

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

del error resulta ampliamente beneficioso para todos los alumnos presentes capaces de reforzar, mediante la reflexión, su aprendizaje.

Esta estrategia tan habitual es practicada desde el siglo diecinueve fundamentalmente en disciplinas donde cada decisión implica una justificación lógica y donde lo racional no es necesariamente exacto, es decir: en aquellas donde un problema admite más de una solución correcta. La prefiguración de proyectos también goza de idénticas características y supone una mirada similar. El juicio de los proyectos debe ser considerado por su lógica interna -la coherencia entre objetivos y desarrollo- más que la consecución de iguales resultados ante un planteo matemático.

Claro está que este tipo de trabajo encierra serias dificultades a la hora de enseñar. El sistema esconde una subjetividad que torna sospechosa la evaluación de la tarea. Cuantas veces el docente de taller se inclina por lo que considera la mejor solución, sólo porque coincide con la perspectiva del estudiante que realiza una de las posibles opciones. El aspecto estético en particular, resulta difícil de evaluar sin subjetividad, dado que independientemente de los rasgos morfológicos pautados por los teóricos de la disciplina, existe una apelación a la sensibilidad que puede entrapar a estudiantes y profesores en un círculo de “enfoques comunes” que impide la imparcialidad y ensucia el juicio.

Con todos sus posibles cuestionamientos, la metodología de taller sigue siendo la modalidad más apropiada para la disciplina del diseño. La creatividad debe orientarse a la concreción mediante el ajuste constante de las tomas de partido, la definición del anteproyecto, el proyecto mismo y la materialización. El taller con la crítica del docente y los compañeros da la posibilidad de contrastar el diseño realizado con las variables del problema, garantizando una mirada más desafectada que la propia (los compañeros suelen cuestionar sin indulgencia los proyectos ajenos y estos suelen ser defendidos con pasión por sus autores).

Este ejercicio cotidiano de contrastación con una racionalidad diferente de la de uno mismo, pone en marcha la definición de la lógica interna de los trabajos a partir de sus ideas centrales configuradoras. En esto consiste la socialización a la que este escrito se refiere. Socializar en taller es dar a conocer los caminos de solución encarados a fin de testarlos con parte de la comunidad educativa para construir el conocimiento mediante los refuerzos del estímulo y la reprobación.

Unos y otros aprenden de los errores y aciertos propios y ajenos. Todos tenemos experiencias tanto de alumnos como de docentes en el sentido de descubrir en estos ejercicios de taller -muchas veces de forma ciertamente cruenta- el mecanismo por el cual se aprende. La socialización de las ideas es uno de los instrumentos fundamentales del aprendizaje en el mundo del diseño.

¿Qué pasa ahora con el sistema de tutorías? Los tutores son profesionales que promueven, facilitan y mantienen los procesos de comunicación, mediante la realimentación, la asesoría académica y pedagógica y que apoyan la creación de condiciones que favorecen la calidad de los aprendizajes y la realización personal y profesional de los estudiantes. Una tutoría supone un alumno que

ha desarrollado su aprendizaje en las condiciones mencionadas en párrafos anteriores, pero en un taller que por algún motivo quedó interrumpido y no pudo llegar a la instancia de evaluación final. Ahora lejos de aquella experiencia, revive con otro docente el último tramo de este recorrido en situación presencial pero individual, en un “cara a cara” que supone un cambio de rutina pedagógica.

El estudiante entra al sistema mediante un diagnóstico de sus aprendizajes plasmado en los trabajos prácticos que aporta, muchas veces con las correcciones de su docente anterior, difíciles de dilucidar sin la ayuda del propio alumno que normalmente tiende a disimular sus errores. Tanto las virtudes como los defectos, observados o no, por el profesor de la cursada, se ven aumentados por las consideraciones del tutor. La tarea empieza con las “correcciones” y las posibles respuestas del aprendiz en el más tradicional de los estilos de taller de artes y oficios. Un trabajo individualizado, personalizado con la riqueza que eso significa, pero con el riesgo de una dirección-imitación cerrada que no resulta beneficiosa de ningún modo. Los riesgos de subjetividad son enormes y la ausencia de la socialización que garantiza un barrido consistente de todas las variables que explican el diseño y le dan forma lógica y lo racionalizan, no ayuda a la coyuntura. Parece imprescindible encontrar una manera de realizar algún mecanismo similar a la socialización o bien desarrollar instrumentos pedagógicos que la reemplacen.

Tal y como se conciben las tutorías en estos días, es posible que haya más de un estudiante de la misma asignatura concluyendo su evaluación final mediante el sistema. En ese caso, resulta sencillo hacer coincidir las correcciones y guía de los alumnos que han sido compañeros de comisión, para aprovechar el momento y inducir a una cierta socialización. Cuando esto no es posible, se puede intentar una actividad similar con estudiantes de diseño de distintos niveles de la carrera, práctica que se realiza en algunas universidades del mundo con el nombre de taller integral o vertical. Este tipo de socialización beneficia claramente al estudiante de los niveles más bajos, al contar con la mirada de compañeros más adelantados en su carrera, pero también ayuda a estos mediante los comentarios, algo más ingenuos de los anteriores, pero dotados de menos prejuicios y una mirada primigenia con el valor de lo prístino.

Finalmente, cuando ninguna de las dos opciones es posible, resulta interesante trabajar con los portfolios del docente o de otros docentes de la misma asignatura a modo de socialización asincrónica de los estudiantes responsables de los trabajos. En los portfolios están claros los niveles de exigencia para los ejercicios, figuran allí las memorias descriptivas en contestación a las pautas y consignas presentadas por los docentes, y en los resultados de los diseños presentados están las decisiones tomadas como respuestas lógicas a las mismas.

De hecho el portfolio es por antonomasia un derivado de una actuación pedagógica similar a la estrategia de tutorías: la educación en escuelas agrarias, donde en un mismo curso conviven distintos niveles de enseñanza y se archiva la documentación de los trabajos realizados a fin de considerar las evoluciones en los aprendizajes realizados. Los portfolios son entonces la respuesta a la

socialización requerida en el sistema.

El secreto es encontrar la manera de trabajar con los portafolios a fin de reemplazar la socialización realizada mediante la tradicional “enchinchada” del taller. Cualquier analogía puede resultar reductora de la experiencia, pero asumiendo ese riesgo se diría que es posible organizar, por parte de los estudiantes de tutoría, una crítica de los portafolios involucrados a fin de obtener las ideas rectoras de las que parte y la hilación lógica que les da coherencia y cohesión. En un segundo momento se puede analizar cuáles son los puntos de contacto entre aquellos trabajos y el propio, a fin de sondear la articulación de los componentes del proyecto elaborado por el estudiante en tutoría, para que por comparación aparezcan las fortalezas y las debilidades del caso y la necesidad de defender la propuesta de la mirada de otros expresada en sus producciones.

En síntesis, se utiliza la pedagogía de los mecanismos de atención, retención, reproducción y motivación: aquellos mecanismo destacados por el mismo Bandura como refuerzos. Aceptando utilizar el refuerzo pasado considerado como de conductismo tradicional o clásico, se utilizan también los refuerzos mediante los incentivos imaginarios del modelo.

En el uso de portafolio para este fin o para otro, resulta conveniente la aplicación de rúbricas de evaluación que también colaboran en la apreciación imparcial de los trabajos, reduciendo el nivel de subjetividad y librando al tutor del compromiso de encarar solo una socialización *sui generis* o una evaluación dudosa. Este tema de la rúbrica de evaluación amerita seguramente una reflexión más profunda, que dejaremos para más adelante.

Notas

¹ Bandura, Albert y Rivière Gómez Angel: *Teoría del aprendizaje social*, Santiago de Chile, Espasa-Calpe, 1982.

Docentes reflexivos

Guillermo Desimone y Adrián Glassel

¿Evaluamos talento, habilidad, compromiso, capacidad de mejorar, entusiasmo?

Si bien contar con una matriz de evaluación es importante en el momento de cuantificar con una nota que sea ni más ni menos que un indicador o un revelador del proceso que se está evaluando existen una serie de fundamentos o teorías que nos permiten realizar un feedback o devolución hacia el alumno que abarque la mayoría de los factores involucrados que fueron tenidos en cuenta para llegar al número en cuestión.

Howard Gardner define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas” llevando a la inteligencia a un lugar diferente de como se la planteaba en los modelos anteriores en los cuales la inteligencia estaba relacionada con el desenvolvimiento académico y con la capacidad desarrollada en una profesión, oficio o habilidad manifiesta.

Sin embargo por muchos pergaminos, rúbricas y expe-

dientes que se ostentan no siempre son sinónimos de alto coeficiente de inteligencia o viceversa.

Hay personas de gran capacidad intelectual pero poco capaces a la hora de hacer buenos negocios o llevarse bien con sus semejantes. Otras en cambio quizá no sean muy brillantes en la escuela (recordemos los casos de muchos filósofos, artistas célebres y hasta matemáticos o físicos como Einstein por ejemplo) pero que en algún momento de sus vidas y con las condiciones de hábitat para desarrollarse se manifiestan a través de producciones únicas, inimitables e inmejorables, es decir demuestran una capacidad y un talento jamás visto y determinan vanguardias o modelos que perduran en la historia de la humanidad.

Entonces esta capacidad como sinónimo de inteligencia definida por Gardner aflora en diferentes condiciones y en distintos tiempos. Recordemos que la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía hacer demasiado por esos chicos que “nacieron brutos y brutos morirán”.

La Licenciada Patricia Klin expuso en una clase que en unos de los tantos test de inteligencia que le tocó implementar sabía fehacientemente que el resultado iba a ser erróneo dado que el estereotipo de la experiencia buscaba homogeneizar resultados en vez de aceptar la heterogeneidad de capacidades y conductas en pos de individualizarlas y explotarlas al máximo.

“Tanto es así que en épocas muy cercanas a los deficientes psíquicos no se les educaba porque se consideraba que era un esfuerzo inútil.”

La inteligencia definida por Gardner es una destreza para desarrollar ilimitadamente. Esta destreza está compuesta por componentes genéticos que son innegables que tendrán que ver con la predisposición y la adaptabilidad a diferentes medios y estímulos

Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, la constitución familiar, las experiencias directas e indirectas, la educación recibida, la cultura, y en cierto grado el azar (que algunos llaman destino) dado que hay factores externos que son determinantes para que una persona desarrolle algún tipo de capacidad más que otra.

Por supuesto que a cada uno de estas capacidades hay que ayudarlas con el esfuerzo, el trabajo, el entrenamiento, la dedicación. De hecho es muy común el dicho entre los diseñadores y creativos que “la genialidad nos sorprende trabajando y que cada trabajo son 5 minutos de genialidad y 23 horas 55 minutos previos de horas silla”.

Es poco probable que matemáticos, físicos, artistas, deportistas o escritores de elite lleguen a la cima sin entrenar, sin trabajar su capacidad y llevarla ad extremis por buenas que sean sus cualidades naturales, sus condiciones ambientales y hasta su suerte.

En general esta gente deja muy poco librado a la suerte dado que “suerte se les desea a los mediocres”

Entonces si aspiramos a una educación de calidad es necesario entender, interpretar, deshojar las habilidades del pensamiento dado que a diario son necesarias para resolver desde problemas menores como los de mayor complejidad.