

la manera tradicional, son muchas veces injustos y me atrevo a dejar abiertos algunos criterios que podrían colaborar con la calidad de los mismos:

- Introducir situaciones problemáticas sobre los cuales los alumnos tengan aplicar los conceptos aprendidos.
- Los exámenes casi siempre tienen un tiempo limitado y parece que esto es ley en todas las instituciones. El tiempo para la resolución del examen debe ser suficiente para que el alumno pueda: pensar, razonar, revisar y probar otras alternativas.
- Priorizar la calidad de las respuestas y no la cantidad de tiempo que se usa para resolverlas.
- Privilegiar la profundidad de las respuestas sobre la extensión.
- Plantear situaciones que tengan distintas posibilidades de resolución.
- Plantear situaciones que demanden la creación de gráficos, cuadros, esquemas.
- Usar consignas claras para que los alumnos orienten la construcción de la respuesta y permitan afirmar los conceptos fundamentales que queremos evaluar.

Es obvio que sólo con los exámenes no vamos a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la calidad educativa no se resuelve a través de éstos únicamente. Pero todo suma. La calidad se logrará mejorando, entre otras cosas y entre todos, el proceso didáctico, abriendo la mente para realizar los cambios necesarios y asumiendo la responsabilidad que decidimos aceptar, para que algún día como dijo Miguel de Unamuno¹⁵: "...Estudiantes, ojalá viniérais todos henchidos de frescura, sin la huella que os han dejado quince o veinte exámenes, y trayendo a estos claustros no ansias de notas, sino sed de verdad y anhelo de saber para la vida, y con ello aire de plaza, del campo, del pueblo, de la gran escuela espontánea y libre..."

Notas

- ¹ Novak, J. D. Teoría y Práctica de la Educación. Alianza Editorial. Madrid. 1982.
- ² Schwab, J. La Práctica 3: Traducción al Curriculum. School Review, 81(4), pp. 501-522. 1973
- ³ Díaz Barriga, A. Una polémica en relación al examen. Revista Iberoamericana de Educación, N° 5. 1994.
- ⁴ Gould, S.J. La falsa medida del hombre. Bosch. Barcelona. 1981-1984
- ⁵ Cejas, C y Alvarez, P. Evaluación de los resultados del aprendizaje. RAR 2006; 70; 149-155.
- ⁶ Lafourcade, P. Evaluación del aprendizaje. Kapelusz. Buenos Aires. 1974.
- ⁷ Sanjurjo, L. Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Homo Sapiens. Rosario. 1994/6.
- ⁸ Denies, E. C. Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza. El Ateneo. Buenos Aires. 1989.
- ⁹ Durkheim, E. Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La Piqueta. Madrid. 1982.
- ¹⁰ Citado en Giner de los Ríos, F. Pedagogía Universitaria. Sucesores de Manuel Soler editores. Barcelona. 1906.
- ¹¹ Freire, P. La pedagogía del oprimido. Tiempo nuevo. Montevideo. 1970.

¹² Collins, J. Education Techniques for Lifelong Learning. Writing multiple-choice questions for Continuing Medical Education activities and self-assessment modules. RadioGraphics 2006; 26:543-551.

¹³ Binda, M. C. Consideraciones sobre el examen de preguntas de opciones múltiples. RAR 2006; 70; 4:337-339.

¹⁴ Aebli, H. Exámenes y calificaciones en: Factores de la enseñanza que favorecen el desarrollo autónomo. Lancaea. Madrid. 1989.

¹⁵ Unamuno, M. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico en la Universidad de Salamanca. 1900/1.

Tutorías da clases

Marcelo Cabot

Miércoles.

No es un pez. No puedo llegar a darme cuenta de qué es. Hace ruidos curiosamente perversos cuando no está satisfecho, y dice "gu-gu" cuando sí lo está. No es uno de nosotros, porque no camina; no es un pájaro, porque no vuela; no es una rana, porque no salta; no es una víbora, porque no se arrastra. Estoy seguro de que no es un pez, aunque no puedo encontrar la oportunidad para descubrir si puede nadar o no. Simplemente está ahí, casi siempre de espaldas, con los pies hacia arriba. No he visto a ningún otro animal hacer eso antes. En mi opinión, o se trata de un enigma o de alguna clase de insecto. Si se muere me lo llevaré aparte y veré cómo está hecho. Nunca nada me ha tenido tan confundido.

Fragmento de *Diarios de Adán y Eva* (Mark Twain)

En *Diarios de Adán y Eva*, Mark Twain toma el lugar y la voz de ambos personajes y habla de lo que para cada uno de ellos representa el encontrarse con el otro, con lo nuevo, y con la necesidad de identificarlo todo para luego poder relacionarse.

Este fragmento -un escrito en el diario de Adán- muestra una suma de intentos por descifrar algo que él desconoce, simplemente porque nunca antes lo vio. Se trata de su hijo, Caín.

Resulta graciosa la mirada preocupada, ingenua y virgen de Adán sobre su propio bebé, cuando para todos los lectores se trata claramente de uno de su especie.

Más allá de las situaciones graciosas e inesperadas que se crean entre los personajes, el libro propone una mirada nueva sobre lo existente, despojada de todo lo conocido.

Así, y luego de la experiencia del paso por Tutorías, vuelvo a ver de qué se tratan las clases. Eso que creía conocer, pero que tal vez necesite ser revisado y nutrido por esta nueva forma de profesar.

Lo que deja Tutorías

Las Tutorías surgen como una forma alternativa y complementaria de examen para todos aquellos casos que, por diversas circunstancias, no pudieron concretarlo luego del formato tradicional de clases durante la cursada.

Sin embargo, este programa que parece ser sólo un modo auxiliar de asistir a una importante cantidad de alumnos, va dejando en evidencia que contiene en sí un conjunto de nuevos paradigmas y hallazgos que nos muestran todo lo que puede ser llevado a clases regulares.

Podemos recurrir a la cita que dice que el alumno supera al maestro -o, al menos, que le enseña al maestro algo que éste desconocía- si entendemos que las experiencias en Tutorías proponen enriquecer los resultados de nuestros objetivos académicos y vinculares en el día a día de clases regulares.

Es por eso que el ensayo, en este caso, no apunta a reflexionar sobre Tutorías en forma aislada como un nuevo sistema, sino como un emergente de lo que podemos y debemos llevar a clases regulares para que la comunicación y el contrato que establezcamos con los alumnos pueda ser cada vez más genuino y provechoso.

¿A uno, a veinte, o a veinte individuos?

Para comparar experiencias entre clases individuales -Tutorías- y grupales, o ver cómo pueden integrarse, en primer lugar se da la sustancial diferencia de estar ante la preparación de un alumno o de veinte -por citar un número aproximado de grupo-.

En el ámbito que sea, es sabido que a cualquier persona le resultará más fácil y claro comunicarse y entenderse con un sujeto que con veinte.

Pero también es cierto que no se trata de elegir la cantidad de oyentes, ya que cuando nos vemos llevados a tener que comunicarnos con un conjunto, simplemente tenemos que hacerlo. Y en este pasaje de la unidad al conjunto, el desafío y el trabajo está en mantener la calidad en la comunicación del mensaje.

Resulta interesante detenerse a observar en qué momento se pierde o se distrae el vínculo a medida que aumenta el número de individuos que integran un grupo. Es como si lo comparáramos con un objeto que tenemos delante de los ojos y de a poco se fuera alejando: cada vez lo veríamos con menor nitidez, lo que ocasionaría cada vez un mayor desconocimiento de ese objeto.

Es común ver cómo el comportamiento de un individuo se modifica al saberse dentro de un grupo. Esencialmente, pasa de ser individual a grupal. Y en el grupo, tras el disfraz de la masa, no se distingue al individuo tan fácilmente.

Un indicador muy frecuente es el no entendimos vs. no entendí. Por supuesto, el primero abunda por sobre el segundo, ya que permite liberar la responsabilidad individual apoyándose en el grupo. Y está claro que así se pierde la posibilidad de aprendizaje. En mi caso particular, admiro -y se los hago saber- a los alumnos que se exponen y se permiten decir cosas disparatadas, ya que se atreven a pasar la barrera de la vergüenza y así se regalan la divina posibilidad de dar con la mejor manera de hacer las cosas.

Lo valioso de exponerse es reconocerse uno entre todos: individuo en el grupo. Más allá del docente, y creo que en mayor medida, el alumno que se expone es un buen docente para sus compañeros, sobre todo porque es quien se anima a restarle importancia al miedo a equivocarse.

Volviendo a lo individual, claro está que no podemos crear aulas en las que haya un solo alumno, como si se tratara de un entrenador personal. Lo que podemos considerar es dirigir la comunicación como si se apuntara a uno solo: no hablándole al grupo, sino a cada uno de los individuos que lo conforman. De hecho, eso es un grupo: una pluralidad de seres.

La voz dirigida al grupo, no genera registro en forma individual. Mientras que si esa voz tiene una intención individual, entonces llega mejor al grupo.

El grupo: nuestro espejo

Este tipo de observaciones, o preguntas que me hago a mí mismo, no son una crítica al viento o una cómoda manera de subrayar lo que está mal o debería hacerse. Simplemente se trata de considerar, como posibilidad, que exista algo que estemos haciendo casi por memoria genética y sin preguntarnos qué consecuencias pueda estar trayendo.

Es más, estos pensamientos parten de mi vivencia por haber notado que cuando profundicé en el mensaje a un individuo, en lugar de emitirlo al grupo, obtuve mejores resultados o, mejor dicho, resultados más genuinos.

Pienso, entonces, si lo que muchas veces mencionamos como comodidad, falta de compromiso o desinterés por parte de los alumnos, no se tratará posiblemente del resultado de todo aquello que hemos pasado por alto al emitir nuestro mensaje. O sea, haber pasado por alto a cada uno por intentar hablarles a todos.

Si el resultado que recibimos es que los alumnos se esconden detrás de una masa, o se ven casos en los que se oye hablar a uno en nombre de todos, quizás debamos rever si no es que durante todo nuestro tiempo de enseñanza le estuvimos hablando también a una masa, en lugar de hablarles a muchos individuos.

Creo que un buen medidor del mensaje que estamos dando puede ser el situarnos en el lugar del alumno. O sea, anticiparnos. Así, estaremos evitando la posibilidad de recibir respuestas vagas que, aun proviniendo de boca de una persona, se asemejen más a una voz proveniente de una masa.

Lo que jamás sucedería en Tutorías, se da a menudo en las aulas

Hay algunas actitudes observables, y bastante comunes, que muestran la dificultad que se presenta para reconocernos como individuos cuando estamos en un grupo. Y si bien ya nos resultan cotidianas, esas actitudes cobrarían otra magnitud si las cambiásemos de lugar. A continuación haré el ejercicio de ver cómo encuadrarían en el espacio de Tutorías determinadas situaciones que se dan comúnmente en las aulas.

El alumno en grupo -supongo que en forma inconsciente-, actúa por partes.

Por momentos, puede tomar la parte de conversar con un compañero sobre asuntos personales, aunque el profesor esté dando clases, porque sabe que *otra parte* -algunos de sus compañeros- le están prestando al profesor la atención que él no está prestando, lo que deja tranquilo al alumno. De la misma manera, puede un alumno actuar desde la parte que lo lleva a considerar la posibilidad de faltar o llegar tarde a clase, porque cuenta con que otra

parte estará cubriendo la mayoría del cupo en el aula, ya que si veinte personas estás presentes, puede pasar desapercibida la llegada tarde de una de esas personas.

Así, va creciendo fácil y paulatinamente una tendencia por parte de los alumnos a creer que la responsabilidad es algo compartido, en lugar de entenderlo como algo propio.

Si imaginamos tales situaciones en espacios individuales, los resultados serían algo impensado: un alumno que corrige con su tutor y se levanta antes de finalizar, dejando al tutor solo, con la palabra en la boca. O una alumna que, en medio de su corrección, comenta con una compañera la serie de TV que vio la noche anterior. Tales situaciones no suceden porque nadie podría responder por ellos.

Por supuesto que estos ejemplos son extremos, pero alejarnos por momentos del grupo del aula para relacionarnos en forma individual con los estudiantes -como sucede en Tutorías- me llevó a recordar cómo debería ser el vínculo y cuánto podemos rescatar de cada individuo cuando nos encontremos con ellos en el formato de grupo en las aulas.

Y más aún cuando contamos con la ventaja de trabajar con grupos de alumnos que no se exceden en la cantidad, convirtiendo la relación en algo distante y totalmente despersonalizado y desarmonizado.

Está claro que es probable que no se reviertan los resultados, pero hacer la observación puede ayudarnos a intentar reconstruirlo y no a considerarlo como algo corriente que pase a formar parte de la costumbre. Enfocarnos en el alumno como alguien que necesita integrarse en sí mismo y no permitir que pase a depender de la responsabilidad que le presta o que toma prestada de su grupo.

Por mi parte, y luego del trabajo de a dos en Tutorías, pienso en cómo hacerle recordar a cada uno que es un individuo, y que debe actuar como tal, aún cuando esté formando parte de un conjunto.

La experiencia nos dice que es posible y que puede derivar en una mejor comunicación y resultados para todos: construir en los individuos la integración de sus partes. De momento, creo que la solución es precisamente el intento, más allá de lo que suceda con el resultado.

Conclusión sin consejo

Sin dudas, la respuesta o la aplicación está en la forma que cada uno considere. Simplemente el hecho de hacer la observación abre en forma individual opciones para mejorar lo que hasta hoy sucedía de una manera.

No siento que haya una respuesta a modo de bastión a la cual señalar e indicar a todos como si se tratara de un consejo o guía a seguir. Simplemente el hecho de observar, considerar y compartir -o no- estas apreciaciones crea un nuevo camino para continuar creciendo en esta tarea.

Referencias bibliográficas

- Twain, Mark (2001) *Diarios de Adán y Eva*. Buenos Aires: Cántaro.
- Diccionario en línea de la Real Academia Española: www.rae.es, 22ª edición.

Socialización y tutoría

Roberto Céspedes

Este trabajo intenta un acercamiento a la cuestión de cómo vincular la estrategia de las tutorías universitarias con la socialización como característica tradicional de la educación. En tal sentido, se comenzará por una definición de lo que se entiende por socialización desde la perspectiva de los teóricos que la sostienen como recurso genuino. Más adelante se enfocará el tema hacia la disciplina del diseño y su tradición en la modalidad taller, para finalmente articularlo con la propuesta de tutorías como estrategia pedagógica.

En primer lugar, aunque parezca demasiado básico, hay que distinguir entre la educación como medio para la socialización y la socialización como medio para la educación. En el primer caso la educación resulta un camino para integrar a los individuos a la vida social y los aprendizajes son una manera de incorporar la cultura y con ella el acceso a la sociedad. En el segundo en cambio, la socialización de los aprendizajes construye el conocimiento.

En este último caso, la teoría sociocognitiva también llamada teoría del aprendizaje social, representada fundamentalmente por Albert Bandura (1982, 1990), a través de su enfoque conductual-cognitivo, promueve el aprendizaje socializado y de comunicaciones participativas. Básicamente se trata de compartir el aprendizaje en una red intercomunicacional, donde el aprender se enriquece a partir de la relación con los otros.

En el modelo de Bandura el aprender resulta consecuencia de la observación de los otros y del refuerzo que subsigue a ese comportamiento que podrá ser positivo o negativo. Desde esta perspectiva el aprendizaje se enriquece con el número de prácticas¹.

Cuanto más individuos se encuentren en situaciones similares de aprendizaje mayor será la posibilidad de “modelado” o imitación racional producida.

Los mecanismos por los cuales se aprende resultan ser la atención, la retención, la reproducción y la motivación. En este último mecanismo se destacan lo que el mismo Bandura llama refuerzos. Desde el refuerzo pasado considerado como el conductismo tradicional o clásico, los refuerzos prometidos mediante los incentivos que podemos imaginar y finalmente el que llama refuerzo vicario, entendido como la posibilidad de percibir y recuperar el modelo como reforzador.

Estos conceptos fuertemente teóricos y referidos a la construcción del conocimiento en cualquier ámbito de la educación, requieren una mirada desde la práctica universitaria y particularmente desde el diseño como disciplina de características especiales. En la actividad de taller típica de la enseñanza del diseño, la práctica del “enchinchado” de los trabajos de los estudiantes y la crítica colectiva es una de las herramientas fundamentales como estrategia de aprendizaje.

El docente y los estudiantes trabajan en conjunto los aciertos y los traspés de cada uno en la tarea de la toma de decisiones constante que supone un determinado diseño. El tratamiento colectivo tanto del logro como