

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

Florentino Blázquez Entonado¹

Adoración Holgado Sánchez²

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.

¹ Doctor en Pedagogía, Universidad de Extremadura. Director del Programa Universitario de Mayores de la Universidad de Extremadura (blazento@unex.es).

² 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^a) *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^a) *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^a Eugenia Polo. Titular en la Facultad de Comunicación. Curso 2008-2009

En la Introducción de esta publicación, la profesora M^a 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^o 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^a 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.