



LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LAS PERSONAS MAYORES. EVALUACIÓN DE SU CALIDAD Y CONVERGENCIA EUROPEA

Carmen PALMERO CÁMARA¹
Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL²
Universidad de Burgos

RESUMEN:

El presente artículo aborda la evaluación de la calidad de los Programas Universitarios de Mayores, tomando como referencia las experiencias, objetivos y metodología de los procesos de evaluación institucional, así como los principales referentes internacionales. Teniendo en cuenta los procesos de armonización del Espacio Europeo de Educación Superior, identifica las principales tendencias que caracterizan la evaluación de la calidad y sugiere las unidades de análisis y evidencias a las que deberá enfrentarse en el inmediato futuro la evaluación de la calidad de estos Programas.

Palabras-Clave: Calidad, Evaluación institucional, Programas Universitarios de Mayores, Espacio Europeo de Educación Superior, Política Educativa, Personas Mayores.

ABSTRACT.

The present article deals with the quality evaluation of the University Programs for Older People, taking as a reference the experiences, aims and methodology of the institutional evaluation processes, as well as the most important international references. Having in mind the processes of harmonization of the European Area of Higher Education, it identifies the principal trends that characterize the evaluation of quality and it suggests the evidence which the quality evaluation of such Programs will have to face in the immediate future.

Key-words: Quality (Evaluation), Institutional Evaluation, University Programs for Older People, European Area of Higher Education, Educational Politics, Older People.

¹ Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León. -Coordinadora de la Universidad de Burgos.
cpalmero@ubu.es

² Catedrático de Universidad. Vicerrector de Ordenación Académica y Convergencia Europea
ajea@ubu.es

1.- ABSTRACT

AportaSeñala

KEY WORDS: Leadership, School Administration, Education Policy, Spain.

PALABRAS CLAVE: Liderazgo, Dirección Escolar, Política Educativa, España.

1.- PLANTEAMIENTO.

En los Estados miembros de la Unión Europea y Estados asociados a ella, se están propiciando procesos de armonización en el ámbito educativo. Asistimos a transformaciones conceptuales e institucionales hasta ahora insospechadas, algunas todavía en incipiente fase de formalización, que afectan a las formas de concebir y practicar la educación. Un conjunto de iniciativas que han conseguido además cierto calado social y una relativa sensación de futuro.

Inaugurando una vez más tiempos de convergencia, se abre paso un programa de trabajo orientado a coordinar de forma coherente y novedosa los procesos básicos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. En esta zona conflictiva, quisieramos atraer la atención hacia cómo en el seno de toda la fenomenología legal y administrativa que envuelve la arquitectura de la Declaración de Bolonia, firmada en 1999 por 29 estados y ratificada en sus contenidos principales por 40 estados en la reunión de Berlín de 2003, emerge ante todo un nuevo estilo de confianza en la educación y en la perfectibilidad de hombres y mujeres a través de la enseñanza superior. Una cuestión de confianza en la voluntad de los mentores políticos y en la activa participación de todos los grupos sociales, económicos y educativos.

Sin duda, esta operación, de gran alcance

internacional, está originando -como en todo camino recorrido hacia la modernidad universitaria- desarrollos analíticos muy diferenciados, por lo demás sometidos a valoraciones sociales muy dispares. En simetría con esta alegación, nótese, por cierto, el diferente estímulo, adhesión y grado de participación conseguido por la armonización de los sistemas nacionales de titulación, el sistema de créditos europeos o la implantación de un suplemento europeo a los títulos.

En el trasfondo de estos esfuerzos, caracterizados por un crecimiento exponencial de propuestas sobre el controvertido proceso de modernización de la Universidad (Bricall, 2000; Llano, 2003), creemos oportuno plantear desde el principio, junto a los inevitables estados de escepticismo y dudas generalizadas que suelen acompañar a cualquier proceso de innovación, el objetivo que nos hemos propuesto indagar con el ánimo de contribuir a intensificar un ámbito de estudio tan atrayente como es el de los Programas Universitarios de Mayores. Sin perder de vista la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior y a partir de la experiencia de anteriores procesos de evaluación institucional, así como los principales referentes internacionales al respecto, queremos proyectar una mayor tensión analítica y dialéctica sobre el interrogante acerca del valor y de la calidad del diseño, la organización y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como sobre los resultados de los Programas Universitarios de Mayores.

Más allá de su retórica, nuestro propósito de someter a un examen de calidad la universidad abierta a todas las edades y donde comparten experiencias distintas generaciones, resulta especialmente relevante al menos por un doble motivo. Por un lado, la formación de todas las personas como mediación imprescindible para lograr la conciencia colectiva y la responsabilidad compartida de todos los ciudadanos, permitiéndonos impulsar nuestros valores culturales y morales (Cortina,

1997, 1999); por otro, por su evidente incidencia en la actualidad social donde el cambio y la mejora de las condiciones de la calidad de vida humana siguen siendo, como en el pasado, tareas prioritarias de los estudios universitarios. La educación es un hermoso espacio abierto y transversal donde todos tenemos cabida (Palmero, 1999,2002).

2.- LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES.

En España, como en otros países, la aplicación de un plan de evaluación de la calidad de las universidades, además de promover de forma explícita la evaluación institucional, ha ejercido una función de liderazgo transformacional en las universidades participantes, aunque con notables diferencias en su dinámica de modernización y mecanismos de desarrollo práctico (Comisión Europea, 1995, Consejo de Universidades, 1993, 1994, 1996, 1998; De Miguel, Escudero y Rodríguez, 1998).

Las referencias y tesis más decisivas en torno a las cuales podemos dar cuenta del proceso seguido por la evaluación de la calidad de las universidades y organizar el debate a que está siendo hoy sometido el tema, con importantes repercusiones prácticas, podemos estructurarlas siguiendo el esquema del *'Informe Global 1996-2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades'* –PNECU- (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003), así como la interesante aportación *'Evaluación de la Calidad de las Titulaciones Universitarias. Guía metodológica'* (De Miguel, 2003), ambas obras editadas por el Consejo de Coordinación Universitaria, con el objetivo de ofrecer al sistema universitario, las Universidades y las Agencias de evaluación nacional y autonómicas, una reflexión basada sobre la experiencia acumulada en los procesos de evaluación desarrollados durante más de una década.

Afortunadamente, estas referencias, no sólo invitan a hacer recuento de los progresos registrados por las universidades en materia de política evaluativa, sino que instan a revisar la senda teórica y reflexionar sobre las sinergias y posibles transferencias que desde estas herramientas podríamos realizar hacia los Programas Universitarios de Mayores con el objetivo de promover su evaluación institucional y de proporcionar información objetiva para que los Programas adopten decisiones y se conviertan en organizaciones inteligentes, capaces de liderar su propio aprendizaje y cambio permanente (Batanaz, 1998; Bolívar, 2000; Lorenzo Vicente, 2002; Villa, 2000; Palmero Cámara y Jiménez Eguizábal, 2003).

En este intento, uno de los primeros obstáculos que debemos solventar y que queremos plantear con todo tipo de cautelas, se refiere a la comprensión y a la precisión en la aplicabilidad de estas herramientas a los programas de formación universitaria de personas mayores. Ciertamente, la construcción y utilización de estas nuevas herramientas metodológicas y de evaluación en los Programas Universitarios de Mayores requerirán necesariamente, 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.

No puede ser simple la respuesta porque tampoco lo son los factores que la motivan. Pero, de ningún modo los Programas Universitarios de Mayores pueden ser interpretados como una normativa de laboratorio. Toda filosofía viva, y los Programas aspiran a serlo, debe reflejar la praxis. Son ante todo una oferta vital, un marcado deseo de organizar las cosas de otra manera. Aunque no constituyan los únicos elementos explicativos, los factores más decisivos han de relacionarse con los cambios operados en los comportamientos sociales y los cambios de mentalidad individual y colectiva en relación con la imagen social, significación y funciones que se

atribuyen a la universidad. Y, desde una perspectiva más interna, tampoco puede obviarse naturalmente la consideración de la incidencia de los nuevos sistemas y modos de aprendizaje activos de los universitarios, cuyas dimensiones pedagógicas han comportado un evidente cambio en la organización interna de los centros docentes, en los métodos de enseñanza y en las relaciones y actividades cotidianas de alumnos y docentes.

De cualquier forma, los trabajos exploratorios y prospectivos si han de responder con acierto al paso del tiempo y confirmar su sentido de adaptación, deberán diseñar estrategias que no sólo analicen los sucesivos y desbordantes cambios que se están operando en la sociedad, la cultura y la tecnología, sino que se anticipen a las expectativas ya perceptibles del porvenir e incluso contribuyan a crearlas; porque el futuro no hay que esperarlo, toda vez que lo más inteligente es por supuesto investigar y hasta inventarlo (Alcalá y Valenzuela, 2000; Bazo, 1999; Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, 2003; Díez Hochleitner, 1996, 1997; García Mínguez y Bedmar Moreno, 2002; Gómez-Bezares y Jiménez Eguizábal, 2001; OCDE, 1996; Sáez, 2002, 2003).

Asumiendo, como cuestión de método, que en materia universitaria no se parte de evidencias absolutas, ni de principios necesarios, sino tan solo probables o verosímiles, subrayamos la importancia de declarar de modo inmediato como un hecho seguro e incuestionable que los avances y desarrollos del espacio europeo de educación superior, serán el resultado, rebasando sin duda la ratio política, económica e institucional, de un sentimiento aceptado y de una acción colectiva de la comunidad universitaria, especialmente del compromiso y trabajo coordinado de los responsables y participantes en el diseño, implementación y evaluación de los Programas de Mayores.

Acertó en su momento, desde nuestro punto de vista, el mencionado *Informe global de eva-*

luación de la calidad de las universidades a reflejar compendiadamente todos los campos de actuación conceptuales, personales e institucionales relacionados con la evaluación de la docencia, la investigación y la gestión.

Por otra parte, la *Guía Metodológica* considerando, tanto los condicionantes previos que configuran las metas y objetivos de la misma, como la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza y la calidad de los resultados obtenidos, nos proporciona el conjunto de aspectos que deben ser considerados a la hora de evaluar la calidad de un Programa en cinco interesantes dimensiones:

- **Planificación, Metas y Objetivos.**
- **Recursos Humanos, Físicos y Financieros.**
- **Programa de Formación.**
- **Desarrollo de la Enseñanza**
- **Calidad de los Resultados**

Resulta lógico pues que, debido a su considerable impacto y guardando cierta simetría estructural y funcional, nos refiramos sucintamente a la importancia de estas variables en los Programas Universitarios de Mayores.

La metodología no resulta excesivamente complicada. En cada una de las dimensiones seleccionadas se plantean aspectos o tópicos que deben ser revisados, agrupados en unidades de análisis que nos invitan a especificar las características de excelencia, como criterios básicos que denotan la calidad del Programa. Para cada una de las características se formulan preguntas y se pueden proponer algunas de las evidencias y fuentes documentales que debemos utilizar.

En la **Planificación del Programa**, las unidades de análisis más interesantes guardan relación con el establecimiento de forma clara y explícita de sus propias metas y objetivos, con su carácter concreto y realista en función de los recursos disponibles y si son conocidos y aceptados por las partes implicadas. Las

evidencias requieren la existencia y contenido de un documento público, prioridades en la formulación de metas, así como indicadores explícitos de evaluación. Tiene menor interés para nosotros el perfil profesional y retomamos la atención en los aspectos de planificación y liderazgo que nos advierten de la importancia de procedimientos para la revisión y evaluación periódica del grado de consecución de metas y resultados, así como la participación en los procesos de planificación y evaluación de agentes internos y externos implicados en el Programa

En el capítulo de **recursos**, nos vemos obligados a valorar si el Programa tiene organizados adecuadamente los recursos humanos, físicos y financieros para llevar a término las metas y objetivos previstos en su planificación inicial.

Desde una lógica realista, resulta evidente que la explicación de la génesis de los programas de mayores, la gestión de su oferta educativa y la formulación de propuestas orientadas al establecimiento de estrategias de aseguramiento de la calidad, así como de su funcionalidad social no puede limitarse al registro de las modificaciones institucionales o administrativas relacionadas con su implantación. Desenfocaremos, pues, la crítica si la consideramos como una estrategia formal de carácter político-administrativo, y nos permitimos el lujo de prescindir de la inteligencia emocional que invade la vida cotidiana en las universidades. Los Programas no pueden explicarse sin una referencia explícita a los actores que la hacen posible (Brief y Weiss, 2002, Imsero, 2000, Pfeffer, 1998).

Las preguntas más interesantes en la vertiente de alumnos se centran en su motivación y formación, el análisis anual de la evolución y características de la demanda, servicios y apoyos ofrecidos, así como sobre su participación y cualificación. Estas perspectivas nos llevan a una consideración complementaria relacionada con el comportamiento ético de

los alumnos, verdaderos actores protagonistas de los Programas de Mayores. A ellos les corresponde estudiar bien, mantener la vitalidad intelectual y fomentar la actitud y vocación de crítica, de actualización y de participación (Gento, 1994, 1998; Santos, 1996). La necesaria adaptación -entornos, status, condiciones- y autodirección -trayectoria personal, anticipación y carácter emprendedor-, que se precisan del universitario, plantea de forma inequívoca nuevas dimensiones de su comportamiento.

Entendemos que el verdadero sentir y valor de los Programas de Mayores no se agotan en la esfera oficial, sino en el influjo que la vida universitaria tiene en las conductas ejemplificadoras de nuestros mayores, asumiendo en sus relaciones con la sociedad nuevos roles reformistas e innovadores, un marcado deseo de organizar las cosas de otro modo, un cierto sentimiento de inconformismo y de crítica que les permiten seguir siendo actores sociales contemporáneos de primerísima importancia y significado.

En el profesorado, destaca la unidad de análisis referida a la relevancia de la plantilla, cualificación, formación y actualización docente, selección y adscripción. Frente a tópicos sociológicos, estos condicionamientos remiten a la importancia que el profesorado adquiere como principio activo y valor emergente de todo proceso de mejora educativa. Su cualificación profesional, alta motivación y formación permanente son aspectos decisivos para el fecundo trabajo en el aula. Además, las expectativas de los profesores, cómo viven su profesión, qué sienten respecto a su trabajo y consideración social adquieren una gran relevancia. Ante este reto, las universidades responden propiciando una relativa autonomía en el ejercicio profesional, un programa didáctico y organizativo innovador y la responsabilidad compartida en los resultados.

Otro orden de preocupaciones importantes, también en la dimensión de los recursos,

gira sobre la eficiencia del personal de administración y servicios, la adecuación de los recursos físicos, equipamiento, accesibilidad, seguridad y salubridad de los espacios, horario de servicios, dotación, disponibilidad y accesibilidad de equipamiento de informática y de sistemas de comunicación. Ello sin olvidarnos del presupuesto y gasto corriente por alumno, distribución y utilización de los recursos económicos en función de las prioridades del programa.

La tercera de las dimensiones consideradas en la evaluación de los programas es la que corresponde al **programa de formación**. Dado que el programa es el resultado de la interacción entre las metas y los recursos disponibles, surgen preguntas muy interesantes para nosotros sobre la estructura del plan de estudios, los itinerarios curriculares, la ordenación temporal, mecanismos de revisión periódica, programas de las asignaturas, coordinación de materias y dimensión práctica del programa de formación. Algunas evidencias que debemos plantear están relacionadas con el porcentaje de obligatoriedad del plan, la justificación de los itinerarios y optativas, existencia de una guía docente, así como la existencia de órganos de coordinación.

En cuanto a los **procesos de enseñanza** se recogen un conjunto de características de excelencia que intentan asegurar la calidad de los procesos diseñados para lograr el aprendizaje. Las unidades de análisis en que se ha estructurado esta dimensión en la Guía Metodológica pueden servirnos plenamente en la medida que intentan sistematizar la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las interfaces que las conectan: metodología docente, trabajo de los alumnos, evaluación de los aprendizajes, orientación y acción tutorial, coordinación de la enseñanza. Las evidencias más próximas se refieren a la coherencia y utilización de diferentes métodos y estrategias docentes, utilización de recursos multimedia, publicación de materiales para la docencia, horas de estudios,

tipos de actividades, evaluación inicial, orientación a los alumnos, nivel de uso de las tutorías, acuerdos de profesores para asegurar la coordinación.

Como afirma la citada '*Guía Metodológica*', la propia existencia de la Universidad y de los títulos que imparte se justifica y legitima principalmente en la formación recibida por los alumnos, es decir, las competencias adquiridas por éstos (De Miguel, 2003, 75). Estas competencias constituyen el núcleo principal de la **calidad de los resultados**. De alguna manera se trata de estimar el valor añadido adquirido por el alumno en su tránsito universitario. Esta orientación es la más consistente y predominante en las tendencias emergentes de evaluación de la calidad de la educación superior en el entorno europeo (González y Wagenaar, Tuning Educational Structures in Europe, 2003, TEEP-2002)

Ciertamente su aplicación a los Programas Universitarios de Mayores requiere una mayor adaptación, dada la inexistencia de perfiles profesionales y la ausencia de pruebas terminales para medir las competencias adquiridas. Sin embargo, nos interesa una estimación válida y fiable de los que consiguen los alumnos, aproximándonos a los resultados por asignatura, los resultados inmediatos y diferidos, así como la satisfacción de profesores y alumnos con el proceso y los resultados.

Hasta aquí el panorama resumido de la evaluación de la calidad. Un breve repaso por la '*Guía Metodológica*' nos ha ido proporcionando los elementos más importantes para impulsar la integración de los Programas Universitarios de Mayores en el marco general de los procesos de evaluación institucional implementados por la convergencia europea.

Especial interés representa para nosotros realizar un sondeo sobre estos puntos en el Programa Interuniversitario de la Experiencia

de Castilla y León de la Universidad de Burgos. Si lo reflejamos aquí es con la esperanza de que su estudio comparado aporte otras oportunidades para comprender los principales problemas del tema que nos ocupa.

De una parte, encontramos como factores relevantes la sorprendente intuición y el sentido altamente reflexivo que los alumnos tienen por su formación de entrada, la acción tutorial y la concreción del plan de estudios, proponiendo que se alternen períodos lectivos, con los de ocio y actividades socioculturales. Por otro lado, se detecta una notable preocupación por la continuidad, y sobre todo por la completa integración de estos Programas en la Universidad. A partir de ahí surge la necesidad de continuar realizando aportaciones en torno a las siguientes evidencias que debemos conseguir:

- a) la integración estable y la homologación de las estructuras de los Programas Universitarios de Mayores en la ordenación académica de las universidades,
- b) la responsabilidad de los órganos de gobierno de los Programas,
- c) las funciones de los órganos de coordinación docente, de los que forman parte los equipos de profesores, los equipos técnicos de coordinación pedagógica y las tutorías,
- d) la mejora de las relaciones con el entorno,
- e) modos y requisitos formativos de acceso junto al alcance y los resultados de la graduación;
- f) las ayudas y formación pedagógica de los profesores para el mejor funcionamiento de los programas,
- g) la participación de los propios alumnos la promoción de movimientos asociativos y la creación de observatorios de seguimiento.
- h) el papel de la administración: estrategias de apoyo, diseño de planes de formación y políticas de acreditación, seguimiento y evaluación
- i) La movilidad, las redes, innovaciones en las tecnologías educativas e interactividad entre las funciones directivas y docentes.

Los Programas Universitarios de Mayores están diseñados también, aunque más tíbiamente, para la formación investigadora. En consecuencia, el marco más general para la discusión con la que queremos comprender correctamente los problemas, procesos de innovación y mejora de los programas, no puede renunciar a incorporar en cierta medida y con toda pertinencia la actitud investigadora y la creación de líneas y grupos de investigación

Por lo tanto, retenemos en nuestro caso la necesidad de trabajar en la línea de relacionar docencia e investigación, así como definir sus objetivos, explorar vías inéditas y difundir los resultados de la investigación. En este sentido, se están abriendo en los Programas de Mayores nuevas y fecundas líneas de investigación de carácter preferentemente funcional y aplicado, surgiendo una gran variedad de propuestas prácticas. En todo caso, tareas de este tipo requieren el trabajo en equipos más o menos cohesionados. Uno de los indicadores más fiables del grado de desarrollo de los Programas de Mayores será la existencia de proyectos a medio y largo plazo implementados a partir del trabajo a distintos niveles de los movimientos asociativos de los mayores.

Queda un último frente de reflexiones, el referido a la gestión y coordinación de los Programas. Nuestra época se está viendo sometida a transformaciones hasta ahora insospechadas que afectan a las formas de entender y practicar la gestión y los servicios, que se enfrentan con carácter ineludible a la necesidad de aumentar la cantidad de bienes y servicios disponibles en un marco definido por la aparición continua de nuevas necesidades que hay que tratar de cubrir, cumplimentando, además, los objetivos de calidad total (Doherty, 1997; EFQM, 1995, 1996; Ishikawa, 1994; Juran, Gryna y Bingham, 1993; Marchesi y Martin, 1998; Neave, 1996; Oakland, 1995, Omachonu y Ross, 1994, Ross, 1995). Por ello, no puede resultar extraño que el PNECU subrayara como puntos

fuertes el buen ambiente, la atención al público y la percepción positiva. No obstante, la nueva racionalidad proyectiva no impide que, por el contrario, aparezcan como puntos débiles la falta de personal específico, la necesidad de un manual de procesos y la falta de información sobre la opinión de los usuarios.

Parecidas consideraciones podrían hacerse en torno a los temas de gestión y de servicios propuestos en los Programas de Mayores en Castilla y León. No parece excesivo afirmar que la gran mayoría de los alumnos mayores tienen una buena imagen de los servicios. Sin embargo, no debemos olvidar que de una buena gestión depende, casi de forma decisiva, la proyección externa hacia el entorno y la integración estable de los programas en la universidad.

Los desarrollos recientes se articulan fundamentalmente en torno al modelo de autonomía de gestión. Bajo esta perspectiva, el denominador común de su gestión plantea la autonomía de decisión, la financiación con riesgo y la responsabilidad del resultado, ordenados al objetivo de maximizar su valor para la sociedad: satisfacción y adhesión de las personas, eficiencia, gestión de los procesos, compromiso de la dirección y mejora continua (EFQM, 1995, 1996; Jiménez Eguizábal, 1999; Palmero y Jiménez 2003)

Se trata de crear un clima de seguridad y estabilidad, pero estimulando la comprensión y el afecto por el cambio permanente y la implantación del progreso continuo en todo el Programa. Ahora bien, la evidencia empírica advierte cómo cada organización se enfrenta a unas barreras específicas, en reflejo de sus características, por lo que su superación exigirá una reflexión particular de cada programa. En cualquier caso, nos parece necesario que existan, al menos:

- Visión compartida. Todo el personal del Programa ha de conocer la misión; qué es lo que ésta persigue. Supone también un impor-

tante esfuerzo de comunicación para convencer, para movilizar y canalizar energías.

- Implicación y compromiso de la dirección. El compromiso no es suficiente. La llave del éxito está en la implicación real del día a día.
- Claridad en la definición de los objetivos. Los objetivos han de estar limitados en número y ser claros para todos.
- Delegación/Capacitación. En una organización centrada en la satisfacción y aprendizaje del alumno y en la mejora continua mediante el trabajo en equipo interfuncional es crucial hacer más responsables a todos los participantes en el Programa de Mayores y darles más poder e iniciativa dentro de su entorno. La delegación exige un apoyo y refuerzo constante desde la dirección.

El cruce de todas las anteriores consideraciones –y otras más que podrían añadirse con facilidad– nos indica que sólo la amplia difusión y generalización de una gestión eficiente puede contribuir a implementar el necesario impulso institucional de los Programas de Mayores, visualizando los resultados en las personas y en la sociedad, y ensanchando su potestad, autonomía organizativa y nuevo rumbo hacia la calidad.

3.- CONSIDERACIONES FINALES.

En unas circunstancias como las actuales en las que las discusiones sobre la calidad de la Universidad está cobrando un relieve sorprendente en España, no ha sido nuestra intención delimitar unas conclusiones definitivas y normalizadas, cuya proyección temporal apunta todavía a nuevas realizaciones en los próximos años. Nuestro propósito ha sido, en este sentido, seguir construyendo un mapa de situación para guiarnos en la evaluación de la calidad de los Programas Universitarios de Mayores.

Estamos convencidos que ésta es la perspectiva resueltos a lograr una perspectiva adecuada con la que, además de poder analizar las relaciones simbólicas y capacidad dialécti-

ca peculiar de los Programas Universitarios de Mayores, comprender y medir los problemas que se plantean en el contexto español, profundizando en las tensiones y equilibrios surgidos en la acción colectiva por donde discurre el macrocosmos y microcosmos de los programas universitarios. Y de esta manera recorrer un apasionante camino que transita desde la evaluación **de** la eficacia, pasando por evaluación **para** la mejora, hasta evaluación **como** autorregulación.

La innovación es un factor determinante para el bienestar de la sociedad y en este sentido, los Programas de Mayores no pueden quedarse rezagados. Aunque de hecho no exista todavía una política integrada de fomento de los programas y los recursos destinados a las actividades de innovación son meramente testimoniales, nos permitimos subrayar la siguiente recomendación: Los programas de mayores deben ser diseñados para acomodarse a las situaciones nacionales y regionales, siendo necesario combinar una concentración de recursos en temas de interés europeo con un abanico que recoja oportunidades nacionales y regionales, haciendo uso coordinado de los instrumentos de política comunitaria, nacional y regional. Ahora bien, aun aceptando el principio de concentración de recursos, los programas no tienen por qué mimetizarse con la priorización adoptada por los programas comunitarios. La relevancia geográfica debe ser un criterio para la especialización de los programas.

También, como hemos visto, se puede avanzar en la definición de indicadores de convergencia que permitan además evaluar el avance de los países; orientar la enseñanza, 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 conocimiento. Por otro lado, las administraciones educativas deben estimular la formación continua mediante la definición de

esquemas de contenidos y la aplicación de incentivos financieros y fiscales, correspondiendo también a los niveles administrativos nacionales y regionales la adecuación de las directivas a las peculiaridades de cada sistema educativo, cuidando de primar criterios de excelencia en la creación de los programas. Por último, se debería incrementar los fondos destinados a fomentar estos programas, con la participación activa de todos los agentes sociales (Alonso y León, 2004)

En todo caso, relacionar política educativa, evaluación y calidad de los Programas Universitarios de Mayores, nos ha ayudado a comprender lo que ha sucedido hasta hoy y, posiblemente, a proyectar nuevas dimensiones y fortalecer las decisiones políticas del horizonte más inmediato, apuntando hacia un estadio superior en la comprensión del problema de la educación. Vislumbrar el sentido de los cambios producidos y anticipar nuevas oportunidades conforma, en definitiva, la pretensión de nuestra aportación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCALÁ, E. y VALENZUELA, A. E. (Eds.) 2000): *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid. Dykinson.
- ALONSO, R. y LEÓN, G. (2004): *Libro Blanco sobre Las políticas de fomento de la innovación de la UE. Evolución y tendencias de las políticas comunitarias de innovación y su impacto en España*, Academia Europea de Ciencias y Artes, España
- BATANAZ, L. (1998): *Organización escolar: Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- BAZO, M. T. (Coord.) (1999): *Envejecimiento y sociedad: Una perspectiva inter-*

- nacional*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- BOLIVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BRICALL, J.M. (2000): *Universidad 2mil*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE, Madrid.
- BRIEF, A.P. y WEISS, H.M. (2002): *Organizational behavior: Affect in the workplace* en FISKE, S.T. (Ed.): *Annual Review of Psychology*. Vol. 53, pp. 279-307, Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Hacer realidad un espacio del aprendizaje permanente*. Bruselas. COM 678 final.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003): *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas. COM 58
- COMISION EUROPEA, DIRECCION GENERAL XXII (1995): *A comparative analysis of initiatives of quality assurance and assessment of higher education in Europe* (Projet Pilote Européen pour l'Evaluation de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur. Rapport Européen). November, 1995.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2003): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Global 1996-2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1993): *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1994): *Programa Experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. Documento n° 13: Informe final*, Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998): *Informe: Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- CORTINA, A.(1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- CORTINA, A. (1999): *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- De MIGUEL, M.; ESCUDERO, T. y RODRIGUEZ, S. (1998): "Spanish Universities' Quality: the incentive of external evaluation", *Quality in Higher Education* 2, 199-212.
- DE MIGUEL, M. (Coord.) (2003): *Evaluación de la Calidad de las titulaciones Universitarias. Guía Metodológica*, Madrid, Consejo de Coordinación Universitaria.
- DIEZ HOCHLEITNER, R.(1996): *Documento básico de trabajo en Educación y desarrollo. Aprender para el futuro. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana.

- DIEZ HOCHLEITNER, R.(1997): *Documento básico de trabajo en Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana.
- DOHERTY, G. (1997): Desarrollo de sistemas de calidad en la educación. Madrid, La Muralla.
- EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT) (1995): *Self-Assessment. Guidelines for public sector: education*. Bruselas: EFQM.
- EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT) (Eds.) (1996):*European Quality Award for theses on total quality management 1995-96. Call for applications*, Bruselas: EFQM
- GARCÍA MÍNGUEZ, J., Y BEDMAR MORENO, M. (coords.) (2002): *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- GENTO, S. (1994): *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- GENTO, S. (1998): *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- GÓMEZ-BEZARES, F. y JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. (2001): *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 en Ética, economía y finanzas*, pp. 157-176. Logroño: Gobierno de La Rioja.
- GONZALEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase Uno*, Universidad de Deusto, Universidad de Groningén, Bilbao.
- HOLGADO, M. A. (1997): *La Universidad de la Experiencia en Castilla y León: historia de su creación y puesta en marcha contada por los primeros alumnos de la Universidad*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- HOLGADO, M. A. y LAMPERT, E. (2002): *Evaluación de la universidad de la Experiencia. Desafíos y perspectivas para el s. XXI*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- IMSERSO (2000): *Las personas mayores en España. Informe 2000. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas*. 2 vols. Madrid: IMSERSO.
- ISHIKAWA, K. (1994): *Introducción al Control de Calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- JIMENEZ EGUIZABAL, A.: (1999) *Política educativa. Fundamentos y perspectivas críticas*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- JURAN, J.M.; GRZYNA, F.M. y BINGHAM, J.R. (1993): *Manual de Control de la Calidad*. Madrid: McGraw Hill.
- LORENZO VICENTE, J. A. (2002): *Los fines de la formación universitaria de las personas mayores*. En *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para mayores*. Alicante: Consellería de Bienestar Social/Universidad Permanente.
- LLANO, A. (2003): *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MERLI, G. (1995): *La calidad total como herramienta de negocio. Una respuesta*

- estratégica al reto europeo*, Madrid: Diaz de Santos.
- NEAVE, G. (1996): "Higher education in transition: Twenty-five years on", *Higher Education Management* 3, 15-24.
- OAKLAND, J.S. (1995): *Total quality management. Text with cases*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- OCDE (1996): *Apprendre a tout âge*, París, OCDE.
- OMACHONU, V.K., y ROSS, J.E. (1994): *Principles of total quality*. Delray Beach:St. Lucie Press.
- PALMERO, M.C.: (1999): *Transversalidad y currículum. Ensayo de fundamentación y pautas de aplicación*. Manizales.Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- PALMERO, M.C. (2002): *Telesecundaria en Méjico. Un ensayo sociopeagógico para la inclusión y la igualdad de oportunidades de las comunidades rurales*,*Revista de Ciencias de la Educación* 192, pp. 407-420.
- PALMERO CAMARA, M.C. y JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. (2003): *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, pp.155-164.
- PFEFFER, J. (1998): *Understanding organizations: Concepts and controversies* en GILBERT, D.T., FISKE, S.T. y LINDZEY, G. (Eds.): *Handbook of social psychology*, Vol II, 733-777. New York: McGraw-Hill.
- ROSS, J.E. (1995): *Total management. Text, cases and readings*, St. Lucie Press, Delray Beach.
- SÁEZ, J. (2002): *La Pedagogía Social y los Programas Intergeneracionales: la educación de las personas mayores*. Málaga: Aljibe.
- SÁEZ, J. (2003): *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- SANTOS, M. A. (1996): *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española.
- TEEP-2002 (Trans-National European Evaluation Proyect) (2002) http://www.ensp.fr/ISA_2003/anglais/Acc_files/ENQA-TEEPmanual_EN.pdf
- VILLA, A. (Coord.) (2000): *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, Mensajero).