). Liderazgo y Organizaciones que aprenden. CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS, 3., 2000, Bilbao. [¿Anales...?] Bilbao: ICE-Universidad de Deusto: Mensajero, 2000.

Recebido em setembro de 2010.

Aprovado em janeiro de 2011.

# EDUCACIÓN Y CALIDAD DE VIDA: LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN ESPAÑA

Juan Antonio Lorenzo Vicente<sup>1</sup>  
Antonio Rodríguez Martínez<sup>2</sup>  
M<sup>a</sup> del Carmen Gutiérrez Moar<sup>3</sup>

Resumen. En este artículo, pretendemos establecer la relación entre la educación, más concretamente entre las actividades, eminentemente intelectuales, que se realizan en los Programas Universitarios para mayores y la calidad de vida. En esta dirección, entendemos que éstos se pueden convertir en un elemento de envejecimiento activo, porque las personas mayores, a través del estudio y el ejercicio intelectual que realizan al participar en sus actividades están manteniendo o mejorando su autonomía personal, adquiriendo nuevos conocimientos, (re)integrándose en la sociedad... se trata de demostrar que el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje permanente mejora la calidad de vida de las personas mayores en relación con su autoestima, autonomía, participación social, capacidad para actuar y disfrutar de la vida en aras de la necesidad de sentirse bien (bienestar-felicidad). Para ello encuadramos estos Programas Universitarios dentro del aprendizaje a lo largo de la vida, estableciendo sus características en el marco universitario, en general, y en la universidad española, en particular, cuáles son esas características que hacen que

---

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación). Universidad Complutense de Madrid (UCM). <jlorenzo@edu.ucm.es>.

<sup>2</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía). Universidade de Santiago de Compostela (USC) <Antonio.rodriquez.martinez@usc.es>.

<sup>3</sup> Doctora en Pedagogía. Universidade de Santiago de Compostela (USC) <mdelcarmen.gutierrezusc.es>.

sean considerados universitarios. Para acabar estableciendo la relación entre estos programas y la mejora de la calidad de vida. Tanto desde la proyección social que realizan, como desde el ámbito individual, adelantando resultados de una investigación recientemente finalizada, no publicada, en la que parece demostrarse, confirmando otras ya realizadas anteriormente, que el grado de sistematización, organización, dificultad y complejidad de las actividades, fundamentalmente intelectuales, a realizar está en relación directa con una mejor calidad de vida, por lo menos subjetiva.

Palabras clave: educación a lo largo de la vida, participación social, calidad de vida, envejecimiento activo, ciudadanía activa.

## EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA: OS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PESSOAS MAIORES NA ESPANHA

Resumo. Ao longo deste artigo, pretendemos estabelecer a relação existente entre a educação, especificamente as atividades eminentemente intelectuais que se realizam nos Programas Universitários para idosos e a qualidade de vida. Neste sentido, entendemos que esses programas poderão constituir-se como um elemento de envelhecimento ativo, porque os idosos, através do estudo e do exercício intelectual que realizam ao participar nas respectivas atividades, estão a manter ou mesmo a melhorar a sua autonomia pessoal, através da aquisição de novos conhecimentos, (re) integrando-se na sociedade... Trata-se pois de demonstrar que o desenho e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem permanente melhora a qualidade de vida das pessoas mais velhas, sobretudo no que respeita à sua auto-estima, autonomia, participação social, capacidade para intervir e desfrutar da vida, tendo em conta a sua necessidade

de se sentir bem (bem-estar – felicidade). Neste sentido, enquadrámos estes Programas Universitários dentro da aprendizagem ao longo da vida, procurando relacionar as suas características quer com parâmetros universitários globais quer com a universidade espanhola em particular. Tentou-se ainda perceber o que permite tornar estes programas em aprendizagens universitárias. Finalmente, procuramos compreender a relação destes programas com a melhoria da qualidade de vida, nomeadamente a nível individual e mesmo a nível do estatuto social. Desta forma, avança-se com alguns resultados obtidos numa investigação recentemente concluída, mas ainda não publicada, em que parece demonstrar-se, aliás na senda de estudos anteriormente feitos, que o grau de sistematização, de organização, de dificuldade e de complexidade das atividades, fundamentalmente as intelectuais, que são levadas a cabo, estabelecem uma relação direta com uma melhor qualidade de vida, pelo menos no que diz respeito à percepção que se pode ter dessa mesma qualidade de vida.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida. Participação social. Qualidade de vida. Envelhecimento ativo. Cidadania ativa.

## EDUCATION AND QUALITY OF LIFE: UNIVERSITY PROGRAMS FOR ELDERLY IN SPAIN

Abstract. In this paper, we try to establish the relationship between education, more specifically between activities, eminently intellectual, carried out in University Programs for Seniors, and quality of life. In this direction, we believe that they can become an element of healthy aging, because elderly people, through the study and intellectual exercise performed by participating in their activities are maintaining or improving their personal autonomy, acquiring new

knowledge, (re) integrating into the society... Our aim is to check, its to demonstrate that the design and development of continuous teaching-learning process allows to improve of continually improving the quality of life of older people in relation to their self-esteem, autonomy, social involvement, ability to function and enjoy life for the sake of the need to feel good (well-being,happiness).In order to do this we frame these University Programs in the learning throughout life, setting their properties in the university, in general, and in Spanish Universities, in particular, which are those characteristics that make them considered as University ones college. We end up establishing the relationship between these programs and improving the quality of life. Both engaged in social outreach, as from the individual level,advancing research results recently completed, unpublished, in which it seems demonstrated, confirming other previously performed and that the degree of systematization, organization, difficulty and complexity of the activities, mostly intellectuals, make is directly related to a better quality of life, at least subjective.

Key words: Lifelong education. Social Participation. Quality of Life. Active aging. Active citizenship.

## 1 INTRODUCCIÓN

Sentirse bien, es un anhelado deseo de las personas, en cualquier etapa de la vida. Este deseo hoy, más que nunca, alcanza un alto interés por su conocimiento. Actualmente aumentan los estudios científicos centrados en conceptos como bienestar (social, emocional, objetivo y subjetivo,...), satisfacción vital, calidad de vida, optimismo, placer, aspectos olvidados en la investigación psicológica, pedagógica y biomédica durante décadas.

Afortunadamente asistimos desde hace veinte años

a un momento de cambio en el estudio del concepto de "calidad de vida" y los criterios que nos permiten conocerla empiezan a ocupar grandes espacios en actas de congresos, revistas especializadas, libros y capítulos de libros y, cada vez más, nos orientamos hacia la búsqueda de técnicas que hagan la vida más llevadera y feliz. Las ciencias humanas, sociales y experimentales buscan conocer cuál es nuestra actitud ante la vida con la finalidad de hacerla más saludable, creativa y armónica entre el desarrollo cognitivo, social, emocional, etc. La cuestión no es únicamente «dar años a la vida, sino dar vida a los años» y que el ser humano llegue a alcanzar el grado de felicidad deseado a través de un aceptable estado de bienestar y de calidad de vida.

El concepto felicidad ha de ser entendido como satisfacción vital, bienestar subjetivo o psicológico<sup>4</sup>, calidad de vida, etc. o lo que es lo mismo, como un constructo teórico resultado de las evaluaciones que hacemos de las dimensiones afectivo-emocional -cómo son de satisfactorias la emociones que experimento-, cognitiva -centrada en la evaluación subjetiva del grado en que se han logrado las aspiraciones- y social -nivel de integración social en mi comunidad de referencia- entre otras.

Dentro de los distintos modelos teóricos para el estudio de bienestar subjetivo o la felicidad, el que más se ajusta a nuestras pretensiones es el modelo multidimensional del bienestar subjetivo por estar basa-

---

<sup>4</sup> Se define como aquello que las personas piensan y sienten sobre sus vidas y las conclusiones cognoscitivas y afectivas a las que llegan después de evaluar su existencia.

do en el desarrollo humano y asentado en seis factores: auto-aceptación, crecimiento personal, propósitos de vida, relaciones positivas con los demás, dominio del medio ambiental y autonomía (GUTIÉRREZ, 2008) que deben orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la vida.

En esta dirección, entendemos que los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUPM) se pueden convertir en un elemento, entre otros, de envejecimiento activo, porque las personas mayores, a través del estudio y el ejercicio intelectual que tienen que realizar al participar en las actividades que se planifican en estos programas, están manteniendo o mejorando su autonomía personal, adquiriendo nuevos conocimientos, etc., en el fondo, se trata de seguir creciendo como persona en su sentido más amplio. Todo demuestra, como intentaremos poner de manifiesto en este ensayo, que el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje permanente mejora la calidad de vida de las personas mayores en relación con su autoestima, autonomía, capacidad para actuar y disfrutar de la vida en aras de la necesidad de sentirse bien (bienestar-felicidad).

Para ello trataremos de encuadrar los PUPM en lo que es el aprendizaje a lo largo de la vida y, al mismo tiempo, establecer las características de estos programas dentro del marco universitario, en general, y en la universidad española, en particular. Establecer cuáles son las características, que independientemente del lugar en el que se impartan, hacen que estos programas deban ser considerados como universitarios. Para acabar el trabajo estableciendo la relación

que puede haber entre estos programas y la mejora de la calidad de vida, tanto en su relación con la proyección social que se lleva adelante con estos programas, como del ámbito individual, en este caso se adelantan unos resultados de una investigación recientemente finalizada y todavía no publicada, en la que parece demostrarse que el grado de sistematización, organización, dificultad y complejidad de las actividades, fundamentalmente intelectuales, a realizar está en relación directa con una mejor calidad de vida.

## 2 EDUCACIÓN PERMANENTE O APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

La globalización del mundo actual, en general, y en la sociedad de la información y la comunicación, en particular, se pone de manifiesto, como ya apuntamos en otros trabajos (RODRÍGUEZ; MAYÁN; GUTIÉRREZ, 2010; COMISIÓN DE FORMACIÓN CONTINUA, 2010) una de las características que mejor definen al ser humano: la capacidad para adquirir competencias y desarrollar conocimientos, destrezas, hábitos y actitudes, es decir, la capacidad para aprender independientemente de la edad, el espacio y el tiempo. Es lo que se viene denominando “**aprendizaje a lo largo de la vida**”, que la Comisión Europea define como “toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y la competencia” (EURYDICE-CEDEFOP, 2001, p. 107), que el conocimiento especializado identifica como “educación permanente”, que no es ningún tipo de educación, sino una manera de entender

la educación en su dimensión dinámica, una orientación o sentido de la educación.

En este sentido, cuando nos referimos a la educación permanente estamos hablando de educación obligatoria, profesional, superior no obligatoria, ocupacional y de adultos. Pero además, también hace referencia a todas aquellas otras formas de educación, como pueden ser, por ejemplo, la formación para la utilización del ocio y el tiempo libre, la mejora de la calidad de vida, la participación social, etc. que sirven para la mejora de las personas y, al mismo tiempo, son de utilidad para la sociedad (como lo es la formación de las personas mayores, en sus distintas modalidades y tipos).

Esta forma de entender la educación en su dimensión más dinámica produce la ruptura de las fronteras del espacio y de la edad con relación al acceso a la educación. No existe ninguna edad para la educación ni un espacio único de educación. Cualquier edad es buena para acceder a la educación y cualquier espacio puede ser educativo. Y la segunda, tercera o posteriores oportunidades son tan buenas y valiosas como la primera.

Por tanto, en este trabajo vamos a entender **la educación permanente** como el proceso educativo continuado, que realiza el ser humano a lo largo de su vida:

toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo (EURYDICE, 2007, p. 7).

Si bien, entender la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en la infancia y en la juventud, operativizados en el sistema escolar a través de la enseñanza infantil, primaria, secundaria y superior. No lo son tanto o presentan más las alternativas cuando hablamos de la educación o la formación una vez superada la educación obligatoria y/o la formación inicial profesional; nos estamos refiriendo, en este caso a la **educación de adultos**.

Desde esta perspectiva, como ya se apuntaba en la Conferencia de Nairobi<sup>5</sup> (REQUEJO, 2003), **la educación de adultos** tiene una doble vertiente la económica y la socioeducativa, de ahí que se definiera como “*la totalidad de los procedimientos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales...*” (SARRAMONA, 1991, p. 181).

Esta definición que va a ser completada en la Conferencia de Hamburgo<sup>6</sup> cuando se dice que la educación de adultos

comprende la educación formal y permanente; la educación no formal y toda gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se deben reconocer los enfoques teóricos y los basados en la práctica (REQUEJO, 2003, p. 215).

Lo que a nuestro entender, confirma que en la sociedad de la información y la comunicación, la

---

<sup>5</sup> UNESCO (1976): 19ª Reunión. Actas de la Conferencia General de Nairobi (Kenia) sobre Educación de Adultos.

<sup>6</sup> UNESCO, 1997.

educación es un elemento estratégico de innovación y desarrollo productivo, por su clara implicación en la revalorización del capital humano y de la calidad de vida.

### **3 UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN DE PERSONAS MAYORES**

De lo anterior se deduce que los Centros de Educación Superior, básicamente las universidades, deben responder a estas nuevas demandas sociales de educación y formación, debiendo realizarlo desde lo que en términos políticos se denomina «Responsabilidad Social Universitaria» (RSU). Concepto que implica que los centros de educación superior deben formar no sólo buenos profesionales, sino también personas sensibles a los problemas de los demás, comprometidas con el desarrollo de su país y la inclusión social de los más vulnerables, personas entusiastas y creativas en la articulación de su profesión con la promoción del desarrollo participativo de su comunidad (TOURIÑÁN, 2005; RODRÍGUEZ; MAYÁN; GUTIÉRREZ, 2010).

En este sentido, la responsabilidad social universitaria tiene que entenderse como un compromiso de gestión integral desde sus funciones de administración, docencia, investigación y extensión buscando una mejor calidad de vida desde las parcelas de la realidad social, política, económica, cultural y ambiental, dando respuestas coherentes a sus agentes: empleados (Personal Docente e Investigador -PDI-); Personal de Administración y Servicios -PAS-), estudiantes y otro sectores sociales que impacta con su gestión universitaria.

Las Universidades son instituciones que tienen claras varias misiones dentro de la Responsabilidad Social entendida como un paradigma holístico:

– **Misión docente** centrada en la conservación y transmisión cultural y del saber a las nuevas generaciones.

– **Misión investigadora** encargada de crear nuevos saberes que lleven cada vez a un mayor desarrollo cultural, científico y tecnológico.

– **Misión profesionalizadora** comprometida con la formación integral de las personas para ocupar un rol profesional -ejercicio de una profesión- valioso para ellos mismos y para la sociedad en la que viven.

– **Misión social** implicada en el desarrollo económico, artístico, sociocultural, de convivencia y de equidad desde las distintas tareas de extensión universitaria.

– **Misión sobre su gestión interna** orientada a su propia transformación bajo los principios de democracia, equidad y transparencia que tienda hacia un modelo de desarrollo sostenible.

De estas misiones se deduce, en la actualidad, la necesidad de potenciar la función social de las universidades. No sólo deben formar los especialistas y profesionales que demanda la sociedad, a través de los grados y másteres profesionales, así como fomentar investigaciones que validen y/o produzcan conocimientos científicos y culturales, sino también, deben seguir transmitiendo todo el acervo cultural y científico que tienen depositado y que elaboran, a toda la sociedad en general, a toda la población con

independencia de que esta pueda acceder a los programas reglados.

El proceso de mundialización al que asistimos exige que el desarrollo de los recursos humanos en la sociedad moderna incluya no solo una formación superior especializada, sino también una plena conciencia de los problemas culturales, ambientales y sociales que nos afectan. Es fundamental que las universidades

desempeñen un papel aún mayor en el fomento de los valores éticos y morales en la sociedad, y dediquen especial atención a la promoción, entre los futuros graduados, de un espíritu cívico de participación activa (UNESCO, 1995, p. 31).

Esto significa proponer como uno de los objetivos prioritarios para las instituciones universitarias la formación de una ciudadanía dispuesta a contribuir activamente al fortalecimiento de la sociedad civil sin la que es imposible alcanzar la plenitud de la democracia.

Esta función debe abordarse desde la perspectiva del cambio de las universidades en su proceso imparable de democratización. Estamos en una universidad con tres grandes funciones: la profesionalización, la investigación y la extensión cultural. Esto implica, entre otras cosas, que se debe pasar de una universidad dirigida sólo a jóvenes a una universidad abierta a todas las edades.

En este sentido, la universidad debe tratar de abrir sus puertas a todos los sectores de la poblaci-

ón, tanto para aquellos que ya pasaron por sus aulas, como para aquellos que por diversos motivos no pudieron acceder. Es decir, deberá prestar atención a la creciente demanda de formación cultural en distintos ámbitos y campos de conocimiento, junto con una formación para el ocio y el mayor tiempo libre en un segmento clave y creciente de la población como es la llamada 'tercera edad'. Tal función formativa, de extensión y animación cultural, ya ha empezado a ser ejercida, con inusitada expectación, por bastantes universidades dentro de nuestro marco de referencia.

Porque, el entorno de la universidad está cambiando (TOURIÑÁN, 2005; TOURIÑÁN et al., 1998):

- Nuestro público ya no es exclusivamente el joven estudiante de 18 años.
- Nuestra fortaleza ya no puede residir exclusivamente en el territorio preservado.
- El tamaño de nuestras universidades está escasamente ajustado a las posibilidades de desarrollo productivo.
- La universidad ya no ostenta el monopolio de la educación superior, aunque siguen siendo las instituciones autorizadas para ofrecer el título con carácter oficial y validez nacional.
- Las titulaciones se demandan con orientación formativa polivalente y laboral.

Estos acontecimientos y observaciones que acabamos de exponer, son manifestaciones de la necesidad de que la Universidad cree nuevos usos en un ámbito de responsabilidad compartida.

Es decir, que la universidad se abra en todos los sentidos a la sociedad, para que, entre otras cosas, pueda acceder a ella toda la población que esté interesada en aumentar sus conocimientos y en adquirir o desarrollar destrezas, hábitos y actitudes, tanto si son exclusivamente académicas como si son de perfeccionamiento profesional.

Se trata, en todo caso, de democratizar el conocimiento, de convertir la sociedad de la información y la comunicación en una sociedad del conocimiento. En esta línea, desde la perspectiva del cambio de las universidades en su proceso imparable de democratización, las universidades tratan de integrar a los mayores en sus aulas, ofertando programas que están en consonancia con la misión social y de expansión de la universidad. Estamos hablando, como apuntamos, por una parte, de democratizar el conocimiento, acercándolo a este sector de la población y, por otra, a través del ejercicio intelectual de prevenir situaciones de dependencia y potenciar la autonomía personal, en el fondo, de mejorar su calidad de vida, como veremos más adelante.

#### **4 PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES EN ESPAÑA**

Estos programas son la respuesta que dan las universidades a las demanda de formación a lo largo de la vida, de Educación Permanente. En el caso concreto de las universidades españolas esta respuesta fue provocada concretamente por la demanda de

programas educativos y formativos de este grupo de edad. Así a finales de la década de los 70 y principios de los 80 del siglo pasado, empiezan a realizar ofertas que tratan de cubrir esta creciente demanda. Pero será en la última década de ese siglo, cuando la mayor parte de las universidades abran sus espacios a las personas mayores de 50 ó 55 años, con programas específicos para este grupo de personas. Programas que a diferencia de los primeros, tienen una estructura académica y organizativa semejante al resto de la oferta universitaria reglada, que genéricamente se van a denominar “Programas Universitarios para Personas Mayores” (PUPM).

Entre las finalidades de estos programas podemos destacar las siguientes (ANTELO; 2003; RODRÍGUEZ; 2008; RODRÍGUEZ; MAYÁN; GUTIÉRREZ, 2010):

- Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
- Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores.
- Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener una mayor provecho de las ofertas de ocio (culturales, físicas, intelectuales...) en la sociedad.
- Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
- Facilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que, después de

cursar enseñanzas específicas para mayores, acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

- Mejorar la calidad de vida, a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales, facilitando la transferencia de conocimientos y actitudes a través de la experiencia.
- Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración con los Servicios Sociales y de la Comunidad, así como con otras instituciones.
- Fomentar el desarrollo del Asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extra-universitario.

Debemos manifestar que hay una gran variedad de programas universitarios para mayores, que dependen del perfil de las propias universidades que los ofertan, que van desde la diferencia ya en el propio nombre del programa, hasta las materias que se imparten, pasando por el número de cursos que componen el programa, los asignaturas, la duración, el coste de la matrícula, etc. pero todos ellos tienen las siguientes características que les hace ser definidos como universitarios (MAYÁN et al., 2000; RODRÍGUEZ; 2008; RODRÍGUEZ; MAYÁN; GUTIÉRREZ; 2010):

## **A. DEL MARCO INSTITUCIONAL:**

1. Se trata de un Programa Formativo Superior, presentado por una Universidad (pública/privada) en cuanto Institución definida por la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983)<sup>7</sup>, Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001)<sup>8</sup> y Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU, 2007)<sup>9</sup>.
2. Aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno.
3. Dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la Universidad, que se hace responsable de su desarrollo, seguimiento, evaluación, reforma y actualización.

## **B. DE LOS ELEMENTOS ORGANIZATIVOS:**

1. Dispone de un Plan de estudios estable, con especificaciones de adscripción a las correspondientes Áreas de Conocimiento que imparten formación en las diferentes titulaciones.
2. Establece una duración del programa en relación con el curso académico, fijando su tiempo de inicio y final de acuerdo con el calenda-

---

<sup>7</sup> Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) 11/1983, de 25 de agosto. BOE de 1 de septiembre.

<sup>8</sup> Ley Orgánica de Universidades (LOU) 6/2001, de 21 de diciembre. BOE 307 de 24 diciembre.

<sup>9</sup> Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) 4/2007, de 12 de abril, BOE de 13 de abril.

rio universitario.

3. Se presenta totalmente programado en sus diferentes cursos y niveles, con una adecuada carga lectiva (mínima y máxima) preestablecida por año académico.
4. El nivel de competencia alcanzado por los alumnos es evaluado por los diferentes procedimientos habituales en el contexto universitario, atendiendo a las características de los sujetos. No se trata de un programa de simple asistencia.
5. Garantiza un nivel de formación que debe ser reconocida por la propia Universidad otorgando el título pertinente (particularmente Títulos Propios).

### **C. DE LA INFRAESTRUCTURA:**

1. Se realiza en el espacio universitario poniendo las instalaciones de la Universidad (Facultades, Departamentos, Aulas, etc.) al servicio de las personas mayores sin ningún tipo de discriminación y favoreciendo la convivencia con las personas más jóvenes.
2. La responsabilidad de la docencia corresponde al profesorado universitario en sus diferentes categorías. Tal como sucede en el resto de programas universitarios, si se estima necesario, los responsables docentes recabarán la colaboración de otros expertos y personas que por sus conocimientos y méritos puedan ser útiles para la formación de estas personas mayores.

## D. DE LOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS:

1. Los contenidos de las diferentes materias deben adaptarse al nivel de formación de los alumnos, tratando de ajustar el rigor y valor científico de los contenidos a la capacidad de comprensión de los propios sujetos (*Principio de “adecuación” de los contenidos*).
2. Los programas deberán tener en cuenta las situaciones específicas de aprendizaje de las personas mayores (tiempos/ritmos, intereses, y motivación) (*Principio personalización del aprendizaje*).
3. Un curso universitario para personas mayores podrá complementarse con otro tipo de actividades de carácter sociocultural, integrando con ellas los aspectos estrictamente académicos propios de la Institución en la que se enmarca (*Principio de integración de lo académico y la realidad sociocultural*).

Los programas universitarios para personas mayores que vienen desarrollando la mayoría de las universidades españolas como programas formativos y educativos que se dirigen hacia el colectivo de las personas mayores ponen de manifiesto, por una parte, la necesidad de modificar la idea de que los procesos educativos sólo sirven para desarrollar destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos, sino que también sirven, cada vez con mayor importancia, para mantener, retrasar o minimizar las pérdidas que el proceso de envejecimiento produce. De lo que se deduce que las intervenciones educativas pueden ser utilizadas, con buenos re-

sultados, como acciones preventivas, lo que en el caso de las personas mayores provoca que mantengan, por más tiempo, la autonomía personal y, por consiguiente, una mejor calidad de vida. Porque las finalidades y objetivos que se pretenden lograr con las intervenciones educativas a personas mayores, en general, y los Programas Universitarios para Personas Mayores, en particular, son, entre otros, los siguientes (RODRÍGUEZ; 2008, RODRÍGUEZ; MAYÁN; GUTIÉRREZ; 2010):

1. Mejora la calidad de vida de los mayores a través del ejercicio intelectual que se requiere al participar y al seguir los diferentes cursos que componen estos programas, en especial los universitarios, lo que permite mantener por más tiempo su autonomía personal.
2. Aumenta las relaciones interpersonales de los mayores, al incorporarlos a un ámbito con el que, en muchos casos, no tenían e incluso no tuvieron contacto, lo que repercute en un aumento del número de contactos entre estos alumnos y, por consiguiente, una disminución del sentimiento de soledad y de patologías como la depresión.
3. Recupera o, en su caso, potencia, la participación de los mayores en la sociedad, a través no sólo de las actividades discentes, sino también a través de las actividades de extensión cultural (culturales, deportivas, etc.) que patrocine la institución que los organice, como es el caso de las universidades para todos sus alumnos, incluidos los de los programas de mayores.

Por otra parte, la necesidad de que las universidades se abran a la sociedad, en su conjunto, y de forma especial por la importancia que están adquiriendo, a las personas mayores. Desarrollando su función social desde la perspectiva de la democratización del conocimiento, para profundizando en la sociedad de la información y la comunicación llegar a la sociedad del conocimiento, dentro de la responsabilidad social corporativa o universitaria.

## 5 PROGRAMAS UNIVERSITARIOS, PROYECCIÓN SOCIAL Y CALIDAD DE VIDA

En los apartados anteriores se han tratado de resaltar algunos aspectos de indudable interés que permiten encuadrar adecuadamente el tema que estamos desarrollando. Por una parte, hemos de situar la actividad universitaria con personas mayores en el marco de la educación permanente (**formación a lo largo de la vida**), principio inspirador de las políticas educativas actuales, propuestas por Organismos Internacionales y asumidos por diversos países que lo incorporan a sus sistemas educativos. Por otro lado, se ha situado la aplicación de este principio en el ámbito de las universidades como uno de los lugares más adecuados para aplicarlo a las personas adultas y mayores. Finalmente, se ha procedido a analizar la estructura desde la que se aborda en las universidades: los PUPM, incidiendo, sobre todo, en la dimensión institucional y académica de los mismos.

Hay un aspecto de especial interés desde la actividad universitaria que se realiza en los PUPM, que va

más allá de la actividad académica concretada en el desarrollo del currículo previamente definido. Podemos decir que si, inicialmente, se trataba de dar respuesta a la demanda de personas mayores con intereses culturales o académicos, tratando de cubrir un espacio para aquellas personas que habían abandonado la vida laboral principalmente, pronto, desde las experiencias universitarias de los programas para personas mayores se pudo observar que, además de cumplir otros objetivos como los señalados en apartados anteriores, incidía con claridad en la mejora de la calidad de vida de aquéllas que los cursaban. De ahí que este tema de la mejora la calidad de vida que conlleva también la prevención y retraso de la dependencia haya surgido como tema de interés tanto para instituciones internacionales, nacionales o autonómicas, como para las propias universidades. Seminarios, Encuentros, Congresos, etc., han abordado este tema con especial interés (Granada, Coreses, etc.).

La Declaración de Hamburgo sobre educación de adultos de 1997 en su punto 16 relacionaba la salud con la educación:

*La salud es un derecho básico. Las inversiones en educación son inversiones en salud. La educación a lo largo de toda la vida puede contribuir considerablemente al fomento de la salud y la prevención de enfermedades. La educación de adultos brinda importantes posibilidades de proporcionar un acceso apropiado, equitativo y sostenible al conocimiento sanitario.<sup>10</sup>*

---

<sup>10</sup> DECLARACIÓN DE HAMBURGO sobre educación de adultos de 1997. En

También la Declaración de Praga de 2001: *Hacia un espacio europeo de la enseñanza superior*, incidió en el aprendizaje a lo largo de la vida desde la perspectiva del desarrollo personal, la integración social y la calidad de vida:

*Aprendizaje a lo largo de la vida.* En la Europa del futuro, basada en una sociedad y una economía del conocimiento, las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida son necesarias para enfrentarse a los desafíos de la competitividad y al uso de las nuevas tecnologías, así como para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.<sup>11</sup>

En este mismo sentido, los informes sobre las personas mayores realizados por el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) en colaboración con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de la última década (2002, 2004, 2006, 2008) destacan aspectos como el incremento de la población mayor en España, la disminución de la mortalidad, el aumento de la esperanza de vida, relacionados directamente con la mejora de las condiciones de vida entre las que habría que destacar la actividad intelectual, física y social que realiza o puede realizar este sector de la población. Si a ello añadimos que la educación y la formación son condiciones necesarias en nuestras sociedades para el desarrollo personal y para

---

<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>

<sup>11</sup> DECLARACIÓN DE PRAGA DE 2001: Hacia un espacio europeo de la enseñanza superior. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001\\_Prague\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf)

la participación social, la formación universitaria de las personas mayores se convierte en una herramienta fundamental en la mejora de la calidad de vida de éstas, en una doble dimensión: personal y social.

Desde esta perspectiva, la formación universitaria para personas mayores se articula en un doble eje de actuación:

- La actividad intelectual y el fomento de las relaciones interpersonales. Se desarrolla a partir de la actividad académica que se lleva a cabo en los programas universitarios para mayores, a los que se hacía referencia en el apartado anterior, y que contribuyen tanto al desarrollo personal (desarrollo de capacidades, competencias, etc.) como al desarrollo social desde la perspectiva de las relaciones interpersonales.
- La que desde hace varios años denominamos como “proyección social” desde estos programas universitarios como un importante medio para que las personas mayores se mantengan activas y prevengan eficazmente tanto la dependencia como el aislamiento.

La que denominamos “proyección social”<sup>12</sup>, entendida como  
conjunto de prácticas y actividades relacionadas

---

<sup>12</sup>LORENZO VICENTE, J. A. (2006): La “Proyección Social” de las personas mayores desde la formación universitaria. En HOLGADO, A. y RAMOS, M<sup>a</sup> T. (Dir.) *Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores*. (p. 376-393). Madrid: IMSERSO.

con la contribución al desarrollo personal y social de las personas mayores para que alcancen una mayor autonomía desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida, junto a las llevadas a cabo por ellas mismas, tanto dentro de la Universidad como fuera de ella, desde las relaciones intergeneracionales, el asociacionismo y el voluntariado entre otras posibles.

En el seno de la Universidad, la “proyección social” puede realizarse desde múltiples vertientes: apoyo a estudiantes jóvenes en asuntos o temas en el que la experiencia de las personas mayores puede ser de utilidad para ellos; introducir a los estudiantes en prácticas en centros y empresas; colaboración en la orientación profesional en diversos estudios y carreras; aportar a través de seminarios, talleres y cursos, la experiencia con que cuentan las personas mayores; ayuda a la inserción laboral de los universitarios jóvenes; asociacionismo universitario, voluntariado en los programas que desarrollan las universidades; participación en equipos y proyectos de investigación teórica y aplicada; fomento de las relaciones intergeneracionales compartiendo actividades formativas comunes con pleno reconocimiento académico; etc.

A partir de los programas universitarios se abre una importante vía para que la formación y la experiencia de las personas mayores se convierta en un medio más de enriquecimiento cultural, académico y profesional para todos los actores de la vida universitaria.

La “proyección social” también puede tener una incidencia importante en la propia sociedad, fuera de la Universidad. Existen numerosas actividades que

se pueden realizar desde esta dimensión. Lo distintivo, en este caso, es que la Universidad puede convertirse en una plataforma que facilite y dinamice las iniciativas y actividades de las personas mayores en beneficio de diversos sectores sociales, incluidas las propias personas mayores que no asisten a la Universidad a formarse y a participar o que no tiene posibilidades hacerlo como sucede en el mundo rural.

Son variadas y múltiples las actividades que pueden realizarse desde el asociacionismo de las personas mayores, el voluntariado y la colaboración con instituciones, grupos o sectores necesitados de este apoyo: participación en programas de integración de inmigrantes, apoyo educativo y social a las familias con hijos en edad escolar, apoyo a la inserción laboral, a la búsqueda de empleo, a la creación de empresas, en actividades culturales de barrios, ciudades, guías de museos o de otras actividades e instituciones, participación en Organizaciones No Gubernamentales (ONG), en otros movimientos sociales, en organizaciones políticas y sindicales, etc.

Si el acudir a los programas universitarios suele responder inicialmente a inquietudes de tipo personal, el paso por éstos puede ser importante acicate para sensibilizarse e iniciarse en actividades de tipo social como las que aquí indicamos. Desde esta perspectiva, la “proyección social” presenta un doble enfoque que ha de ser tenido en cuenta: por un lado, el relacionado con las personas mayores como destinatarios ellos mismos de la “acción social”, que consiste en proporcionarles una formación, en este caso, de carácter universitario como un modo de contribuir a

su desarrollo personal e integración social; por otro, las aportaciones que ellos mismos pueden y deben realizar a la sociedad de la que forman parte, tanto dentro de la Universidad como fuera de ella.

La experiencia de los programas universitarios en estos años relacionada con las personas mayores se ha revelado como un medio eficaz para cumplir con algunos objetivos de gran importancia para este grupo de edad:

- a. Responder a la necesidad de una educación permanente, es decir, incluir a las personas mayores en el principio universalmente aceptado de la formación a lo largo de la vida, como un importante medio de contribuir a su desarrollo personal, a su integración social, a la mejora de la calidad de vida y prevención de la dependencia y la exclusión por razones de edad.
- b. Facilitar que no se produzca una ruptura en la vida de la personas a partir de cierta edad con su entorno familiar, social, cultural, etc., o, en todo caso, facilitarles nuevos caminos para su integración en el mundo en el que viven.
- c. Posibilitar que el “capital humano” que representan los saberes y experiencias de las personas mayores encuentren cauces para que no se pierdan desde una perspectiva social.
- d. Proporcionar una oportunidad para seguir formándose a quienes lo desean y de seguir activos intelectual, cultural y socialmente.
- e. Retrasar en envejecimiento y prevenir la dependencia, así como enfermedades de diverso

tipo que son fruto del aislamiento y la ruptura con el entorno, a través de la actividad intelectual y de la participación.

En definitiva, desde esta perspectiva de la formación a lo largo de la vida, se propone desde aquí que las universidades y los programas creados por éstas para acoger y proporcionar formación a las personas mayores contribuyan al desarrollo personal y a la integración social de las mismas, así como facilitarles de modo intencional la posibilidad de seguir contribuyendo desde la “proyección social” a una participación social activa y rica en relaciones interpersonales e intergeneracionales.

## **6 RELACIÓN ENTRE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES, CALIDAD DE VIDA Y DIFICULTAD/COMPLEJIDAD DE LAS ACTIVIDADES**

Teniendo en cuenta lo comentado hasta ahora, se puede comprobar que a través del ejercicio intelectual que se lleva a cabo en estos programas se mejora o mantiene la calidad de vida de este grupo de edad, ya que permite mantener o potenciar su autonomía personal, como se desprende de diferentes investigaciones realizadas en la Universidad de Santiago de Compostela (ANTELO, 2003; GÓMEZ, 2003; LOPES, 2004; REQUEJO, 2010)<sup>13</sup>. En ellas se destaca que estos pro-

---

<sup>13</sup> Investigador principal del proyecto de investigación titulado “Intervención socioeducativa en el contexto gallego. La incidencia de los programas educativos en la calidad y los estilos de vida del colectivo de personas mayores: estudio comparado”, investigación subvencionada, a través de concurso público,

gramas tienen una gran importancia social, sanitaria, cultural, educativa, etc., de enorme relevancia. En este sentido, del trabajo de investigación realizado por la profesora M. Antelo (2003) se desprende que:

1. Los alumnos del *IV Ciclo Universitario* tienen más baja morbilidad, manifestándolo con menos dolores o síntomas que los encuestados del grupo control. También se observa menos morbilidad dentro de los alumnos *IV Ciclo* al finalizar el periodo que duró esta investigación con respecto a los valores iniciales del estudio.
2. En cuanto a la integración social, los alumnos del programa de formación universitaria (*IV Ciclo Universitario*) mantienen relaciones diversas en una proporción mayor con personas que no pertenecen a su entorno más cercano (núcleo familiar o vecinal) que los del grupo control que las establece casi exclusivamente con la familia.
3. Las habilidades funcionales de los alumnos del *IV Ciclo Universitario* están mejor conservadas que los del grupo control, observando que este último grupo comienza teniendo dificultades primero en las Actividades de la Vida Diaria Instrumentales (AVDI) y posteriormente en las Actividades de la Vida Diaria (AVD) coincidiendo con la proyección del proceso de envejecimiento.
4. No encontramos diferencias significativas, entre ambos grupos, con respecto a la calidad

---

por la Consellería de Innovación e Industria de la Xunta de Galicia (inédita).

ambiental, es decir, con sus viviendas y con sus distintos elementos: mobiliario, limpieza, iluminación, temperatura, electrodomésticos. Destacando el alto grado de satisfacción en ambos grupos.

5. El porcentaje más elevado de alumnos matriculados en el IV Ciclo Universitario poseen estudios de grado medio (26,50%) en comparación con las personas que no pertenecen a dicho curso de formación, en donde la gran mayoría tiene estudios primarios completos (39%).
6. La media de ingresos mensuales de los alumnos del IV Ciclo Universitarios ascienden a 1200 euros, mientras que los del grupo control no superan los 900 euros. Esta diferencia no influye en la percepción de su calidad de vida.
7. Los alumnos del IV Ciclo Universitario utilizan menos los Servicios socio-sanitarios (23,3%) que los del grupo control (35,5%), estos últimos manifiestan estar más satisfechos con dichos servicios.
8. La percepción de buena salud y el grado de dependencia están en ambos grupos directamente relacionados con la calidad de vida.
9. El perfil de los alumnos que acuden a estos programas de formación universitaria para personas mayores es: intervalo de edad más frecuente entre los 65-70 años, nivel educacional y socioeconómico medio-alto, estado de salud subjetivo satisfecho, con pocas cargas familiares y con una buena capacidad funcional y de relaciones sociales.

10. Podemos concluir que el programa de formación universitaria para personas mayores: **IV Ciclo Universitario** de la **Universidad de Santiago de Compostela**, es un medio de intervención eficaz de prevención clínica, psicológica, social, educacional y funcional, es decir, para mejorar o, por le menos, para mantener la calidad de vida de este colectivo de edad.

Posteriormente, en otra investigación que se realizó entre los años 2006 y 2010 (REQUEJO, 2010), se volvieron a obtener resultados similares. Aunque hay que tener en cuenta que los colectivos que se compararon no fueron exactamente los mismos. Así mientras en el anterior se comparó una muestra de la población mayor con los mayores que estaban cursando el programa universitario para mayores de la Universidad de Santiago de Compostela (IV Ciclo), en la última se comparó a los alumnos de los programas Universitarios para Mayores, de las tres Universidades Gallegas, con los alumnos de las Aulas de la Tercera Edad, de las ciudades gallegas en las que están implantadas, y con los residentes de una muestra de las Residencias de la Tercera Edad que dependen del Gobierno de la Xunta de Galicia.

En este estudio, del que adelantamos algunos datos, se trata de conocer como inciden los programas educativos en la calidad de vida de las personas mayores en la Comunidad Autónoma de Galicia, es decir, conocer el estado de vida de los mayores que realizan algún tipo de programas educativos o formativos que requieren un cierto grado de trabajo intelectual.

tual y/o manual. Para la realización de este estudio se eligieron tres colectivos que están realizando este tipo de actividades:

- Alumnos y alumnas matriculados en los Programas Universitarios para Mayores (PUPM) de las tres universidades gallegas.
- Alumnos y alumnas matriculados en las Aulas de la Tercera Edad.
- Las personas mayores que están en residencias dependientes de la Xunta de Galicia.

La recogida de los datos se realizó a través de tres cuestionarios elaborados a tal efecto para la investigación, uno para cada colectivo, estos tenían preguntas comunes y preguntas específicas para cada colectivo.

El total de cuestionarios válidos por colectivo fue el siguiente: 592 de los Programas Universitarios; 466 de las Aulas de la tercera Edad y 267 de residentes de una muestra de residencias dependientes de la Xunta de Galicia.

Por lo que se refiere al perfil de la muestra decir que tienen una edad menor los que están cursando los programas universitarios y los que tienen una mayor edad, con gran diferencia, los que están viviendo en las residencias, en una situación intermedia se encuentran los que están en las Aulas de la Tercera Edad. Esta variable entendemos que está influyendo en los resultados, ya que la mayoría que tiene una gran autonomía personal no suelen estar, en la actualidad en Galicia, en una Residencia.

Con respecto al sexo, existe una mayor coincidencia entre los residentes y los alumnos y alumnas de los programas universitarios que con los de las Aulas, pero en todo caso, la mayoría absoluta en las tres muestras son las mujeres.

El estado civil que predomina entre los que están en los programas universitarios es el de los casados (mayoría absoluta), lo mismo pasa entre los que asisten a las Aulas, pero en este grupo también se da un porcentaje importante de viudos, mientras que las residencias predominan los viudos con un porcentaje respetable de solteros. Con respecto a este último dato conviene matizar que a las residencias acceden las personas que no tienen familiares próximos con los que puedan convivir, que perdieron la persona con la que estaban a convivir o que tienen determinadas carencias de salud.

Finalmente con respecto a la posición socioeconómica, comentar que los alumnos de los programas parecen tener una posición más alta que los de las aulas y estos últimos que los que viven en residencias.

Con respecto a los datos relativos a la salud, los tres colectivos mantienen estar satisfechos con su estado de salud, aunque presentan tres tendencias diferentes. Los alumnos de los programas son los que lo manifiestan de forma más clara al marcar las categorías bastante o mucho y casi ninguno señala las alternativas nada o algo. En segundo lugar está el grupo de las Aulas, que marca igual que los anteriores las mismas categorías, pero con un porcentaje importante de la categoría regular. En último lugar, estarían los residentes que si bien, al igual que

los anteriores, señalan mayoritariamente las categorías bastante o mucho, el mayor porcentaje corresponde a la alternativa regula, además las categorías nada o algo alcanza un porcentaje superior al 15%. Esta diferencia se puede explicar por lo ya comentado anteriormente con respecto a la edad y la autonomía personal.

Semejantes resultado dan a las contestaciones relacionadas con la depresión, la memoria y la desorientación. Aunque habría que hacer algunas matizaciones. Con respecto a la depresión, parece que sigue la línea antes comentada. Se dan tres tendencias, el grupo de los Programas marca casi nunca (48%) están deprimidos y solamente un 31% lo dice estar a veces. Algo similar manifiesta el grupo de las Aulas, no lo están casi nunca el 43'1% pero lo están a veces el 22'7% además un 16'3% lo está frecuentemente. Por el contrario la categoría con mayor porcentaje entre los residentes es a veces con el 37'1% seguido con frecuencia 20%.

En lo que hace referencia a la memoria, vuelve a ser el grupo de los programas el que manifiesta tener menos problemas, aunque en este caso los otros grupos presentan porcentajes similares, además ahora manifiestan, por escaso margen, tener menos problemas de memoria los residentes que los alumnos y alumnas de las Aulas.

Con respecto a la orientación, la mayoría de las personas de los tres grupos manifestaron no ser esta un problema, aunque los porcentajes van bajando desde el grupo de los programas que dicen no tener problemas en un 75'8% al 66'9% del grupo de las au-

las y al 61% del grupo de residentes.

Así mismo, los tres grupos califican su vida como satisfactoria o agradable en porcentajes similares. La diferencia, en este caso, están en que mientras el grupo de los residentes señala por igual (12'1%) indiferente o con ciertas preocupaciones, los otros grupos marcan en un 18'4% (Programas) y en un 22% (Aulas) la alternativa con ciertas preocupaciones, quedando la alternativa indiferente con un porcentaje inferior al 5% en ambos grupos.

Curiosamente, la visión que tienen del trato que la sociedad da a las personas mayores es más positiva en el grupo de los residentes que en los otros dos grupos. En este sentido, entre los otros dos grupos también son más positivos en el grupo de las aulas, ya que sitúan sus respuestas entre bien y con indiferencia, que en el grupo de los programas, que marcan claramente la alternativa con indiferencia. En este caso la explicación puede estar influida por el nivel educativo o formativo, partiendo de la hipótesis de que un mayor nivel educativo se corresponde con una mayor capacidad crítica y mayor capacidad de defensa de sus derechos, aspecto que ya se tiene constatado en otras investigaciones con estos mismos o similares colectivos (ANTELO, 2003; GÓMEZ, 2003; LOPES, 2004).

En esta línea, los tres grupos no tienen la impresión de no ser comprendidos, aunque si bien no hay diferencias significativas entre el grupo de los Programas y el de las Aulas, si la hay con respecto al grupo de los residentes, decir que en este grupo hay una diferencia superior a los 10 puntos porcentuales de los que manifiestan que sí y por debajo de ese mis-

mo 10% los que responden que no con respecto a los porcentajes de los otros dos grupos.

Así mismo, todos los grupos manifiestan que están a gusto con las personas con las que conviven en porcentajes bastante similares, siendo más alto en el grupo de los Programas, seguido por el de las Aulas y a continuación del de los Residentes, pero con una diferencia entre el primero y el tercero que no supera los 10 puntos porcentuales.

Finalmente, con respecto a la percepción que tienen de cómo se sienten los demás con ellos, las respuestas son similares a las del comentario anterior, pero con unas diferencias porcentuales mayores. Así, tanto el grupo de los Programas como el de las Aulas piensa que las personas con las que conviven están a gusto con ellas, lo mismo pasa con los Residentes, pero en este caso la diferencia porcentual llega a los 20 puntos y, además, el 22'6% entiendo que los que conviven con ellos están algo a gusto, es decir, señalan la alternativa intermedia.

Podemos deducir del análisis de una parte de los datos de la investigación que se puede mantener que aquellos grupos que tienen una mayor actividad intelectual y/o manual, en este caso a través de cursos formativo o educativos, suelen tener un nivel de autonomía personal superior a los que no tienen ese nivel de actividad (Programas más que Aulas y estos más que Residentes), lo que redundaría en una calidad de vida, subjetiva, superior.

En conclusión, podemos afirmar que los Programas Universitarios para Mayores por sus características, su organización y su nivel de actividades (for-

mativas y sociales) hacen que sea un buen programa educativo para el mantenimiento o mejora de la calidad de vida. Si bien es cierto, que sus logros también pueden ser alcanzados por programas educativos y formativos de ámbito no universitario, siempre que se programen y desarrollen actividades con un grado de dificultad o exigencia igual o similar al de los programas universitarios. Es decir, que a través de las actividades que se desarrollan en todo programa educativo o formativo puede mejorarse o, por lo menos, mantenerse una mejor calidad de vida.

## REFERENCIAS

ANTELO, M. **La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación Universitario Gerontológicas**, 2003. Tesis (PhD)– Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. 2003. 1CD-ROM.

BEDMAR, M.; MONTERO, I. **Recreando la educación en personas mayores**. [S.l.]: Grupo Editorial Universitario, 2009.

BRU, C. **Los modelos marco de programas universitarios para mayores**. Alicante,,: Consellería de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana: Universidad de Alicante, 2002.

\_\_\_\_\_. **Análisis y evaluación de programas universitarios para mayores**. Proyecto AEPUMA. Informe final. Madrid: IMSERSO, 2007

CABEDO, A. (Ed.). **La educación permanente: la Universidad y las personas mayores**. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Unversidad Jaume I, [¿21--?].

COLOM, A. J.; ORTE, C. (Coord.). **Gerontología educativa y social**. Pedagogía social y personas mayores. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic da Universitat de les illes Balears, 2001.

COMISIÓN DE FORMACÓN CONTINUA. **La formación permanente y las universidades españolas**. Madrid: Consejo de Universidades, 2010. Recuperado el 14 de octubre de 2010, de <[http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanola\\_060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf](http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanola_060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf)>.

HACIA un espacio europeo de la enseñanza superior. In: ENCUENTRO DE LOS MINISTROS EUROPEOS EN FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2001, Praga. **Declaración...** Praga: [s.n.], 2001. [S.l.: s.n., 200-]. Recuperado el 14 de octubre de 2010, de <[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001\\_Prague\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf)>.

DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana: Unesco, 1996.

EURYDICE-CEDEFOP. **Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa**. Madrid: CIDE-MECD, 2001

EURYDICE. La educación no profesional de adultos en Europa. Documento de trabajo. 2007. [S.l.: s.n., 200-]. Recuperado el 29 de junio de 2009, de <[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/083ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/083ES.pdf)>.

GIL CALVO, E. **El poder gris**. Una nueva forma de entender la vejez. Barcelona: Mondadori, 2003.

GIRAO, M.; SÁNCHEZ, M. La oferta de la gerontagogía. In: ENCUENTRO NACIONAL SOBRE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 1., 1998, Granada. **Actas...** Granada: Grupo Editorial Universitario: Universidad de Granada, 1998.

GÓMEZ, R. **Estudio de las necesidades y demandas de las personas mayores en Galicia para la elaboración de programas de Gerontología.** (IV Ciclo Universitario, 2003, Tesis inédita o publicada en CD-ROM por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela).

GUTIÉRREZ MOAR, M<sup>a</sup>. C. Valores y educación integral: Una encrucijada de caminos hacia la felicidad vital. CONGRESO NACIONAL, 15., 2008, Zaragoza; III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA, 3., 2008, Zaragoza. **Actas...** Zaragoza: [s.n.], 2008. (Publicado en formato Libro (Ponencias) y CD (Comunicaciones)).

GUTIÉRREZ, M<sup>a</sup> C.; GUTIÉRREZ, T. M<sup>a</sup>. Una población que envejece. Un modelo de formación/ actuación para el voluntariado. In: ROSALES LÓPEZ, C. (Coord.). **Voluntariado y función docente.** Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas S.A., 2002.

GUTIÉRREZ MOAR, M<sup>a</sup>. C. ET. AL. Guía docente de intervención Pedagógica en Xerontoloxía. In: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, X.; VARGAS CALLEJAS, G. (Coords.) **Libro electrónico de Guías Docentes de Ciencias da Educación 2006-07.** Santiago de Compostela: Editor Facultade de Ciencias da Educación, 2008.

LEMIEUX, A. **Los programas universitarios para mayores**: Enseñanza e investigación. Madrid: IMSERSO, 1997

LORENZO VICENTE, J. A. La “Proyección Social” de las personas mayores desde la formación universitaria. In: HOLGADO, A.; RAMOS, M.<sup>a</sup> T. (Dir.). **Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida**. Madrid: IMSERSO, 2006. 1CD-ROM.

LOPES RODRIGUES, M.<sup>a</sup> J. **Percepção da qualidade de vida dos idosos maiores de 75 anos no concello de Vila Nova de Gaia**: estrategias educativas para a mudança. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. 2004.

OLVEIRA, M.<sup>a</sup> E.; RODRÍGUEZ, A.; TOURIÑÁN, J. M. Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. In: SALVADOR PEIRÓ, Gregory (Coord.). **Nuevos espacios y nuevos entornos de educación**. San Vicente, Alicante: Editorial Club Universitario, 2005.

PALMERO, M.<sup>a</sup> C. (Coord.). **Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal**. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2008.

MAYÁN, J. M. et al. Programas universitarios para alumnos mayores. In: ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 4., 2000, Sevilla; ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 1., 2000, Sevilla. [¿Actas...?] Sevilla: Universidad de Sevilla, 2000.

\_\_\_\_\_. La Reforma del IV Ciclo Universitario de la Universidad de Santiago de Compostela. In: ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 4., 2002, Alicante. [¿Actas...?] Alicante: Universidad de Alicante, 2002.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior**. París: Unesco, 1995.

\_\_\_\_\_. La educación de las personas adultas, La Declaración de Hamburgo; La agenda para el futuro. Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos. CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS, 5., 1997, Hamburgo. [¿ Anales...?] Hamburgo, Alemania: Instituto de la UNESCO para la Educación, [1997]. Recuperado el 14 de octubre de 2010, de <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>>.

ORTE, C.; GAMBÚS, M. (Ed.). **Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior**. Palma: Universidad de las Islas Baleares, 2004.

REQUEJO, A. Planes Gerontológicos y proyectos de animación sociocultural para las personas mayores. **Teoría de la Educación**, [S.l.], nº 12, p. 85-105, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educación permanente y educación de adultos**. Barcelona: Ariel, 2003.

\_\_\_\_\_. La educación de “Personas Mayores” en el contexto europeo. **Perspectivas Históricas de la Educación de Personas Adultas**, Salamanca, Vol.3, nº. 1, p. 47-63, mar. 2009. Recuperado el 23 de septiembre de 2010, de <[http://www.usal.es/efora/efora\\_03/articulos\\_efora.../n3\\_01\\_requejo\\_osorio.pdf](http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora.../n3_01_requejo_osorio.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Intervención socioeducativa en el contexto gallego. La infidencia de los programas educativos en la calidad y lo estilos de vida del colectivo de personas mayores**: estudio comparado. Subvencionada, a través de concurso público, por la Consellería de Innovación e Industria de la Xunta de Galicia. 2010. Inédita.

RODRÍGUEZ, A. et al. **Intervención Pedagógica en Gerontología**. Santiago de Compostela: Segá, 2003.

RODRÍGUEZ, A. Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. In: PALMERO, M.<sup>a</sup> C. (Coord.). **Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal**. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2008.

RODRÍGUEZ, A; MAYÁN, J. M.; GUTIÉRREZ, M.<sup>a</sup>  
C. Intervención Pedagógica en Gerontología. In:  
CABEDO, A. (Ed.). **La educación permanente:** la  
Universidad y las personas mayores. Castellón de la  
Plana: Publicaciones de la Unversidad Jaume I, 2010.

SARRAMONA, J. Educación de adultos. In: AA.VV.  
**Léxicos de Ciencias de la Educación:** Tecnología  
de la Educación. Madrid: Ed. Santillana, 1991.

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. Universidad, sociedad y  
empresa: Orientaciones estratégicas de extensión  
universitaria y comunicación institucional. Visión  
prospectiva desde el marco legal español. **Revista  
Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación,**  
[Logroño], n<sup>o</sup> 12, p.163-186, 2005.

TOURIÑÁN, J. M. et al. La función de la Universidad.  
De la estrategia política a la política estratégica.  
Teoría de la Educación. **Revista Interuniversitaria,**  
[Salamanca], Vol. 10, p.13-35, 1998.

## WEBS

<<http://www.usc.es/ivciclo>>.

<<http://www.aepumayores.org>>.

<<http://www.eurydice.org>>.

<<http://www.csic.es>>.

<<http://www.imserso.es>>.

Recebido em outubro de 2010.  
Aprovado em dezembro de 2010.

# LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA. MODELOS Y ROLES FUTUROS

Concepción Bru Ronda<sup>1</sup>

Resumen. En este trabajo realizamos una aproximación al panorama de cooperación internacional en educación y de modo específico al esfuerzo realizado, en ese ámbito, en nuestro país, y en concreto en la educación para adultos y la educación permanente. El objetivo es analizar el concepto de cooperación internacional en educación y desde una óptica diacrónica el papel que ha desempeñado la misma, en la propia evolución de los Programas Universitarios para Mayores en España. El estudio de los modelos actuales de cooperación permitirá centrarnos, ya desde una perspectiva sincrónica, en la comparación de distintos ámbitos y realidades de los Programas Universitarios para Mayores. En un primer apartado se analiza la cooperación internacional en educación y en el marco de la internacionalización de las universidades. La segunda parte analiza las políticas generadoras de programas específicos para la cooperación y a disposición de los programas universitarios para mayores y su evolución en la última década. Concluye este estudio con una reflexión y conclusiones sobre la importancia de la misma en los procesos de innovación y buenas prácticas en la formación a lo largo de la vida, así como en la importancia de la cooperación internacional y las asociaciones estratégicas, para garantizar la sostenibilidad de la sociedad del conocimiento, como factor decisivo en el mundo del SXXI.

Palabras clave: Educación permanente. Cooperación

---

<sup>1</sup> Doctora en Geografía. Prof. Titular. Directora de la Universidad de Alicante de la Universidad Permanente (upua.direccion@ua.es; concha.bru@ua.es)

internacional. Modelos e hitos en la cooperación. Políticas generadoras de programas específicos para la cooperación en educación permanente.

## A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: MODELOS E PAPÉIS FUTUROS

Resumo. Neste trabalho realizamos uma aproximação com o panorama de cooperação internacional em educação e, de modo específico al esforço realizado nesse âmbito, em nosso país, e concretamente, na educação para adultos idosos e a educação permanente. O objetivo é analisar o conceito de cooperação internacional em educação e, desde uma ótica diacrônica, o papel que tem desempenhado a mesma, na própria evolução dos Programas Universitários para Idosos na Espanha. O estudo dos modelos atuais de cooperação permitirá centrar-nos, já desde uma perspectiva sincrônica, na comparação de distintos âmbitos e realidades desses Programas. Na primeira parte se analisa a cooperação internacional em educação e no marco da internacionalização das universidades. Na segunda parte se analisa as políticas geradoras de programas específicos para a cooperação e a disposição dos programas universitários para idosos e sua evolução na última década. Finaliza com uma reflexão e conclusões sobre a importância da mesma nos processos de inovação e boas práticas na formação ao longo da vida, assim como na importância da cooperação internacional e as associações estratégicas, para garantir a sustentabilidade da sociedade do conhecimento como fator decisivo do mundo do século XXI.

Palavras-chave: Educação permanente. Cooperação internacional. Modelos e ritos na cooperação. Políticas de cooperação em educação permanente.

## INTERNATIONAL COOPERATION IN LIFELONG EDUCATION: FUTURE MODELS AND ROLES

**Abstract.** In this paper, we have carried out an approach to the panorama of international cooperation in education and, specifically, to the effort made in Spain in that context and, more precisely, in education for adults and lifelong education. The aim is to analyse the concept of international cooperation in education and, from a diachronic point of view, the role that it has played in the actual evolution of Older Adult University Programmes in Spain. The study of the current cooperation models will allow us to focus, this time from a synchronic perspective, on the comparison of different fields and realities within Older Adult University Programmes. In the first section, we have examined international cooperation in education and within the framework of the internationalisation of universities. The second part is dedicated to the analysis of policies which generate specific programmes for cooperation and the availability of university programmes for older adults and their evolution during the last decade. The study finishes with a reflection and a number of conclusions on the importance of this cooperation for the innovation and best practice processes in lifelong training, as well as on the relevance of international cooperation and strategic associations in order to guarantee the sustainability of the knowledge society as a decisive factor in the twenty-first-century world.

**Key words:** International cooperation in permanent education. Impact of cooperation on older adult university programmes. Models and milestones in cooperation. Policies generating specific programmes for cooperation in permanent education.

## **LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN**

La Universidad desde sus orígenes nace como una zona libre para el pensamiento, la investigación y la formación, capaz de atraer académicos, científicos y alumnos deseosos de promover la educación superior y el desarrollo cultural. Si tomamos la definición de la Universidad como una institución orientada a la búsqueda de conocimientos universales, de explicaciones y respuestas coherentes a los problemas del mundo, podemos entender mejor la vocación internacional de la misma, funcionando como una auténtica zona franca de intercambio y desarrollo de conocimientos que ha evolucionado dentro de realidades sin fronteras. Este proceso se ha ido consolidando con el paso de los años, hasta hacerse más patente en el actual escenario del mundo globalizado en el que vivimos. Así pues, si en el pasado la internacionalización era uno de los elementos opcionales de las universidades que permitía colaboraciones esporádicas e intercambio académico, en la actualidad es una obligación y necesidad de las instituciones universitarias. Bien es cierto que las comunicaciones y los vínculos desarrollados durante etapas precedentes, han posibilitado este vertiginoso desarrollo de la internacionalización que sin ser aún una tarea fácil (problemas burocráticos y administrativos, de comunicación en diversas lenguas, de financiación y concordancia entre los medios y los objetivos finales, de obstáculos entre colectivos de alumnos y profesorado), ha posibilitado una universidad actual internacionalizada, la cual se re-

fuerza día a día por medio del constante vínculo con la comunidad académica internacional, al tiempo que ella enriquece con sus aportaciones a la comunidad con la que interactúa. En este sentido la internacionalización es un fin en sí mismo y además un medio para robustecer el sistema universitario.

Los modelos de desarrollo de la internacionalización son diversos y de acuerdo a los objetivos, unos tienen una exclusiva connotación académica y de excelencia, mientras otros lo enfocan desde objetivos en gran medida de mercado global, como algo en lo que es imprescindible invertir hoy en día por la gran competencia que existe en el mercado de la enseñanza superior (L'INTERNATIONALISATION..., 2005). En cualquier caso, la internacionalización modifica los planes de estudio, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los lugares, formas y espacios para aprender, el perfil intelectual de alumnos y docentes e influye decisivamente en los avances en la investigación y en el desarrollo de la cultura del público en general.

Respecto de las formas en las que se plasma el proceso de internacionalización en las universidades, podemos enumerar las siguientes: el intercambio de profesores, alumnos, investigadores y personal técnico y administrativo; la concreción de alianzas internacionales, el desarrollo de colaboraciones académicas y de investigación; el desarrollo de acreditaciones internacionales para atraer a alumnos extranjeros; la colaboración con empresas de otros países fomentando el I+D+I; el desarrollo de campus universitarios en el extranjero; y la cooperación internacional en el seno de políticas estratégicas de carácter socioeducativo.

Dichas formas o estrategias en el ámbito universitario han evolucionado, desde los inicios en los que la internacionalización se reducía a un mercado intercambio académico a lo que ocurre en la actualidad, donde hemos pasado a una empresa mucho mayor. Es en este contexto evolutivo en el que se inscribe la “Cooperación Internacional concebida esta como el componente de la gestión de las relaciones internacionales dirigidas a promover la presencia e influencia internacional, dando lugar al establecimiento de relaciones entre dos o más países, organismos internacionales, e instituciones público privadas para colaborar en la búsqueda de objetivos explícitos o implícitos mutuamente aceptados. La revolución científica y tecnológica de las últimas décadas, así como los avances en la comunicación y las políticas de relaciones internacionales han impulsado en los últimos años las acciones de “Cooperación Internacional”. Pero a mayor abundancia, el papel de la cooperación internacional en el ámbito de la educación superior ha sufrido profundos cambios conceptuales e instrumentales en las últimas décadas, tanto como consecuencia de los procesos relacionados con el fortalecimiento de la calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior; como de la generalización del objetivo de internacionalización de la docencia y la investigación, manifestado en las recientes Cumbres Regionales y Mundiales. Entre los objetivos de esta cooperación internacional están, el facilitar la prestación de servicios y recibir y captar conocimiento y *know how*, así como obtener y compartir recursos para apoyar a instituciones de países con menor desarrollo y ello a partir de medios humanos e infraestructura que permitan la transferencia de conocimiento por medio de

métodos de trabajo común y objetivos compartidos. Vis-to de este modo la cooperación internacional de las uni-versidades tiene una doble dimensión: la que coloca a las universidades como los principales actores y bene-ficiarios de la misma, y aquella otra que se fundamenta en la participación de las universidades como agentes de la cooperación para el desarrollo a través de proyectos y actividades dirigidos a otros beneficiarios.

A pesar de las bondades implícitas expuestas y de la larga trayectoria de la cooperación internacional, la misma no ha sido ajena a las críticas estando inclu-so cuestionada hasta finales de la década de los años 1980 (TORRES DEL CASTILLO, 2001). Análisis críticos en torno al papel de las agencias gubernamentales de cooperación y la banca multilateral y mundial estuvie-ron también en el centro de debate del Foro Mundial de Dakar en 2000, donde se evaluó la cooperación interna-cional en la acción educativa. Los problemas señalados en aquel momento fueron: el protagonismo, el vertica-lismo, el recetario y falta de atención a la diversidad y a las necesidades de cada país, la descoordinación inter-agencia, falta de transparencia, de rendición de cuen-tas, y de responsabilidad por los resultados, crecien-te endeudamiento externo, e ineficiencia e ineficacia de dicha cooperación. Preocupaba en el pronunciamien-to realizado desde Latinoamérica en el Foro Educación Para Todos (EPT), la instalación en dicha cooperación del “pensamiento único” instalado en las décadas ante-riores al foro de Dakar, el fuerte sesgo economicista y el fuerte peso de lo administrativo como componente cen-tral de la cooperación internacional en materia educa-tiva. En aquel momento ya se planteó revisar el mode-

lo tradicional de cooperación internacional y recuperar desde las agencias nacionales y organismos gubernamentales la capacidad para pensar y actuar con nuevas miras a partir de lo mejor del conocimiento acumulado hasta entonces y sobre todo haciendo hincapié en las especificidades de cada contexto nacional y local. Se exigía hacer un mayor esfuerzo por parte de las agencias y organismos internacionales para que respetasen las prioridades, características e intereses de cada nación, estimulando un nuevo modelo de cooperación horizontal entre los países.

Desde dicha declaración se han verificado algunos cambios en la política de de cooperación internacional en materia educativa: la cooperación asociada tradicionalmente al ámbito gubernamental y a las agencias internacionales ha venido extendiéndose a toda la sociedad civil, de la que forman parte las universidades y particularmente a las ONGs; la aparición de más y nuevas formas de organización, articulación y participación social en torno a políticas públicas y políticas educativa. Este cambio de enfoque conlleva por otro lado, mayor vigilancia social en varios países, tanto a nivel continental como regional; mayor diversidad, capilaridad y visibilidad de la agencias de cooperación y por ende mayor accesibilidad y transparencia en torno a la información (merced a las TIC y a las páginas web) de dicha cooperación.

Realizar un análisis global de la cooperación internacional en materia educativa es un trabajo complejo que no es el objeto central de este estudio, por lo que vamos a realizar una descripción somera del escenario en el que se inscribe la misma, para centrarnos después en iniciativas que afectan a la formación permanente

y en las que participan los Programas Universitarios para Mayores y las instituciones que los ofertan. La Cooperación Internacional en materia de Educación para el caso de España, se ha venido centrando en dos ejes claves: la pertenencia a la Unión Europea y por ende al desarrollo de políticas europeas responsables de líneas prioritarias; y los vínculos con Ibero América que han centrado la Estrategia de Educación de la Cooperación Española, definida por la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional del Ministerio de Asuntos Exteriores. Esta cooperación internacional tiene su base además en un Marco Normativo Internacional de referencia que enumeramos a continuación:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que establece que “*Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en la fase elemental y fundamental*” (Artículo 26).
- Asimismo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, amplía dicha Declaración en varios aspectos, y desarrolla propuestas para verificar el cumplimiento del derecho a la educación - *disponibilidad (o asequibilidad), accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad*, (OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS, 1966)<sup>2</sup>.
- Estrategias de preadhesión e incorporación de

---

<sup>2</sup> Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27.

España a la Unión Europea, e inicio de las acciones comunitarias en los ámbitos de educación y la cultura para fomentar la cooperación, el establecimiento de redes y el intercambio de buenas prácticas entre los países miembros.

- Declaración del Parlamento Europeo de 1996 “Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente” con el consiguiente impulso de políticas educativas desde la escala europea, a la local y a la internacional.
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Aprobada por la Conferencia mundial sobre la educación superior en París el 9 octubre de 1998, se reconoce la necesidad de apertura al mundo de las universidades y se establece que los establecimientos de educación superior de los países industrializados deberán esforzarse por concertar acuerdos de cooperación internacional con establecimientos homólogos de países en desarrollo, en particular con los de los países menos adelantados.
- Conferencia Mundial y Declaración mundial Educación para Todos (EPT) en 1990, en Jomtien, Tailandia, que fue ratificada en sus aspectos esenciales en el Foro Mundial de Educación realizado en el año 2000, en el Marco de Acción de Dakar.
- Declaración de Hamburgo sobre educación de adultos (1997)
- Declaración del Milenio y Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)
- Programas de Aprendizaje Permanente (PAP) en la UE: 2000-2006, 2006-2013, 2013-2020.
- Declaración de París sobre eficacia de Ayuda al Desarrollo (2005)
- Estrategia Europea 2020

A este Marco Normativo Internacional, y para el caso Español, se suma un Marco Normativo Estatal integrado por la Ley de Cooperación de 1998 y los Planes Directores 2005-2008 y 2008-2011.

En este escenario normativo intervienen diversos actores que ejecutan las acciones de cooperación internacional y son los responsables de la puesta en marcha de las iniciativas. Se trata de: los Estados de los diversos países; las agencias internacionales y agencias gubernamentales, las ONGs, y la sociedad civil, entre la que se incluye a las universidades.

Estos actores son los impulsores de las políticas para la cooperación en educación, de alcance internacional, políticas que se han llevado a cabo en el marco Cumbres Mundiales, Iberoamericanas, Europeas y en Conferencias Mundiales e Internacionales auspiciadas por la ONU, la UE, y los Estados. Al mismo tiempo las agencias internacionales como la UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial y FNUAD (Fondo de Naciones Unidas para la Población), AECI, OAPEE (Agencia Nacional para el Programa de Aprendizaje Permanente, UE), han complementado los planes de acción mediante el desarrollo de iniciativas, programas y subprogramas concretos. De este modo la UNESCO, los Estados, las ONGs y otras organizaciones estatales tales como: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE; la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO; la Organización de Estados Americanos OEA; y la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, mediante sus programas de cooperación bilateral y multilateral, vienen pro-

moviendo la cooperación y movilidad internacional, como medio de hacer progresar el conocimiento y la educación superior, así como acciones específicas en la formación a lo largo de la vida, formación de adultos y formación permanente.

Como se ha señalado, el Consejo de Europa, la UNESCO, la OCDE, la Organización Internacional del Trabajo OIT, la ONU, la OEA, la OEI, son algunos de los organismos que han marcado la elaboración y el desarrollo de políticas y acciones en el ámbito de la educación permanente y de adultos, que en numerosas ocasiones han venido precedidas de Conferencias Mundiales y Foros Internacionales y cuyo eco a corto y medio plazo ha sido evidente dentro de las respuestas que han dado cada uno de los países organizadores. Estas respuestas se han traducido, en algunos casos, en normas legislativas que tratan de darle contenido específico, conforme a su tradición y realidad socio-política, sobre todo cuando se hacen declaraciones de derechos que suelen tener una aplicación más rápida e inmediata. Este es quizá uno de los valores fundamentales de estas Conferencias Mundiales y Foros, a pesar de que son sólo recomendaciones que no tienen un valor vinculante directo, a nivel normativo.

De entre todos estos organismos internacionales destacamos las actuaciones de la UNESCO por las Conferencias Mundiales que se ha venido desarrollando en el contexto de la educación permanente y de adultos, contribuyendo de forma decisiva al crecimiento y expansión de la educación y la formación y, particularmente, a la garantía del derecho a la educación. En primer lugar destacaremos las Conferencias

que ha liderado la UNESCO y viene organizado con la serie CONFINTEA cada 12 - 13 años, desde finales de 1940 y que en 1997 en CONFINTEA V, marcaría un punto de inflexión en el reconocimiento mundial y el compromiso con el aprendizaje de adultos y educación no formal y la creación del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida (UIL): 1949, Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos en el año, bajo el título “La educación de Adultos” celebrada en Elsinor (Dinamarca); 1960 once años después de la Conferencia de Elsinor, la UNESCO organizó en Montreal (Canadá) la II Conferencia Mundial sobre la Educación de Adultos. El tema fundamental fue “La educación de los adultos en un mundo en evolución”; 1972, la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos convocada en Tokio en 1972, se marcó el objetivo de analizar la situación y las tendencias de la educación de adultos, así como considerar y examinar las perspectivas y estrategias futuras, centrándose especialmente en aspectos de política, administración, organización y financiación; 1985, Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, celebrada en París, tuvo por título “El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias”; 1997, V Conferencia Internacional sobre educación de adultos, celebrada en Hamburgo, fue considerada una conferencia hito, al plantear una visión global del aprendizaje y la educación de adultos en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida; 2009, la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos de la UNESCO, CONFINTEA VI, se celebró en Brasil

en 2009, organizada por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), unidad encargada en la UNESCO del aprendizaje de los adultos, la educación no formal y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este coordinó la preparación de la conferencia, en cooperación con la Sede de la UNESCO y sus Oficinas Regionales. Su finalidad era renovar el impulso internacional al aprendizaje y la educación de adultos, y cerrar la brecha entre la realidad y el discurso, por una parte, y la falta de políticas sistemáticas y eficaces y de condiciones para el aprendizaje y la educación de adultos, por la otra. La CONFINTEA VI se proponía articular el aprendizaje y la educación de adultos con los más importantes marcos de referencia de política actuales y cooperación internacional en relación con la educación y el desarrollo: los objetivos de la Educación para Todos (EPT), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), así como el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA), la Iniciativa de Alfabetización “Saber para poder” (LIFE) y el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS). Otra de sus aspiraciones era elaborar instrumentos de control para asegurar que se ejecuten los compromisos previos y futuros con el aprendizaje y la educación de adultos (UNESCO-COFINTEA).

Además de estas Conferencias Internacionales, cabe señalar otras iniciativas y reuniones que han marcado hitos esenciales en la cooperación internacional en materia de educación permanente, como lo fue la designación del “Año Internacional de la Educación” e 1970 y la creación de una unidad específica

de Educación Permanente” en el seno de la UNESCO diferenciada de la de Educación de Adultos. De igual modo uno de los informes más importantes sobre la educación de adultos procede, de la XIX reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en Nairobi en 1976. Destaca asimismo, el Plan de Acción Internacional sobre Envejecimiento como primer instrumento internacional que contiene una base para la formulación de políticas y programas sobre el envejecimiento. Este aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1982 (resolución 37/51), contiene 62 recomendaciones para la acción sobre aspectos tales como la investigación, recolección de datos, análisis, capacitación así como también sobre diversas áreas temáticas, entre las que destacamos aquí las concernientes a la protección de los adultos mayores y a la educación como política fundamental.

Desde la década de los noventa, resaltan diversas iniciativas y series de conferencias que han tratado los problemas internacionales esenciales para la cooperación en materia de educación. En todas estas conferencias, los dirigentes mundiales han expresado el deseo de que la educación liderara la competencia, las capacidades y la creatividad de los ciudadanos. Igualmente, han considerado que ésta es un elemento vital, de una estrategia en la que puedan sustentarse los procesos de desarrollo sostenible, la igualdad de oportunidades, la calidad de vida y los derechos humanos. Destacamos entre ellas:

1. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y para la satisfacción de las necesida-

- des básicas de aprendizaje (JOMTIEN; TAILANDIA, 1990); En ella se adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y se aprobó un Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
2. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro, 1992;
  3. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 1993;
  4. La Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo, 1994;
  5. La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Copenhague, 1995;
  6. La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 1995;
  7. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Asentamientos Humanos, Hábitat II, Estambul, 1996;
  8. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, celebrado en Amman, Jordania, 1996, seis años después de la Conferencia de Jomtien. Dicha reunión de mediados del decenio reunió a unos 250 dirigentes de 73 países, entre los cuales se encontraban ministros de educación, representantes de organismos bilaterales y multilaterales y organizaciones no gubernamentales. Su objetivo consistió en evaluar los avances logrados desde la Conferencia de Jomtien.
  9. El Informe sobre la educación en el mundo 2000 y el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD).

10. El Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar, Senegal, en 2000, fue el primer y más importante de los eventos mundiales celebrados en el comienzo del nuevo siglo. En este encuentro se adoptó el Marco de Acción de Dakar, que integró los 6 marcos regionales de acción del mundo, manifestando un "compromiso colectivo para actuar" y cumplir los objetivos y finalidades de Educación para Todos (EPT) para 2015.
11. 2000 Creación del Espacio Común de Enseñanza Superior UEALC, con la presencia de 42 Ministros de Educación y la vocación de facilitar la circulación de Experiencias, el traspaso de tecnologías y el intercambio de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo y técnico entre países de de la Unión Europea, América Latina y el Caribe. En 2010, se ha celebrado la 10 cumbre UEALC para la cooperación científico técnica en el campo de la educación superior y de innovación.
12. La Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento se realizó en Madrid en 2002. En ella los países adoptaron dos documentos claves: una Declaración Política y el Plan de Acción Internacional (PIA) sobre el Envejecimiento Madrid 2002. En ambos documentos los gobiernos se comprometen a diseñar y ejecutar medidas para enfrentar los retos que plantea el envejecimiento; además, se propone más de un centenar de recomendaciones sobre tres

temas prioritarios que debían trasladarse al Plan de Acción Internacional y a planes de acción regionales que tomen en cuenta, entre otras, las especificidades demográficas, económicas y culturales de cada región del mundo y hagan operativas las recomendaciones propuestas, y entre la que destaca la formación de adultos, y la formación permanente y a lo largo de la vida para el desarrollo personal.

13. Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC), impulsa el programa académico “Pablo Neruda” de movilidad académica de postgrado de carácter multilateral y estructurado en torno a redes temáticas.
14. La Conferencia Mundial de Educación celebrada en noviembre 2010, evento de gran trascendencia en el campo educativo siendo su objetivo principal la colaboración y cooperación social, reuniendo a la comunidad educativa global que explora y comparte sus mejores prácticas pedagógicas para ayudar a estudiantes y educadores a desarrollar y aumentar sus competencias tecnológicas.

También han sido varias las conferencias europeas que han puesto de manifiesto el interés y la importancia de la Educación de Adultos: La I Conferencia sobre la Educación Continua para Adultos celebrada en Atenas (1994); La II Conferencia sobre la Educación de Adultos para vivir y trabajar en Europa, celebrada en Dresde (1995); La III Conferencia Europea de Educación de Adultos “Organización de un siste-

ma integrado de educación de personas adultas”, celebrado en Madrid (1995); La IV Conferencia “Hacia una sociedad del saber: orientaciones para una política de la educación en la edad adulta” celebrada en Florencia (1996).

## **2 POLÍTICAS, PROGRAMAS Y MODELOS DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA**

En la actualidad se llevan a cabo una multiplicidad de programas orientados al desarrollo y al intercambio en las instituciones de educación superior y a los programas e iniciativas de cooperación de la educación superior y la formación permanente en el ámbito internacional, tanto europeo como iberoamericano. Se trata de programas surgidos en diversos momentos a lo largo de las dos últimas décadas. En esta segunda parte vamos por ello a centrarnos en las políticas generadoras de programas específicos para la cooperación y en concreto en aquellos más significativos por su orientación hacia la formación permanente y a los programas universitarios para mayores.

### **2.1 EN EL ÁMBITO DE LA UE.**

La educación permanente ha sido durante bastantes años tema de debate en el diseño de políticas de la unión, pero es fundamentalmente a finales de los años noventa cuando adquiere una prioridad creciente, al ser ampliamente reconocida su importancia

tanto para el desarrollo social y económico como para la cohesión social y la ciudadanía activa en la economía europea del conocimiento (BRU RONDA, 2006). En junio de 2000 el Consejo Europeo de Feira invitó “a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos”. Este mandato que fue asumido, y posteriormente desarrollado (CONSEJO EUROPEO DE FEIRA Y COM, 2001), confirma que el aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea definida en Lisboa, y ratificada en el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001.

El concepto de aprendizaje permanente en la UE. es sometido desde entonces a una amplia consulta que se genera, en torno a un Memorádum de la Comisión de las Comunidades Europeas, (COM UE 2000), en la que se llegó a un firme consenso acerca de un nuevo paradigma de aprendizaje que sitúa a la persona que aprende en el centro del proceso de aprendizaje y pone el acento en la importancia de la igualdad de oportunidades de aprendizaje y en que estas sean a la medida de cada uno de los ciudadanos en todas las etapas de su vida. Pero además hace hincapié en la calidad y la pertinencia de los medios de aprendizaje disponibles.

En las actuaciones de cooperación internacional en educación en la UE., distinguimos tres etapas esenciales la primera de 2000-2006, la segunda de 2007-2012 y la tercera, ya en diseño, de 2013

-2020. Estas acciones tienen su precedente en los años ochenta y noventa a través de programas pilotos como Comett, Lingua, Petra, Force, Erasmus. En 1995, se produjo una refundición importante de todos ellos gracias a la creación de tres grupos principales: Sócrates (en el campo de la educación), Leonardo da Vinci (en el campo de la formación profesional) y Juventud (en el campo de la educación no formal). El programa Sócrates se ocupaba de la educación propiamente dicha, desde la etapa preescolar hasta la educación de los adultos. En Europa, los sistemas educativos son muy distintos de un país a otro, por lo cual las iniciativas de cooperación que apoya Sócrates (establecimiento de proyectos comunes, fomento de la movilidad, realización de estudios y de análisis comparativos, financiación de las iniciativas de armonización de los planes de estudio) facilitan este reclamado diálogo y el intercambio de experiencias. Sócrates se centra además, en la lucha contra la exclusión social y el fracaso escolar, ofreciendo apoyo a los grupos más desfavorecidos y fomentando la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. El programa también dedica gran atención al aprendizaje de lenguas, especialmente de aquéllas menos utilizadas y enseñadas.

El programa Sócrates durante su primera fase (entre 1995 y 1999), ofreció a 460.000 estudiantes y a 80.000 profesores la posibilidad de conseguir una beca para estudiar o enseñar en el extranjero a través del programa Erasmus, Aparte de las estancias en el extranjero, Sócrates financia principalmente numerosos acuerdos de colaboración entre los centros docen-

tes y las demás partes interesadas de la sociedad civil.

En la segunda fase del Plan de Formación Permanente, el programa 2000-2006, se concibe como instrumento de ayuda a los Estados miembros, para cumplir la obligación de suministrar a los ciudadanos de Europa la mayor calidad posible de enseñanza y la oportunidad de actualizar sus conocimientos constantemente a lo largo de sus vidas. El programa Sócrates fomenta la cooperación mediante ocho acciones: Comenius, Erasmus, Grundtvig, Lingua, Minerva, La observación y la innovación en los sistemas y las políticas en el ámbito de la educación, Acciones conjuntas y Medidas de Acompañamiento. Así pues este, se revela como fundamental en la proyección internacional de los Programas Universitarios para Mayores (PUPM), y dado que se centra en las estrategias globales y coherentes del aprendizaje permanente. La cooperación transnacional es en Sócrates uno de los pilares fundamentales y anima a promover la cooperación europea en todos los ámbitos de la educación. Esta cooperación como se ha indicado, adquiere distintas formas: la movilidad (desplazarse en Europa), la elaboración de proyectos comunes, la creación de redes europeas (difusión de las ideas y de las prácticas correctas) o la realización de estudios o de análisis comparativos.

En la práctica, Sócrates ofrece a las personas becas para estudiar, enseñar, realizar un periodo de prácticas o seguir cursos de formación en el extranjero; presta a los centros educativos ayuda para poner en marcha proyectos pedagógicos y para intercambiar experiencias; concede a las asociaciones y a las ONGs ayudas

a fin de organizar actividades sobre temas educativos. Ahora bien, hay una regla de oro que debe respetarse: solo se subvencionan actividades con una dimensión europea basada en la cooperación transnacional, lo que ha desembocado en la causa contundente en la proyección internacional de los Programas Universitarios para Mayores y sobre todo desde la perspectiva Española, dado el retraso en la incorporación de alumnos mayores al ámbito universitario y la falta de experiencias educativas de esta naturaleza.

El aprendizaje permanente, y de modo específico el aprendizaje de adultos se incentiva en la UE por medio de programas como Grundtvig centrados en las necesidades de enseñanza y aprendizaje de quienes participan en la educación de adultos para ampliar los conocimientos y capacidades de los mismos y proporcionarles diversos itinerarios de aprendizaje; pretende este programa además, acercar a los ciudadanos, estudiantes, profesores, investigadores, administrativos, organizaciones del ámbito de la educación de adultos, así como a compañías y organizaciones de mercado, comercio, industria y comunicaciones vinculadas con la educación y les permite intercambiar experiencias, aprender los unos de los otros y desarrollar nuevos enfoques para la enseñanza de adultos mediante proyectos de cooperación internacional, de carácter multilateral o mediante asociaciones de aprendizaje.

La acción Grundtvig se lanzó en 2000 en el marco del programa Sócrates II para conferir a la educación de adultos el mismo estatuto estructural dentro del programa que la enseñanza superior o escolar. Grun-

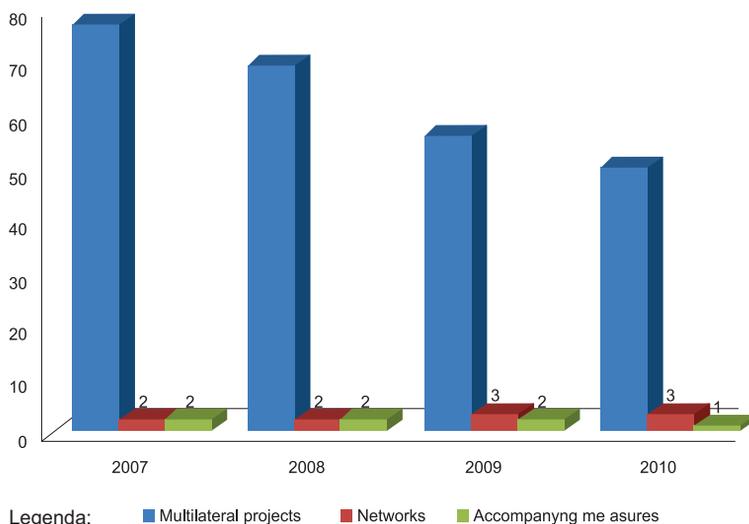
dtvig fomentar desde entonces la dimensión europea del aprendizaje permanente, viene contribuyendo mediante una mayor cooperación transnacional a la innovación y la disponibilidad, accesibilidad y calidad de los itinerarios educativos alternativos, y promueve el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida. El programa abarca todos los niveles y sectores de la educación de adultos y todas las formas de aprendizaje: formal, no formal e informal. Así mismo, pretende satisfacer todas las necesidades de los estudiantes adultos, aunque se centra en los adultos con mayores necesidades. Las acciones Grundtvig tienen además un enfoque particularizado hacia las personas que carecen de una educación y cualificaciones básicas, entre ellos se sitúan los habitantes de zonas rurales o menos favorecidas y a las personas desfavorecidas por razones sociales y económicas, así como con necesidades educativas especiales y/o pertenecientes a grupos “inaccesibles” y que no suelen participar en iniciativas educativas. Grundtvig se divide en cuatro subacciones: 1) *Proyectos de Cooperación Multilaterales* para la educación de adultos y el aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida; 2) *Asociaciones de Aprendizaje*; 3) *Redes Grundtvig* que pueden ser Redes temáticas (que constituyen foros de debate sobre cuestiones fundamentales) y Redes de proyectos (que ofrecen a las instituciones asociadas la oportunidad de proseguir de forma conjunta sus iniciativas, haciendo al mismo tiempo partícipe de sus resultados a un mayor número de organismos); 4) *Medidas de Acompañamiento* que apoyan a todas las anteriores (movilidad, formación reuniones, visitas preparatorias).

TABLA 1 - Grundtvig en cifras. Proyectos multilaterales, redes, seminarios temáticos y medidas de acompañamiento

Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nº	78	67	59	45	74	81	51	81	73	61	54

Fonte: Programa Grundtvig.

FIGURA 1 - *Desglose* 2007-2010 por tipos de programas



Fonte: [¿PAP?].

En estos momentos se está concluyendo con la segunda fase del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) 2007-2013, centrado en cuatro subprogramas: Comenius para las escuelas, Erasmus para la enseñanza superior, Leonardo da Vinci para la formación profesional y Grundtvig para la educación de adultos y a lo largo de la vida. Además un programa

transversal complementa estos cuatro subprogramas con el fin de optimizar sus resultados. Las cuatro actividades clave del PAP, se centran en la cooperación política, el aprendizaje de idiomas, las tecnologías de la información y de la comunicación y la correcta difusión y aprovechamiento de los resultados del proyecto.

Otro programa que también abre las puertas a la cooperación internacional en materia de educación superior y en el que estos últimos años colaboran Programas Universitarios para Mayores es el programa TEMPUS, destinado a las Universidades de países de los Balcanes Occidentales, Asia Central, Este y Sur de Europa. El Programa comunitario Tempus es, dentro de la política europea de vecindad, el instrumento de la Unión Europea para el desarrollo y modernización de los sistemas de enseñanza universitaria de veintisiete países socios mediante la cooperación con universidades de la Unión Europea. Su objetivo es alcanzar la convergencia con el sistema universitario europeo derivado del Proceso de Bolonia.

La colaboración institucional entre universidades de la unión Europea y de los 27 países "asociados" se realiza a través de proyectos "multipaíses" en los que participen al menos, universidades de seis países (tres países de la UE y tres de países socios). La Comisión Europea tras un proceso de selección que realiza la Agencia Ejecutiva selecciona los proyectos que van a ser financiados en cada convocatoria. El presupuesto de Tempus IV (2007-2013) es de 50.550.000 millones de Euros. Las "Acciones" de Tempus tienen una dotación de entre 500.000€ y 1.500.000€. Estos

proyectos gran complejidad, por las diferencias notables en los sistemas educativos y la diversidad lingüística de los países participantes permiten trabajar en procesos de acercamiento y cooperación en la formación de adultos mayores.

Centrándonos en el programa Grundtvig, este cumple su décimo aniversario en 2010, habiendo demostrado ser de enorme valor en la prestación de una amplia gama de resultados innovadores en todas las áreas de del aprendizaje permanente de adultos (formal, no formal e informal) ofreciendo nuevas oportunidades de aprendizaje a través del iniciativas en el aprendizaje intergeneracional e intercultural, incluyendo medidas cada vez más importantes para promover la integración de la minorías. En 2010, se calculan que en la Unión Europea existen cerca de 80 millones de adultos poco cualificados y el programa Grundtvig debe desempeñar un papel esencial en el aumento de los conocimientos, habilidades, y en el perfil de las competencias de la población adulta, cuestiones que deben serle útil tanto para la aplicación a su vida profesional como para su desarrollo personal, y para la promoción del envejecimiento activo.

### 2.1.1 LA NUEVA ERA DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN Y EN EL MARCO DE LA ESTRATEGIA EUROPEA 2020 (APROBADA POR EL CONSEJO DE EUROPA EL 17 DE JUNIO DE 2010)

La Estrategia EUROPA 2020, elaborada con motivo de la crisis financiera mundial, por los mandatarios de la Comisión EU como respuesta a la misma,

se resume en cinco objetivos principales: promoción de la inclusión social mediante la reducción de la pobreza; alcanzar una tasa de actividad del 75% de la población mediante la promoción del empleo; aumentar las inversiones en investigación y desarrollo desde el 1,9% hasta el 3% del PIB, con el objetivo de mejorar las condiciones para la I+D+I; cumplimiento los objetivos comunitarios sobre energía y cambio climático (elevar al 20% el uso de las energías renovables); reducción del abandono escolar y mejora de los niveles educativos.

Al presentar su programa para la nueva Comisión, el Presidente Durão Barroso expuso su visión del recorrido que debía hacer la Unión Europea de aquí a 2020. La salida de la actual crisis debería ser el punto de entrada en una nueva economía social de mercado sostenible, más inteligente y más respetuosa del medio ambiente, en la que la prosperidad se base en la innovación y en una mejor utilización de los recursos, y cuyo principal motor sea el conocimiento y el desarrollo de nuevas capacidades (UE, 2010). Además la Estrategia EUROPA 2020, recoge la propuesta de declaración del año 2012 como “Año del Envejecimiento Activo” realizada del Consejo de Ministros de Empleo, Política Social, Salud y Consumo de la UE (EPSSCO). Con este acuerdo se incorpora por primera vez una nueva dimensión para el crecimiento y el empleo que tiene como base la lucha contra la pobreza y la exclusión social y compromete a todos los Estados miembros a desarrollar más medidas para que las personas mayores puedan disfrutar de una mejor calidad de vida. Se pone para ello especial énfasis en

la prevención de situaciones de dependencia mediante una nutrición adecuada, actividad física y mental y una vida social y cultural activa, subrayándose además la importancia de la solidaridad intergeneracional. Europa está sufriendo una gran transformación, donde el hecho del envejecimiento poblacional constituye un reto además de económico, educativo. En la transformación europea el conocimiento y la innovación constituyen ejes claves, siendo el aprendizaje permanente, así como la calidad de los sistemas de educación y la accesibilidad a la formación estrategias, ejes esenciales para alcanzar el ambicioso objetivo de convertir a la Unión Europea (UE) en una economía basada en el conocimiento.

En este contexto se van a desarrollar las nuevas convocatorias (EACEA/49/10) del Programa de Aprendizaje Permanente que se pondrán en marcha en 2011, y cuyo objetivo concreto para el programa Grundtvig será

ayudar a que los adultos adquieran medios de mejorar sus conocimientos y competencias y responder al reto educativo de un envejecimiento de la población en Europa.

Dos tipos básicos de acciones centrarán programa Grundtvig contempla: las centralizadas y las descentralizadas, denominación que tiene que ver con el marco y la forma de gestión y ejecución: a) las acciones **descentralizadas** se gestionan por las Agencias Nacionales de los respectivos países; b) las acciones **centralizadas** son gestionadas por la Comisión Europea.

Acciones gestionadas a nivel nacional por la Agencias Nacionales, también conocidas como **descentralizadas** inciden sobre todo en la movilidad de las personas, en las Asociaciones, en ayudantías, en el apoyo a las visitas preparatorias y los intercambios entre miembros de instituciones, el fomento del voluntariado Senior y en la organización de talleres, seminarios y cursos de capacitación.

**Las Asociaciones de Aprendizaje**, destacan de entre las acciones descentralizadas destacamos en las que pueden participar estudiantes adultos, asociaciones, adultos proveedores de educación continua, entidades como bibliotecas, editores, interlocutores sociales (sindicatos, etc.), organizaciones culturales, voluntarios de cuerpos. Respecto a sus objetivos y configuración se trata de proyectos de cooperación a pequeña escala que se centran en ayudar a los centros de educación de adultos a que intercambien mejores prácticas y experiencias en ámbitos temáticos específicos. Las Asociaciones de Aprendizaje suelen ser la primera experiencia de cooperación europea para muchos de los socios participantes. Asimismo, representan un valioso instrumento para la movilidad europea y una oportunidad para el desarrollo personal y profesional. Los estudiantes también se benefician de este tipo de cooperación europea: se comunican con estudiantes adultos de otros países por internet, creando sus foros y canales de comunicación e interacción en la red, intercambian conocimientos, artes y oficios, o se conocen en reuniones del proyecto donde comparten experiencias y saberes diversos. Grundtvig transforma las vidas de nu-

merosos estudiantes desfavorecidos, permitiéndoles adquirir una mayor confianza en ellos mismos, motivándolos para que aprendan mejorando tanto sus capacidades de comunicación y conocimiento de diversas lenguas como su comprensión de otras culturas.

Entre el segundo grupo de acciones se encuentran las **centralizadas**: encontramos a los Proyectos Multilaterales (MP); las redes temáticas (NW); y Medidas de Acompañamiento (AM). Y todas estas acciones descentralizadas se dirigen a aquellas instituciones u organizaciones que brinden oportunidades de aprendizaje en la educación de adultos: (A) los establecimientos que participan en la formación inicial o continua del personal de educación de adultos; (B) asociaciones y representantes de los involucrados en la educación de adultos; (C) las entidades que facilitan orientación, asesoramiento e información en relación a cualquier aspecto del aprendizaje permanente; (D) los órganos responsables de los sistemas y las políticas relativas a cualquier aspecto de adultos la educación a nivel local, regional y nacional; (E) los centros de investigación y organismos que trabajen sobre aspectos del aprendizaje permanente; (F) las empresas; (G) las organizaciones sin fines de lucro, organizaciones de voluntariado y ONGs; (H) las instituciones de educación.

**Los Proyectos multilaterales Grundtvig (MP)** se llevan a cabo por instituciones / organizaciones de diferentes países participantes (al menos 3 de diferentes países), que trabajan juntos, para mejorar los sistemas de educación de adultos en el ámbito de la formación a lo largo de la vida. Para ello ponen

en común conocimientos y experiencias, con el fin de lograr resultados concretos e innovadores, buenas prácticas y productos. En muchos casos, esto implica experiencias piloto en áreas estratégicas productos para la enseñanza de alta calidad. Estos proyectos también buscan reforzar la transferencia de conocimiento y la dimensión europea en el ámbito de la educación de adultos.

Los proyectos fomentan la participación de los alumnos mayores en sus actividades, para detectar las necesidades específicas y sus demandas, que se tienen en cuenta en el contexto de las experiencias desarrolladas en el proyecto. Con este fin, los alumnos también participan en las reuniones del proyecto y en las diversas actividades y eventos programadas para este fin en el proyecto. Garantía de la calidad es que todos los proyectos deben incluir planes para la evaluación, así como para la difusión de los resultados del proyecto, con el objeto de garantizar su impacto y aprovechamiento en el ámbito educativo de la formación permanente de adultos. Se recomienda además en estos proyectos, la organización y desarrollo de cursos pilotos y/o formación de formadores, como vía de difusión de los resultados del proyecto, pero también para optimización a gran escala de los recursos y medios empleados.

Dentro del ámbito de la cooperación internacional en la educación a lo largo de la vida, son los Proyectos Multilaterales (MP) los que alcanzan el mayor desarrollo desde los inicios de los Programas de Aprendizaje Permanente iniciados en el año 2000. Y estos MP, en la última época se caracterizan además por la

particularidad de incorporar la participación en los mismos a los denominados “terceros países”. Se trata de abrir la cooperación internacional a países no miembros de la Unión Europea y que aportan un valor añadido a los mismos. Países de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC), miembros del Espacio Económico Europeo (EEE) (Islandia, Liechtenstein y Noruega), la Confederación Suiza, los países candidatos a la adhesión a la UE y los posibles países candidatos de los Balcanes occidentales, con arreglo a las normas y los acuerdos que rigen su participación en los programas comunitarios. Asimismo, la Comisión puede organizar la cooperación con terceros países y organizaciones internacionales como el Consejo de Europa o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En las últimas convocatoria de 2009, se señala la presencia de: EE.UU.; Croacia; Australia; Israel; Belarús, Brasil, Burkina Faso, Canadá, China, India, Líbano, Moldavia y Mongolia, Bielorrusia;

Entre las prioridades para la Proyectos multilaterales, se sitúan como prioridad: 1) la adquisición competencias clave; 2) el papel de la educación de adultos en el fortalecimiento de la inclusión social y la igualdad de género; 3) el aprendizaje intergeneracional, aprendizaje de alto nivel los ciudadanos, el aprendizaje de la familia; 4) Aseguramiento de la calidad de la educación de adultos, incluyendo el desarrollo profesional del personal docente y personal de las instituciones educativas.

**Las redes Grundtvig (NW)**, son a gran escala las redes de un foro o una plataforma común para el

debate, análisis, intercambio de información sobre cuestiones clave, la elaboración de políticas y la investigación en el ámbito de la educación de adultos. Las redes Grundtvig con la participación de al menos 10 países diferentes, se orientan a: desarrollar el debate sobre aspectos importantes de la política y la práctica, así como las necesidades en materia educativa de formación a lo largo de la vida, proporcionan una visión general de un campo (a través de estudios comparativos y análisis) dentro de un contexto europeo, contribuyen a la construcción de una terminología común a nivel europeo nivel en las áreas clave de la educación de adultos, identifican las necesidades actuales, emergentes y futuras para la cooperación europea; promueven la difusión de las conclusiones y recomendaciones y su aplicación en los ámbitos pertinentes, y contribuyen eficazmente a la difusión de buenas prácticas disponibles. Las prioridades para las Redes Grundtvig, son promover la cohesión social a través de la mejora de adultos oportunidades de aprendizaje para grupos sociales específicos En esta prioridad, las redes que se crean deben centrarse en los temas y grupos de especial importancia para promover la cohesión e inclusión social, estas redes también deben involucrar a las personas del ámbito educativo y a expertos de políticas sociales.

***Grundtvig medidas de acompañamiento (AM)***, se trata de acciones más cortas, destinadas a apoyar aquellas actividades que, aunque no incluidas en las principales acciones de la Grundtvig programa (MP y NW), contribuirán claramente a la

consecución de sus objetivos. Estas se desarrollan con el objetivo puesto en: la sensibilización de los grupos destinatarios pertinentes o al público en general sobre la importancia de la cooperación europea en el ámbito de la educación de adultos; en mejorar la aplicación del programa Grundtvig, en particular, mediante actividades de formación y análisis; en maximizar el impacto de la cooperación europea en el ámbito de los adultos y la educación, a través de la difusión y la explotación de resultados; en el fomento de las sinergias intersectoriales entre las acciones del programa; en las actividades de ejecución relativas a los aspectos de las políticas transversales como la igualdad entre mujeres y hombres, la integración de las personas con discapacidad y otras personas con necesidades educativas especiales y la promoción de la educación intercultural y la lucha contra el racismo;

Algunos ejemplos de estas actividades o medidas de acompañamiento que excluyen las actividades de investigación ya incluidas en los otros subprogramas son: a) organización de conferencias y seminarios sobre Europa la cooperación en la educación de adultos; b) la creación y consolidación de organismos europeos como asociaciones; c) el desarrollo, publicación y difusión de productos y procesos derivados de la cooperación; d) enseñanza con materiales sobre temas europeos; e) La organización de actividades de formación para los responsables en sus; f) respectivas instituciones para la cooperación europea; g) publicaciones relativas a la cooperación europea en la educación de adultos el aprendizaje.

FIGURA 2 - Presupuesto destinado a la convocatoria 2011 y estimación de proyectos beneficiarios por tipos de acciones

Actions	Maximum Community grant* (EUR/year)	Maximum duration	Minimum number of participating countries	2011 indicative budget (Mio EUR)	Estimated number of projects to be selected
Multilateral projects	150.000**	3 years	3***	15,57	52
Multilateral networks	150.000	3 years	10***	2,3	4
Accompanying measures	150.000	1 year	1	0,55	4

\* Maximum Community contribution 75% of total eligible costs.

\*\* Maximum Community contribution to project will be 300.000€.

\*\*\* At least one country must be an EU Member State.



Fonte: Lifelong Learning Programme Infodays Grundtvig 2011 selection: main facts.

## 2.2 PROGRAMAS INTERNACIONALES - EUROPA IBERO AMÉRICA - PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el marco Iberoamericano, citaremos dos ejes fundamentales: 1) los programas de formación de adultos y de Cooperación Española-Iberoamericana en el marco de la AECID, y 2) los programas de cooperación en el ámbito universitario y de la educación superior.

El Ministerio de Educación Español, ha desarrollado Programas de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos en Ibero América (PAEBA), en colaboración con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y otros organismos internacionales, desarrollando una línea

de trabajo cuyo objetivo es apoyar proyectos educativos para el desarrollo, en torno a las áreas de formación técnico profesional, las tecnologías de la información y la comunicación, la educación especial y la inclusión educativa y la extensión de la alfabetización y la educación básica a grupos sociales con especiales dificultades de acceso a la misma como las mujeres sin educación o formación básica, la población rural, urbano marginal o reclusa. Dentro de cada una de estas áreas de actuación, el Ministerio de Educación plantea establecer redes abiertas a la participación y al intercambio técnico de todos los países, como forma de intercambio entre los Ministerios de Educación Iberoamericanos.

Son sectores de actuación prioritarios: a) la alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, y para ello está funcionando la Red Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas RIEJA; b) la capacitación laboral y formación técnico profesional; c) las tecnologías de la Información y la Comunicación Educativa (TIC) con la puesta en marcha de la Red Iberoamericana de Tecnología Educativa (RIATE); y el sector de Educación Especial e Inclusión Educativa, que cuenta con la Red Iberoamericana Intergubernamental de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales RIINEE.

El ámbito Universitario encontramos: a) acciones planes y programas de cooperación internacional que desarrollan diversas instituciones en España y entre las que se encuentran las Universidades, que plantean el apoyo presupuestario, a través de los fondos

0,7, a acciones que propicien el desarrollo sostenible y el progreso social, cultural e institucional de los países menos favorecidos, promoviendo su desarrollo endógeno tendente a eliminar las causas de la pobreza, promoviendo la justicia social, el respeto de los derechos humanos y el fortalecimiento de las instituciones que aseguren la consolidación de la democracia y el respeto al medio ambiente; b) programas de cooperación que se incorporan como parte de los planes estratégicos de las universidades en su vertiente institucional y de cooperación al desarrollo cultural, científico y tecnológico de los pueblos menos favorecidos, así como la formación integral de los individuos, y en el marco de acuerdos estrictamente bilaterales; c) programas de becas destinadas a alumnos latinoamericanos que desean realizar en la Universidades Españolas cursos de doctorado y en su caso la tesis doctoral, y que son patrocinadas por mecenas y sponsors privados (bancos, fundaciones y empresas).

En otro orden de la cooperación internacional en educación superior se sitúan aquellas acciones financiadas por Agencias Gubernamentales como la Agencia Europea de Educación y Cultura o la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID. En este marco encontramos las siguientes acciones:

*Programa ALFA, (América Latina – Formación Académica):* es un programa de cooperación entre Instituciones de Educación Superior de la Unión Europea y América Latina. Propicia la constitución de redes entre universidades para el desarrollo de actividades de capacitación, intercambio de información y proyectos

docentes conjuntos, y en menor medida, de investigación. Este programa al igual que el Erasmus Mundos, Programa Marco de I+D y el Observatorio de Relaciones Unión Europea América- Latina (OREAL), se inscriben en el marco del Espacio Común de Educación Superior UEALC, que se ha citado antes que se creó en 2007, y que ha abierto las puertas a la cooperación internacional de Europa con América Latina en una serie de programas de educación superior anteriormente restringidos a la UE.

*Programa Alban:* busca la promoción de la cooperación en materia de educación superior entre ambas regiones, a través de becas para latinoamericanos. El programa cubre estudios para postgraduados y formación especializada para profesionales latinoamericanos y futuros cuadros directivos, en instituciones o centros de la Unión Europea.

*AECID Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica,* Convocatorias de Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, convoca ayudas para la realización de diversas modalidades y actividades de cooperación científica y de investigación entre España y los países Iberoamericanos. Con este programa se pretende contribuir al fortalecimiento de los centros académicos y de investigación de los países socios a través de actividades para crear o mejorar las capacidades institucionales, docentes, de investigación y de transferencia de conocimientos y tecnología. Esta acción contribuye a la generación y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos en temas críticos para el desarrollo, y de acuerdo con las agendas inter-

nacionales en materia de cooperación, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y los objetivos y prioridades horizontales y sectoriales del Plan Director de la Cooperación Española al Desarrollo 2009-2012.

Los proyectos presentados se encaminan a impulsar y fomentar vínculos estables de investigación y docencia entre grupos de universidades y/o organismos científicos de España y equipos contrapartes en instituciones académicas y/o de investigación de los citados países. Además dichas acciones deberán, por tanto, vincular su contribución en materia de fortalecimiento de las instituciones académicas y científicas a alguna de las prioridades sectoriales de la política española para el desarrollo en el país socio al que se refiera la acción. Esta cooperación incentiva la inclusión de aspectos transversales - las prioridades horizontales - de importancia para la cooperación española como son la inclusión social y lucha contra la pobreza, promoción de los derechos humanos y la gobernabilidad democrática, género en desarrollo, sostenibilidad ambiental y respeto a la diversidad cultural.

Las ayudas tienen por objeto el fortalecimiento de las instituciones y estructuras que soportan el sistema de educación superior, ciencia, tecnología e innovación de los distintos países, mediante la constitución, desarrollo y consolidación de redes estables de cooperación científica y de investigación, así como de docencia de postgrado entre equipos conjuntos de las Universidades y Organismos españoles y de los países socios, en áreas temáticas prioritarias para la cooperación bilateral de España con cada uno de ellos. Así pues los beneficiarios de las ayudas objeto de esta

convocatoria suelen ser, las Universidades, públicas y privadas, los Organismos Públicos de Investigación (OPIs), y otras entidades públicas de investigación y/o docencia, españoles, iberoamericanos, mediterráneos y de África Subsahariana.

Existen diversas modalidades: A. Proyectos conjuntos de investigación; B. Proyectos conjuntos de formación; C. Acciones preparatorias; D. Acciones Integradas para el Fortalecimiento Científico e Institucional y las ayudas objeto de esta convocatoria se destinan a financiar las actividades que se articulan entre equipos conjuntos de profesores universitarios e investigadores (titulados superiores) y/o Personal de Administración y Servicios, de las Universidades u Organismos participantes.

*Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI)*, también denominado INTERCAMPUS, promovido por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Se destina a estudiantes de pre y postgrado, matriculados en universidades españolas, que quieren efectuar actividades en universidades de Ibero América.

### **3 LA IMPORTANCIA DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA. RETOS Y ROLES FUTUROS**

La gran variedad de estructuras y modelos en la formación superior y universitaria para mayores en el ámbito internacional, los objetivos estratégicos de Europa y los medios, acciones y programas previstos para su cumplimiento junto a las necesarias adaptaciones sociales y educativas a la sociedad envejecida

del siglo XXI, son determinantes a la hora de esforzarse por consolidar la proyección y dimensión internacional de los Programas Universitarios de Mayores. La proyección internacional contribuirá sin duda a la institucionalización en todos los niveles del proceso educativo de los PUPMs, a mejorar la eficacia de la estructura administrativa; promoverá la integración intercultural, global, interdisciplinaria y comparativa en docencia, investigación y extensión universitaria; introduce la innovación del currículo y de los métodos de enseñanza; fomentando el intercambio de conocimientos y experiencias internacionales y la reversión de los resultados al sistema académico propio que se enriquece y mejora. Pero cumple además con los efectos sobre otros ámbitos no académicos como lo son: el profesional, el lingüístico, y el enriquecimiento individual del ciudadano, gracias al contacto intercultural.

La gran mayoría de estas acciones internacionales coinciden en poner en marcha métodos y ejemplos de innovación educativa, y de buenas prácticas, donde el concepto del aprendizaje a través de la investigación, la incorporación de los mayores a las nuevas tecnologías y el trabajo cooperativo e intergeneracional son objetivos específicos y principales, junto a la integración cultural y social de los mayores en la sociedad del conocimiento (BRU RONDA, 2006).

Tanto para los programas y universidades participantes (AEPUM), como para los propios grupos de participación (profesores y alumnos), se trata de abordar una fase más avanzada en el proceso educativo y formativo de las personas mayores pero supone

un proceso indiscutible de consolidación, madurez y evolución en los propios programas y Universidades. Resultan evidentes, los objetivos que se persiguen y ya se han podido experimentar y evidenciar en numerosos centros y programas universitarios para mayores, los beneficios de esta dimensión internacional y con todo, son aún muchos los obstáculos y trabas existentes a esta proyección y cooperación. Entre los mismos podemos citar, los derivados de la falta de reconocimiento institucional y normalización estructural de los programas en el marco universitario.

La carencia del reconocimiento general por el Ministerio de Educación de este tipo de enseñanzas y programas conlleva que sea una iniciativa autónoma de cada universidad la que determine la importancia, estructura, medios, recursos de personal, infraestructura y participación en estas acciones de cooperación internacional de cada programa universitario. Esto provoca que la mayoría de los programas de mayores en España y en otros países de la UE, queden excluidos de buena parte de las acciones, y que con suerte y mucho esfuerzo personal se pueda participar exclusivamente en algunas acciones Grundtvig, todo ello frente a las inmensas posibilidades de que disponen y participan el resto de enseñanzas oficiales universitarias. De tal suerte que a pesar de los mandatos políticos, el Espacio Europeo de Educación Superior, excluye aún a muchos adultos y universitarios mayores pertenecientes a los PUPMs, de su participación en parte de las acciones de investigación, y cooperación académica en el ámbito internacional europeo, cuestión que repercute negativamente en las posibilidades

de internacionalización de los estudiantes y centros implicados en estas enseñanzas específicas

En estos momentos, donde Europa, debido a la crisis económica, y al envejecimiento de la población, vuelve a poner el énfasis en la formación de adultos destinada a mejorar su formación, posibilitar nuevas oportunidades laborales, la empleabilidad y la permanencia de los mayores por más tiempo en el ámbito laboral, es ocioso decir que va a ser complejo superar este déficit normativo y contribuir a crear las condiciones necesarias para el desarrollo y aplicación de una total cooperación internacional en materia de educación a lo largo de toda la vida.

La necesidad de consolidar la cooperación internacional y las asociaciones estratégicas, es una cuestión prioritaria en el marco de la Unión Europea para las instituciones que desarrollan enseñanzas específicas para mayores y ello si queremos garantizar la formación a lo largo de la vida. Se trata de otro lado de una política clave en la sostenibilidad de la sociedad del conocimiento, y factor decisivo en el mundo del SXXI. Por ello se trabaja, más allá de los programas y acciones de la UE y desde Asociaciones y Redes integradas por universidades e instituciones educativas, en establecer líneas de cooperación conjunta que ayuden al desarrollo de políticas eficaces, prácticas reales y viables en la educación a lo largo de la vida en el ámbito de la formación universitaria para mayores. Un ejemplo en este sentido lo constituyen alianzas entre asociaciones centroeuropeas como la AU3A CR, de la Republica Checa (con 21 centros y más de 20.000 alumnos) y la Asociación Estatal de Programas Univer-

sitarios para Mayores AEPUM, creada en España en 2004, y que aglutina a 39 universidades con más de 36.000 alumnos, así como en las tareas de colaboración que se llevan a cabo con la Dirección General de educación Cultura de la UE, con el objetivo de priorizar la inclusión de estos programas y enseñanzas y de la perspectiva de desarrollo personal de las mismas, en las políticas y programas de formación permanente de las próximas décadas.

En el marco iberoamericano, la “Agenda para el Futuro” aprobada en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997), tenía objetivos muy amplios en su visión y la agenda era ya entonces extremadamente ambiciosa en sus propuestas para el aprendizaje de los adultos. El resultado, es que no se ha aplicado en su gran parte desde entonces. Tampoco se ha concluido, el Marco de Acción de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) 2000-2010 preparado por especialistas e instituciones especializadas en América Latina y el Caribe, y en el que ha participado España, como seguimiento a CONFINTEA V. Tanto los Objetivos de Desarrollo del Milenio, como El Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALV) como nuevo paradigma educativo está aún lejos de las realidades regionales.

Los informes y estudios nacionales, regionales e internacionales sobre la EPJA describen muchas actividades realizadas en la última década y sobre todo en los últimos años y meses. No obstante, ‘muchas actividades’ no significan necesariamente avance. El *activismo* sigue siendo característico de la EPJA, como resultado de su débil institucionalidad y sus conse-

cuentes debilidades en muchos ámbitos (planificación, coordinación, seguimiento, sistematización, investigación, evaluación, retroalimentación). El hecho de que los países reincidan de tanto en tanto y una y otra vez en empeños de ‘erradicación’ o de ‘reducción’ del analfabetismo, pone de manifiesto la historia de esta discontinuidad y de políticas no pensadas para enfrentar las necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas de un modo integral y sostenido. Los logros cuantitativos – pequeños como son – se ven usualmente opacados por problemas de calidad y de equidad en la oferta educativa. La prioridad asignada a los jóvenes dentro del campo de la EPJA ha terminado por marginalizar a las personas adultas y de la tercera edad, del mismo modo que la prioridad asignada a las mujeres ha marginalizado a los hombres sobre todo en las ofertas y niveles educativos más elementales (TORRES DEL CASTILLO, 2009).

Por lo que concierne a la cooperación internacional, funcionan con mayor efectividad los programas en el ámbito universitario, sin embargo en la formación de personas jóvenes adultas, muchas partes involucradas a menudo desembocan en la descoordinación, competencia, duplicación de esfuerzos y desperdicio de recursos y de igual modo la descentralización y la terciarización no necesariamente traen consigo las ventajas prometidas. Por último un reto importante estriba en sumergirse en las realidades de cada zona, para poder abordar las necesidades y peculiaridades de las mismas, aportando soluciones prácticas y ajustadas a las comunidades indígenas.

## REFERENCIAS

BRU RONDA, C. La dimensión internacional de los Programas Universitarios para Mayores. In: ORTÉ SOCÍAS, C., GAMBÚS, M. **El aprendizaje a lo largo de toda la vida**. Los programas universitarios para mayores. Madrid: UIB: Dickinson S.L., 2006.

COMISIÓN EUROPEA. **Grundtvig**: Historias de éxito – Europa crea oportunidades. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de de las Comunidades Europeas, 2008.

EDUCATION, AUDIOVISUAL & CULTURE EXECUTIVE AGENCY: LLP Call for Proposals 2011. Call EAC/49/10 (2010/C 290/06). Call for Proposals: Multilateral Projects, Networks, Accompanying Measures and Studies under the Sub-Programmes, Transversal Programme (Key Activities). Recuperado el [¿200-?], de <[http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2011/call\\_lifelong\\_learning\\_2011.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2011/call_lifelong_learning_2011.php)>.

ENQUÊTE NOIR SUR BLANC – LES UNIVERSITÉS ET L'INTERNATIONAL. [Paris]: Noir sur Blanc, 1999. Recuperado el [¿200-?], de <[http://www.noirsurblanc.com/documents/univ\\_fr.pdf](http://www.noirsurblanc.com/documents/univ_fr.pdf)>

EUROPEAN COMMISSION. **Estrategia Europa 2020**. [S.l.]: UE, 2010. Recuperado el [¿200-?], de <<http://ec.europa.eu/eu2020>>.

GUERRERO ROMERA, C. Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la Unesco al campo de la formación ocupacional. **Educatio**, Murcia, núm. 20-21, p 185-212, Dic. 2003.

INSTITUTO DE LA UNESCO PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA (UIL/ UENESCO): Hamburgo, Alemania. Recuperado el [¿200-¿], de <<http://www.uil.unesco.org>>.

L'INTERNATIONALISATION des Universités, évolutions et perspectives. **Enquête Noir sur Blanc – Les Universités et l'international**. Paris, p.3-4, dic. 2005. Recuperado el 2010, de <<http://www.noirsurblanc.com>>.

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (España). Resolución [10519], de 23 de junio de 2010, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convocan ayudas para la realización de las diversas modalidades que conforman el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica. **Boletín Oficial del Estado**, [Madrid], núm. 160, 2 jul. 2010. Sección III, p. 58202.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONAES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**, 1966. Recuperado el [¿2010?], de <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>>.

TORRES DEL CATILLO, R. M.<sup>a</sup> ¿Parte de la solución o parte del problema?. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, núm. 308, p 107-112, dic. 2001.

\_\_\_\_\_. De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Hacia los desafíos del siglo XXI. In: CONFERENCIA REGIONAL SOBRE ALFABETIZACIÓN, 2009, Belém, Brasil; CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, 6, 2009, Belém, Brasil. **Informe presentado...** Belém, Brasil: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida, 2009.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1998, París. [**Anales...?**] París: [s.n.], 1998. Recuperado el [¿2010?], de <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)>.

UNIÓN EUROPEA. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. **DOL**, Estrasburgo, núm. 394/10, 30 dic. 2006.

## **WEBS**

<<http://www.unesco.org/en/confinteavi/background>>.

<[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006\\_0614en01.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf)>.

<[http://eacea.ec.europa.eu/llp/index\\_en.htm](http://eacea.ec.europa.eu/llp/index_en.htm)>.

<[http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2011/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2011/index_en.php)>.

<[http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/guide/structure/grundtvig\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/guide/structure/grundtvig_en.html)>.

<<http://eacea.ec.europa.eu/static/en/Bots/condocs.htm> # compendios>.

<[http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundvig/grundvig\\_en.htm](http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundvig/grundvig_en.htm)>.

<<http://educacion-para-todos.blogspot.com>>.

<<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals>>.

<[http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf)>.

<<http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>>.

<[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=53844&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=53844&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>.

Recebido em outubro de 2010.

Aprovado em janeiro de 2011.

# DIMENSIÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ALUMNOS SENIOR: EXPERIENCIAS DENTRO DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE DE LA UNIÓN EUROPEA

María del Pilar García de la Torre<sup>1</sup>

Francisco Ascón Belver<sup>2</sup>

Resumen. Como España no fue miembro de la Unión Europea hasta 1986, las personas nacidas antes de 1960 crecieron bajo una dictadura y sin un conocimiento claro sobre Europa, su cultura o un sentimiento de ciudadanía común como europeos. Incluso, muchos de ellos veían el proyecto de la UE como algo extraño y desconocido. En 2007, varias iniciativas de educación y formación fueron integradas por la Comisión Europea dentro del Programa del Aprendizaje Permanente. Uno de sus objetivos específicos fue fortalecer el papel del aprendizaje a lo largo de la vida para crear un sentimiento de ciudadanía europea. De acuerdo con ese objetivo, la Universidade Sénior de la Universidade de A Coruña (un programa universitario de cuatro años para personas mayores de 50 años) decidió desarrollar varios talleres para promover actitudes positivas en relación a los conceptos de cultura europea, identidad y ciudadanía. Estos talleres combinan la enseñanza tradicional con el aprendizaje virtual, en cooperación con socios de diferentes países europeos. Entre los alumnos que habían estado implicados en los talleres europeos en 2009, se hizo un estudio para evaluar el cambio de actitudes en relación a la ciudadanía europea. Un cuestionario ad hoc fue diseñado para un total de 85 alumnos que lo respondieron antes y después de las actividades. Los resultados

---

<sup>1</sup> Universidade da Coruña, España (mpgarcia@udc.es)

<sup>2</sup> Universidade da Coruña, España (fascon@udc.es).

mostraron que hubo una variación positiva de actitudes hacia la ciudadanía europea tras su participación en los talleres.

Palabras clave: Actitudes. Aprendizaje a lo largo de la vida. Educación superior. Estudiantes senior.

## DIMENSÃO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE ALUNOS SENIOR: EXPERIÊNCIAS DENTRO DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PERMANENTE DA UNIÃO EUROPÉIA

Resumo. Uma vez que a Espanha só se tornou membro da União Europeia (UE) em 1986, as pessoas nascidas antes de 1960 cresceram sob um regime ditatorial e sem uma noção clara sobre a Europa, a sua cultura e sem um sentido comum de cidadania enquanto europeus. Muitos chegaram até a considerar o projeto da UE como algo estranho e desconhecido. Em 2007, foram integradas pela Comissão Europeia várias iniciativas pedagógicas e educacionais sob o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. Um dos seus objetivos específicos foi fortalecer o papel da aprendizagem de vida de modo a criar um sentido de cidadania europeia. De acordo com este objetivo, a Universidade Senior da Universidade da Corunha (um curso de quatro anos para pessoas com mais de 50 anos) decidiu desenvolver alguns workshops que pudessem promover atitudes positivas em relação a conceitos como cultura, identidade e cidadania europeias. Esses workshops combinam ensino tradicional com ensino virtual, em cooperação com parceiros de diversos países. Avaliamos a mudança de atitudes relativamente à cidadania europeia em alunos que estiveram envolvidos em workshops europeus durante o ano académico 2009/2010. Foi aplicado um questionário *ad-hoc* a um total de 85 alunos antes e depois das

atividades. Os resultados mostraram que houve uma mudança positiva de atitudes depois da sua participação nos workshops.

Palavras-chave: Atitudes. Aprendizagem ao longo da vida. Educação superior. Estudantes sênior.

## INTERNATIONAL DIMENSION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS OF SENIOR: EXPERIENCES WITHIN THE PROGRAM OF LIFELONG LEARNING IN THE EUROPEAN UNION

Abstract. Since Spain wasn't a member of the European Union until 1986, people that was born before 1960 grew up under a dictatorship and without a clear knowledge about Europe, its culture or a sense of common citizenship as Europeans. Even, many of them viewed the project of the EU as something strange and unknown. In 2007, various educational and training initiatives were integrated by the European Commission under the Lifelong Learning Programme. One of its specific objectives is strengthening the role of lifelong learning to create a sense of European citizenship. According to this objective, the Senior University of the University of A Coruna (a four-year degree for people over 50) decided to develop some workshops that could promote positive attitudes towards the concepts of European culture, identity and citizenship. These workshops combine traditional teaching with virtual learning, in cooperation with partners from different European countries. We evaluated the change of attitudes towards European citizenship in students that have been involved in European workshops in 2009. An ad hoc questionnaire was designed for a total of 85 students that answered it before and after the activities. The results showed that there was a positive change of attitudes after their participation in the workshops.

Keywords: Attitudes. Long life learning. Higher education. Senior students.

## 1 INTRODUCCIÓN

Debido a los cambios políticos en la reciente historia española, los ciudadanos españoles nacidos antes de 1960 crecieron bajo la dictadura de Franco y sin un claro conocimiento de Europa ni de su cultura, sin un sentimiento común de ciudadanía europea. Incluso, muchos de ellos sentían un fuerte rechazo hacia el proyecto de una Unión Europea.

Con la muerte de Franco el 20 de noviembre de 1975, Juan Carlos de Borbón se convirtió en rey de España y comenzó de inmediato una transición hacia la democracia, culminando el proceso con el establecimiento de una monarquía parlamentaria. En 1986 España se convirtió en miembro de la Comunidad Económica Europea (actualmente Unión Europea), después de varios años como candidato.

La Conferencia de Lisboa del Consejo Europeo celebrada el año 2000 le dio al Aprendizaje a lo Largo de la Vida (*lifelong learning*) un papel de vital importancia para alcanzar los objetivos económicos, de empleo y sociales para Europa. El desarrollo subsecuente de la estrategia de Lisboa confirma la importancia de la correcta planificación de estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida y enfatiza el papel de la formación profesional junto con la educación general y la universitaria. De este modo, se incide en las conexiones entre educación y formación, entre aprendizaje formal e informal y entre educación superior y formación profesional, a nivel nacional, regional, local y sectorial.

Tal y como se predijo en la Conferencia de Lisboa, la sociedad europea del 2010 presenta como caracte-

rísticas demográficas un envejecimiento poblacional que ha supuesto que los mayores se conviertan en un grupo activo y productivo (de modo remunerado y sin remunerar) y que la capacidad de aprender a lo largo de la vida se convierta en una de las mejores formas de preservar la actividad física y mental y en uno de los mejores antídotos contra el deterioro.

La educación se concibe como la mejor forma de transmitir un conocimiento y unas actitudes aprendidas a través de la experiencia y como una de las bases fundamentales de los derechos humanos, de la democracia, del desarrollo sostenible y de la paz, y como tal debería ser accesible para todos a lo largo de toda la vida.

Como consecuencia, las instituciones educativas deberían cubrir todas las necesidades educativas del aprendizaje a lo largo de la vida y deberían comprender que los mayores son y serán responsables de transmitir información, conocimientos, tradiciones y valores.

Por todo esto, la mayoría de universidades españolas han empezado a ofertar programas universitarios para mayores, con el objetivo de satisfacer la demanda de los alumnos de más de 50 años que tienen una serie de intereses formativos específicos. Esas inquietudes e intereses, de acuerdo con los resultados de la investigación de Alexandra Withnall, McGivney y Soulsby (2004), abarcan una gran diversidad de temas y materiales, incluyendo la dimensión europea y el aprendizaje de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En el presente artículo se abordará la dimensión europea de la educación superior de alumnos mayores a través de la implicación de la Universidad Senior

de la Universidade da Coruña en diversos proyectos dentro del Programa de Aprendizaje Permanente, y cómo dicha participación ha provocado reconocibles cambios de actitud hacia la ciudadanía e identidad europea de los alumnos.

## **2 APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA PARA ESTUDIANTES SENIOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA UNIVERSIDADE SÊNIOR DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA**

La Universidade da Coruña puso en marcha, en el curso académico 2001/2002, el plan de estudios de la Universidade Sênior. El objetivo por el que se creó fue atender a la demanda educativa de las personas mayores de 55 años, a las que se admite en la vida universitaria sin más requisito que manifestar el deseo de acceder a un nuevo tipo de formación actualizada y adecuada a sus intereses culturales e inquietudes formativas. La tendencia a la jubilación anticipada en edades cada vez más tempranas hizo disminuir posteriormente la edad de admisión a los 50 años.

La Universidad Senior, como programa de estudios universitarios, consta de un plan docente distribuido en cuatro cursos académicos y 36 créditos, al cabo de los cuales los alumnos obtienen el Título de Graduado Senior por la Universidade da Coruña.

Cada curso académico tiene una duración de 8 meses (de octubre a junio) y un total de 9 créditos (90 horas lectivas), con docencia presencial de 3 a 4 horas semanales, según las materias cursadas. Estas materias pertenecen a las tres áreas temáticas de:

Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, y Ciencias de la Salud.

El alumnado podrá escoger de modo voluntario uno o más talleres entre los distintos ofertados, los cuales se desarrollan en sesiones de dos horas de duración y tienen una periodicidad quincenal. Estos talleres constituyen la oportunidad de profundizar en temas o aspectos más concretos, y donde la participación activa del estudiante es fundamental. Entre estos talleres encontramos: dos talleres que trabajan la dimensión europea, un taller de inglés que completa y complementa a las dos asignaturas de aprendizaje de dicho idioma, taller de comunicación no verbal, taller de creación de contenidos multimedia, etc.

A través de los talleres europeos, la Universidad Sénior se ha centrado en el fomento de la identidad y la ciudadanía europea entre los estudiantes universitarios mayores. Estos talleres han canalizado las actividades derivadas de la participación, -ya desde 2003-, de la Universidade Sénior en diferentes proyectos europeos dentro del hoy denominado Programa de Aprendizaje Permanente o Lifelong Learning Programme de la Unión Europea.

Cada curso se matriculan unos 600 alumnos en la Universidad Senior, entre dos campus situados en A Coruña y Ferrol. Según los datos más recientes, referentes al curso 2009-2010, el reparto por sexos del alumnado nos muestra un mayor porcentaje de mujeres (71%) que de hombres (29%). La distribución por rangos de edad es la siguiente: un 31% tienen entre 60 y 64 años; un 25% tienen entre 65 y 69 años; y un 22% entre 55 y 59 años. El profesorado está com-

puesto por más de 40 docentes universitarios.

En cuanto a los estudios previos, veremos que los alumnos en su mayoría poseen estudios secundarios (51%), mientras que sólo un 17% tienen estudios primarios y un 32% estudios universitarios. En los últimos años se ha venido dando un incremento paulatino de alumnos con estudios universitarios.

### **3 EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE DE LA UNIÓN EUROPEA**

El Programa de Aprendizaje Permanente (PAP, 2007-2013) está financiado por la Unión Europea para apoyar la educación y la formación en Europa. Fue establecido en la Decisión N° 1720/2006/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, del 15 de noviembre de 2006 (DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA, 2006). La Comisión Europea ha integrado sus diversas iniciativas del área de la educación y la formación bajo el Programa de Aprendizaje Permanente. Este Programa reemplazó a los anteriores programas educativos, de formación y de aprendizaje a distancia que terminaron en el año 2006, como el denominado Sócrates (2000-2006). El PAP pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Unión Europea, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial.

El programa cubre todo el espectro de aprendizaje a lo largo de la vida con cuatro subprogramas sectoriales que se centran en los diferentes estadios

de la formación y la educación. Se complementa con un Programa Transversal cuyos objetivos son promover la cooperación europea en ámbitos que cubran al menos dos programas sectoriales e impulsar la calidad y la transparencia de los sistemas de educación y formación de los Estados Miembros. Por último, el Programa Jean Monet aborda cuestiones relativas a la integración europea en el ámbito universitario y el apoyo a los centros y asociaciones activos en materia de educación y formación a escala europea.

Los **cuatro programas sectoriales** y sus áreas de actuación son las siguientes: Comenius, para la enseñanza escolar; Erasmus, dedicado a la educación superior; Leonardo da Vinci, para la formación profesional; y Grundtvig, destinado a la educación de personas adultas.

Los **objetivos específicos** del programa son los siguientes:

1. Contribuir al desarrollo de un aprendizaje permanente de calidad y promover la innovación y la dimensión europea.
2. Apoyar la realización de un espacio europeo de aprendizaje permanente.
3. Ayudar a mejorar la calidad, el atractivo y la accesibilidad de las oportunidades de aprendizaje permanente disponibles en los estados miembros.
4. Reforzar la contribución del aprendizaje permanente a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal.
5. Ayudar a promover la creatividad, la competi-

- vidad, la empleabilidad y el espíritu empresarial.
6. Favorecer una mayor participación en el aprendizaje permanente de personas de todas las edades, incluidas las que tienen necesidades especiales y las que pertenecen a grupos desfavorecidos, independientemente de su nivel socioeconómico.
  7. Promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística.
  8. Apoyar el desarrollo, en el ámbito del aprendizaje permanente, de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas innovadoras y basadas en las TIC.
  9. Reforzar la capacidad del aprendizaje permanente para crear un sentimiento de ciudadanía europea, basado en la comprensión y en el respeto de los derechos humanos y de la democracia, y fomentar la tolerancia y el respeto hacia otros pueblos y otras culturas.
  10. Promover la cooperación para garantizar la calidad en todos los sectores de la formación profesional en Europa.
  11. Estimular el mejor aprovechamiento de los resultados, productos y procesos innovadores e intercambiar buenas prácticas en los ámbitos cubiertos por el Programa de Aprendizaje Permanente, a fin de mejorar la calidad de la educación y la formación.

#### **4 PROGRAMA SECTORIAL GRUNDTVIG**

Dentro del marco del Programa de Aprendizaje Permanente, el programa europeo Grundtvig no sólo se cen-

tra en las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los participantes en todas las formas de educación de personas adultas, sino también en las instituciones y organizaciones que imparten o facilitan esa educación.

Sus actividades están encaminadas a responder al reto educativo del envejecimiento de la población en Europa y a ayudar a que los adultos adquieran medios para mejorar sus conocimientos y competencias. Entre otras actividades, se financian las siguientes actividades:

- Movilidad de personas, incluyendo visitas, ayudas, intercambios necesarios en la educación de adultos, etc. El objetivo para el 2013 es apoyar la movilidad de al menos 7000 personas.
- Asociaciones de aprendizaje centradas en temas de interés mutuo entre las organizaciones participantes.
- Proyectos multilaterales para mejorar los sistemas de educación de adultos mediante el desarrollo y transferencia de innovación y buenas prácticas
- Redes temáticas de expertos y organizaciones.

Los destinatarios del programa Grundtvig incluyen al propio alumnado que reciba educación para personas adultas, así como al profesorado y demás personal de los centros educativos u organizaciones. Se incluyen también las instituciones, organizaciones y asociaciones, públicas o privadas, que brinden aprendizaje a adultos o que intervengan en las políticas o en investigación sobre cualquier aspecto de la educación de adultos.

## **5 PARTICIPACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SENIOR EN EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE DE LA UNIÓN EUROPEA**

Desde el año 2003, la Universidad Senior está activamente implicada en el desarrollo de diferentes proyectos europeos. Principalmente se ha tratado de Asociaciones de Aprendizaje, tanto dentro del anterior programa Sócrates como en el actual Grundtvig, contando con la financiación de la UE a dichas iniciativas.

Así, en el curso 2003-2004, se inicia bajo una asociación de aprendizaje el proyecto denominado European Senior Citizens' Storyboard. Este proyecto representó una oportunidad para que los participantes pudieran compilar e intercambiar historias personales, experiencias de la infancia, la vida familiar, eventos nacionales e internacionales, juegos tradicionales, gastronomía, etc. De este modo, el alumno se convertía en un mayor conocedor del patrimonio cultural de todos los participantes y utilizaba las tecnologías de la información y comunicación para narrar dichas historias en la página web del proyecto, teniendo la oportunidad de hacer comentarios sobre éstas e interactuar con los autores mediante correo electrónico y mensajería. El objetivo general era promover la interacción entre los ciudadanos europeos mayores, alentándolos a conocer e intercambiar su Patrimonio Cultural a través de: reuniones nacionales y transnacionales, de las nuevas tecnologías y el aprendizaje del inglés, promoviendo el sentimiento de pertenencia a Europa.

Este proyecto tuvo una duración de tres años, entre agosto 2003 y julio 2006, y reunió a socios de Italia, Reino Unido, Finlandia, Bélgica, Alemania y España.

En el curso 2006-2007 se dio inicio al proyecto Routes Towards Europe, el cual reunía varios programas nacionales relacionados con dinámicas de ciudadanía activa en el contexto cultural europeo. Los socios compartían la visión de que el creciente colectivo de ciudadanos europeos senior pueden y deben jugar un papel cada vez más importante en la sociedad a través de su implicación en proyectos locales y regionales.

Los grupos de estudio en los países socios discutieron y trabajaron temas de identidad, explorando rutas históricas que han conformado la idea de Europa, además de estudiar inglés y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los participantes intercambiaban información, puntos de vista e ideas en el espacio web del proyecto y en la plataforma de teleformación Moodle. Además, tanto alumnos como docentes se reunían en seminarios o encuentros nacionales e internacionales.

Este proyecto finalizó en julio de 2009 y en él estuvieron implicadas instituciones de enseñanza de adultos del Reino Unido, Finlandia, Alemania, Italia y España.

El actual proyecto, denominado Our Continent – Our Culture, se inició en octubre de 2009 y trata de las diversas formas en las que los europeos han contribuido y están contribuyendo a la cultura común de Europa. El aprendizaje de idiomas, la identidad, la ciudadanía activa y la cohesión europea, junto con la comprensión y la comunicación entre generaciones son aspectos fundamentales de este proyecto, en coincidencia con los objetivos específicos y operativos de Grundtvig.

Cada uno de los proyectos europeos en que ha

participado la Universidad Senior se ha traducido en la oferta, dentro del plan de estudios, de Talleres Europeos que han desarrollado las actividades de las diferentes Asociaciones de Aprendizaje, tomando la denominación de dichos proyectos.

## 5.1 PERFIL DE LOS PARTICIPANTES EN LOS TALLERES EUROPEOS

Desde el curso académico 2003-2004, hasta el presente curso 2010-2011, han participado en las actividades desarrolladas por los Talleres Europeos de la Universidad Sénior, un total de 427 alumnos/as, de los cuales 281 son mujeres (65%) y 148 son hombres (35%), con un rango de edad entre 51 y 83 años.

Como se ha mencionado anteriormente, resulta de fundamental importancia el concepto de movilidad dentro de las acciones del programa Grundtvig, entendida ésta como la asistencia de alumnos/as, personal docente, y otro personal relacionado con la educación de adultos a eventos transnacionales organizados en el marco de las actividades de dimensión europea a que hacemos referencia.

A lo largo de estos años, han participado un total de 148 docentes y alumnos/as en actividades de movilidad. De ellos, 119 corresponden a mujeres y 44 a varones.

Por destino, las movilidades han sido a los siguientes países: Bélgica, 74 movilidades (45%); Finlandia, 33 movilidades (20%); Alemania, 22 movilidades (13%); Reino Unido, 19 movilidades (12%); Italia, 12 movilidades (7%); y Portugal, 3 movilidades (3%).

## 5.2 METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y ACTIVIDADES DE LOS TALLERES EUROPEOS

La metodología aplicada en los Talleres Europeos se basa en actividades de equipo e individuales, con reuniones quincenales de 2 horas, y trabajo fuera del aula en pequeños grupos. Esto se complementa con la asistencia a clases magistrales y conferencias, y mediante el aprendizaje virtual. De este modo se facilita el acceso de los estudiantes a diferentes recursos de aprendizaje con el fin de aplicar los conocimientos y las habilidades que aprenden bajo la supervisión y apoyo del docente dentro y fuera del aula.

Uno de los principales objetivos es mejorar el conocimiento y uso de herramientas informáticas, tales como internet, correo electrónico, diseño de blogs, la página web del proyecto, y redes sociales entre los estudiantes. Por ello se ha combinado la instrucción cara a cara con la instrucción mediada por ordenador a través de redes sociales y blogs, a través de técnicas de *blended learning*.

El *Blended Learning* se define como un método de aprendizaje que combina el aprendizaje cara a cara con la enseñanza virtual (MARRSH; MCFA-DEN; BARRIEJO, 2003). Este no es un concepto nuevo. De hecho, todos sabemos que durante muchos años ha sido una práctica común la de combinar clases tradicionales con una metodología más activa, tales como estudios de casos, debates, películas, vídeo, audio, etc. También se ha llamado "modelo híbrido", "instrucción mediada por ordenador", "aprendizaje mixto", etc.

Heinze y Procter (2004) definen el *blended learning*

como un aprendizaje que se ve facilitado por la combinación efectiva de los diferentes modos de comunicación, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje, y se basa en una comunicación transparente entre todas las partes involucradas en el proceso.

Bartolomé (2004) explica las razones tanto económicas como pedagógicas, que dieron origen al blended learning: frente a la educación tradicional, el blended learning permite reducir los costos (FEDE-RIGHI, 2005); la calidad de las conferencias se puede mejorar mediante el uso de presentaciones multimedia; se proporciona a los estudiantes mayor responsabilidad y más destrezas para el aprendizaje individual; el blended learning funciona como un catalizador para el cambio de actitudes de los profesores, como paso previo a un cambio radical hacia una metodología totalmente en línea.

Nuestros estudiantes tenían adquiridas inicialmente escasas habilidades para el uso de las nuevas tecnologías, y así, los instructores ejecutaron la labor de ayudarles a desarrollar habilidades en el uso de las nuevas tecnologías, potenciando su acceso a internet y animándoles a ser estudiantes independientes. Se trata así de evitar "una nueva forma de exclusión social: la brecha digital" (AGUADO, 2007). Así entendido, el papel del profesor es fundamental, porque requiere un proceso de transformación a la figura de "facilitador del aprendizaje"

Se llevó a cabo el siguiente programa de actividades: Clases de apoyo en TIC; idiomas: Italiano e Inglés; seminario sobre cultura, identidad y ciudadanía europea; metodología de la Investigación y búsqueda

de información; trabajo de campo (recogida de datos y viajes a lugares clave); entrevistas sobre la identidad europea; redacción de ensayos y preparación de las presentaciones (presentaciones en power point); publicación en línea en el blog del taller; presentación de los ensayos en las reuniones transnacionales.

Una evaluación formativa se lleva a cabo en todas las reuniones internacionales. Los estudiantes de cada uno de los países socios del proyecto cumplimentan formularios de evaluación inicial, así como formularios de evaluación final. El seguimiento y evaluación continua del desarrollo de la Asociación de Aprendizaje se lleva a cabo a lo largo de toda la acción (a través de TIC y en las reuniones de coordinadores).

## **6 INVESTIGACIÓN SOBRE ACTITUDES EUROPEAS**

### **6.1 OBJETIVOS**

El primer objetivo del estudio fue analizar si la participación de los estudiantes senior en alguno de los talleres europeos influía en su sentimiento de ciudadanía europea. El segundo objetivo del estudio fue analizar si ese sentimiento de identidad europea había cambiado entre nuestros estudiantes en los últimos 30 años.

## 6.2 MÉTODO

### 6.2.1 PARTICIPANTES

Un total de 85 estudiantes (70% mujeres), participaron en los talleres europeos de la Universidad Senior durante el curso académico 2009-2010. Cuarenta y siete de esos estudiantes cubrieron un cuestionario en octubre de 2009 y 29 de ellos lo cubrieron de nuevo 8 meses más tarde, al final del curso académico. Todos los participantes eran españoles y vivían en Galicia, principalmente en zonas urbanas.

La edad media (N= 47) fue de 63 años, con un rango de edad entre 52 y 75 años. La distribución de los alumnos por años de educación fue la siguiente: 3 alumnos habían realizado estudios primarios (de 1 a 8 años de educación), 27 con educación secundaria (de 9 a 12 años de educación) y 17 con estudios universitarios (13 ó más años de educación). El 57% de los alumnos no habían participado previamente en ningún proyecto europeo y el 71% del total de alumnos había visitado al menos 4 países europeos.

### 6.2.2 PROCEDIMIENTO

Se desarrolló un cuestionario ad-hoc para evaluar: variables sociodemográficas; actitudes hacia el sentimiento de ciudadanía europea vs. ciudadanía española, actualmente y hace 30 años; sentimiento de identidad europea; y actitudes hacia la cultura y las políticas comunes europeas.

El cuestionario se administró al principio (N= 47) y al final del curso académico (N= 29). El resto de los estudiantes no completaron correctamente el cuestionario, habían abandonado el taller o no asistieron como mínimo al 70% de las sesiones, por los que se les excluyó de la muestra.

Durante el desarrollo de los talleres europeos se habían estudiado los siguientes temas: cultura europea, identidad y ciudadanía. Las actividades y la metodología didáctica han sido descritas anteriormente.

### 6.3 RESULTADOS

Para analizar si la asistencia a los talleres europeos organizados por la Universidad Senior durante un año académico había mejorado el sentimiento de ciudadanía europea y de identidad europea, se compararon los resultados de un cuestionario desarrollado para explorar dichos temas, al inicio y al finalizar los talleres. Se utilizó un diseño de medidas repetidas y se analizó mediante el test de Wilcoxon.

Antes de asistir al taller, los alumnos se mostraron significativamente menos conectados a Europa que después de los talleres ( $z = -2,3$ ,  $p < 0,5$ ). Además, los alumnos mostraron un mayor sentimiento como ciudadanos europeos después de asistir al taller durante un curso escolar ( $z = -2,63$ ,  $p < 0,05$ ).

La identidad europea ha cambiado de manera significativa en los últimos 30 años en nuestra muestra de alumnos senior españoles, ya que se encontró que actualmente se sienten mucho más conectados a Europa

de lo que sentían hace 3 décadas ( $z = -2,88, p < 0,05$ ).

Se exploró también si el hecho de haber visitado otros países europeos tendría una gran influencia en el sentimiento de identidad europea, pero sólo se encontró que aquellos que habían visitado 4 ó más países consideraban más importante ser ciudadano europeo ( $z = -1,96, p < 0,05$ ), pero no mejoraba el sentimiento de identidad europea.

No hubo cambios en la importancia que los estudiantes le daban a la política común de la Unión Europea, al euro como moneda única o los valores culturales comunes. Esto es debido al hecho de que, antes de los talleres, 28 de los 29 participantes le daban ya a dichos temas la máxima importancia.

Algunos de los estudiantes habían participado previamente en otros proyectos europeos, por lo que se analizó mediante la prueba Chi-cuadrado si este hecho tenía alguna influencia en el sentimiento de identidad europea. Los resultados mostraron que aquellos alumnos que habían participado previamente en otros proyectos europeos no se sentían más conectados a Europa antes del taller que los estudiantes que no habían participado en tales proyectos. Tampoco mostraron un mayor sentimiento de ciudadanía europea, pero sí percibían como más importante formar parte de la Unión Europea  $\chi^2(1, N = 29) = 12,07, p = ,002$ .

## 7 CONCLUSIONES

Dentro de los objetivos y fines del Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea, la Uni-

versidad Senior ha participado en diversos proyectos educativos para alumnos senior europeos. En ellos, los estudiantes trabajaron temas de cultura e identidad europea, mejoraron su competencia lingüística en inglés e italiano y recibieron formación en TIC para poder intercambiar ese conocimiento y sus experiencias con otros alumnos mayores de varios países, de modo virtual y también en visitas transnacionales. Además algunos de ellos asistieron a seminarios intergeneracionales sobre las instituciones europeas y las visitaron en Bruselas.

Para conocer el impacto de dicha participación en cuanto a la identidad y ciudadanía activa europea, se comparó su sentimiento como ciudadanos europeos antes y después del taller y se encontró que, después de asistir a las sesiones del taller, los estudiantes se sentían más conectados a Europa y se sentían ciudadanos europeos en mayor medida. Aquellos que habían participado en otros proyectos previamente entendían lo importante que era ser miembro de la Unión Europea, así como aquellos que habían visitado otros países, pero ninguno de ellos mostró un mayor sentimiento como ciudadano europeo antes de asistir a los talleres.

Por lo tanto, se puede afirmar que la metodología y las actividades realizadas han respondido a los objetivos propuestos en los proyectos educativos europeos en los que ha participado la muestra evaluada.

## REFERENCES

- AGUADO, S. Learning Lifelong. Old people in the informational society. En: Kristensen, B.; Alvarez Pousa, L.; Evans Pim, J. (ed. lit.). **Comunicación e persoas maiores conference proceedings**. Santiago de Compostela: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia, 2007.
- BARTOLOMÉ, A. Blended Learning. Conceptos básicos. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, [Logroño], nº 23, p. 7-20, 2004. Semestral.
- FEDERIGHI, P. Ciudadanía europea y educación de personas adultas. In: C.R.E.P.A. **Ciudadanía europea y educación de personas adultas**. Madrid: Consejería de Educación, 2005.
- HEINZE, A.; PROCTER, C. **Reflections on the Use of Blended Learning**. Education in a changing environment conference proceedings. Salford: University of Salford: Education Development Unit, 2004.
- MARRSH, G. E.; MCFADDEN, A.C.; BARRIEJO, P. Blended instruction: adapting conventional instruction for large classes. **Online Journal of Distance Learning Administration**, [¿Carrollton?], vol. 4, no. 4, winter 2003.
- WITHNALL, A.; MCGIVNEY, V.; SOULSBY, J. **Older people learning: myths and realities**. Leicester: NIACE. 2004.
- UNIÓN EUROPEA. Diario Oficial de la Unión Europea, n.º L 327, el 24 de noviembre de 2006.

Recebido em outubro de 2010.  
Aprovado em novembro de 2010.

# LAS UNIVERSIDADES PARA MAYORES: ¿QUÉ ENSEÑANZA, QUÉ APRENDIZAJE?

José Arnay<sup>1</sup>

Javier Marrero<sup>2</sup>

Inmaculada Fernández<sup>3</sup>

Resumen. Este artículo analiza el papel de las Universidades para Mayores enfatizando su vertiente educativa y, de forma más concreta, los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellas se llevan a cabo. El desarrollo histórico de esta oferta formativa no siempre ha posibilitado un debate en profundidad sobre las características que deben adoptar estos procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que, tal vez, han primado otras visiones institucionales y académicas sobre el papel de las personas mayores en las universidades. Dicho papel está aún comprometido, puesto que en la mayoría de ellas el alumnado permanece en una especie de *limbo* institucional y académico, que choca con la tan traída y llevada filosofía del aprendizaje a lo largo de la vida, filosofía que, en numerosas ocasiones, se entiende como aprendizaje a lo largo de la vida (laboral), dejando fuera y sin sentido todo aquello que no sea educación para la acreditación académica. En el artículo se defiende una visión educativa ligada a otra manera de entender el envejecimiento, que promueva nuevas posibilidades para las personas mayores en su desarrollo intelectual, personal y social mediante su participación en la Educación Superior. También se presentan los resultados de un estudio sobre las valoraciones que realiza el profesorado y el alumnado de dichos programas formativos

---

<sup>1</sup> Doctor en Psicología. Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España (jarnay@ull.es).

<sup>2</sup> Doctor en Pedagogía. Universidade de La Laguna (jmarrero@ull.es).

<sup>3</sup> Licenciada en Pedagogía. Universidad de La Laguna. (mesteban@ull.es).

sobre dos aspectos concretos de los procesos de enseñanza y aprendizaje: la metodología y la evaluación. Los resultados indican que las visiones de ambos grupos no son del todo concurrentes sobre dichos aspectos, lo cual puede servir de guía para implementar procesos educativos más acordes con las necesidades, expectativas y deseos de ambos grupos.

Palabras clave: Envejecimiento. Educación. Enseñanza. aprendizaje. Aprendizaje a lo largo de la vida.

## AS UNIVERSIDADES PARA IDOSOS: O QUE ENSINAR? O QUE APRENDER?<sup>4</sup>

Resumo. Este artigo analisa o papel das Universidades para Idosos enfatizando sua vertente educativa e, de forma mais concreta, os processos de ensino e aprendizagem que nelas se levam a cabo. O desenvolvimento histórico desta oferta formativa nem sempre possibilitou um debate em profundidade sobre as características que devem adotar esses processos de ensino e aprendizagem, dado que, talvez, primaram por outras visões institucionais e acadêmicas sobre o papel das pessoas maiores nas universidades. Dito papel está ainda comprometido, já que na maioria destas o corpo discente permanece numa espécie de limbo institucional e acadêmico, que choca com a tão trazida e levada filosofia da aprendizagem ao longo da vida, filosofia que, em numerosas ocasiões, entende-se como aprendizagem ao longo da vida (trabalhista), deixando fora e sem sentido tudo aquilo que não seja educação para o credenciamento acadêmico. No artigo

---

<sup>4</sup> Este artículo forma parte del proyecto de investigación *Los procesos de enseñanza y aprendizaje en los programas universitarios para personas mayores: estudio de casos y propuestas de mejora*. Proyecto financiado por la Dirección General de Política Universitaria. Ministerio de Educación (EA 2009-0160).

se defende uma visão educativa unida a outra maneira de entender o envelhecimento, que promova novas possibilidades para as pessoas maiores em seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social mediante sua participação no Ensino Superior. Também se apresentam os resultados de um estudo sobre as valorações que realiza o professorado e o corpo discente de ditos programas formativos sobre dois aspectos concretos dos processos de ensino e aprendizagem: a metodologia e a avaliação. Os resultados indicam que as visões de ambos os grupos não são de tudo concorrentes sobre ditos aspectos, o que pode servir de guia para implementar processos educativos mais adequados às necessidades, expectativas e desejos de ambos os grupos.

Palavras-chave: Envelhecimento, Educação, Ensino, aprendizagem. Aprendizagem ao longo da vida.

## UNIVERSITIES FOR THE ELDERLY: WHAT TO TEACH? WHAT TO LEARN?

Abstract. This article analyses the role of the Universities for the elderly emphasizing the education side, in particularly the teaching and learning processes in which take place within. In the historic development of this formative offer, a thorough debate about the characteristics which have to be adopted in these teaching and learning processes has not always been possible, perhaps because priority has been given to institution and academic views rather than the role of the elderly at the universities. This role is not very clear as in the majority of them the students are still in some institutional and academic *limbo*, which clashes with the so known philosophy of lifelong learning that in many cases it is understood as lifelong learning during their working life, not considering any other learning but the academic one. In the article an education view is defended, linked to another way of the

aging perception which encourages new possibilities for the elderly in their intellectual, personal and social development participating in the Higher Education. The results of a survey are also shown and it is about the assessments carried out by teachers and students from the programs in two specific aspects in the teaching and learning processes: methodology and evaluation. The results show that the views of both groups are not totally concurrent in those aspects, so it could be a guide to implement education processes more related with the needs, expectations and wills of both groups

Keywords: Aging. Education. Teaching. Learning. Lifelong learning.

## 1 INTRODUCCIÓN

Bajo el rótulo genérico de Universidades para Mayores (en adelante UpM) se agrupan un conjunto de experiencias educativas, relativamente novedosas en España y en otros países de Europa, Latinoamérica, EEUU, etc. Adoptando diversas denominaciones, Aulas de la Experiencia, Programas para Mayores, Aulas de Formación Abierta, Universidades Permanentes, el rasgo común es que posibilitan el acceso a la Educación Superior a personas de más de 50 años mediante unas enseñanzas específicas. Esto no supone contar con una Facultad para tal fin, ni con un determinado título oficial universitario, sino contar con profesorado universitario y aulas de la universidad para impartir este tipo de enseñanza.

Pese a su rápida expansión, en el transcurso de los últimos veinte años, aún presentan un panorama

legal e institucional con un notable número de lagunas y contradicciones. Por ejemplo, la falta de una normativa legal que ampare estas acciones de *aprendizaje a lo largo de la vida*, conlleva una diversidad de situaciones institucionales, tanto en el seno de cada universidad, como de unas universidades a otras. El hecho de que cada UpM tenga circunstancias específicas propias (tipos de asignaturas, número de horas totales, currículo propio, etc.) o se carezca de una legislación general que fomente su desarrollo como un tipo de formación específica de las universidades, hace que éstas se encuentren todavía en una especie de “limbo institucional”. De esto se derivan una serie de consecuencias, por ejemplo, que el propio alumnado desconozca si es oficialmente alumnado universitario a todos los efectos, si su formación en las UpM le permite convalidar el acceso a otras titulaciones oficiales, si los diplomas que obtienen tienen alguna validez académica y algunas otras indefiniciones importantes.

Desde estas limitaciones normativas e institucionales, en este artículo pretendemos llevar a cabo una revisión crítica de algunos de estos aspectos, centrándonos en aquellos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consideramos que ante el cúmulo de circunstancias históricas e institucionales en las que se han desenvuelto las UpM, hasta ahora no se ha destacado de forma suficiente la vertiente educativa de los mismos. Reflexionar sobre el alcance, limitaciones y nuevas perspectivas de este tipo de educación de cara a un futuro, más o menos inmediato, es necesario en el momento en que nos

encontramos, sumidos en un proceso de cambio en las universidades españolas que afectan, entre otros aspectos, a la propia naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las titulaciones oficiales de grado y de posgrado.

## **2 TRES ASPECTOS A TENER EN CUENTA**

Nos parece que son tres los aspectos destacables ante esos cambios en relación a la Educación Superior de las personas mayores. En primer lugar, se debería prestar mayor atención, dentro de la labor docente, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, más concretamente, al conocimiento de aquellas características de la enseñanza que se pueden adecuar mejor a las necesidades y demandas de aprendizaje del alumnado mayor. Es probable que éstas difieran, de forma significativa, de las demandas y necesidades del alumnado más joven.

En segundo lugar, creemos necesario incrementar las investigaciones y estudios en este terreno, porque son evidentes las carencias de investigaciones y experiencias educativas con personas mayores. Las razones son obvias. Las personas mayores son invisibles socialmente e inéditas educativamente. La penuria de investigaciones en el terreno educativo contrasta, sin embargo, con un notable incremento de trabajos e investigaciones realizados en ámbitos como la psicogeriatría, la geriatría o la gerontología (FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 2009), o de numerosos estudios sociológicos, económicos o demográficos sustantivos

sobre aspectos muy variados del envejecimiento<sup>5</sup>. Sin embargo, nos encontramos ante un escenario marcado por la ausencia casi absoluta de trabajos sobre la *dimensión educativa* del envejecimiento, lo cual siendo una notable laguna, es también una buena oportunidad para generar investigación en este campo.

Por último, pensamos que junto a los dos aspectos mencionados, también se debe profundizar en el conocimiento de los perfiles sociales y personales y en las propias necesidades educativas que se plantea el amplio colectivo social de personas mayores. Si hasta ahora las universidades se han dirigido, casi en exclusiva, a un determinado rango de edades y para un único fin, la acreditación académica, esta situación deberá cambiar de forma significativa en función de algunos de los siguientes parámetros, *a)* un previsible incremento en la demanda de formación en los jóvenes licenciados a lo largo de toda su vida laboral, y un previsible aumento de la demanda por parte de los trabajadores mayores de 50 años<sup>6</sup>, *b)* la paulatina desaparición de las jubilaciones anticipadas y el alargamiento de la vida laboral incrementará el nú-

---

<sup>5</sup> Una buena muestra de trabajos en este ámbito se puede consultar en: [http://www.imserso.es/imserso\\_01/index.htm](http://www.imserso.es/imserso_01/index.htm)

<sup>6</sup> Debe tenerse en cuenta que la tasa de empleo de personas mayores en España se sitúa en un nivel similar a la media de la UE (15), esto es, 40.8% frente a un 40.2%. En tal sentido la recomendación del Consejo de la Unión Europea de 14 de octubre de 2004, sobre la aplicación de las políticas de empleo de los Estados miembros, en el apartado dedicado a España, señala la necesidad de "establecer una estrategia exhaustiva de envejecimiento activo que ofrezca modalidades de empleo flexible e incentivos a los trabajadores de más edad para que permanezcan más tiempo activos y formándose".

mero de trabajadores mayores en activo, que deberán continuar con sus procesos de aprendizaje, c) las personas en paro de larga duración buscarán en los procesos educativos una manera de no perder competitividad en un panorama laboral que tiende a la exclusión por razón de la edad, aunque es previsible que esta tendencia se vaya modificando por efectos de la propia lógica demográfica, que tenderá a revalorizar la figura del trabajador/a mayor, y d) la democratización del acceso a la Educación Superior para todas las edades supondrá el necesario “reemplazo generacional” que compensará la pérdida de alumnado joven, perceptible ya en muchas universidades.

En suma, es necesario que el debate sobre el papel de las universidades en la sociedad del conocimiento se dote de una nueva visión, teórica y práctica, del concepto del aprendizaje a lo largo de la vida. Porque las complicadas condiciones demográficas, que se manifiestan de forma más acusada en Europa, además de generar un intenso debate social, acarrearán una serie de transformaciones a las que también tendrá que hacer frente, sin duda, la Educación Superior.

### **3 ENVEJECIMIENTO Y EDUCACIÓN**

Es conveniente situar la evolución histórica de las UpM en el contexto de los cambios científicos, sociales, culturales y demográficos asociados al propio envejecimiento poblacional. El auge experimentado por este tipo de oferta educativa, tanto en universidades públicas como privadas, es de difícil comprensión si

no es en el contexto de estos cambios, una de cuyas consecuencias evidentes es el incremento de la demanda de educación de este segmento social. Pero el hecho de que cada vez un mayor número de personas, en su mayoría entre los cincuenta y los ochenta años, decidan acudir a la universidad se debe analizar en función de varias circunstancias generales:

- a. Aunque generalmente el concepto de *persona mayor* se asocia a aquellas que han alcanzado los 65 años, la edad oficial de jubilación, en las UpM la matrícula se permite a partir de los 50 años. Esto se debe, al menos en España, a que existe un volumen muy importante de personas prejubiladas, que por su estatus laboral, no por su edad cronológica, les aproxima al grupo de las personas ya jubiladas. También es cierto que en los últimos años se percibe un incremento de alumnado de más de 50 años que continúa trabajando, lo que apoya una de las tendencias señalada anteriormente.
- b. Lo que socialmente se denomina personas mayores no constituye un grupo homogéneo sino, al igual que ocurre con otros grupos sociales, predomina una diversidad considerable. Esto significa que no todas las personas mayores adoptan la misma forma de vida, ni la planifican y ejecutan de la misma manera.
- c. Las diferencias pueden aparecer tanto a nivel de actitudes y comportamientos individuales, como de grupos y de cohortes generacionales.
- d. Se produce un fenómeno de *movilidad* personal

y social que afecta a los cambios que las distintas personas y grupos van adoptando en su proceso de desarrollo personal y social a lo largo del ciclo vital.

- e. Esto significa que, al igual que ocurre en personas y grupos de otras edades, las personas mayores también realizan diversas y variadas adaptaciones a las circunstancias cambiantes de su entorno sociocultural.
- f. La educación de personas mayores trataría de aportar aquellos instrumentos y estrategias de conocimiento que permitan propiciar la movilidad personal y social, permitiendo realizar dicha adaptación en las mejores condiciones posibles.

Aunque la preocupación por las diversas consecuencias del envejecimiento es cada vez más acusada<sup>7</sup>, el interés por su estudio e investigación cobró fuerza a partir de la segunda mitad de siglo XX, debido a la propia presión demográfica. Hasta entonces la *lógica* demográfica había jugado un papel destacado, desde principios a mediados del siglo pasado, en el estudio de la infancia y adolescencia, pero la disminución de la natalidad y el aumento de la longevidad produjo un creciente interés por las variadas consecuencias del envejecimiento poblacional entre la comunidad científica.

Factores como la prevención y el tratamiento de las enfermedades, los avances sanitarios o la me-

---

<sup>7</sup> Valga como muestra los actuales debates sobre el futuro de las pensiones o el alargamiento de la vida laboral.

jora en las condiciones de vida en muchos países, han propiciado una reducción muy considerable de la mortalidad infantil y un aumento importante en las expectativas de vida de las personas mayores. De ahí que el interés por el estudio del envejecimiento se haya materializado en una considerable proliferación de organizaciones científicas, profesionales o de formación que tienen por objetivo contribuir a un mejor conocimiento de los variados aspectos que implican los procesos de envejecimiento.

Desde la perspectiva evolutiva del ciclo vital P. B. Baltes estableció, en los años ochenta del pasado siglo, una visión contextual desde la cual se plantean algunas consideraciones interesantes para el propósito de nuestra argumentación sobre el envejecimiento y la educación. Por ejemplo, el hecho de que son múltiples las modificaciones que a lo largo de la vida se observan en cada una de las dimensiones del comportamiento (*multidimensionalidad*), haciendo que cada una de ellas siga un curso específico de cambio (*multidireccionalidad*). De ahí que unas dimensiones del desarrollo cambian en sentido positivo y otras en el negativo (*crecimiento y deterioro*), mientras otras pueden ser modificadas en cualquier momento como consecuencia de la acción de factores ambientales, culturales e históricos (*plasticidad*). Por último, son múltiples las dimensiones temporales que nos permiten estudiar las ganancias y las pérdidas que se producen a lo largo del ciclo vital, las cuales son el resultado de la interacción de múltiples factores (*multicausalidad*) (VEGA, 1995).

La perspectiva de la unidireccionalidad supone que la infancia es un periodo de crecimiento y la vejez uno de deterioro. Esta visión coincide con las expectativas y estereotipos culturales tradicionales que conceden a la vejez únicamente un sentido negativo (VEGA, 1995, p. 31).

Mientras la visión unidireccional proviene, fundamentalmente, de la perspectiva biológica, que considera el desarrollo como un proceso asociado al crecimiento y el envejecimiento asociado al deterioro de diversas funciones, desde las ciencias sociales y del comportamiento se considera que en el envejecimiento también se observan ganancias, lo que contribuye a cambiar, de forma sustantiva, las visiones habituales sobre el hecho de envejecer. Desde este marco interpretativo y contextual, el envejecimiento no es sólo de naturaleza biológica, sino también cultural. Quiere esto decir que, tanto el funcionamiento psicológico como el biológico están bajo la influencia de las condiciones históricas y culturales del momento que una persona vive.

De ahí que podamos considerar que las posibilidades educativas de las personas mayores se pueden establecer, al menos, en la potenciación de dos de los aspectos señalados, la plasticidad y la multicausalidad, sin perder de vista la multidimensionalidad y la multidireccionalidad del desarrollo humano. Pero el hecho educativo debe incidir, además, en otro aspecto del envejecimiento no menos importante. Si consideramos que en los procesos de desarrollo asociados al envejecimiento intervienen, no solo los factores biológicos, sino también aquellos relacionados con la historia y la cultura, junto con otros de ca-

rácter aleatorio, es también importante no limitar los factores del deterioro biológico asociados a un solo factor que lo explique todo: la edad.

Desde un punto de vista educativo lo que más llama la atención es que sea la *edad cronológica* la única que se toma en consideración. De ahí se infiere que tener cierta edad es un *hándicap*, o un impedimento, para el aprendizaje, dado que la edad se asocia, como decíamos antes, a pérdidas y no a ganancias, justificándose de esta manera el que no se promuevan acciones educativas para este segmento de población. Esto significa considerar que el tiempo transcurrido desde el momento del nacimiento, sigue el mismo curso en todas las personas, independiente de las generaciones, las culturas o las formas de vida llevadas a cabo. Es decir, se uniformiza y estratifica socialmente a las personas asignando unos roles específicos a cada edad: el joven puede y debe aprender, la persona mayor no.

Debemos buscar, más allá de la edad cronológica, otras maneras de explicar la evolución del tiempo físico o biológico, que nos permitan realizar otro tipo de miradas sobre el envejecimiento y, en consecuencia, abogar por sus posibilidades educativas, porque estamos de acuerdo con Gimeno Sacristán (2008, p. 36) cuando señala:

[...] la valoración del cuerpo según la edad está presente en las representaciones culturales, populares y científicas. Por el cuerpo se es o no se es normal, anormal, fuerte, sano, bello o capaz...El racismo, sexismo, homofobia y discriminación en

razón de la edad y la discapacidad siguen apoyándose en teorías sobre la superioridad en razón de la edad.

Parece más interesante, por tanto, tomar en consideración los aspectos *funcionales* del tiempo: el tiempo biológico, el psicológico y el social. Estas dimensiones marcan las posibilidades *subjetivas* del uso del tiempo físico, señalando cómo cada persona realiza su adaptación al medio y utiliza sus propios recursos personales para desarrollar las actividades de la vida diaria, entre ellas las que pueden estar relacionadas con su uso en acciones educativas. De ahí que resulte más apropiado hablar, no solo de una edad cronológica, sino de una edad biológica, de una psicológica y de una social.

"La edad biológica puede definirse como la estimación de la posición actual de un sujeto con respecto a su potencial biológico del ciclo vital" (VEGA, 1995, p. 42). Es, por tanto, de naturaleza biológica, fisiológica y anatómica. Además, no se encuentra linealmente relacionada con el tiempo físico. Se relaciona con la capacidad funcional de los sistemas orgánicos (metabólico, nervioso, endocrino, circulatorio, etc.), y por tal razón pueden darse diferencias significativas de unas personas a otras. Por su parte la *edad psicológica* se refiere a la capacidad que muestra una persona para adaptarse a las exigencias ambientales cambiantes, en comparación con otras de su misma edad cronológica o de otras edades. Su estimación se realiza mediante el estudio de las tareas que realiza, en ambientes o tareas específicas, y a procesos como la

percepción, la atención, aprendizaje, memoria, inteligencia, motivación, emoción, etc. (MONEREO, 2007). Por último, la *edad social* hace referencia al conjunto de roles que asume la persona, pero también a las normas que se encuentran asociadas a determinados estatus y roles:

La edad social está impregnada de las expectativas y roles que suelen ser “normativos” para cada sociedad y/o grupo de referencia social. Estos roles y normas van desde ir vestido con un tipo determinado de ropas, modelos o colores, a asumir un determinado tipo de normas o criterios morales, o a tomar determinado tipo de decisiones en la vida como casarse, tener hijos o iniciar un trabajo (VEGA, 1995, p. 44).

Si tomamos como referencia estos tres *tipos de edades*, nos podemos dar cuenta que sobre el envejecimiento habría, al menos, dos grandes clases de interpretaciones: unas de carácter cultural y otras de naturaleza científica. Por ejemplo, la historia, las religiones o las artes ofrecen sus visiones particulares sobre el envejecimiento, de forma que en cada momento histórico, los modelos de lo que significa ser y actuar como persona mayor son diferentes. Por su parte, disciplinas como la demografía, la sociología, la gerontología, la psicología o la pedagogía ofrecen otros modelos, que también han ido cambiando en el transcurso del tiempo.

### **3 LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS UPM**

En este apartado analizamos las cuestiones didácticas de la enseñanza y el aprendizaje de las personas mayores en la universidad. Un espacio de formación que, por sus características diferenciadoras respecto a otras formas de educación de adultos, conviene estudiar con detenimiento. Más concretamente nos preguntamos, ¿por qué llamamos educación a lo largo de la vida a esta formación que se ofrece desde la universidad para las personas mayores?; ¿qué valor puede tener esta educación para las personas adultas?; ¿se trata de un tipo de educación formal, no formal o informal?, en cualquier caso, ¿cuáles son las condiciones que se requieren para una buena enseñanza?; ¿qué características didácticas tienen estos procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas mayores en la universidad?; ¿es posible otra enseñanza universitaria –más allá de los modelos tradicionales ya señalados– en la educación a lo largo de la vida de las personas mayores? Intentaremos responder, de un modo sintético, a estos interrogantes.

#### **3.1 CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA**

De las diferentes manifestaciones que adopta la educación de adultos (alfabetización primaria o secundaria, desarrollo de recursos humanos y aprendizaje a lo largo de la vida) es en ésta última en la que se ubica la enseñanza en las UpM, al menos en una

buena parte de los países europeos en donde existe esta modalidad (RIOS GONZÁLEZ, 2004). De ahí que se considere que garantizar a las personas una forma de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida -como una expresión de autonomía personal y ciudadana- es una de sus características esenciales. La finalidad última de una buena educación, esto es, formar personas autónomas, capaces de aprender por sí mismas en su vida, justifica la existencia de una oferta formativa universitaria encaminada a satisfacer las necesidades sociales, culturales y vitales de la población mayor: es una responsabilidad social (GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION, 2009)

Anne Jamieson (2007) señala que durante la última década, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida ha llegado a ser dominante en los discursos sobre la educación de adultos. “Aprendizaje” ha sido preferido a “Educación” a lo largo de la vida, porque enfatiza el rol de los aprendices mismos antes que el de sus proveedores. Hay muchas maneras de aprender (incluidos los mayores). El aprendizaje a través de la educación formal es una actividad minoritaria entre los aprendices mayores (WITHNALL, 2006); los formatos de aprendizaje mediante educación no-formal e informal han sido explorados y muchas investigaciones han examinado el aprendizaje, entre otros el denominado aprendizaje no certificado, que tiene lugar en diferentes grupos de comunidades, así como las necesidades de los aprendices mayores (PURDIE; BOULTON-LEWIS, 2003).

Sea como fuere, nos encontramos ante un tipo de enseñanza que se realiza, en lo que a las UpM se re-

fiere, mediante lo que denominamos la educación formal en las universidades. Esta proximidad o sincronización con los aprendizajes universitarios formales – o certificados- convierte la experiencia de enseñanza y de aprendizaje de los mayores en un espacio con evidentes fortalezas, pues busca los beneficios de una formación de rigor, exigencia y calidad, pero también con profundas debilidades, como la asimilación de modelos de enseñanza convencionales y poco adaptados, escasa flexibilidad de los métodos y procedimientos de enseñanzas, poca visibilidad, etc.

Una de las condiciones que ha de tener hoy cualquier propuesta de enseñanza y aprendizaje pasa por el concepto de calidad. Se ha impuesto en los discursos, pero también en las prácticas educativas de todos los niveles, aludir a la calidad como la panacea y aspiración de cualquier política educativa, aunque se trata de un término difícil de acotar. La UNESCO entiende por calidad, en el marco de las políticas de educación de adultos y de aprendizaje a lo largo de la vida, el “proceso dinámico, relativo, de cambio y desarrollo, respondiendo a contextos y demandas ambientales” (GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION, 2009). Se entiende así que la educación de adultos adopta tres posibles formatos o niveles: la alfabetización de adultos, el desarrollo de recursos humanos y por último el aprendizaje a lo largo de la vida. Una educación que ha de enmarcarse en los principios de participación y equidad, y cuya calidad ha de sustentarse en dos criterios: relevancia, que supone aprender aquello que permita una mejora de la calidad de vida, y efectividad, entendida como

la relación entre resultados adquiridos por tiempo en conseguirlo.

Es inevitable ver las concomitancias entre este planteamiento y la perspectiva de una educación de adultos mayores en el contexto de nuestras universidades. Si las UpM se contemplaran en el marco de visiones más amplias, como la de la educación de adultos y desde perspectivas de calidad vinculadas al desarrollo sostenible, pronto llegaríamos a la conclusión de que tenemos que revisar nuestros supuestos y planteamientos sobre la educación de mayores en la universidad. A ello apelan no pocas investigaciones (RIOS GONZÁLEZ, 2004; TEJEDOR; RODRÍGUEZ, 2008; MEYNEN, 2006; JARVIS, 2005).

### 3.2 **MODELOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Puestos a revisar los aspectos de la enseñanza en las UpM, lo primero que hemos de cuestionarnos es, enseñar sí, ¿pero cómo? En estos tiempos boloñeses se han prodigado todo tipo de discursos sobre el método en la docencia universitaria. De pronto, alguien plantea que “ya no hay una única manera de enseñar, sino siete” (MIGUEL DÍAZ, 2006); otros no pierden la ocasión para introducir versiones sofisticadas de viejas propuestas de fino corte tecnocrático con la pretensión de ofrecer una nueva cara de la enseñanza universitaria, aprovechando el tirón comercial de Bolonia (BIGGS, 2005); mientras algunos, pocos, deciden ir al fondo de los problemas que siempre han estado presentes en la enseñanza y que nunca

hemos sabido solucionar (MEIRIEU, 2009).

En cualquier caso, lo cierto es que la enseñanza universitaria que tenemos no da más de sí, por lo que es necesario tratar de avanzar en su transformación, aunque los caminos son variados, polimórficos y no exentos de limitaciones y dificultades. Pero también es posible que la educación de las personas mayores sea un buen escenario para la innovación docente, puesto que la enseñanza que se lleva a cabo no está sometida al dictado de la acreditación. Por ello, nos vamos detener a comentar algunas ideas y planteamientos que se han venido realizando en el estrecho, y ciertamente poco desarrollado, campo de la didáctica universitaria.

La idea del aprendizaje basado en la experiencia no es nueva. En el siglo XIX Kropotkin abogaba por sustituir el método de aprendizaje memorístico que se aplicaba a la geografía por una indagación independiente y la resolución de problemas a partir del descubrimiento. Muchos años después Stenhouse (2003) apostaba por una aproximación al aprendizaje y la docencia que reproduzca el modelo de indagación que se utiliza en la práctica en la disciplina objeto de estudio. De hecho, el sistema de aprendizaje basado en la indagación tiene su raíz en la teoría del aprendizaje basado en la experiencia de Kolb, una de cuyas variantes es el aprendizaje basado en problemas (ABP) (BARNETT, 2008). Pero ello requiere apostar, definitivamente, por una didáctica universitaria centrada en el alumno como eje del proceso de aprendizaje, no sólo en el contenido. De modo que junto a procedimientos clásicos como la “conferencia”, que sigue cumpliendo

su función didáctica acotada a una determinada situación, hemos de ir explorando otras alternativas más abiertas y participativas, como el “estudio de casos”, los “proyectos de trabajo”, el “aprendizaje autónomo”, el “aprendizaje en colaboración” o la “solución de problemas” (BLAZQUEZ; YUSTE; BLAZQUEZ, 2008).

La didáctica que se proyecte a partir de esta nueva concepción de la relación pedagógica y del papel de la docencia, el saber y la investigación en la universidad ha de apuntar hacia lo que podríamos llamar *una didáctica dialógica*. Un mecanismo de activación que propicie la integración comunicativa y dialógica para producir un aprendizaje relevante (TEJEDOR; RODRÍGUEZ, 2008). Un principio para reconstruir la relación pedagógica en la enseñanza con adultos mayores, mediante la utilización de procedimientos didácticos –dispositivos didácticos–, como los ya señalados, que permitan recrear dinámicas de activación y construcción de saberes a partir de la experiencia. Esta orientación didáctica ha de establecer vínculos entre los aspectos situacionales, subjetivos, los saberes y procesos, la democracia y la emancipación de la ciudadanía. Que sepa contrarrestar el poder académico del docente con el poder de la experiencia del alumno. Esta didáctica ha de trazar procesos de aprendizaje no orientados a la certificación y calificación, sino al aprendizaje relevante y significativo. Mediante esta didáctica ha de ser posible recuperar el diálogo didáctico frente a la mera transmisión de información. De este modo el aprendiz –adulto mayor–, deberá estar en disposición de construir una identidad que le permita tener control sobre su proce-

so de aprendizaje, con plena autonomía para aprender. Una didáctica dialógica contra la ignorancia de la reproducción de información.

#### 4 UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LAS UPM

Uno de los estereotipos más frecuentes que se suelen asociar al envejecimiento es el del deterioro o la pérdida de las capacidades cognitivas. Estas pérdidas, si efectivamente fuesen reales, supondrían una limitación seria a la hora de afrontar las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Pero hoy sabemos que, desde el punto de vista cognitivo, el envejecimiento es una etapa tanto de pérdidas como de ganancias, lo que debemos tener en cuenta para situar los posibles beneficios del aprendizaje en las UpM, así como sus posibles limitaciones.

En una de las pocas investigaciones llevadas a cabo en España sobre los procesos de aprendizaje en las UpM (MARTÍN, 2003) se puso de manifiesto que en la muestra utilizada, 410 personas, se aprecia una clara preferencia por el uso de actividades de aprendizaje que impliquen el uso de la reflexión, la observación, el trabajo en grupo y la interacción personal, en suma un tipo de aprendizaje *experiencial*. Este tipo de aprendizaje no es único, ni se mantiene constante en todas las situaciones de aprendizaje, por lo que cabe la posibilidad de que dichos estilos puedan cambiar ante las demandas que se realicen o el tipo de tareas planteadas.

Por otra parte, un reciente estudio<sup>8</sup> trató de identificar aquellos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorecen un mejor aprendizaje *subjetivo* para el alumnado, aquellos que logran que la finalidad de la enseñanza y el aprendizaje no sean meramente adquisiciones instrumentales, sino la creación de nuevas actitudes, hábitos, destrezas y habilidades con las que antes no se contaba.

Dicho estudio se llevó a cabo en ocho universidades españolas<sup>9</sup>, todas con formación específica para personas mayores. Las universidades participantes presentaban características propias con respecto al número de alumnado, zona geográfica, tipo de estructura, titularidad (pública-privada), etc, por lo que con la selección realizada se pretendía obtener un mapa lo más representativo posible de la situación del conjunto de universidades que en España imparten este tipo de formación. En el estudio participaron 2067 alumnos y alumnas, 383 profesores y profesoras y 6 directores y directoras académicos.

Dos de los objetivos de la investigación<sup>10</sup> eran cono-

---

<sup>8</sup> Marrero, J, Arnay, J y Fernández, I. *Informe de investigación los procesos de enseñanza y aprendizaje en los programas universitarios para personas mayores: estudio de casos y propuestas de mejora*. Proyecto financiado por la Dirección General de Política Universitaria. Ministerio de Educación (EA 2009-0160).

<sup>9</sup> U. Jaume I (Castellón), U. Granada, U. Extremadura, U. Illes Balears, U. València, U. Pontificia de Salamanca, U. Pública de Navarra y U. La Laguna.

<sup>10</sup> Otros aspectos analizados fueron: análisis teórico sobre modelos de enseñanza y aprendizaje aplicados a personas adultas y mayores en el contexto nacional e internacional, análisis de la estructura curricular de cada uno de las UpM participantes en el estudio, análisis de la selección de los contenidos, materiales, metodologías y procedimientos de evaluación em-

cer la opinión del alumnado, profesorado y responsables académicos sobre las metodologías y los procedimientos de evaluación utilizados habitualmente en esta formación. Se entendía la metodología como la percepción que el profesorado y el alumnado tienen sobre distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje: clima, aspectos psicosociales de interacción en el aula (relación profesor-alumno, alumno-alumno), materiales utilizados en la docencia, apreciaciones sobre la importancia y la adecuación de los medios. También las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado: enseñanzas expositivas, por problemas, estudio de casos, proyectos, portafolios, etc.

Por su parte la evaluación consideraba el punto de vista del profesorado y del alumnado sobre los distintos procedimientos de evaluación: evaluación formativa, sumativa, final, etc. Tanto el profesorado como el alumnado tuvieron oportunidad de valorar aquellos criterios que en su opinión deberían formar parte de la evaluación de los aprendizajes.

Para llevar a cabo el estudio, la metodología de investigación utilizada incluía distintos procedimientos de recogida de datos: cuestionarios *on line* para profesorado y responsables académicos, cuestionario presencial para el alumnado, grupos de discusión con profesorado y alumnado<sup>11</sup>.

---

pleados, propuestas de mejoras de la actividad docente por parte del profesorado, conocer cuáles son las prácticas docentes más valoradas por el alumnado, así como las propuestas de mejora y las dificultades para llevar a cabo los aprendizajes.

<sup>11</sup> Los datos obtenidos a través de cuestionarios de alumnado y de profesoro-

#### 4.1 ALGUNOS RESULTADOS SOBRE LA METODOLOGÍA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

- a. *Aprendizaje del alumnado mayor*: es comparable con el que lleva a cabo el alumnado más joven. En algunos tipos de ejercicios, el alumnado mayor es más aplicado que los jóvenes: los hacen más y mejor. Hay ocasiones en las que han encontrado dificultades para que la persona mayor encuentre sentido a su presencia en clase y pueda aprovechar y disfrutar de sus enseñanzas.
- b. *Mejorar su formación como docentes*: el profesorado propone realizar actividades (seminarios, congreso con expertos), no para que les ayuden a preparar sus clases, sino para conocer las características de las personas mayores a las que enseña: sus intereses, preferencias, relaciones con los hijos, nietos, etc.
- c. *Contenidos de la enseñanza*: el planteamiento de los contenidos es el mismo que normalmente presentan en las titulaciones oficiales (licenciaturas, grados, etc.). Cambian muy pocas cosas, más bien realizan adaptaciones de los contenidos.
- d. *Adaptación de los contenidos*: el profesorado encuentra problemático la adaptación de los contenidos a las horas que dispone para desar-

---

rado fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS (versión 18). Los datos obtenidos a través de los grupos de discusión y del seminario de debate, fueron analizados a través del software profesional QDA (para el Análisis Cualitativo de Datos) Atlas-ti, versión 5.0.

rollar una asignatura (30-20-15 horas dependiendo del tipo de asignaturas), lo que les impide introducir grandes cambios.

- e. *Otras asignaturas del currículo*: el profesorado reconoce que desconoce los contenidos de las otras asignaturas que se imparten en el mismo programa de formación para mayores.
- f. *Pasividad*: La consideran una cualidad muy negativa en los mayores, que requiere de un proceso largo para su eliminación y ese debe ser un objetivo de la enseñanza.

#### **4.2 ALGUNOS RESULTADOS SOBRE LA METODOLOGÍA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO**

- a. *Facilidades*: haciendo una comparación de su aprendizaje actual con respecto al realizado en otras épocas, reconocen que ahora es mucho más fácil, puesto que disponen de mucha información, apuntes, materiales en diversos formatos (CD's, DVD's, Aulas Virtuales) que facilitan el aprendizaje, por lo que pueden continuar trabajando en su casa, sin la necesidad de que esté presente el profesor/a.
- b. *Compartir*: para sacar un mejor rendimiento al aprendizaje, al alumnado le gusta reunirse en pequeño grupo, debatir y compartir conclusiones.
- c. *Tutorías*: son conscientes de que no han sabido sacar provecho de las tutorías que el profesorado les ofrece.

- d. *Dificultad de comprensión*: advierten que el conocimiento en la universidad se vale de un lenguaje apropiado pero muy técnico, que a veces no resulta fácil comprender.
- e. *Niveles*: el debate es si se debe bajar el nivel o si realmente los alumnos no están en condiciones de recibir la docencia como la Universidad quiere impartirla. Opinan que los contenidos casi nunca están de acuerdo con su edad.
- f. *Motivación*: el alumnado dice de sí mismo que está muy motivado por el aprendizaje, participan mucho en clase y hay un gran número de intervenciones muy polémicas, situación que les resulta muy positiva, porque se producen con respeto hacia las opiniones de los demás.
- g. *Las TIC's*: Encuentran interesante aprender a usar las tecnologías de la información (ordenadores e Internet) y su formación en la universidad en este momento creen que debe redundar en su aprovechamiento y en el de los demás, por ejemplo a través de actividades de voluntariado.
- h. *Metodología*: El óptimo aprendizaje lo obtienen por medio de las clases expositivas, la reflexión y el trabajo de cada uno. Creen que es muy importante el trabajo autónomo, la búsqueda de información, creación de pequeños grupos y consultas en Internet y en la bibliografía.

### 4.3 ALGUNOS RESULTADOS SOBRE LA EVALUACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

- a. *La evaluación como autoevaluación:* el profesorado opina que en la evaluación no se trata de demostrar que memorísticamente sean capaces de plasmar en un examen lo aprendido, la evaluación supone demostrar que se han adquirido unas bases sobre la materia que se ha trabajado. Puede suponer una reflexión para el profesorado sobre su metodología de enseñanza, es decir la evaluación del alumnado puede ser una autoevaluación para el profesorado.
- b. *Procedimientos:* en cuanto a los procedimientos de evaluación, que normalmente tiene carácter voluntario, el profesorado cree que es lo correcto y más democrático, así nadie queda en evidencia, ni por encima ni por debajo. En algunos casos el alumno o alumna pide una evaluación y una calificación, en otras ocasiones el alumnado elige ampliar información y presenta un trabajo, con carácter voluntario, pero el profesorado nunca exige la realización de un trabajo ni un examen.
- c. *Sentido:* en algunos casos el profesorado cree que la evaluación no tiene sentido para este tipo de enseñanza, porque no es reglada y solo se transmiten conocimientos. En otros, la evaluación es un tema muy importante y se plantea como una evaluación continua, que consiste en entregar trabajos a medida que se avanza en la asignatura. La dificultad es que en oca-

siones se trata de grupos muy numerosos.

- d. *Aprendizaje y evaluación*: algunos profesores/as opinan que el objetivo sería aplicar un criterio de evaluación igual al que se presenta en los grados, de manera que permita al alumnado obtener un aprendizaje mucho más autónomo. Después de todo esta es la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el profesorado cree necesario y posible hacerlo también en las UpM.
- e. *Observación*: otras propuesta consideran consisten en aplicar un criterio de evaluación más observacional, a través de un guión donde se refleje la participación, asistencia, entrega de pequeños trabajos y una autoevaluación del propio alumno sobre su trabajo.
- f. *Evaluación formativa*: la evaluación, no se debe de quedar en una nota, debe de estar acompañada de una revisión de los trabajos y un espacio de tutorías para la mejora. Los criterios que deben fundamentar la evaluación son el aprendizaje del alumnado y su capacidad de desarrollar un tema, por eso el examen tipo test no tiene sentido en este contexto, es necesario dar la oportunidad al evaluado de explicar en qué quiere profundizar, que es lo que le ha gustado y también disfrutar de la evaluación. El trabajo es el método ideal de evaluación, porque les permite ser creativos, elaborar y poner algo de ellos mismos.
- g. *Evaluar en dos momentos*: la evaluación es importante para el profesorado, porque sienten la

necesidad de saber si el alumnado a adquirido unos conocimientos básicos de la materia, pero al ser voluntaria, no encuentran mucha participación. En algunos casos se propone una evaluación mediante una prueba objetiva a principio de curso y otra al final, en los dos casos, muy sencilla.

#### **4.4 ALGUNOS RESULTADOS SOBRE LA EVALUACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO**

- a. *Autoevaluación*: consideran la evaluación muy importante, pero debe ser el profesorado quién motive al alumnado para su realización. Creen que es un procedimiento también de autoevaluación, porque permite saber hasta qué punto se ha comprendido la materia. La nota también es importante porque supone en muchos casos, la valoración al trabajo que han hecho. El procedimiento es adecuado en todos los casos, aunque opinan que no siempre el profesorado lee los trabajos y corrige con rigor.
- b. *Voluntaria*: el alumnado cree que no se debe exigir la realización de un trabajo de evaluación, pero sí gratificar o distinguir de alguna manera a aquellas personas que deciden hacerla. En otros casos el alumnado cree que la evaluación no tiene razón de ser en este contexto.
- c. *Obligatoria*: el alumnado es partidario de hacer un trabajo de evaluación en sus casas, bien documentado, pero nunca un examen. Conside-

ran que en los tres primeros cursos debe ser de obligado cumplimiento, ya que la mayoría del alumnado no la hace. No encuentran sentido a la Educación Superior sin demostrar lo que se ha aprendido.

- d. *Dos posturas*: la evaluación en las UpM se ha ido implementando en los últimos años aunque no de manera obligatoria. El alumnado la encuentra necesaria, porque cuando no existía podía producir en el profesorado la desmotivación de no conocer en qué medida el alumnado ha sido capaz de aprender. Hay dos posturas, quienes no creen que la evaluación sea coherente en este tipo de educación para mayores, no quieren tener nota y por tanto no se someten a ninguna prueba de evaluación que el profesor recomiende. Otro alumnado prefiere la evaluación continua o mediante trabajos realizados en casa, porque se ven en la obligación de devolver al profesorado su esfuerzo.

## 5 VALORACIONES FINALES

En el estudio realizado no se han detectado diferencias sustanciales entre las valoraciones del alumnado y las del profesorado acerca de la metodología y la evaluación en las UpM. Sin embargo, se constata que no existe una enseñanza específica para las personas mayores en la universidad, unas enseñanzas que no buscan ni la alfabetización, ni la profesionalización, ni siquiera la certificación, sino en todo

caso, una divulgación de alto nivel, crítica, revisada y potenciada, del saber disponible.

También aparece la coexistencia de visiones de enseñanza contradictorias entre el profesorado. Este tipo de enseñanzas se caracterizan por la coexistencia de profesorado universitario y no universitario, profesorado joven y también mayor, y por la convivencia, bajo un mismo paraguas académico, de enseñantes con muy diversas, y no siempre bien encontradas, visiones acerca del significado de estos programas en la universidad. En suma, no hay un profesorado universitario especializado para este tipo de enseñanzas universitarias. De ahí que en el estudio aparece la existencia, tanto de una didáctica dialógica, como de una monológica, por lo que pensamos que es necesario desarrollar una didáctica específica para el alumnado mayor, que incorpore los diferentes aspectos relativos, tanto a sus capacidades cognitivas y de aprendizaje, como a sus experiencias personales y conocimientos previos.

En el estudio también se constata la tendencia reproducción versus construcción del aprendizaje. En muchos casos, aprender en las UpM no es sino una réplica del modelo tradicional de aprendizaje reproductivo y enseñanza expositiva. En diversos estudios se indica que es necesario partir del conocimiento experiencial, de síntesis cognitiva y de reelaboración de lo que ya saben estas personas. Enseñamos a los menores a aprender construyendo el conocimiento relevante, a hacer del aprender una experiencia significativa, sin embargo a los adultos mayores les pedimos que aprendan oyendo, reproduciendo, repi-

tiendo y memorizando. Algo no encaja en este puzzle.

La fiebre tecnológica también se padece en las UpM. En un momento en el que la obsesión por las TIC's invade cualquier presupuesto, parece imposible plantear el debate acerca de otras cuestiones relevantes, como la naturaleza de los problemas fundamentales del saber disponible, la necesidad de afrontar la inclusión de los conocimientos expertos y académicos en los contextos sociales, o la importancia de una renovación metodológica seria de las enseñanzas y de los aprendizajes.

La Universidad es también para los mayores. Es un espacio privilegiado para dar respuesta a la necesidad de formación de la población adulta con conciencia cívica. Hacer sostenible la universidad implica construir nuevas trayectorias para la sociedad. Una de ellas es apostar por un cambio en la forma de pensar las disciplinas, y los destinatarios del saber disponible. Su significado social, cultural y político. Abrir la universidad a la sociedad significa apostar por un conocimiento y compromiso público, con un estrecho vínculo con la sociedad, esto es apostar por una democratización del conocimiento. Convertir las universidades en centros de renovación del pensamiento para la sociedad implica contar con todos, jóvenes y mayores.

Parece evidente, según se desprende de nuestro estudio, que es necesaria un replanteamiento de las UpM desde las propias universidades. Para ello se debería potenciar la formación y especialización del profesorado, no necesariamente a través de cursos, sino con otros formatos más inteligentes. Debemos

incrementar la investigación en este ámbito, replantear el aprendizaje en la vida adulta, que se debate entre la resistencia y la necesidad, el conocimiento útil o en uso, etc. Pero también debemos profundizar en la dimensión didáctica de la enseñanza universitaria en sentido amplio, mediante el debate público, la construcción dialógica de la comunicación, la apuesta por un enriquecimiento de los recursos sin caer en la obsesión tecnológica, o la incorporación de nuevas formas de evaluación y valoración de los aprendizajes. En cualquier caso, nos parece imprescindible que dichas innovaciones se hagan contando con la participación directa de los implicados en dichos procesos, es decir, del profesorado y el alumnado, puesto que ambos colectivos tienen mucho que aportar a una nueva manera de entender el sentido y el significado de las prácticas educativas.

## REFERENCIAS

BARNETT, R. ***Para una transformación de la universidad.*** Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008.

BIGGS, J. **Calidad del aprendizaje universitario.** Madrid: Narcea, 2005.

BLÁZQUEZ ENTONADO, F.; YUSTE TOSINA, R.; BLÁZQUEZ EXPÓSITO, M. Métodos alternativos para la enseñanza a personas Mayores. In: PALMERO CÁMARA, C. (coord.). **Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal, metodologías e innovaciones.** Burgos: Universidad de Burgos, 2008.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. **Psicogerontología.** Perspectivas europeas para un mundo que envejece. Madrid: Pirámide, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **El valor del tiempo en educación.** Madrid: Morata, 2008.

GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. La educación Superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social. Madrid: Ediciones Mundi Prensa, 2009.

JAMIESON, A. Higher education study in later life: what is the point? **Ageing and Society**, Cambridge, UK, v.27, no. 3, p. 363-384, 24 Mar. 2007.

JARVIS, P. **Citizenship, Civil Society, Lifelong Learning an the Third Age in the European Union**. 2005. Recuperado el [¿200-?], de <[http://www.lill-online.net/online/documets/publication/Jarvis\\_full-eng-2005.pdf](http://www.lill-online.net/online/documets/publication/Jarvis_full-eng-2005.pdf)>.

MARTÍN GARCIA, A. V. Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experimental. **Revista Española de Geriatria Gerontología**, [S.l.], Vol. 38, n° 5, p. 258-265, sept. 2003.

MEYNEN, D. **Where do yoy find a forum for the elderly to study science and art?** 2006. Recuperado el [¿200-?], de <<http://eee.efos.europa.eu/efos/00000198c41496701/index.html>>.

MEIRIEU, Ph. Aprender sí, pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro, 2009.

MIGUEL DÍAZ, M. de. **Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias**. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

MONEREO, C. Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica**, Almería, Vol 5(3), n° 13, p. 497-534, 3 dic. 2007.

PURDIE, N.; BOULTON-LEWIS, G. The learning needs of older adults. **Educational Gerontology**, [S.l.], v. 29, no. 2, p. 129-149, 2003.

RIOS GONZÁLEZ, M. F. La educación de adultos: principal impulsora de la educación permanente. **Eúphoros**, [Logroño], nº 7, p. 237-248, 2004. Recuperado el [¿200-?], de <[http://www.dialnet/uiurioja.es/servlef/fichero\\_articulo?codigo=1973658](http://www.dialnet/uiurioja.es/servlef/fichero_articulo?codigo=1973658)>

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 2003.

TEJEDOR MARDOMINGO, M.; RODRÍGUEZ NAVARRO, H. Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los Programas Universitarios para Mayores: Reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica. **Educación**, [S.l.], nº 42, p. 97-115, 2008.

VEGA, J. L. **Desarrollo adulto y envejecimiento**. Madrid: Síntesis, 1995.

WITHNALL, A. Exploring influences on later life learning. **International Journal of Lifelong Education**, [London], v. 25, nº 1, p. 29-49, 2006. Bimestral.

Recebido em outubro de 2010.

Aprovado em março de 2011.

# APRENDER A INVESTIGAR: PROPUESTAS PARA INTRODUCIR A LOS ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN LAS COMPETENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN

Neus Vila Rubio<sup>1</sup>

Resumen. Este trabajo se plantea la necesidad y la oportunidad de integrar a los estudiantes de Programas Universitarios para Mayores (PUMs) en programas superiores de aprendizaje que trasciendan las pautas más comunes en este tipo de enseñanzas, es decir, que los introduzcan en el mundo de la investigación como sujetos activos y no pasivos. Pero, a la vez, se muestra hasta qué punto es interesante integrar el aprendizaje de algunas de las competencias que preparan para la investigación ya en los programas iniciales. El esfuerzo es importante por parte de todos, pero creemos que los beneficios también lo son, en amplios sentidos, como se demostrará en el presente trabajo. La metodología a seguir se basa en la exposición de antecedentes y contexto, en primer lugar, para seguidamente abordar un análisis acerca de la conveniencia o no de la incorporación de las competencias investigadoras entre los objetivos de los PUMs y, si la respuesta es positiva, las formas en que tal incorporación puede llevarse a cabo, con el fin de obtener los mejores resultados posibles para todos los actores implicados.

Palabras clave: Aprendizaje para Mayores. Competências investigadoras. Envejecimiento activo.

---

<sup>1</sup> Doctora en Filología Hispánica, Universidad de Lleida (n.vila@filcef.udl.cat).

## APRENDER A INVESTIGAR: PROPOSTAS PARA INTRODUCIR ESTUDANTES DOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PESSOAS MAIORES NAS COMPETENCIAS DA INVESTIGAÇÃO

Resumo. Este trabalho expõe a necessidade e a oportunidade de integrar os estudantes de Programas Universitários para estudantes mais velhos (PUMs) em programas superiores de aprendizagem que vão além das pautas mais comuns neste tipo de ensino, ou seja, que os introduzam no mundo da investigação como sujeitos ativos e não passivos. Mais ao mesmo tempo mostra até que ponto é interessante integrar a aprendizagem de algumas das competências que preparam para a pesquisa já nos programas iniciais. O esforço é importante por parte de todos, mas pensamos que os benefícios também o são, em vasto sentido, como será mostrado neste trabalho. A metodologia seguida baseia-se, em primeiro lugar, na exposição de antecedentes e contexto, para depois abordar uma análise sobre a conveniência ou não da incorporação das competências pesquisadoras entre os objetivos dos PUMs e, se a resposta é positiva, as formas em que esta incorporação pode se executar, com o fim de obter os melhores resultados possíveis para todos os atores implicados.

Palavras-chave: Aprendizagem para maiores. Competências investigadoras. Envelhecimento ativo.

## LEARNING TO RESEARCH: PROPOSALS TO INTRODUCE STUDENTS OF THE UNIVERSITY PROGRAMS FOR SENIORS IN RESEARCH SKILLS

**Abstract.** The present work focuses on the opportunity and need of the Senior University Programs integration into superior university studies that introduce their students into the research world as active subjects. At the same time, the present work shows the interest of integrating some of the competences that are necessary for research already in the initial university studies. All this may require a huge effort for each actor involved, but the benefits obtained shall be important as it is going to be shown in the present work. The methodology consists in, firstly, a background/precedents and context description, followed by an analysis of the advisability of integrating research competences into the objectives of the Senior University Programs. In case of a positive answer, an analysis about the possible ways of implementation is performed, in order to identify how to obtain the best possible results for all actors involved.

**Keywords:** Old people learning. Research competences. Active aging.

### **1 ANTECEDENTES Y MARCO DE ACCIÓN**

Cuando se habla del binomio “investigación y mayores”, solemos pensar en el hecho de investigar sobre los mayores, sobre la tercera edad o como quiera que se llame. Lo cierto es que esto se produce porque existe ya una cierta tradición en este sentido. En determinados estudios que revisan la evolución de los

programas educativos para personas mayores, se citan los programas de “tercera generación”, presidida por una orientación gerontológica y caracterizada por tres ejes: enseñanza, investigación y servicio a la sociedad. González Bueno (2001), desarrolla este planteamiento y precisa que en cuanto a la investigación, la universidad debe estimular la producción de memorias de másteres y tesis doctorales, así como la producción científica, en general, en el área de la tercera edad. De hecho, muchas de las universidades que ofrecen algún programa para mayores incorporan esta vertiente en el conjunto de acciones que componen el desarrollo de su programa. Es lógico, pues, que estemos acostumbrados a considerar al mayor como sujeto pasivo de proyectos de investigación.

No obstante, en el título de este trabajo se aprecia que no estamos estableciendo, nuevamente, una relación entre investigación y mayores del tipo “alguien (psicólogos, sociólogos, pedagogos...) investiga sobre los mayores”, sino que se trata, en esta ocasión, de que sean los propios mayores los que penetren en los meandros de las tareas de la indagación científica.

Asimismo, creemos que, en general, los programas universitarios para mayores (PUMs) están ya dispuestos —o no están lejos— de poder implementar marcos de aprendizaje como los que aquí queremos plantear.

De hecho, existen, desde hace cierto tiempo, propuestas en este sentido. En el año 2002, en el *VI Encuentro* celebrado en Alicante<sup>2</sup>, se plantearon algunas

---

<sup>2</sup> VI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Alicante, 15 a 18 de abril de 2002.

ideas al respecto, recogidas más tarde en un volumen que se adentraba en los modelos marco de los PUMs<sup>3</sup>. Bru Ronda, por ejemplo, contemplaba los fines de investigación al tratar sobre la participación activa de los alumnos, afirmando que esta podía también realizarse: “En el contexto de la investigación, mediante la existencia de grupos de trabajo en el marco de proyectos nacionales de Ciencia y Tecnología e internacionales - Proyectos Sócrates/ Grundtvig / Geron / Solil - (BRU RONDA, 2002, p. 43).

López-Jurado y Argente del Castillo explicaban que en la Universidad de Granada se consideraba

esencial incluir en las enseñanzas de los programas universitarios para mayores un apartado dedicado a enseñar a investigar [y añadían que] hay que incidir en una nueva faceta de la investigación basada en investigación por y con personas mayores, un nuevo modelo que da prioridad a la participación de los mayores en las materias de estudio que les interesan, en las que se otorga preeminencia al individuo, independientemente de su nivel de partida, de su formación y de la materia en cuestión. Más que extrapolar resultados de investigación pretende abrir a los alumnos mayores un nuevo campo de actuación, en el que probablemente nunca habían soñado, se trata en definitiva de promover el envejecimiento activo y/o creativo (2002, p. 67).

Esperaban que, integrando a los alumnos en proyectos de investigación nacionales e internacionales, con tutores especialistas, aquellos aprenderí-

---

<sup>3</sup> Vid. Bibliografía: Bru Ronda, C. (ed.) 2002.

an “a consultar archivos, a verificar documentos, a redactar, a utilizar las nuevas tecnologías, y, sobre todo, a trabajar en grupo” (2002, p. 67).

En otros artículos, en el mismo volumen, estas autoras y otros profesores del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada pasaban a exponer algunas realidades, ya en marcha, a partir de aquellas propuestas<sup>4</sup>. En uno de estos trabajos puede leerse como conclusión que la pretensión del proyecto del que se da cuenta era, sobre todo, “demostrar que un grupo de personas mayores, con el apoyo de unos tutores podía enfrentarse al desafío planteado”. Añadían sus autores que pensaban que estaban abriendo nuevas vías para que metodologías de enseñanza de la investigación se instalaran en los PUMs, siquiera fuera como complemento a otras materias o talleres (2002, p. 367).

Por su parte, Ordóñez Delgado (2002) proponía, en aquellos momentos, estructuras ambiciosas por lo que hace a la implicación de la universidad en la formación de mayores. Planteaba tres niveles: el básico, que consistiría en una oferta de cursos y conocimientos básicos, como “puesta a punto y desarrollo de nuevas habilidades”; otro nivel de graduado senior,

---

<sup>4</sup> Se trata de tres artículos que desarrollan estos planteamientos (vid. bibl.). Uno de ellos, de López-Jurado y Argente del Castillo, lo hace desde un punto de vista general, pues incluye en el apartado ‘investigación’ tanto la que llevan a cabo los alumnos, tutorizados por profesorado, como la que se funda en cuestiones relacionadas con los mayores (349-350). El de Altamirano/Cano/Jiménez/Sánchez explica con detalle el desarrollo de un proyecto denominado SOLiLL, con alta participación de alumnos mayores, basado en el autoaprendizaje y las nuevas tecnologías.

en paralelo a los estudios de grado universitarios, que podría dar lugar a títulos propios de las universidades; y un nivel de doctorado senior, para los graduados senior que quisieran y pudieran desarrollar un programa de doctorado en condiciones similares al resto de los universitarios. Además, proponía la figura de “colaborador senior” que podría prestar servicio en departamentos y/o grupos de investigación, previa selección de candidatos (2002, p. 145).

A ocho años vista de aquellas propuestas, puede decirse que algo se ha cumplido, pues los estudios básicos se dan (de hecho, se daban ya antes) en muchas universidades; asimismo, existen algunos títulos propios de tres o cuatro cursos, más o menos similares a los grados; pero, que sepamos, no hay doctorados senior ni, hasta ahora, figuras de “colaborador senior” que desarrollen actividades investigadoras en los departamentos ni en los grupos o equipos de investigación de las universidades.

Sin embargo, algunas universidades que ya proponían vías de integración a la investigación para los estudiantes senior han ido haciendo que ello fuera una realidad. Es el caso de la Universidad de Granada, cuya iniciativa en forma de un Proyecto llamado “Grupos de Investigación”, ha ido tomando cuerpo, desarrollando diversas líneas de investigación a cargo de alumnado del Aula Permanente de Formación Abierta y de alumnado de 5º curso de la Facultad de Pedagogía (ALMODÓVAR; RODRÍGUEZ, 2004).

También en la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante (UPUA) se han llevado a cabo experiencias de este tipo, como, por ejemplo, el ‘Obser-

vatorio Permanente Mayores y medios de la UPUA', en el que los mayores son, a la vez, investigados e investigadores<sup>5</sup>.

Veamos ahora, brevemente, algunos rasgos acerca del marco o contexto en el que se inserta una acción del tipo 'enseñar a investigar a los alumnos mayores'. Es decir, dónde, en qué tipo de programa para mayores, puede generarse una inquietud formativa de estas características.

En primer lugar, sabemos que los destinatarios de tales programas son estudiantes mayores de 50 años que, durante una serie de años, cursan diversas materias en programas universitarios específicamente creados para ellos. En ocasiones, como se ha dicho, tales enseñanzas dan lugar a títulos propios de las universidades, en otras, simplemente permiten obtener un certificado de asistencia y/o participación en las clases del programa en cuestión. Pueden ser dos, tres, cuatro o incluso más años de permanencia en estos programas. En cualquier caso, son personas interesadas por la adquisición de conocimientos y de nuevas habilidades, y para las cuales el rasgo de la edad no representa ningún obstáculo para cumplir su interés o aspiración.

Como ejemplo, me centraré en el Programa Senior de la Universidad de Lleida que es, obviamente, el que mejor conozco<sup>6</sup>. Así, estamos hablando de un progra-

---

<sup>5</sup> Vid. <http://www.educa-alm.es/buenasPracticas.php>, en la página del Ministerio de Educación sobre Aprendizaje a lo largo de la Vida.

<sup>6</sup> Quero precisar que utilizo el Programa Senior de la UdL, dado mi conocimiento del mismo, como ejemplo de integración de la enseñanza-aprendizaje de com-

ma de aprendizaje formal<sup>7</sup> dirigido al sector de población mayor de 50 años, único requisito para entrar en él.

Este último aspecto es importante pues presupone, con respecto al conjunto de alumnos, una muy notable heterogeneidad en cuanto a nivel de estudios y de formación previos de los alumnos. Este punto de partida, para un plan de estudios exigente en dedicación y esfuerzo de todos, docentes y discentes, representa un factor a tener muy en cuenta para el buen desarrollo del mismo. Importa en extremo que no se produzca el fracaso o abandono masivo; de lo contrario, el objetivo final de estos estudios no se cumpliría y el programa en sí carecería de sentido. De ahí que deban articularse instrumentos para introducir a los alumnos tempranamente, es decir, ya desde el primer curso de la titulación, en tareas relativas al trabajo académico.

Para situarnos mejor, expliquemos brevemente cómo está configurado este plan de estudios, que se inserta en el marco de un título propio desarrollado en cuatro cursos académicos. Cada curso se completa con 34,5 créditos ECTS (Plan Bolonia)<sup>8</sup>, que se distribuyen entre asignaturas obligatorias, optativas

---

petencias investigadoras, ya que lo que aquí se presenta puede ser aplicable a muchos de los PUMs que tienen lugar en las universidades españolas.

<sup>7</sup> Según la Comisión Europea (2001), un programa de aprendizaje formal es "intencionado, estructurado y ofrecido generalmente por un centro de educación o formación." (Alfageme/Cabedo/Escuder 2006:90).

<sup>8</sup> Véase la Tabla 1, en la que se detalla la distribución de créditos del plan de estudios del *Diploma Senior en Cultura, Ciencia y Tecnología*, título propio de la Universidad de Lleida. La metodología docente está adaptada a las directrices del EEES.

y de libre elección. Los estudiantes pueden cursar en un año todos los créditos de un curso o pueden hacerlo en el tiempo que deseen. En cualquier caso, para obtener la titulación deberán haber cursado los 138 créditos que suman los cuatro cursos, no importa el tiempo empleado en ello.

Dado que las enseñanzas están planteadas de acuerdo con las directrices metodológicas del EEES<sup>9</sup>, estamos hablando de los llamados créditos ECTS<sup>10</sup>, como antes indicábamos. Ello conlleva que la clase magistral ha de ser minoritaria y la evaluación de los estudiantes, del tipo continua, con la realización de prácticas de aula, de laboratorio, ejercicios varios, salidas, pruebas, etc. En esta situación, los estudiantes, que pueden llevar décadas apartados de los estudios universitarios o no haberlos cursado nunca, deben, desde el primer curso, habituarse al trabajo académico, en una línea similar a lo que hacen sus compañeros de otras titulaciones, si bien con las diferencias pertinentes en función de los objetivos distintos que se dan en uno y otro contexto.

Es obvio que la universidad es consciente de los problemas derivados de todo ello y de ahí que deba ofrecer mecanismos de apoyo a estos estudiantes, quienes, vale decirlo, de acuerdo con la experiencia de los cinco años que lleva funcionando el Programa, suelen sufrir una especie de *shock* durante el primer semestre. Llegando las fechas navideñas, después de

---

<sup>9</sup> Sigla de Espacio Europeo de Educación Superior.

<sup>10</sup> Sigla de European Credit Transfer System.

algunos meses de clases, un cierto número de ellos experimenta serias dudas con respecto a su continuidad en estos estudios. Simplemente, deben persistir y a ello se les anima siempre desde la coordinación del Programa. Superado el bache, sabemos que el entusiasmo crecerá y podrán seguir, en general, hasta completar la titulación.

Pero, como decía, aparte de ofrecer ánimo personal e institucional, deben establecerse recursos que permitan a los estudiantes vencer los obstáculos con los que se encuentran y, por este motivo, tres de las cuatro asignaturas del primer curso son de carácter instrumental. A través de ellas los estudiantes comienzan a familiarizarse con determinadas aplicaciones técnicas y académicas para llevar a cabo sus trabajos, que, a fin de cuentas, constituyen un conjunto de evidencias importante para su evaluación. Dos talleres, uno de informática, de 4,5 créditos, y otro de escritura, de 3 créditos, más una asignatura sobre metodología del trabajo académico, de 3 créditos más, conforman este conjunto de recursos ya en primer curso.

En la TABLA 2 puede observarse la distribución temporal de las materias obligatorias de todo el plan de estudios. Hemos destacado las asignaturas consideradas instrumentales<sup>11</sup>. Se aprecia cómo en primer curso son las tres que indicábamos, pero también se observa cómo en los tres cursos siguientes se mantiene siempre el Taller de Informática. Finalmente, en el cuarto y último curso, las cuatro asignaturas obligatorias participan de ese carácter instrumental.

---

<sup>11</sup>En negrita.

Es obvio que, con un plan de estas características, el programa presenta una tendencia clara hacia la introducción de los estudiantes en las tareas académicas y de investigación. Como afirmaban López-Jurado y Argente del Castillo (2002), estos aprenden así a redactar, a buscar bibliografía y documentos varios, a utilizar las nuevas tecnologías... Y eso ya en el primer curso de la titulación.

Pero... ¿por qué este plan de estudios y no otro, que atendiera más a la mera formación en conocimientos y habilidades socioculturales, por ejemplo? Al fin y al cabo, como hemos visto más arriba, procedemos de una tradición de formación de mayores basada durante mucho tiempo en enseñanzas de tipo no formal o incluso informal, y, además, mayoritariamente receptivas. No hace tanto que estamos desarrollando programas de carácter formal y con metodologías participativas; y las experiencias en la participación de los alumnos en tareas de investigación, como también se ha explicado ya, es todavía muy minoritaria. ¿Qué justifica, pues, dar ese paso? ¿Es pertinente?

Para responder a todo ello iremos desgranando la exposición que sigue, partiendo de la premisa derivada del título “aprender a investigar los mayores”, y planteando cuestiones como por qué y para qué aprender a investigar, cómo hacerlo y cuándo. De todo lo cual se sigue, al final, una última pregunta: ¿entonces, qué investigar? Ello nos permitirá revisar los aspectos más importantes que inciden sobre este tema.

## 2 ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ DEBERÍAN APRENDER A INVESTIGAR LOS MAYORES?

Bien, sin renunciar a una formación en los conocimientos y habilidades sociales y culturales, hemos llegado al punto en que es necesario preguntarse por qué debemos ocuparnos, en las universidades, de desarrollar programas que introduzcan a los estudiantes de los PUMs en el aprendizaje de competencias investigadoras y qué se pretende con ello. A continuación, aduciremos varios motivos y finalidades.

La primera y más importante razón se fundamenta en el simple reconocimiento del nuevo carácter del alumnado de estos programas. Según Lirio, Alonso y Herranz (2009), estos nuevos perfiles de mayores no dependientes demandan proyectos innovadores que les permitan vivir su vejez de formas distintas a las que hasta no hace mucho se consideraban como habituales. Añaden estos autores:

Lejos por tanto de la cultura de la sobreprotección, la nueva realidad social (que se cristaliza también en los mayores que transitan el siglo XXI) demanda de los profesionales y de la sociedad en su conjunto, nuevas respuestas que, apoyadas en otra perspectiva, estén más acordes con la idea de envejecimiento activo. De esta manera se hace patente la necesidad de nuevos escenarios y proyectos que permitan a los mayores empoderarse o, lo que es lo mismo, desplegar todas sus potencialidades. Consiguiendo así, no solo mejorar su calidad de vida sino canalizar su potencial de acción hacia la sociedad, contribuyendo en la medida de sus posibilidades a transformarlas en sociedades más humanas, diversas y equilibradas (2009, 129).

Bastan estas frases para justificar, en primera instancia, ese querer ir más allá en lo que a estos programas se refiere. Añadamos, sin embargo, que eso es lo que pretenden aquellos que tienen la responsabilidad de actuar sobre este colectivo, en este caso, la universidad, pero también somos conscientes de que constituye una aspiración de los propios estudiantes o, al menos, de un conjunto significativo de ellos.

Otro motivo, muy relacionado con el anterior, que nos lleva a plantear esta vía de aprendizaje para los mayores radica, como tantas veces se ha destacado, en el hecho de que un porcentaje muy notable de mayores no quiere abandonar la universidad tras haber cursado su programa de estudios, sea de la universidad que sea. Por lo general, existe un deseo de no desvincularse del ámbito universitario, lo cual ha resultado determinante para que las universidades hayan tenido que buscar soluciones diversas<sup>12</sup> para satisfacer, en la medida de lo posible, las esperanzas de los estudiantes mayores en este sentido.

No se puede obviar, sin embargo, que, en general, los programas de continuación de los estudios para mayores pueden llegar a constituir, para las universidades, un esfuerzo económico que hay que gestionar adecuadamente, más en el caso de aquellos programas que no gozan de subvenciones externas<sup>13</sup>. De

---

<sup>12</sup> Las asociaciones de alumnos y ex alumnos, por ejemplo, desarrollan acciones para dar solución a la problemática. Las universidades optan por los llamados Programas Integrados, en muchas ocasiones, y/o prestan su colaboración o amparo, en cierta medida, a las asociaciones.

<sup>13</sup> Es el caso de las universidades catalanas, que solo se financian con las apor-

ahí que algunas universidades opten por programas del tipo ‘integrado’, esto es, incorporando a los alumnos en determinadas asignaturas de los planes de estudios de otras titulaciones. Es una solución adecuada pues, aun teniendo pros y contras<sup>14</sup>, la universidad puede diversificar la oferta para estos estudiantes de forma mucho más amplia que si se tratara de programas específicos, mucho más costosos.

Pero hay más respuestas para aquellos que quieren seguir sus estudios en la universidad y algunas se hallan en el ámbito de la investigación.

Tampoco podemos olvidar que entre estos estudiantes mayores se dan secciones cronológicas diversas. Así, entre ellos hay personas aún muy jóvenes, de cincuenta y pocos años, cuyas potencialidades son todavía muy altas y que, en consecuencia, pueden, como reza la cita anterior, canalizarlas hacia la sociedad. Una posible vía para ello pueden serlo, sin duda, determinadas tareas de investigación, con fórmulas de integración de las que más tarde hablaremos.

Con respecto al para qué, o más propiamente di-

---

taciones en concepto de matrícula y, en algún caso, de su Consejo Social o alguna otra fuente local institucional o empresarial. No existe, hasta el momento, financiación gubernamental.

<sup>14</sup> Puede darse el caso de que estos alumnos no lleguen a integrarse, por diversas causas, en el grupo de jóvenes con el que comparten estudios. La relación intergeneracional es un aspecto muy interesante en estos programas, pero tiene sus riesgos, sin duda. A la vez, una parte del profesorado puede no estar interesado, a pesar de haber dado su consentimiento en un primer momento, en la enseñanza a este colectivo. Este tipo de cuestiones pueden causar una cierta frustración entre el alumnado. Sin embargo, no siempre eso se da y entonces los beneficios de la relación intergeneracional son patentes y muy interesantes para los programas.

cho, los objetivos o finalidades de un programa que contemple la investigación por parte del alumnado, podemos invocar el apoyo al crecimiento personal o necesidad de autodesarrollo que algunos especialistas han destacado claramente y que han centrado en una cuestión de mejora de la autoestima.

Lirio Castro (2005), en su trabajo “Claves para comprender el aprendizaje de las personas mayores”, señala, citando a Urpí Guercia (2001) que, a pesar de que la vejez tiene diferentes necesidades, “la necesidad de crecimiento personal se mantiene”, de manera que “parece ser la meta principal que promueve el aprendizaje en estas edades sea la necesidad de autodesarrollo”, tanto en la vertiente cognitiva como en la social y personal. Estos alumnos, que, por lo general, ya han cursado cursos o titulaciones específicamente diseñados para ellos y que han sido capaces de superar las trabas que sin duda han encontrado, pueden querer ir más allá también en su crecimiento intelectual. Si, además, su curiosidad se mantiene viva, nos encontramos con las condiciones adecuadas para seguir por la vía que aquí se propone.

Por otra parte, y como es bien sabido, la autoestima es un factor decisivo en la calidad de vida. El envejecimiento activo del que tanto hablan los especialistas se ve potenciado con un papel más responsable en la sociedad de la que estas personas forman parte. Dejan de ser objetos casi ajenos a ella, para pasar a ser sujetos activos con mucho que aportar. Así, el mayor grado de responsabilidad que representa llevar a cabo algún tipo de investigación que pueda revertir sobre la sociedad, revaloriza a las personas que

realizan esa tarea, tanto a ojos externos, como a los propios, hecho, si cabe, más importante aún.

Al hilo de estas ideas, es necesario también llamar la atención sobre el hecho de cómo puede revertir sobre la sociedad la contribución de estas personas en esta fase de su desarrollo universitario. Así, pueden resultar un apoyo para los grupos de investigación de las universidades, pero también pueden realizar por sí mismos aportaciones válidas e interesantes, lo cual no deja de ser una forma de retorno a la sociedad de la inversión institucional y social realizada en estos programas.

Finalmente, debemos añadir que acciones de este tipo pueden potenciar el valor de estos estudios en relación con posibles homologaciones o reconocimientos para el posible acceso a estudios universitarios reglados por parte de aquellos estudiantes que bien pudieran estar interesados en ello<sup>15</sup>.

### **3 ¿CUÁNDO Y CÓMO PODRÍAN APRENDER A INVESTIGAR LOS MAYORES?**

Tras responder al porqué y al para qué de la cuestión que debatimos, procede ahora tratar sobre el cómo y el cuándo.

De hecho, la respuesta al cuándo, o una parte de

---

<sup>15</sup> Este es un aspecto que está presente en la mayoría de universidades con estos programas. Algunas lo han resuelto ya, dando paso a estudiantes de su respectivo PUM, en concreto, a la posibilidad de matrícula en estudios reglados (Universidad de Murcia), pero no así la mayoría. En consecuencia, cualquier acción de mejora en este sentido, puede contribuir a la base de la argumentación para obtener este fin.

la respuesta, ya se ha señalado, de alguna forma, cuando hemos indicado que es conveniente ir introduciendo a los alumnos en las destrezas académicas y, en cierto modo, investigadoras desde los cursos iniciales de los programas para mayores. Una asignatura como “Metodología del trabajo académico”, que antes hemos citado, es la prueba de ello. Según el plan docente de esta materia<sup>16</sup>, los alumnos se adentran en las destrezas básicas para la elaboración de un trabajo académico, lo cual les sirve, sin duda alguna, para poder llevar a cabo ejercicios y prácticas de otras asignaturas.

Durante el mismo curso, los alumnos trabajan para adquirir competencias relacionadas con el nivel de expresión escrita, en la asignatura “Taller de escritura”, cuyos contenidos recogen aspectos como planificación del texto, organización de las ideas, escritura, revisión y redacción final. Los objetivos tienen presente que los alumnos adquieran competencias relacionadas con la escritura como el conocimiento y dominio de técnicas, procedimientos y recomendaciones para la elaboración de textos.

Y todavía en primero, los alumnos se inician en las tareas informáticas. Como es sabido, el nivel de entrada de conocimientos informáticos de estos alumnos senior es muy heterogéneo, por lo que el profesorado encargado se enfrenta a una tarea en extremo difícil. Debe saber compaginar sus enseñanzas al ritmo de cada aprendizaje; quizá por ello en estas asignaturas la figura del profesor cobra una importancia

---

<sup>16</sup> Véase la TABLA 3.

capital en los programas para mayores<sup>17</sup>.

Lo cierto es que las competencias en TICs ya no son únicamente necesarias para trabajos académicos o de investigación, sino para cualquier desarrollo vital en la época presente. La universidad ha actuado y debe seguir haciéndolo sobre la llamada ‘brecha digital’ que se abalanzaba sobre los mayores, por lo que, paulatinamente, al menos en este contexto universitario, cada vez en menor medida podrá hablarse de ella. Aquellos que pueblan los PUMs tienen muchas oportunidades en este sentido y hay que potenciarlas. Así pues, en el Programa que tomamos como ejemplo (pero lo mismo ocurre en tantos otros), las TICs forman parte del currículo de los estudiantes, en forma de un taller en cada uno de los cuatro cursos de la Diplomatura Senior. Se hace así realidad la idea de que las TICs no son un fin en sí mismas sino un medio para el acceso a otros conocimientos y habilidades.

Con ello llegamos al último curso de la titulación. Los alumnos pueden seguir cursando materias optativas de acuerdo con la oferta del plan de estudios, pero en lo que a obligatorias se refiere, deben matricularse, además del “Taller de Informática I”, de tres asignaturas de títulos como: “Metodología de la investigación y del trabajo en equipo”, “Taller de redacción científica” y “Técnicas de comunicación oral”<sup>18</sup>. Lo

---

<sup>17</sup> Véase Morales *et al.* (2006), donde se realiza una interesante reflexión acerca de las características que debería poseer el profesorado de esta materia en los PUMs.

<sup>18</sup> Pueden verse los planes docentes de estas asignaturas en las tablas 4, 5 y 6.

interesante es que estas materias están interrelacionadas. Los respectivos profesores se ponen de acuerdo para que sus enseñanzas reviertan de forma coordinada sobre el aprendizaje de los alumnos. Estos van adquiriendo las competencias marcadas teniendo en cuenta las tres materias: lo que aprenden en una deben aplicarlo en la otra. Profesores y estudiantes se hallan, pues, en comunicación permanente.

El curso pasado, 2009-2010, fue el primero en que se llevó a cabo esta experiencia y lo cierto es que los resultados fueron satisfactorios. Por lo que respecta a la materia de “Metodología”, hubo que adaptar, sin embargo, algunos de los puntos del plan previo de la asignatura. El profesorado, en colaboración con los alumnos, seleccionó aquellos temas y técnicas que pudieran resultar más interesantes para ellos, ya que no era posible tratarlos todos. Algo digno de destacar, sin embargo, fue que los alumnos pudieron aproximarse de forma muy intensa a la terminología y a los conceptos relacionados con el mundo de la investigación universitaria.

Todo ello prepara para el segundo ciclo que recoge aquella idea de continuación, pero que apuesta decididamente por el ámbito de la investigación. Llegamos, pues, a la segunda parte de la respuesta al cuándo.

Cuando se planteó este segundo ciclo se precisaron los objetivos como sigue: a) Potenciar la investigación entre los alumnos senior; b) Proporcionar elementos adecuados para el análisis científico-técnico y/o humanístico y social; c) Fomentar la participación y la cooperación; d) Potenciar los instrumentos del

trabajo en grupo.

Así pues, desde el inicio del programa, ya en su fase de diseño, se planteó introducir esta vertiente en los estudios senior.

Hemos podido ver cómo durante el primer ciclo, especialmente, durante el último curso, se ofrece una preparación en tareas investigadoras, porque el objetivo se centra en que una de las vías de continuación del programa se basa en la introducción plena en la investigación a partir de la realización de trabajos, y de acuerdo con un plan de formación que también contempla el hecho de cursar materias optativas, igual que se ha hecho en los cursos anteriores. En la TABLA 7 puede verse la distribución de créditos del plan de estudios de este segundo ciclo, llamado Postgrado Senior.

Los 16 créditos obligatorios del primer curso se concretan en seminarios de investigación que contienen horas de formación, de tutoría y de prácticas, como preparación para los 20 créditos obligatorios del segundo curso, que corresponden al trabajo de investigación final del postgrado de cada uno de los alumnos. Los seminarios versan sobre ámbitos o áreas concretas, dentro de las cuales se pueden dar diversas líneas o temáticas. La dirección del Programa designa un profesor o profesora que coordinará cada seminario. A continuación, dirección y coordinadores seleccionan conjuntamente y con la colaboración de los departamentos el profesorado participante en dichos seminarios, que deberá ocuparse tanto de las horas de formación como de las de tutoría. La organización de los seminarios debe establecerse sobre

la base de una estructura flexible pero, a la vez, clara y ordenada. El cómputo de los créditos ECTS sirve como guía. Así, según el criterio de 25 horas por crédito ECTS, esos 16 créditos contienen 400 horas totales de dedicación del alumno, de las que un 32% serán de docencia (teórica y práctica), un 16% de tutoría y un 52% de trabajo autónomo del alumno<sup>19</sup>.

Esta es, en definitiva, la estructura del plan de estudios del postgrado, que, como hemos dicho, conviene que esté ordenada académicamente. Las materias instrumentales cursadas anteriormente permiten al alumno tener ya desarrolladas, en un cierto nivel, competencias como las indicadas en los planes docentes de las materias citadas. Así, deben haber adquirido ya destrezas como capacidad de búsqueda de información, de discernimiento de la misma, de redacción, de realizar presentaciones orales, etc., etc. Durante los seminarios del primer curso del postgrado podrán ampliarlas y consolidarlas, de la mano de los profesores tutores.

Así pues, se han puesto ya las bases para que nuestros alumnos senior puedan dar el paso siguiente, que será llevar a cabo un trabajo de investigación a su cargo. Hasta ahora han estado aprendiendo a investigar. Y hemos visto cómo pueden hacerlo sin mayores problemas. No solo mediante el ejemplo que acabamos de exponer, sino por las pruebas aportadas a partir de experiencias de otras universidades, como mencionábamos en el primer apartado de este artículo.

Veamos ahora cómo puede darse el siguiente paso y sobre qué aplicarlo.

---

<sup>19</sup> Véase la TABLA 8.

## 4 ¿INVESTIGAR LOS MAYORES? ¿SOBRE QUÉ?

Durante el segundo curso del Postgrado que hemos presentado en el apartado anterior, el diseño del plan de estudios se basa en 20 créditos obligatorios, la mayoría de cuyas horas corresponderán ya, en este caso, al trabajo autónomo del alumno. Este responderá a un trabajo de investigación de final de Postgrado, dirigido por uno de los profesores del Postgrado que actuará como tutor. Así, de las 500 horas que ocupan los 20 créditos, el 15% serán de tutoría, mientras que el 85% restante se traducirá en todo lo que conlleva la elaboración de dicho trabajo. Este será presentado oralmente, en sesión pública, al final de curso, como se hace con los trabajos de fin de carrera o de fin de máster en los estudios reglados.

Las preguntas planteadas en el epígrafe de este apartado tienen una primera respuesta: los mayores pueden investigar sobre cualquier ámbito. Lo primordial es que éste sea de su interés. Si se mueven por sus aficiones, sus inclinaciones o sus talentos, seguro que el proyecto funcionará. Trabajarán con gusto y dedicación. Como afirman Morales *et al.*:

Los mayores se motivan para estudiar cuando describen necesidades que se puedan llegar a satisfacer mediante el aprendizaje. Es decir, se interesarán por aquellas cuestiones que les importen o motiven (2006, p. 287).

Esa es la pauta a seguir. Por ello, en un programa como el que hemos tomado como ejemplo, lo primero que hay que determinar son los ámbitos o áre-

as que abordarán los seminarios. Se impone, pues, una consulta a los alumnos cuando estos se hallan en el cuarto año. Se les propone una serie de posibilidades basadas en materias que estos alumnos han cursado durante sus estudios y que han tenido buenos resultados en las encuestas anuales de opinión y satisfacción realizadas por los propios estudiantes. Pero también se les ofrece la posibilidad de que aporten alguna idea al respecto que pudiera no estar recogida en la propuesta inicial.

Obviamente, el número de alumnos interesados en seguir el postgrado es un elemento a tener en cuenta. Lo más conveniente es que ese número sea, como mínimo, de unos 20 alumnos. Si la cifra fuera menor, el esfuerzo material para la universidad resultaría importante, lo cual podría provocar que no llegara a implementarse un programa de estas características. Como es lógico, no todos los estudiantes que acaban sus estudios senior optarán por esta vía. Muchos de ellos seguirán en los Programas Integrados; otros se ocuparán dentro de las tareas de las asociaciones de alumnos y ex alumnos, que suelen organizar interesantes actividades complementarias a los programas.

Así, partiendo de la base de que se dé el número adecuado de estudiantes, y siguiendo a modo de ejemplo, proponemos algunas áreas como ‘Historia y sociedad’, ‘Salud, genética y nutrición’ y ‘Energías alternativas’<sup>20</sup>. Las áreas deben ser susceptibles de in-

---

<sup>20</sup>Estos fueron los ámbitos que se propusieron a los estudiantes del programa Senior el curso 2009-2010, en la Universidad de Lleida.

corporar diversas líneas de investigación y, en la medida de lo posible, es interesante que el profesorado responsable dirija o pertenezca a grupos de investigación de la universidad que pudieran incorporar a estos estudiantes en sus equipos. Este es uno de los aspectos más interesantes de la propuesta, pues se trata de que los alumnos senior se integren, en la medida en que los responsables lo consideren oportuno, en la labor en equipo de un grupo de investigación universitario.

Es esta una apuesta compleja porque requiere un grado de sensibilidad importante con respecto a los programas para mayores por parte de los docentes investigadores. Los resultados de la aplicación, aún incipientes en la UdL, auguran que no es difícil hallar profesorado dispuesto a colaborar en la propuesta. Pero, como todo en la vida, solo la puesta en marcha de las primeras experiencias y los resultados que se deriven de ello serán factores decisivos a la hora de concienciar al resto de la comunidad universitaria implicada en los PUMs.

Volvamos ahora a las propuestas revisadas en el primer apartado. Se hablaba allí de programas de doctorado para alumnos senior y de figuras como la de ‘colaborador senior’ en los grupos de investigación universitarios. Creemos que este planteamiento responde a aquello que Ordóñez Delgado exponía como deseable en un futuro.

Por su parte, los alumnos senior, a la vez que aprenden a desarrollar competencias investigadoras, se convierten en individuos que contribuyen a las labores de creación de conocimiento y transferencia del

mismo a la sociedad, con la ayuda, por modesta que sea, que prestan en los grupos de investigación universitarios. A la vez, trabajan en un tema en concreto, guiados siempre por sus tutores respectivos, que constituirá el trabajo final que deberán presentar individualmente ante una comisión para superar el postgrado<sup>21</sup>.

## 5 A MODO DE CONCLUSIÓN

Hasta aquí un modelo posible de integración de los estudiantes senior en el mundo de la investigación como sujetos activos. Pero hay muchos más, algunos ya implementados en diversas universidades, como hemos indicado en el primer apartado de este trabajo, y otros posibles que seguro que se irán desarrollando en los diferentes marcos universitarios de los PUMs.

Como siempre hemos defendido, cada universi-

---

<sup>21</sup> En el curso presente, 2011-2011, en la UdL se está desarrollando el primer curso del Postgrado. Hasta este momento, los alumnos senior matriculados en él nos han mostrado su satisfacción con respecto a la experiencia. Los seminarios en dos de las tres áreas descritas ("Historia y sociedad" y "Salud, genética y nutrición") están respondiendo a sus expectativas. La tercera, "Energías alternativas", no ha podido ponerse en marcha por falta de matrícula. En cambio, otra propuesta de los propios alumnos se halla en una fase inicial de desarrollo. Se trata del área relativa a "Ordenación del territorio", que presenta facetas muy interesantes, ya que estos alumnos pretenden llevar a cabo un proyecto sobre rutas funcionales y lúdicas alrededor de Lleida, que introduzca en determinadas tecnologías de SIG la información de tales rutas. Agradezco a los alumnos del Programa Senior de la UdL, Rafael Laveda, José Luis Cifuentes y Ramón Mora, la información sobre su valoración al respecto del Postgrado que están cursando.

dad tiene un contexto diferente para estos programas y de ahí la heterogeneidad de los mismos. En Cataluña, teniendo en cuenta que existen las *Aules de Extensió Universitària per la Gent Gran*, que cubren expectativas de mayores que buscan formarse sin tener que integrarse en un programa exigente, que contenga evaluación y dedicación importante, las universidades podemos desarrollar programas universitarios para mayores más específicos, dirigidos a sectores de mayores que tengan interés y posibilidades de integrarse en programas que, como es el caso del que aquí hemos presentado, les conduzcan a experimentar y aplicar los conocimientos adquiridos en trabajos de investigación sobre cualquier temática que llame su atención y sea de su agrado e interés. Los mayores pueden investigar sobre cualquier ámbito y no solo sobre aspectos sociales acerca de su situación y esencia como mayores, que es otra de las tendencias que hemos observado, muy interesante, pero no la única.

Estamos convencidos de que existen, en potencia, muchas perspectivas susceptibles de aplicar y ser aplicadas en este mundo de la formación universitaria para las personas de más de 50 años, de forma que puedan desarrollar habilidades investigadoras con las que, en la medida de lo posible, puedan contribuir al avance cultural y científico de la sociedad en que viven.

Como dice el poeta catalán Miquel Martí i Pol, también en esto “todo está por hacer y todo es posible”<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Del poema “Ara mateix” (“Ahora mismo”), de Miquel Martí i Pol.

## ANEXOS

PLAN DE ESTUDIOS: Distribución de créditos ECTS					
DIPLOMATURA SENIOR	Curso	Créditos Obligatorias	Créditos Optativas	Créditos Libre Elección	Créditos Totales
	1º	13,5	18	3	34,5
	2º	13,5	18	3	34,5
	3º	13,5	18	3	34,5
	4º	13,5	18	3	34,5
TOTALES		54	72	12	138

Fuente: [Universidad de Lleida]

TABLA 1 - Ordenación temporal de asignaturas obligatorias

(continúa)

Materia	Créditos ECTS	Horas totales
<b>PRIMER CURSO</b>		
Metodología del trabajo académico	3	75
Biología y sociedad	3	75
Taller de Escritura I	3	75
Taller de Informática I	4,5	112,5
<b>SEGUNDO CURSO</b>		
Obras de la literatura universal	3	75
Climatología	3	75
Las plantas y el hombre	3	75
Taller de Informática II	4,5	112,5
<b>TERCER CURSO</b>		
Filosofía contemporánea	3	75
Derecho Civil Catalán	3	75
Astronomía I	3	75
Taller de Informática III	4,5	112,5

(conclusión)

Materia	Créditos ECTS	Horas totales
<b>CUARTO CURSO</b>		
Metodología de la investigación y del trabajo en equipo	3	75
Taller de redacción científica	3	75
Técnicas de comunicación oral	3	75
Taller de Informática IV	4,5	112,5

Fuente: [Universidad de Lleida]

TABLA 2 - Plan docente: Metodología del Trabajo Académico

(continúa)

1er curso / 1er semestre	2 horas/semana / 3 créditos
<b>COMPETENCIAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las directrices básicas de elaboración de un trabajo académico</li> <li>2. Aprender a buscar, seleccionar y presentar de forma clara y correcta la información recogida para la redacción de un trabajo académico</li> <li>3. Ser capaz de utilizar las TIC para la búsqueda de información</li> <li>4. Saber integrar adecuadamente en el texto académico citas, referencias, notas a pie de página, tablas i/o figuras</li> <li>5. Saber gestionar las referencias bibliográficas</li> <li>6. Aprender a presentar trabajos académicos con corrección formal y estilística</li> </ol>
<b>CONTENIDOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estructura del trabajo académico</li> <li>2. Centros de documentación</li> <li>3. Recursos de información electrónica</li> <li>4. Fichas de contenido</li> <li>5. Bibliografía</li> <li>6. Aspectos formales</li> </ol>

METODOLOGÍA	<p>La metodología se centra en las necesidades del alumnado con el fin de ayudarles a desarrollar las estrategias adecuadas para elaborar de forma satisfactoria un trabajo académico. Las clases son teórico-prácticas. Se exponen los contenidos conceptuales a partir de cuyo conocimiento los alumnos han de ser capaces de llevar a cabo los ejercicios requeridos. Se fomenta el trabajo en parejas y/o pequeños grupos, con el fin de que el debate generado contribuya a la reflexión y el espíritu crítico de los alumnos. Se incluye una visita guiada a la Biblioteca de la Universidad para facilitar el contacto directo con la investigación bibliográfica.</p>
EVALUACIÓN	<p>Evaluación continua, a partir de la corrección de los diversos ejercicios prácticos realizados por los alumnos a lo largo del curso. Asimismo, se valora la asistencia. Porcentajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia y participación activa en las clases presenciales: 30%</li> <li>- Dossier de actividades: 70%</li> </ul>

Fuente: Plan docente preparado por la profesora de la asignatura, Imma Creus Bellet (Programa Senior y Departamento de Filología Catalana y Comunicación de la UdL), según el modelo propuesto por la coordinación del Programa.

TABLA 3 - Plan docente: Metodología de la investigación y el trabajo en equipo

(continúa)

4º curso / 1er semestre	2 horas/semana / 3 créditos
<b>COMPETENCIAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer y comprender los requisitos de un trabajo científico: instrumentos de recuperación de la información (búsqueda bibliográfica y documental); metodologías de investigación y aplicación a los objetos en estudio; observación, registro y análisis de datos; elaboración de la discusión y evaluación de conclusiones.</li> <li>2. Aprender a trabajar en equipo: tareas y roles, coordinación, liderazgo.</li> </ol>
<b>CONTENIDOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definiciones de: investigación, transferencia de tecnología y conocimiento e innovación.</li> <li>2. ¿Qué es una publicación científica?</li> <li>3. El método científico</li> <li>4. Fases de preparación de un trabajo científico</li> <li>5. Técnicas de búsqueda bibliográfica y documental.</li> <li>6. Redacción de un trabajo científico</li> <li>8. Evaluación de trabajos científicos</li> </ol>
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>La metodología contempla:</p> <p>Parte teórica: descripción de conceptos (30%)</p> <p>Parte práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Trabajo en grupo presencial (50%)</li> <li>· Trabajo en grupo no presencial (20%)</li> </ul> <p>Los alumnos deberán escribir un artículo científico a partir de datos provistos por el profesorado de la asignatura. El artículo deberá tener todas las partes necesarias.</p>

(conclusión)

<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Evaluación a partir de la corrección de los trabajos realizados por los alumnos. Asimismo, se valora la asistencia.</p> <p>Para la evaluación de la competencia del trabajo en grupo, habrá de llevarse a cabo una presentación oral del trabajo, en la que todos los estudiantes deberán participar y conocer todo el trabajo para ser capaces de responder a cualquier pregunta.</p>
-------------------	---

Fuente: Plan docente preparado por la profesora responsable de la asignatura, Luisa Fernanda Cabeza (Programa Senior y Departamento de Informática e Ingeniería Industrial de la UdL), según el modelo propuesto por la coordinación del Programa.

TABLA 4 - Plan docente: Técnicas de comunicación oral

(continúa)

<b>4º curso / 1er semestre</b>	<b>2 horas/semana / 3 créditos</b>
<b>COMPETENCIAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer los conceptos básicos para la mejora de las comunicaciones orales.</li> <li>2. Dominar y saber aplicar técnicas que incidan en la expresión oral.</li> <li>3. Saber manejar los recursos informáticos y/o mecánicos que facilitan el discurso oral.</li> <li>4. Ser capaz de llevar a cabo una exposición oral con la ayuda de estas técnicas y recursos.</li> </ol>
<b>CONTENIDOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La expresión oral.</li> <li>2. El proceso de comunicación: verbal y no verbal.</li> <li>3. Tipos de interacciones comunicativas: cotidianas, formales y técnicas.</li> <li>4. Teorías sobre la comunicación:             <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Los primeros oradores</li> <li>4.2. La escuela de la nueva comunicación</li> <li>4.3. PNL</li> </ol> </li> <li>5. El mensaje.</li> <li>6. Recursos técnicos.</li> </ol>

(conclusión)

<p><b>METODOLOGÍA</b></p>	<p>Las clases se articularán en una parte teórica y otra práctica. Esta última será la de mayor presencia, y todo el alumnado deberá participar. Aparte, a lo largo de todo el curso los alumnos deberán ir preparando y exponiendo una serie de presentaciones orales (individuales y en grupo), cuyo calendario se les dará al inicio del curso.</p>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p>	<p>Evaluación continua, a partir de las prácticas requeridas. En conjunto: 85%. Al inicio del curso se dará el valor de cada una de las prácticas dentro de este 85%. La asistencia a clase y una actitud proactiva tendrá un peso importante: 15%</p>

Fuente: Plan docente preparado por la profesora responsable de la asignatura, Flora Grífol Aldabó (Programa Senior de la UdL), según el modelo propuesto por la coordinación del Programa.

TABLA 5 - Plan docente: Taller de redacción científica (continúa)

<p><b>4º curso / 2º semestre</b></p>	<p><b>2 horas/semana / 3 créditos</b></p>
<p><b>COMPETENCIAS</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer los conceptos básicos para una redacción correcta de documentos formales.</li> <li>2. Dominar las convenciones lingüísticas básicas de documentos formales.</li> <li>3. Saber identificar modelos y constituyentes de documentos personales, oficiales, comerciales, profesionales y científicos.</li> <li>4. Ser capaz de redactar cualquiera de los documentos estudiados a lo largo del curso.</li> </ol>

<b>CONTENIDOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Convenciones lingüísticas.</li> <li>2. Modelos de escritos y documentos. Identificación y redacción de sus elementos. Elaboración de plantillas:             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Personales</li> <li>2.2. Oficiales</li> <li>2.3. Profesionales</li> </ol> </li> <li>3. Recursos no lingüísticos: tipografía, presentación, etc.</li> </ol>
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>Las clases se articularán en una parte teórica y otra práctica.</p> <p>A lo largo del curso los alumnos deberán presentar una serie de prácticas individuales, cuyo calendario se les dará al inicio del curso.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Evaluación continua, a partir de las prácticas requeridas: 90%.</p> <p>El seguimiento exhaustivo del dossier que los alumnos deberán ir preparando individualmente contará un 15%</p>

Fuente: Plan docente preparado por la profesora responsable de la asignatura, Flora Grífol Aldabó (Programa Senior de la UdL), según el modelo propuesto por la coordinación del Programa.

**TABLA 6 - PLAN DE ESTUDIOS: Distribución de créditos ECTS**

<b>POSTGRADO SENIOR</b>	<b>Curso</b>	<b>Créditos Obligatorios</b>	<b>Créditos Optativos</b>	<b>Créditos Libre Elección</b>	<b>Créditos Totales</b>
		1º	16	9	3
	2º	20	9	3	32
<b>TOTALES</b>		36	18	6	60

Fuente: [¿ Universidad de Lleida?].

TABLA 7 - BASE: 16 ECTS a 25 horas/cr = 400 hs en 32 semanas

<b>1er curso Postgrado</b>	<b>Créditos obligatorios</b>	<b>%</b>	<b>Horas</b>	<b>Dedicación semanal</b>
<b>Docencia</b>	5.12	32%	128 hs	4 hs
<b>Tutoría</b>	2.56	16%	64 hs	2 hs
<b>Trabajo autónomo</b>	8.32	52%	208 hs	6.5 hs
	16	100%	400 hs	12.5 hs

Fuente: [¿ Universidad de Lleida?].

## REFERENCIAS

ALFAGEME, A. C.; SALVADOR ESCUDER, P.  
Los programas universitarios para mayores en el espacio europeo de aprendizaje permanente. In: ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 8., 2006, Madrid. Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida. [¿Actas...?] Madrid: IMSERSO, 2006. p. 87-94.

ALMODÓVAR ALMODÓVAR, J.; RODRÍGUEZ POZO, J. M. El proyecto 'Grupos de Investigación' como iniciativa de La Asociación de Alumnos del Aula de la Experiencia para la proyección social de los programas universitarios para mayores. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Madrid: IMSERSO, 2006.

ALTAMIRANO TAPIA, R.; CANO OLIVARES, P.; JIMÉNEZ MACHADO, M.; SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. Los grupos de auto-aprendizaje a través de la investigación y de las nuevas tecnologías. El Proyecto SOLiLL en Granada. In: BRU RONDA, C. (Ed.). **Los modelos marco de programas universitarios para mayores**. Alicante: Conselleria de Bienestar Social: Universidad Permanente, 2002.

BRU RONDA, C. Ponencia marco. Los modelos marco de programas universitarios para Mayores. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Alicante: Conselleria de Bienestar Social: Universidad Permanente, 2002.

\_\_\_\_\_. **Los modelos marco de programas universitarios para mayores**. Alicante: Conselleria de Bienestar Social: Universidad Permanente, 2002.

GONZÁLEZ BUENO, M<sup>a</sup> A. Programas universitarios para mayores. La educación para toda la vida: una experiencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canarias. **Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social**, [¿Alicante?], n<sup>o</sup>9, p. 105-116, dic. 2001.

LIRIO CASTRO, J. **Claves para comprender el aprendizaje de las personas mayores**: artículo científico. 2005. Recuperado el [¿200-?], de <<http://www.psiconet.com/tiempo/tiempo17.htm>>.

LIRIO CASTRO, J.; ALONSO GONZÁLEZ, D.; HERRANZ AGUAYO, I. Los programas integrados: una solución de continuidad para los programas universitarios para mayores. In: ENCUESTO NACIONAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 8., 2006, Madrid. [¿Actas...?] Madrid: IMSERSO, 2006. p. 71-78.

\_\_\_\_\_. **Envejecer participando**. El proyecto “Entre Mayores”. Una experiencia de investigación-acción. Buenos Aires: Editoriales Miño y Dávila, 2009.

LÓPEZ-JURADO, M<sup>a</sup>.; ARGENTE DEL CASTILLO, C. Los programas universitarios para personas mayores de la Universidad de Granada. Aula Permanente de Formación Abierta. In: BRU RONDA, C. (Ed.). **Los modelos marco de programas universitarios para mayores**. Alicante: Conselleria de Bienestar Social: Universidad Permanente, 2002.

\_\_\_\_\_. Programas universitarios para mayores: las enseñanzas (contenidos, metodología, evaluación). In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Alicante: Conselleria de Bienestar Social: Universidad Permanente, 2002.

MORALES CALVO, S.; ALONSO GONZÁLEZ, D.; LIRIO CASTRO, J.; HERRRANZ AGUAYO, I. Variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Informática de la Universidad de Mayores “José Saramago” de Talavera de la Reina (UCLM). In: ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES, 9., 2006, Almería. [¿Actas...?] Almería: Universidad de Almería, 2006. p. 276-288.

ORDÓÑEZ DELGADO, S. Clave educativas de los programas Unversitarios para mayores. In: BRU RONDA, C. (Ed.). **Los modelos marco de programas universitarios para mayores**. Alicante: Conselleria de Bienestar Social: Universidad Permanente, 2002.

VILA RUBIO, N. (Coord.) **Memorias de curso del Programa Senior de la Universidad de Lleida**. Lleida: Servei de Publicacions de la UdL, 2007, 2008, 2009. Recuperado el [¿200-?], de <<http://www.senior.udl.cat/6.php>>.

Recebido em outubro de 2010.  
Aprovado em fevereiro de 2011.

# INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

Florentino Blázquez Entonado<sup>1</sup>

Adoración Holgado Sánchez<sup>2</sup>

Resumen. En este artículo se ofrecen algunas nociones sobre aspectos de la innovación en los programas universitarios para personas mayores. Después de la descripción de lo que se entiende por innovación, sus características y los factores que facilitan que ellas ocurran, se presentan algunas condiciones para su éxito en el ámbito de los citados programas universitarios, las resistencias que puede afrontar y los criterios con los que se debe contar para su más correcta evaluación. Se debe potenciar una cultura del cambio que ayude a emprender o apoyar proyectos bien diseñados y viables que contribuyan a iniciar dinámicas innovadoras. Especial referencia se hace sobre la innovación que pueden promover en el momento actual las tecnologías de la información en el marco de los citados programas, así como las innovaciones deseables desde la perspectiva de las relaciones intergeneracionales, uno de los objetivos compartidos por los propios programas, al tratarse de un marco idóneo para fomentar las citadas relaciones.

Palabras clave: Innovación educativa. Formación de personas mayores. Universidades para personas mayores.

---

<sup>1</sup> Doctor en Pedagogía, Universidad de Extremadura. Director del Programa Universitario de Mayores de la Universidad de Extremadura (blazento@unex.es).

<sup>2</sup> Doctora en Pedagogía, Universidad Pontificia de Salamanca. Directora del Programa Interuniversitario para Mayores de la Universidad Pontificia de Salamanca (aholgadosa@upsa.es).

## INOVAÇÃO EDUCATIVA NOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA IDOSOS

Resumo. Neste artigo se oferece algumas noções sobre aspectos da inovação nos programas universitarios para pessoas idosas. Depois da descrição do que se entende por inovação, suas características e os fatores que facilitam que elas ocorram, apresentam-se algumas condições para seu êxito no âmbito dos citados programas universitarios, as resistências que podem enfrentar e os critérios com os quais se deve contar para sua mais correta avaliação. Deve-se potenciar uma cultura da mudança que ajude a emprender ou apoiar projetos bem desenhados e viáveis que contribuam a iniciar dinâmicas inovadoras. Especial referência se faz sobre a inovação que podem promover, no momento atual, as tecnologias da informação no marco dos citados programas, assim como as inovações desejáveis desde a perspectiva das relações intergeracionais, um dos objetivos compartilhados pelos próprios programas, ao tratar-se de um marco idóneo para fomentar as citadas relações.

Palavras-chave: Inovação educativa. Formação de pessoas idosas. Universidades para pessoas idosas.

## EDUCATIVE INNOVATION IN UNIVERSITY PROGRAMS FOR OLDER PEOPLE

Abstract. This article provides some insights on aspects of innovation in university programs for older people. After the description of what is meant by innovation, its characteristics and facilitating factors which enable that they may happen, we present some specific conditions for its success within the scope of such university programs, the resistance that they can face up to and the necessary criteria for its more accurate

evaluation. A culture of change that helps to undertake and to support well-designed and sustainable, as well as viable projects which contribute to initiate innovative dynamics should be encouraged. Special reference is made to the innovation which the information technology, in the context of these programs, can promote at the present moment, as well as the desirable innovations from the perspective of intergenerational relationships, a goal shared by the programs themselves, as a suitable framework to encourage such relationships.

Key words: Educative innovation. Seniors education. University for seniors.

## 1 INTRODUCCIÓN

No son los Programas Universitarios de Mayores un mal territorio para implantar innovaciones en los mismos. Su carácter aún no del todo institucionalizado permite establecer ensayos y proponer alternativas innovadoras en los distintos ámbitos de los que luego hablaremos: organización, metodologías de enseñanza, gestión de los recursos, etc. De hecho, contamos entre ellas con innovaciones que afectan a la forma de organizar, de gestionar los recursos, de presentar las actividades, de estrategias metodológicas dentro de las aulas.

Tampoco es fácil describir en qué consiste la innovación, sus procesos de implantación y el papel que los profesores juegan en la misma. Innovar consiste en aportar algo nuevo y aún desconocido en un determinado contexto. Más concretamente y según el Diccionario de la Real Academia Española, innovar radica en

introducir modificaciones adecuadas a la moda entendiendo por moda el uso, modo y costumbre en boga.

Sin embargo, la innovación educativa ha sido objeto de muchos estudios, sobre todo en los últimos veinte años; durante los cuales se ha llegado a conformar todo un cuerpo de conceptos teóricos y metodológicos que se encuentra en la bibliografía especializada. Aquí se ofrecen, muy brevemente, algunas nociones sobre tres aspectos fundamentales: la descripción de lo que es la innovación y sus características, los factores que facilitan que ellas ocurran, algunas condiciones para su éxito en el ámbito de los programas universitarios de mayores, las resistencias que puede afrontar y los criterios con los que se debe contar para su más correcta evaluación. Se hace mención especial a las innovaciones que pueden promoverse desde las tecnologías de la información xzy desde el ámbito de las relaciones intergeneracionales, que figuran entre los objetivos que, además de otros, se estimulan desde las actividades de las personas mayores en la universidad.

## **2 LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Algunas veces, el término innovación es utilizado para designar una mejora con relación a métodos, materiales, formas trabajo, etc., utilizados con anterioridad, pero la mejora por sí sola puede, o no, ser innovación; por ejemplo, un método puede mejorar porque se aplica con más conocimiento de causa o con más experiencia, y en este caso no hay una

innovación, mientras que si el método mejora por la introducción de elementos nuevos, la mejoría puede ser asociada entonces a una innovación. Así, una primer aproximación al concepto de innovación puede ser el de "introducción de algo nuevo que produce mejora" (MORENO, 1995).

Nos sentimos atraídos por la descripción dada por Morcillo (1997), el cual, desde el ámbito de la innovación empresarial que tanto ha trabajado este concepto, dice que "viendo lo que todo el mundo ve, leyendo lo que todo el mundo lee, oyendo lo que todo el mundo oye, innovar es realizar lo que nadie ha imaginado todavía". De la innovación educativa se habla como de un conjunto de ideas y concepciones, estrategias y prácticas, contenidos y direcciones del cambio, redefiniciones de los individuos y recomposiciones organizativas de la escuela (ESCUDERO, 1990). En efecto, creemos que, como en toda actividad educativa, en los programas universitarios de mayores, cabrían no sólo modificaciones de orden menor, sino distintas innovaciones que implicarían cambios notables: "nuevas metas y estructuras, redefinición de papeles del profesorado, etc. (CUBAN, 1992).

Podría establecerse que la innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo que el cambio, el cual es generalmente más espontáneo. Y existe cierta unanimidad en que una innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación.

Por todo ello, por innovación educativa podríamos entender la facilitación o los intentos planificados y sistemáticos por los que los profesores incorporan nuevos temas, métodos, criterios de actuación y de reflexión sobre su práctica. En todo caso, para nosotros, innovar significa alentar la generación de ideas y someter a prueba conceptos prometedores. Aún a riesgo de fracasar. Es más, para distintos autores que hemos revisado, como Hargadon y Sutton (2000) o Al-Dabal (1998) y otros, el éxito surge del fracaso. Aunque estos fracasos no sean fácilmente entendidos en los contextos de las culturas al uso en instituciones tan débilmente estructuradas como las educativas. En ellas, suele entenderse que los conceptos nuevos deben funcionar necesariamente. Aunque, si se están probando enfoques realmente nuevos y desconocidos -y por lo tanto arriesgados- la mayoría de ellos no debería funcionar.

## 2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INNOVACIÓN

Por su misma naturaleza, a la innovación se le adjudican un conjunto de características, que para no hacerlas excesivamente extensas, resumimos brevemente: 1<sup>a</sup>) *Siempre lleva consigo un cierto componente de riesgo*. Las actividades innovadoras son por definición arriesgadas y deberían ‘fracasar’. Si esto no ocurre, es que están utilizando enfoques seguros, en vez de desconocidos o verdaderamente innovadores; 2<sup>a</sup>) *La innovación suele ser con frecuencia un tanto impredecible* sobre qué actividad o intervención en particular dará resultado o resultará útil (o no), quién o quiénes se beneficiarán, cuándo exac-

tamente, bajo qué conjunto de circunstancias en particular y, sobre todo, si el descubrimiento y su aplicación se usarán para los fines previstos o posiblemente para otros de naturaleza muy distinta; 3ª) La mayoría de especialistas coinciden en que las innovaciones *suelen ser de largo plazo por naturaleza*, y en ocasiones de muy largo plazo. Su eficacia rara vez es inmediata; 4ª) Por otro lado, el avance de la innovación es desigual. Por ejemplo, empieza típicamente con un largo período de gestación, con largas discusiones y ninguna acción, seguido repentinamente por una explosión de actividad y excitación. A ésta le sucede a su vez un largo período de prueba, asociado con grandes reorganizaciones o cambios institucionales; 5ª) Y, por último, conviene no olvidar que la innovación nunca ocurre en forma aislada sino siempre en el contexto de relaciones estructuradas, redes e infraestructuras, así como dentro de un contexto social más amplio. Las innovaciones rara vez provienen de genios solitarios que trabajan en forma aislada, sino de alianzas y actividades conjuntas y dentro del contexto mucho más amplio como es la el departamento, la escuela, el sistema regional de enseñanza, etc. Los resultados, entre ellos las aplicaciones de la innovación, casi siempre tienen lugar en interacción con múltiples otros factores.

### 2.1.1 FACTORES Y APOYOS DE LA INNOVACIÓN

Es conveniente enumerar, aunque sea de modo sucinto, algunos rasgos que hacen complejos y difíciles las innovaciones en los sectores educativos. Veamos algunas de sus características: 1- Se debe partir

del convencimiento de que el cambio en educación es un problema muy complejo, pues depende de grupos, contextos, medios, etc. Es más fácil lograr cambios tecnológicos, porque se ven los resultados generados... En educación el objeto de cambio son personas, conductas, mentalidades...; 2- Todo cambio educativo es un proceso de transición, construyendo desde un análisis fiel de la realidad. Por lo que las innovaciones educativas deben partir de un estudio realista y compartido: no se puede pretender que “al año próximo todos los profesores hagan...”. Sería oportuno analizar lo que sucede y lo que debe suceder y describir los pasos de una situación a la pretendida; 3- El ‘debería ser’ exige legitimación social, ideológica y teórica. Porque la innovación es un proceso de construcción y participación social. Hay que justificar los ‘porqués’ y ‘hacia dónde..’ No se puede pensar la innovación al margen de las líneas, las tensiones y las contradicciones del sistema social. Por último, se recomienda que las pretendidas transformaciones sean viables.

Junto a tales rasgos, la investigación viene demostrando que la innovación se facilita con apoyos adecuados para obtener resultados innovadores con mayor facilidad. Entre ellos, se exige que los responsables se comprometan con los proyectos de innovación en cobertura, apoyos, materiales y animación (asesorías, encuentros, estímulos...). Se deben propiciar contextos y espacios en los que los profesores puedan establecer intercambios, tiempos para reflexionar, familiarizarse, etc., sin lo cual, es más difícil potenciar dinámicas de cambio. Y donde se juega la

fase más importante de la formación, la de desarrollo, es en las aulas. Pero es muy difícil, si no imposible, que nada se modifique si no se altera la cultura de las comunidades de trabajo, Se debería crear en nuestros programas un sentido compartido del cambio. Y esto conlleva implicaciones en el clima del colectivo, con apertura, participación, flexibilidad, etc. Otro tema importante en la literatura mundial es la figura del director. Se describe como un elemento clave para poder predecir el éxito del cambio. Es el llamado liderazgo pedagógico, no necesariamente jerarquizado, pero que coordine, que aglutine iniciativas, que facilite, promueva y guíe hacia la innovación. Además -y como una condición determinante- hay que mencionar la participación de los profesores como colectivo en el diseño de la innovación o, al menos, el hecho de que se la apropien como una realización suya y no impuesta por otros. Pues aunque no sea posible definir el modelo del profesor-innovador, se tiene claro al menos lo que no debe ser: ni mero técnico para actuar al dictado, ni simple ejecutor de recetas pedagógicas. Tampoco una especie de colaborador al que ilusionan los expertos y él ejecuta. Debe ser árbitro o puente sobre contenidos, métodos, estrategias y lo que es la práctica: su espacio, su contexto, su relación con los mayores como personas. En este contexto, mejor que hablar del profesor habría que hablar de los grupos de profesores, del clima y la sensibilidad que viva en el programa. Pues, como afirma Húsen (1990), “hasta ahora se ha actuado sobre los educadores, o cuando mucho para ellos pero nunca con ellos. El cambio innovador y creativo debe ser intro-

ducido por una acción voluntaria y no por la propaganda de expertos o de decretos gubernamentales”. El carácter voluntario de quienes participan en la acción innovadora es, por tanto, una característica de suma importancia.

### 2.1.2 CONDICIONES DE ÉXITO Y FACTORES DE RESISTENCIA

Obviamente, no todos los procesos innovadores son igualmente ricos. En general, la calidad de la innovación se valora por su relevancia para la educación, su consistencia interna, y su fiabilidad. Como ya se ha defendido, las mejores innovaciones son aquellas que surgen de la práctica educativa, que son discutidas y consensuadas de manera colegiada y en las cuales la autoridad se limita a proporcionar los apoyos que se requieran.

Igualmente se valora la claridad en sus fines, métodos y procedimientos de evaluación, especialmente que la innovación esté adecuadamente planificada y sea fácil de trasladar a los implicados. Sin perder de vista que toda innovación debe recorrer diversas etapas, tales como preparación, iniciación, desarrollo y posterior difusión

Es considerada positivamente la congruencia de la innovación con la cultura educativa de los actores implicados (valores, expectativas, tradiciones, etc.) y es positivamente visto el apoyo de docentes experimentados o de expertos en el tema que puedan acompañar discretamente el proceso y ayuden a evaluarlo de manera continua.

Existen ciertos parámetros de referencia a la hora de medir el grado de éxito de una innovación. Nosotros valoramos, sobre otras, la capacidad de generar conocimiento que genere el proceso de innovador. Un factor que consideramos de un especial valor, como se dirá en el apartado de la evaluación de la innovación.

De la observación sistemática de muchas innovaciones se ha podido inferir cuáles son las condiciones del éxito y, de otra parte se deducen cuáles son los factores de resistencia que las dificultan o las hacen fracasar.

Habría que traer aquí lo que se atribuye a Maquiavelo que “nada más difícil de emprender ni más peligroso de conducir que tomar la iniciativa en la introducción de un nuevo orden de cosas, porque la innovación tropieza con la hostilidad de todos aquellos a quienes les sonrió la situación anterior y sólo encuentra tibios defensores en quienes esperan beneficios de la nueva”

Eso explicaría una principal resistencia psicológica a la innovación, aunque existen otras de naturaleza muy variada (organizativas, políticas, sociales..). De entre ellas, Huberman (1973) refería hace años las propias de las innovaciones educativas, las cuales giraban entonces, como ahora, en torno a las rigideces administrativas excesivas de las instancias educativas, el exceso de trabajo de los docentes, la habitual falta de liderazgo entre estos profesionales y su escasa familiaridad con la investigación educativa. En todas ellas, juega un importante papel la formación docente, tal como se comenta en el epígrafe siguiente.

En todo caso, el análisis tanto de los factores de éxito, como de las resistencias más habituales en el contexto concreto de cada programa universitario de mayores es sumamente importante para diseñar o promover innovaciones, pues de los docentes dependerá finalmente que nuestros programas se abran a los cambios. No son antes constatar que en los Programas Universitarios de Mayores existe un caudal acumulado de experiencias innovadoras recientes que han tenido éxito en diversos contextos, según hemos podido conocer en distintos encuentros y comunicaciones que han contribuido a resolver problemas específicos en otros contextos

### **3 LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA INNOVACIÓN**

Como señalaba Jiménez (1995), raramente se produce la innovación generada a partir del desconocimiento. Y la innovación es un concepto muy ligado a la teoría sobre los procesos de cambio en las instituciones educativas que debe ser asumido como un aspecto del desarrollo personal y profesional de los docentes. Aunque el profesor en formación deba tener acercamientos teóricos a la temática del cambio: facilidades, condiciones, resistencias, consecuencias, etc., consideramos que la innovación está más ligada a procesos de desarrollo profesional. Es durante el periodo de actividad profesional cuando la innovación adquiere carta de naturaleza por excelencia. Las etapas de la vida profesional del docente que nos presentaba Huberman (1990) así lo atestiguan, ya que

coinciden los periodos de mayor competencia y creatividad, por tanto innovadores, una vez superados los años de iniciación profesional.

En todo caso, para poseer razones para fundamentar, desarrollar y asentar las innovaciones se necesita estudio, investigación y los apoyos internos y externos antes mencionados.

Algunos componentes que permiten desarrollar o facilitan desarrollar acciones o proyectos innovadores son la formación y actualización de profesores, directivos y formadores de docentes. A las diferentes estrategias formativas que se realicen en el marco de nuestros programas de mayores puede y debe dárseles una orientación hacia la innovación, o al menos incluirla como temática, de manera que estimulen en responsables y en los profesores el deseo de ensayar nuevas formas de desarrollar el trabajo educativo.

Por tanto, hay que intentar estrategias también innovadoras para abordar la actualización, especialmente a través del trabajo colegiado, del desarrollo de estrategias formativas enfocadas a la reflexión y mejora de las tareas docentes con personas mayores e intentar prácticas imaginativas a través de los mismos. Sabiendo, además, que son mucho más interesantes y fructíferas las que se desarrollan entre varios profesores, los integrantes de un seminario o, todavía mejor, la totalidad del profesorado. Pues como indicaba Jiménez (1995), los procesos de cambio, de innovación, de renovación son procesos grupales, de trabajo en equipo, de colaboración y de participación.

Ya hemos señalado que la innovación no es casi nunca tarea de individualidades sino de grupos, sin embar-

go, la mayoría del profesorado ha sido formado en una cultura de la individualidad, de la autonomía docente en el aula y de la responsabilidad personal. Queda mucho por hacer respecto a las tareas formativas a este respecto: romper con esa concepción individualista de la enseñanza e intentar la formación de equipos; es preciso, pues, establecer programas y acciones formativas en las que se manifieste y se potencie la formación de cuadros docentes, de equipos de trabajo.

Además, las estrategias formativas sobre los procesos de formación-innovación han de estar contextualizados y que sean y surjan de la práctica profesional misma. En este sentido, la práctica ha de convertirse en un lugar de reflexión y ser un banco de pruebas de las aportaciones teóricas que deben ser, lógicamente, evaluadas e investigadas con criterios de científicidad.

#### **4 ESPACIOS PARA INNOVAR EN LOS PROGRAMAS DE MAYORES**

Como en cualquier ámbito educativo, en los Programas de personas mayores en la universidad cabrán múltiples espacios y temas para innovar. Las situaciones de cada Programa son diferentes; también lo son las de los alumnos y profesores de cada entidad. Esto dificulta hablar de una manera general de las innovaciones necesarias y de sus espacios para la innovación. Los campos en los que es posible promover innovaciones son múltiples: puede ser la estructura y organización del sistema, su administración, planificación o evaluación; ciertamente las innovaciones

que más interesarían son aquellas que se refieren directamente al proceso formativo (sin descartar las propiamente administrativas u organizativas). Todas ellas dependerán en gran parte de la calidad humana de los profesores, de sus motivaciones, capacidades y percepciones, y de la manera como se relacionan con los mayores, con los directivos y con sus propios colegas. Algunas que se podrían citar: los contenidos curriculares generales, regionales, intergeneracionales...; la viabilidad del encaje de los programas en el Espacio Europeo de educación Superior; la organización horaria y temporal en general o del tiempo de clase en el interior del aula; la forma de relación de los profesores y alumnos; la vinculación del alumnado con instancias de voluntariado; las modalidades de evaluación del aprendizaje de este tipo de alumnado; la identificación de los diversos modelos de enseñanza-aprendizaje que utilizan los docentes con los alumnos mayores; contrastar propuestas de trabajo colaborativo y/o cooperativo; el liderazgo académico y organizativo de los directores y resto de responsables; el funcionamiento de los delegados de alumnos y su papel en los propios programas; la posibilidad, muy real en nuestro caso, de la enseñanza entre iguales, etc.; la integración de las TIC de forma integradora y participativa, considerando los aspectos cognitivos y emocionales inherentes a la edad de este alumnado...

La simple enumeración de estas posibilidades hace ver que existen muchos espacios propicios a la innovación, la mayor parte de los cuales caen bajo la competencia de los responsables de los programas

de mayores. Aprovechar esos espacios será ir dando contenido pedagógico a los programas.

Lo primero que correspondería hacer a los directivos de los programas sería revisar qué innovaciones y buenas prácticas están en marcha y entrar en contacto con sus autores, para establecer la comunicación entre ellos; si la innovación es procedente, procurar apoyarla sin interferir con sus dinámicas espontáneas ni pretender controlarlas. Las mejores innovaciones son las autónomas, en las que los autores se sienten responsables, y que siguen evolucionando de acuerdo a las exigencias de su vida propia, siempre con el apoyo crítico y certero de los colegas.

Esto permitiría no sólo cumplir con el mencionado propósito de provocar innovaciones sino que adicionalmente llevaría a desarrollar soluciones nuevas, más imaginativas y más efectivas para los problemas que enfrentan los directivos, profesores y los alumnos a quienes llegan estos programas.

Las siguientes son sólo algunas ideas que pueden multiplicarse tanto como la creatividad de los participantes en estos proyectos y su conocimiento de la realidad de cada entidad lo haga recomendable.

#### **4.1 INNOVACIÓN Y TIC EN LOS PROGRAMAS DE MAYORES**

Todo el mundo reconoce los profundos cambios y transformaciones de naturaleza social económica y cultural, que están provocando las tecnologías de la información. Lo impregnan todo, tanto las instituciones y organizaciones sociales como la vida cotidiana

de cada individuo. Por ello, no podemos dejar de introducir en este marco la posibilidad de innovar que ofrecen las TIC

Como consecuencia de esto se nos han abierto nuevos ámbitos de estudio, nuevos entornos que decía Echeverría (2000) que afectan de manera determinante a la educación y que posibilitan nuevos tipos de aprendizaje y de transmisión del conocimiento. Como tal afirmación parece evidente, eso obliga a los responsables a formular nuevos planteamientos para adaptar los procesos de enseñar y aprender de nuestros mayores a la nueva situación, lo que exige innovar sobre aquellos elementos que parecen emerger como núcleos fundamentales de las nuevas estrategias de formación, y que están relacionados principalmente con los procesos de interacción, las herramientas de comunicación, el diseño y la evaluación de la formación de nuestros alumnos, etc., tal como señalan Wilcox y Wojnar (2004), Duart y Sangrá (2000), Cebrián (2003), Mir, Reparaz y Sobrino (2003) o Rovai (2003), entre otros,.

Salinas (2000) precisa que el énfasis se debe poner en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías. Habrá, pues, que preguntarse sobre los modelos pedagógicos adecuados para el uso de estas tecnologías con los alumnos mayores y los modos más adecuados para su introducción en los programas. Probablemente, esta sería la vía que podría provocar cambios innovadores, porque las TIC

por sí mismas no suponen innovación. Es más, a veces, sirven para reforzar comportamientos conservadores y escasamente participativos en la enseñanza superior. Por tanto, para ser activo en el nuevo espacio social que ocupan nuestros alumnos se requieren nuevos conocimientos y destrezas y, además, porque adaptar los procesos de enseñar y aprender a la nueva situación exige imaginar nuevos escenarios, instrumentos y métodos más adecuados para las personas mayores que formamos

Debemos insistir, como ya hacíamos hace años (BLÁZQUEZ, 2004), en que las tecnologías no conducen por sí mismas al cambio pedagógico pero es evidente que las condiciones que éstas permiten en la actualidad posibilitan desarrollar procesos activos e innovadores de enseñanza-aprendizaje dignos de ser tenidos en cuenta en nuestros programas. La adecuada incorporación de las tecnologías a los procesos formativos de los que somos responsables puede ser una vía de transformación de procesos tradicionales de enseñanza que prevalezcan en nuestras aulas hacia fórmulas más creativas e innovadoras. Y esto hay que demostrarlo en prácticas pertinentes que se dirijan no sólo a desterrar el monopolio de las clases magistrales, sino también a generar experiencias que colaboren en la construcción del conocimiento.

Y desde la universidad estamos obligados a explorar en qué sentido, con qué finalidades y de qué manera pueden contribuir las TIC a provocar la innovación dentro de sus aulas y, particularmente, en las aulas de mayores. Porque el discurso que tiende a presentar las TIC como impulsoras del cambio y la innovaci-

ón didáctica no es eficaz si se queda en mero discurso.

Ya se cuenta con experiencias que están permitiendo a profesores y alumnos mayores explorar nuevos modos de aprendizaje y colaboración basados en TIC. Unos y otros disfrutan en su trabajo de una flexibilidad que las configuraciones convencionales de tecnología no suelen ofrecer. Serán las experiencias que se vayan desarrollando las que podrán promover de modo relativamente inmediato determinados cambios en los procesos de enseñanza a través de las TIC.

La interactividad es una de las más importantes prestaciones de las nuevas tecnologías y de los valores más en boga en educación al permitir la intervención en pie de igualdad de profesor y alumno o de todos entre sí.

Las posibilidades interactivas nos pueden conducir a otras innovaciones que nos brindan estos entornos, como potenciar tanto el trabajo individualizado como el cooperativo, el cual reporta no sólo ventajas de tipo conceptual y científico, sino también mejoras del rendimiento académico, al favorecer las relaciones interpersonales y la modificación significativa de las actitudes hacia los contenidos y hacia las actividades que se desarrollan (BLÁZQUEZ; MARÍN, 2003).

Las TIC ofrecen recursos y materiales para el estudio y trabajo autónomo por parte del alumnado, y pueden facilitar la comunicación permanente entre el docente y los alumnos, por ejemplo, la concepción de la web relacionada con la conformación de las redes sociales y que se ha dado en denominar Web 2.0 ha abierto nuevas posibilidades lo suficientemente significativas para cambiar ciertos hábitos docentes y

poder de esta forma diferenciarse de los *tradicionales* planteamientos que han predominado hasta el momento (BAELO, 2009)

Hart (2008) añade a la Web 2.0 la Web 3.0. De esta manera ratifica que mientras el e-learning 1.0 es aprendizaje basado en contenidos online, y el e-learning 2.0 es el aprendizaje de contenidos generados por el usuario, aprendizaje colaborativo y de redes sociales, el e-learning 3.0 es el aprendizaje que está emergiendo sobre sus predecesores y que se basa en las nuevas oportunidades que ofrece la tecnología con un coste asequible, basadas en la combinación de una adecuada metodología que potencie nuevas áreas en el aprendizaje online como son la interacción multimodal síncrona (audio, video, pantalla, etc.) entre los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, alumnos y profesores (REIS, 2008).

Por tanto, la red puede apoyar el pensamiento innovador ofreciendo una comunicación ágil y multidireccional que sirva al profesorado para asentar una cultura de colaboración y permitir que los alumnos universitarios mayores ocupen espacios de relación y de intercomunicación, con las aulas abiertas al mundo que posibilita. El s. XXI brinda a los profesores un nuevo concepto del espacio, la comunicación y las relaciones humanas. A él han de tender, a nuestro juicio, las innovaciones necesarias, convencidos con Martínez y Sauleda (2004) de que la capacidad de investigación colaborativa es la pieza clave de la reforma a gran escala que precisa la universidad y, por ende, sus aulas de mayores.

La posibilidad de la innovación pedagógica depen-

de, también, del acceso por el profesorado a un conocimiento valioso, pertinente y sistematizado y de la capacidad de su reconstrucción concreta y particular por los docentes (procesamiento social del conocimiento externo). Pero éste servirá de poco si no queda anclado en compromisos y estructuras de todo el centro, imprescindibles para estimularlo y mantenerlo. En este sentido, la responsabilidad de los gestores de los programas resulta ineludible.

#### **4.2 LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN LOS PUMs**

Potenciar las relaciones intergeneracionales es una de las finalidades u objetivos que explicitan la mayoría de los Programas universitarios para personas mayores (PUMs). Como puede comprobarse en los datos del curso 1994 recogidos en el Informe AEPUMA, este objetivo lo incluían veinticinco de las treinta y una universidades que respondieron a este ítem.

Esta finalidad podemos enmarcarla dentro de las propuestas que vienen realizando diferentes Organismos Internacionales así la Comunidad Económica Europea declaró el año 1993 como “Año Europeo de las personas de edad avanzada y de la solidaridad entre las generaciones”, ese mismo año inicia sus actividades la Universidad de la Experiencia en la Universidad Pontificia. El año 1999 fue proclamado por la Asamblea General de la ONU como “Año Institucional de las personas mayores” y su lema central era “Hacia una Sociedad para todas las edades”. Integrar a los mayores en la sociedad que formamos todos es

una propuesta que beneficia a toda la sociedad

Para conseguir este objetivo, los programas universitarios para personas mayores han venido realizando diferentes propuestas organizativas y metodológicas. Su planteamiento general se expone a continuación, llevando a un Anexo los detalles de algunas buenas prácticas al respecto.

- a. **Organizativas.** Tanto la estructura organizativa de los Programas Universitarios para personas mayores como algunas ofertas que vienen haciendo las universidades a dichas personas, posibilitan que personas de distintas edades, de diferente formación, etc., coincidan en espacios y actividades comunes, por ejemplo: - Aceptar en sus programas personas cuyos tramos de edad están comprendidos entre los 50-55 años y los más de 90 que tiene alguno de los alumnos. Esta diferencia de edad entre ellos, que puede ser de más de treinta años, proporciona un marco adecuado para facilitar las relaciones inter e intra-generacionales; - Facilitar la continuidad de los alumnos que finalizan los programas específicos para seguir formándose en la universidad, son propuestas que ha venido ofertando diferentes programas. Con estas ofertas se amplían los tramos de edad de los alumnos que cursan estos estudios, al poder compartir aulas los alumnos que comienzan los programas con otros que comenzaron estos estudios hace ya 15 años en algún caso; - Posibilitar que las personas mayores cursen, como alumnos oyentes, algunas mate-

rias de distintas Titulaciones. Esta oferta puede estar dirigida a los alumnos y antiguos alumnos de los Programas universitarios de mayores o también a otras personas que no estén matriculadas en los Programas específicos de Mayores. En algunas Universidades este tipo de oferta se considera como un Programa propio para personas mayores y se justifica como una forma de brindar a los alumnos mayores las mismas enseñanzas que se imparten en las universidades;

- Invitar a los alumnos mayores a que asistan y participen en diferentes actividades que organizan las diferentes Titulaciones, Departamentos o servicios en las universidades como conferencias, debates, ciclos, etc. En algunas ocasiones son precisamente las personas mayores las que más participan en estas actividades;
- Invitar a alumnos jóvenes de algunas Titulaciones a que asistan a alguna de las actividades del programa específico de mayores, generalmente ciclos sobre temas de actualidad que se programan como Actividades Complementarias, pudiendo ampliar la oferta a otras muchas actividades

- b. **Metodológicas.** Con las propuestas organizativas que hemos enunciado u otras similares, en las que se juntan alumnos jóvenes y mayores de diferentes edades, sí se puede facilitar pero no se asegura una adecuada relación intergeneracional. Estar físicamente juntos no presupone que haya comunicación, para ello sería preciso diseñar algunas estrategias metodológicas que de forma consciente e intencional intenten con-

seguir un mayor y mejor conocimiento de unas y otras generaciones a través del intercambio de experiencias, ideas, actitudes, etc. Algunas acciones de las que hemos venido realizando las describimos en el Anexo al final de este artículo.

- Plantear, como trabajos prácticos de algunas materias de diferentes titulaciones, que los alumnos jóvenes, con la orientación del profesor de dichas materias, diseñen y desarrollen actividades para el programa de mayores: debates entre jóvenes y mayores sobre temas de interés para ambos, preparación y realización de visitas y viajes culturales, etc.; como puede verse en Holgado (1997);
- Participar jóvenes y mayores universitarios en actividades extraacadémicas como el grupo de teatro, podría hacerse también con el coro o con otras que suelen realizar por separado;
- Ofertar a alumnos de algunas titulaciones una materia del Programa de Mayores, que contabiliza en su expediente con 4,5 créditos como una asignatura de Libre Elección.

#### 4.2.1. PROPUESTAS INNOVADORAS SOBRE RELACIONES INTERGENERACIONALES

Ofertar una asignatura que cursen alumnos mayores (de entre 55 y 75 años) y jóvenes estudiantes de entre 19 y 25 años consideramos que es una propuesta innovadora que responde a las características de un Programa Intergeneracional

Un programa deberá incluir las decisiones cons-

cientes e intencionadas, sobre: Qué se pretende conseguir (objetivos), Cómo hacerlo (estrategias, actividades y recursos) Cómo ajustar el tiempo y Cómo evaluar los resultados.

- Intergeneracional: deben participar varias generaciones, según M. Sánchez (2007, p. 13):

la tradición de los Programas Intergeneracionales se ha centrado en programas cuyos participantes no tienen relación familiar y pertenecen a generaciones distantes (no contiguas) en el ciclo vital.

Que el programa sea educativo implica también que los participantes en el programa deben “mejorar” personal y socialmente. El diseño de un programa educativo en el que participantes son de diferentes generaciones permite y deberá aprovechar las relaciones interpersonales entre miembros de distintas edades (relación intergeneracional) como medio de aprendizaje y motivación del mismo.

Que este programa se desarrolle en un contexto común, la Universidad, en el que ambos grupos pueden beneficiarse de estas relaciones todos tienen interés por aprender y los jóvenes también tendrán una nota en su expediente. Cuando presento el programa suelo indicar que los mayores serán co-responsables de la nota que obtengan sus compañeros más jóvenes y que los jóvenes pueden aprovechar la experiencia, el tiempo y la constancia de los mayores para elaborar un buen trabajo.

#### 4.2.2 JUSTIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

Con la propuesta de ofertar una asignatura del programa de mayores, de la Universidad Pontificia de Salamanca, a alumnos de diferentes titulaciones de esta universidad se pretenden conseguir dos objetivos que proponíamos en la *Presentación* a Sánchez Cabaco (2006): uno orientado a la valoración del propio programa de mayores poniendo de manifiesto que las materias que se estudian en este programa, aunque no están orientadas a la profesionalización de los alumnos, tienen entidad universitaria para la formación de las personas tanto jóvenes como mayores; el otro objetivo es potenciar las relaciones intergeneracionales utilizando un diseño metodológico teniendo en cuenta las características de los alumnos,

se aprovechen las potencialidades de unos y la experiencia como saber acumulado de otros... alumnos jóvenes y mayores no sólo asisten a la misma clase sino que la metodología está pensada para que interactúen entre ellos y con el profesor y para que compartan sus aprendizajes.

Poner en marcha esta oferta no fue una tarea sencilla por la distribución de las Asignaturas de Libre elección en la Universidad Pontificia, con la correspondiente carga lectiva del profesorado, lo cual dificultaba nuestra propuesta. Pero pudimos elegir al profesorado, que hasta ahora han sido profesores que participan en el Programa de Mayores y que compartían la ilusión por diseñar y desarrollar innovaciones en este programa. Quisimos que cada profesor

repetiera la experiencia dos cursos consecutivos para mantener una cierta estabilidad y poder incorporar algunas mejoras tras la primera experiencia.

La asignatura se oferta en la Guía de la Universidad, desde el curso 2004- 2005, en la que aparecen algunas normas para poderla elegir: número de alumnos 20 de las Titulaciones de Psicología, Pedagogía y Educación Social. Los 20 alumnos mayores son los 20 primeros que lo solicitan tras dales la información y señalar el día en que se inicia la inscripción.

#### 4.2.3 DESARROLLO DEL PROGRAMA INTERGENERACIONAL: PUBLICACIONES

Tras el primer curso Intergeneneracional que se desarrolló de Octubre a Enero de 2004-2005, se han venido sucediendo estos cursos hasta el presente.

En un primer momento se decidió que se haría una publicación de la experiencia de cada profesor. Desde el comienzo señalamos que la publicación debería incluir los contenidos y también los trabajos realizados por los alumnos, en ambos casos seleccionados por el profesor, aumentando cada año los trabajos elaborados por los alumnos, que incluyen tanto los de grupo como los individuales.

##### 4.2.3.1 PUBLICACIONES

Las cuatro publicaciones que presentamos más otras tres que recogen experiencias similares en la Universidad de Salamanca, están publicadas por el

Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca. Desde la segunda publicación todas aparecen como una coedición de ambas universidades salmantinas y el Ayuntamiento de la ciudad

Con la reseña de las diferentes publicaciones consideramos que el lector puede hacerse una idea del desarrollo de esta propuesta innovadora.

### **I. La memoria y el olvido: un matrimonio de conveniencia en perspectiva intergeneracional**

Prof. Dr. Antonio Sánchez Cabaco. Catedrático de la Facultad de Psicología. Cursos 2004/06. Tras una Introducción, en la que recomienda una lectura: “*los siete pecados de la memoria*” de D. Schacter, la publicación recoge el desarrollo de las clases que se distribuyen en dos partes con tres capítulos en cada una de ellas: Parte I *Las lagunas de la distancia*; Parte II *Los terceros en ¿concordia o discordia?*

En los tres capítulos de esta segunda parte se abordan “*los pecados de comisión*” trata de determinar las influencias de otros factores partiendo de la premisa de que la memoria no es totalmente fiable. Cada uno de los 6 capítulos finaliza, como la Introducción, con una “*lectura recomendada*” que incluye, además de la justificación y presentación del texto, unas pautas o “*ideas para discutir, buscar en el texto su contexto y reflexionar*” (pág. 33) que jóvenes y mayores comentan en grupos y luego defienden en el grupo clase.

En cada una de las dos partes se propone una “*Actividad sugerida*”: En la I parte su título es *¿Y si no existiese el olvido?* En la II: *Revise su identidad*. Cada una de estas actividades incluye diferentes as-

pectos que los grupos de alumnos se distribuyen para realizar un trabajo fuera de las horas lectivas, con tutorías del profesor si lo precisan, posteriormente deberán exponer sus trabajos en la clase.

Tras la bibliografía se incluyen unos ANEXOS que recogen 2 de los trabajos que los alumnos realizaron en grupo de jóvenes y mayores y 3 individuales. Los trabajos de los grupos tienen los siguientes títulos: - *Una visión intergeneracional de la memoria*: Presentan un *power-point* de 11 pantallas con diferentes aspectos sobre la memoria; - *Prevenir el pecado de distractibilidad*: Incluyen 5 ejercicios prácticos para paliar las distracciones.

Los trabajos individuales que presentan dos personas mayores se titulan: - *Y sin embargo funciona* y - *Ante los nubarrones del olvido*. Ambas describen algunas estrategias que han utilizado para recordar y que ahora relacionan o fundamentan con las clases recibidas.

El último trabajo recogido es de una alumna de psicología - *Diálogo intergeneracional* - Es una carta a un hijo pequeño pidiéndole que la comprenda y ayude si cuando sea mayor y pueda tener deterioros y lagunas como los padres ayudaron a sus hijos.

## **II. Comunicarse para entenderse. Diagnóstico de la relación social en grupos heterogéneos**

Prof. Dra. Amparo Jiménez Vivas. Profesora Titular en la Facultad de Pedagogía - Curso Académico: 2006-2007. En la Introducción, presenta y justifica esta experiencia docente en la cual se

pretende tanto que los alumnos adquieran nuevos

conocimientos rigurosos y actuales de la disciplina tratada, como potenciar las relaciones intergeneracionales y, esencialmente, que estas sirvan como fuente, estímulo y guía de aprendizajes (p.13).

Capítulo 1. *Perspectiva metodológica*. Este capítulo “pretende ofrecer al lector un discurso reflexivo sobre las características metodológicas que convierten esta asignatura en una experiencia de aprendizaje interpersonal en grupos heterogéneos” (p.14). En los dos subcapítulos se incide en los roles atribuidos tanto al profesor como a los alumnos, especificando las diferentes actividades y tareas de cada uno de ellos. Se define el papel de profesor como orientador y guía tanto de contenidos disciplinares como de recursos metodológicos. Al mismo tiempo, se definen las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo como fuente y motivación de aprendizajes.

Capítulo 2. *Aspectos disciplinares*. En 12 apartados se plantean los diferentes contenidos tratados en la clase referidos a la inteligencia emocional y las relaciones sociales

Los siguientes Capítulos del 3 al 7 se recogen algunas de las principales actividades realizadas por los alumnos y supervisadas y guiadas por el profesor.

Cada capítulo tiene la misma estructura: se introduce con los nombres de los alumnos implicados en su elaboración, tras un primer apartado conceptual incluyen una actividad práctica y uno o varios comentarios de texto o reflexiones personales. “*Se han reducido los contenidos conceptuales aportados por los alumnos en la presentación de sus temas para dar relevancia a las actividades desarrolladas en el aula con el resto de los compañeros y*

*a sus reflexiones personales”* (p. 15).

Tras las referencias bibliográficas, la publicación finaliza con un Anexo que incluye el Cuestionario de evaluación y sus resultados por grupos de edad.

### **III. Motivación y relación social. Elementos de diagnóstico en la educación intergeneracional**

Prof. Dra. Amparo Jiménez Vivas. Titular en la Facultad de Pedagogía. Curso: 2007-2008

La Introducción se inicia con una foto del grupo en un día de clase lanzando aviones de papel *“en la imagen varios pilotos, algunos con más horas de vuelo que otros, pero todos con la misma ilusión de emprender nuevos viajes. Puede que en algunas ocasiones nuestros aviones vuelen bajo, o incluso lentos, pero con esfuerzo, confianza en uno mismo y aceptando la ayuda de los demás, podemos remontar el vuelo y, poco a poco, subir cada vez más alto”* (p.16).

Capítulo 1. *Descripción técnica y metodológica de la asignatura.* Incluye la ficha técnica de la asignatura y un desarrollo de la propuesta metodológica basada en: el aprendizaje experiencial, el contrato de aprendizaje, el asesoramiento organizativo y docente, los grupos formales de aprendizaje cooperativo.

Capítulo 2. *Aspectos conceptuales; apuntes y contenido.*

Explica la justificación y estructura de los apuntes sobre la motivación y se reproduce el material entregado: textos, transparencias, y actividades.

Los siguientes Capítulos del 3 al 8 recogen 6 trabajos realizados por los alumnos en grupos a lo largo del curso y el capítulo 9 reúne las reflexiones personales de 5 alumnos.

Los trabajos de grupo *“incluyen actividades prácticas, presentaciones teóricas, reflexiones personales, materiales didácticos empleados en exposiciones, etc. agrupados en diferentes núcleos de contenido y vinculados con los descriptores de la materia”* (p.17).

La temática de estos trabajos que son el título de los diferentes capítulos es muy variada:

- *La atracción interpersonal, - Jugando a ser felices,*
- *El poder de la radio como elemento de comunicación y motivación y social, - La agresividad y su control, - La autoestima. el desarrollo de la confianza en uno mismo,- Liderazgo y comunicación en la relación laboral.*

*“Destacar que estos trabajos, como diario de clase, pretenden demostrar el alto grado de implicación de los participantes en la asignatura y evidencian claramente como las relaciones intergeneracionales son un valioso recurso social y educativo”* (p. 17).

#### **IV. La presencia de los mayores en los Medios de Comunicación**

Prof. Dra. M<sup>a</sup> Eugenia Polo. Titular en la Facultad de Comunicación. Curso 2008-2009

En la Introducción de esta publicación, la profesora M<sup>a</sup> Eugenia Polo señala:

Durante esas semanas de gratísima convivencia entre generaciones puse los cimientos teóricos que sirvieron como base a los alumnos para construir un ‘edificio’ de contenidos varios relacionados con productos mediáticos y personas mayores. La idea clave era destacar la presencia activa de personas mayores en la publicidad, la literatura, el cine, la televisión, Internet, la música y el humor gráfico. Asimismo se organizaron grupos de discusión con

personas de dos grupos etarios diferentes, jóvenes y mayores, para observar sendas percepciones acerca de la población de mayor edad (p. 14).

En estas páginas que se ofrecen a continuación se reflejan una parte de esos trabajos, que en su origen eran más extensos y que por razones obvias de espacio hemos tenido que reducir. Pero en el corazón de todos los participantes quedaron tatuados otros conocimientos y vivencias que sólo los que allí estuvimos nos llevamos.” “Entre el ramillete de contenidos teóricos se hizo mucho hincapié en el correcto uso del lenguaje, puesto que no es neutro; con él se integra o se margina” (p. 15).

Los 9 capítulos del libro recogen los diferentes trabajos que los alumnos realizaron con la orientación de la profesora de la asignatura y, con el asesoramiento de “profesores especializados”, combinando el aprendizaje cooperativo con la enseñanza en grupo de profesores.

Sólo enumero los títulos de esos trabajos, cuya estructura es variada y muy documentada: 1. Clint Eastwood. 2. María Galiana. 3. La publicidad institucional para mayores. 4. Los mayores en la publicidad. 5. La vejez en el humor gráfico. 6. Cómo se perciben a las personas Mayores en los Medios de Comunicación. 7. Los mayores en la literatura. 8. M@yores. Connecting people today. 9. Los mayores en la música.

## **5 EVALUACIÓN DE LAS INNOVACIONES**

La evaluación ayuda a ver y a descubrir aspectos indispensables para innovar, e innovar nos ayuda a

conseguir en la evaluación herramientas y técnicas para ejecutar la actividad innovadora. La evaluación proporciona las herramientas, estrategias innovadoras para lograr el proceso de innovación de un plan de estudio.

Si bien es cierto que la innovación es por definición arriesgada e incursiona en el ámbito de lo desconocido, eso no significa que deba aplicársele un tratamiento de tipo *laissez faire*. De acuerdo con Perrin (2003) la mayor parte de las evaluaciones se fija en la tasa porcentual de 'éxito' y el número y la proporción de participantes que han tenido éxito o se han beneficiado según tal o cual criterio. Implícita o explícitamente, omiten reconocer que un número reducido de 'éxitos' puede hacer que un programa valga la pena. Los enfoques evaluativos que inciden sobre el porcentaje de 'éxitos' no reconocen que en el caso de la innovación el éxito invariablemente se obtiene de un pequeño número de excepciones y, generalmente, después de una serie de 'fracasos'.

Un número reducido de impactos clave causados por un número minoritario de proyectos puede ser mucho más significativo que cambios en las puntuaciones medias. Y, sin embargo, la medida más común del impacto de un programa suele ser la media.

Entonces ¿cómo debería ser la evaluación de proyectos, programas o planes considerados innovadores? Muchos métodos evaluativos tradicionales, incluyendo la mayoría de los enfoques de rendimiento de cuentas inhiben la verdadera innovación, en vez de impulsarla. Hay que utilizar modelos de evaluación alternativos, coherentes con la naturaleza de la

innovación. Los enfoques evaluativos que parten de la preservación del *statu quo* tienden a aplicar criterios inapropiados para evaluar programas y enfoques orientados a la búsqueda de alternativas innovadoras. Especialmente los enfoques evaluativos basados en la evaluación del grado en que los programas han alcanzado objetivos predeterminados no están interesados ipso facto en un aprendizaje de retroalimentación permanente y pueden penalizar a aquellos programas que vayan más allá o demuestren limitaciones en dichos objetivos.

Muchos autores, tanto desde el campo del *management*, como Davies (1995), o desde el ámbito educativo, como House (2000), han descrito las devastadoras consecuencias del uso inapropiado de modelos de evaluación tradicionales para evaluar innovaciones. Los enfoques evaluativos por objetivos o basados en indicadores de rendimiento pueden ser útiles para hacer un seguimiento del estado de un proyecto, a fin de asegurar que las actividades innovadoras permanezcan activas y estén yendo más o menos por buen camino, pero no son apropiados para evaluar el impacto de la innovación. Como advierte Drucker (1998), autor de múltiples obras reconocidas internacionalmente sobre temas referentes a la gestión de las organizaciones, la innovación muchas veces tiene lugar de forma inesperada. Como ya hemos mencionado, la innovación es por definición impredecible, en el sentido que la mayor parte de las iniciativas 'fracasa' y no es posible identificar objetivos o metas significativos por adelantado. Más aún, los beneficios reales, entre ellos la identificación de lo que se pue-

de aprender de los ‘fracasos’ tanto como de los ‘éxitos’, pueden ser difíciles o imposibles de cuantificar.

Los indicadores de logro recompensan los enfoques ‘seguros’. Premian la mediocridad. El resultado involuntario es desincentivar a las personas para continuar intentando cosas realmente innovadoras. Los ‘fracasos’ generalmente se evalúan y tratan negativamente, con consecuencias negativas para quienes se estima que han ‘fracasado’, incluso si el intento fue muy ambicioso. De hecho, hay que tomar con escepticismo cualquier programa que se precie de ser innovador y exhiba un récord de ‘éxito’ alto. Ello muy probablemente significará que lo que se está intentando no es muy ambicioso. El resultado será más bien la mediocridad, en contraste con los programas que ostentan un número alto de ‘fracasos’.

Hay que adoptar enfoques evaluativos basados en excepciones clave o *buenas prácticas*. Para evaluar la innovación deberíamos tomar los fracasos como una oportunidad de aprendizaje antes que como un problema. Y en lugar de depender demasiado de los “promedios”, debemos identificar ejemplos positivos (también conocidos como ‘buenas prácticas’), incluso si éstos son reducidos en número.

Así mismo, deberíamos identificar los aprendizajes (y en menor grado los ‘éxitos’), y evaluar el grado de innovación. Las evaluaciones de proyectos y programas innovadores deben identificar el grado en que ha habido algún intento de aprender de los ‘fracasos’ (aunque también de los ‘éxitos’); identificar implicaciones para el futuro y el grado en que se han tomado decisiones con base en las lecciones aprendidas.

Otro criterio importante para la evaluación debe ser el grado de ambición o innovación del esfuerzo realizado. Los proyectos y actividades genuinamente ambiciosos por naturaleza, que trasgreden límites nuevos y ensayan ideas nuevas, deben ser reconocidos y recompensados, hayan ‘funcionado’ o no de acuerdo a lo previsto. De hecho, el criterio para medir el éxito no debe ser si el proyecto tuvo éxito o fracasó en lo que estaba tratando de hacer, sino el grado en que exploró algo realmente nuevo, identificó aprendizajes y tomó medidas al respecto.

## REFERENCES

AL-DABAL, J. K. **Entrepreneurship**: fail, learn, move on. Management Development International. Hull: Universidad de Hull, 1998.

BAELO, R. El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, Logroño, n<sup>o</sup> 35, p. 87-96, 2009. Semestral.

BLÁZQUEZ, F. La evaluación como proceso de diálogo. In: RODRÍGUEZ ROJO, M. **Didáctica General**. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

\_\_\_\_\_. Nuevas tecnologías y cambio educativo. In: SALVADOR MATA, F.; RODRÍGUEZ DÍAZ, J. L.; BOLÍVAR, A. (Dir.). **Diccionario Enciclopédico de Didáctica**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004. 2 v.

\_\_\_\_\_.; MARÍN, S. Co-operative learning in the teaching of mathematics in Secondary Education. **Educational Action Research**, [¿London?], v. 11, no. 1, p. 93 -120, 2003. Trimestral.

CEBRIÁN, M. (Coord.). **Enseñanza virtual para la innovación universitaria**. Madrid: Narcea, [¿200-?].

COTEC. **El sistema español de innovación**. Diagnóstico y recomendaciones. Madrid: Fundación Cotec (España), 1998.

CUBAN, L. Curriculum stability and change. In: JACKSON, P. (Ed.). **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan, 1992.

DAVIES, R. **The management of diversity in NGO development programmes**. Conferencia dictada en la Conferencia de la Development Studies Association, Dublin, 1995. Recuperado el [¿2010?], de <<http://www.swan.ac.uk/eds/cds/rd/diversity.htm>>.

DRUCKER, P. F. The discipline of innovation. **Harvard Business Review**, Boston, v. 76, no. 6, p. 149-156, Nov./Dec. 1998.

DUART, J. M.; SANGRÁ, A. (Comp.). **Aprender en la virtualidad**. Barcelona: Gedisa, 2000.

ECHEVERRÍA, J. Educación y tecnologías telemáticas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [¿Madrid?], n° 24, p. 17-36, sept./dic.2000.

ESCUADERO, J. M. El centro como lugar de cambio educativo. In: CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR, 1990, Barcelona. **Actas...** Barcelona, [s.n.], 1990. p. 188-221.

\_\_\_\_\_.; GÓMEZ, A. L. (Ed.). **La formación del profesorado y la mejora de la Educación**. Barcelona: Octaedro, 2006.

ESTEBARANZ, A. **Didáctica e innovación curricular**. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1994.

HARGADON, A.; SUTTON, R. I. Building an innovation factory. **Harvard Business Review**, Boston, v. 78, no. 3, p. 157-166, May/ Jun. 2000.

HART, J. **Acortando las distancias entre las empresas y el e-Learning colaborativo.** Learning Review, [S.l.], n° 17, 2008. Recuperado el 10 de Abril de 2009, de <<http://www.learningreview.com/e-learning/articulos-y-entrevistas/acortando-las-distancias-entre-las-empresas-y-el-e-learning-colaborativo-551-4.html>>.

HOLGADO, M<sup>a</sup> A. **Universidad de la experiencia.** Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 1997.

HOUSE, E. R. **Evaluación, ética y poder.** Madrid: Morata, 2000.

HUBERMAN, M. Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. **Curriculum**, Santa Cruz de Tenerife, n° 2, p. 139-160, 1990.

HÚSEN, T. Problemas contemporáneos de la educación. In: UNESCO. **Sobre el futuro de la educación:** hacia el año 2000. Madrid: Narcea, 1990.

JIMÉNEZ, B. La formación del profesorado y la innovación. **Educación**, [¿Barcelona?], n° 19, p. 33-46, 1995.

MARTÍNEZ, M. A.; SAULEDA, N. El aprendizaje cooperativo situado en el escenario universitario. **Enseñanza.** Anuario Interuniversitario de Didáctica, Salamanca, n° 15, p.101-113, 1997.

MIR, J. I., REPARAZ, C.; SOBRINO, A. **La formación en Internet.** Modelo de un curso online. Barcelona: Ariel, 2003.

MORCILLO, P. **La dirección estratégica de la tecnología e innovación.** Madrid: Civitas, 1997.

MORENO, M. G. Investigación e innovación educativa. **La tarea.** Revista de Educación y Cultura, Guadalajara, México, n° 7, p.1, oct./dic. 1995. Recuperado el [¿2010?], de <<http://www.latarea.com.mx/indices/indice7.htm>>.

PERRIN, B. **Cómo evaluar –y no evaluar- la innovación.** Lima: Preval, 2003.

REIS, A. **From e-learning 1.0 to e-learning 3.0 (e-learning generations). New technologies and new methodologies.** Ponencia presentada en la Conferencia anual de la Izhevsk University, Udmurtia, Russia, 2008. Recuperado el [¿2010?], de <<http://thegraal.cems.pt/mod/resource/view.php?id=1555>>.

ROVAI, A. P. The relationships of communicator style, personality-based learning style, and classroom community among online graduate students. **The Internet and Higher Education**, [S.l.], v. 6 , no. 4, p. 347-363, 2003c.

SALINAS, J. ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?. In: CABERO, J. et al. (Coord.). **Y continuamos avanzando.** Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla: Kronos, 2000.

SÁNCHEZ CABACO, A. **La memoria y el olvido:** un matrimonio de conveniencia en perspectiva intergeneracional. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2006.

SÁNCHEZ, M. (Coord.). **Evaluación de los programas Intergeneracionales**. Madrid: IMSERSO, 2007.

Recebido em outubro de 2010.  
Aprovado em dezembro de 2010.

# NUEVAS TECNOLOGÍAS, APRENDIZAJE COLABORATIVO Y CREATIVIDAD EN LAS PERSONAS MAYORES

Xavier Lorente Guerrero<sup>1</sup>

Resumen. El artículo pretende potenciar la creación y planificación de una estrategia educativa, para la práctica de la educación de mayores en contextos universitarios a partir de las nuevas tecnologías. A partir de la estrategia educativa (ABP), se introduce un problema en el grupo de alumnos mayores, para intentar dar respuesta a las incógnitas a partir del trabajo en equipo. Con este propósito se elabora una propuesta educativa, a partir de las TIC dónde se estimula el trabajo colaborativo de los alumnos mayores que requieren una participación activa y dónde los conocimientos no se transfieren directamente. Entre los resultados más innovadores destaca el Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo por parte del educando y el requerimiento metodológico de incidir específicamente en la subjetividad del educando, a partir de sus significados personales que le permiten conectar directamente con experiencias de su vida cotidiana.

Palabras clave: Educación. Gerontología. Envejecimiento activo. Gerontología Social. Nuevas Tecnologías.

# NOVAS TECNOLOGIAS, APRENDIZAGEM COLABORATIVA E CRIATIVIDADE NAS PESSOAS IDOSAS

Resumo. O artigo pretende potenciar a criação e planeamento de uma estratégia educativa para a prática da educação de maiores

---

<sup>1</sup> Licenciado en Pedagogía. Director Académico del Programa Universitario para Mayores de la Universidad Ramón LLull (xllorente@peretarres.org).

em contextos universitários a partir das novas tecnologias. A partir da estratégia educativa ABP, introduz-se um problema no grupo de alunos maiores, para tentar dar respostas às incógnitas a partir do trabalho em equipe. Com este propósito, elabora-se uma proposta educativa, a partir das TIC, onde se estimula o trabalho colaborativo dos alunos maiores que requerem uma participação ativa e onde os conhecimentos não se transferem diretamente. Entre os resultados mais inovadores destaca-se o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autónoma por parte do educando e o requerimento metodológico de incidir especificamente na sua subjetividade, a partir de significados pessoais que lhe permitem conectar diretamente com experiências de sua vida cotidiana.

Palavras-chave: Educação. Gerontologia. envelhecimento ativo. Gerontologia Social. novas tecnologias.

## NEW TECHNOLOGY, COLLABORATIVE LEARNING AND CREATIVITY IN THE ELDERLY

Abstract. The article intends to promote the creation and planning of an educational strategy, for the practice of the education of older in university contexts from the new technologies. From the educational strategy (ABP), a problem is introduced in the group of old students, to try to give answer to the unknown factors from the teamwork. With this purpose an educational proposal is elaborated, from the TIC where the collaborative work of the old students that require an active participation is stimulated and where the knowledge is not transferred directly. Among the most innovative results it stands out the Development of the learning capacity autonomous on the part of the educating and the methodological requirement of affecting specifically in the subjectivity of the educating, from its personal meanings that allow him to connect directly with experiences of its daily life.

Keywords: Education. Gerontology. Active Ageing. Social Gerontology. New Technologies.

## 1 SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y PERSONAS MAYORES EN NUESTRO SIGLO XXI

El principal reto ante los que se encuentra la sociedad de la información en nuestro siglo es conseguir el acceso, de forma mayoritaria e igualitaria, de los mayores a las tecnologías de la información y de la comunicación permitiendo disfrutar de nuevas posibilidades de información, ocio, formación, interacción y participación de dicho colectivo. Uno de los criterios que marcará desigualdades entre los ciudadanos del futuro será precisamente el hecho de tener o no tener acceso a las redes de información y comunicación y, en consecuencia, a los beneficios y comodidades que ello implica.

Actualmente una persona mayor de nuestro siglo si accede a la sociedad de la información tiene que tener una serie de competencias digitales básicas que debe comprender y saber desarrollar. Las **competencias digitales** (o tratamiento de la información), responden a la visión y a la demanda actual de que la educación es aprender a lo largo de toda la vida (Long Life Learning). ¿Qué componentes contiene hoy en día una competencia digital en un ciudadano?

El primer componente sería la **competencia informacional**. La competencia informacional es el conjunto de habilidades y destrezas que tiene un sujeto para saber trabajar con información y saber acceder, gestionar, clasificar,... la información y más tarde crear una nueva información y poder difundirla. Hasta ahora hemos sido receptores de la información y cómo mucho críticos con alguna información, ahora ya no. Ahora es necesario, en nuestra sociedad del conocimiento, tener

competencia informacional que significa que ya somos *directores* de la información y no meros receptores.

El segundo componente es la **competencia tecnológica**, que significa que una persona sabe utilizar las herramientas tecnológicas, implica por tanto manejar cámaras de video, GPS, libros electrónicos,... toda la tecnología que nos rodea y que cada vez somos más dependientes de ella. Tenemos que saber utilizarla, aunque sería interesante evaluar si necesitamos o no tantas herramientas tecnológicas, pero también tendríamos que evaluar “el uso” que le damos a dichas herramientas y se las aprovechamos al 100% y no las renovamos por puro placer cada año.

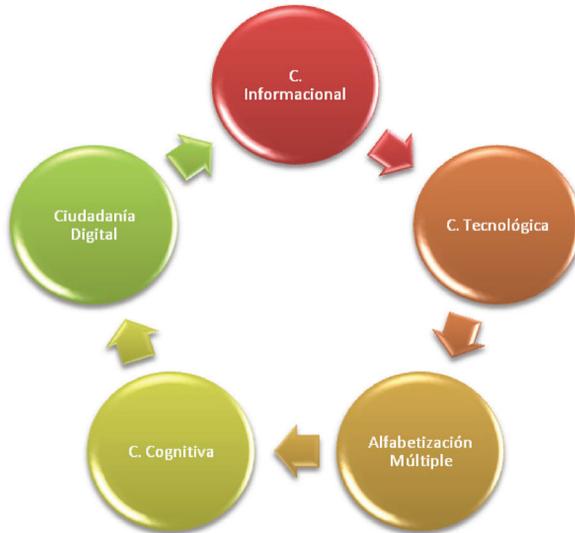
El tercer componente es la **alfabetización múltiple**, vivimos en un mundo mayoritariamente audiovisual y éste mundo debería ser objeto de formación en nuestros centros. En nuestros escenarios educativos actuales no formamos a sujetos críticos a partir de los lenguajes audiovisuales, realizamos en la gran mayoría de las Universidades para Mayores una gran carga lectiva en la formación bajo el paraguas de la comunicación oral y escrita. El lenguaje del cómic, el sonoro,... debe formar parte del currículum educativo de nuestro siglo de forma inmediata,... y no tan sólo como espectador, sino como creador de dichos lenguajes.

El cuarto componente, es genérico, tenemos mucha información, pero ¿Nuestros mayores están mejor informados?, tenemos muchas fuentes, pero ¿Saben discriminar entre ellas?, ¿Saben ser críticos y selectivos? Y lo que es más importante ¿Saben relacionarla con lo que sabíamos anteriormente y generamos nuevos conocimientos? Es lo que llamamos la

**competencia cognitiva**, de convertir información en conocimiento o de saber solucionar problemas.

Finalmente, encontramos el quinto componente, la **ciudadanía digital**. El componente de ciudadanía digital tiene que mucho que ver con la preparación para vivir en nuestro mundo tecnológico y real a la vez, de forma integrada, de forma libre, siendo críticos,... en el mundo de hoy con normas en la sociedad y también en las redes sociales. Desarrollar nuestros deberes pero también nuestros derechos –que los tenemos- desde ciudadanos digitales.

ESQUEMA 1 - Círculo de las competencias digitales



Fuente: [Long Life Learning?].

Casi ninguna de las competencias enumeradas anteriormente se aprenden recordando respuestas

preestablecidas, y sin embargo, hoy en día seguimos educando –en la mayoría de nuestras acciones con mayores– mediante estrategias con respuestas que no sabemos cómo serán al día siguiente, si serán válidas en un futuro no muy lejano. A nuestro entender, si queremos trabajar desde las TIC con mayores, lo que debemos desarrollar son fundamentos para que el alumno mayor encuentre respuestas a las preguntas que más adelante aflorarán y éstas tan sólo se pueden conseguir mediante *metodologías didácticas activas* que pongan en el centro del proceso educativo al sujeto de la acción educativa, la persona mayor.

Si en el camino del aprendizaje convencional tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación, en nuestra propuesta, primero se presenta la situación a desarrollar, se identifican las necesidades de aprendizaje del grupo y de la propia persona y se busca la información necesaria, para poder resolver la situación inicial propuesta.

El grupo de mayores, por su subjetividad como individuos, proporcionan un recorrido único que nos permiten trabajar de forma grupal, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje con la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción.

La experiencia de trabajo, por tanto, se orienta a la resolución de una situación creada por el propio grupo de mayores, tomando responsabilidades y acciones básicas en su proceso formativo.

## ESQUEMA 2 - Processo de aprendizagem mediante el esquema convencional



Fuente: [¿ Xavier Horente Guerrero?].

## ESQUEMA 3 - Proceso de aprendizaje mediante el aprendizaje colaborativo



Fuente: [¿ Xavier Horente Guerrero?].

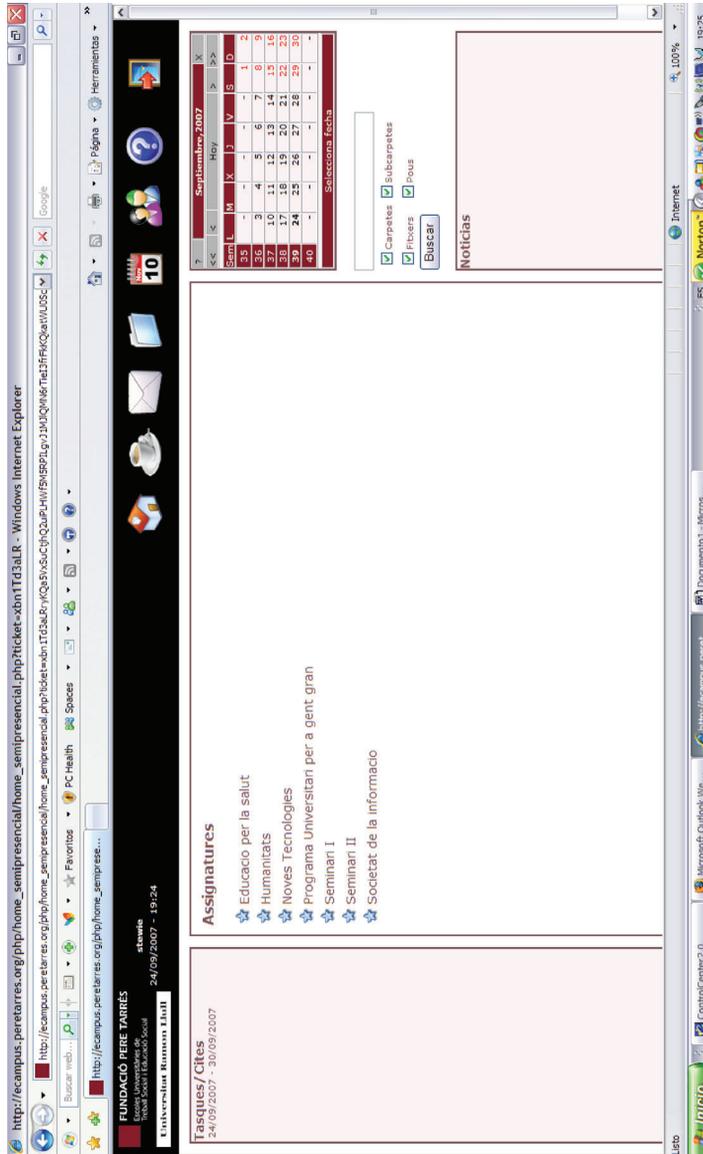
## **2 DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO CON MAYORES EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO A PARTIR DE LAS TIC**

La propuesta que vamos a desarrollar se centra en la ejecución de un aprendizaje colaborativo en una Universidad de Mayores de la ciudad de Barcelona a partir de un campus virtual (eCampus) desarrollado en el Centro de Servicios Informáticos (CSI – La Salle) y lleva más de 10 años dando servicio a nuestra propia Facultad. Hasta el momento la tecnología utilizada ha estado el lenguaje PERL sobre una base de datos MySQL. Actualmente existe una línea paralela de desarrollo del eCampus en PHP orientado al uso semipresencial del aprendizaje. Utilizamos dicha tecnología por el hecho de poder aprovechar las ventajas que ofrece la programación orientada a objetos en entornos multiusuario.

El eCampus es un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, creado específicamente para facilitar el estudio en el Programa Universitario de Mayores (PUGG).

Es por tanto un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje dónde la persona mayor tendrá la oportunidad de encontrar todos aquellos recursos de información, de relación y de intercambio necesarios para poder desarrollar su formación en el PUGG, sin estar condicionado por tener que coincidir en un mismo lugar y en un momento concreto. El alumno a más de desarrollar su aprendizaje de forma presencial en las asignaturas del PUGG, dispone de un entorno de relación y comunicación que le permite profundizar en los contenidos, en la relación grupal con sus compañeros, desarrollando estrategias colaborativas de aprendizaje.

GRÁFICO 1– Página principal del entorno de enseñanza-aprendizaje del ecampus



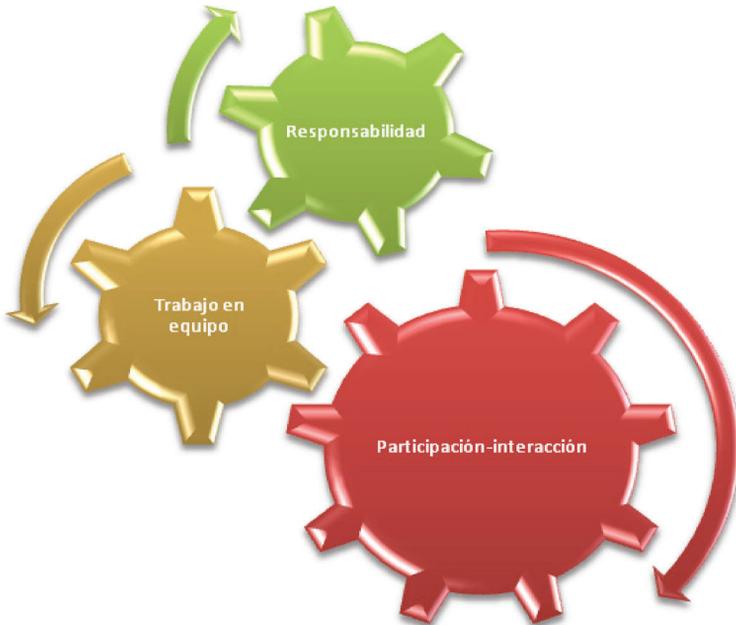
Fuente: <http://ecampus.peretarres.org>.

En concreto vamos a centrar nuestra actuación en el contexto educativo de la asignatura de Seminario que el alumno mayor desarrolla en un curso académico. La asignatura de Seminario es un contexto educativo formado por un grupo de 15 personas que conjuntamente con un tutor/a, desarrolla un trabajo colaborativo.

El tutor, mediante el trabajo en grupo, puede conocer de forma personalizada a las diferentes personas mayores y desarrollar e incluso potenciar procesos de aprendizaje en la persona a nivel personal o grupal. Coordinando su trabajo con el soporte de un coordinador general que ayuda a unificar criterios y dar coherencia al conjunto de grupos de Seminario de los diferentes cursos del Programa.

Se pretende, por tanto, contextualizar a los alumnos mayores en los estudios del Programa Universitario que están cursando y generalizar y aplicar los diferentes contenidos adquiridos en las asignaturas, para poder profundizar en un contexto de análisis e identificarse con propuestas de la *vida social y cultural de las personas mayores de la ciudad de Barcelona*. Sólo de esta manera se construye un marco de relación y participación de los mayores a partir del trabajo grupal y del intercambio de experiencias, que permite el desarrollo de una propuesta crítica y de crecimiento personal.

## ESQUEMA 4 – Círculo de las competencias digitales



Fuente: [¿ Xavier Horente Guerrero?].

Situamos por tanto la práctica, desde el marco educativo -y no desde el marco gerontológico-, ya que defendemos que en el marco educativo es el único marco donde se puede poner en práctica el auténtico potencial de la educación del alumno mayor, situando la estrategia en facilitar el aprendizaje a partir de las propias experiencias de los sujetos (la subjetividad del individuo). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia educativa, introduce como novedad en el proceso educativo el uso de uno o varios problemas como centro del proceso. En el caso de la educación de mayores se pue-

de vincular esta estrategia con el aprendizaje colaborativo. Éste aprendizaje se inscribe en las corrientes de la psicología cognoscitiva y del constructivismo y encuentra sus fuentes en los trabajos del pedagogo Dewey que, al inicio del siglo XX, insistió en el hecho que los conocimientos no se transfieren directamente y que el aprendizaje requiere una participación activa del usuario.

Es decir es un enfoque pedagógico –punto de partida-, tal y cómo nos podemos encontrar en la vida real y dónde se desarrolla la capacidad de aprendizaje autónomo por parte de la persona mayor.

La asignatura de Seminario es una asignatura que al desarrollarse en grupo y bajo la supervisión de un tutor que acompaña, alejándose de la exposición magistral y anónima, puede constituirse como un vivencia “de investigación” sobre la identidad de la persona, su entorno y su participación social. El elemento caracterizador, por tanto, de nuestro espacio educativo es la **metodología**: discusión y elaboración de conocimientos en el cual la actividad de los alumnos mayores se convierte en el eje vertebrador del mismo.

El tutor, en éste espacio educativo, es dónde desarrolla cómo estrategia educativa el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) mediante el trabajo en grupo. El ABP apuesta por una participación activa del mayor en su proceso de aprendizaje. En ésta estrategia, el proceso de enseñanza-aprendizaje comienza por un problema y los estudiantes mayores, se articulan por equipos de trabajo y trabajan de forma conjunta para resolver este problema, y por el cual no han recibido ninguna formación previa.

Para resolver el problema, los mayores tienen que

explicar los fenómenos subyacentes formulando hipótesis, verificando mediante la investigación las informaciones y efectuando una síntesis de las mismas recogidas. Todo se realiza en las diferentes sesiones presenciales, pero se recoge, se sintetiza y se clasifica en el eCampus, trabajando las diferentes competencias digitales por parte del grupo de alumnos mayores.

FOTO 1 - Alumnos del PUGG en el Seminario



Fuente: Xavier Horente Guerrero.

Seguidamente presentamos un CUADRO ADJUNTO donde se puede resumir el proceso metodológico desarrollo en nuestro proyecto del primer curso, teniendo en cuenta que en cada fase el grupo de alumnos ejecuta un bloque temático en el campus virtual:

### QUADRO ADJUNTO - Processo metodológico de desarrollo de curso

Fases	Contenidos	Metodología	Responsables
Fase 0	A - Constitución del grupo de mayores B - Creación y desarrollo del espacio de Seminario	.Proceso de selección de sus miembros .Dinámicas de presentación de sus miembros	*Tutor *Grupo de mayores
Fase 1	A – Presentación del proyecto B – Lectura y propuesta de la maleta educativa C – Revisión y discusión de los conceptos existentes D – Acuerdo sobre la metodología a utilizar	.Leer atentamente el problema .Anotar las incógnitas y realizar un listado .Escribir los subproblemas .Priorizar los subproblemas .Escribir los objetivos del equipo de trabajo (contenidos / dinámica grupal) .Escribir los objetivos individuales .Redefinir el problema en términos de aprendizajes de contenidos	*Tutor *Grupo de mayores
Fase 2	A – Realización del estudio y la investigación	.Buscar la información para contestar las incógnitas .Selección y clasificación de la información .Síntesis de la información	*Tutor *Grupo de mayores
Fase 3	A – Sintetiza y verifica la información	.Dar respuestas a los subproblemas .Verificación de la información. ¿Qué falta?	*Tutor *Grupo de mayores
Fase 4	A – Evaluación del proceso	.El grupo realiza una autoevaluación y una heteroevaluación	*Tutor *Grupo de mayores

Fuente: Xavier Lorente Guerrero.

El desarrollo es una estrategia, que se centra en facilitar el aprendizaje de los mayores, en situación educativa, a partir de su propia subjetividad. Las tres claves fundamentales de su aprendizaje son su apoyo en la experiencia de vida de los estudiantes, su desarrollo en grupo y su orientación en la acción. Todo ello a partir de indagar sobre cuestiones que afectan a los mayores en el proceso educativo y que nos permitirá realizar, en cursos superiores, investigaciones cooperativas desde el marco de la acción social. La participación en proyectos de investigación social aplicada, puede ser nuestro futuro en contextos de educación formal para mayores<sup>2</sup>.

El conocimiento, siempre se genera bajo una continua negociación y no será producido-finalizado hasta que los intereses del grupo estén completamente incluidos.

El desarrollo de una estructura educativa de estas características, nos permite desarrollar diferentes escenarios:

1. **Aprender haciendo** [*learning-by- doing*]: Para este tipo de aprendizaje resultan de especial utilidad aquellas herramientas que permiten al

---

<sup>2</sup> Es interesante realizar la consulta en la página web de la Red Intergeneracional sobre la última experiencia desarrollada por los alumnos mayores y los alumnos más jóvenes en el Programa Universitario de Mayores que precisamente desarrolla dicha metodología educativa. [http://www.redintergeneracional.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=750:i-seminario-binacional-intergeneracional-facultad-de-educacion-social-y-trabajo-social-pere-tarres-universitat-ramon-llull-barcelona-2010&catid=38:fichasespana&Itemid=73](http://www.redintergeneracional.es/index.php?option=com_content&view=article&id=750:i-seminario-binacional-intergeneracional-facultad-de-educacion-social-y-trabajo-social-pere-tarres-universitat-ramon-llull-barcelona-2010&catid=38:fichasespana&Itemid=73)

mayor y/o tutor la lectura y la escritura, bajo el principio de “ensayo-error”. Por ejemplo, los mayores pueden aprender sobre ecología generando presentaciones sobre cómo se trata este tema en diferentes territorios. Luego el tutor lo revisa y corrige aquellos aspectos mejorables. Este proceso de creación individual y colectivo, a la vez, promueve un proceso de aprendizaje constructivista.

2. **Aprender interactuando** [*learning-by-interacting*]: Una de las principales cualidades de los seminarios es la gestión de contenidos que ofrecen la posibilidad de intercambiar ideas con el resto de los mayores. Bajo este enfoque, el énfasis del aprender interactuando está puesto en la instancia comunicacional entre pares.
3. **Aprender buscando** [*learning-by-searching*]: Uno de los ejercicios previos a la escritura de un trabajo o ejercicio, es la búsqueda de fuentes que ofrezcan información sobre el tema que se abordará. Ese proceso de investigación, selección y adaptación termina ampliando y enriqueciendo el conocimiento de quien lo realiza. En un entorno de gran cantidad de información disponible, resulta fundamental aprender cómo y dónde buscar contenidos educativos.
4. **Aprender compartiendo** [*learning-by-sharing*]: El proceso de intercambio de conocimientos y experiencias permite a los mayores participar activamente de un aprendizaje colaborativo. Tener acceso a la información, no significa aprender: por esto, la creación de instancias

que promuevan compartir objetos de aprendizaje contribuyen a enriquecer significativamente el proceso educativo. El espacio de Seminario debe contar con una gran cantidad de recursos para que los mayores puedan compartir los contenidos que han producido.

Apuntamos ahora algunos de los fundamentos que nosotros proponemos que sean tenidos en cuenta en el desarrollo de la estrategia educativa con mayores:

- en el caso de los mayores, educar es, sobre todo, educarse: el proceso educativo sólo se desarrolla con la contribución de los propios mayores, que acuden siempre con un bagaje de experiencia y biografía que se debe tener en cuenta como uno de los primeros activos en la práctica educativa
- la educación de mayores no es educación sobre su envejecimiento, no se justifica por la edad, es educación. El enfoque de un aprendizaje colaborativo se convierte en una condición para poder llegar a entender una práctica educativa que aún es una gran desconocida
- saber descubrir y adaptarse, mediar y facilitar, aprender y transmitir, en virtud de los contextos, los tiempos y las necesidades, es una competencia que el docente tiene que cultivar y ejercer

Para nosotros *educar*, es generar procesos de cri-

sis que permitan dar herramientas para adoptar al medio, creando situaciones de novedad que posibilitan el aumento de la complejidad del sistema. Entendemos por tanto que el educador es un profesional reflexivo que pone en crisis, entender la realidad, para llevarla hacia formas más elaboradas. Este modelo requiere, la conciencia-participación de la persona mayor con la que estamos trabajando y existe una motivación inicial de voluntad de cambio. Hasta aquí no hemos descubierto nada nuevo, tan sólo, destacar que la motivación inicial de voluntad de cambio, puede verse “rota” si la propuesta educativa no conecta con la subjetividad de la persona mayor.

## REFERENCIAS

- ALBA, C.; SANCHEZ HÍPOLA, P. La utilización de recursos tecnológicos en los contextos educativos como respuesta a la diversidad. In: GALLEGO, D.; ALONSO, C.; CANTON, I. (Coord.). **Integración curricular de los recursos tecnológicos**. Barcelona: Oikos-Tau, 1996.
- BAUTISTA, A. **Internet**: un nuevo paisaje de poder y desigualdades. [S.l.: Signos], 1997.
- BOULEY, G. La révolution Internet. **Etre**, [S.l.], n° 27, p. 38-40, 1997.
- CABADA, J. M. Comunicación y Nuevas Tecnologías. **Polibea**, Madrid, n° 40, p. 14-20, 1996.
- COMUNIDAD EUROPEA. Vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas. **Boletín de la Unión Europea**, [S.l.], n° 3, p.1-32, 1997. Suplemento. Mensual.
- ESCOIN, J.; SOLA, J. Discapaidad, informática y formación de adultos. In: EUROPEAN CONFERENCE ON INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATION: A CRITICAL INSIGHT, 1., 1992, Barcelona. [**¿Actas...?**] Barcelona: [s.n.], 1992. p. 106-115.
- GARCÍA y GARCIA, E. L.; FUENTE GONZÁLEZ, M. Proyectos de investigación en Europa sobre ayudas técnicas en las discapacidades de la comunicación (Proyecto T.I.D.E. de la U.E.). **Revista Española de Foniatria**, Zaragoza, vol. 9, n°1, p. 13-19, 1996.

GARCIA VISO, M.; PUIG DE LA BELLACASA, R. (Ed.). **Empleo, discapacidad e innovación tecnológica**. El horizonte laboral de las personas con discapacidad y las NTI. Madrid: Fundesco, 1989.

GIROUX, H. A. **Disturbing pleasures**. Learning popular culture. New York: Routledge. 1994.

HEREDIA, B. M. L. El uso de la computadora como recurso desde la estimulación temprana hasta la lectoescritura. **FENDIM**, [S.l.], vol. 2, n° 3, p.19-21, 1996.

LA MURE, C. De. Accesibilidad: la RATP innova. **Etre**, [S.l.], n° 27, p. 35-37, 1997.

LORENTE, X. **Els estudis universitaris per a gent gran**. Juliol 2006. Recuperado el [¿200-?] de <<http://hdl.handle.net/2072/4054>>

PRAT, A. Las telecomunicaciones en el ámbito de la Educación no formal. In: EUROPEAN CONFERENCE ON INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATION: A CRITICAL INSIGHT, 1., 1992, Barcelona. [¿Actas...?] Barcelona: [s.n.], 1992. p. 233-239.

ROE, R. W. (Ed.). **Telecomunicaciones para todos**. Propuestas para unas comunicaciones accesibles. Madrid: Fundesco, 1996.

ROMANACH, J. Teleformación, internet y discapacidad. Un enfoque pragmático. 1996. Mensaje recibido por <jromanac@boo8.eunet.es>, el [200-].

\_\_\_\_\_. Teletrabajo - Internet como herramienta de trabajo para discapacitados. Mensaje recibido por <jromanac@boo8.eunet.es>, el [200-].

SCHERER, M. J. Outcomes of assistive technology use on quality of life. **Disability and Rehabilitation**, [London], v. 18, no. 9, p. 439-448, Jan. 1996.

SEGOVIA, R.; ZACCAGNINI, J. L. (Ed.). **Nuevas tecnologías y formación ocupacional en España**. Madrid: Fundesco, 1988.

VERA, P. I+ D en tecnología de la rehabilitación. **Minusval**, [Madrid], año XXIII, n° 105, p. 38-40, nov./dic. 1996.

Recebido em setembro de 2010.

Aprovado em novembro de 2010.

# CALIDAD Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA PERSONAS MAYORES: IMPORTANCIA DE LOS ACTORES

Carmen Palmero Cámara<sup>1</sup>

M. Isabel Luis Rico<sup>2</sup>

Resumen. Actualmente estamos inmersos en la cultura de la calidad y la excelencia lo que nos conduce a implementar mecanismos de evaluación de los procesos educativos que se desarrollan dentro de las instituciones de educación superior. En este artículo planteamos la importancia de los agentes implicados en los procesos de gestión de la calidad, centrándonos en los estudiantes como actores del proceso de aprendizaje de los programas universitarios para personas mayores –PUMs-. Para ello presentamos los resultados obtenidos tras el análisis del cuestionario de evaluación final, aplicado en el Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León que se imparte en la Universidad de Burgos desde el curso 2002-2003, en relación a 4 criterios clave: el programa, dirección-organización, valor añadido y relaciones personales.

Palabras clave: Calidad. Programas universitarios para personas mayores. Grupos de interés. Evaluación de programas.

# QUALIDADE E FORMAÇÃO UNIVERSITARIA PARA PESSOAS IDOSAS: IMPORTANCIA DOS ATORES

Resumo. Atualmente estamos imersos na cultura da qualidade

---

<sup>1</sup> Licenciada en Pedagogía. Universidad de Burgos (miluis@ubu.es).

<sup>2</sup> Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Directora de Programas Universitarios para Mayores de la Universidad de Burgos (cpalmero@ubu.es).

e excelencia, o que nos conduz a implementar mecanismos de avaliação dos processos educativos que se desenvolvem dentro das instituições de educação superior. Neste artigo analisamos a importância dos agentes implicados nos processos de gestão da qualidade, centrando-nos nos estudantes como atores do proceso de aprendizagem dos programas universitarios para pessoas idosas (PUMs). Para isso, apresnetamos os resultados obtidos pós análise do questionário de avaliação final, aplicado no Programa Interuniversitário da experiência de Castilha e Leon que se desenvolve na Universidade de Burgos desde 2002-2003, em relação a quatro criterios chave: o programa, direção-organização, valor e relações interpessoais.

Palavras-chave: Qualidade. Programas universitarios para pessoas idosas. Grupos de interesse. Avaliação de programas.

## QUALITY AND UNIVERSITY EDUCATION FOR THE ELDERLY: IMPORTANCE OF THE ACTORS

Abstract. Nowadays we are immersed in the quality and excellence culture which leads us to implement assessment methods of the education processes which are developed within the higher education institutions. In this article, we propose the importance of the agents involved in the processes of the quality management focusing on the students as actors of the learning process of the university syllabus for adults. For it, we present the results got after the analysis of the final year assessment questions put into practice in the *Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León* which has been given in the University of Burgos since the year 2002-2003 in relation to four key criteria: the syllabus, the management-organization, the value added and the personal relationships.

Key Words: Quality Assurance. University Programs for the Elderly. Stakeholders. Program Evaluation.

## 1 PLANTEAMIENTO

La historia cultural y pedagógica más reciente de las universidades está marcada, junto a otras imprevistas, 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 para 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 alcanzan el número de 39.

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 espe-

cial 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 socio-políticas (ALBACA, 2009; ANTUNES, 2006; ENQA, 2004, 2005; GARCÍA GARRIDO; GARCÍA RUIZ; VALLE LÓPEZ, 2004; NÓVOA; LAWN, 2002; PRATS; 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 (DRANCOURT, 2009; JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, 2008; JIMÉNEZ; PALMERO, 2007; MAYÁN, 2000; MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007; ORTE, BALLESTER; BOUZA, 2004; SANTELICES, 2010).

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 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 la cuestión de los actores y su contribución a la formación de ciudadanas y 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; MORA, 1991; HARVEY; GREEN, 1993; WINN; CAMERON, 1998). Vectores no excluyentes, sino complementarios para focalizar la comprensión de la multipolaridad y complejidad de la calidad universitaria.

Para poder afirmar que una institución de educación superior ha adoptado plenamente un enfoque de calidad total 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. 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]: **Implicación y compromiso** de los órganos de gobierno: 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 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 cumplimiento del marco legal que suponga un mayor compromiso y dar respuesta a las expectativas de la sociedad.

### 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, 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 -SGIC-. 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:

TABLA 1 – Grupos de Interés

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: Elaboración 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 universita-

ria 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.

Partiendo de esta premisa debemos considerar la evaluación de los PUMs de igual forma que los programas universitarios reglados, ya que ambos se realizan dentro de la institución universitaria, pudiéndose establecer relación entre los sistemas de garantía de la calidad ya desarrollados, entendida ésta como la atención sistemática, estructurada y continua a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora (ANECA, 2007). No obstante se deberá hacer una adaptación de los parámetros y herramientas de evaluación ya que difiere tanto la finalidad de la formación como los objetivos propuestos. En los estudios oficiales es la capacitación profesional la que dirige todas las actuaciones, sin embargo en el caso de los PUMs es la mejora cultural y social en pro de la ciudadanía activa.

Hemos de tener presente que antes de iniciar el proceso de implantación de los SGIC es necesario desarrollar las etapas preliminares que nos ayudan a la definición y documentación de los mismos, siendo éstas:

- Fase de compromiso: los gestores del programa han de adquirir un compromiso de impulso de la cultura de calidad, reconociendo su importancia para la institución.

- Fase de planificación de los procesos y de los agentes implicados
- Fase de diagnóstico: el centro debe realizar un diagnóstico, con el objeto de obtener una visión general de su situación actual, que sirva de punto de partida para el diseño del SGIC.

El Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León establece pautas de evaluación a nivel Regional que se centra en: la evaluación inicial de los alumnos, para establecer su perfil; evaluación final, en la que se muestra la valoración por parte de los alumnos de aspectos tales como las disciplinas, el profesorado, los recursos, o la dirección, entre otros; así como la evaluación de cada una de las asignaturas impartidas. Estos aspectos evaluados se pueden enmarcar dentro de la evaluación intermedia y final de los programas educativos.

El Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos, a través de la Dirección, siguiendo las directrices que a nivel europeo se marcan para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, que inciden de forma clara y directa en la necesidad de establecer mecanismos que aseguren la calidad de los procesos de formación en el ámbito universitario, muestra su compromiso con la excelencia a través de la planificación de acciones que evalúen la formación impartida a las personas mayores, introduciendo la evaluación exhaustiva de cada uno de los profesores que participan en el programa. Iniciando así la primera etapa

de la fase preliminar para la implantación de sistema interno de garantía de la calidad, **compromiso con la calidad** a través del análisis e interpretación de los resultados arrojados por las evaluaciones centradas en uno de los actores implicados en el proceso, los estudiantes.

Para el análisis del cuestionario de evaluación final -CEF- hemos creado una base de datos unificada a partir del curso 2008/2009 en la que poder analizar la evolución de resultados derivados de la valoración personal que por parte de los estudiantes, como grupo de interés de actividad universitaria de formación de personas mayores, hacen del Programa Interuniversitario de la Experiencia en la Universidad de Burgos adaptando la herramienta de evaluación creada a nivel regional a través del establecimiento de criterios de valoración.

El CEF consta de 19 ítems agrupados en 4 criterios centrales de valoración del Programa, que a su vez pueden estar formados por uno o varios ítems. El procedimiento de valoración de cada uno de ellos se ha elaborado a través de la asignación del valor en una escala ordinal continua, tipo Likert, de 5 cuantificadores lingüísticos donde 1 corresponde a Nada o Muy mal, y 5 a Mucho o Muy bien, dependiendo de la afirmación. En el procesamiento y análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 11.0 para Windows.

TABLA 2 – Criterios de valoración del CEF

CRITERIO		ÍTEM
VALORACIÓN DEL PROGRAMA	ASIGNATURAS	OBLIGATORIAS
		OPTATIVAS
		ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS
	CONTENIDOS	SELECCIÓN Y VARIEDAD
		INTERÉS
	PROFESORADO	PROFESORADO
AULAS	AULAS	
VALORACIÓN DE LA DIRECCIÓN		ORGANIZACIÓN
		DEDICACIÓN
		TRATO
VALOR AÑADIDO DEL PROGRAMA		INCREMENTAR CONOCIMIENTOS
		MEJORAR LAS RELACIONES
		PARTICIPACIÓN EN LA SOCIEDAD
		OCUPAR EL TIEMPO LIBRE
RELACIONES PERSONALES		PROFESORADO
		COORDINADOR
		COMPAÑEROS DE CLASE
		OTRAS CLASES
		ANTIGUOS ALUMNOS

Fuente: Elaboración propia.

La población objeto de estudio son los alumnos matriculados en el Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos en los cursos 2008-2009 y 2009-2010, utilizando un muestreo probabilístico aleatorio con un nivel de confianza del 95% y un margen de error o de estimación de  $\pm 5$ .

TABLA 3 – Población de estudio y tamaño de la muestra

POBLACIÓN DE ESTUDIO		TAMAÑO DE LA MUESTRA
<b>CURSO 08-09</b>	461 alumnos Nivel de confianza 95% Margen de error +, - 5	210 alumnos
<b>CURSO 09-10</b>	501 alumnos Nivel de confianza 95% Margen de error +, - 5	218 alumnos

Fuente: Elaroración propia.

A continuación mostramos los resultados obtenidos en relación a los criterios y los ítems establecidos durante los curso 2008/2009 y 2009/2010 a través del análisis de estadísticos descriptivos de cada uno de ellos, mostrándose las medias y desviaciones típicas.

TABLA 4 – Medias obtenidas por curso académico (continúa)

CRITERIO	ÍTEM	2008-2009 (n=210)		2009-2010 (n=218)	
		Media	Desv. Tip	Media	Desv. Tip
Valoración del programa	OBLIGATORIAS	4.21	.524	4.37	1.349
	OPTATIVAS	4.09	.623	4.08	.640
	ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	3.86	.707	3.77	.875
	SELECCIÓN Y VARIEDAD	4.23	.601	4.22	.545
	INTERÉS	4.23	.538	4.21	.548
	PROFESORADO	4.50	.546	4.5	.614
	AULAS	4.04	.725	4.12	.688
Valoración de la dirección	ORGANIZACIÓN	4.53	.554	4.44	.609
	DEDICACIÓN	4.39	.556	4.40	.569
	TRATO	4.48	.579	4.59	1.379

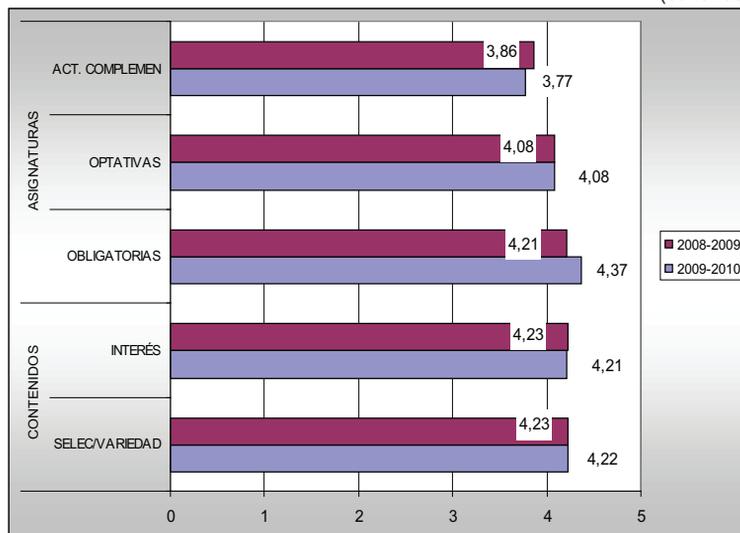
(conclusión)

Valor añadido del programa	INCREMENTAR CONOCIMIENTOS	4.33	.542	4.27	.591
	MEJORAR LAS RELACIONES	4.31	.602	4.17	.615
	PARTICIPACIÓN EN LA SOCIEDAD	4.09	.731	4	.704
	OCUPAR EL TIEMPO LIBRE	4.21	.672	4.22	.661
Relaciones personales	PROFESORADO	4.43	.550	4.42	.561
	COORDINADOR	4.51	.567	4.50	.558
	COMPAÑEROS DE CLASE	4.42	.596	4.29	.560
	OTRAS CLASES	4.19	.701	4.10	.613
	ANTIGUOS ALUMNOS	4.18	.729	4.13	.667

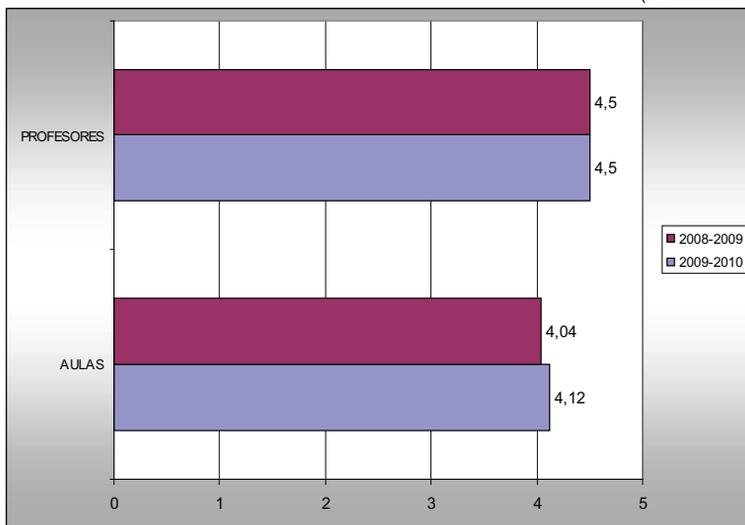
Fuente: Elaroración propia.

### CRITERIO 1 – Valoración del programa

(continúa)

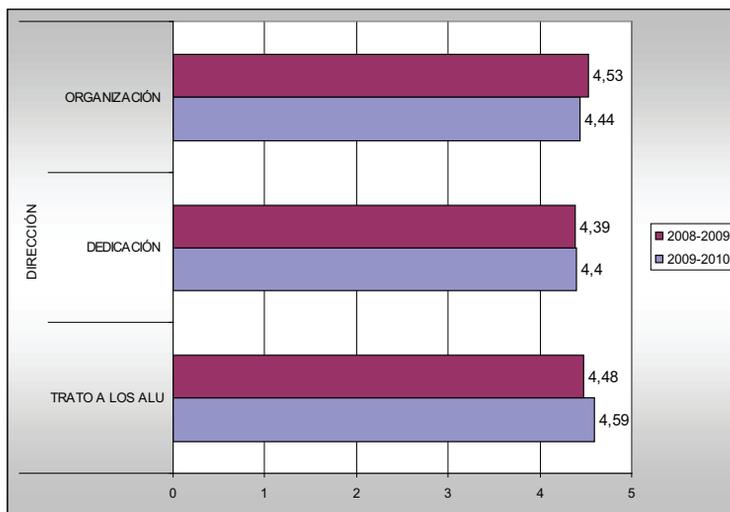


(conclusión)



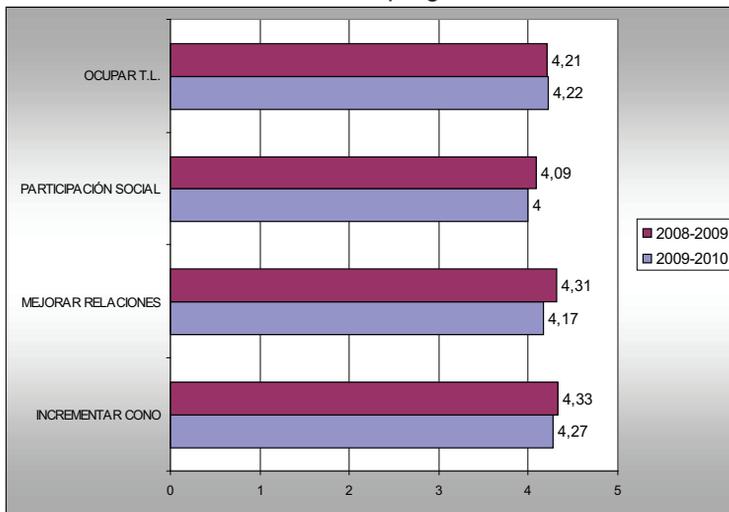
Fuente: Elaroración propia.

## CRITERIO 2 – Valoración de la dirección



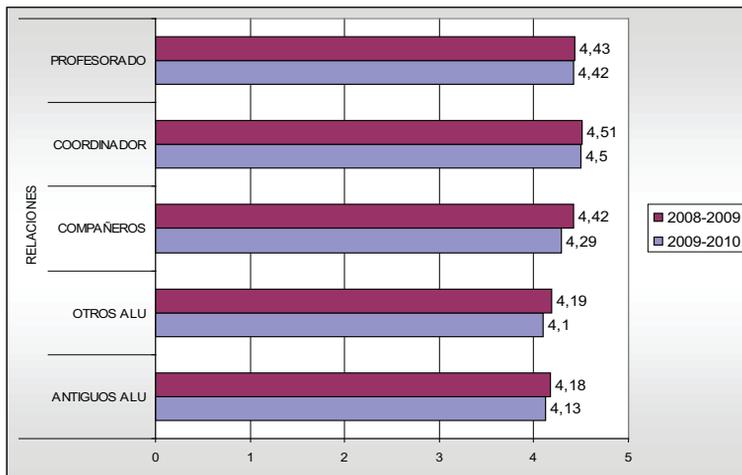
Fuente: Elaroración propia.

### CRITERIO 3 – Valor añadido del programa



Fuente: Elaroración propia.

### CRITERIO 4 – Relaciones personales



Fuente: Elaroración propia.

Tras el estudio realizado procedemos hacer una primera valoración de los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de la muestra.

En el análisis comparativo de resultados entre los dos cursos que forman parte de la base de datos se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la valoración subjetiva que hacen los alumnos de los diferentes criterios, en ningún caso existe una diferencia mayor de 1 punto lo que nos muestra que en ambos cursos se mantiene el nivel.

Si observamos los gráficos vemos cómo en el CRITERIO 1 sobre valoración del programa la tendencia se mantiene o incluso en determinados ítems mejora –asignaturas obligatorias; aulas-, en el CRITERIO 2, valoración de la dirección, el ítem referido a organización desciende, la dedicación se mantiene y el trato con los alumnos aumenta, en el CRITERIO 3, valor añadido del programa, muestra un descenso en la valoración en los ítems, y en el CRITERIO 4 sobre las relaciones personales la tendencia también es negativa.

Si tomamos en consideración las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los ítem, es significativo que se sitúen por encima de 4 en la mayoría de los casos, y sólo en el ítem referido a las actividades complementarias dentro del criterio 1 en valores cercanos al 4 -3.86 en el curso 08/09 y 3.77 en el 09/10- lo que nos indica que la valoración subjetiva que hacen los estudiantes, como grupo de interés, de los criterios de valoración establecidos es alta, pudiéndose relacionar con la calidad percibida del servicio en cuanto a la percepción positiva que tienen de él.

Esta afirmación viene corroborada por las medias

obtenidas, por las desviaciones típicas muestrales que nos señalan la distribución de la muestra entorno a las puntuaciones medias, así como los resultados obtenidos en el análisis de las medias de distribución a través de los factores de asimetría y curtosis. Para ello hemos utilizado los resultados globales de la muestra ya que por años no muestran diferencias significativas.

TABLA 5 – Resultados globales (continúa)

CRITERIO	ÍTEM	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS			
		Media	Desv. Tip	Asimetría	Curtosis
Valoración del programa	OBLIGATORIAS	4.30	.623	-.389	.650
	OPTATIVAS	4.08	.632	-.378	.660
	ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	3.81	.806	-.740	.853
	SELECCIÓN Y VARIEDAD	4.22	.569	-.107	.105
	INTERÉS	4.22	.543	.095	-.180
	PROFESORADO	4.50	.585	-.990	2.139
	AULAS	4.08	.705	-.578	.901
Valoración de la dirección	ORGANIZACIÓN	4.48	.587	-.700	.017
	DEDICACIÓN	4.39	.563	-.227	-.821
	TRATO	4.54	.752	-.527	.768
Valor añadido del programa	INCREMENTAR CONOCIMIENTOS	4.30	.571	-.265	.360
	MEJORAR LAS RELACIONES	4.23	.613	-.241	-.207
	PARTICIPACIÓN EN LA SOCIEDAD	4.04	.716	-.679	1.095
	OCUPAR EL TIEMPO LIBRE	4.21	.665	-.702	1.095

(conclusión)

CRITERIO	ÍTEM	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS			
		Media	Desv. Tip	Asimetría	Curtosis
Relaciones personales	PROFESORADO	4.43	.556	-.265	-.915
	COORDINADOR	4.50	.561	-.557	-.730
	COMPAÑEROS DE CLASE	4.34	.578	-.208	-.674
	OTRAS CLASES	4.13	.649	-.275	-.110
	ANTIGUOS ALUMNOS	4.15	.691	-.507	-.248

Fuente: Elaboración propia.

La distribución de la muestra según las puntuaciones obtenidas se sitúan dentro de una curva normal o gaussiana –asimetría y curtosis =+,-0.5- en el caso de los ítem: valoración de las optativas, selección de las materias y variedad, interés de los temas, incrementar conocimientos, mejorar relaciones, relación con compañeros de otras clases, relación con los antiguos alumnos. Si consideramos la asimetría vemos que muestra un signo negativo, lo que nos indica que los resultados tienden a agruparse a la derecha de la media, en la mayoría de los ítems, mientras que la curtosis mantiene signo positivo de forma mayoritaria mostrando una distribución leptocúrtica.

Tras este análisis del CEF de los alumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos podemos afirmar que el nivel de satisfacción con el servicio en referencia a criterios tales como: el programa; la dirección; el valor añadido y las relaciones personales establecidas, se sitúa en una media de 4 puntos sobre 5, siendo necesario su aplicación durante los cursos en los que se desarrolle el

Programa, estableciendo su evolución, así como el estudio de la muestra en función del perfil del alumnado fundamentando así la base de las futuras decisiones en torno a los criterios aquí explicitados.

#### **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 PUMs 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, incluso anticipándose a los planes universitarios generales, lo que constituye sin duda la mejor muestra de su interés por la calidad.

En el Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Burgos, hemos centrado nuestro estudio y análisis en la calidad percibida por parte de uno de los actores implicados en el proceso, los estudiantes, siendo los resultados obtenidos altamente satisfactorios, ya que muestran una percepción positiva del Programa en los criterios evaluados a través del CEF: Programa, Dirección, Valor añadido y Relaciones personales.

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 en nuestro 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 PUMs?

¿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 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

## REFERENCIAS

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DELA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA). **Programa AUDIT**: Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. 2007. Madrid: ANECA, 2007. Recuperado el 15 de marzo de 2010, de <[http://www.aneca.es/media/166338/audit\\_doc01\\_guidisen0\\_070621.pdf](http://www.aneca.es/media/166338/audit_doc01_guidisen0_070621.pdf)>.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION 2., 2009, París. [¿Actas...?] París: UNESCO, 2009.

ANTUNES, F. Globalisation and europeification of education policies: routes, processes and metamorphoses. **European Educational Research Journal**, Oxford, UK, v.5, no. 1, p.38-55, 2006. Trimestral.

ASTIN, A. W. **Achieving educational excellence**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

BARNETT, R. **Improving higher education**. Total quality care. Buckingham: The Society for Research into Higher Education: Open University Press, 1992.

BRICALL, J. M. Informe Universidad 2000. In: CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, 2000, Barcelona. **Informe...** [S.l.: s.n., 2006]. Recuperado el 22 de junio de 2006, de <<http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>>.

CONSEJO EUROPEO EXTRAORDINARIO DE LISBOA. **Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento** (marzo 2000). EU : Europa/ Europe direct, 2005. Recuperado el 5 de febrero de 2010, de <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c10241\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_es.htm)>.

DRANCOURT, M. Dynamics of higher education: from development to sustainable development (reinventing progress). WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION 2., 2009, París. [¿Actas...?] París: UNESCO, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **European Quality Award for theses on total quality management 1995-96**. Call for applications. Bruselas: EFQM, 1996.

EUROPEAN NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. **Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area**. Helsinki: ENQA, 2005. Recuperado el [¿200-?], de <<http://www.enqa.net/bologna.lasso>>.

EUROPEAN STATISTICS. **Science and technology in Europe** (Data 1990-2004). Luxemburgo: EUROSTAT, 2006. Recuperado el [¿200-?], de <[http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-EA-06-001/EN/KS-EA-06-001-EN.PDF](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. **La formación de Europeos**. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2004.

HARVEY, L.; GREEN, D. Defining quality. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, London, v.18, no.1, p. 9-34, 1993.

JIMÉNEZ, A.; PALMERO, C. 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**, London, v. 39, no. 3, p. 227-237, 2007.

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. **Repensar y construir el espacio europeo de Educación Superior**. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación. Madrid: Dykinson, 2008.

MAYÁN SANTOS, J. M. et al. **Gerontología Social**. Santiago de Compostela: Segra Ediciones, 2000.

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN. **Declaración de Bolonia**. El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (1999). València: Universitat de València, [¿200-?]. Recuperado el 17 de diciembre de 2008, de <<http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-declaracion%20Bolonia.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Mensaje de Salamanca**. Perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior (2001). València: Universitat de València, [¿200-?]. Recuperado el 17 de diciembre de 2008, de <<http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-Mensaje%20salamanca.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Declaración de Berlín.** Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior (2003). València: Universitat de València, [¿200-?]. Recuperado el 17 de diciembre de 2008, de <<http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-declaracion%20Berlin.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Conferencia de Bergen.** La educación superior europea (2005). [S.l.] Recuperado el 17 de diciembre de 2008, de <[http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-00-Main\\_doc-050520\\_Bergen\\_Communicue.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-00-Main_doc-050520_Bergen_Communicue.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Comunicado de Londres** (2007). Madrid: ANECA, [¿200-?]. Recuperado el 17 de diciembre de 2008, de <<http://www.aneca.es/activin/docs/2007comunicadolondres.pdf>>.

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

NAUTA, P. di; OMAR, P-L.; SCHADE, A.; SCHEELE, J. P. (Ed.). **Accreditation Models in Higher Education.** Experiences and Perspectives. Workshop Reports 3. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education ,2004. Recuperado el [¿200-?], de <<http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf>>.

NÓVOA, A.; LAWN, M. (Ed.). **Fabricating Europe.** The formation of an education space. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2002.

ORTE, C.; BALLESTER, L.; TOUZA, C. University programs for seniors in Spain: analysis and perspectives. *Educational Gerontology*, London, v. 30, no. 4, p. 315-328, 2004. Mensual.

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

SANTELICES, B. (Coord.). El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. *Educación Superior en Iberoamérica*. In: CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA). **Informe 2010**. Santiago de Chile: RIL editores, 2010.

SANTOS REGO, M. A. La Universidad ante el proceso de convergencia europea. Un desafío de calidad para la Unión Europea. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, n° 230, p. 5-16, enero/ abr. 2005.

WINN, B. A.; CAMERON, K. S. Organizational quality. An examination of the Malcolm Baldrige National Quality Framework. **Research in Higher Education**, New York, v. 39, no. 5, p. 491-512, Oct. 1998.

Recebido em outubro de 2010.

Aprovado em janeiro de 2011.

# LA EVALUACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

Pablo Arranz Val<sup>1</sup>

Alfredo Arranz Val<sup>2</sup>

Alfredo Jiménez Eguizábal<sup>3</sup>

Pedro Alonso Marañón<sup>4</sup>

Resumen. Asistimos, a lo largo de la última década, a la génesis y desarrollo exponencial de heterogéneas propuestas de sistemas de garantía de calidad impulsados por los procesos de convergencia experimentados en el ámbito de la política universitaria. En este contexto de oportunidad y relevancia, el artículo, siguiendo las principales tendencias internacionales, realiza un estudio empírico e interpretativo de la solvencia epistemológica, desarrollo y propuestas de los sistemas de garantía de calidad más significativos con el objetivo de aportar la construcción de un modelo para el reconocimiento de la calidad de los Programas Universitarios de Mayores, mediante un proceso de acreditación que permita detectar los diferentes niveles de calidad y que, además, pueda servir de instrumento en el avance de la mejora continua. Con ello, pretendemos contribuir al proceso de toma de decisiones de los diferentes agentes implicados en el desarrollo y cumplimiento de los sistemas de garantía de calidad de los Programas Universitarios de Mayores.

---

<sup>1</sup> parranz@ubu.es

<sup>2</sup> Universidad de Burgos (Spain). alfredoarranz@telefonica.net

<sup>3</sup> ajea@ubu.es

<sup>4</sup> Universidad de Alcalá, Spain (pedrom.alonso@uah.es)

Palabras claves: Reconocimiento. Garantía de calidad. Educación superior. Programas Universitarios para Mayores.

## A AVALIAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA QUALIDADE DOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PESSOAS IDOSAS

Resumo. Assistimos, ao longo da última década, à gênese e desenvolvimento exponencial de heterogêneas propostas de sistemas de garantia de qualidade, impulsionados pelos processos de convergência experimentados no âmbito da política universitária. Nesse contexto de oportunidade e relevância, este artigo, seguindo as principais tendências internacionais, realiza um estudo empírico e interpretativo da solvência epistemológica, desenvolvimento e propostas dos sistemas de garantia de qualidade mais significativos, com o objetivo de aportar a construção de um modelo para o reconhecimento da qualidade dos Programas Universitários de Maiores, mediante um proceso de acreditação que permita detectar Iso diferentes níveis de qualidade e que, além disso, possa servir de instrumento no avanço da melhora contínua. Com isso, pretendemos contribuir com o proceso de tomada de decisões dos diferentes agentes implicados no desenvolvimento e cumprimento dos sistemas de garantia de qualidade dos Programas Universitários de Idosos.

Palavras-chave: Reconhecimento. Garantia de qualidade. Educação superior. Programas universitarios para idosos.

## ASSESSMENT AND RECOGNITION OF THE QUALITY OF UNIVERSITY PROGRAMS FOR OLDER PEOPLE

**Abstract.** We have witness, over the last decade, the exponential genesis and development of heterogeneous proposals of quality assurance systems, driven by the convergence processes experienced in the field of university policy. In this context of timeliness and relevance, this article, following the main international trends, makes an empirical and interpretative study of the epistemological solvency, the development and proposals of the most significant quality assurance systems with the aim to contribute to the building of a model for the recognition of quality assurance within the University Programs for the Elderly, by a process of accreditation, which allows to detect the different levels of quality and, which can also serve as instrumental in the process of continuous improvement. With that, we aim to contribute to the process of making decisions by the different actors involved in the development and implementation of Quality Assurance systems within the University Programs for the Elderly.

**Keywords:** Recognition. Quality assurance. Higher education. University Programs for the Older People.

### 1 PLANTEAMIENTO

En las últimas décadas, la creciente demanda de calidad que afecta a la realidad socioeconómica y cultural ha propiciado desarrollos significativos en el ámbito de la *accountability* o rendición de cuentas. El trasfondo social e ideológico que acompaña esta reciente tendencia de las políticas públicas ha modificado el concepto

de autonomía universitaria y ha hecho aflorar la inescapable necesidad de evaluar las políticas y los procesos en el entorno de la educación superior.

La comunidad universitaria se enfrenta, consecuentemente, al reto de superar los niveles de presunción de la calidad, asociada hasta hace pocos años de manera casi automática a la institución universitaria, y que ahora deben demostrarse o, cuando menos, evidenciarse. No obstante lo anterior, como refleja la FIGURA 1, estamos todavía ciertamente distantes de alcanzar un aceptable grado de univocidad en el concepto de calidad, coexistiendo múltiples acepciones en función de la óptica privilegiada o de los intereses priorizados (BRICALL, 2000; CAPELLERAS, 2001).

FIGURA 1 – Enfoques de la calidad en la Universidad



Fuente: Elaboración propia.

La conflictiva polisemia provocada por las diferentes formas de entender y practicar la calidad en la educación universitaria suscita, entre otros interrogantes, la inquietud en torno a la fiabilidad del conocimiento de las expectativas de todos los agentes universitarios y, sobre todo, provoca un alto grado de incertidumbre sobre su confluencia y grado de compatibilidad. Emergen, de esta manera, razones de oportunidad para establecer criterios comunes que satisfagan la heterogeneidad y diversificación de expectativas de los actores y constituyan los principios de funcionamiento y de gestión de las universidades. Y es, justamente, en este cruce de objetivos donde los sistemas de calidad están evidenciando su mayor potencial innovador.

Los Programas Universitarios para Mayores, en cuanto estudios universitarios, afortunadamente, no han permanecido ajenos a estas transformaciones, habiéndose generado en la literatura especializada sobre el tema una singular atención investigadora, como lo muestran las publicaciones derivadas de los Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Mayores (PALMERO, 2008a), alcanzando algunos proyectos de investigación financiación pública en convocatorias competitivas.

En este contexto de relevancia y oportunidad, hay que subrayar, para justificar desde el principio la naturaleza y objetivos de este trabajo, que la cuestión que pretendemos resolver es la definición de un sistema para el reconocimiento de la calidad de los Programas Universitarios de Mayores tratando de detectar los diferentes niveles de calidad y que, además,

pueda servir de instrumento en el avance de la mejora continua.

Con arreglo a estos propósitos, y siguiendo la estela de los estudios internacionales de garantía de calidad, se exponen los resultados de una investigación llevada a cabo para conocer las características de un modelo de reconocimiento específico para los Programas Universitarios de Mayores, a los que hasta ahora no se les había prestado la debida atención. Mediante el análisis comparado con otros modelos de reconocimiento de títulos universitarios y del contraste con la opinión y criterios de expertos en esta materia, intentaremos mostrar cómo emerge la necesidad de crear las estructuras pedagógicas adecuadas para reconocer la calidad de la formación universitaria de mayores y los retos que comporta materializar este propósito en la decisiones de política educativa que guardan relación con la educación a lo largo de toda la vida.

La propuesta del modelo de reconocimiento de la calidad ha de considerarse como una aproximación inicial a la excelencia, por lo que no se incluyen estándares para los diferentes criterios, ya que sería necesaria la existencia de un consenso y de su consolidación. Proceso que se irá produciendo a medida que vaya desarrollándose el sistema de reconocimiento de mínimos, que permita la validación de la información cuantitativa y que, a su vez, facilite la determinación de los diferentes niveles de cumplimiento de cada uno de los indicadores que se establezcan como medida del resultado de la actividad académica, lo que sin duda contribuirá a indicar el progreso de la formación universitaria de mayores en la mejora continua.

Por último, señalar que no se pretende desarrollar una guía de evaluación que comprenda de manera minuciosa cada uno de los aspectos que hay que tener en cuenta en el proceso de acreditación, sino establecer un marco genérico para el reconocimiento de la excelencia de los Programas Universitarios para Mayores. En este sentido, se especifican los criterios y subcriterios, el proceso de valoración de los mismos y los diferentes tipos de reconocimiento.

## **2 SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD. GÉNESIS DEL MODELO EUROPEO**

Sin duda, como en todo camino recorrido hacia la modernidad educativa, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, no exento de crítica en su últimas fases de implementación, ha supuesto un revulsivo en la mayoría de países europeos, que han tenido que replantear sus políticas universitarias y tomar decisiones para avanzar hacia los objetivos propuestos: aumentar la competitividad de la enseñanza superior europea y reforzar la cohesión social (RAURET, 2004). Si Europa pretende que los estudios universitarios específicos sean comparables al resto de los países y, además, sean competitivos en el ámbito internacional, es necesario dotarles de una estructura, contenidos y sistemas de garantía de calidad que permitan cumplir estos objetivos (REICHERT; TAUCH, 2003a, 2003b).

Es, precisamente, en este escenario de preocupaciones donde se han generado diferentes ensayos de

sistemas de garantía de la calidad en la Universidad, entre los que cabe mencionar la evaluación de programas, acreditación de programas, evaluación institucional, auditoría institucional, revisión institucional y acreditación institucional (ENQA, 2003), que han seguido, además, diversos procesos como revisión por pares, inspección, juicio de expertos, juicio basado en el cumplimiento de criterios y estándares, modelos de cumplimiento, modelos cuantitativos, modelos autorregulatorios, modelos de umbral -normas básicas o cumplimiento de mínimos-, modelos de excelencia y modelos híbridos (WILLIAMS, 2006).

En el trasfondo de todos estos ensayos, caracterizados por un crecimiento exponencial, la nueva cultura que se ha ido abriendo paso comporta un cambio de paradigma que ha de dar al traste con buena parte de los hábitos discursivos convencionales y de las rutinas prácticas de la cotidianeidad que están instaladas en la teoría y la acción que todavía hoy gobiernan las instituciones universitarias, así como en los modos de pensar y conductas de los actores que intervienen en la formación universitaria. En todo caso, recomponer genéticamente su desarrollo nos ayudará a comprender lo que ha sucedido hasta hoy y poder sugerir entre todas las líneas por las que habrá de caminar, toda vez que la actitud más inteligente es empezar a construir su futuro.

No hay ninguna duda de la grata novedad que supuso la aparición en 1998 de las primeras recomendaciones del Consejo Europeo sobre la cooperación europea para la garantía de calidad en la enseñanza superior (98/561/CE), donde se estipulaban las siguientes necesidades:

- Apoyar y, en su caso, crear sistemas transparentes de evaluación de la calidad.
- Basar los sistemas de evaluación de la calidad en la autonomía o independencia de los organismos encargados de la evaluación de la calidad, en la adaptación de los procedimientos y de los métodos de evaluación de la calidad al perfil y a la misión de los centros de enseñanza superior, en la publicación de los resultados de la evaluación, entre otros.
- Alentar a los centros de enseñanza superior a adoptar las medidas de seguimiento adecuadas, en cooperación con las estructuras competentes de los Estados miembros.
- Invitar a las autoridades competentes y a los centros de enseñanza superior a que concedan especial importancia al intercambio de experiencias y a la cooperación en materia de evaluación de la calidad con los demás Estados miembros, así como con las organizaciones y las asociaciones internacionales activas en el ámbito de la enseñanza superior.
- Promover la cooperación entre las autoridades responsables de la evaluación o de la garantía de calidad en la enseñanza superior y favorecer su interconexión.

Racionalidad proyectiva que se enriquecerá un año más tarde, cuando en el conjunto de los objetivos que se establecieron en la Declaración de Bolonia se pone un especial énfasis en la mejora de la calidad de las instituciones a través de procedimientos contrastados de evaluación y acreditación, nacionales y supranacionales que permitan la promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la cali-

dad con el objeto desarrollar criterios y metodologías comparables.

La aplicación durante estos años de un plan de calidad, ascendente a pesar de todos los obstáculos, además de promover de forma explícita la evaluación institucional, impregnará el Comunicado de Berlín en el año 2003 de la necesidad de desarrollar unos criterios y metodologías comunes en el campo de la garantía de calidad, teniendo en cuenta que la responsabilidad primera de la garantía de calidad compete a cada institución, facilitando el compromiso político de definir estas responsabilidades en los sistemas nacionales de garantía de calidad que para el año 2005 deberían incluir:

- Definición de las responsabilidades de las instituciones involucradas.
- Evaluación de los programas o instituciones, que abarque la evaluación interna y externa, con participación de los estudiantes y la publicación de los resultados.
- Un sistema de acreditación o certificación o, en su defecto, de procedimientos comparables.
- Participación, cooperación y redes internacionales.
- El desarrollo de criterios y sistemas comparables.

Afortunadamente, y aunque en principio no se propone ningún sistema concreto de aseguramiento de la calidad, en mayo de 2005, en la reunión de Bergen, se aprobaron los Criterios y directrices para la

garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior<sup>5</sup> (ENQA, 2005) que están sirviendo de referente a nivel europeo. Líneas de desarrollo evaluativo que se han visto confirmadas y ampliadas en la más reciente reunión de Londres 2007, donde se insiste en la necesidad de implantar normas y recomendaciones para el aseguramiento de la calidad en la línea establecida por la ENQA.

La tendencia generalizada a dotar de consistencia la calidad de las universidades no es desde luego una simple moda psicopedagógica, ni comporta una desviación burocrática. Responde, por el contrario, a la necesidad de fundamentar y racionalizar la acción educativa universitaria resolviendo adecuadamente importantes cuestiones como objetivos y perfiles formativos, tiempos y métodos de formación, así como empleabilidad de los egresados y responsabilidad social de las instituciones universitarias. Dentro de la pluralidad de estrategias existentes para garantizar la calidad de la educación superior se observa una tendencia hacia fórmulas que incorporan la garantía interna de calidad, cimentadas en la responsabilidad de las universidades, junto a procesos de garantía externa de calidad que son responsabilidad de las agencias de evaluación.

De ahí la preocupación de las directrices europeas por reforzar la autonomía universitaria e implantar sistemas eficaces de garantía interna de calidad, que luego serán objeto de evaluación, revisión o auditoría por

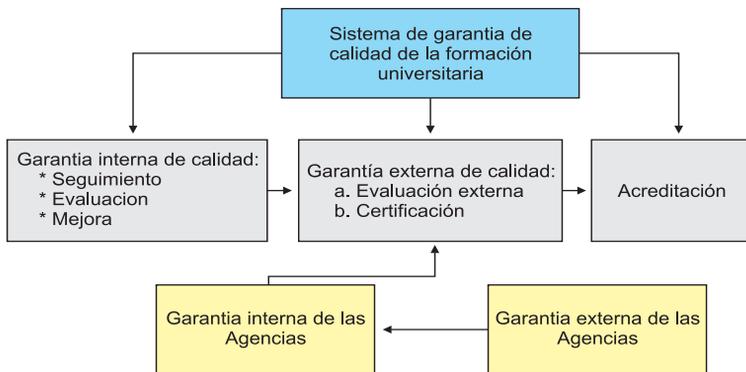
---

<sup>5</sup> Véase: <http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf> [Última consulta: 7 octubre de 2010]

las agencias de evaluación. Este control externo, que culmina con la acreditación, permitiría consolidar el control interno desarrollado por la propia universidad.

Aunque durante bastante tiempo, es razonable pensar que asistiremos a la persistencia de la discusión convencional y tradicional de la calidad, la reactivación empistemológica que hemos observado está generando que la intersección de los enfoques interno y externo hagan posible el establecimiento de un sistema de garantía interna de calidad de las instituciones universitarias como se muestra en la FIGURA 2.

FIGURA 2 – Sistema de garantía interna de calidad en la educación superior



Fuente: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2007).

### 3 SISTEMAS DE RECONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

En el reconocimiento de la calidad de los Programas Universitarios de Mayores se puede hacer referencia, al igual que en los títulos oficiales universitarios, a tres procesos de garantía de calidad: **homologación/verificación** (*ex ante*), **evaluación y acreditación** (*ex post*), pero que no son excluyentes, sino más bien complementarios. Autores contrastados como De Miguel (1989); Escudero (1989); Johnes y Taylor (1990); Nuttall (1990); Selden (1990); Van Os (1990); Mora (1991a); Osoro y Salvador (1994); Nuttall (1995); Osoro (1995); Segers y Dochy (1996); Rodríguez Espinar (1998); Luxan (1998); Salazar (1998); Cabrera, Colbeck y Terenzini (1999); Fernández Beruelo (1999); Mora (1999); Winter y Grao (1999), Villar y Alegre (2004)<sup>6</sup>, entre otros, proponen como cuarto elemento diferenciado los indicadores.

En primer lugar, se considera como sistema de garantía de calidad de los títulos universitarios a la **homologación/verificación**, como un sistema de reconocimiento a priori, es decir, que se produce antes de la propia implantación de la titulación, donde se recoge un conjunto de requisitos previos que deben cumplirse. Pero creemos que esto no es suficiente para

---

<sup>6</sup> Villar y Alegre (2004) en su *Manual para la excelencia de la enseñanza superior* en los capítulos III a VIII hacen un repaso de los indicadores aplicados a diferentes criterios de evaluación como: programa formativo, organización de la enseñanza, recursos humanos, recursos materiales, proceso formativo y resultados.

garantizar la calidad de las titulaciones una vez que éstas se han implantado y se produce la expedición de los títulos. Por tanto, se requiere otro sistema que valore, no sólo el cumplimiento de los requisitos iniciales sino todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que en él influyen, así como los resultados que se obtienen. De ello se deriva que, en segundo lugar, sea considerado como sistema de garantía de calidad a la **evaluación**, siendo esta un ejercicio de valoración y reflexión a posteriori de todos los aspectos relacionados con la titulación, con la finalidad de introducir las mejoras oportunas en cada uno de ellos. En tercer lugar, y dado que en principio la evaluación no estaba concebida, en nuestro entorno, para tener consecuencias legales se abordan los sistemas de **acreditación** que, partiendo de procesos similares a los de la evaluación, permiten determinar si una titulación supera o no unos determinados criterios, en principio considerados como mínimos, pero que también abre la posibilidad de que puedan establecerse distintos niveles de cumplimiento.

Un esquema de los diferentes tipos de evaluaciones en función del criterio de clasificación utilizado se presenta en la TABLA 1.

TABLA 1 – Tipos de evaluación universitaria

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPOS DE EVALUACIÓN
Órgano que realiza la evaluación	Evaluación interna o autoevaluación (desde la propia Universidad) Evaluación externa (comisión de expertos)
Ámbito del proyecto	Evaluación temática (titulación o departamento) Evaluación global (de una o varias universidades)
Tipos de actividades	Evaluación de la actividad docente Evaluación de la actividad investigadora Evaluación de la gestión universitaria
Objetivo o fin perseguido	Control burocrático Mejora de la calidad
Obligatoriedad	Imperativa Formativa Consultiva

Fuente: Mora (1991b) en Capelleras (2001:117).

Entre todas las referencias que existen en nuestro entorno sobre las diferentes guías, protocolos o modelos de evaluación y acreditación de una titulación universitaria se han tomado como modelos base de comparación el modelo establecido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2006) “Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles”<sup>7</sup>, ya que puede recoger

<sup>7</sup> Cuyas principales aportaciones se recogen en la propuesta de la Organización de las enseñanzas universitarias en España. Disponible en: <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/propuesta-mec-organizacion-titulaciones-sep06-ccu.pdf>

la experiencia acumulada en los últimos años en los ámbitos nacionales e internacionales y se ajusta, por una parte, a la actual legislación, Ley Orgánica de Universidades (LOU) y Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) y los Reales Decretos que la desarrollan<sup>8</sup> y, por otra parte, a las posibles demandas de la creación del EEES, y, el protocolo de la Guía de Autoevaluación del Programa de Evaluación Institucional de la ANECA, en la tercera convocatoria (ANECA, 2005). Este protocolo, tiene su base en tres pilares fundamentales:

- El primero de ellos es la experiencia acumulada en los diferentes planes de evaluación españoles, desde el Plan Experimental de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1992-1994) hasta las convocatorias precedentes del Plan de Evaluación Institucional (PEI), pasando por las diferentes convocatorias de Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria (PNECU) y del Plan de Calidad de Universidades (PCU).
- El segundo pilar lo constituye una revisión exhaustiva de los protocolos de evaluación manejados en los países más desarrollados en esta materia.
- El tercer pilar lo constituyen los equipos multidisciplinarios que participaron en su elaboración y su experiencia al frente de los planes de evaluación desde el comienzo de los mismos.

---

<sup>8</sup> REAL DECRETO 1393/2007 del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y R D 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007

Además, se han tenido en cuenta las diferentes aportaciones que en el campo de evaluación y acreditación han desarrollado diversos organismos que trabajan en este ámbito. Entre ellos podemos destacar el Proyecto TEEP (2002), pues constituye una de las principales aportaciones de las agencias de calidad europeas en el marco de la confluencia europea y de la necesidad de homologar criterios transnacionales en evaluación y acreditación; diferentes modelos desarrollados por agencias internacionales de diversos países<sup>9</sup>, estudios realizados por ENQA. En el comunicado de Berlín, de 19 de septiembre de 2003, los Ministros de los Estados firmantes del proceso de Bolonia propusieron a la ENQA, en cooperación con el EUA, EURASHE, y ESIB, desarrollar un conjunto de estándares, procedimientos y pautas sobre garantía de calidad aceptadas. Los Ministros también pidieron a ENQA que tuviese en cuenta las experiencias de otras asociaciones de garantía de calidad y de otras redes de trabajo<sup>10</sup>. El resultado de los trabajos realizados trajo consigo que en la Conferencia de Bergen (mayo de 2005) se aprobase el documento *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*

Las principales referencias utilizadas en esta comparación aparecen detalladas en la tabla número 2

---

<sup>9</sup> Alemania, Austria, Dinamarca, EE:UU., Irlanda, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, y Nueva Zelanda.

<sup>10</sup> También se contó con la aportación y contribución de otras redes: Consorcio Europeo para la Acreditación (ECA) y la *Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies* (CEE Network) que ha permitido asegurar la perspectiva internacional en el desarrollo del proceso.

TABLA 2 – Modelos de acreditación de las titulaciones universitarias

ANECA (2006)	(ANECA, 2006a) Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles.
ANECA PEI 2005	ANECA (2005a). Programa de Evaluación Institucional: Guía de Auto-evaluación. <a href="http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf">http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf</a>
TEEP 2002	ENQA (2002). Trans-National European Evaluation Project. (TEEP 2002). <a href="http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf">http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf</a>
ENQA 2005	ENQA (2005) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. <a href="http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf">http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf</a>

Fuente: Elaboración propia.

A continuación revisamos los principales criterios utilizados en cada uno de los modelos. Aunque alguno de ellos se desagrega en subcriterios y criterios de tercer y cuarto nivel; en la TABLA 3 sólo aparecen reflejados hasta el nivel de subcriterio para facilitar la comparación.

Puede observarse que en la mayoría de los modelos los criterios utilizados son muy similares, ya que la actividad a evaluar es la misma y, además, unos recogen las experiencias de los mismos en versiones anteriores y las experiencias del resto de modelos.

El análisis comparado plantea problemas similares observados en los modelos de evaluación, ya que los criterios o características de propósito similares llegan a tener redacciones bastantes distintas, lo cual implica una cierta subjetividad a la hora de va-

lorar su equivalencia. Asimismo, la cobertura de los criterios que se comparan es distinta por lo que, por ejemplo, una característica de calidad en un modelo puede tener sólo una parte de los componentes del criterio con la que se compara. En definitiva, se trata de buscar una buena aproximación en cada caso proporcionando un importante elemento para la selección de aquellos criterios que pueden ser aplicables a los procesos posteriores.

Un examen pormenorizado de la TABLA 3 permite observar una gran equivalencia en los criterios manejados en los diferentes modelos de ámbito español, no así con los criterios establecidos en el Programa TEEP y por la ENQA. Este último caso no es estrictamente un modelo de acreditación sino unos criterios y directrices de garantía de calidad, pero que son necesarios tener en cuenta en los procesos de acreditación si buscamos una equiparación con los sistemas de garantía de calidad europeos.

Como en el caso de la evaluación, los diferentes criterios se refieren, con carácter general, a *inputs*, procesos y resultados. No obstante, en los modelos propuestos todavía no hemos encontrado estándares o valores formativos de referencia que permitan orientar los requisitos de la acreditación y que deban de superarse para obtener la acreditación, aunque en todos los modelos aparece el criterio de resultados.

**TABLA 3 – Comparación de criterios de evaluación de las titulaciones universitarias en diferentes modelos**

(continúa)

PROYECTO ANECA (2006)	ANECA (2005)
<p><b>1. OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS</b>                      Los objetivos del plan de estudios, entre los que se encuentran los conocimientos, aptitudes y destrezas que los estudiantes deben haber adquirido al finalizar los estudios, están descritos de forma detallada y son públicos.</p> <p><b>2. ADMISIÓN DE ESTUDIANTES</b>                      Existen políticas y procedimientos de admisión de estudiantes que se ajustan a los objetivos del plan de estudios, son públicas y se aplican.</p> <p><b>3. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>                      La planificación de la enseñanza es coherente con los objetivos del plan de estudios, tanto en la programación global de la enseñanza como la que se incluye en los programas de las materias que constituyen el plan de estudios. Estos programas contienen los elementos necesarios para informar al estudiante y son públicos.</p> <p><b>4. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</b>                      El desarrollo de la enseñanza se ajusta a lo planificado.</p> <p><b>5. ORIENTACIÓN AL ESTUDIANTE</b>                      Se realizan acciones para orientar a los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza y sobre su futuro una vez finalizados los estudios (orientación profesional o formación de postgrado).</p> <p><b>6. PERSONAL ACADÉMICO</b>                      La dotación de personal académico es suficiente, su grado de dedicación adecuado y su cualificación suficiente para la formación de estudiantes, de tal manera que quede garantizada, en cada caso, la calidad de la docencia, de la investigación y de la formación profesional del estudiante.</p> <p><b>7. RECURSOS Y SERVICIOS</b>                      Los recursos y servicios destinados a la enseñanza permiten su desarrollo de acuerdo con la planificación del plan de estudios.</p> <p><b>8. RESULTADOS</b>                      Los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes se corresponden con los objetivos y el diseño del plan de estudios.</p> <p><b>9. GARANTÍA DE CALIDAD</b>                      Los responsables de la enseñanza disponen de sistemas de garantía de calidad que analizan su desarrollo y resultados, y que le permiten definir e implantar acciones de mejora continua de la calidad, con la participación de todos los implicados.</p>	<p><b>1. EL PROGRAMA FORMATIVO</b>                      1.1 Objetivos del programa formativo                      1.2 Plan de estudios y su estructura</p> <p><b>2. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>                      2.1 Dirección y planificación                      2.2 Gestión y organización</p> <p><b>3. RECURSOS HUMANOS</b>                      3.1 Personal académico                      3.2 Personal de administración y servicios</p> <p><b>4. RECURSOS MATERIALES</b>                      4.1 Aulas                      4.2 Espacios de trabajo                      4.3 Laboratorios, talleres y espacios experimentales                      4.4 Biblioteca y fondos documentales</p> <p><b>5. PROCESO FORMATIVO</b>                      5.1 Atención al alumno y formación integral                      5.2 Proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p><b>6. RESULTADOS</b>                      6.1 Resultados del programa formativo                      6.2 Resultados en los egresados                      6.3 Resultados en el personal académico                      6.4 Resultados en la sociedad</p>

(conclusión)

Proyecto TEEP(2002)	ENQA (2005)
<p><b>A. CONTEXTO</b></p> <p>El contexto hace referencia a todas las características, en relación con las leyes y normas, la organización, disponibilidad de recursos y ambiente en que se desarrolla una titulación. Los aspectos que se consideran en este apartado son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas y procedimientos de aprobación de programas</li> <li>• Personal académico</li> <li>• Estudiantes</li> <li>• Organización del programa</li> </ul> <p><b>B. LAS COMPETENCIAS Y LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE</b></p> <p>El concepto de las competencias usadas en este proyecto sigue el enfoque empleado en el Proyecto Tuning, que diferencia entre competencias específicas para cada área temática y genéricas para cualquier titulado. Los aspectos a considerar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos y resultados</li> <li>• Contenido del programa y del plan de estudios</li> <li>• Competencias específicas</li> <li>• Competencias genéricas</li> <li>• Métodos de enseñanza / aprendizaje y estrategias</li> <li>• Métodos de evaluación</li> </ul> <p><b>C. MECANISMOS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD</b></p> <p>Los mecanismos de garantía de calidad hacen referencia a la disponibilidad y el uso de los procedimientos para el cliente habitual (La valoración interna, sistemática de los programas, los cambios en el entorno, el seguimiento de los resultados y, en general, los procesos de mejora continua.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategia y objetivos</li> <li>• Proceso</li> <li>• Eficacia</li> <li>• Resultados</li> <li>• Mejora continua</li> </ul>	<p><b>1. POLÍTICA Y PROCEDIMIENTOS PARA LA GARANTÍA DE LA CALIDAD</b></p> <p>Las instituciones deben tener una política y desarrollados procedimientos que garanticen los estándares de calidad de sus programas y reconocimientos. También deben comprometerse con el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y la garantía de calidad en su trabajo. Para conseguir esto, las instituciones deben desarrollar e implementar una estrategia para la mejora continua de la calidad. La estrategia, la política y los procedimientos deben estar formalizados y disponibles públicamente. También deben incluir un papel para los estudiantes y otros grupos de interés.</p> <p><b>2. APROBACIÓN, SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN PERIÓDICA DE LOS PROGRAMAS Y RECONOCIMIENTOS</b></p> <p>Las instituciones deben tener mecanismos formales para la aprobación, la evaluación periódica y supervisión de sus programas y reconocimientos.</p> <p><b>3. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES</b></p> <p>Los estudiantes deben ser evaluados usando criterios previamente divulgados, con reglas y procedimientos aplicados de manera consecutiva.</p> <p><b>4. GARANTÍA DE LA CALIDAD DEL PERSONAL DOCENTE</b></p> <p>Las instituciones deben tener mecanismos que garanticen la calidad y competencia del personal docente involucrado en el proceso de enseñanza de los estudiantes. Deben estar disponibles para emprender evaluaciones externas y participar en los informes de evaluación.</p> <p><b>5. RECURSOS DE APRENDIZAJE Y SOPORTE PARA LOS ESTUDIANTES</b></p> <p>Las instituciones deben asegurar que los recursos disponibles para el proceso de aprendizaje de los estudiante son suficientes y apropiados para cada programa formativo.</p> <p><b>6. SISTEMAS DE INFORMACIÓN</b></p> <p>Las instituciones deben asegurar que se dispone, analiza y usa la información relevante para la gestión eficaz de sus programas de estudio y de otras actividades.</p> <p><b>7. INFORMACIÓN PÚBLICA</b></p> <p>Las instituciones deben divulgar información actualizada, de manera imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa con regularidad, sobre los programas y los premios que se están ofreciendo.</p>

Fuente: [¿ ANECA/ Elaboración propia?].

En el modelo desarrollado por la ANECA se recogen, como criterios novedosos, los objetivos del plan de estudios y el sistema de garantía de calidad, mientras que en el resto de modelos sólo se incluían como subcriterio el primero y no se contempla el segundo, pudiéndose considerar sólo aspectos relacionados con la mejora también en los criterios establecidos por la ENQA.

Ante el cambio de tendencia en la matrícula de estudiantes, parece ser que éstos toman un mayor protagonismo en los modelos de acreditación que lo que tenían con anterioridad, estableciéndose criterios específicos sobre los procesos de admisión, apoyo y orientación de los estudiantes.

Otro aspecto importante es la necesidad de valorar, como criterio en la acreditación, el contexto de la titulación, pues, aunque inevitablemente va a tener una influencia sobre el resto de criterios considerados, puede resultar muy complejo establecer cuándo una titulación supera o no el criterio.

La ENQA, a diferencia del resto de agencias, incorpora dos criterios importantes, que hasta ahora no habían sido suficientemente ponderados, como son los sistemas de información y, sobre todo, la información pública, como ejes de la rendición de cuentas en las universidades.

Los criterios que se han presentado en cada uno de los modelos corresponden a aquellos elementos comunes a todos los títulos de cada uno de los ciclos de educación superior. Posteriormente, junto con el establecimiento paulatino de directrices propias de cada título, podrán establecerse criterios específicos

requeridos para cada uno de los títulos en particular.

Un aspecto importante que podría estudiarse es la distinta importancia que cada uno de los modelos concede a cada uno los de criterios y subcriterios considerados. En este sentido, no se dispone de esta información, por lo que hemos de suponer que esta importancia sería la misma para todos ellos.

Estas son algunas cuestiones que deberemos considerar como aspectos fundamentales a la hora de establecer los sistemas de garantía de calidad para los Programas Universitarios para Mayores. La heterogeneidad de propuestas, alguna incluso internamente inconexas y las incertidumbres que padecen no invalidan, sin embargo, la relevancia del objetivo que ahora nos preocupa. Más bien, por el contrario, la refuerza: ¿qué son criterios de calidad en un Programa?, ¿cuáles deben ser las consecuencias del cumplimiento o no de los criterios?, ¿deben o no establecerse distintos niveles de calidad dentro de la formación universitaria para Personas Mayores?

#### **4 PROPUESTA DE UN MODELO DE RECONOCIMIENTO DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES**

En un mundo estructurado por la complejidad, las sociedades democráticas necesitan, tal vez más que en ninguna otra época anterior, educar a sus miembros como ciudadanos libres, capaces de participar en las deliberaciones y decisiones políticas. En este sentido y con toda pertinencia, las políticas educativas de los países más desarrollados han ido avan-

zando en el discurso y en la praxis de la educación a lo largo de toda la vida. Las universidades han liderado esta orientación y han implementado diferentes programas de formación universitaria de personas mayores, como mecanismo de renovación social y factor decisivo para lograr la necesaria participación de todos en los asuntos de la comunidad.

Una visión inmediata sobre qué es, qué encierra la expresión programas de formación universitaria de personas mayores, nos conduce a responder de una manera directa: programas educativos que las Universidades ofrecen a personas mayores de cincuenta y cinco años para proporcionarles los aprendizajes y competencias necesarias para acceder a la cultura como una fórmula de crecimiento personal, un espacio de intercambio generacional para vivir y convivir proactivamente en el marco de las sociedades sujetas a las incertidumbres de la complejidad, a los retos de la globalización y a las expectativas del desarrollo sostenible, y una vía de participación solidaria en la sociedad, incrementando su calidad de vida y promoviendo el envejecimiento activo (BALLESTER, ORTE; MARCH; OLIVER, 2005; BRU, 2002; CABEDO; ESCUDER, 2003; COLOM; ORTE 2001; MARCH, 2004, ORTE, BALLESTER; TOUZA, 2004; ORTE, 2006; PALMERO, 2008a). Una apuesta altamente innovadora que en el marco de la Unión Europea se ha visto impulsada con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior que vincula de forma explícita la capacitación de la ciudadanía europea con la tesis del aprendizaje a lo largo de toda la vida, reforzando la dimensión cultural de las univer-

sidades (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ; VALLE LÓPEZ, 2003; JIMÉNEZ; PALMERO, 2007; JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, 2008; ORTE; GAMBÚS, 2004).

La incorporación de personas mayores a las universidades con fines no profesionalizantes, sino éticos y cívicos, supone un giro social y cultural en la estructura universitaria y está dando origen a nuevas formas de entender y practicar la educación universitaria (PALMERO; JIMÉNEZ, 2008b). Las experiencias desarrolladas durante esta última década nos han proporcionado importantes significados vitales y culturales obtenidos en las interacciones de la universidad con el entorno vital de las personas mayores y arroja suficientes evidencias para afirmar el valor público de estos programas universitarios.

Es, justamente, en el escenario vital y la praxis de los programas universitarios para mayores, delimitados por un acto de fe corporativa en el valor de la educación, donde cobra sentido la necesidad de asegurar y evaluar su calidad. Cualquier propuesta que se realice sobre modelos de reconocimiento deberá estar plenamente justificada.

En el proceso de elaboración del modelo de reconocimiento que se somete a consideración se han tenido en cuenta los siguientes elementos: Los criterios elaborados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2006); El resultado de comparar los diferentes modelos de evaluación de Programas Universitarios para Mayores; Las sugerencias y observaciones de numerosos expertos universitarios

en calidad consultados<sup>11</sup>; Los diversos resultados del trabajo empírico de investigación realizado en colaboración de un nutrido número de responsables de los Programas Universitarios para Mayores<sup>12</sup> ; Los aspectos tenidos en cuenta en las valoraciones de los criterios del Modelo de Excelencia de la EFQM (2010) y de la aplicación PERFIL (v. 5.0), desarrollada por el Club de Excelencia en la Gestión (CEG, 2009)<sup>13</sup>.

Para determinar la relevancia de cada uno de los criterios propuestos procedemos a realizar una comparación de los mismos con los criterios propuestos en otros modelos, como se puede observar en la TABLA 4. En su primera columna figuran los criterios del modelo propuesto y en las siguientes se señala la posible aparición de un contenido equivalente en cada uno de los restantes modelos considerados TEEP -Transnational, ENQA - The European Association for Quality Assurance in Higher Education- y ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación -

---

<sup>11</sup> Profesores vinculados con las titulaciones objeto de estudio y responsables de las Unidades de Calidad de las Universidades de Burgos, Complutense de Madrid, León, Miguel Hernández, Oviedo, País Vasco, Pública de Navarra y Zaragoza (España).

<sup>12</sup> En esta línea, hemos de agradecer la colaboración de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores -AEPUM- y los resultados de la investigación financiada por el IMSERSO, sobre realidad de la formación universitaria de Personas Mayores.

<sup>13</sup> La herramienta perfil se ha mostrado como una de las que mejor equilibra el grado de esfuerzo en la evaluación con la determinación del grado de madurez en la excelencia, ya que en ella se mantiene una adecuada relación entre el rigor del proceso de evaluación y las puntuaciones basadas en evidencias.

**TABLA 4 – Comparación de los criterios propuestos en el modelo con los contemplados en los modelos de evaluación o acreditación en el ámbito de la educación superior**

Criterios del modelo propuesto	Proyecto ANECA 2006	PEI ANECA 2005	Proyecto TEEP 2002	Criterio ENQA 2005
1. Objetivos del programa formativo	1	1.1	B1 / C1	1 / 7
2. Plan de estudios	3	1.2	A1 / A4 / B2	2
3. Proceso de enseñanza-aprendizaje	4	5	B5 / B6 / C2	3
4. Estudiantes	2 - 5		A3	3 / 5 / 7
5. Personal docente	6	3	A2	4
6. Recursos y servicios	7	4		5
7. Relaciones con la Sociedad		6.4		7
8. Dimensión internacional				
9. Resultados	8	6	C4	6 / 7

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1 ASPECTOS CONCEPTUALES DEL MODELO PROPUESTO

El modelo aquí propuesto incluye tanto los aspectos conceptuales –qué se entiende por acreditación, filosofía, propósitos, principios y su estructura– como los aspectos operativos para su implementación –procedimiento de acreditación, sistema de valoración y sistema de reconocimiento– que hay que seguir para la acreditación. A continuación se introducen aquellos principios y enfoques que han orientado la elaboración de esta propuesta de acreditación, te-

niendo en cuenta el contexto nacional e internacional en el que se desarrolla.

### **Definición de sistema de reconocimiento**

**El sistema de reconocimiento** puede considerarse como un instrumento establecido por el Gobierno y las agencias de calidad para verificar que los centros y unidades docentes que forman a los participantes en los Programas Universitarios de Mayores están capacitados para proveer una formación de los estudiantes adecuada y que se ajusta a los requisitos aprobados por la normativa que les sea de aplicación. Esta capacitación se garantiza mediante el establecimiento, el mantenimiento y la mejora continua de un Programa de Reconocimiento o Acreditación.

Por lo tanto, la **acreditación se define**, en este modelo, como un proceso de evaluación *ex post* mediante el cual un programa facilita información sobre su actividad y logros a un comité externo, con el fin de que éste emita un juicio público sobre el valor y la calidad del programa que conduce a una decisión pública, formal e independiente sobre el ajuste de las enseñanzas a los criterios de calidad establecidos de acuerdo con la escala de valoración propuesta en él.

A) **Filosofía de la acreditación.** El programa de acreditación que se propone debe: 1) Contribuir a que las instituciones implanten sistemas de gestión de la calidad que permitan demostrar su capacidad para proporcionar una formación de alta calidad a

los participantes; 2) Dar lugar a resultados públicos de modo que todos los grupos de interés (estudiantes actuales y futuros, empleados de la Universidad y sociedad en general) puedan tener la garantía de que la calidad de la enseñanza es revisada periódicamente, de forma externa, por una agencia independiente; 3) Posibilitar la transferencia de créditos con programas de diferentes universidades y países para que el estudiante pueda cursar otras enseñanzas más avanzadas o recibir ayudas económicas.

**B) Propósito del programa de acreditación.** El propósito que se desea conseguir es el de asegurar que el programa acreditado en la formación de personas mayores tenga establecido un sistema de gestión de la formación que asegure la mejor preparación de la persona mayor en una sociedad para todas las edades. En la titulación acreditada se debe garantizar que: 1) Tenga establecida una política de la calidad y una estructura para la gestión y la dirección de la misma; 2) Mantenga un compromiso con la mejora de la calidad de las actividades formativas; 3) Tenga mecanismos formales para la aprobación, revisión periódica y seguimiento de sus programas formativos; 4) Disponga de los recursos adecuados y apropiados para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje y la consecución de los objetivos de formación; 5) Los profesionales involucrados en la formación de los mayores estén cualificados y sean competentes para esta tarea; 6) Se recojan, analicen y utilicen informaciones relevantes para la gestión efectiva de sus programas y de otras actividades

relacionadas; 7) Se publique, de forma regular, información objetiva e imparcial, tanto cualitativa como cuantitativa de sus programas y resultados.

**C) Principios en los que se fundamenta el programa de acreditación.** El programa de acreditación se debe regir por los siguientes principios de funcionamiento: la participación voluntaria de las instituciones; la participación de los profesionales en el proceso de acreditación; la honestidad e integridad en las actuaciones de todas las partes interesadas; la independencia de los evaluadores externos con respecto a los programas que deseen ser acreditados para asegurar la credibilidad de la decisión adoptada; la adopción de bases de excelencia que promuevan la mejora continua de la calidad y de las buenas prácticas.

### **Estructura del modelo: Criterios, subcriterios y aspectos de excelencia**

Además del concepto, filosofía, propósito y los principios en los que se fundamenta el programa de acreditación, en este trabajo se propone un modelo basado en nueve criterios, entendiendo como tales los supuestos que se establecen sobre la calidad del Programas de Mayores que van a constituir el marco de referencia para emitir los juicios de valor sobre él (DE MIGUEL, 2002).

Los criterios -objetivos del programa formativo, plan de estudios, proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiantes, personal docente, recursos y servicios,

relaciones con la sociedad, dimensión internacional y resultados- abarcan los principios de calidad total reconocidos internacionalmente y tenidos en cuenta en los principales modelos de acreditación expuestos anteriormente. Al seleccionar los criterios que articulan este modelo se ha buscado un posterior reconocimiento internacional de los títulos españoles y la eficiencia del propio proceso de acreditación. Cada criterio se desglosa en varios *subcriterios* que permiten una mejor comprensión de los diferentes aspectos que se deben tener en cuenta en la valoración del criterio correspondiente<sup>14</sup>.

A diferencia de lo que ocurre en alguno de los modelos analizados, ANECA y ENQA, no se ha incluido el criterio específico de garantía de calidad, debido a que consideramos que la garantía de calidad no debe ser un criterio único, sino que su filosofía debe impregnarse en cada uno de los criterios y subcriterios considerados en el modelo propuesto. El desarrollo de la garantía de calidad dentro de cada uno de ellos es lo que permite que puedan obtenerse unas puntuaciones superiores y servirá, por tanto, para favorecer la mejora continua y un mayor reconocimiento de la titulación.

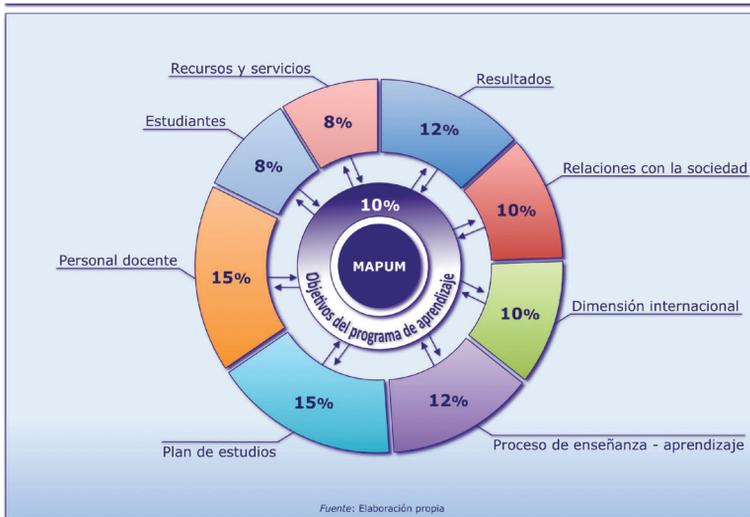
La propuesta del Modelo de Acreditación para los Programas Universitarios de Mayores (MAPUM) que se presenta se resume en el esquema de la FIGURA

---

<sup>14</sup> En cada criterio pueden valorarse algunos aspectos de excelencia para una titulación de grado en Empresa, ya que permiten tener presente un referente explícito o declarado sobre la calidad de la titulación respecto al cual los evaluadores deberán emitir el juicio de valor. Véase: Arranz, 2007

3, en la que se reflejan los criterios y las correspondientes ponderaciones.

FIGURA 3 – Modelo de acreditación para Programas Universitarios de Mayores (MAPUM)



Fuente: MAPUM.

Nota: 9 Criterios y 29 subcriterios.

FIGURA 4 – Criterios y subcriterios del MAPUM

<p><b>CRITERIO 1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA FORMATIVO</b> <b>100</b> 1.1. <i>Perspectiva externa del Programa</i> 1.2. <i>Perspectiva interna del Programa</i> 1.3. <i>Objetivos del Programa y perfiles de egreso</i></p> <p><b>CRITERIO 2. PLAN DE ESTUDIOS</b> <b>150</b> 2.1. <i>Contenido curricular</i> 2.2. <i>Dimensión práctica</i></p> <p><b>CRITERIO 3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b> <b>120</b> 3.1. <i>Planificación de las enseñanzas</i> 3.2. <i>Desarrollo de las enseñanzas</i> 3.3. <i>Evaluación de los aprendizajes</i></p> <p><b>CRITERIO 4. ESTUDIANTES</b> <b>80</b> 4.1. <i>Política de admisión</i> 4.2. <i>Apoyo a los estudiantes</i> 4.3. <i>Apoyo a la inserción social</i></p> <p><b>CRITERIO 5. PERSONAL DOCENTE</b> <b>150</b> 5.1. <i>Tamaño y cualificación</i> 5.2. <i>Desarrollo y formación</i> 5.3. <i>Contribuciones intelectuales</i> 5.4. <i>Evaluación del desempeño</i></p>
--

Fuente: MAPUM.

#### 4.2 ASPECTOS OPERATIVOS DEL MODELO

Una vez presentados los aspectos conceptuales del modelo propuesto es necesario profundizar en tres aspectos operativos que contribuyan a su correcto desarrollo. El primero es el procedimiento de acreditación que debe seguirse, en el que se relacio-

nen las distintas fases a seguir y los agentes implicados en cada una de ellas. El segundo hace referencia al sistema de valoración de los diferentes criterios, en el que debe considerarse el enfoque, el despliegue y las acciones de revisión y mejora que se establezcan en relación con cada uno de los criterios, así como los resultados que se obtengan en los mismos, teniendo en cuenta que, con su evolución positiva en el tiempo, deben permitir considerar a una titulación como excelente, lo cual facilitará posicionarnos en la escala de valoración planteada para cada uno de los criterios. Por último, se plantea una propuesta que contemple distintos niveles de reconocimiento de la calidad de un Programa Universitario para Mayores.

#### 4.2.1 PROCEDIMIENTO DE ACREDITACIÓN

El procedimiento a seguir en este tipo de acreditación será muy similar a los procesos de evaluación y puede parecerse al establecido en la acreditación de mínimos (excepto en lo referente a las escalas de valoración). Este procedimiento incluye las fases de autoevaluación y evaluación externa, así como del reconocimiento público del nivel de calidad. Las fases son: *Inicio – Autoevaluación – Notificación oficial – Evaluación externa* (en el estudio empírico realizado en este trabajo los encuestados muestran su preferencia por que esta evaluación externa la realice una agencia especializada en este ámbito, además de manifestar que debe darse participación a las Asociaciones o Colegios Profesionales) – *Informe de acreditación*

*ón y certificado* (con las recomendaciones pertinentes y el periodo de su validez).

#### 4.2.2 SISTEMA DE VALORACIÓN DE LOS CRITERIOS

El sistema de valoración de los diferentes criterios debe considerarse como un análisis regular y sistemático de la totalidad de actividades que se desempeñan en el Programa, así como de los resultados que obtiene. Este sistema de valoración se ha elaborado a partir del seguido en el Modelo EFQM de Excelencia dado que es un sistema generalmente aceptado dentro de la evaluación de la excelencia en las organizaciones y posee un enorme prestigio a nivel nacional y europeo.

Dos son las principales dificultades para realizar una autoevaluación objetiva: la inevitable complejidad de algunos aspectos dificulta su comprensión y puede necesitarse algún tipo de orientación adicional para su correcta interpretación; la dificultad de mantener la objetividad a la hora de evaluar la propia titulación, evitando caer en la lógica tentación de ofrecer una imagen idealizada de ella (más cercana de lo que se “desearía ser/hacer”, que de lo que “se es/hace” realmente).

Nuestra recomendación es que la autoevaluación sea lo más objetiva posible, reflejando sinceramente las debilidades de la titulación (que serán las bases sobre las que debemos definir las oportunas acciones de mejora), sin por ello dejar de resaltar aquellas actuaciones cuya ejecutoria sea especialmente relevante y como tales sean valoradas con el nivel que se merecen.

Una vez nos encontremos ante un criterio concre-

to, tres son los planteamientos que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar la efectividad con que la titulación responde a las cuestiones planteadas: El grado de desarrollo y sistematización con que se encuentra cubierto el criterio correspondiente (enfoque); La extensión de su aplicación en la titulación (despliegue); El grado de consecución de sus resultados y la frecuencia de sus revisiones (evaluación y revisión).

La optimización de este tercer elemento es esencial para la mejora continua pues se requiere una cultura generalizada de aprendizaje permanente y estímulo a la innovación.

Con carácter general, para responder a los aspectos relacionados con los Resultados se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: Los indicadores/medidas se recogen y controlan de forma periódica y sistemática; están segmentados para los distintos ámbitos del Programa; las tendencias son positivas; se comparan con los correspondientes al Programa en otras universidades y se comprueba el carácter favorable de dicha comparación; existen objetivos definidos, que serán adecuados y se alcanzarán; los indicadores/medidas conseguidos muestran una correlación y son consecuencia de la gestión de los otros aspectos (criterios) que influyen en ellos.

La correcta aplicación del sistema de valoración exige el análisis exhaustivo y conjunto, como se ha mencionado anteriormente, de los aspectos relacionados con el *enfoque*, el *despliegue* y las *evaluaciones y revisiones* que impliquen la introducción de mejoras a lo largo del tiempo. Además, hay que tener en cuenta que cada uno de los criterios puede ser valorado de 0 a 100 según el siguiente baremo:



La FIGURA 5 pone de manifiesto que con unos pequeños esfuerzos iniciales en la mejora se consiguen grandes incrementos en el reconocimiento de la calidad. Para avanzar en las puntuaciones más elevadas el esfuerzo es exponencial.

#### 4.2.3 SISTEMA DE RECONOCIMIENTO DE LA TITULACIÓN

El trabajo realizado, en lo referente a la determinación del tipo de reconocimiento de los Programas Universitarios para Mayores, nos permite señalar que hay dos posiciones claramente definidas: una dirigida hacia el cumplimiento de mínimos, y otra hacia el establecimiento de distintos niveles de calidad. Esta última posición fue elegida mayoritariamente por los responsables de los programas.

La diferente ponderación de los criterios, figura 3, además de mostrar el grado de importancia de unos aspectos sobre otros, debe permitir, por un lado, obtener una valoración global la calidad del Programa lo más ajustada posible y, por otro lado, focalizar los esfuerzos, una vez superados los mínimos de todos los criterios, para obtener unos mejores resultados.

Todo ello nos ha llevado a la propuesta de los siguientes niveles de reconocimiento para los Programas Universitarios para Mayores:

- a) **Hasta 350 puntos. Mínimo exigible** para la acreditación del Programa. El Programa deberá alcanzar este nivel mínimo en todos los criterios considerados para poder continuar con

el desarrollo de sus enseñanzas.

- b) **De 351 a 750 puntos. Programa de calidad.** El Programa muestra suficientes evidencias de haber alcanzado buenos resultados en todos los criterios y, además, existe un proceso formal, documentado y sistemático de seguimiento y revisión de los resultados de cada criterio, que incluye buenas prácticas.
- c) **Más de 751 puntos. Programa excelente.** El Programa, en la mayoría de los criterios, es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones.

Este proceso, además de detectar las fortalezas y mejoras del programa, nos proporciona un referente para la comparación, tanto interna y a lo largo del tiempo, como externa, con idea de identificar los mejores Programas en cada criterio, tanto a nivel nacional como internacional. Ello es debido a que bajo la consideración exclusivamente del cumplimiento de mínimos, no se dispondría, en muchas ocasiones, de referentes para la mejora continua, a la que consideramos como el mejor instrumento de la calidad.

## 5 CONCLUSIONES

A la luz de estas últimas consideraciones críticas se comprende mejor el objetivo último de nuestra contribución: remover al alza la reflexividad y ensanchar nuestra capacidad de investigación-acción

en torno a la generalización de la cultura de la calidad y la implementación de sistemas de garantía interna de calidad en los Programas Universitarios de Personas Mayores. A través de los diferentes argumentos que constituyen el cuerpo de este trabajo hemos ido mostrando, con las reflexiones y aportaciones documentales pertinentes en cada caso, los cambios conceptuales y metodológicos ordenados a la implementación de sistemas de garantía de calidad. En la construcción progresiva de una universidad como institución de creación y transferencia de conocimiento, formación de profesionales e innovación y desarrollo, las líneas de fuerza de la autonomía universitaria y de la calidad de la educación universitaria, también hay que ponerlas en relación con el aprendizaje y práctica del alumno mayor que aprende y de la sociedad que advierte que no hay contradicción en ellas. Dos virtudes no pueden resultar nunca incompatibles.

Estamos convencidos de que ésta es la perspectiva adecuada con la que, además de poder analizar las relaciones simbólicas y capacidad dialéctica peculiar de la institución universitaria en diferentes contextos geográficos y culturales, comprender y medir los problemas que se plantean en las tensiones y equilibrios surgidos en la acción colectiva que impulsa el Espacio Común de Educación Superior como iniciativa de los países de América Latina, El Caribe y la Unión Europea.

El modelo de acreditación propuesto en este trabajo ha permitido realizar avances en las siguientes cuestiones medulares: La presentación de un mo-

delo de acreditación específico para los Programas Universitarios de Mayores; La incorporación de dos criterios de gran significación para la formación universitaria de personas mayores como son: las relaciones con la sociedad y la dimensión internacional; La valoración de la garantía de la calidad dentro de cada criterio; El establecimiento de una escala de valoración para cada criterio con la finalidad de determinar la progresión en la calidad de cada criterio a medida que se vayan implantando las mejoras propuestas; La enumeración de los aspectos de excelencia en cada uno de los criterios propuestos; El establecimiento de un sistema de reconocimiento de la calidad con diferentes niveles.

La noción de proyecto incluye la anticipación, la construcción del futuro y nuevas actitudes para afrontarlo. Y en ello, más allá de su retórica y de las contradicciones que exhibe su propio desarrollo, estamos. Con una adecuada selección de apoyos empíricos y comparados, podemos guiarnos en la aventura de impulsar los sistemas de garantía de calidad, verdadero mapa de situación para orientar el aprendizaje de los alumnos y desarrollar las desafiantes ideas que alcanzan al ejercicio crítico de la profesión docente, al oficio de aprendiz y al diseño de tiempos, espacios, relaciones y mecanismos de participación en la organización de las universidades. Sólo desde estas coordenadas se puede fraguar con éxito la relevancia, proyección social y calidad de la formación universitaria de Personas Mayores.

## REFERENCES

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA). **Guía de evaluación (2005)**. Madrid: Programa de Evaluación Institucional ANECA, [¿200-?]. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, de <[http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/pei\\_0506\\_guia%20autoevaluacion.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles**. Documento de trabajo (2006). Madrid: ANECA, [¿200-?]. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, de <[http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/pei\\_0506\\_guia%20autoevaluacion.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Guía para el diseño de sistemas de garantía interna de calidad de la formación universitaria (2007)**. Madrid: Programa AUDIT, [¿200-?]. Recuperado el 29 de septiembre de 2010, de <[http://www.aneca.es/media/166338/audit\\_doc01\\_guidisen0\\_070621.pdf](http://www.aneca.es/media/166338/audit_doc01_guidisen0_070621.pdf)>.

ARRANZ, P. **Los sistemas de garantía de calidad en la educación superior en España**. Propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado en Empresa. 2007. Tesis (Doctorado)–Universidad de Burgos, Burgos, 2007. 1 CD –ROM.

BALLESTER, L.; ORTE, C., MARCH, M. X.; OLIVER, J. L. The importance of socioeducational relationships in university programs for older adult students. **Educational Gerontology**, London, v.31, no. 4, 253-261, 2005. Mensual.

BRICALL, J. M. Informe Universidad 2000. CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, 2000, Barcelona. **Informe...**Madrid: OEI, 2000.Recuperado el 22 de septiembre de 2010, de <<http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>>.

BRU, C. (Ed.). **Los modelos marco en programas universitarios para personas mayores.** Alicante: Universidad de Alicante, 2002.

CABEDO, S.; ESCUDER, P. **Programa universitario de formación para mayores.** Castellón: Servei de Comunicació i Publicacions de la Universitat Jaume I, 2003.

CABRERA, A.; COLBECK, C.; TEREZANI, P. Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las practicas de enseñanza en el aula. El caso de la ingeniería. In: CONSEJO DE UNIVERSIDADES (Ed.) **Indicadores en la Universidad:** información y decisión. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1999. p.105-128.

CAPELLERAS SEGURA, J. L. **Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria.** Un análisis empírico. 2001. Tesis (Doctorado)- Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2001. Recuperado el 13 de septiembre de 2010, de <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0125102-101659>>.

CLUB DE EXCELENCIA EN LA GESTIÓN (CEG). **Herramienta para la evaluación de la gestión integral de organizaciones.** Herramienta perfil V 5.0. Adaptación a las Universidades. [S.l.: ¿CEG?],2009. 1CD -ROM.

COLOM, A. J.; Orte, C. **Gerontología educativa y social**. Pedagogía social y personas mayores. Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears, 2001.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS.  
**Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativo a la aplicación de la Recomendación 98/561/CE del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior**. Bruselas: COM 620 final, 2004.

DE MIGUEL, M. Modelos de organización sobre organizativas. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, vol. 7, n° 1, p. 21-56, 1989.

\_\_\_\_\_. El proceso de acreditación. Algunas precisiones metodológicas. In: MICHAVILA, F.; ZAMORANO, S. **La acreditación de las enseñanzas universitarias**. Un futuro de cambio. Madrid: [s.n.], 2002. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, de <<http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1244.pdf>>.

ESCUADERO, T. Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, vol. 7, n° 1, p. 93-112, 1989.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA).  
**Transnational European Evaluation Project (TEEP) 2002**. [S.l.: s.n., ¿200-?]. Recuperado el 22 de junio de 2006, de <<http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Quality procedures in european higher education.** Occasional papers 5. Helsinki: [¿ENQA?], 2003.

\_\_\_\_\_. **Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (2005).** [S.l.: ENQA], 2005. Recuperado el 14 de septiembre de 2010, de <<http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>>.

EUROPEN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (EFQM). Modelo EFQM de Excelencia 2010. Madrid: Club de Excelencia en Gestión, 2010.

FERNÁNDEZ, M. R. **Indicadores de calidad en evaluación institucional universitaria.** 1999. Tesis (Doctorado)– Universitat Jaume I, Castelló de La Plana, 1999.

GARCÍA, J. L.; GARCÍA, M. J.; VALLE, J. M. **La formación de europeos.** Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2003.

JIMÉNEZ, A.; PALMERO, C. 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**, London, v. 39, no. 3, p.227-237, 2007.

JIMÉNEZ, A. **Repensar y construir el espacio europeo de Educación Superior.** Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación, Madrid: Dykinson, 2008.

JOHNES, J.; TAYLOR, J. **Performance indicators in higher education**. Londres: Open University Press, 1990.

MORA, J. G. La evaluación de las instituciones universitarias. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, vol. 9, nº 17, p. 27-48, 1991a.

\_\_\_\_\_. **La evaluación de las instituciones universitarias**. Madrid: Consejo de Universidades, 1991b.

\_\_\_\_\_. Indicadores y decisiones en las universidades. In: CONSEJO DE UNIVERSIDADES (Ed.) **Indicadores en la Universidad**: información y decisión. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 1999.

LUXAN, J. M. La evaluación de la universidad en España. **Revista de Educación**, Madrid, nº 315, p. 11-28, enero/abr. 1998.

MARCH, M. X. La Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior y su incidencia sobre los programas universitarios de mayores. In: ORTE, C.; GAMBÚS, M. (Ed.). **Los programas universitarios para mayores en la construcción del espacio europeo de Enseñanza Superior**. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 2004.

NUTTALL, D. The functions and limitations of international educational indicators. **International Journal of Educational Research**, London, v. 14, no. 4, p. 327-333, 1990.

\_\_\_\_\_. Choosing indicators. In: MURPHY, R.; BROADFOOT, P. (Ed.). **Effective assessment and the improvement of education** – Attribute to Desmond Nuttall. Londres: Falmer Press, 1995.

ORTE, C. (Coord). **El aprendizaje a lo largo de toda la vida**. Los programas universitarios de mayores, Universitat de les Illes Balears. Madrid: Dykinson, 2004.

\_\_\_\_\_.; BALLESTER, L.; TOUZA, C. University programs for seniors in Spain: analysis and perspectives. **Educational Gerontology**, London, v. 30, no. 4, p. 315-328, 2004. Mensual.

\_\_\_\_\_.; GAMBÚS, M. (Ed.). **Los programas universitarios para mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior**. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, [¿200-?].

OSORO, J. M.; SALVADOR, L. Criterios y procedimientos para la selección de indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria. **Revista de Investigación Educativa**, [S.l.], n° 23, p. 279-282, 1994

\_\_\_\_\_. **Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional**. Zaragoza: ICE, 1995.

PALMERO, C. **Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal**. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones, Burgos: Universidad de Burgos, 2008a.

\_\_\_\_\_.; JIMÉNEZ, A. The quality of university programs for older people in Spain: Innovations, tendencies and ethics in the face of active ageing and the European Higher Education Area.

**Educational Gerontology**, London, v. 44, no. 4, p. 328-354, 2008b. Mensual.

RAURET, G. La acreditación en Europa. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, [Zaragoza?], n° 49, p. 131-147, abr. 2004. Edición impresa.

REICHERT, S.; TAUCH, CH. **Trends III**: progress towards the European Higher Education Area. [S.l.: EUA], 2003a. Recuperado el 26 de junio de 2010, de <[http://www.eua.be/eua/en/policy\\_bologna\\_trends.jsp](http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.jsp)>.

\_\_\_\_\_. **Trends IV**: European Universities Implementing Bologna. [S.l.: EUA], 2003b. Recuperado el 26 de junio de 2010, de <[http://www.eua.be/eua/en/policy\\_bologna\\_trends.jsp](http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.jsp)>.

RODRÍGUEZ, S. El proceso de evaluación institucional. **Revista de Educacion**, Madrid, n° 315, p. 45-65, enero/ abr. 1998

SALAZAR, J. **Indicadores de eficiencia en la evaluación universitaria**. 1998. Tesis (Doctorado)– Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1998.

SEGGERS, M.; DOCHY, F. Quality assurance in higher education: theoretical considerations and empirical evidence. **Studies in Educational Evaluation**, London, v.22, no. 2, p.115-137, 1996. Trimestral.

SELDEN, R. W. Developing educational indicators: a state-national perspective. **International Journal of Educational Research**, v. 14, no. 4, p. 383-393, 1990. Bimestral.

VAN OS, W. Strategies for quality assessment: the human factor. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, no. 86, p. 281-293. 1990.

VILLAR, L. M.; ALEGRE, O. L. **Manual para la excelencia en la enseñanza superior**. Madrid: McGraw Hill, 2004.

WINTER, R.; GRAO, J. Indicadores para la calidad y calidad de los indicadores. In: CONSEJO DE UNIVERSIDADES (Ed.). **Indicadores en la Universidad: información y decisión**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1999.

WILLIAMS, P. La garantía de calidad en la enseñanza superior del Reino Unido. In: FORO ANECA, 5, [S.l.], 2006. **Acreditación de instituciones vs. Titulaciones (Documento de trabajo)...** [S.l.: ANECA, 2006]. Recuperado el 31 de septiembre de 2010, de <[http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi\\_5foro\\_may06.pdf](http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_5foro_may06.pdf)>.

Recebido em outubro de 2010.

Aprovado em novembro de 2010.

# BUENAS PRÁCTICAS EN LAS UNIVERSIDADES PARA ADULTOS MAYORES

Gloria Pérez Serrano<sup>1</sup>

Resumen. “Buenas Prácticas;” es una expresión que ha ido incorporándose, de un modo progresivo, desde el mundo empresarial, a otros foros, incluido el campo de la educación. Donde ayer se hablaba de calidad hoy se expresa la necesidad de las *buenas prácticas*. La unidad “Buenas Prácticas” (BP) aparece, como nuevo concepto, con la pretensión de servir de soporte a lo que se pretende, En este trabajo se ha optado por este constructo, para referirnos a un instrumento, que facilite la relación experiencia/conocimiento, y/o teoría práctica en el aprendizaje del Adulto Mayor. Se pone de relieve la importancia de las *buenas prácticas* en el aprender, fundamentalmente en el Adulto Mayor. Se hace una aproximación conceptual al constructo *buenas prácticas* y se explicitan los principios y criterios a tener en cuenta para llevar a cabo una metodología que ha de ser sistemática. Se elabora una definición con las características de innovación, efectividad, sostenibilidad, contrastabilidad, transferibilidad y fiabilidad. Se analiza y complementa el concepto para su aplicación en el campo educativo. La Guía, que se ofrece, articula todos los elementos para provocar la reflexión en aquellos profesionales que diseñan acciones calificadas de *buenas prácticas*. Los principios, normas y criterios sirven para secuenciar los pasos a seguir en un proceso de respuesta a una necesidad sentida, en el ámbito de enseñanza/aprendizaje del Adulto Mayor. Se incluyen experiencias de *buenas prácticas*, para que sus frutos, sirvan de estímulo y motivación a los profesionales que trabajan con Adultos Mayores.

---

<sup>1</sup> Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educació. Directora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED-Senior (gloriaperez@edu.uned.es).

Palabras clave: Buenas prácticas. Innovación. Efectividad. Contrastabilidad. Fiabilidad.

## BOAS PRÁTICAS NAS UNIVERSIDADES PARA ADULTOS IDOSOS

Resumo. 'Boas Práticas' é uma expressão que vem se incorporando, de modo progressivo, desde o mundo empresarial a outros foros, incluído o campo da educação. Onde ontem se falava de qualidade, hoje se expressa a necessidade das *boas práticas*. A unidade 'Boas Práticas' (BP) aparece como novo conceito, com a pretensão de servir de suporte ao que se pretende. Neste trabalho optou-se por esse constructo, para referir-nos a um instrumento que facilite a relação experiência-conhecimento, e/ou teoria/prática na aprendizagem no adulto idoso. Faz-se uma aproximação conceitual ao constructo boas práticas e se explicitam os princípios e critérios a ter em conta para levar a cabo uma metodologia que tem de ser sistemática. Elabora-se uma definição com as características de inovação, efetividade, sustentabilidade, contrastabilidade, transferibilidade e fiabilidade. Analisa-se e complementa-se o conceito para sua aplicação no campo educativo. O Guia que se oferece, articula todos os elementos para provocar a reflexão naqueles profissionais que desenham ações qualificadas de *boas práticas*. Os princípios, normas e critérios servem para sequenciar os passos a seguir no proceso de resposta a uma necessidade sentida no âmbito do ensino-aprendizagem do adulto idoso. Incluem-se experiências de *boas práticas*, para que seus frutos sirvam de estímulo e motivação aos profissionais que trabalham com adultos idosos.

Palavras-chave: Boas práticas. Inovação. Efetividade. Contrastabilidade. Fiabilidade.

## GOOD PRACTICES AT UNIVERSITIES FOR OLDER ADULTS

Abstract. "Good practices" is an expression that has gradually spread from the business world into other forums, including the field of education. Where yesterday the talk was of quality, today what is voiced is the need for *good practices*. The "Good Practices" (GP) unit, a new concept, arises with the idea of supporting an endeavour. This construct was chosen in this paper to refer to an instrument that facilitates the experience/knowledge and/or practical theory relationship in learning by older adults. The importance of *good practices* in learning, fundamentally in older adults, is underscored. A conceptual approach to the *good practices* construct is followed, and the principles and criteria to take into account in order to carry out what must be a systematic methodology are specified. A definition is crafted, featuring the characteristics of innovation, effectiveness, sustainability, comparability, transferability and reliability. The concept is analysed and supplemented for application in the educational field. The Guide the paper offers puts together all the elements in order to trigger reflection in the professionals who design actions that qualify as *good practices*. The principles, rules and criteria can be used to establish the correct sequence for the steps to follow in processes that respond to a noticeable need in the realm of older adult teaching/learning. Experiences with *good practices* are included so that their fruits can stimulate and motivate the professionals who work with older adults.

Key words: Good practices. Term/concept. Experience/knowledge. Systematisation. Innovation. Effectiveness. sustainability. Comparability. Transferability. Reliability.

## 1 INTRODUCCIÓN

Las Universidades “Senior”, de la “Experiencia”, o de “Personas Mayores”, cuentan con un recorrido amplio, en cuyo tramo podemos observar diferentes tendencias, modelos y experiencias formativas. Todas ellas orientadas a promover la formación permanente.

Conviene tener presente que la literatura sobre los modelos de aprendizaje en el niño y el joven es muy abundante, si bien, en lo que se refiere a los diferentes modelos de desarrollo y aprendizaje del Adulto y, sobre todo, del Adulto Mayor, se están dando los primeros pasos e intentando recoger los primeros frutos. Sin duda, tenemos que tener en cuenta que la investigación sobre esta larga etapa de la Adulthood, está muy poco desarrollada en las distintas disciplinas que pueden ocuparse de ella.

Las Universidades que han abierto sus puertas al Adulto Mayor y que vienen trabajando en dar respuesta a las necesidades de aprendizaje y formación, que este sector demanda, observan que es el momento de intentar aproximarse a esta experiencia desde el punto educativo, para sistematizar las acciones pertinentes, en orden a elaborar metodologías innovadoras, eficaces y efectivas en la enseñanza y el aprendizaje. Sin duda, las “*buenas prácticas*” pueden contribuir a facilitar esta tarea.

Las diferentes tendencias o modelos de formación entienden de manera diversa las relaciones entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Encontramos, por ejemplo, que en la tendencia crítico-refle-

xiva, la relación entre teoría y práctica es de mutua regulación, donde las partes se ajustan en el funcionamiento para determinados fines.

Cobra relevancia la reflexión sobre la práctica como instancia ineludible para regular la propia intervención y transformar el contexto en el que se actúa. La teoría no configura la práctica, pero la orienta y se construye a partir de ella. De este modo, la teoría, es decir, el conocimiento, se convierte en herramienta para su lectura y transformación.

En este punto, Aristóteles, viene a confirmar esta aportación. Nos dice que el ser humano, a través del tiempo, va adquiriendo experiencia a través de la acción. Ambas –acción y experiencia- conducen al sujeto a la adquisición del conocimiento. En este proceso se halla involucrada la sensibilidad, la memoria y la imaginación. A raíz de la imaginación se muestra una imagen mental que abarca una serie de elementos materiales. Gracias a las imágenes actúa el entendimiento, que separa lo formal y lo material, quedándose con el elemento formal que se expresa a través de un concepto en el que se manifiestan, en síntesis, las características esenciales del objeto.

Los profesionales, en los diferentes ámbitos del conocimiento, reconocen abiertamente que la experiencia es fuente del mismo y que evidentemente se requiere un diálogo fructífero entre teoría y práctica, que el profesional debe facilitar que se realice en el interior del sujeto.

En este artículo se pondrá énfasis en los conceptos que son necesarios manejar para que las prácticas de aprendizaje sean adecuadas, así como, en la

metodología que hace posible convertir la experiencia en fuente de conocimiento. Se pretende que los profesionales que trabajan con personas mayores tengan la capacidad de transmitir aquello que aprenden desde su propia acción.

El objetivo de este artículo consiste en poner de relieve la importancia de las *buenas prácticas* en el aprender de cualquier sujeto, fundamentalmente en el Adulto Mayor. En este sentido, se presentan experiencias de *buenas prácticas* como muestra de lo que el profesor, de Adultos Mayores, puede realizar, precedida de la reflexión que debe acompañarla.

## **2 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA EXPRESIÓN "BUENAS PRÁCTICAS"**

No se ha llegado, todavía a identificar el término que pueda designar con exactitud el proceso, a través del cual, es posible conocer a partir de la práctica misma. La complejidad que acompaña al uso y aceptación de un término ad hoc nos lleva a, que en estos momentos, se estén utilizando diferentes expresiones, para referirse a una misma realidad. De aquí que, en la nueva literatura, aparezcan términos como: aprendizaje de tareas, sistematización de la práctica, racionalización de experiencias, o, sencillamente, *buenas prácticas*. Las limitaciones de este uso pueden salvarse si se explicita con claridad, y cuantas veces sea necesario, el contenido conceptual del término utilizado, a fin de llegar a ciertos acuerdos mínimos, hasta alcanzar el concepto preciso.

La unidad “Buenas Prácticas” (BP) aparece, como nuevo concepto, con la pretensión de servir de soporte de lo que se pretende. En este trabajo se ha optado por este constructo, para referirnos al aprendizaje del Adulto Mayor en orden a facilitar la relación experiencia/conocimiento, y/o teoría/práctica.

## 2.1 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR BUENAS PRÁCTICAS (BP)?

La unidad, “Buenas Prácticas”, es una expresión que a lo largo de las últimas décadas, ha ido incorporándose, de un modo progresivo, desde el mundo empresarial, a otros foros, incluido el campo de la educación. Donde ayer se hablaba de calidad hoy, se expresa, o se manifiesta, la necesidad de las *buenas prácticas*.

El término “calidad”, como ahora el de “buenas prácticas”, era una etiqueta necesaria para dar prestigio a cualquier empresa, organismo, actividad o producto, pero entonces, como ahora, se trataba de un término ambiguo del que podían desprenderse interpretaciones distintas (CABRÉ, 2009).

El lenguaje cotidiano es sensible al cambio, como lo es la sociedad misma que lo usa. Las *buenas prácticas* hacen alusión a sistemas de calidad que establecen las condiciones bajo las que se planifican, elaboran, controlan, registran y archivan los datos obtenidos, con el fin de asegurar la fiabilidad de los mismos. Posteriormente, seguros de su incidencia, efecto e impacto positivo, se difunden las experiencias realizadas y el

conocimiento adquirido, para poder transferirlas y hacerlas replicables en otros contextos.

El uso del “término” *buenas prácticas* ha hecho fortuna y son poquísimos los organismos, instituciones o empresas que se muestran críticos” ante ellas, y menos aun los que las rechazan. Las *buenas prácticas* se han asociado actualmente no solo “a lo que un organismo debe hacer por responsabilidad social, sino también, para ser considerado innovador y moderno” (CABRÉ, 2009).

Existen, por lo tanto, distintos modos de entender esta expresión de *buenas prácticas*. Es un constructo generalmente *usado en plural y en sentido colectivo*. El vocablo “prácticas” no supone problemas de interpretación. No ocurre lo mismo con el vocablo “buenas”, puesto que presenta connotaciones de cualificación positiva, lo que puede dar lugar a interpretaciones de valoración distinta, dependiendo de quien juzgue las acciones. Esta expresión, *buenas prácticas*, por un lado, hace referencia a una manera de ejecutar las acciones: de un modo recto, con sentido moral y ético, y por lo tanto como contrapuesta a las *malas prácticas*, o *prácticas malintencionadas, engañosas* o quizás *perversas*. Como dice Cabré (2009),

[...] el adjetivo 'buena' representa un juicio de moralidad. El adjetivo 'bueno-a' presupone que hay prácticas que no lo son y ello puede ser por varios motivos. Desde esta perspectiva se interpreta como una manera de hacer honesta, acorde con principios morales propios del derecho natural. Desde esta acepción las prácticas se consideran 'buenas' en su aspecto intrínseco.

Por otro lado, este constructo se viene entendiendo como algo que transforma situaciones, presta atención a los contextos en que se producen y muestra el cambio adecuado y concreto que se pretende. Este modo de actuar debe ser reconocido, aceptado y refrendado, previamente, por el grupo profesional, o colectivo social, que la diseña. En consecuencia, el constructo *buenas prácticas*, se utiliza para hacer visible aquellas prácticas que

[...] pueden suponer el germen de un cambio positivo en los métodos de hacer tradicionales. Por tanto, las buenas prácticas pueden ser aprendidas y transferidas a otras organizaciones y de ahí el esfuerzo de identificarlas (GONZÁLEZ, 2007).

De acuerdo con la Comunidad Internacional, la UNESCO (2010) en el marco de su Programa MOST (Management of Social Transformations), ha especificado cuales son los rasgos que han de caracterizar a las *buenas prácticas*, que en términos generales son las siguientes:

- a. **Fiabilidad.** Se refiere a la probabilidad del buen funcionamiento de algo que ofrece seguridad, en orden a conseguir buenos resultados. Implica repetir una acción en diferentes contextos pero en situaciones semejantes.
- b. **Innovación.** Implica cambio y modificación de la situación existente. Exige introducir alguna novedad

- c. **Efectividad.** Capacidad de producir el resultado que se desea o espera, demostrando su impacto en la mejora.
- d. **Sostenibilidad.** Capacidad de mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos hasta que la situación haya mejorado, o sea reemplazada por otra.
- e. **Contrastabilidad y transferibilidad.** Implica ejecutar un proceso de manera óptima en otro contexto, con el fin de constatar los resultados y analizar las coincidencias y discrepancias. Para que esto sea posible, la práctica debe estar documentada para servir de referente a otras y facilitar la mejora de sus procesos. Sólo de este modo el conocimiento se puede trasladar más fácilmente para que otro grupo, usándolo como referente, pueda operativizarlo en otro contexto.

Estas características guardan una estrecha relación, de carácter circular, en la *buenas prácticas*. Su condición innovadora, ha de conducir más allá de lo nuevo para proyectarse en lo efectivo, eficaz y eficiente. Sólo así se podrá mantener en el tiempo, produciendo efectos duraderos. Todo ello, la constituye en modelo, transferible a otros contextos, facilitadora de replicabilidad o contraste de la experiencia. Una vez terminado este proceso, se está en condiciones de iniciarlo de nuevo, al amparo de la experiencia y el conocimiento adquirido. Experiencia y conocimiento constituyen así la base para identificar, reunir y difundir las buenas prácticas y, si fuera necesario,

crear “observatorios” desde donde se nos permitiera aprender unos de otros, buscar soluciones innovadoras y sostenibles en el tiempo, llegando a crear “bancos”, donde poder encontrar protocolos y guías de esta metodología. “Observatorios y bancos”, permiten, además, crear puentes entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción, el pensar y el actuar. Estos observatorios se harían capaces de ofrecer iniciativas, orientaciones a los distintos organismos e instituciones sociales.

Antes de elaborar una definición de *buenas prácticas*, se debe de tener en cuenta algunos aspectos importantes:

1. Señalar el promotor de la buena práctica: entidad o colectivo que decide llevar a cabo dicha acción concreta
2. Definir el contexto en el que se realiza. Hacer referencia al conjunto de factores que pueden favorecer o dificultar la actividad.
3. Concretar el objeto sobre el que se proyectan las buenas prácticas puesto que es imposible transformar aquello que no se conoce (metodología, procesos instrumentos...).
4. El tema o contenido sobre el que versan. Es necesario trabajar sobre algo de lo que ya se cuenta con un bagaje de conocimiento, es decir, el sujeto tiene ya interiorizado previamente ese bagaje (contenidos, vocabulario, lenguaje específico, etc.)
5. Los destinatarios a los que se dirigen las *buenas prácticas*. Pueden estar orientadas a indi-

- viduos, colectivos específicos o bien, a la sociedad en general.
6. Tener claras el conjunto de instrucciones que dan forma a las *buenas prácticas* y que se proyectan en los diseños, protocolos o guías.
  7. El sistema de indicadores, que permitan constatar, medir y evaluar los objetivos que han de perseguir las buenas prácticas: fiabilidad, pertinencia, innovación, efectividad, sostenibilidad, replicabilidad y transferibilidad y otros.
  8. Elaborar un documento formal donde quede recogido todo el contenido necesario para que a las “prácticas”, se les pueda aplicar el adjetivo de “buenas”: normas, objetivos, metodología. Es lo que normalmente recibe el nombre de Informe Previo.

## 2.2 DEFINICIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

Teniendo en cuenta la reflexión anterior nos atrevemos a elaborar una definición de *buenas prácticas*, para explicitar con claridad, cuantas veces sea necesario, su contenido del modo más preciso, con el fin de llegar a ciertos acuerdos mínimos que hagan posible la construcción de significados compartidos. Desde esta perspectiva la definición que se busca, va orientada al campo de la educación y de manera más concreta a facilitar el aprendizaje.

*Buenas Prácticas son, el conjunto de acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables,*

*transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución o colectivo, orientado a conseguir los objetivos propuestos, en un contexto determinado.*

Se presentan a continuación una serie de criterios con el deseo de ampliar y completar el campo que abarca la definición. Han de servir de orientación para llevar a cabo unas *buenas prácticas*. Estos criterios no se presentan con carácter binario, cumplimiento/no cumplimiento, sino que, cuando éstos se hacen visibles en la práctica, ésta queda re-valoriza.

- **Una buena práctica no se agota en la acción. Ella es en sí misma fuente de conocimiento.** Desde esta perspectiva, se trata de estudiar la necesidad o problema que se pretende resolver. Para ello es necesario, analizarla, describirla, comprenderla y plasmarla en una formulación precisa (informe previo) que nos ayudará a elegir la metodología, los instrumentos y las técnicas, e incluso, prever las interrelaciones y los agentes para llevarla a cabo según el plan diseñado.
- **Toda buena práctica debe responder a un modelo teórico en el que se sustente.** Algunos profesionales de la acción social piensan que el referente teórico no es imprescindible para la acción y, por lo tanto, no lo consideran prioritario. Esto es un mito muy extendido, que intenta separar a los sujetos que piensan de los que actúan; cuando en cualquier ámbito es imprescindible la interrelación entre pensamiento y praxis. Toda acción

sistemática, documentada y experimentada precisa de profesionales que sepan diseñar, gestionar, evaluar y difundir los resultados obtenidos en los proyectos ejecutados, desde la consideración de la doble vertiente teórico-práctica, o se quiere, reflexivo-aplicativa. Sólo, desde estos referentes, se está en condiciones de justificar y dar cuenta, ante sí mismo y ante los demás, de todos los elementos que intervienen en un proyecto. Estamos de acuerdo, con Sábato (1990), cuando afirma que: “El ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención”.

- **Las BP son un conjunto de acciones.** Son aquellas actividades que causan efecto sobre algo, en este caso, la necesidad sentida por los agentes, la entidad o grupo social. Las acciones se caracterizan por ser evidenciadas y relevantes para alcanzar la finalidad que se pretende. Son de diversa naturaleza y grado
- **Estas acciones han de ser innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables.** Son acciones que se desarrollan de modo contiguo, y se ejecutan incardinando estas características. Es imprescindible un control y seguimiento de ellas porque, en la potencialidad de las acciones, así caracterizadas, reside en parte, la capacidad para obtener los resultados deseados. Desde esta perspectiva, la práctica puede nutrir a la teoría, y ésta, enriquecida con nuevos elementos, crear conceptos que generen nuevas evidencias en orden a adquirir una mayor validez empírica.

- **Las acciones han de ser integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático.** Dicho proceso debe ser descrito en un protocolo donde se advierta y se pueda valorar, el alcance de la orientación y ordenación sistemática de las acciones que exige una buena planificación. Planificado: hace referencia a elaborar un plan y proyecto, en el que se organizan las acciones que se van a llevar a cabo. Supone delimitar temporal y espacialmente la necesidad sentida. Reflexivo: Es el término que exige una consideración detenida en cada paso. Esta reflexión, debe quedar reflejada en cada acción del proceso. La reflexión es, sin lugar a duda, uno de los elementos más relevantes para dar respuestas a los cambios que se quieren lograr. “Implica la inmersión consciente del sujeto en el mundo de su experiencia, lo que le lleva a pensar en lo que hace cuando actúa” (PÉREZ GOMEZ, 1990). Esto supone un metaconocimiento en la acción. Sistemático: hace referencia a un conjunto de normas y principios sobre una materia, entrelazados entre si, que permite la normal ejecución del resto de las acciones. La sistematización viene a representar el intento de articular teoría y práctica, lo cual nos pone en el reto de usar un lenguaje que exprese, a nivel conceptual, toda la riqueza y la dinamicidad de la acción que se ejecuta. El lenguaje específico (conceptos) con el que describimos el proceso que realizamos, se expresa a través de un conjunto de términos conectados entre sí y entre los que se establece una estrecha relación. Esta relación es la que permi-

te elaborar una estructura conceptual y al mismo tiempo ver y dar sentido a lo que se hace.

- **Las BP pretenden dar respuesta a una necesidad sentida.** Esta necesidad ha de ser manifiesta, experimentada por los usuarios, los técnicos u otros miembros de la entidad o grupo social. Para identificar esta necesidad y conocerla más detalladamente se precisan datos objetivos y/o evidencias contrastables, que justifiquen la conveniencia de dedicar recursos humanos, económicos y materiales a la resolución del problema. Antes de tomar una decisión conviene realizar una investigación previa, de carácter interno por el grupo social correspondiente, o bien, recurrir a investigaciones externas que evidencien con claridad la necesidad a resolver.
- **Las BP han de ser desarrolladas por los miembros de una institución o colectivo,** quienes se proponen ejecutar un plan para mejorar una situación detectada, o resolver un problema. El trabajo en equipo, se hace cada día más imprescindible para realizar una tarea profesional. El equipo, al que nos referimos, debe tener carácter **“interdisciplinar”** y, es aquél en el que se colabora, se organiza y planifican actividades, se comparte información, perspectivas e ideas, y se toman decisiones. Este equipo debe estar configurado por personas con especialidades diversas y complementarias, lo que facilitará el reparto de funciones. En él se formulan los objetivos, se toman las decisiones pertinentes y se contrastan los resultados, en cada periodo estable-

cido a lo largo del proyecto.

- **Las BP están orientadas a conseguir los objetivos propuestos.** Toda práctica debe tener presente, a lo largo del proceso, la finalidad y los objetivos que se pretenden alcanzar con la ejecución de una acción, de acuerdo siempre con los valores que la institución o colectivo desea impulsar.
- **Las BP se realizan en un contexto determinado.** Toda acción o práctica se lleva a cabo en un contexto que es preciso conocer previamente, con el fin de tener en cuenta las ventajas, posibilidades, oportunidades y carencias que presenta. Este conocimiento, fruto de un análisis detenido de la realidad, ayudará a diseñar las acciones más adecuadas en orden al fin que se persigue. El contexto hace referencia al reconocimiento del “terreno” en el que se va a llevar a cabo una acción concreta. Cuanto más preciso sea el conocimiento del contexto, previa a la ejecución del proyecto, más fácil resultará determinar el impacto y los efectos que se logren con las acciones diseñadas

A todo lo dicho, se puede añadir que las *buenas prácticas* exigen unas competencias que ayuden a los actores a resolver las situaciones en las que transite la buena práctica. Este *saber hacer* precisa competencias de carácter cognitivo (conocimiento específico sobre el tema a resolver), lingüístico (terminología y vocabulario adecuado para interrelacionarse y comunicar resultados), socio-funcional (características de eficacia y eficiencia para lograr los fines que se persiguen en este campo) y metodológico (el método siem-

pre señala el camino más adecuado para lograr un trabajo ordenado y sistemático, atendiendo a los objetivos, fines y valores que se persiguen. Es decir hay que obrar con “método”),

Como síntesis de este apartado seleccionamos algunos aspectos que contribuyen a identificar lo que se entiende por *buenas prácticas*: a) definir con claridad el modelo teórico en el que se sustenta y respetarlo a lo largo del proceso; b) los participantes en llevar a cabo unas buenas prácticas deben poseer las competencias necesarias que exige la ejecución de las mismas; c) seleccionar la metodología, instrumentos y técnicas más adecuados al problema que se pretende resolver; d) disponer de recursos y fuentes de información que contribuyan a iluminar los diferentes pasos del proceso; e) disponer de un protocolo que guíe y oriente las buenas prácticas.

Todo lo señalado nos ayudará a diseñar buenas prácticas y a conjugar armónicamente el saber hacer, hacer pensando y pensar actuando.

### **3 GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE EN ADULTOS MAYORES**

Esta guía, pretende articular los diferentes apartados, a los que se ha hecho referencia en la primera parte de este trabajo. Su finalidad consiste en servir de pauta orientadora, que facilite la reflexión a todos aquellos profesionales que intentan diseñar acciones susceptibles de ser calificadas como *buenas prácticas*.

Se trata de un instrumento que orienta la formaci-

ón. Para ello, se articulan todas aquellas características que, no solo sirvan para una interesante experiencia académica, sino que se convierte en una oportunidad para desarrollar ciertas competencias, como aprender el hábito de sistematizar, para que cada profesional pueda adquirir un bagaje de saberes prácticos.

En los Programas Universitarios de Adultos Mayores, la adquisición de competencias es responsabilidad de todos los profesionales implicados, por lo que esta guía puede resultarles de interés.

Teniendo en cuenta la diversidad de Programas para Personas Mayores, esta guía, no debe ser considerada como prescriptiva. Se trata, tan sólo, de ofrecer una serie de principios y normas/criterios que pueden servir para orientar la práctica diaria y contribuir a realizar un proyecto de mejora, en el proceso de enseñanza/aprendizaje del Adulto Mayor. Es un documento abierto a un proceso de experimentación, contraste, intercambio, validación y de adaptabilidad en todos sus pasos, a las personas a las que se dirige. Es por tanto un documento susceptible de mejora que precisará reformulaciones.

La propuesta, que se presenta a continuación, se enmarca en tres niveles diferenciados, no de manera absoluta, porque son interdependientes y a la vez coexisten de modo superpuesto.

**El primer nivel**, debe realizar las *buenas prácticas* desde la óptica de la entidad o grupo social promotor de todo el proceso. Es el encargado de aportar las directrices más generales: metas, finalidad y valores, y ha de ofrecer una documentación institucional en la que se defina su política. Le compete, tam-

bién, destinar los recursos que sirvan de soporte a la experiencia: humanos, técnicos y financieros, con lo que se refleja el apoyo institucional. Este nivel viene representado por la Universidad promotora del Programa del Adulto Mayor, que tiene la misión de facilitar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

**El segundo nivel**, se hace cargo de los planes operacionales, de gestión. Normalmente lo desempeña el Coordinador del Programa del Adulto Mayor y su Equipo, en cada universidad. A este nivel le corresponde presentar los lineamientos generales y, sugerir y motivar al Profesorado para que se haga cargo de la implementación del Programa, con *buenas prácticas*. Así mismo ha de difundir el programa a través de los medios de comunicación, seleccionar profesionales competentes, fomentar la colaboración entre los distintos sujetos que intervienen en el programa, e intentar que la relación y comunicación entre ellos sea fluida.

**Al tercer nivel**, le corresponde las *buenas prácticas* de la aplicación concreta. Este nivel, corre a cargo de los Profesores encargados de impartir las materias específicas, teniendo en cuenta las características del aprendizaje en el Adulto Mayor, para los que se dedica, a continuación esta *Guía de Buenas Prácticas*.

### **3.1 ELEMENTOS PARA CONFECCIONAR UNA GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS PARA PROFESORES DE ADULTOS MAYORES**

1. Naturaleza de la BP: viene dada por el título, tema o contenido.

- Motivación: a) Implica describir brevemente la idea central de lo que se pretende: La idea central de la BP está originada por: la inexistencia de algo que se precisa; la insuficiencia de la misma; la mejora; conveniencia de promover o acelerar un cambio; b) Colectivo al que se dirige la experiencia

## 2. Fundamentación de la práctica: Justifica teórica y técnicamente lo que lleva a elegir esta situación-problema

- Refleja una buena práctica pedagógica y en concreto: enfatiza el aprendizaje centrado en el alumno; apoya diversos enfoques en la enseñanza; incorpora las TICs, e incluye ejercicios que propicien la participación; fomenta el pensamiento crítico y reflexivo; responde a estilos de aprendizaje múltiples; aprovecha los conocimientos base que ya posee el AM para enriquecerlos
- Argumenta y/o describe los criterios que priman para seleccionar la estrategia a seguir.
- Señala, en términos previsibles, los efectos que tendrá su ejecución.
- Aporta datos complementarios a la fundamentación, en orden a: datos estadísticos vinculados a la situación-problema a resolver; elementos que justifican la estrategia a seguir; previsiones sobre el comportamiento futuro de la situación-problema que se pretende mejorar
- Anticipa retos y oportunidades previsibles

- Señala las competencias necesarias para desarrollar las BP
- Identifica la profundidad y complejidad de las competencias que se deben adquirir
- Identifica resultados mensurables para la evaluación de la situación-problema.

3. Objetivos, deben ser claros, realistas y pertinentes: Objetivos generales; objetivos específicos; otros

4. Contextualización: Identifica el “terreno”, la cartografía, el que se ubica la situación-problema; describe los elementos implicados, directa o indirectamente, en la misma (Interrelaciones, factores, agentes, etc. que intervienen; detecta posibilidades y obstáculos; otros)

5. Metodología. Expresa el camino a seguir para alcanzar los objetivos

- Define normas o criterios y procedimientos a seguir.
- Señala el conjunto de instrumentos, técnicas, actividades y tareas que deben emplearse.
- Describe el proceso de mejora, de la situación-problema, identificando todos los pasos a recorrer

6. Ubicación en el tiempo: Elabora un calendario de actividades y tareas, que sirva de base para diseñar el cronograma.

7. Recursos que precisa la experiencia: Explicita los

recursos humanos (Número de personas necesarias, así como las competencias que se precisan para realizar el proceso de BP); explicita los recursos técnicos (indica los materiales, instrumentos y equipos más adecuados para ser empleados en la BP, según la situación-problema); explicita los recursos financieros; elabora un presupuesto inicial que garantice el desarrollo de la BP; busca las fuentes de financiación necesarias, si fuera preciso

8. Aplicación del proceso de la BP: ejecuta lo que se ha planificado, según los objetivos; desarrolla el proceso de la BP en cada fase; realiza el seguimiento y control del proceso, en cada fase; realiza una evaluación procesual y con carácter continuo; secuencia e integra competencias de creciente complejidad

9. Evaluación final: evaluación diagnóstico contextual; evaluación del proceso; evaluación de los resultados

#### **4 EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS**

Se presentan a continuación algunas experiencias desarrolladas en diferentes localidades en las que la UNED imparte el Programa de Adultos Mayores. Se aporta aquella información que ofrece algún interés, sobre metodología, actividades, relaciones, modos novedosos, flexibles, adaptados a las características del aprendizaje del grupo correspondiente, facilitando siempre la conexión entre conocimiento y prácti-

ca. Todas ellas han sido desarrolladas según un Plan de Buenas Prácticas sugeridas para potenciar la acción socio-educativa en Adultos Mayores.

Todas estas prácticas tienen en común haber recibido la misma información para realizar una buena práctica, en el inicio de la Universidad de Mayores en su localidad (tanto urbana como rural). Todas por tanto, tienen un mismo nombre: UNEDSENIOR. Todas han podido gestar los programas que consideraron pertinentes en su ámbito, teniendo en cuenta los destinatarios y las posibilidades del contexto. La supervisión realizada sobre la propuesta de cada lugar, se llevó a cabo, teniendo en cuenta las motivaciones, intereses e iniciativas de cada lugar. Se aceptaron todos los proyectos porque, todos ellos, se adaptaban, en mayor o menor medida, a las características de las buenas prácticas. Se tuvo en cuenta que se trataba de una primera experiencia, de buenas prácticas, con Adultos Mayores

Al finalizar el curso 2009-10, y por tanto, la primera experiencia en estas localidades, se realizó una reunión en la sede central de la UNED, llamada Jornada de Buenas Prácticas, donde los coordinadores de cada lugar intercambiaron las experiencias realizadas. Este intercambio dio lugar a que se despertaran nuevas motivaciones, se vieran posibilidades de intercambio y apoyo entre las diferentes localidades, se potenciaran las relaciones entre unos centros y otros, así como, la posibilidad de establecer participación y comunicación entre los grupos vía on line.

De esta Jornada de Buenas Prácticas, se presentan algunas prácticas realizadas que pueden ser su-

gerentes en alguno de sus aspectos. El lenguaje escrito que se recogió es menos rico, en este caso, que la fuerza de la comunicación vivencial, porque ésta no puede plasmarse en todos sus matices.

**Práctica 1. Aprendizaje activo en Barbastro.** La materia que tomamos como referencia en el Aula de la UNED de Fraga, (Barbastro), se titula “Valorar lo propio: urbanismo histórico y patrimonio etnográfico local”.

Se realizaron nueve clases teóricas impartidas por un experto mediante presentaciones power point con abundante material gráfico, grabados y cuadros. Todo ello da testimonio de la evolución urbanística. Intercaladas entre las sesiones teóricas y con una distribución lógica, se realizaron las siguientes visitas:

Al Archivo Histórico Municipal de Fraga, tanto para conocer la tipología de fuentes históricas documentales, útiles para el conocimiento del urbanismo histórico (Colección de pergaminos de asunto censal y urbano, libros catastro, padrones municipales, libros de actos comunes del ayuntamiento, actas judiciales, etc.), como para observar distintas maquetas de la situación urbanística en los siglos XV, XVIII y XX. Esta visita permitió que los alumnos tuvieran a su alcance materiales documentales (legajos, pergaminos, documentos originales...), de gran valor para la constatación de lo que se expuso en las clases magistrales.

La segunda salida, consistió en la visita a una colección de utillaje de carpintería tradicional y la mejor colección local de cerámica popular aragonesa,

con el fin de que el alumnado pudiera aprender y comparar cómo se puede “poner en valor” el patrimonio personal y familiar, que les ha sido legado y del que son custodios.

La tercera salida consta de 3 sesiones para conocer el hábitat en tres momentos históricos:

- El Hábitat Prehistórico: Visita a las Cuevas de L'Espluga de Francolí, donde se pone de manifiesto la presencia humana en el Neolítico Antiguo. Además, se mostraron distintos utensilios (vasijas para almacenar grano, aceite y vino) y útiles para el curtido de las pieles, así como rudimentarios telares que evidencian la adaptación al medio.
- El Hábitat Medieval: La visita al Casco Histórico de Montblanc como ejemplo de casco histórico bien conservado y restaurado. Alberga uno de los recintos amurallados medievales más completos de Cataluña. Dentro de esta visita guiada se incluye el Museo Comarcal donde se muestran herramientas agrícolas y de otros oficios artesanales, como panadero, herrero y carpintero. También se incluye una sección de metrología con unidades de medida de capacidad, de peso y lineales.
- El Hábitat Moderno: La visita al Museo de la Vida Rural de L'Espluga de Francolí. En el edificio pudimos observar los lagares originales de la casa, diversas prensas y elementos típicos de la época, como su vestuario, mobiliario y herramientas. También se pudo contemplar

una sección destinada a la farmacia de los siglos XVIII y XIX.

Se puede valorar la experiencia muy positivamente, porque los alumnos así lo han manifestado, han mostrado mucho interés, han tenido la posibilidad de descubrir muchos aspectos de Fraga que desconocían, han participado en la clase planteando al Profesor interrogantes y vivencias que han generado un feedback de gran valor para el desarrollo de la asignatura. Las visitas, el material entregado y la motivación del alumnado, han facilitado la comprensión de la materia, así como el grado de asimilación de los contenidos. Muchos de los alumnos han tomado su primer contacto con la fotografía digital y con la exposición virtual de este material.

### **Práctica 2. Senior en la periferia sur de Madrid.**

El conjunto de acciones emprendidas para organizar Senior en Parla, zona del cinturón sur de Madrid, se han dirigido, en un primer momento, a la difusión del programa, para dar a conocer a los posibles interesados, los contenidos que se han preparado, fundamentados en el desarrollo integral de las personas, la participación y el intercambio a través de los contenidos, las relaciones personales y el diálogo.

Como tutor de una asignatura del programa, “Tertulias Literarias”; he incorporado en mi práctica docente las nuevas posibilidades que el espacio electrónico nos proporciona, impulsando el uso de las redes sociales para construir una dinámica de trabajo en común, entretenimiento y formación.

Los objetivos de la asignatura hacen referencia a

mejorar la capacidad de comprensión de textos literarios, promover la lectura de la novela contemporánea, incorporar el empleo de las nuevas tecnologías como método de aprendizaje y fomentar el desarrollo integral a través de las relaciones interpersonales y con los autores de los libros.

La relación tutorial se consolida con las actividades que se programan en el aula, basadas en el diálogo y la participación: lectura e interpretación de textos que se funda en la experiencia personal de cada estudiante-Senior; escritura y producción de textos; exposiciones orales y contraste de ideas generales.

A las actividades programadas en el aula, se han añadido también los encuentros fuera del centro y las salidas a los eventos culturales que organiza UNED en Madrid-centro. El uso de las redes sociales han reforzado los vínculos de amistad y afecto entre los miembros del grupo. A través de un espacio en facebook se creó un grupo virtual, "Tertulias Literarias", con el fin de publicar en el ciberespacio la dinámica cotidiana de la tutoría. Las redes sociales y los recursos de Internet han sido la herramienta principal para alcanzar estos objetivos.

Los estudiantes-Senior se aplicaron con muestras de agrado, participando en las actividades propuestas que iban desde la práctica de la escritura hasta la confección de videos, que recogían la temática tratada en cada tutoría. Así se llegó a confeccionar, trabajando en grupo, cuentos, conferencias, debates preparados y diálogos para el contraste de textos. Las normas para cada actividad se desarrollaron y se pusieron en juego, poniendo interés, cada uno, en el respeto a las

mismas y solicitando ayuda cuando no se conseguía alcanzar la disciplina personal necesaria.

**Práctica 3. Actividades en “Tertulias Literarias”. Denia.** Como complemento de la asignatura de “Tertulias Literarias” se han realizado tres actividades y, tanto el profesor como los alumnos, las consideran positivas: Viajes literarios; proyecciones, audiciones relacionadas con el programa y la redacción de un cuento.

Los objetivos fundamentales que se propusieron consistían en, facilitar la comprensión de las obras de los autores, tratando de ampliar sus horizontes. Otro objetivo a conseguir, se orientaba a, amenizar las propias tertulias, apartándose del diálogo fatigoso, haciendo de la lectura aplicaciones y comparaciones con el hoy, creando un espíritu investigador entre los asistentes.

Se llevaron a cabo tres actividades: Viajes literarios, Proyecciones y audiciones relacionadas con el programa y Redacción de un cuento

Durante el curso se han trabajado seis obras. Entre ellas se seleccionaron dos autores de la Comunidad Valenciana, Gabriel Miró y Blasco Ibáñez. Elegimos la obra “Años y leguas” (G.M. 1928), por citar en sus capítulos lugares de la comarca de la Marina Alta y Baja, y “Las cerezas del cementerio” (G.M. 1910), Conseguimos de la Diputación de Alicante 30 unidades, suficientes para los alumnos.

Se comenzó una práctica haciendo el recorrido por los pueblos citados en “Años y leguas”, organizando así el primer viaje literario. La primera parada fue Parcent, villa donde el autor residió. Visitamos la

casa y el cercano sanatorio de Fontilles (antigua leprosería). El autor escribió aquí dos novelas relacionadas con el tema. El recorrido nos llevó a la bodega de Gutiérrez de la Vega, nos invitaron a catar distintos caldos.

La ruta continuó, con el autobús, pasando por diversos pueblos citados en la obra, detallando la variedad de los paisajes, la gastronomía y aquellos personajes destacados en cada lugar. El ambiente, la naturaleza, los lugares típicos, en estos casi cien años, no han cambiado demasiado.

Polop de la Marina, otro de los lugares en los que vivió el autor. Nos enseñaron una fuente con más de cien años, con mosaicos en los que se podían leer citas de la obra de Miró. La ruta continuó visitando la casa de Miró, que nunca ocupó y la ciudad cercana de La Nucía.

El segundo viaje fue motivado por la obra “Entre naranjos” de Blasco Ibáñez. Inicia esta obra haciendo referencia a una casa azul de Alcira. Se organizó el debate entre los tertulianos: unos favorables a visitar Alcira y otros, Valencia, lugar donde vivió y está situada la casa familiar de Blasco Ibañez, situada en la playa de la Malvarrosa. Se opta por esta opción y visitamos el Ayuntamiento de Valencia y su museo, el Hotel Inglés, que en tiempos de Blasco Ibañez se llamaba Hotel Roma, así pudimos contemplar las fotografías de la época. En un palacete contiguo se visitó una exposición de carruajes de la época y una magnífica colección de cerámicas. Por la tarde, la ruta finalizó en la casa de Blasco Ibáñez en la Malvarrosa, que actualmente es casa-museo.

Estas actividades, junto con la creación de cuentos y la visión y audición de proyecciones diversas, han completado las propias de las tertulias y han permitido ampliar conocimientos de las obras. El aprendizaje exitoso ha favorecido la planificación del próximo curso conociendo otras obras y otros autores.

#### **Práctica 4. Un proyecto de equipo en Suiza.**

En el curso 2009/2010, comenzaba a impartirse la UNEDSENIOR en Suiza. En concreto, se inició el programa en Basilea y en Zúrich. En Basilea se impartió la asignatura titulada “Entender nuestro mundo”, con 30 participantes. En Zúrich, se impartió la asignatura titulada “Prevención del deterioro cognitivo. Estimulación mental y de la memoria”, con 38 participantes.

Conviene tener presente que en la década de los 60, numerosas fueron las personas que emigraron de España con destino a diferentes ciudades europeas. Si bien muchos de ellos regresaron posteriormente a España, otros, en cambio, se quedaron en los países de destino. La UNEDSENIOR viene a dar respuesta a aquellos grupos emigrantes españoles residentes en el extranjero, que desean seguir formándose y aprender a lo largo de la vida. Extiende su oferta a todas las personas de diferentes nacionalidades, que tengan interés en seguir formándose en una universidad española.

En Berna, este proyecto se lleva a cabo de una manera especial: implicando a organizaciones, instituciones y asociaciones. Esto proporciona un enriquecedor intercambio y una ayuda recíproca que nos permite

llegar a más gente mediante un esfuerzo compartido.

Los objetivos son: ofrecer una formación asequible y flexible a personas mayores, asimismo posibilitar un punto de encuentro, compartir experiencias, sensibilizar a todos los sectores sobre las necesidades de nuestras personas mayores e implicar a otras sociedades, instituciones, asociaciones, etc.

Los cursos se han organizado con dos asociaciones, en Zúrich, con el Ateneo Popular Español y en Basilea con la Asociación Arco Iris. Trabajar con asociaciones supone acercar la UNED al alumno, permitirle hacer un curso sin necesidad de desplazarse. Esto es importante especialmente para los centros en el extranjero, pero también para los centros asociados en España de zonas más aisladas o de menos población.

En definitiva, las claves del éxito de la UNEDSENIOR en Suiza han sido: la colaboración y la flexibilidad. Conviene reseñar, también, que los cursos han sido portada de varias publicaciones, presentándolos como modelo, en orden a favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida.

## **5 A MODO DE CONCLUSIÓN**

Las Universidades para Adultos Mayores están adquiriendo un gran protagonismo en los diferentes países, puesto que la esperanza de vida se va prolongando progresivamente. Están llamadas a aportar mayor nivel educativo a todos los que deseen seguir aprendiendo. La presencia de estos centros, en la sociedad de nuestros días, representa un indicador de

calidad que se proyecta, sin duda alguna, en el bienestar de los individuos y de la sociedad misma.

Sobre la etapa Adulta, la última del ciclo vital, todavía existe muy poca investigación, desde las distintas disciplinas que pueden ocuparse de ella. La Psicología Evolutiva, por ejemplo, tiene mucha literatura científica sobre las primeras etapas del ciclo de vida. Hoy, se está dedicando mayor esfuerzo en conocer en profundidad la larga etapa de la adultez y sus distintos estadios.

Los diferentes Organismos Internacionales han puesto de relieve la necesidad de atender las posibilidades que tienen los Adultos Mayores e invitan, a los Estados Miembros, a impulsar políticas destinadas a este fin.

Desde estas perspectivas, nos hemos visto urgidos a promover la formación permanente en esta etapa, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada estadio de la vida adulta.

Las Universidades de Personas Mayores cuentan con un recorrido amplio, en cuyo tramo podemos observar diferentes tendencias, modelos y experiencias formativas. Todas ellas orientadas a promover la formación permanente.

El constructo *buenas prácticas* viene en ayuda de los profesionales que buscan calidad en sus acciones formativas. Esta es la razón por la que se ha realizado un estudio previo y se ofrece, en este trabajo parte de lo que se ha experimentado

Una vez estudiadas varias definiciones de BP, se opta por elaborar una propia, que refleje nuestro pensamiento en la aplicación de las acciones que pue-

dan obtener el calificativo de *buenas prácticas*. En esta definición se explicitan las características que toda buena práctica debe reunir: innovación, efectividad, sostenibilidad, contrastabilidad, transferibilidad y fiabilidad. La definición se complementa, en su análisis, con principios y criterios que se ven reflejados en la Guía que se ofrece.

Los principios, normas y criterios, de dicha guía, sirven para secuenciar los pasos a seguir en un proceso que de respuesta a una necesidad sentida y considerada pertinente, en el ámbito de enseñanza/aprendizaje del Adulto Mayor

Se recogen, además, las experiencias de *buenas prácticas*, para que sus frutos, sirvan de estímulo y motivación a lo que pretende realizar el profesor de Adultos Mayores.

## REFERENCIAS

AYLLON VIAÑA, M. R. La práctica como fuente de conocimiento: una propuesta operativa para sistematizar experiencias en Trabajo Social. In: SEMINARIO LATINOAMERICANO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL, 17., 2001, Lima . **Ponencia presentada...** Costa Rica: Universidad de Costa Rica: Escuela de Trabajo Social, 2001. Recuperado el 18 de octubre de 2010, de <<http://www.ts.ucr.ac.cr/eventos/slts-17po-06.htm>>.

BIGGS, J. **Calidad del aprendizaje universitario.** Madrid: Narcea, 2006.

CABRÉ CASTELLVÍ, M. T. **Terminología y buenas prácticas:** artículo científico. 2009. Recuperado el 16 de octubre de 2010, de <[http://publiforum.farum.it/ezone\\_articles.php?id=161](http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?id=161)>.

GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. El concepto de 'buenas prácticas': origen y desarrollo. **Revista Comunicación y pedagogía**, [Barcelona], n° 222 , p. 32-35, 2007.

GRUPO DE TRABAJO ALFIN. **Guía de Buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las universidades españolas.** [S.L.]: Ruebin Red de Bibliotecas Universitarias, 2008. (Adaptada de la obra de CAUL Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a guideline, 2004.).

KNOWLEDGE DIVIDES. **World Social Science Report.** Paris: UNESCO. 2010.

LONGAS, J. et al. Escuela, educación, y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, [¿Madrid?], nº15, p.137-151, 2008. Anual.

PÉREZ GÓMEZ, A. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. In: \_\_\_\_\_. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

PÉREZ SERRANO, G. **Elaboración de proyectos sociales**. Casos prácticos. Madrid: Narcea, 2006.

PEREZ SERRANO, G. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla, 2002. 2 Vol.

VILLA, A. Innovación y calidad en el concepto de buenas prácticas. In: JORNADAS DE INNOVACIÓN Y CALIDAD UNIVERSITARIA, 2., 2006, Bilbao. [¿Actas...?] Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

VILLA, A.; POBLETE, M. **Aprendizaje basado en competencias**. Una apuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

Recebido em outubro de 2010.  
Aprovado em março de 2011.

# PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES Y RELACIONES INTERGENERACIONALES: LA EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA

Liberto Macías González<sup>1</sup>

Carmen Orte Socias<sup>2</sup>

Marti X. March Cerdà<sup>3</sup>

Resumen. Este artículo es una aproximación al movimiento intergeneracional que se está produciendo de una manera muy significativa en los ámbitos de trabajo con personas mayores. En la primera parte del artículo se expone lo que entendemos por relaciones intergeneracionales y actividades o programas intergeneracionales, para después hacer una mirada a los orígenes de este tipo de programas y a su evolución, desde que aparecieron en los años sesenta hasta nuestros días. A continuación y a partir de una búsqueda y revisión de los programas que se están realizando en España, se exponen los diferentes tipos de actividades intergeneracionales que se han realizado o que están actualmente en marcha, agrupadas por características similares, tanto de los colectivos que participan como de las actividades que realizan. En la segunda parte del artículo se exponen las experiencias intergeneracionales que se han realizado en la Universitat Oberta per a Majors (UOM) en el programa que está en marcha en el campus universitario de la Universitat de les Illes Balears (UIB). El alumnado de la UOM en Palma de Mallorca ha realizado el proyecto *Quan jo era petit!!*, juntamente con el alumnado de tres escuelas de primaria.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Pedagogía. Técnico de la Universitat Oberta per a Majors (UOM) de la Universidad de las Islas Baleares (liberto.macias@uib.es).

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Educación (Carmen.orte@uib.es).

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias de la Educación (marti.march@uib.es).

Palabras clave: Relaciones intergeneracionales. Educación de adultos. Programas universitarios de maiores. Aprendizagem permanente.

## PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS DA TERCEIRA IDADE E RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: A EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA

Resumo. Este artigo constitui uma aproximação ao movimento intergeracional que se verifica de uma maneira muito significativa nos âmbitos de trabalho com pessoas de idade. Na primeira parte do artigo expõe-se o que se entende por relações intergeracionais e atividades ou programas intergeracionais, para depois observar as origens desse tipo de programa e a sua evolução, desde que surgiram nos anos sessenta até nossos dias. A seguir, e a partir de um trabalho de pesquisa e revisão dos programas que se realizam na Espanha, expõem-se os diferentes tipos de atividades intergeracionais que foram realizadas ou que estão atualmente em processo, agrupadas por características similares, tanto relativas aos coletivos que nelas participam como das atividades que aí se realizam. Na segunda parte do artigo expõem-se as experiências intergeracionais levadas a cabo na Universitat Oberta per a Majors (UOM) [Universidade Aberta para a Terceira Idade] no programa em desenvolvimento no campus universitário da Universidade das Ilhas Baleares. Os alunos da UOM em Palma de Maiorca realizaram o projeto *Quando eu era pequeno!! (Quan jo era petit!!)*, no qual participaram os alunos da UOM e os alunos de três escolas primárias.

Palavras-chave: Relações intergeracionais. Educação de adultos. Programas universitarios de maiores. Aprendizagem permanente.

## UNIVERSITY PROGRAMMES FOR SENIORS AND INTERGENERATIONAL RELATIONS: ONE PROGRAMME'S EXPERIENCE

**Abstract.** This article is an approach to the significant intergenerational movement taking place in work areas with seniors. The first part of the article describes our definition of intergenerational relations and activities or intergenerational programmes and later glances at the origins of these types of programmes and their evolution from their inception in the 1960s until now. Afterwards, based on a search for and review of the programmes in Spain, the article goes on to explain the different types of intergenerational activities that have been carried out or are now underway, grouped by similarities, in terms of both the participating groups and activities undertaken. The second part of the article describes the intergenerational experiences that have taken place in the programme in progress at the Open University for Seniors (Universitat Oberta per a Majors – UOM) on the university campus of the University of the Balearic Islands (UIB). UOM students in Palma de Mallorca have completed a project entitled *Quan jo era petit!! (When I was young!)*, in which UOM students and students from three primary schools took part.

**Keywords:** Intergenerational relations. Adult education. university programs for seniors. Lifelong learning.

### **1 LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES: QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO NOS REFERIMOS A RELACIONES INTERGENERACIONALES**

De cada vez más las instituciones y/o entidades que trabajan con los colectivos de mayores están priorizando la realización de actividades en las cua-

les se haga interaccionar y participar a diferentes generaciones no consecutivas, es decir intentando que las cohortes estén bien separadas en el tiempo. Este hecho se ha vuelto tan cotidiano que el número de estudios, investigaciones, informes y proyectos relacionados con este tema se ha ido incrementando y está dando una cobertura muy significativa a un porcentaje mucho más grande y diverso de colectivos (niños, jóvenes, discapacitados, adolescentes con medidas judiciales, personas con privación de libertad, etc.) que interactúan de una manera normalizada con los mayores.

Dentro de este apartado queremos dar una visión de lo que se entiende por programa intergeneracional y cuál ha sido su evolución en España y en las Baleares. Como exponen Newman y Sánchez (2007, p. 41) se puede decir que el concepto de relación intergeneracional hace referencia, de una manera genérica, a cualquier interacción que se produce entre personas o grupos pertenecientes a distintas generaciones. Los autores destacan el hecho de que para conseguir que se produzcan estas relaciones “no es suficiente estar juntos, lo importante es hacer y hacerse juntos, y que éste hacer vaya más allá de la simple interacción y pase a la relación” (NEWMAN; SÁNCHEZ, 2007, p. 42).

Estas relaciones intergeneracionales se pueden definir, según los autores anteriores, como todas aquellas relaciones que pueden ser de tres tipos diferentes; de consenso, de cooperación o de conflicto, en las cuales sea de la modalidad que sea se tienen que implicar dos o más generaciones, o grupos

generacionales.

De estas relaciones establecidas por los respectivos colectivos, como hemos señalado anteriormente que podemos identificar como generaciones o grupos generacionales, se forman y desarrollan los programas intergeneracionales. Las definiciones de este concepto son muy amplias aunque los diversos autores definen el concepto de maneras muy parecidas. Ventura-Merkel y Lindoff, 1983, definen los programas intergeneracionales “como aquellas actividades que aumentan la cooperación y el intercambio entre dos generaciones cualquiera” (NEWMAN; SÁNCHEZ, 2007, p. 35).

Otros autores, que participaron en una monografía sobre los programas intergeneracionales (HATTAN-YEO; OHSAKO, 2001) definen el concepto como “los programas intergeneracionales son vehículos para el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones más viejas y más jóvenes”.

Como podemos observar la esencia del contenido es básicamente la misma, por lo tanto debemos tener claro que cuando nos refiramos a actividades o programas intergeneracionales lo que estamos haciendo es poner en contacto a dos generaciones diferentes, con la finalidad de enriquecer esta relación de aprendizaje con la experiencia vivida de los más mayores y la necesidad de los más jóvenes de experimentar cosas nuevas.

El monográfico de la UNESCO (2001) recoge una serie de características que tienen que ser las esenciales para que un programa intergeneracional consi-

ga el éxito. Seguidamente describimos las siete características, éstas se adoptaron en Dortmund en 1999:

- a. Que demuestren beneficios mutuos para los participantes.
- b. Que establezcan nuevos papeles sociales y/o las nuevas perspectivas para los participantes jóvenes y viejos.
- c. Que puedan involucrar múltiples generaciones y tienen que incluir al menos dos generaciones no adyacentes y sin lazos familiares.
- d. Que promuevan el conocimiento aumentado y la comprensión entre las generaciones más jóvenes y más viejas y el crecimiento de la autoestima para ambas generaciones.
- e. Que se dirijan a problemas sociales y políticas apropiadas para aquellas generaciones involucradas.
- f. Que incluyan los elementos de una buena planificación del programa.
- g. Que se desarrollen relaciones intergeneracionales.

Como podemos observar seguidamente los autores Newman y Sánchez (2007, p. 39) exponen unos rasgos muy similares a los que ya aparecieron en el monográfico de la UNESCO, explicando que aunque haya muchas definiciones, existen tres elementos que se pueden considerar las características que los programas intergeneracionales tienen en común o como elementos coincidentes. Estos elementos en común, son:

- a. En cualquier programa intergeneracional participan personas de diferentes generaciones.
- b. La participación en un programa intergeneracional implica actividades dirigidas a alcanzar unos objetivos beneficiosos para todas estas personas.
- c. Gracias a los programas intergeneracionales, los participantes mantienen relaciones de intercambio entre ellos.

Pero, ¿cómo surgieron los programas que intentaban facilitar las relaciones entre diferentes generaciones?. Como recogen estos autores citados, los primeros programas intergeneracionales aparecieron en la década de los años sesenta en los Estados Unidos por el gran distanciamiento que existía entre las distintas generaciones, llegó un momento en que la separación geográfica de los familiares jóvenes y mayores debido a los cambios de ciudad por motivos laborales estaba haciendo que los miembros de la misma familia se fuesen distanciando de cada vez más y, por lo tanto, dio paso a la aparición de aspectos negativos y a la formación de estereotipos y mitos entre los jóvenes y los mayores, produciéndose una pérdida de interacción entre estas dos generaciones, un aislamiento de las personas mayores y por lo tanto una percepción negativa de los diferentes colectivos.

Más adelante hacia los años noventa, también en los Estados Unidos y en Canadá, se desarrollaron programas intergeneracionales con una finalidad específica, se plantearon el objetivo de abordar problemas sociales relacionados con las necesidades cultu-

rales, sociales y económicas de diversos colectivos y entornos. En estos momentos se ocuparon de intentar paliar problemas que afectaban a estas dos poblaciones más vulnerables, jóvenes y mayores, como ejemplos podemos destacar la baja autoestima, el abuso de las drogas y del alcohol, los bajos resultados escolares, el aislamiento, la falta de sistemas de ayuda adecuados, el desempleo y la desconexión con la familia y con la sociedad.

A finales de la década de los noventa, los programas intergeneracionales comienzan a desarrollarse con fuerza en Europa. Aparecen como respuesta a problemáticas como por ejemplo la difícil integración de las personas inmigrantes, en el caso de Holanda, con cuestiones políticas relacionadas con la inclusión y los nuevos roles de la persona mayor, en el Reino Unido, o con la percepción de una cierta crisis en los modelos de solidaridad familiar tradicionales y el interés para impulsar el envejecimiento activo, en el caso de España.

## **2 LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES EN ESPAÑA**

Según los criterios que siguieron los autores Sánchez y Díaz (2005) para poder clasificar los diferentes programas intergeneracionales que se iniciaron en España, se pueden clasificar en cuatro tipos:

- d. Los adultos mayores hacen de tutores y/o mentores a los niños y a los jóvenes, para apoyar y orientar a las generaciones más jóvenes.

- e. Los niños y los jóvenes interaccionan con los mayores, les hacen visitas, acompañamientos y realizan tareas que los mayores no pueden hacer en un momento determinado.
- f. Los mayores colaboran con los niños y los jóvenes para desarrollar actividades que tienen un beneficio para la comunidad.
- g. Los mayores, jóvenes y niños participan juntos en actividades informales de cualquier ámbito, es decir de aprendizaje, de ocio, de deporte, entre otros.

Otros autores han hecho otras clasificaciones basándose en otros modelos, MacCallum (2006) expone cuatro tipos de prácticas intergeneracionales según los diversos niveles de interacción entre los participantes:

- Nivel 1 (*yuxtaposición*): diferentes grupos generacionales comparten un local y mantienen contactos esporádicos; se intenta que los grupos implicados, por una parte, perciban que se encuentran en un entorno seguro y, de la otra, se vaya dando lugar a un acercamiento y colaboración entre ellos.
- Nivel 2 (*intersección*): los participantes empiezan a interactuar; ya no sólo coinciden en un lugar, sino que llevan a cabo alguna actividad conjuntamente. El nivel de interacción aún es bajo y cada participante continúa teniendo como referente su propio grupo generacional. Las visitas de niños o jóvenes a residencias de ancianos son un

ejemplo de un programa de este tipo: es habitual que esta actividad no suponga que niños, jóvenes y mayores dejen de verse, por encima de todo, como miembros de sus respectivas generaciones.

- Nivel 3 (*agrupamiento*): niños, jóvenes y mayores se integran en grupos (o en parejas) de nueva creación para trabajar conjuntamente en la realización de un programa intergeneracional. En este nivel, la innovación es evidente y la interacción, continuada durante el periodo de tiempo que dura el programa. Los programas intergeneracionales en los cuales personas mayores acuden a un centro escolar, durante todo el curso académico, para actuar de mentores y tutores con niños y niñas en fase de aprendizaje de la lectura, son un buen ejemplo de un programa de dicho tipo.
- Nivel 4 (*convivencia*): en este nivel, el mejor ejemplo de programa intergeneracional es representado por los llamados *centros intergeneracionales*. Más allá de una serie de actividades conjuntas organizadas durante un tiempo, en este caso hablamos de una situación cotidiana de convivencia intergeneracional en la cual las personas deciden y planean, sobre la marcha, sus relaciones, objetivos y tareas comunes. Este nivel es el más próximo al ideal de *una sociedad para todas las edades*.

Desde otro punto de vista y siguiendo a Manheimer (1995) que hace una reflexión sobre los programas intergeneracionales exponiendo que este tipo de programas se tendrían que basar en la solidaridad social, es decir, hacer alguna cosa por los otros, ya

sean pequeños, jóvenes o mayores. Con estas relaciones se están favoreciendo relaciones de aprendizaje y de colaboración con otras generaciones.

Al respecto y recogiendo las distintas posibilidades haciendo una búsqueda de programas que tienen como objetivo principal el facilitar las relaciones intergeneracionales, ya sean dentro del ámbito de la educación o dentro del ámbito de lo social, se observa que se trata de un tema que de cada vez se está trabajando más y en el que se están implicando más instituciones y entidades de diferentes ámbitos de actuación dentro del colectivo de las personas mayores. En este ámbito concreto de actuación y con el objetivo de hacer interactuar a distintas generaciones se están haciendo actividades muy diversas. Así por ejemplo, comentar una serie variada de proyectos, algunos de ellos son actuaciones puntuales pero otros se están consolidando con el transcurso de los años:

- Proyectos que hacen interactuar y relacionarse a mayores que se encuentran en algún tipo de centro residencial (residencia, centro de día, etc.) y a niños y niñas estudiantes de los diferentes niveles educativos (infantil, primaria, secundaria).
- “Gent Gran, Gent Petita; una experiència compartida”: actividad llevada a cabo por los residentes de la residencia de Gent Gran de Maó y los estudiantes de educación primaria de Maó (Menorca).
- “La Universidad un espacio de encuentro para personas mayores y jóvenes”: actividad llevada a cabo por las personas mayores usuarias de los

centros del Instituto Murciano de Acción Social (IMAS) de la región de Murcia y jóvenes universitarios de la diplomatura de educación social de la Universidad de Murcia.

- “*De 3 a 103*” y “*De 5 a 105*”: actividad organizada por la Cruz Roja Juventud de Navarra en los periodos de vacaciones. Se relacionan los niños y niñas que están en el campamento y los residentes de una residencia para personas mayores.
- “*Enséñame a vivir*”: actividad desarrollada por las personas mayores de una residencia con jóvenes de 16 a 18 años de un instituto de A Coruña.
- “*¿Apreñem iaio, apreñem iaia?*”: esta actividad se realiza en un centro de día de Valencia con sus residentes y los nietos de éstos, además de otros niños.
- “*Taller de marionetas*”: la actividad la lleva a cabo el Centre Social de Personas Mayores de Mieres (Asturias), se enmarca dentro del Programa Intergeneracional “Recuperando memorias, construyendo futuro”. Participan con las escuelas.
- “*Marionetas en la escuela*”: actividad desarrollada por las personas mayores del centro social de personas mayores y centro de día de Moreda de Aller (Asturias) y los estudiantes de educación primaria.
- “*Proyecto de intercambio Intergeneracional en Centros de Educación Primaria*”: Actividad que se lleva a cabo en las escuelas de primaria con la participación de los residentes del centro de día de Yecla (Murcia).
- “*Proyecto de integración social a través del teatro*”:

la actividad se desarrolla con las personas mayores de una residencia asistida (Residencia de personas mayores Concepción Arenal de A Coruña) y posteriormente realizan las representaciones en las escuelas y otros centros.

- “Programa de ayuda mutua entre jóvenes en dificultad sociofamiliar”: actividad desarrollada por el centro integral de atención a Mayores de San Prudencio (Álava) y el centro de jóvenes.
- **“Programa intergeneracional/intercultural entre personas mayores y personas privadas de libertad”**: actividad desarrollada por el Ayuntamiento de Vitoria Gasteiz (Álava) y personas en situación de privación de libertad.
- Alumnos mayores que en este momento están cursando un Programa Universitario para Personas Mayores (PUM) y se relacionan y acercan sus conocimientos a las escuelas de infantil, primaria y secundaria.
- “Quan jo era petit”: actividad desarrollada por los alumnos la Universitat Oberta per a Majors (UOM) del campus universitario y escuelas de educación primaria de Palma (Mallorca).
- “Junts aprenem més i millor”: actividad desarrollada por los alumnos de la Universitat Oberta per a Majors (UOM) de la Sede universitaria de la UIB de Menorca y escuelas de educación primaria y secundaria de Alaior.
- “Experiència intergeneracional”: actividad desarrollada por los alumnos de la Universitat Oberta per a Majors (UOM) de la Sede universitaria de Eivissa y Formentera y escuelas de educación

primaria de Eivissa.

- “Programa de convivencia intergeneracional”: actividad desarrollada por la Universidad de Valladolid y escuelas de las localidades de Palencia, Segovia, Soria y Valladolid.
- Proyectos organizados por entidades públicas de las diversas administraciones públicas del país.
- “Ansina Solidaria; razones para ser solidarios”: actividad organizada por la Unidad de Intervención Social del Instituto Insular de Atención Social y Sociosanitaria de Tenerife.
- “Punto de mediación y orientación intergeneracional”: actividad organizada por la Concejalía de Colaboración Intergeneracional: Mayores, Juventud e Infancia del Ayuntamiento de Camargo (Cantabria).
- “Rompiendo distancias”: **actividad organizada por la** Concejalía de Bienestar Social dentro del programa de atención integral a personas mayores de Oviedo.
- El Museo como espacio propio para llevar a cabo actividades que hagan participar a diferentes generaciones.
- “La memoria industrial”: proyecto organizado por el Museum Cemento Rezola de Donosti. El taller se desarrolla a través del intercambio de conocimientos y experiencias entre jóvenes y personas mayores.
- Actividades que priorizan las relaciones entre los abuelos y abuelas y sus nietos y nietas, así como la posibilidad de romper estereotipos relacionados con los dos colectivos.
- “Tenemos mucho en común”: actividad desarrolla-

da por la Fundación Pfizer de Madrid.

- “Escola d’avis”: actividad desarrollada por la Mancomunidad Intermunicipal Barri del Crist d’Aldaia-Quart de Poblet (Valencia).
- “Conviure amb els néts”: actividad llevada a cabo por la Obra Social de Caixa Catalunya de Barcelona.
- “De acampada con mis abuelos”: actividad organizada por el Centro Gerontológico Amma Mutilva de Navarra.
- “Abuelos maestros”: **actividad organizada por la** Concejalía de Bienestar Social y los Ayuntamientos de Candamo y Las Regueras (Asturias).
- Tal como comenta Pinazo (2006), las relaciones intergeneracionales y los vínculos que los abuelos establecen con sus nietos son aspectos de gran importancia, reconociendo así, los beneficios que la figura del abuelo puede aportar al desarrollo global y al proceso de socialización de los nietos.
- Actividades que se realizan a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es decir, un grupo de jóvenes que interactúan con los mayores mediante la informática y las nuevas tecnologías.
- “Entre generaciones 2.0”: Almería
- “CIBERABUELO@JOVEN”: la Fundación Hogar del Trabajador. Centre Loyola de Madrid organiza una actividad que hace que se relacionen jóvenes de 16 a 18 años y personas mayores.
- “Connecta Joven”: la Fundació Esplai de Barcelona permite que jóvenes de 16 a 18 años ejerzan de dinamizadores en cursos de informática bási-

ca dirigida a población adulta y a mayores.

- “Baúl del Recuerdo”; Almería: el Baúl del recuerdo es un proyecto a través de Internet que pretende poner en valor las experiencias, conocimientos, cultura y maneras de vida tradicionales que las generaciones más mayores pueden transmitirnos.

De acuerdo con los resultados de un proyecto similar a los expuestos. El proyecto *Facilidad con los ordenadores*, coordinado por Susan Drenning en Upper Arlinhton, un barrio de Columbus (Ohio) tuvo como resultados unos beneficios mutuos para ambos colectivos.

Los niños fueron capaces de construir autoestima y un sentido de la competencia, la capacidad en el trabajo, el aprendizaje de habilidad de planificación del tiempo y de los clases, y el hecho de comenzar en comprender algunas de las responsabilidad de ser profesor. Los mayores obtuvieron conocimientos y habilidades en el manejo de los ordenadores, (...), habilidades de vocabulario nuevo para escribir cartas a sus nietos. Los niños aprendieron sobre la vida de los mayores y sobre su continua capacidad y deseo para adquirir nuevas habilidades y conocimientos, y los mayores encontraron nuevas maneras de apreciar y relacionarse con los niños de quinto y sexto grado (DRENNING; GETZ, 1992).

- Proyectos y actividades organizadas por asociaciones de personas mayores, centros culturales y organizaciones que tienen a las personas mayores como colectivo prioritario.
- “Nuestros mayores activos: grupos acitvos intergeneracionales”: actividad desarrollada por la AU-

PEX (Asociación de Universidades Populares de Extremadura).

- “Programa Intergeneracional” de Torrejón de Ardoz (Madrid): Las actividades intergeneracionales del programa pretenden potenciar la participación comunitaria de la persona mayor y avanzar en el conocimiento mutuo entre las diferentes generaciones.
- “Taller de la experiencia”; Centro social de personas mayores del Puerto de Mazarrón (Murcia): La actividad pretende posibilitar espacios de encuentro e interacción entre el grupo de los más mayores y los niños y niñas de los cursos participantes, y conseguir la transmisión, intercambio de conocimientos y experiencias entre los participantes, favoreciendo puntos de unión entre ambas generaciones.
- “Taller de marionetas intergeneracionales en el entorno escolar”: El taller se lleva a cabo a un colegio público de Madrid y surgió porque se detectó la necesidad de diversos niños que permanecen en el colegio hasta las 20 horas debido a que sus padres trabajan durante toda la jornada.
- “Teatro Intergeneracional”: Un grupo de Jóvenes de la Asociación Juvenil Momo (Salamanca) a través del Programa municipal Animabarrios proponen esta actividad para participar junto a los mayores.
- “Por una casa para todos: ocio inclusivo y intergeneracional”: las actividades que se desarrollan dentro de este programa son un espacio de encuentro e impulso a las relaciones intergeneracionales y de ocio inclusivo, pensado para cual-

quier persona que quiera gozar de su tiempo libre y de ocio a través de actividades artísticas creativas y solidarias.

- “*Divertindo aos maiores*”: actividad llevada a cabo por los alumnos de IES Ricardo Carballo Calero de A Coruña y la asociación de vecinos.
- “*Voluntarios en la cárcel*”: el programa se lleva a cabo en la prisión de Albolote (Granada). La actividad la desarrollan los mayores voluntarios que trabajan en coordinación con el capellán.
- “*Tens una història que explicar*”: La Fundació Viure i Conviure de Caixa Catalunya en diversas comunidades autónomas llevan a cabo un proyecto de comunicación intergeneracional, que tiene como objetivo fomentar el diálogo entre dos generaciones, los mayores y los jóvenes a través de un concurso periodístico.
- “*Premio Tomás Belzunegui*”; Sociedad Navarra de Geriatria y Gerontología: El Premio Tomás Belzunegui, tiene como objetivo promover la imagen positiva de las personas mayores a través de un Concurso Periodístico - Literario, abierto a todas las edades y profesiones.
- “*Mayores en la escuela – MENTOR*”: actividad organizada por el OFECUM (Oferta Cultural de Universidades de Mayores) de Granada y las escuelas de la localidad.
- “*Encuentro entre vecinos*”: el Grupo CARE de Madrid, organiza esta actividad con las asociaciones de vecinos de sus barriadas.
- Actividades intergeneracionales puntuales, es decir aquellas actividades que se han organiza-

do por un motivo específico pero que no se desarrollan de una manera continua cada año.

- “*Gymkana intergeneracional*” (Jaén): actividad de tiempo libre entre niños y niñas de 10 y 11 años y mayores residentes en una residencia.
- “*Seminario Binacional Intergeneracional*”: este Seminario se organizó como un Programa Intergeneracional entre dos universidades (Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés-Universidad Ramon Llull (España) y la Universidad Católica de Freiburg-Facultad de Trabajo Social (Alemania)) que realizó un intercambio entre estudiantes de diferentes generaciones que en un contexto de educación formal realizaron un estudio y análisis comparativo entre los dos países sobre una temática del ámbito social.
- “*Celebración del Día Europeo entre Generaciones*”: actividad organizada por la asociación de alumnos de la Universidad de Mayores de Ciudad Real “José Saramago”.
- “*Juegos Geronlímpicos*” Asturias: con motivo de la celebración de los Juegos Olímpicos de Pekín y aprovechando el tradicional encuentro de mayores de Santa Eulalia de Oscos y jóvenes del campo de trabajo venidos de diferentes lugares de España, se organizaron unos juegos gerolímpicos.
- “*I Rally fotográfico intergeneracional*”; Madrid: La actividad consistió en un concurso de fotografía intergeneracional, en el cual podían participar personas de todas las edades. La temática fue los mayores y su entorno. (fuente: Red Intergenera-

cional de el IMSERSO<sup>4</sup>

Todos estos ejemplos de buenas prácticas sólo son una muestra de toda la variedad de actividad con una característica común, relacionar a distintas generaciones. Seguramente no se incluyen todas las que se están realizando, por que de cada vez se están organizando más tipos de actividades, nos sirve para ver la importancia, relevancia y significatividad de dicho tipo de actividades desde todos los ámbitos de la sociedad.

### **3 LOS BENEFICIOS DE LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES**

Desde esta perspectiva, el Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales los define como:

Los Programas Intergeneracionales son medios para el intercambio intencionado y continuado de recursos y aprendizaje entre generaciones mayores y las más jóvenes con la finalidad de conseguir beneficios individuales y sociales (PINAZO, 2009).

Como recoge esta autora, cada vez se desarrollan estudios que muestran los beneficios de las interacciones intergeneracionales tanto por los niños o jóvenes como por las personas mayores. Los mayores que participan en programas intergeneracionales se sien-

---

<sup>4</sup> [http://www.redintergeneracional.es/index.php?option=com\\_content&view=category&id=38&Itemid=59](http://www.redintergeneracional.es/index.php?option=com_content&view=category&id=38&Itemid=59)

ten más felices que otros mayores de su misma edad y condiciones de salud. Algunas investigaciones indican el incremento de la actividad física, cognitiva y social que se obtiene a partir de los programas intergeneracionales puede ayudar a mejorar la salud de la población que envejece y mejorar el aprendizaje en los más jóvenes. Otras investigaciones indican que la participación en interacciones intergeneracionales posibilita experiencias agradables para los mayores y mejora su auto-imagen, su identidad, al incrementar el sentimiento de ser útiles para los otros. Incluso mayores que se encuentran en centros residenciales, personas dependientes, pueden participar en programas intergeneracionales y beneficiarse de dicho tipo de interacciones, aumentando su movilidad, la interacción social y reduciendo sus tiempo de sueño.

De acuerdo con la clasificación de MacCallum 2006 (PINAZO; KAPLAN, 2007) y siguiendo una clasificación previa de los beneficios del intercambio intergeneracional, estos serían, por similitudes, los siguientes:

**a. Beneficios para las personas mayores:**

- Se producen cambios en el humor y un aumento de la vitalidad. Eso puede derivar en un contacto más directo con personas más jóvenes, dedicarles más tiempo, y por lo tanto, combatir los sentimientos de aislamiento.
- Mejora de la capacidad para hacer frente a la enfermedad física y mental, así como incrementar la autoestima y la motivación.

- Aparecen oportunidades de aprender, transmitir tradiciones, cultura, lenguaje, y aprender cosas sobre la gente joven.
- Su estima se renueva por las propias experiencias de la vida pasada e incrementa el sentimiento de valía personal. Este hecho les ayuda a fortalecerse ante la adversidad.
- Reintegración en la familia y en la vida comunitaria, compartir experiencias y tener una audiencia que valora los éxitos
- Pueden recibir una ayuda práctica, puntual o continua, en actividades como por ejemplo compras o transporte.
- Respeto, honor y reconocimiento de su contribución a la comunidad.
- Desarrollo de habilidades, y especialmente, de habilidades sociales y uso de las nuevas tecnologías.
- Pasarlos bien e implicarse en actividades físicas.
- Exposición a la diferencia.

**b. Beneficios para los niños y jóvenes:**

- Incremento del sentimiento de valía personal, autoestima y confianza en uno mismo, así como saber fortalecerse ante la adversidad.
- Menos soledad y aislamiento, aumento del optimismo y estar más saludable.
- Tener acceso al apoyo de adultos durante momentos de dificultad.
- Aumento del sentimiento de responsabilidad social.
- Percepción más positiva de las personas mayores

y más conocimiento de la heterogeneidad del colectivo mayor.

- Abastecerse de habilidades prácticas.
- Mejora de los resultados en la escuela y mejora de las habilidades lectoras.
- Menos implicación en actos violentos y uso de drogas y más participación en actividades de tiempo libre alternativo frente a los problemas.
- Incremento del sentido cívico y de la responsabilidad hacia la comunidad.
- Aprender sobre la historia y los orígenes y sobre las historias de los otros, así como construir la propia historia de vida.
- Ganar respeto por los éxitos de los adultos.
- Recibir apoyo en la construcción de la propia carrera laboral.

### c. **Beneficios para la comunidad:**

- Se da una reconstrucción de las redes sociales y se desarrollan puentes hacia la comunidad.
- Aparece un sentimiento de comunidad.
- Se favorece la construcción de una sociedad más inclusiva. Se aumenta la cohesión social y se crean historias en común.
- Se facilita la ruptura de las barreras y los estereotipos.
- Se construye y fortalece la cultura.
- Aliviar la presión de los padres.
- Ofrecer modelos de comportamiento cívico.
- Construir, mantener y revitalizar oportunidades

comunitarias e infraestructuras públicas.

- Producir arte público.
- Desarrollar el voluntariado y proporcionar voluntarios para servicios comunitarios y animar a la gente a trabajar con otras personas en grupos comunitarios.
- Tener cuidado del medio ambiente.

De acuerdo con lo recogido hasta aquí, los beneficios que se generan por la realización y desarrollo de un programa intergeneracional se hacen extensivos a todos los colectivos e incluso a la población general como pertenecientes a la comunidad. Este tipo de programas contribuyen en el logro de una sociedad para todas las edades, una sociedad en la cual no se dé una desvinculación de la misma por el hecho de tener más años de los que se consideran los aptos para contribuir de manera activa en la sociedad.

#### **4 LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN LA *UNIVERSITAT OBERTA PER A MAJORS (UOM)***

La Universitat de les Illes Balears (UIB) desarrolla un programa educativo y cultural destinado a personas mayores de 50 años, conocido como *Universitat Oberta per a Majors (UOM)* desde hace doce años. En el curso académico 1998-99 se inició el programa en el campus universitario, con 32 alumnos. Desde este momento se ha ido ampliando el programa en los pueblos de Mallorca, en Menorca, en Ibiza y en Formentera, logrando de esta manera un proyecto uni-

versitario para mayores cercano y adecuado al territorio y al alumnado en todas las islas. En el caso de Menorca el primer curso se impartió en la Sede universitària de la UIB en Menorca en el curso académico 1999-2000. Curso tras curso, la matrícula se iba incrementando y la iniciativa se consolidó; de una veintena de alumnos el primer curso llegamos a los más de 160 inscritos este último año con actividades en Maó, Ciutadella y Alaior. El caso de Eivissa es parecido al anterior, el primer curso se llevó a cabo en la Sede universitària de Eivissa y Formentera en el curso académico 1999-2000. De los matriculados en aquella primera edición en la Sede, ahora hay más de 150 inscritos con la incorporación de los pueblos de Sant Antoni de Portmany, Sant Josep de sa Talaia, Santa Eulària des Riu y Sant Joan de Labritja.

La UOM es ya un proyecto consolidado y de amplia repercusión social, sobre todo entre las personas mayores de 50 años. Por este motivo es nuestra intención ampliar los objetivos que se plantearon desde un principio, e ir adaptándolos a una situación cambiante, tanto de la sociedad como de nuestro colectivo de referencia siempre con la referencia presente de dar visibilidad a las personas mayores de nuestra comunidad y favorecer un envejecimiento cada vez más activo y positivo.

Es desde esta perspectiva y contexto que desde este programa universitario para mayores de la UOM y teniendo presente nuestro interés en apostar por un proyecto educativo e intergeneracional, hemos posibilitado que los alumnos mayores y los estudiantes más jóvenes compartan un mismo espacio educa-

tivo que permita unir los intereses de ambos grupos fomentando el aprendizaje y las relaciones siguiendo la senda marcada por Naciones Unidas en 1995 en relación a una sociedad para todas las edades. Indicar también que en la Asamblea General de Naciones Unidas (2000) y en la II Asamblea mundial sobre el envejecimiento (2002) se profundizó sobre el concepto de las relaciones intergeneracionales, dando una importancia significativa a este tipo de actividades, debido a los beneficios recíprocos que aporta a los colectivos participantes (niños y mayores, jóvenes y mayores, adultos y mayores, etc.)

Es en este marco en el que llevamos a cabo la experiencia intergeneracional con el alumnado de los programas universitarios para mayores de la UOM que se llevan a cabo en el campus universitario, y con el alumnado de las escuelas de primaria del municipio de Palma.

### ***Quan jo era petit!!***

Tal como se ha comentado, en la UOM nos planteamos como uno de los objetivos más significativos el posibilitar y facilitar unas relaciones positivas entre las diferentes generaciones. En el curso académico 2007-2008, con motivo de la celebración del décimo aniversario de la creación de la UOM, se organizaron diversas actividades y una de éstas fue una jornada intergeneracional, ésta la compartieron los estudiantes de la UOM y los estudiantes de Psicología y Pedagogía de la UIB. La jornada de intercambio que llamamos ***Compartiendo espacios, compartiendo futuro*** consistió en realizar una actividad conjunta entre el alumnado mayor y los jóvenes, hay que de-

cir que esta actividad surgió por iniciativa propia de los mayores, cuando se estaban preparando las actividades del aniversario. En la actividad participaron 118 alumnos en total, se distribuyeron en 24 grupos de trabajo. Cuando se tuvieron los grupos formados se planteó la pregunta **¿Qué espero de la Universidad?** y el objetivo fue que trabajasen juntos sobre esta pregunta poniendo después en común sus ideas y opiniones. Con las conclusiones se redactó un manifiesto que llamamos **La Universidad que queremos** y en el que quedaron recogidas todas aquellas ideas que los grupos intergeneracionales de alumnos universitarios trabajaron.

Una de las conclusiones que se incluyó en el manifiesto fue ésta: "[...] tenemos muchos puntos en común. Coincidimos en el hecho de que Universidad es sinónimo de cultura, conocimiento, saber, educación, universalidad, aprendizaje, formación, información, reflexión, convivencia, amistad, compañerismo, interés, esfuerzo, libertad, ilusión, motivación, cambio, crecimiento y futuro".

Después de los buenos resultados y sobre todo valoración de esta actividad, tanto por parte de los estudiantes mayores como por parte de los estudiantes jóvenes, nos planteamos realizar la actividad con otro alumnado, en esta ocasión con alumnos más pequeños, es decir, posibilitar las relaciones de los estudiantes mayores en las aulas de los centros de educación primaria.

Para iniciar la actividad contamos con el apoyo de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura

y de esta manera pudimos ofrecer la actividad a los centros educativos. Diseñamos un pequeño proyecto y se hizo una convocatoria a la participación a todos los centros educativos públicos de primaria de la ciudad de Palma.

Los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes:

1. Fomentar el conocimiento y las relaciones intergeneracionales.
2. Dar a conocer a los estudiantes de primaria un modelo de persona mayor activa, con experiencias y ganas de compartir con los otros.
3. Fomentar unas relaciones positivas entre los pequeños y los mayores, y de esta manera trabajar las percepciones negativas hacia las personas mayores.
4. Generar un beneficio que fuera recíproco y positivo entre las dos generaciones, es decir, tanto para los pequeños como para los mayores.

La metodología que se siguió para llevar adelante el proyecto *Quan jo era petit!!*, fue hacer dos proyectos en paralelo (por una parte en las aulas de la UOM y, por la otra, en las aulas de los centros educativos de primaria) sobre la educación, en un sentido amplio, de los alumnos mayores cuando ellos estudiaron de niños. Se seleccionaron los temas con la idea de que pudieran ser interesantes, gratificantes y estimulantes, para los dos grupos de estudiantes. Fueron muy variados: los juegos, las formas de enseñar, los tipos de agrupaciones que se hacían, los materia-

les educativos que se utilizaban, las formas de comportarse en clase, las relaciones entre el alumnado, los maestros, las sanciones o castigos, etc.

El responsable de la actividad se desplazó a las escuelas para tener una reunión preparatoria con cada uno de los responsables de los centros (director, jefe de estudios, tutor, etc.) que habían solicitado la actividad y elegir aquellas temáticas que fueran las más adecuadas para cada uno de los grupos de estudiantes de primaria y los intereses de los tutores de cada uno de los cursos.

Con el alumnado de la UOM se realizaron dos sesiones, de dos horas de duración, destinadas a la preparación de los contenidos. La primera sesión consistió en hablar de la época en la que ellos y ellas iban a la escuela, como era su escuela, como eran los maestros, que hacían antes, durante y después de la escuela, y una vez contextualizado el tema nos centramos en los diversos aspectos que a las escuelas les interesaban, y los cuales los tutores y tutoras trabajarían con sus alumnos pequeños. Antes de finalizar la primera sesión se les propuso un trabajo al alumnado de la UOM, que consistió en hacer una búsqueda de materiales (libros, enciclopedias, cuadernos de lectura y escritura, etc.), objetos (plumier, tinteros, plumas, etc.), juguetes, letras de canciones que usaban para sus juegos y diferentes utensilios para poder enseñar a los niños y niñas en la visita a la escuela. La segunda sesión de trabajo la dedicamos a llevar el material que habían preparado para enseñar a los niños y decidir qué materiales eran los más adecuados para llevar a la escuela, si se podrían realizar

algunas cosas (sobre todo juguetes) de manera case-  
ra y preparar un gui3n, un poco estructurado, para  
seguir durante las visitas y no olvidar los contenidos  
que se habían preparado.

El día de la visita de los estudiantes de la UOM a  
los centros educativos de primaria, y a cada una de  
las aulas asignadas, se incorporaron dos alumnos de  
la UOM (con los contenidos y los materiales selec-  
cionados previamente). En el aula estaban presentes  
los estudiantes jóvenes, los dos alumnos mayores y  
el tutor/a del grupo. Después de hacer una pequeña  
introducción y presentación por parte del tutor/a los  
estudiantes más mayores iniciaron su exposición.

Durante el transcurso de todas las sesiones de in-  
teracción con los diferentes grupos clase, los alum-  
nos de la UOM se sentían, en un principio, un poco  
nerviosos por encontrarse ante 20 ó 25 niños que los  
miraban con una expresión entre atención y descon-  
cierto. Una vez que iniciaron sus discursos la diná-  
mica de la clase les ayudaba a implicarse cada vez  
más en las historias que contaban. De acuerdo con  
la valoración del alumnado más mayor, los alumnos  
jóvenes, dependiendo de la edad y del grupo, pregun-  
taban muchas cosas y eran muy participativos.

¿Qué escuelas participaron?. Una vez enviada la  
convocatoria general de la actividad, la solicitaron  
tres centros de educación primaria:

- a. CP de Pràctiques; b) CEIP Son Serra y c) CP Els  
Tamarells.

Cada escuela tenía unos intereses particulares

vinculados al curriculum al que pretendían responder, así por ejemplo:

CP de Prácticas: debido a que conmemoraban los *175 años de educación y de la Escuela Modelo al CP de Prácticas*, durante todo el curso habían ido organizando actividades relacionadas con la historia de la educación. En el *hall* de la escuela había un pequeño museo donde pudimos ver la reconstrucción de un aula antigua, con sus pupitres, la mesa del maestro y la pizarra. También había materiales que se utilizaban antes, como por ejemplo, los libros de texto, los plumieres, etc., incluso había un vestido de primera comunión de aquel tiempo. Como durante todo el curso esta escuela había ido preparando y desarrollando actividades relacionadas con la educación, nuestra actividad era un complemento más a los trabajos que ya se habían realizado. En la reunión de preparación la escuela mostró interés para acercar la actividad a todos los ciclos de primaria, o sea, dar cobertura a primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto. Dado que había dos aulas por curso, realizamos 12 actividades dentro de las aulas. Decidimos realizar la actividad durante dos días ya que eran muchos grupos. El primer día hicimos la actividad con el tercer ciclo y al día siguiente con el primer y el segundo ciclo. La temática que se eligió para cada curso se hizo en relación a los grupos donde se harían las sesiones. En el tercer ciclo (5° y 6°) como eran los alumnos más mayores se orientó la sesión hacia las profesiones que había antes y ahora no existen y la motivación para aprender, ya que los alumnos UOM están estudiando en la Universidad, aunque son más

mayores de 60 años. Con los otros ciclos (de 1º a 4º curso), como eran más pequeños, decidimos orientar la sesión a los juegos antiguos, cómo jugaban en la escuela y en sus casas los mayores, como hacían sus juegos y si los niños de ahora conocían los juegos de sus abuelos (canciones, chistes, rimas, etc.).

CEIP Son Serra: también estaba de celebración. En este caso solicitaron la actividad para el primer ciclo de primaria (1º y 2º curso) y para el tercer ciclo (5º y 6º curso). Los cursos tenían dos líneas, por lo tanto se realizaron 8 sesiones. La distribución de las sesiones quedó de la siguiente manera, antes del recreo realizamos la actividad en un ciclo y después del recreo la realizamos en el otro ciclo. Los temas que se trataron fueron para el tercer ciclo las profesiones y la educación en general, incluido el intentar motivar a los niños para estudiar y hacerles ver que la educación y la formación es muy importante. Con los más pequeños jugamos a aquellos juegos que los mayores hacían cuando eran pequeños e iban a la escuela, los alumnos UOM hicieron juguetes caseros y llevaron también algunos comprados o de su casa. Los alumnos de la UOM enseñaron a los niños como se jugaba con una peonza, a las figuritas, recortables (de muñecas y de castillos), a las siete piedrecitas, zancos, etc.

CP Els Tamarells: realizamos la actividad en una clase de 5º curso. En esta ocasión la tutora estaba interesada que se tratase el tema de la educación en general, en la motivación y la importancia de tener estudios y formación. Con este grupo y como teníamos más tiempo de preparación y, sólo era un aula, los alumnos pequeños hicieron un trabajo previo so-

bre un tema, el trabajo consistió en escribir cual era la percepción que tenían ellos de sus mayores, los aspectos positivos y los negativos. La tutora del grupo hizo cuatro preguntas a sus alumnos de quinto de primaria y el resultado de este trabajo es el siguiente:

Escribe una cosa positiva sobre las personas mayores:

- Que las personas de la tercera edad son muy buenas.
- Que son muy simpáticos y divertidos.
- Que cuando estas enferma te cuidan, o que siempre que estoy enferma está a mi lado.
- Te cuentan historias interesantes de cuando ellos eran pequeños.
- Que nos acompañan a pasear y hacen una sopa casera buenísima.
- Que te dan paga cada domingo.
- Escribe una cosa negativa sobre las personas mayores:
  - Las personas mayores no tienen nada negativo.
  - Que gritan mucho.
  - Que los mayores no juegan con nosotros.
  - Que se enfadan por la política i porque los niños gritan y juegan.
  - Que no se pueden mover tan bien como nosotros.
  - Que algunos son muy estrictos.
  - Que algunos son tacaños.
  - Que algunas veces son muy pesados.

¿Qué persona o personas mayores tienes a tu lado?

Mayoritariamente los alumnos han contestado que la o las personas mayores que tienen al lado son sus abuelos y como segunda respuesta sus vecinos.

¿Qué te gustaría saber sobre la escuela de los que ahora son mayores?

- Como era su escuela.
- Como eran los maestros de antes.
- Como eran los estudios.
- Como eran las clases y como les trataban.
- A que jugaban antes.
- Como eran los libros.
- Que castigos les ponían.

Como podemos observar los intereses del alumnado de primaria con quienes trabajamos fueron muy variados y las inquietudes mostradas en la sesión así lo corrobora, ya que fue un grupo muy participativo.

En cuanto al grupo de estudiantes de la UOM estaba compuesto por 10 alumnos en total, 8 mujeres y 2 hombres. Con una media de edad de 68,3 años. La alumna más joven que participó tenía 61 años y la alumna mayor tenía 81 años. Del total del alumnado de la UOM una alumna estaba cursando segundo curso del Diploma Sènior, seis estaban cursando tercer curso del Diploma Sènior, dos estaban cursando quinto curso del Diploma Sènior Superior y una estaba cursando uno de los Diplomas de especialización que oferta la UOM.

Al acabar las actividades presenciales y de interacción con el alumnado de las escuelas realizamos una valoración de lo que había sido la actividad lleva-

da a cabo durante estos días. Considerábamos muy importantes estas valoraciones y percepciones por que era la primera vez que realizábamos esta actividad, con una envergadura tan amplia, y queríamos saber si podría ser de valor volver a repetirla los siguientes años. En la valoración tratamos cuatro temas importantes, en primer lugar que característica destacarían como lo más interesante de la actividad, en segundo lugar qué aspectos destacarían como positivos y cuáles como negativos, y para acabar si recordaban alguna anécdota curiosa de esas que por alguna razón les llamó la atención y no se la pueden quitar de la cabeza (de una manera simpática).

Los resultados son los siguientes (sólo es un extracto de todas las opiniones):

a. Los aspectos más interesantes de la actividad serían:

- *Lo más interesante es comprobar lo despiertos, inteligentes y hábiles que son algunos niños. La atención y preguntas que hacían nos llevan a pensar que se interesaban por todo, que ponían atención en lo que explicábamos y que les resultaba nuevo casi todo. Los niños pueden comprobar que viven en una sociedad que ha evolucionado muy rápido y que tienen unos medios que nosotros no tuvimos y que tienen que aprovecharlo. Personalmente hacía tanto que no aportaba nada en un colegio que me emocionó mucho. La experiencia fue maravillosa.*
- *Nos hemos sentido bien acogidos. Los niños han participado mucho más de lo que esperaba.*

b. Señalar tres aspectos positivos de la actividad:

- *“a) Ver a mis compañeros recordando sus juegos, canciones, etc., b) El interés de la Universidad para preparar la entrada a los futuros alumnos, c) Los niños estaban bien informados por sus abuelos de nuestro pasado. Es grato ver que hay familias que se comunican”.*
- *“a) El buen comportamiento, en general, del alumnado, b) Observar el interés que ponían en la experiencia y como era de fácil conectar con ellos, c) Que pese a la diferencia de edad no estamos lejos como parece y, sobre todo, que los juegos y el recreo siguen siendo ( pese a los avances) casi lo mismos”.*

c. Señalar tres aspectos negativos de la actividad:

- *“La falta de orden dentro del aula. Pero, teniendo en cuenta la edad de los niños, es perfectamente comprensible”.*
- *“Poca participación de los alumnos de la UOM”.*

d. Una anécdota que recuerdes:

- *“Una niña que me dio las gracias cuando al reforzar la actividad de una compañera que quería ser enfermera le dije que tenía que amar mucho al ser humano. La niña tiene síndrome de Down”.*
- *“Que como es natural, tenían mucha curiosidad para saber como era nuestra escolaridad”.*
- *“No recuerdo, pero si puedo decir que en general eran niños alegres, comunicativos, que te miraban*

*como si fueras alguien especial y te venían a decir Hola!, y té hacían una sonrisa para que les hablastes. Merecen todo cuanto podemos aportar”.*

- *“El aplauso espontáneo de los niños al acabar sus preguntas y nuestras respuestas. La profundidad de sus preguntas y su interés por su futuro”.*

## **5 CONCLUSIONES**

Las experiencias de intercambio intergeneracional son positivas si los temas a debatir han sido preparados y previamente consensuados. En nuestro caso, preparados con el alumnado mayor y preparados por la clase que los acoge; por lo tanto, no puede ser una actividad puntual de tipo folclórico, sino incardinado en las tareas del centro y en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y de las niñas. Ello implicaría una sistematización de estos tipos de experiencias, la selección de los temas a preparar y desarrollar cada curso y una rotación de los cursos y de las personas. Pensamos que la sistematización y la inclusión de dicho tipo de actividad dentro de las escuelas y los institutos aportaría calidad a los procesos de aprendizaje de los alumnos jóvenes y podría significar una importante contribución de las personas mayores que asisten a la universidad para ofrecer a la sociedad sus conocimientos y su experiencia; es una manera de sentirse útil mucho más allá de las clásicas actividades de ocio y tiempo libre tan recurrentes en el mundo de la tercera edad.

Los temas tienen que estar preparados, tienen

que ser atractivos y tienen que permitir la comparación y la valoración. Pero es preciso evitar valoraciones simples; se tienen que evitar los juicios o los prejuicios y el uso de frases estereotipadas sin contraste reflexivo: aquellos tiempos eran mejores, qué bien vivimos ahora, qué desastre que es todo...; la juventud de hoy en día está perdida. Este aspecto debe formar parte de la formación previa de las personas que tienen que participar en las experiencias intergeneracionales. Según nuestra experiencia, se trata de un aspecto fundamental: evitar valoraciones simples, es preciso avanzar en interpretaciones complejas, desde diferentes perspectivas, desde posiciones críticas y alternativas, planteándose interrogantes, valorando la diferencia y la discrepancia, conviviendo con la dificultad, afrontando el conflicto con optimismo... Sea como sea, estas valoraciones, casi elaboradas de forma inconsciente, siempre aparecen y es preciso someterlas a la interrogación de la mente; es preciso dudar, es preciso interrogarlas, es preciso someterlas a presión para analizar si son capaces de aguantar un mínimo examen reflexivo. Esta tarea se debe hacer con todas las generaciones; por lo tanto, los hechos, los fenómenos y las impresiones tienen que ser contrastadas, validadas o refutadas si es preciso. Son muchos estos pensamientos poco reflexivos: pensar que ahora con el material de que disponen las escuelas se puede resolver casi todo, es un grave error conceptual como también lo es el pensar como imposible o impensable que niños y niñas fuesen separados a clase y los contactos entre ellos fuesen casi inexistentes. También son falsas las apre-

ciaciones que afirman que antes había mayor respeto o que antes se trabajaban mucho mejor los valores; la realidad es mucho más compleja, los valores han cambiado, las personas han cambiado, los contextos han cambiado, todo ahora es más difícil y más complejo, es preciso entender, analizar e interpretar las aparentes contradicciones que acaban siendo complementariedades. Es preciso analizar la pluralidad de interpretaciones, teorías e implícitos que hay en cada impresión, de cada pensamiento huidizo.

La vivencia personal atada al aprendizaje con componentes emocionales y afectivos es la más relevante para aprender y enseñar con significado, con sentido. Por lo tanto, pensamos que el impacto de estas experiencias es notable porque lleva una gran carga emotiva y afectiva que hay que saber contrastar adecuadamente con la razón y la reflexión. Como que todos los aspectos que se cuentan y comentan por parte de unos y otros llevan una fuerte carga emotiva es preciso evitar que la reflexión sobre la emoción se convierta en una descalificación hacia la persona; las personas tienen que entender, en éstos contextos, que la reflexión y el contraste no pretenden descalificar sino ayudarnos a ser mejores; o sea, ayudarnos en seguir aprendiendo de forma continuada. Los aprendizajes sólidos no sólo mejoran nuestra capacidad cognitiva o nuestro campo de conocimiento sino también nos mejoran como personas y mejoran las relaciones que mantenemos con los otros. No descubrimos nada nuevo, sólo constatamos, una vez más, que los procesos de aprendizaje se tienen que unir con componentes emocionales y afectivos. Razón y emoción,

afecto y racionalidad son componentes inseparables de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este tipo de experiencia tiene que tener continuidad en el tiempo y se tienen que sistematizar como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre personas de diferentes generaciones. La programación de los centros educativos, de los hogares de personas de la tercera edad y de las residencias de tercera edad y los programas universitarios para mayores tendrían que contemplar estos intercambios como parte consustancial de los procesos de aprendizaje.

Los comentarios y exposiciones a partir de materiales reales, próximos a las vivencias de las personas, con carga afectiva incluida, devienen herramientas de soporte básicas para hacer más atractivas las exposiciones y generar un debate más intenso, fluido e interesante: un juguete de cuando eran pequeños, un libro que captó nuestro interés, un juego actual, un juego de ordenador o los juegos de una videoconsola devienen herramientas de intercambio y de aprendizaje mutuo entre generaciones. El descubrimiento del objeto, su presentación en público, la explicación de sus características, la relación que hemos mantenido con él, las potencialidades que presenta son cuestiones bastante interesantes para potenciar el intercambio de conocimientos entre generaciones y aprender a situarnos, todos pequeños y mayores, ante cosas nuevas que no conocemos que nos obligan a azuzar nuestra capacidad de aprendizaje y a superarnos sin tener demasiados tropiezos; en este caso también es preciso superar viejos tópicos y frases hechas sin ningún fundamento científico.

co, como yo no sirvo para las máquinas, eso no es lo mío y eso no lo sabré hacer nunca... Afirmaciones, todas ellas, a las cuales damos total fiabilidad y certeza y no aguantan el más mínimo análisis reflexivo.

Finalmente, es preciso hacer converger y aprovechar las aportaciones de los intercambios intergeneracionales como puntos de partida para construir nuevos conocimientos y teorizar. Demasiadas veces hemos podido constatar como determinadas anécdotas utilizadas como ejemplo se convierten en referentes únicos de algún hecho; los maestros que dirigen las sesiones de intercambios intergeneracionales tienen que saber construir teoría y elaborar modelos explicativos a partir de las aportaciones de todos los protagonistas. Los maestros tienen que saber ir más allá de lo que dicen, con la intención de relacionar determinados hechos y vivencias con periodos concretos de la historia, con teorías y leyes generales y con sistemas conceptuales mucho más amplios. Es preciso evitar que la anécdota y la explicación simple se conviertan en únicos referentes; por ello es preciso un trabajo posterior mucho más profundo por parte del maestro que permita interpretar y situar, que permita construir nuevo conocimiento a partir de las aportaciones. Lo mismo es preciso hacer con los mayores: es preciso ayudarles a interpretar más allá de los hechos observados; cualquier hecho, comentario o anécdota puede servir para ilustrar una teoría, puede permitir entender y contextualizar el momento evolutivo en que se encuentra un niño o una niña y entender porque dice o hace unas cosas y no otras. Esta tarea es la que podríamos identificar como pensamiento superior, aquél

que nos permite a todos aprender mejor, mejorar los propios procesos de aprendizaje y reflexionar sobre como aprendemos, la llamada metacognición.

No hay duda, los encuentros intergeneracionales nos permiten aprovechar el bagaje y la experiencia de las personas y que nos acerquemos a realidades diferentes. Todo ello, nos permite tejer complicidades entre generaciones, entre personas de diferentes edades, procedencias, culturas, talentos, intereses y motivaciones; entre personas de la tercera edad y niños, entre adolescentes y abuelos, entre estudiantes universitarios y entre personas que justo aprendieron de leer y escribir o personas que, ahora pueden ir a la universidad, pero que durante su niñez no pudieron acceder a la educación obligatoria considerada básica. De hecho, entre las personas que acuden a la UOM los hay que justo saben leer y escribir y algunas de ellas no pudieron ir a escuela nunca, ya que tuvieron que trabajar para sacar adelante a sus familias. Ofrecernos, hoy por hoy, esta oportunidad es un lujo pero también una obligación a la que no podemos renunciar.

## REFERENCIAS

DRENNING, S.; GETZ, L. Computer Ease. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, v. 73, no. 6, p. 471-472, 1992.

HATTAN-YEO, A.; OHSAKO, T. **Programas Intergeneracionales**: política publica e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional. Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 2001.

MacCALLUM, J.; PALMER, D.; WRIGHT, P.; CUMMING.POTVIN, W.; NORTHCOTE, J.; BOOKER, M.; TERO, C. **Community building through intergenerational exchange programs**. Hobart: National Youth Affairs Research Scheme, 2006.

MANHEIMER, R. J.; SNODGRASS, D. D.; MOSKOW-MCKENZIE, D. **Older adult education**: a guide to research, programs, and policies. Westport, CT: Greenwood Press, 1995.

NEWMAN, S.; SÁNCHEZ, M. Els programes intergeneracionals: concepte, història i models. In: SÁNCHEZ, M. (Dir.). **Programes intergeneracionals**. Cap a una societat per a totes les edats. Barcelona: Obra Social Fundació La Caixa, 2007. (Col·lecció estudis socials, 23.).

PINAZO, S. Relaciones sociales. In: TRIADÓ, S.; VILLAR, F. (Coord.). **Psicología de la vejez**. Madrid: Alianza editorial, 2006.

PINAZO, S.; KAPLAN, M. Els beneficis dels programes intergeneracionals. In: SÁNCHEZ, M. (Dir.) **Programes intergeneracionals**. Cap a una societat per a totes les edats. Barcelona: Obra Social Fundació La Caixa, 2007. (Col·lecció estudis socials, 23.). 2007.

PINAZO, S. Beneficios de los programas intergeneracionales. **Revista Espai Social**, Valencia, nº 9, II época, p.13-16, 2009.

SÁNCHEZ, M.; DÍAZ, P. Los programas intergeneracionales. In: PINAZO, S.; SÁNCHEZ, M. (Dir.). **Geontología**. Actualización, innovación y propuestas. Madrid: Pearson Prentice-Hall, 2005.

Recebido em outubro de 2010.

Aprovado em fevereiro 2011.

# OCIO EXPERIENCIAL EN LA UNIVERSIDAD: EL PROGRAMA MULTIGENERACIONAL CULTURA Y SOLIDARIDAD

Manuel Cuenca Cabeza<sup>1</sup>

Yolanda Lázaro Fernández<sup>2</sup>

Jaime Cuenca Amigo<sup>3</sup>

M<sup>a</sup> Luisa Amigo Fernández de Arroyabe<sup>4</sup>

Resumen. El objetivo de este trabajo es mostrar los fundamentos teóricos que inspiran un programa orientado al disfrute y desarrollo personal. Se lleva a cabo a través del análisis de una oferta que se realiza en el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto: el programa *Cultura y solidaridad*. Se revisa la bibliografía pertinente, así como el contexto que posibilita este proyecto en el marco del Instituto, orientado por la comprensión del ocio humanista, entendido como experiencia personal y fenómeno social. Este marco clarifica la filosofía clave del programa y ayuda a comprender los rasgos que lo diferencian de otros desde el fundamento del ocio experiencial. Se concreta su desarrollo con una trayectoria de más de diez años, que se complementa con algunos datos y el testimonio de algunos participantes. Las conclusiones del estudio apuntan a la proyección de los principios teóricos que han inspirado esta experiencia, que pudiera ser considerada modelo para a otras ofertas formativas, orientadas al desarrollo personal y el disfrute.

---

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto. Instituto Interdisciplinar de Estudios del Ocio (mcuenca@deusto.es).

<sup>2</sup> Doctora en Ocio y Potencial Humano. Universidade de Deusto (Yolanda.lazaro@deusto.es).

<sup>3</sup> Licenciado em Filosofia. Investigador Universidad de Deusto (Jaime.cuenca@deusto.es).

<sup>4</sup> Doctora en Filosofía. Universidad de Deusto (mlamigo@deusto.es).

Palabras clave: Ocio. Educación del ocio. Adultos. Desarrollo personal. Experiencia.

## OCIO EXPERIENCIAL NA UNIVERSIDADE: O PROGRAMA MULTIGERACIONAL, CULTURA E SOLIDARIEDADE

Resumo. O objetivo deste trabalho é mostrar os fundamentos teóricos que inspiram um programa orientado ao prazer e desenvolvimento pessoal. Realiza-se através da análise de uma proposta oferecida no Instituto de Estudos de Lazer na Universidade de Deusto: Programa Cultura e Solidariedade. Revisa-se a bibliografia pertinente, bem como o contexto que possibilita esse projeto, orientado pela compreensão humanista do lazer, entendido como experiência pessoal e fenômeno social. Este quadro esclarece a filosofia chave do programa e ajuda a entender as características que o diferenciam dos outros desde a fundação do entretenimento experiencial. Concretiza-se seu desenvolvimento com uma história de mais de dez anos, completados pelo testemunho de alguns participantes. Os resultados do estudo apontam para a projeção dos princípios teóricos que inspiraram essa experiência, assim como o projeto realizado, percebendo-se que este poderia ser modelo para outras ofertas educativas visando o desenvolvimento pessoal e diversão.

Palavras-chave: Lazer. Educação de adultos. Desenvolvimento pessoal. Experiência.

## EXPERIENTIAL LEISURE IN UNIVERSITY: THE MULTIGENERATIONAL PROGRAM CULTURA AND SOLIDARITY

Abstract. This paper aims to show the theoretical foundations

underlying a program oriented towards the personal development and enjoyment. It takes place through the analysis of the Institute of Leisure Studies' offer at the University of Deusto in the Culture and Solidarity program. A revision of the relevant literature is provided, along with the Institute's humanistic leisure perspective enabling the project through its understanding of leisure as personal experience and social phenomenon. This framework clarifies the key philosophy of the program and helps to understand the features that differentiate it from others since the foundation of experiential leisure. The program's trajectory of more than ten years is described and complemented with the testimony of some participants. The findings of the study point to the projection of the theoretical principles that have inspired the experience and position the program as a possible model for other educational projects aimed to the personal development and enjoyment.

Keywords: Recreation. Leisure education. Adult. Personal development. Experience.

## **1 INTRODUCCIÓN**

En el siglo que vivimos se puede constatar la existencia de un ocio entendido como una de las experiencias más deseadas y representativas de nuestra época. Soñamos con las vacaciones, con los viajes, el disfrute de la Naturaleza o de las propuestas culturales, deportivas y recreativas a nivel global. A estas y otras muchas que podemos disfrutar gracias al desarrollo de las tecnologías, los medios de comunicación o las posibilidades de desplazamiento, se han unido últimamente las ofertas formativas de las uni-

versidades. Nos referimos, lógicamente, a las opciones formativas que no piensan en la formación profesional sino en el disfrute y desarrollo personal de los educandos. Este artículo está centrado en el análisis de un programa proyectado hacia esta finalidad. Nuestra pretensión, en estas páginas, es analizar una experiencia concreta que tiene lugar en la Universidad de Deusto, mostrando el fundamento que inspira el programa *Cultura y solidaridad*. Dada la limitación de espacio de un artículo como éste, nuestro deseo es esbozar los fundamentos que lo caracterizan como ocio experiencial. Apuntaremos también algunos aspectos de su desarrollo, con una trayectoria de más de diez años y lo complementaremos con algunos testimonios de los que han participado en él. Iniciaremos la reflexión presentando el contexto en el que el Programa está inserto.

## 2 Ocio EXPERIENCIAL

El ocio experiencial es un concepto novedoso desde un punto de vista comercial, económico y de marketing, pero resulta familiar cuando se conoce la repercusión que tiene desde hace años en los Estudios de Ocio. Allí las primeras aproximaciones a la experiencia se realizan desde planteamientos pedagógicos y psicológicos. John Dewey (1949) diferenciaba entre las actividades cotidianas y las experiencias especialmente intensas, unificadas en torno a una situación, un acontecimiento o un objeto cualquiera. Las experiencias, desde su punto de vista, siguen un cur-

so procesual, de manera que tienen un cumplimiento que permite conservarlas como recuerdos perdurables. Esto lo ejemplificaba con modelos pertenecientes al ámbito del ocio: escribir un libro, llevar a cabo una conversación satisfactoria o jugar una partida de ajedrez. Desde la Psicología, H.E.A. Tinsley y D.J. Tinsley (1986) vinculan el ocio como experiencia al bienestar y a la satisfacción de las necesidades psicológicas. Años más tarde la visión se amplía y se complejiza. En 1998 la revista *Journal of Leisure Research* dedica un número monográfico al ocio como experiencia multi-fase.

El planteamiento experiencial, asumido por los economistas del ocio a finales del siglo XX, ha permitido reformular el objetivo que los guiaba anteriormente, la producción o la utilidad, porque aquí "la utilidad no mide la necesidad, sino el deseo psicológico que un consumidor experimenta en relación a un determinado bien" (BARRET, 1974, p. 79). Este criterio tiene como referente que cualquier persona trata de optimizar sus decisiones, optando por aquello que le proporciona mayor grado de satisfacción. La vigencia de esta realidad cotidiana puede ser una razón que explique por qué nos desplazamos de una economía basada en la prestación de servicios, hacia una economía basada en la experiencia.

Frente a la economía de los servicios, centrada en las actividades intangibles, la economía de la experiencia entiende que la clave está en los sujetos que quieren vivir experiencias memorables, porque las experiencias son intrínsecamente personales (no son exteriores). Esto tiene una relación con el estado fi-

sico emocional, intelectual o espiritual, pero también con los valores de las personas y de las comunidades. B. J. Pine II y J. H. Gilmore (2000) afirman que la economía de la experiencia es el comienzo de una nueva era económica en la que cada empresa es un escenario y todas proporcionan experiencias memorables, a través de "puestas en escena" a las que se asiste previo pago de entrada:

Quando un individuo compra una experiencia paga para disfrutar de una serie de sucesos memorables montados por una compañía -igual que en una obra teatral- con el fin de involucrarlo personalmente. Las experiencias constituyeron siempre el núcleo de los espectáculos, desde las obras de teatro y los conciertos hasta las películas cinematográficas y los programas de televisión. Sin embargo, en las últimas décadas la cantidad de opciones en materia de espectáculos ha aumentado enormemente, abarcando muchas, muchísimas experiencias nuevas. A nuestro entender, los orígenes de esta expansión de las experiencias se remonta a un hombre y compañía por él fundada: Walt Disney (PINE; GILMORE, 2000, p. 19).

En los escasos años en los que se han introducido estas ideas sobre el ocio experiencial, se comienza a diferenciar entre "las experiencias de primera generación", caracterizadas por ser ofertas de ocio "prefabricado", cercano a las propuestas de Pine y Gilmore antes esbozadas, y las "experiencias de segunda generación" que tienen su primer referente en la persona y sus valores individuales culturales y sociales (BOSWIJK, 2005, p. 43). En este segundo planteamiento estaría el Pro-

grama del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, el lugar donde tiene lugar la propuesta que se esboza en este artículo.

### 3 SOBRE EL CONCEPTO DE EXPERIENCIA

La comprensión del ocio como tiempo libre o como actividad ha sido superada, en la primera década del siglo XXI, por la irrupción de un ocio experiencial. Observemos, en primer lugar, su significado. El diccionario de la Real Academia Española recoge cinco significados diferentes de experiencia: 1. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo; 2. práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo; 3. conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas; 4. circunstancia o acontecimiento vivido por una persona y 5. experimento. Partiendo de ellos podemos entender que la experiencia es un "acontecimiento vivido por una persona" que le proporciona un conocimiento o un cambio personal, como consecuencia de "haber sentido, conocido o presenciado algo".

Se habla de "acontecimiento" en el sentido de algo que ocurre fuera del sujeto, que es exterior a él; pero, al mismo tiempo, le afecta íntimamente transformando su conocimiento y su modo de entender el mundo. Esa transformación se debe a la vivencia personal y directa en la que se implican los sentidos, las sensaciones, sentimientos, conocimientos, conceptos e ideas. La experiencia es siempre experiencia de alguien, pero ese alguien es permeable, abierto al cam-

bio. Esto permite que deje una huella en el sujeto que la experimenta. De ahí que Jorge Larrosa (2006) afirme que el sujeto de una experiencia es un sujeto paciente, pasional.

#### 4 EXPERIENCIA NO ES IGUAL QUE ACTIVIDAD

Afirma A. Fierro (2000, p. 39) que “vivir es experimentar, y esto significa tanto tener vivencia espontánea de lo que a uno le sucede, cuanto procurarse, a la manera de un experimentador, vivencias alternativas”. La experiencia no se refiere habitualmente a un vivir pasivo sino todo lo contrario, al estar despierto y activo que se relaciona con sentimientos, percepciones, pensamientos o deseos muy personales que resultan difícil de objetivar; pero la experiencia es algo bien diferente a un experimento.

Jorge Larrosa precisa que la experiencia, a diferencia de la actividad o del experimento, no puede planificarse al modo técnico. Así lo concreta utilizando un ejemplo:

La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. Porque aunque la actividad de la lectura sea algo que hacemos regular y rutinariamente, la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones. Y sabemos que el acontecimiento escapa al orden de las causas y los efectos. La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar el que se den determina-

das condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia. Aunque nada garantiza que lo sea: el acontecimiento se produce con ciertas condiciones de posibilidad, pero no se subordina a lo posible. Por otra parte, una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y, si es experiencia, no será la misma experiencia para todos aquellos que la hagan (LARROSA, 2006, p. 99).

La experiencia, en cuanto hecho subjetivo y fenómeno transformador de la persona, no es un experimento al modo de las ciencias experimentales, cada experiencia es singular porque corresponde a un sujeto singular. Aunque varias personas vivan un mismo acontecimiento, el punto de vista desde el que lo vivencian siempre es diferente, irreplicable. En sentido contrario, un experimento es lo que debe ser repetible, que debe significar lo mismo sin importar el sujeto que lo lleve a cabo. La ciencia trabaja con lo general, la experiencia se refiere a algo singular: "el afecto por lo singular, se llama precisamente pasión. Por eso, en lo singular, sólo puede haber una epistemología pasional. O una ética pasional. O una política nacional." (LARROSA, 2006, p. 103). La posibilidad de la experiencia, entendida desde la subjetividad, implica la suspensión de la posición genérica, pero ello no significa que no sean generalizables las posibilidades de vivir experiencias de ocio. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad, por lo que el

lenguaje de la ciencia no puede ser el lenguaje de la experiencia.

A diferencia de las actividades, cada experiencia es única y, en el caso de hechos similares, cada persona los vive de un modo diferente. Esto significa que las instituciones, o la iniciativa privada, no pueden garantizar en ningún caso que lo experiencial, en su sentido más profundo, se haga realidad en ninguna persona. Lo que sí pueden hacer es conocer y favorecer las condiciones de posibilidad de las experiencias. Desde un punto de vista social, las experiencias de ocio se pueden entender como proyectos experienciales de ocio. Dichos proyectos actúan a modo de modelos favorecedores de la realización de experiencias personales, a partir de un contexto y unas condiciones de posibilidad. Este es el planteamiento en el que nos situamos cuando hablamos de ocio experiencial en nuestro programa universitario.

## **5 GÉNESIS Y CONTEXTO DEL PROGRAMA MULTIGENERACIONAL CULTURA Y SOLIDARIDAD**

El programa *Cultura y solidaridad* que se analiza en este texto se enmarca en el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Este Instituto surge en 1988 con la intención de dar respuesta académica a planteamientos, problemas e interrogantes sobre el ocio de una sociedad marcada profundamente por el consumo. Desde el primer momento se parte de un concepto de ocio humanista, entendido como experiencia personal y fenómeno social, y se

proyecta promoverlo en el ámbito de la investigación, de la formación y en el entorno comunitario. El programa de *Doctorado Ocio y Potencial humano* marca la dirección de las tesis doctorales que se irán culminando en años sucesivos, así como las diversas investigaciones realizadas con instituciones de prestigio internacional. Las tesinas y los proyectos fin de máster se encuadran igualmente en esta línea académica e investigadora del centro.

Junto con este planteamiento investigador y de formación de profesionales, el Instituto ha querido volcar a la sociedad el caudal de conocimientos y valores que en su seno se iban generando. Con esta voluntad de servicio a la comunidad, nace el programa que nos ocupa en este trabajo. Ya hemos apuntado que intentamos aquí mostrar la orientación del mismo, para destacar una dimensión novedosa: el ocio experiencial vinculado a la formación.

## 5.1 LA FORMACIÓN COMO OCIO

La finalidad de promover un ocio humanista en el entorno se hace realidad en el año 1993 con la puesta en marcha del programa *Ocio cultural universitario*. Este proyecto se sustenta en la comprensión de la formación como ocio y de éste como desarrollo personal y social (CUENCA, 2004). Se propone un programa para ampliar el horizonte cultural, descubrir valores y buscar en el ocio nuevos cauces de realización personal. La buena acogida de esta propuesta en la ciudad cimenta las bases de lo que será una constan-

te del Instituto: la Formación como Ocio.

*Ocio cultural universitario* sigue ofreciendo en la actualidad cursos de quince horas de duración que abarcan una gran diversidad de temas en las áreas de arte, literatura, historia, filosofía, salud, música u otros ámbitos de interés cultural.

Con el paso de los años y ante la inquietud que mostraban nuestros estudiantes, deseando profundizar más en los temas culturales, en el curso 1999-2000 se pone en marcha el *Graduado Universitario en Cultura y Solidaridad*. Este programa está reconocido como título propio de la Universidad de Deusto, de tres años de duración y conlleva una nueva forma de estudiar en la Universidad. En la actualidad, con la aprobación de los Grados universitarios en la nueva legislación, ha pasado a denominarse *Titulado Universitario en Cultura y Solidaridad*.

Al terminar los estudios la primera promoción, observando el deseo de estos alumnos de continuar en la universidad, el Instituto implementa un tercer Programa, dentro del marco la Formación como Ocio. Se trata de un curso monográfico para los postgraduados que profundiza en una temática concreta desde una orientación multidisciplinar, volcada al conocimiento y al disfrute personal y no a la intervención profesional. Literatura, historia, arte, ciudadanía o modernidad son algunas de las temáticas que han centrado estos monográficos, planificados con ocho módulos que permiten estudiar de forma interdisciplinar las áreas elegidas. En el curso académico 2008-2009, se han implementado dos nuevos programas *Disfrutar las Artes y Aprender Viajando*,

que han complementado la oferta anterior, dando un amplio cauce de realización al ocio como formación.

En resumen, en el marco de la orientación humanística del Instituto de Estudios de Ocio, el principio educativo que inspira el Proyecto *La formación como Ocio* es la formación integral de la persona, cuidando especialmente que el desarrollo procesual sea satisfactorio y formativo (CSIKSZENTMIHALYI; CUENCA, 2001). Para llevarlo a cabo se propone un modelo vivencial que posibilite el desarrollo personal a partir de experiencias culturales de ocio. Los cinco programas que constituyen este Proyecto de la Universidad de Deusto son Programas universitarios que propician a las personas que los cursan un proceso formativo pleno de posibilidades personales y sociales.

## **5.2 EL PROGRAMA MULTIGENERACIONAL CULTURA Y SOLIDARIDAD: UN OCIO EXPERIENCIAL**

Desde el diseño de este programa se ha favorecido que sea una experiencia de ocio formativa y transformadora en el cauce de sus tres años de duración, en coherencia con la orientación teórica del Instituto (CUENCA, 2000, 2004). Junto con las materias orientadas a desarrollar competencias y actitudes personales, se vertebran otras pensadas para mejorar el conocimiento e incrementar el gusto por la cultura y la preocupación por los problemas sociales. Combina asignaturas obligatorias –cuatro en cada curso– con optativas que encauzan la formación en diferentes áreas específicas tales como artes, derecho, cine,

filosofía, historia, literatura, música, psicología o sociología. Se ofrecen también actividades complementarias de carácter más práctico en el formato de talleres. El marco ofrecido a los estudiantes es flexible y recoge un arco que va desde el compromiso de asistencia centrado en dos días, a la posibilidad de participar todos los días laborables. Cada alumno puede decidirlo en función del tiempo disponible y de sus circunstancias personales. El alto grado de optatividad del Plan de estudios ofrece el marco adecuado para la elección de materias y la planificación horaria del estudiante.

El alumnado es mayoritariamente femenino, con un ochenta por ciento de presencia de mujeres, que provienen de la propia ciudad de Bilbao o del entorno cercano. El programa no requiere una formación previa para el acceso y congrega a personas motivadas por la cultura. Los estudiantes llegan a la universidad con el deseo de aprender y esta orientación se va tornando sobre el propio eje de la satisfacción que su realización produce. Así la necesidad de aprender tiene una estructura motivacional dominada por el puro deseo de conocer y aprender (aprender por el puro placer de aprender), por conseguir una meta social, al mismo tiempo que por la búsqueda de su desarrollo personal. La formación dista de ser utilitaria y pragmática como en otros tramos y propicia que la persona se implique sin la necesidad de recompensas, logros tangibles o reconocimiento social; por tanto, puede vivirse como una experiencia de ocio en su dimensión formativa (GÓMEZ; MARTÍNEZ, 2002).

La perspectiva de más de diez años de implan-

tación nos permite valorar algunos aspectos sobresalientes de su diseño inicial enmarcado, como indicábamos al inicio, en los planteamientos del ocio experiencial desarrollados en las investigaciones del Instituto. Sin pretender abordarlo en toda su riqueza, nos proponemos ahora destacar los rasgos que permiten afirmar del programa su carácter de experiencia de ocio. Apuntamos las siguientes notas:

### 5.2.1 EL MARCO DE REFERENCIA ES EL PROPIO ACTOR O AGENTE, ES DECIR, LA PERSONA

La referencia primaria a la persona ha sido una finalidad clara en los planteamientos del Instituto y ha guiado la acción educativa (Cuenca 2004). Se pretende alentar la capacidad de las personas para encontrar o crear por sí mismas los medios para aprovechar sus posibilidades de ocio. N. Elias y E. Dunming (1992:118 y 134) privilegian el ámbito del ocio como la esfera pública más propicia para que los individuos puedan decidir basados principalmente en su propia satisfacción. Ello nos permite afirmar que, para entender el significado de la experiencia de ocio, es esencial partir del sujeto que la experimenta. Sin negar el carácter único e individual de estas experiencias, las personas las desarrollamos y compartimos a través de un entramado social que facilita la identificación personal y social.

El programa *Cultura y solidaridad* constituye un marco apropiado para este entramado capaz de satisfacer los anhelos personales y encauzarlos en un

ámbito social. Quisiéramos destacar, en primer lugar, que el estudiante se decide por este programa en el horizonte de una amplia oferta cultural. La ciudad de Bilbao ofrece un gran panorama de propuestas culturales, muchas de ellas bien arraigadas en una larga tradición. Al mismo tiempo, Bilbao se ha convertido en un eje de estudio mundial por las apuestas regenerativas de los últimos veinte años con el Museo Guggenheim como centro. Este marco centra la primera decisión que tiene que tomar la persona que opta por el programa; no es lo mismo decidir en un espectro limitado de propuestas, que en un horizonte que ofrece experiencias culturales en muchos ámbitos. El estudiante que opta por este programa debe tener claro que, en parte, tiene que limitar la asistencia a otras actividades culturales y que su apuesta elige un ámbito primariamente formativo. En el desarrollo del programa tendrá que seleccionar entre la variada oferta del propio Instituto, antes comentada. También tendrá que decidirse entre las ofertas de optatividad y diversidad de talleres que se le ofrecen.

Ahora bien, en segundo lugar, recordemos que el programa se incardina en la universidad. Observemos que, desde la perspectiva de la formación como ocio, la universidad adquiere una función novedosa más allá de la generación y transmisión de conocimiento. Se privilegia ahora la experiencia de la persona y la oferta formativa se transforma en un ámbito con el que el estudiante entabla una interrelación emocional. Quizá la imagen del teatro nos ayude a visualizar el carácter participativo y de correalización que se genera en el aula. No son estudiantes que

buscan una formación profesional sino personas que anhelan una experiencia, llevada a cabo con disfrute y satisfacción, junto con otros alumnos con los que no compiten, sino que comparten expectativas.

Los estudiantes experimentan un horizonte en el que se reconocen junto con los compañeros que anhelan aspiraciones semejantes. En muchos casos es la primera oportunidad que tienen en la vida de poder asistir a la universidad. Por esta razón la opción del programa supone un impacto de realización personal. Así es habitual encontrar en sus testimonios frases como ésta: “El poder estudiar a mi edad, ha sido un gran placer que me ha reconfortado con mi misma” (M. A. S., 2000, I Promoción). En otros casos han tenido formación universitaria, pero en campos científicos o tecnológicos, por lo que el descubrimiento se centra en los valores humanísticos: “El Graduado Universitario en *Cultura y Solidaridad* facilita el necesario y siempre enriquecedor intercambio entre quienes deseamos responder a cada día más y mejor a la evidente necesidad social de re-implantar valores humanizadores” (B. L. B., 2003, II Promoción). Todos ellos afirman, en uno u otro momento de su trayectoria formativa, la oportunidad de compartir expectativas con sus compañeros, encontrar nuevas amistades y relaciones: “Aparte de toda la cultura que venía buscando (en la Universidad) más allá de sus puertas me ha dado a cambio de mi entrega un regalo, la amistad” (R. M. M., 2002, I Promoción).

Quisiéramos destacar, en tercer lugar, la trascendencia educativa que tiene esta opción personal del estudiante que se decide por el programa. A lo largo de

tres años irá fraguando un estilo de vida de ocio cultural que será una nueva base de su ocio creativo. El programa *Cultura y solidaridad* está vertebrado por un eje de asignaturas orientadas a mejorar el conocimiento e incrementar el gusto por la cultura y la preocupación por los problemas sociales. El conjunto de asignaturas obligatorias, optativas y de actividades complementarias constituye un entramado fundamental que profundiza en el conocimiento humanístico, desarrolla competencias y actitudes personales y proporciona herramientas de análisis y crítica. Todo ello permite que en el estudiante se opere una transformación a lo largo de los tres años. Cada alumno aprende a proporcionarse a sí mismo recompensas y refuerzos, a ser consciente de sus propios avances y a reconocer en sí mismo un gran potencial de crecimiento. Se privilegia siempre este marco de realización personal obviando las comparaciones académicas, restringiendo la nota al aprobado. De modo que la experiencia de ocio se manifiesta aquí como cultivo de la persona. El ámbito formativo aúna la profundización en los temas culturales con el desarrollo personal. Esta experiencia marcará la vida del estudiante en un futuro orientándole a participar nuevamente en experiencias semejantes y a disfrutar con experiencias significativas de ocio relacionadas con la creatividad y el desarrollo personal.

## **6 TIENE UN PREDOMINIO EMOCIONAL Y SE JUSTIFICA POR LA SATISFACCIÓN, NO POR EL DEBER**

El ocio es una vivencia que se encuadra en el mundo de las emociones. La experiencia de ocio se fun-

damenta en la acción gustosa, es decir, satisfactoria (CUENCA, 2004, p. 254). Es interesante la siguiente puntualización de J. Larrosa: “La experiencia no puede captarse desde la lógica de la acción sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional” (LARROSA, 2006, p. 108). Esta perspectiva nos ayuda a recordar que las personas no tienen los mismos gustos (un aspecto que incide directamente en las decisiones de ocio), ni reaccionan a los estímulos exteriores con la misma carga emocional en un momento de su vida, con un contexto determinado, que en otro momento con otro contexto. Como señala Fericgla (2000, p. 13) la emoción - y en especial los sentimientos- nacen de la interpretación de las situaciones, no de las situaciones en sí mismas. Este hecho implica la existencia de una relación muy estrecha entre las emociones, cognición (en especial la memoria) y entrenamiento cultural.

El diseño del programa *Cultura y Solidaridad* está especialmente orientado a favorecer este predominio emocional. Uno de los rasgos más significativos del mismo radica en la elección de un profesorado capaz de generar empatía y de comunicar apasionadamente sus conocimientos. Se entiende que esta comunicación privilegia la participación emocional del estudiante, generando en el aula un clima positivo. No es extraño encontrar entre los testimonios afirmaciones como ésta: “Nos han prestado sus ojos. Este es el pensamiento que tuve cuando uno de los profesores de pintura nos explicaba el cuadro” (T. M. L., 2004, III Promoción).

El otro polo radica en los estudiantes. Hemos comentado más arriba las expectativas de realización y no competitividad que animan el programa. Esto se canaliza en diversas posibilidades como la elección personal de las temáticas en las que desean realizar los trabajos obligatorios, la posibilidad de incorporar en las clases materiales personalmente elegidos o la adaptación de los temarios a los intereses del grupo. Se privilegia la opción emocional y se favorece su comunicación a los otros en el aula. Así la vivencia personal se expande en el ámbito interrelacional de los demás compañeros, que acogen lo propuesto, abriéndose la posibilidad de acogerlo como propio. Este marco es un diálogo que amplifica lo personal en el grupo. De este modo se aprende también a respetar opciones ajenas que, quizá, comunicadas y conocidas se pueden volver propias. Los estudiantes lo reconocen explícitamente: “Lo nuestro era por “hobby”, por aprender, por crear amistad, por hacer cosas que tal vez por la vorágine de nuestras actividades laborales no habíamos podido realizar, por hacer un alto en el camino y dedicarnos, en un ambiente universitario, a realidades intelectuales” (Discurso de Graduación de los alumnos de la VII Promoción).

Una experiencia de ocio puede oscilar desde la mera aceptación de la experiencia -realizar algo que me gusta, sin más-, a la inmersión receptiva y contemplativa, capaz de proporcionarnos una experiencia intensa, inolvidable, catártica. La psicología humanista de Maslow (1993) y sus seguidores hizo ver hace tiempo la importancia que tienen para las personas estas últimas, denominadas experiencias

cumbre o experiencias óptimas. Desde sus posicionamientos el ocio puede ser un ámbito en el que cultivar el cuerpo y el espíritu para llevar a cabo una vida mejor y de mayor calidad, tanto a nivel personal como comunitario.

La intensidad con la que se vive una experiencia está relacionada con la novedad, el contexto socio-cultural, el grado de conocimiento y otros aspectos, subjetivos y objetivos, entre los que resaltaremos la propia calidad de la experiencia. La experiencia cotidiana se transforma en un acontecimiento gracias a la novedad. Sabemos que la novedad es un factor de motivación que nos permite acceder a vivencias desconocidas como si fueran acontecimientos extraordinarios. Así ocurre en el aula; un profesor que busca contagiar a los estudiantes la emoción de un poema pondrá los medios necesarios para comunicarlo y para que tengan una experiencia óptima en el aula. Pero también lo pretenderá otro profesor al mostrar la riqueza de pensamiento de un autor o la fecundidad creadora de un artista. La capacidad de mostrar, de abrir nuevos senderos, de comunicar en suma, son factores que intervienen favoreciendo las experiencias. Así lo ratifican afirmaciones como éstas: “La Uni es como un gusanillo que se te mete dentro y me siento ahora incapaz de dejarlo” (H.M.A., 2005, IV Promoción). “En lo más profundo de mi ser una voz me dice: ahora eres más, mucho más, que cuando llegaste, porque la amalgama es espléndida, porque la savia te ha llegado de todos” (V. G. E., 2005, IV Promoción).

Ahora bien, el profesorado es consciente de que

estas experiencias requieren un proceso. Cuando un profesor solicita a los alumnos que elijan en su casa el poema que desean llevar al aula, está iniciando la preparación de la experiencia. Les anima a buscar activamente en sus gustos y a comunicarlo a los demás. Sin duda, la calidad de la experiencia dependerá de muchos factores, pero el hecho de prepararla, vivirla y recordarla la dota de un significado diferente a la mera escucha más o menos pasiva.

La experiencia de ocio proporciona la posibilidad de sentir un placentero despertar de las emociones. En el ocio se concede una importancia mayor a la emoción y a la fantasía que en la vida ordinaria. Las emociones moldean el mundo de significados y el entorno de acciones posibles en los seres humanos. Ferricla (2000, p. 12-13) afirma que “debemos reconocer que detrás de las prácticas y debajo de los hábitos que definen y dan forma a cada sociedad hay un propulsor emocional que talla e impulsa la vida social”. En este sustrato emocional conviene diferenciar entre sentimientos, motivaciones y emociones. Este trío es el núcleo que entrelaza de forma sistémica cultura y naturaleza humana, incidiendo directamente en las experiencias culturales de ocio.

El programa *Cultura y solidaridad* facilita el disfrute en el aula y pone las bases para vivir de forma autónoma otras experiencias en las distintas áreas que se trabajan en clase. Los estudiantes reconocen que su experiencia en el programa radica en la elección libre y gozosa: se inscriben porque “les agrada” y esa opción voluntaria le otorga un sentido. Esto supone para ellos ganar un espacio de libertad: hacer lo

que "me gusta", "lo que me satisface", no lo que "debería" hacer. Sabemos que las acciones de ocio no demandan ningún compromiso obligado, pero esto no excluye la perseverancia o el libre compromiso. Los estudiantes destacan reiteradamente esa sensación de disfrute manifestada en testimonios como estos: "La universidad me ha inculcado además de conocimientos, la sensación de logro, ingrediente fundamental en la fórmula por la autosatisfacción" (G.D.V., 2002, I Promoción). "Me he sentido integrada y feliz. He aprendido y he disfrutado" (I.V., 2002, I Promoción).

El logro a largo plazo requiere el compromiso del estudiante de perseverar en el programa. Ahora bien, el alumno tiene un marco flexible que se visibiliza en el siguiente CUADRO:

<b>Cursos</b>	<b>Nº créditos Asignaturas Básicas</b>	<b>Créditos Asignaturas Generales</b>	<b>Créditos Asignaturas Específicas</b>
1º	12	Mín. 6,máx. 12	Mín. 6,máx. 24
2º	12	Mín. 6,máx. 12	Mín. 6,máx. 24
3º	12	Mín. 6,máx. 12	Mín. 6,máx. 24

Fuente: Elaboración propia.

Durante los tres años que dura el programa, el alumno puede realizar entre 72 y 144 créditos. Se utiliza el concepto propuesto por la Unión Europea para los créditos ECTS, cuyo punto de vista es el reconocimiento del trabajo del alumno. Podemos afirmar que más del 60% del alumnado sobrepasa los créditos mí-

nimos exigidos para la superación del programa.

Su experiencia, transcurridos los tres años de su duración, proporciona una dimensión gozosa, reconocida por los participantes. Algunos estudiantes destacan la oportunidad de poder ir a la universidad, con lo que ello significa en su ampliación de su visión del mundo y del entramado de relaciones sociales: “He ampliado mi campo de relaciones y amistades” (G.D.V., 2002, I Promoción). “He conseguido un sueño irrealizable: una gran anhelo secreto para mí era poder ir algún día a la Universidad” (L. V., 2002, I Promoción).

Partiendo de este marco general, podemos observar que los estudiantes aprenden a disfrutar en áreas específicas que anteriormente les eran desconocidas o ajenas. Algunas materias son fundamentales para posibilitar para el desarrollo intelectual y para ayudar a los estudiantes a situarse en el ámbito del ocio. Así *Técnicas de trabajo intelectual y Ocio y calidad de vida* se sitúan en primer curso. Otras asignaturas obligatorias como *Claves para comprender y disfrutar del arte*; las específicas como *Pautas para el conocimiento del cine* y los talleres del programa les ofrecen novedosas posibilidades en esta dirección. Los resultados al evaluar la satisfacción de los estudiantes en cada materia confirman que lo indicado anteriormente es una realidad comprobada año tras año. Del total de alumnos que han cursado el Graduado, 334 hasta el momento, 166 han hecho alguno de los Postgraduados que ofrecemos, lo que supone que un 49,7 % de los alumnos han continuado haciendo alguno de estos programas de un año de duración.

Pensamos que esta continuidad es un indicador de satisfacción de los participantes y, al mismo tiempo, una prueba de consolidación de un ocio serio.

**Se integra en valores y modos de vida.** El ocio ha de ser algo *integrado* en la vida de las personas, en su escala de valores y su contexto. Desde un punto de vista individual y subjetivo, el ocio es un ámbito de realización de acciones valiosas, un espacio idóneo para el desarrollo y la vivencia de valores en sus múltiples campos. Integrar el ocio en nuestras vidas significa considerarlo algo "tan serio" como el trabajo, la educación o la salud.

El programa *Cultura y solidaridad* hace realidad estos planteamientos axiológicos del ocio promoviendo la integración, convivencia multigeneracional, el respeto a la heterogeneidad, fomento del disfrute del hecho cultural y solidaridad. Precisamos, a continuación, cómo se lleva a cabo la vivencia de estos valores.

**Integración.** La formación como ocio es una nueva oportunidad de desarrollo e integración de las personas. En este sentido *Cultura y solidaridad* favorece la sociabilidad a través de la participación en un programa integrado estructural y físicamente en la universidad; estructural porque forma parte de la oferta oficial de títulos propios de la Universidad y físicamente porque comparte las aulas con el resto del alumnado. Se diferencia de otros proyectos similares destinados a Personas Mayores, donde los cursos se imparten en aulas de cultura u otros centros de la ciudad. En el programa que nos ocupa los estudiantes conviven en los pasillos de la universidad con la diversidad del alumnado propio de las licenciaturas, los grados o los

estudiantes de tercer ciclo. Son uno más en el marco general universitario. Esta circunstancia es enriquecedora y posibilita que se consideren *uno más* entre los alumnos universitarios. Eso significa también que pueden disfrutar de todos los servicios, compartir la biblioteca, asistir a las conferencias o disfrutar de su compañía sin más. De modo que este factor de integración supone equilibrio compensador y estimulante para aquellos que no han tenido la oportunidad de asistir previamente a la universidad.

**Convivencia multigeneracional.** Junto a lo señalado anteriormente, uno de los aspectos más llamativos del programa es su carácter multigeneracional. *Cultura y solidaridad* no está dirigido a unas edades concretas, sino a personas adultas, con la edad de 25 años como mínima, pero sin existir límite en el otro extremo. De hecho los alumnos se sitúan entre los 32 y los 83 años.

Las personas que conforman las promociones del Titulado son muy variadas, con muchos aspectos que les diferencian pero con al menos tres que les unen: interés por la cultura, ganas de aprender y gran motivación. La convivencia de personas con edades distintas posibilita una interacción muy rica entre compañeros diferentes. Cada uno llega con su experiencia de vida, en algunos casos de largo recorrido, que convive con la de aquellas personas más jóvenes. Esa diversidad enriquece las experiencias en el aula, posibilitando preferencias bien diferenciadas.

**Respeto a la Heterogeneidad.** Este valor se desprende de los anteriores y se favorece especialmente desde la Dirección del Instituto de Estudios de Ocio.

El contexto personal de los estudiantes de *Cultura*

*y solidaridad* contempla una mayor diversidad que el resto del alumnado universitario. En algunos casos las circunstancias familiares les han liberado de cuidados que les han ocupado el tiempo previo; en otros casos, el vacío por la pérdida de un ser querido les ha impulsado a buscar nuevos horizontes. Algunos participantes llegan cumpliendo la ilusión de estudiar en la universidad y otros vuelven a la vida universitaria una vez cumplido el ciclo laboral. Todas estas variadas circunstancias enriquecen la experiencia grupal y ofrecen un panorama vital de gran riqueza para la comunicación y el intercambio.

En muchos casos el programa supone una transformación profunda en el estudiante, ayudándole a superar circunstancias personales difíciles y abriéndole nuevos horizontes. Comenta un estudiante en el Discurso de Graduación: “Después de los apuros iniciales, comenzamos con los trabajos en grupos, con la participación en clase, con las bajadas a la cafetería, para el descanso, lógicamente, con cenas del grupo y así fuimos dándonos cuenta de que partiendo de un grupo tan heterogéneo habíamos conseguido crear una relación noble y desprendida” (Discurso de Graduación de los alumnos de la VII Promoción).

El respeto a la heterogeneidad es un valor pretendido en el Plan del estudios, que se trata de transmitir. Los estudiantes acceden con diferentes niveles de formación; no todos tienen una formación universitaria, aunque todos tengan gran motivación personal por la cultura, lo que les ha llevado a inscribirse en el programa. El referente de superación es cada uno, no existe un estándar grupal. La diferencia de niveles

formativos previos incide en las experiencias y marca diferencias entre ellos. Estas diferencias, a medida que van transcurriendo los tres años, se suavizan. Esto se favorece, durante el transcurso del programa, con la figura del tutor de curso que orienta, ayuda y canaliza las necesidades y sugerencias de los alumnos. El programa insiste en favorecer un ocio serio, a largo plazo, contrastándolo con el ocio consumista que concluye en su propia vivencia. Se facilitan competencias y actitudes para que puedan disfrutar de productos culturales complejos.

**Fomento del disfrute del hecho cultural.** El programa apuesta también, como apuntábamos más arriba, por abrir la posibilidad de nuevos modos de ocio creativo. Sabemos que el disfrute de una experiencia de ocio creativo requiere de un tiempo y un espacio vital propio que importa conocer y cuidar. Las diversas materias y, sobre todo, la actitud ante la cultura que se favorece facilitan nuevas experiencias culturales. Somos conscientes de que la calidad de la experiencia depende de la intencionalidad de la persona que la vivencia y de su interacción con la realidad. Pero sabemos también que es posible favorecerla incentivando la elección personal e incrementando la dimensión de conocimiento (Amigo, 2000). Así reconocen: “Encontrar en las materias un goce, un llenarnos de saberes, con un abanico de materias muy diversas que, unas veces, han resultado ser muy sugerentes y otras lo han sido un poco menos. Pero todas ellas han estado impregnadas de esa cercanía y esa humanidad del profesorado, para que sirvieran como un acervo cultural más

para nuestra vida” (Discurso de Graduación de los alumnos de la VII Promoción).

Hay personas que quizá nunca hubieran asistido a una representación de ópera o de teatro y el programa les da la oportunidad de decidirse por nuevas actividades de ocio, generando nuevos hábitos. En otros casos, la profundización en el conocimiento que se lleva a cabo en el aula, posibilita un mayor disfrute en la actividad que ya cultivaban previamente. El Programa posibilita el desarrollo de valores y actitudes que conducen a una vida más plena y proporcionan una mayor calidad de experiencias de ocio.

**Solidaridad.** La dimensión solidaria es una constante en los programas de formación e investigación del Instituto (CUENCA, 2005). Las ideas de responsabilidad, respeto y sostenibilidad vertebran las propuestas educativas del Centro y alcanzan también al programa que nos ocupa. Con él se ha pretendido abrir nuevos cauces de realización de experiencias de ocio en el ámbito de la cultura, de las artes, y, en particular, en el ámbito de ocio solidario.

Esta direccionalidad está marcada en el programa, en primer lugar, por ciertas asignaturas. Tales como: *Ética y formación humana; Voluntariado cultural y social; Medio Ambiente y Solidaridad; Asociacionismo y Ciudadanía; Vivir con los otros. Aproximación al mundo de la discapacidad; La diversidad como rasgo de la sociedad posmoderna; La cultura en el desarrollo; Diversidad cultural y convivencia. La sociedad europea ante el 2011, Año europeo contra la pobreza y la exclusión social.*

Junto a estas asignaturas, el programa favorece

el despliegue de la solidaridad en diferentes direcciones. Una de ellas es la ayuda mutua y el respeto a la heterogeneidad, dada la diversidad del grupo. La aceptación de la diferencia es un valor necesario para que se dé la plena inclusión de todos los alumnos (LÁZARO, 2004). Esto significa reconocer que los otros tienen necesidades e intereses diferentes a los propios y que estamos ante uno de los máximos desafíos de la sociedad actual.

Sobre este tema encontramos testimonios tales como: “Solidaridad, palabra mágica. Y es que la solidaridad hay que aprenderla, pero, sobre todo, hay que vivirla. Para nosotros ha supuesto no sólo adquirir conocimientos teóricos sino sentirnos más cercanos, ha servido para que se dé ese compañerismo y esa, comunidad de intereses que ha ido creciendo a lo largo de los tres años” (Discurso de Graduación de los alumnos de la VII Promoción). La ayuda mutua, el compartir la experiencia en la realización de trabajos o en el manejo del ordenador son aspectos altamente valiosos para el grupo. En el Discurso de Graduación reconocen lo siguiente: “Queridos profesores, en este curso vosotros habéis puesto la cultura, pero la solidaridad la hemos puesto nosotros. Ayudándonos en todo momento, arropándonos, respetando la opinión de los demás, tratando de ser cuidadosos con nuestros comentarios. Hemos buscado siempre aquello que nos une y no lo que nos separa. Y todo esto aderezado con mucho humor porque sobre todo nos hemos reído muchísimo” (Discurso de Graduación de los alumnos de la VII Promoción).

Por otro lado, el Programa trata de concienciar a

los estudiantes en los diferentes ámbitos de problemas sociales. La sensibilización ante ellos supone para algunos estudiantes un nuevo punto de partida que les impulsa a involucrarse en acciones de voluntariado. Así reconocen: “Todos estos cursos nos han ayudado a ver los caminos que se abren en los diversos campos de la solidaridad y el voluntariado; nos han mostrado la manera de sacar mayor partido a nuestro tiempo libre y sobre todo, a disfrutar de las pequeñas cosas que están a nuestro alcance” (Discurso de Graduación de los alumnos de la VII Promoción).

Todos estos aspectos que hemos señalado se irán integrando en sus vidas, armonizándose con su mundo de valores.

## 7 REFLEXIONES FINALES

Hemos llegado al final de este trabajo y quisiéramos ahora recoger algunos de los aspectos más sobresalientes. No hemos pretendido esbozar toda la riqueza del Programa *cultura y solidaridad*, sino aquellas notas que destacan su carácter experiencial y que pudieran ser de interés modélico para otras ofertas formativas, orientadas al desarrollo personal y el disfrute. Las concretamos a continuación:

**La formación como ocio posibilita experiencias personales satisfactorias.** La formación como experiencia de ocio se manifiesta en el doble nivel que hemos comentado, en el aula y diacrónicamente a lo largo del ciclo. Muchas clases son una realización de estas experiencias y el programa la favorece en la medida de

lo posible. Pero también lo es a largo plazo y, en este sentido, el desarrollo de los tres años supone la base de lo que podemos considerar un ocio serio (STEBINS, 1992). La realización educativa de este proyecto es reconocida como gratificante en el proceso y en los resultados. Los participantes confirman la autosuperación individual gozosa, en el marco de un tiempo de tres años que comparten con un grupo. La satisfacción lleva consigo el esfuerzo de superación de dificultades que obviamente vertebran los cursos. El logro se consigue como un fin en sí mismo, no como un medio para la preparación laboral, sino con una orientación autotélica que da valor al cultivo de la persona.

**Favorece el desarrollo de valores.** El planteamiento experiencial insiste en favorecer un ocio serio, a largo plazo, contrastándolo con el ocio consumista que concluye en su propia vivencia. Se facilitan competencias y actitudes para que puedan disfrutar de productos culturales complejos. Hemos destacado algunos valores que se favorecen en el desarrollo del Programa tales como la integración, la convivencia multigeneracional, el respeto a la heterogeneidad, la solidaridad y el fomento del disfrute del hecho cultural. El programa debe poner las bases para que los participantes puedan gozar de la cultura viviendo experiencias de gran intensidad, así como para que sean sensibles a los problemas sociales.

**Requiere una elección personal y un desarrollo.** El ocio experiencial destaca el papel fundamental de la persona en la elección y en la perseverancia. Aunque el ocio puede ser una vivencia espontánea sin más, la experiencia de ocio humanista requiere capacitación.

Esta capacitación resulta más evidente cuando se trata de las experiencias de ocio cultural (CUENCA, 2010).

La sociedad moderna ofrece muchas posibilidades para la realización del ocio cultural, pero cada persona puede aprovecharlas de un modo diferente. Cualquiera persona puede observar el incremento de infraestructuras culturales en nuestras ciudades, así como la gran oferta de actividades que se ofrecen. Ahora bien, esto no basta. Es necesaria la decisión del ciudadano y ésta depende, en gran parte, de la educación recibida.

La actitud de la persona, sus intereses y su capacidad de disfrute está más asociada a su formación que a lo que objetivamente se le ofrece. La formación permite el desarrollo de valores, actitudes y destrezas que mejoran la capacidad de disfrute y la calidad de vida de las personas. De ahí que la educación del ocio no se refiera sólo a la infancia, sino que afecte a todas las edades. Un ocio maduro y consciente ayuda a las personas a liberarse de sus barreras, recompensa su existencia de carencias y sinsabores y facilita la salida del ámbito cerrado de la propia cotidianidad.

Todo ello está en el horizonte del programa *Cultura y solidaridad*, constituyendo el ideal que impulsó a su implementación y que se mantiene vivo en su desarrollo a lo largo de estos años.

## REFERENCIAS

AMIGO, M. L. **El arte como vivencia de ocio.** Bilbao: Universidad de Deusto, 2000. (Colección de Documentos de Estudios de Ocio, 13.).

ANUARIO DEL GRADUADO UNIVERSITARIO EN CULTURA Y SOLIDARIDAD, 2001 a 2010. Bilbao: Universidad de Deusto, [200-].

BARRET, N. S. **The theory of microeconomics policy.** Lexington: Heeath, 1974.

CSIKSZENTMIHALYI, I. S. **Experiencia óptima.** Estudios psicológicos del flujo de la conciencia. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1998.

\_\_\_\_\_.; CUENCA, M.; BUARQUE, C.; TRIGO. V. et al. **Ocio y desarrollo.** Potencialidades del ocio para el desarrollo humano. Bilbao: Universidad de Deusto. 2001. (Colección de Documentos de Estudios de Ocio, 18.).

CUENCA CABEZA, M. **Ocio humanista.** Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. Bilbao: Universidad de Deusto. 2000. (Colección de Documentos de Estudios de Ocio, 16.).

\_\_\_\_\_. **Pedagogía del ocio:** Modelos y propuestas. Bilbao: Universidad de Deusto. 2004.

\_\_\_\_\_. **Ocio solidario.** La experiencia en grupos de jóvenes y jubilados. Bilbao: Universidad de Deusto. 2005. Colección de Documentos de Estudios de Ocio, 29.).

\_\_\_\_\_. **Aproximación a las experiencias culturales desde los planteamientos del ocio humanista:** pautas para una profundización cualitativa. 2010. En prensa.

DEWEY, J. **El arte como experiencia.** México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1949.

ELIAS, N.; DUNNING, E. El Ocio en el espectro del tiempo libre. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. (Ed.). **Deporte y ocio en el proceso de civilización.** México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1988.

FERICGLA, J. M. Cultura y emociones. Manifiesto por una Antropología de las emociones. In: SEMINARIO SOBRE ESTADOS MODIFICADOS DE LA CONSCIENCIA Y CULTURA, 3., Manizales. **Conferencia inaugural...** Manizales (Colombia): Universidad de Caldas, 2000. Recuperado el 20 de julio de 2010, de <<http://www.etnopsico.org/index.php>>.

\_\_\_\_\_. **Los chamanismos a revisión.** Barcelona: Kairós, 1989.

FIERRO, A. **Sobre la vida feliz.** Archidona: Ediciones Algibe, 2000.

GÓMEZ, I.; MARTÍNEZ, S. Educación del ocio en la edad adulta: el graduado universitario. In: DE LA CRUZ AYUSO, C. (Ed.). **Educación el ocio.** Propuestas internacionales. Bilbao: Universidad de Deusto, 2002. (Colección de Documentos de Estudios de Ocio, 23.).

LARROSA, J. Sobre la experiencia. **Aloma. Revista de Psicología, Filosofía de l'Educació i l'Esporte,** [¿Barcelona?], nº 19, p. 87-112, 2006.

LÁZARO FERNÁNDEZ, Y. Equiparación de oportunidades, no discriminación y derecho al ocio. **Boletín ADOZ**, Logroño, nº 28, p. 33-38, 2004. Anual.

MASLOW, A. **El hombre autorrealizado**. Hacia una psicología del ser. 10. ed. Barcelona: Kairós, 1993.

PINE II, B. J.; GILMORE, J. H. **La economía de la experiencia**. Barcelona: Granica, 2000.

STEBBINS, R. A. **Serious leisure**: a perspective for our time. New Brunswick: Transaction, 2008.

\_\_\_\_\_. Extending the serious leisure perspective. In: S. ELKINGTON; JONES, I.; LAWRENCE, L. **Serious leisure**: extensions and applications. Eastbourne: Leisure Studies Association, 2006.

\_\_\_\_\_. **New directions in the theory and research of serious leisure**. Lewiston: Edwin Mellen, 2001.

\_\_\_\_\_. **Amateurs, professionals and serious leisure**. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1992.

TINSLEY, H. E. A.; TINSLEY, D. J. A theory of the attributes, benefits and causes of leisure experience. **Leisure Sciences**, London, v. 8, no. 1, p.1-45, 1986.

Recebido em outubro de 2010.

Aprovado em abril de 2011.

## OS ORGANIZADORES

**Alfredo Jiménez Eguizábal** (Logroño, 24-06-1956). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrático de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Burgos. Dirige el grupo de investigación de ámbito internacional Formadesa especializado en Política y Planificación Educativas, con financiación europea, del Plan Nacional de I+D+I, el Fondo de Investigación Sanitaria y autonómica. Ha dirigido Programas de Doctorado cooperativos en Universidades de Chile, Colombia y México. Coordina un Programa de Doctorado en Política Educativa con mención de calidad. Cuenta con amplia experiencia en gestión universitaria como Vicerrector de Universidad, Secretario de la Comisión de Evaluación del Profesorado Contratado de la Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Castilla y León, evaluador de la Aneca y de la Agencia Catalana de Calidad Universitaria y es miembro del Consejo Escolar Autónomo de Castilla y León.

**Carmen Palmero Cámara** (Logroño, 23-07-1955). Licenciada en Pedagogía y en Psicología y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Burgos. Profesora contratada en las Universidades de Magallanes (Chile) y Cristóbal Colón (México). Participa en acciones bilaterales de la AECI. Miembro del grupo de investigación internacional Formadesa. Ha dirigido diferentes tesis doctorales y mantiene una línea de inves-

tigación sobre grupos desfavorecidos y vulnerables con proyectos de investigación competitivos financiados por el Plan Nacional de I+D+I y la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Autora de monografías y artículos en revistas científicas nacionales e internacionales. Directora de los Programas de Formación Universitaria de Personas Mayores en la Universidad de Burgos.

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Os **trabalhos** devem ser entregues em três vias impressas, digitados em **editor de texto, salvo em arquivo.doc**, espaço 1,5 entre linhas, papel tamanho A4, com margens de 3 cm, fonte Arial, tamanho 12; notas no fim do documento deverão ser digitadas em tamanho 10. Os artigos não devem ultrapassar 25 laudas, incluindo as ilustrações: gráficos, tabelas, fotografias etc.; as resenhas não devem ultrapassar 5 laudas. As traduções terão uma extensão flexível, haja vista o texto trabalhado. Também devem ser enviados em *CD-ROM*, salvos em pdf e em *Word for Windows*.

As **ilustrações** devem ser de qualidade, enviadas separadamente do texto, numeradas em algarismos arábicos, com as fontes apresentadas em Arial, tamanho 10, e devidamente indicadas as suas posições no texto. Os gráficos, mapas e tabelas devem ser apresentados em **planilha eletrônica** ou no **próprio editor de texto**.

O **título do artigo e do subtítulo** (se houver) dos trabalhos (dossiê e artigos) devem ser digitados em caixa alta e baixa, centralizado, em *Word*

*for Windows*, espaço simples, fonte Arial, tamanho 14.

**Nome(s) do(s) autor (es)** alinhado(s) de forma centralizada, em negrito, fonte Arial, tamanho 12. A indicação da titulação, instituição de origem e *e-mail* para contato do(s) autor(es) e órgão financiador da pesquisa (se houver), em tamanho 10, como nota de rodapé.

O **título da tradução** deve ser digitado em caixa alta e baixa, centralizado, em *Word for Windows*, espaço simples, fonte Arial, tamanho 14. Nome(s) do(s) tradutor(es) deve(em) estar indicado(s) com sua(s) titulação(ões), instituição(ões) de origem e *e-mail(s)* para contato do(s)

autor(es) e órgão financiador da pesquisa (se houver).

O **título da resenha** deve ser centralizado, em *Word for Windows*, em espaço simples, fonte Arial, tamanho 14. Nome(s) do(s; a, as) resenhista(s) alinhado(a;s) à direita, em negrito, em fonte Arial tamanho 12, com a indicação abaixo do nome(s) da: titulação, instituição de origem e *e-mail* para contato do(s) autor(es) e órgão financiador da pesquisa (se houver).

**Cada texto deve ser acompanhado de um resumo** com até 250 palavras, em português e em língua inglesa (abstract). As palavras-chave/ *keywords* devem ser no mínimo 3 e no máximo 5. Observe-se que o título em português deve estar traduzido para o inglês, no abstract.

**As resenhas** devem ser de trabalhos publicados no último ano.

**Os trabalhos recebidos** serão enviados aos pareceristas *ad hoc* que irão se manifestar quanto à sua aceitação.

## CITAÇÕES

As **citações diretas** de autores destacadas ou não, no decorrer do texto, devem seguir a forma: autor, data da publicação, número da página.

Exemplos: (JAGUARIBE, 1962, p. 35); (FERREIRA; MELLO, 2008, p.34-35).

As **citações indiretas** (paráfrases) de autores, no decorrer do texto, devem seguir a forma: autor e data da publicação. Exemplo: (JAGUARIBE, 1962). Se houver mais de um título do mesmo autor no mesmo ano, eles são diferenciados por uma letra após a data: (ADORNO, 1975a), (ADORNO, 1975b) etc.

## REFERÊNCIAS

Todas as obras referenciadas devem ser indicadas no final do artigo, alinhadas à esquerda. **Nessa lista somente deve constar os autores que foram citados direta ou indiretamente.**

### **Publicação considerada no todo**

**Livros, folhetos (manual, guia, catálogo, enciclopédia, dicionário etc.):** sobrenome do autor (em caixa alta), nome (em caixa alta e baixa). Título (em negrito; em caixa alta e baixa). Tradução (se houver). Número da edição (a partir da 2ª). Local da publicação: Editora, ano da publicação.

Exemplos com um autor:

ROMILLY, Jacqueline de. **A tragédia grega**. Brasília, D.F.: UnB, 1998.

ORLANDI, E. **Análise do discurso**, princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2003.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

HAGEDORN, Peter. **Oscilações não-lineares**. Tradução Nazem Nascimento. São Paulo: Edgard Blücher Ltda., 1984.

GOMES, L. G. F. G. **Novela e sociedade no Brasil**. Niterói: EduFF, 1998.

(Coleção Antropologia e Ciência Política, 15).

Exemplo com dois autores:

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telma Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

Exemplo com três ou mais autores:

BARROS, R. F.; SILVA, M. S.; RAMOS, F. O. **A alegria do saber**. Salvador: SCIPIONE, 2000.

OBSERVAÇÃO: *Et al.*, abreviação de *Et Alii* (latim), atualmente é usado, preferencialmente, nas citações diretas ou indiretas. Na referência com mais de três autores, todos os nomes são grafados conforme o exemplo acima e as normas da ABNT.

Exemplo com organizador, editor, diretor ou compilador:

PEROTA, Maria Luiza L. R. (org.). **Multimeios:** seleção, aquisição, processamento, armazenamento, empréstimo. 3. ed. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1993.

Parte de publicações periódicas ou livros

**Artigo, capítulo, volume, fragmento e outras obras:** sobrenome do autor (em caixa alta), seguido do nome (em caixa alta e baixa). Título e subtítulo (se houver). Seguido da expressão In: e do sobrenome (em caixa alta) e nome (em caixa alta e baixa) do organizador ou editor ou diretor ou compilador ou coordenador. Título do periódico ou da obra (em negrito), subtítulo (se houver). Número da edição. Local de publicação: editora, data de publicação. Número do volume e, ou localização da parte referenciada.

Exemplos:

BOLETIM GEOGRÁFICO. Rio de Janeiro: IBGE, 1943-1978. Trimestral.

REZENDE, Fernando. A imprevidência da previdência. **Revista de**

**Economia Política**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 51-68, abr./jun. 1984.

PORTO, Edgard. Desenvolvimento regional na Bahia. In: AVENA, Armando

(org.). **Bahia século XXI**. Salvador: SEPLANTEC, 2002. p. 97-128.

SANTOS, F. R. A colonização da terra dos Tucuju. In: \_\_\_\_\_. **História do**

**Amapá**, 1º. Grau. 2. ed. Macapá: Valcan, 1974. cap. 3.

**Trabalhos de conclusão de cursos acadêmicos (Especialização, mestrado e doutorado):** sobrenome do autor (em caixa alta), seguido do nome (em caixa alta e baixa). Título. Ano de disponibilização ao público. Número de folhas (optativo). Grau acadêmico a que se refere (titulação), nome da instituição do programa (optativo). Instituição em que foi apresentada, local, ano da apresentação.

Exemplo:

LOPES, Roberto Paulo Machado. **Universidade pública e desenvolvimento local:** uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2001. Dissertação (Mestrado em Economia)– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

Documento de evento

**Como um todo:** Nome do evento (em caixa alta), número do evento (se houver), ano, local (cidade) de realização. Título do documento, seguido de reticência (em negrito) (anais, atas, *proceedings*, livro de resumos etc.), local da publicação, editora e data da publicação.

Exemplo:

CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 42., 2004, Cuiabá. **Anais...**, Cuiabá: SOBER, 2004.

**Em parte:** Sobrenome(s) do autor(es) (em caixa alta), nome (em caixa alta e baixa). Título. Segue a expressão In: e o nome do evento, número do evento (se houver), ano, local (cidade) de realização. Título do documento... (anais, atas, *proceedings*, livro de resumos etc.) (em negrito), Local da publicação, editora e data da publicação. Localização da parte referenciada.

Exemplo:

FERREIRA, M.; MORENO, Rogério B.; OKAMOTO, M.; GONÇALVES, Paulo

S.; MATTOSO, Luiz Henrique C. Comparação da qualidade de látex e borracha natural de diferentes

clones da região de Matão, SP. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUÍMICA, 36., 1996, São Paulo. **Resumos...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Química, 1996. p. PN1-PN1.

\* Se o acesso dessa documentação for por meio eletrônico, deve ser acrescentado o tipo de suporte da referência conforme as normas da ABNT.

Exemplos:

REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA

CIÊNCIA, 57., 2005, Fortaleza: **Anais...**, Fortaleza: UECE, 2005. 1 CD-ROM.

SABROZA, P. C. Globalização e saúde: impacto nos perfis epidemiológicos das populações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EPIDEMIOLOGIA, 4.,

1998, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...**, Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998. Disponível em: <[HTTP://www.abrasco.com.br/epirio98/](http://www.abrasco.com.br/epirio98/)>. Acesso em: 17 jan. 1999.

Documento jurídico (legislação, jurisprudência – decisões judiciais, doutrina e interpretações de atos legais)

**Cabe:** Jurisdição (ou cabeçalho da entidade, no caso de se tratar de normas; em caixa alta). Título (em negrito; em caixa alta e baixa), data de publicação e dados da publicação.

Exemplos:

No caso de legislação

BRASIL. **Código civil**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

No caso de jurisprudência

BRASIL. Supremo Tribunal de Justiça. *Habeas-corpus* nº 181.636-1, da 6ª Câmara Civil do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, Brasília, D.F., 6 de dezembro de 1994. **Lex: jurisprudência do STJ e Tribunais Regionais**

**Federais**, São Paulo, v. 10, n. 103, p. 236-240, mar. 1998.

Imagem em movimento (filme, videocassete, DVD e outros)

**Cabe:** Título (em caixa alta e baixa). Direção. Produção. Créditos (diretor, produtor, realizador, roteirista e outros). Elenco relevante. Local de publicação: produtora, data. Especificação do suporte em unidades física.

Exemplo:

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnerre e Arthur

Cohn. Elenco: Fernanda Montenegro, Venícius de Oliveira, Marília Pêra, Othon Bastos e Otávio Augusto. [s.l.]: Le Studio Canal; Rio Filme; MCT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica.

Documento iconográfico (pintura, gravura, ilustração, desenho técnico, diapositivo, diafilme, material estereográfico, transparência, cartaz e outros)

**Cabe:** Sobrenome do autor (em caixa alta), nome do autor (em caixa alta e baixa). Título (em negrito) (quando não existir, deve-se atribuir um nome ou indicar entre colchetes que o documento é sem título). Subtítulo (se houver). Local, editora, data de publicação. Data do suporte. Especificação do suporte.

Exemplo:

KOBAYASHI, K. **Doença dos xavante**. [S.l.: s.n.], 1980. [20--]. 1 fotografia.

Documento cartográfico (atlas, mapa, globo, fotografia de área e outros)

**Cabe:** Sobrenome do autor (em caixa alta), nome do autor (em caixa alta e baixa). Título (em negrito). Local, editora, data de publicação.

Designação específica e escala do suporte.

Exemplos:

ATLAS Mirador Internacional. Rio de Janeiro:  
Enciclopédia Britânica do Brasil, 1981. 1 atlas.  
Escala variáveis.

INSTITUTO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO (São  
Paulo, SP). **Regiões de governo do Estado de  
São Paulo**. São Paulo, [s.n.], 1994. 1 atlas. Escala  
1:2.000.

Documento sonoro (disco, CD, cassete, rolo de  
fita, mídias de estado sólido: *pen-drives*, *flash-cards*,  
MPs e outros)

No todo:

**A** - Sobrenome do compositor(es) ou interprete(es)  
(em caixa alta). Nome do compositor(es), interprete(es)  
(em caixa alta e baixa). Título (em negrito). Local,  
gravadora (ou equivalente), data. Especificação do  
suporte.

**B** - Sobrenome do entrevistado (em caixa alta).  
Assunto (em caixa alta e baixa). Título (em negri-  
to). Nome e sobrenome do(s) entrevistador(es). Lo-  
cal, gravadora (ou equivalente), data. Especificação  
do suporte.

Exemplos:

FAGNER, R. **Revelação**. Rio de Janeiro: CBS, 1988.  
1 cassete sonoro (60 min),  $\frac{3}{4}$  PPS, estéreo.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Luiz Inácio Lula da Silva**: depoimento

[abr.1991]. Entrevistadores: V. Tremel e M. Garcia. São Paulo:SENAI

SP, 1991. 2 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao Projeto Memória SENAI SP.

**Em parte:** Sobrenome do compositor(es) e interprete(es) da parte (em caixa alta). Nome do(s) compositor(es) e interprete(es) da parte (em caixa alta e baixa). Título da parte (em caixa alta e baixa). Segue a expressão In: Nome do(s) compositor(es) ou intérprete(es) do todo da obra (em caixa alta e baixa). Título do documento referência no todo (em negrito; em caixa alta e baixa). Local, gravadora (ou equivalente), data. Especificação do suporte. Faixa ou outra forma de individualizar a parte referenciada.

Exemplo:

COSTA, S.; SILVA, A. Jura Secreta. Interprete: Simone. In: SIMONE.

**Face a Face.** [S.l.]: Emi-Odeon Brasil, 1977. 1 CD. Faixa 7.

Documento tridimensional (esculturas, maquetes, fósseis, esqueletos, objetos de museu, animais empalhados, monumentos e outros objetos e suas representações)

**Cabe:** Sobrenome do autor (em caixa alta). Nome do autor (em caixa alta e baixa). Título (em caixa alta

e baixa; em negrito). Ano. Especificação do objeto.

Exemplos:

DUCHAMP, M. **Escultura para viajar**. 1918. 1 escultura variável.

BULE de porcelana. [China: Cia da Índias, 18--]. 1 bule.

Partituras

**Cabe:** Sobrenome do autor (em caixa alta). Nome do autor (em caixa alta e baixa). Título (em caixa alta e baixa; em negrito). Local, editora e ano.

Especificação da partitura. Especificação do instrumento.

Exemplos:

BARTÓK, B. **O mandarim maravilhoso**. Viena: Universal, 1952. 1 partitura. Orquestra.

GALLER, L. (org.). **Canções populares brasileiras**. Rio de Janeiro:

Carlos Wehns, 185. 1 partitura (23 p.). Piano.

Outros tipos de documentos

**Como um todo:** Nome do documento ou título do serviço ou produto (em caixa alta e baixa). Se necessário, parte em negri-

to. Versão (se houver): subtítulo (se houver), data da publicação. Descrição do meio eletrônico ou suporte (se houver).

Exemplo:

LEGISLAÇÃO brasileira: normas jurídicas federais, bibliografia brasileira de Direito. 7. ed. Brasília, D.F.: Senado Federal, 1999. 1 CD-ROM.

BRASIL. Supremo Tribunal. **Súmula n. 14**. Não é admissível por ato

administrativo, restringir em razão de idade, inscrição em concurso para cargo público. Disponível em: <http://www.truenetm.com.br/jurisnet/sumusSTF.html>>. Acesso em: 29 nov. 1998.

Documento disponível exclusivamente por meio eletrônico

A referência deve seguir o mesmo formato indicado para artigos e/ou matéria de publicações diversas, acrescida das informações relativas à descrição física do meio eletrônico (CD-ROM, *on-line* e outros). Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é indispensável a informação do endereço eletrônico, apresentando entre os sinais <>, seguida das expressões

Disponível em: e Acesso em:. Referenciar a hora, minutos e segundos é opcional.

Exemplo:

ALVES, Castro. **Navio Negroiro**. [S.l.]: Virtual Books, 2000. Disponível

em: <<http://WWW.terra.com.br/vitualbooks//Lport2/navionegroiro.html>>.

Acesso em: 10 jan. 2002.

## NOTAS

[S.l.] Local de publicação não identificado.

[s.n.] Editora não identificada.

Caso o documento não apresente data de publicação, usar:

- Data aproximada [ca. 1936]
- Data provável [2001?]
- Década certa [194-]
- Década provável [197-?]
- Século certo [19--]
- Século provável [19--?]
- Não utilizar S/d = *Sine die*, isto é “sem data/datação” .

\* Eventualmente, o(s) nome(s) do(s) autor(es) de várias obras são referenciados seguidamente, na mesma página de REFERÊNCIAS, então pode ser substituído por um traço linear, correspondente a seis (6) toques. Porém, se nessa sequência vier o mesmo autor e outro, os nomes serão referenciados totalmente.

Exemplos:

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1943.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e mocambos**: decadência do patriarcado rural no Brasil. São Paulo: Nacional, 1936.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Juventude, narcotráfico e violência no Brasil.

In: RIBEIRO, Ana Maria Mota; IULIANELLI, Jorge Atílio S. **Narcotráfico e**

**violência no campo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Da favela ao Sertão. In: FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI,

Jorge Atílio S. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio S. **Os jovens e o**

**Submédio São Francisco**. Rio de Janeiro: Koinonia e Pstrmsf, 1998.

\* As ilustrações (tabela, gráfico, desenho, esquema, diagrama, fluxograma, fotografia, quadro, mapa, planta, retrato etc.) serão identificadas na parte superior precedida da palavra designativa, seguida do número de ordem de ocorrência no texto, em algarismo arábico. Na parte inferior constará fonte (OBRI-

GATÓRIA), legenda (se houver) e alguma nota esclarecedora a respeito da imagem (se houver).

\*\* As notas de rodapé, numeradas em algarismos arábicos e em ordem sequencial, são apenas informações complementares e de natureza substantiva, restringindo-se ao mínimo necessário.

\*\*\*Glossário, apêndice e anexos são opcionais.

**Endereço para envio do trabalho:**

NÚCLEO DE ESTUDOS DO ENVELHECIMENTO/  
REVISTA MEMORIALIDADES  
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)  
Torre Administrativa, 1º andar  
Rodovia Ilhéus-Itabuna, km 16  
Salobrinho  
CEP: 45.662-900 / Ilhéus-BA  
Telefone: (73) 3680-5257



---

## **IMPrensa UNIVERSITÁRIA**

---

COORDENAÇÃO GRÁFICA: Luiz Henrique Farias

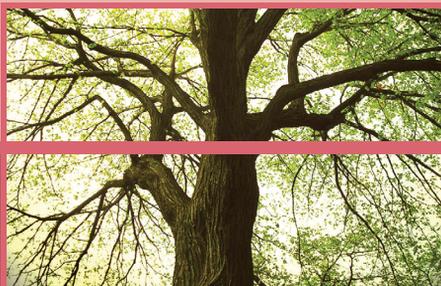
DESIGNER GRÁFICO: Cristovaldo C. da Silva

IMPRESSÃO: Davi Macêdo

FOTOMECÂNICA: Cristiano Silva

ACABAMENTO: Nivaldo Lisboa

IMPRESSO NA GRÁFICA DA **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ** - ILHÉUS-BA



17 JAN./JUN. 2012

ISSN 1808-8090

