

Capítulo 6

El diseño al detalle: los conejos de la galera

En el capítulo anterior mostraba las grandes decisiones del diseño. Tal vez en algunos momentos de la lectura usted sintió que saltaban algunos “conejos”, como salidos de la galera de un mago. También algunos que desaparecían sin mayor explicación. Aquí entraba un juego, allá desaparecía la evaluación de conocimientos...

Seguramente usted, si es un educador experimentado, tiene también muchos conejos en su galera, que saca cuando le parece conveniente. Imposible nombrarlos a todos. Voy a detenerme sólo en algunos que me parecen interesantes y útiles para este trabajo. Son detalles del diseño, a veces decisivos.

De los grupos a las comunidades de aprendizaje

***¿Qué es un grupo para usted? Cuarenta alumnos en una clase ¿son un grupo?
¿Y cuatro personas que esperan un médico en una sala de espera?***

Como vengo insistiendo desde el comienzo, educación a distancia no tiene porqué ser educación en soledad, como alguna vez se pensó –y muchos todavía piensan–. Cada vez más la EaD se va convirtiendo en una “educación sin distancias” (Giusta, 2003), que nos permite interactuar igual o más que en la educación presencial. Una interacción que es clave para los procesos de aprendizaje.

En este sentido, el trabajo en grupos pequeños suele ser central, porque permite interacciones más intensas entre sus miembros. Pero hay muchos tipos de grupos y muchas funciones que los grupos pequeños pueden cumplir en educación.

Un grupo puede realizar una actividad una única vez y luego disolverse,

formándose otros grupos diferentes para otra actividad: discutir un concepto, definir un problema, elaborar una propuesta, tomar parte en un juego, etc.

También pueden conformarse grupos más permanentes. Por ejemplo, para realizar un diagnóstico o investigación, para elaborar un proyecto y llevarlo a cabo, para escribir un trabajo colectivo, etc. El hecho mismo de que estas actividades existan (investigaciones, proyectos, etc.) suele indicar que el espacio educativo establece una relación con el mundo real más estrecha; que teoría y práctica no permanecen como estancos separados del conocimiento.⁷

Pero trabajar en grupos no es fácil, sobre todo si se trata de grupos permanentes. Un grupo operativo (Pichon Rivière, 1985) o equipo de trabajo, que de eso se trata en este caso, es un conjunto de personas, con coincidencias y diferencias, intereses y capacidades diversos que no siempre es fácil poner en acción colectivamente. Los grupos son una célula básica del trabajo educativo, pero esas células pueden morir con facilidad. Por eso, hoy más que nunca, los educadores debemos aprender mucho sobre los grupos y su funcionamiento.

Al mismo tiempo es importante que no se pierda de vista el objetivo del trabajo grupal: el aprendizaje, la construcción colectiva de conocimientos, la realización de un proyecto, etc. Con frecuencia los grupos se centran en sus problemas de funcionamiento y pierden de vista su tarea... y funcionan aún peor, porque resulta frustrante no avanzar en lo que motivaba su existencia.

Pero ¿cómo formar grupos a distancia?

Algunas posibilidades:

- Constituir grupos con personas que viven físicamente cerca unas de otras, en la misma ciudad o región. En este caso es fácil juntarse. Y a veces ni siquiera es necesario juntarse: se trata de grupos que ya existen con anterioridad y el curso fue diseñado sobre la base de esos grupos naturales. Por ejemplo: los trabajadores de una misma empresa.
- Conformar grupos en los encuentros presenciales que luego continúan su tarea a distancia. Puede suceder que los integrantes busquen luego formas de reunirse físicamente algunas veces, compartiendo momentos que ayudarán mucho a su propia consolidación grupal.

| 7 Cfr. Núñez, 1985; Pozo, 1999; Barato, 2004; Catalano, 2004.

- Armar los grupos sólo a distancia. A veces es la única opción, pero es probable que sea la más difícil. Es posible que se establezcan intercambios interesantes en el “grupo” mayor, por ejemplo en un foro; pero no es tan probable obtener un compromiso alto de trabajo conjunto de un grupo pequeño, de este modo. El correo electrónico o el *chateo* parecen ser buenos para mantener un grupo, pero no tanto para conformarlo.

Hay dos funciones que suelen ser necesarias en un grupo de aprendizaje: la **coordinación** y el **registro**. La primera puede incluir aspectos como la preparación previa de una actividad, asegurar la asistencia y participación de todos, anotar y dar la palabra, etc. La segunda implica sintetizar las discusiones y conclusiones del grupo, algo particularmente importante en EaD para poder compartir con el equipo docente y con el resto del curso, lo producido.⁸

Estas funciones pueden ser cumplidas en forma rotativa o estable, asignadas en forma explícita o espontánea, asumidas por una sola persona o por varias. Pero resultarán necesarias y pueden requerir apoyos docentes, materiales, menciones específicas a las tareas a desarrollar en casos concretos. No siempre basta con decir: “armen un grupo, trabajen y compartan lo hecho con los demás”.

Dependiendo del carácter del grupo (grupo “natural” o formado para el curso, edades y experiencias) y de la tarea asignada (puntual o permanente, mayor o menor complejidad y compromiso) puede ser muy útil prever un **apoyo tutorial para cada grupo**. Un recurso interesante para hacerlo posible es el de los buenos ex alumnos. No sólo porque puede abaratar costos –incluso ser voluntarios– sino también porque su experiencia reciente de aprendizaje puede darles mejores condiciones para ayudar a otros, al intuir más fácilmente las “zonas de desarrollo próximo” de los más novatos (Vigotsky, 1978).

Un problema con los grupos pequeños es que pueden concentrarse en su tarea y no prestar mucha atención a **lo que producen los otros grupos**. Para aprovechar mejor su aporte, pueden ayudar las formas creativas de presentación de cada grupo (empezando por un nombre recordable para los demás) y la síntesis del equipo docente de los principales aportes realizados por cada uno.

Cuando los tiempos y distancias impiden conformar grupos pequeños, sigue siendo posible generar ricos intercambios y discusiones en el grupo mayor, en los foros o listas de correo. Para ello es clave proponer **discusiones realmente**

8 Un desarrollo más extenso de este tipo de tareas en Kaplún, 2004b.

interesantes. Las preguntas “didácticas” y menos aun las retóricas (cuya respuesta ya está implícita en la pregunta), difícilmente generen interés genuino en participar. Si pueden generarlo, en cambio, los casos difíciles o polémicos, la presentación de dos o más posiciones diferentes bien fundamentadas en torno a una cuestión, diagnósticos distintos para una misma situación o soluciones diferentes para un problema. Algunos tutores introducen errores a propósito, como forma de disparar la discusión...

Los propios participantes pueden proponer casos propios, preguntas o dudas que les preocupan porque se las han planteado en su trabajo y no han podido resolver. Dudar y plantearse preguntas es una clave del aprendizaje. Compartirlas con otros ayuda a crear **comunidades de aprendizaje** (cfr. Viser, 2000; Pazos, 2001; Pereles, 2002; Kaplún, 2005).

Especialmente cuando se trata de grupos de adultos con una experiencia de trabajo importante, resulta fértil pensar el espacio educativo como comunidad de aprendizaje, donde todos pueden aportar conocimientos y experiencias, problemas y dudas que vienen de su práctica cotidiana. Cuando no existe esa experiencia, es posible también crear situaciones vivenciales que cumplan una función parecida, con los proyectos de trabajo, la discusión de casos, etc.

Juegos

La palabra juego tiene muchos sentidos posibles. Apela a la capacidad de imaginación: inventar situaciones, imaginar y sugerir mundos posibles. También al compromiso y a la tensión entre competencia y cooperación. Hay juegos de palabras y juegos de mesa, juegos con el cuerpo y con la mente, juegos solitarios y de equipo, jugar y jugarse.⁹

Todos estos sentidos pueden ser muy potentes en el trabajo educativo. Poner en *juego* la capacidad de *juego* de los educadores y abrir espacios de *juego* para los aprendices, es particularmente importante en EaD. Veamos algunos ejemplos.

Juegos de palabras y de imágenes

- Los ravoies-microchips del curso sobre informática para la pequeña empresa (capítulo 5). El título de los tres mosqueteros del capítulo 4.

| 9 Para una mirada amplia sobre el tema, véase Winnicott (1971).

- En un curso multimedia sobre preparación de café, el “presentador” de cada tema y personaje principal es un granito de café convertido en personaje (INA, 2005).
- Un curso a distancia es descrito como un viaje compartido. Se va avanzando en el camino, a veces todos se suben a un barco, otras van en tren, etc. (Grupo Aportes, 1997).

Juegos de mesa

- ... Aunque esta mesa puede ser el “escritorio” de la computadora, como en el solitario sobre software del curso para microempresarios (Motz, 2001). Que también preveía una versión de mesa para uso grupal, con naipes de papel recortables.
- Juegos de recorrido en un tablero, donde se avanza o retrocede según se van sorteando desafíos, respondiendo preguntas, etc. Por ejemplo, sobre salud en el trabajo, que incluye accidentes que pueden evitarse, medidas preventivas que pueden tomarse, etc.¹⁰

Juegos con el cuerpo

- Juegos de rol, en que los participantes, sin un acuerdo previo entre ellos, juegan una situación que luego se analiza. Un taxista y un pasajero,¹¹ un vendedor y un cliente,¹² etc.
- Dramatización, acordando un guión sobre el que se actuará. Esto puede servir para presentar un problema, sintetizar una discusión, etc. Pueden actuar los participantes o también pueden formar parte del material ya elaborado para el curso, para generar la discusión a partir de allí (el taxista, el vendedor) o combinarse ambas modalidades.

Que los alumnos sean los actores –y no sólo espectadores– dependerá de que existan instancias presenciales de todo el grupo o de los grupos pequeños.

10 Entre otros, cabe destacar la línea de juegos educativos de este tipo desarrollada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Chile en los años ochenta y noventa, que pueden servir de ejemplo para pensar nuevas posibilidades.

11 Como se propone en el Plan de tutoría del curso del SENAC (2004a) ya mencionado. En este caso se trabaja con situaciones difíciles vividas por los propios participantes, que se recogen previamente en forma anónima. Entre los materiales en audio que se entregan, por otra parte, hay una serie de situaciones dramatizadas de este tipo.

12 Como podría trabajarse en el curso de Servicio al Cliente del INA (2000). En este caso el material incluye videos con situaciones dramatizadas.

Actuar uno mismo compromete mucho más que mirar a otros y suele provocar aprendizajes más intensos: uno se *juega* mucho más, pone en *juego* más cosas. Pero también hay que tener cuidado: uno queda más expuesto frente a los otros, puede tener más temor al ridículo o a la crítica. Por eso jugar así requiere crear un clima adecuado, dejar claro que jugamos para aprender y no para criticar al otro.¹³

Juegos de simulación

- Se puede simular una empresa, una campaña publicitaria para un producto imaginario, etc. La idea es que esto permite vivenciar una situación similar a la práctica, percibir sus problemas y comprender los conceptos involucrados. Distintos grupos pueden presentar propuestas diferentes y defender sus ventajas frente a las de otros grupos.
- En esta misma línea se inscriben los *juegos de debate*, donde se simulan posiciones diferentes: una negociación (comercial, salarial, etc.), un juicio en que se acusa y defiende algo o a alguien (una empresa, una modalidad de trabajo, etc.).¹⁴
- Hay también simulaciones informáticas de diferentes procesos químicos, físicos, mecánicos. Resortes a los que se da diferente resistencia y se ve su comportamiento, bombas hidráulicas en las que se simulan fallas (SENAI, 1998), etc. Hay diversas páginas de libre acceso en Internet donde pueden encontrarse programas de este tipo¹⁵ e instituciones de formación profesional que han desarrollado las propias.

Juegos de imaginación

- En Colombia, un curso a distancia con NTIC tiene un espacio de “lunadas”.¹⁶ Como en una noche de fogón, los participantes “echan cuentos” y disparan su imaginación a partir de una consigna. Como es

13 Por eso me parece riesgoso usarlo para instancias de evaluación. Los nervios del momento pueden funcionar en contra del juego... Por otra parte puede pensarse en juegos de rol virtuales, como los que se han popularizado en los últimos años. Allí el temor a exponerse puede evitarse utilizando sobrenombres.

14 Éstas y otras muchas posibilidades pueden encontrarse en diversos manuales de técnicas participativas para el trabajo educativo, entre los cuales se ha vuelto un clásico el de Bustillo y Vargas (1988, con múltiples reediciones en diversos países).

15 Como por ejemplo, Modellus, que también permite crearlos (<http://phoenix.sce.fct.unl.pt/modellus>)

16 Como pudimos recoger en nuestra visita al SENA en Bogotá en febrero de 2005.

un curso sobre comercio exterior se imaginan una feria en que distintos países presentan productos. Imaginan el modo de llegar, la organización, lo que encuentran allí... hasta que se entusiasman tanto que tienen ganas de ir a una feria real. Cada tanto se propone una nueva lunada, con otro tema que dispare la imaginación. En estos espacios participan más alumnos –o con más ganas– que en otros foros más “serios”. Y se aprende igual... o tal vez más, precisamente por esas ganas que todos ponen al inventarse mundos posibles y habitarlos, como hacen los niños con sus juegos.

En fin, las posibilidades de juego son infinitas cuando ponemos en marcha nuestra creatividad para resolver problemas educativos específicos. Algunos de estos juegos se pueden convertir en el *eje comunicacional* de todo un curso.

- Los “lentes” que hay que ponerse para poder ver las cosas con perspectiva de género, sirvieron luego para articular otras metáforas: miradas en un catalejo, ventanas a nuevos enfoques, fotografías que “retratan” la realidad actual de una institución... (Cinterfor/OIT 2004).
- Una ciudad con sus diversos sistemas (de salud, tránsito, seguridad, etc.) servía de metáfora para los diferentes sistemas informáticos y su capacidad de operar en forma articulada. Al comienzo del curso los participantes se hacían ciudadanos de esa ciudad, con documento de identidad y todo...¹⁷

Casos y proyectos

Trabajar con proyectos y casos son estrategias que permiten construir conocimientos en y desde la práctica. Hay diversas formas de hacerlo, algunas más cercanas al juego y otras más “reales”, con niveles de complejidad diferentes en cuanto a la preparación y el acompañamiento del trabajo (Cfr. Barnes, 1994; López Caballero, 1997). Veamos distintas alternativas.

- Se conforman grupos que discuten un *caso real que conocer*: una empresa, una organización, etc.; o también un conflicto, una crisis que se vivió, un

17 Trabajo realizado por un grupo de estudiantes del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria para el curso de Interoperabilidad de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República en el año 2002.

accidente. Todos los grupos pueden analizar el mismo caso y luego se comparan las propuestas de cada uno. O bien cada grupo elige un caso diferente para que en el intercambio todos puedan aprender más. Ésta puede ser una discusión breve y puntual o estructurar todo un módulo o incluso un curso entero. En el análisis del caso se ponen en juego conceptos que ya se han trabajado en el curso y/o se busca que surjan a partir del trabajo mismo. Aquí no se requiere preparación previa por parte del equipo docente, y el compromiso con la realidad no es demasiado grande: aunque el caso es real no se pretende intervenir realmente en él sino usarlo como un buen motivo para aprender.

- Otra estrategia es *ofrecer casos reales o imaginarios ya armados*, con toda la información necesaria o con parte de ella. Se propone una o varias preguntas para la discusión grupal: “qué creen que puede pasar en este caso”, “quién creen que tiene razón en esta controversia”, etc. También puede proponerse discutir cuál es la información faltante que sería necesaria para poder comprender mejor el caso o buscar soluciones a los problemas encontrados. Esta estrategia requiere más preparación por parte del docente, que selecciona el caso y reúne la información que entiende necesaria para que pueda ser discutido adecuadamente. Tiene la ventaja de que el caso elegido asegura normalmente orientar la discusión hacia temas considerados de interés para el aprendizaje que podrían no aparecer en los casos elegidos por los participantes y sobre los cuales, además, puede faltar mucha información relevante.
- Un **proyecto**, en general, requiere un tiempo relativamente prolongado de trabajo, sobre todo si no se trata sólo de formularlo sino también de llevarlo a cabo. En ese caso puede ser el eje de un curso entero. Puede ser individual o, mejor, grupal. Un modo acotado de trabajar con proyectos es que *la propia institución de formación formule un pedido* que debe ser resuelto por el grupo. Por ejemplo, construir un aparato que resuelva un problema práctico, una necesidad pedagógica, etc.¹⁸ Esto tiene la ventaja de que el problema propuesto puede estar orientado con precisión al aprendizaje buscado y que los errores que se cometan pueden ser asumidos sin riesgos de afectar a otras personas fuera de la institución.

18 Este tipo de estrategia ha sido desarrollado con buenos resultados en algunos centros del SENA de Colombia, según nos relataron sus responsables en febrero de 2005. Por ejemplo: los estudiantes de un curso de refrigeración construían, a lo largo de un año, un aparato para la enseñanza de su propia área de trabajo.

- Los proyectos pueden ser propuestos *por los propios alumnos o por instituciones donde estos trabajan o realizan una pasantía*. Aquí no se puede preparar previamente nada, salvo, en lo posible, las condiciones para que los estudiantes puedan efectivamente trabajar en el lugar. Es ideal que exista una demanda previa por parte de la institución, porque esto señala el interés en la intervención del alumno pasante. Si se trata de su propio lugar de trabajo no hay problemas con la presencia externa, pero no siempre es fácil romper las rutinas instaladas para hacer algo diferente y para que el alumno-trabajador asuma un rol distinto. El acuerdo pedagógico previo debería propiciar un clima de aprendizaje, donde se admite el error como parte del proceso y se dejan márgenes de libertad importantes para idear soluciones nuevas.
- Una alternativa interesante es combinar la formación profesional con sistemas de *incubación de proyectos o empresas*. Por ejemplo: el curso finaliza con la presentación del proyecto, que, si cumple ciertos requisitos, puede entrar luego en incubación para ser llevado a cabo con apoyos técnicos y materiales adecuados.¹⁹

Las fases típicas de un proyecto deberán recorrerse aquí: definir problemas o necesidades, diagnosticar, establecer objetivos, programar, ejecutar, evaluar. En este proceso hay que ser particularmente insistente en dos aspectos importantes para el aprendizaje:

- Definir bien un problema o necesidad y diagnosticarlo adecuadamente es esencial. Es aquí donde se origina la mayor parte de los errores posteriores. Instar a los estudiantes a detenerse en este punto y no avanzar rápidamente a partir de la primera definición que surge o que se les propone. Esto puede implicar discutir la definición del problema con la organización demandante, discusión que por cierto no siempre es fácil.
- Casi nunca hay una única solución para un problema o necesidad. Es importante estimular a los alumnos a imaginar y evaluar varias alternativas, a buscar soluciones nuevas para problemas viejos y a plantear problemas nuevos que no se habían planteado antes. Es decir: estimular la capacidad de innovación.

19 Estrategia seguida por el SENA (2005) en su Cátedra virtual de pensamiento empresarial.

La evaluación

“Dime qué y cómo evalúas y te diré cuál es tu concepción pedagógica”, podríamos decir. Más aun, la forma de evaluar condiciona todas las demás opciones pedagógicas. Por ejemplo: se puede hablar mucho de participación, de aprendizaje colaborativo y construcción colectiva de conocimiento, pero si la evaluación se limita a un examen individual que mide contenidos memorizados hay una incongruencia que afectará toda la actividad educativa. Una de las primeras cosas que una persona averigua cuando llega a un curso es cómo se evalúa. Y esto condiciona mucho su actitud durante el mismo. Si sabe que será evaluado positivamente por repetir lo que plantean el docente y los libros, es probable que se abstenga de expresar puntos de vista críticos respecto a ellos.

Obviamente hay situaciones diferentes que requieren evaluaciones diferentes. Por ejemplo: cursos que requieren acreditación formal, que habilitan para ejercicios profesionales o para otros niveles de formación, y otros que no lo requieren.

En cualquier caso, la evaluación siempre está sometida a tensiones: ¿evaluar productos o procesos, resultados o impactos? La tendencia en las concepciones pedagógicas tradicionales es fundamentalmente evaluar productos y resultados, prestando poca o ninguna atención a los procesos y a los impactos.

Evaluar resultados y productos es, en principio, más fácil. Lo que importa es qué se aprendió, y la forma tradicional de verificar estos aprendizajes es a través de lo que el alumno es capaz de producir en una prueba. No importa tanto, en cambio, el proceso: cómo lo aprendió, los puntos de partida y las dificultades que tuvo que vencer, la capacidad para plantearse alternativas que desarrolló en el camino. Tampoco el impacto: si más allá de la prueba es capaz de poner en juego nuevas competencias, si después de un tiempo puede seguir usando algo de lo aprendido en su práctica, si su manera de trabajar cambia de algún modo o vuelve a las formas en que trabajaba antes del curso.

Sin descuidar los resultados y los productos –que después de todo son la expresión de un proceso–, veamos algunas estrategias distintas a la prueba tradicional, que permiten evaluar, al menos en parte, procesos e impactos.

Evaluación de procesos:

- *Proyectos.* La elaboración de proyectos debe ser evaluada desde los productos y resultados, pero tiene también amplias posibilidades de ser evaluada

en tanto proceso. Por ejemplo, con adelantos parciales que vayan mostrando los avances en cada etapa: definición del problema, diagnóstico, etc. Las diferencias entre lo hecho y lo proyectado, la capacidad de adaptarse a lo no previsto, también se verá con más claridad en este caso.

- *Portafolio*. Puede estar vinculado a los proyectos o a cualquier otra modalidad de trabajo. La idea es ir guardando todos los productos que se van dando en el proceso e integrarlos a la evaluación. Puede haber un portafolio individual, grupal o ambos. Es posible prever carpetas electrónicas donde se vayan guardando variados documentos que atestiguan el proceso realizado.
- *Bitácora*. También puede ser individual o grupal. Consiste básicamente en un registro de las actividades que se van realizando, especialmente útil cuando se trabaja con proyectos.
- *Texto paralelo*. (cfr. Prieto, 1999). La idea es que el alumno va anotando las preguntas y reflexiones que le van surgiendo a lo largo del curso, frente a lo que hace, ve, escucha o lee. En verdad, todos hacemos de algún modo esto, pero no siempre lo escribimos ni lo hacemos en forma clara y sistemática. Puede ser también parte del diario o bitácora.

Este último pone el acento en una función de la evaluación muy importante y que no siempre es bien atendida: facilitar la elaboración de síntesis, la toma de conciencia de lo aprendido y los caminos por los que se lo aprendió. Esa función metacognitiva debería estar siempre presente de algún modo en los procesos de evaluación.

Evaluaciones de impacto:

“Algo que voy a hacer...” Indagaciones específicas sobre los usos futuros de lo aprendido pueden ser incluidas al final de un curso. Por ejemplo, pidiendo que cada uno escriba completando la frase “algo que voy a hacer a partir de este curso”.

Compromiso de cambio. (cfr. Lockyer, 2001). Es similar al anterior pero más preciso y con un seguimiento posterior. En una hoja se escriben las cosas que la persona piensa hacer en su trabajo a partir de lo visto en el curso. El compromiso asumido le es reenviado un tiempo más tarde (que varía entre tres meses y un año, dependiendo del tema) y se le pregunta qué pudo cumplir y qué no de su propio compromiso y por qué. En algunos sistemas, ésta es incluso la única evaluación, descartándose toda evaluación de conocimientos.

Proyectos. Nuevamente pueden ser una herramienta útil. Por ejemplo, los trabajadores de una empresa pueden finalizar un curso con un proyecto, quedando su ejecución como tarea posterior. La verificación de si se llevó a cabo o no, en qué medida y de qué forma puede ser un indicador interesante de impacto; aunque la realización del proyecto no garantiza impactos posteriores pero da una pista. Y lo contrario también: si nada pudo hacerse es probable que los impactos futuros sean bajos. Cuando se trata de compromisos colectivos, además, el impacto puede ser mayor: una persona sola tiene más dificultades para cambiar rutinas y prácticas de trabajo instaladas.

Otra cuestión interesante es **quién evalúa**. Habitualmente sólo el docente a los alumnos, pero parece deseable que también los alumnos evalúen al docente, a sí mismos y al curso en general. Hay múltiples formas de hacerlo. Entre otras:

- *Cuestionarios individuales*, eventualmente anónimos. Uno simple que suelo usar incluye frases para completar, como éstas:
 1. Algo que escuché o vi en este curso y no me voy a olvidar
 2. Algo que me cuestionó, me hizo pensar
 3. Algo que hubiera querido ver más a fondo
 4. Algo que voy a hacer a partir de ahora
 5. El trabajo en grupos fue...
 6. Lo que menos me gustó del curso
 7. Lo que más me gustó

Puede agregarse una más como comodín, para incluir cualquier cosa que no haya tenido lugar en las anteriores (“lo que me quedó por decir...”). Según las circunstancias se pueden quitar o agregar preguntas. Por ejemplo, incluir preguntas específicas sobre los docentes, la metodología, los materiales, etc. Algunas pueden ser preguntas cerradas y con escalas (puntajes o categorías como: mucho, bastante, poco, nada).

- *Autoevaluación individual o grupal.* Compartir con el grupo los criterios que usarán los docentes para evaluar y pedirle a los alumnos que se autoevalúen con esos criterios. Será interesante debatir luego con cada uno, las eventuales diferencias. También puede darse una discusión previa sobre los propios criterios de evaluación, que suele ser muy rica.
- *Evaluaciones en el proceso.* Puede ser muy recomendable ir revisando a lo largo del proceso cómo va el curso, abriendo espacios periódicos para que todos se expresen al respecto. Esto puede advertir a tiempo problemas que,

cuando se detectan al final, ya es tarde para corregir. Claro que los cursos de EaD “empaquetados”, donde todo el material está ya pronto de antemano, pueden tener poco margen para cambios. Pero como planteo en el capítulo siguiente, ésta no es la única opción. Y aun en ella hay algunos márgenes que los tutores pueden manejar.

Veamos finalmente tres cuestiones que han estado en el debate sobre evaluación en general y en *e-learning* en particular.

- *Cuestionarios de múltiple opción* sobre conocimientos, usados tanto para evaluación como para autoevaluación por el propio alumno. Sin duda son muy prácticos por las posibilidades de automatización que ofrecen y hay maneras muy sofisticadas de construirlos de modo de asegurar su calidad. Sin embargo, también han sido cuestionados por sus limitaciones para ofrecer información cualitativa y de procesos y para estimular la criticidad, al admitir normalmente una sola manera de responder. La denominación de pruebas “objetivas” indica que cualquier observador evaluará del mismo modo –de hecho no es necesario un evaluador humano–, pero olvida que la construcción de las preguntas es siempre subjetiva. Y deja poco margen para el surgimiento de nuevas preguntas. Por eso no deberían ser nunca el único instrumento de evaluación si se apunta a procesos de construcción de conocimientos.
- *Criterios de realización de competencias*. En los módulos de formación diseñados en base a competencias laborales, los criterios de realización permitirían evaluar de un modo más eficiente, en tanto se prevén evidencias precisas que serían indicadores objetivos de haber alcanzado una competencia determinada. Efectivamente, esto permite clarificar muchas discusiones que suelen darse de forma confusa. En los últimos años se han hecho avances significativos en el diseño curricular basado en normas de competencia laboral, con sus consiguiente criterios de realización y sistemas de recolección de evidencias (cfr. Catalano, 2004; Vargas, 2004).

Sin embargo, a mi juicio todavía hay varios problemas que no son fáciles de resolver en este enfoque. Por un lado, la complejidad: el número de competencias y criterios de realización suele ser muy grande y no es fácil verificarlos todos. En segundo lugar, los indicadores o evidencias, que suponen un acuerdo sobre qué se entiende por conocimientos, desempeño y actitudes, conceptos que están lejos de ser consensuales (cfr. Barato, 2004). Tal vez la

más consensual de las tres sea “desempeño”, pero su evaluación puede ser la más difícil de realizar a distancia. En tercer lugar, la propia determinación de competencias. Cuando ésta se realiza en forma colectiva y participativa, efectivamente puede ser una herramienta muy rica para la evaluación, que debería incluir la revisión de la definición inicial de competencias. Cuando se da sólo desde los expertos, creo que es necesario buscar otros criterios complementarios que puedan recoger la mirada de los participantes desde sí mismos y de su contexto específico de acción y no sólo desde la competencia determinada externa y homogéneamente.²⁰

- En el campo de la formación profesional, muchos de los aspectos referidos al desempeño no pueden ser evaluados sino en forma *presencial*. Por ejemplo: ¿cómo es posible evaluar un desempeño culinario a distancia?²¹ Muchos sistemas de EaD prevén que la evaluación final sea presencial, al menos si incluyen certificación de algún tipo. Esto busca evitar posibles fraudes, pero en la formación profesional se agrega la imposibilidad material de evaluar muchas áreas sin una actividad manual visible y un resultado palpable (o saboreable, en el caso de la cocina...).

Buenas respuestas... y mejores preguntas

La pregunta es un recurso pedagógico muy importante, una palanca de aprendizaje. La calidad de nuestras preguntas –tanto las que proponemos, como las que suscitamos en nuestros estudiantes– pueden ser un buen indicador de la calidad de nuestros cursos.

Quizás las preguntas más útiles son las de los estudiantes. Volveré a ellas en el capítulo 8. Desde el punto de vista didáctico, como herramienta de enseñanza, las preguntas que lanza un docente o que propone un material para EaD son también útiles.

Pero una pregunta puede cumplir funciones distintas. Para verlo más claro, le propongo que imagine la siguiente actividad, como si estuviéramos en un curso a distancia.

20 Para una discusión sobre estos temas, véase por ejemplo, Mertens, 1996; Zarifian, 2001; Díaz, 2005.

21 Ésta fue precisamente una de las dudas que conversamos con el equipo del SENA en febrero de 2005 respecto a un curso de cocina criolla que habían realizado recientemente.

Vea estas preguntas que tomo de páginas anteriores:

1. ¿Conoce programas de *e-learning* con este enfoque pedagógico? (capítulo 3)
2. ¿A qué concepción pedagógica pueden resultar más funcionales los materiales cerrados? ¿Y los semicerrados? (capítulo 3)
3. ¿Tercerizar qué y cuánto? (capítulo 4)
4. ¿Qué otros ejes comunicacionales imagina posibles para este curso? (capítulo 5)
5. ¿Comparte las decisiones tecnológicas tomadas? ¿Qué otras decisiones cree que podrían ser mejores y por qué? (capítulo 5)
6. ¿Cómo formularía los objetivos del curso para microempresarios? (capítulo 5)
7. ¿Qué es un grupo para usted? (capítulo 6)
8. ¿Cómo formar grupos a distancia? (capítulo 6)

Y ahora podría agregar:

9. ¿Qué distintas funciones cree usted que cumplen estas preguntas?
¿Qué otras funciones puede tener una pregunta?

Podría parar aquí. Esperar su respuesta y la de otros lectores. Ordenar esas respuestas, agruparlas, comentarlas, agregar otras posibles, cuestionar eventualmente algunas... Creo que sería un rico ejercicio. Aprenderíamos mucho juntos. Seguramente hay cosas que nunca he pensado y en las que tendría que pensar a partir de oírlos. De hecho, de ese modo he aprendido mucho de y con mis estudiantes. Ellos me han hecho repensar muchas de las cosas que llevaba conmigo a clase...

Como no puedo hacer eso aquí, porque no estoy en un curso –presencial ni a distancia–, entonces le propongo estas funciones de las preguntas en las que he pensado.

**Una pregunta de un docente a sus estudiantes
o contenida en un material para EaD puede servir para:**

- a) Indagar en los conocimientos²² previos de los estudiantes para, a partir de allí, aportar nueva información o preguntas que le faciliten la construcción de nuevos conocimientos.
- b) Facilitarle al estudiante que tome conciencia de sus conocimientos previos y pueda usarlos como punto de partida para nuevos aprendizajes, complementándolos o cuestionándolos.
- c) Relacionar un conocimiento nuevo con otros anteriores; hacer síntesis y comparaciones.
- d) Relacionar un conocimiento nuevo con experiencias o prácticas anteriores, confrontar lo visto en el espacio educativo con otros ámbitos (laborales, cotidianos, etc.).
- e) Poner en acción una herramienta (conceptual, procedimental, etc.), ejercitarla.
- f) Estimular un debate, estimular a considerar puntos de vista divergentes, alternativos o complementarios.
- g) Señalar una cuestión difícil o polémica dando a entender que lo que se dirá a continuación responderá a ella. (Es casi una función retórica, aunque la pregunta puede provocar una primera reflexión antes de leer el resto. Puede funcionar como un buen título o subtítulo).
- h) Evaluar, evidenciar conocimientos construidos, procesos vividos, capacidades de desempeño, transformaciones personales o colectivas, competencias alcanzadas.

Salvo en el caso (g) se trata de preguntas-actividad, que pueden implicar un buen tiempo de trabajo antes de continuar con otra cosa. Pero también este caso (g) puede convertirse en una actividad completa si, una vez planteada la pregunta se abre un diálogo y recién después se presenta el texto o exposición. En

22 Puede sustituir en todos los casos “conocimiento” por otras palabras: habilidades, desempeños, actitudes, etc. Sin embargo, conocimiento puede ser suficiente si se la toma en un sentido amplio e integrador, donde “saber” es también saber-hacer (o hacer-saber), un conocimiento que surge de la práctica, el del albañil que tiene conocimientos de albañilería que no podría incluso verbalizar, pero “sabe” su oficio (cfr. Barato, 2004). Si prefiere “competencias” para expresar esto, no tengo inconveniente.

ese caso, la función podría ser igual al caso (a) o al (b). O a ambos, porque estas dos funciones suelen ir juntas.

... Y ya que estamos, podemos ahora incluir una nueva pregunta:

10. ¿Qué funciones (a...h) entiende que cumplen las preguntas 1 a 10? (es decir, incluida ésta).

En *e-learning* podríamos crear un juego en que usted podría arrastrar con el ratón una función (a...h) junto a una pregunta y verificar si la respuesta es “correcta”. Podríamos agregar algunas “trampas”: admitir más de una respuesta correcta en varios casos y señalarlo de algún modo. O no haber mencionado alguna función que corresponde a una pregunta... ¿Habrá sucedido esto último, tal vez? (ésta podría ser nuestra pregunta 11...).

Ojalá se tome su tiempo y lo piense. *Sabemos, sin embargo, que esto no suele suceder*. Que usted más bien tenderá a seguir leyendo (o ya está harto de tantas preguntas y simplemente no leerá más ni pensará más en la cuestión). Que el recurso de los viejos libros de autoaprendizaje programado con una tarjeta para tapar la respuesta, tampoco funcionaba mucho. Que lo de poner las respuestas al final del libro, tampoco. Que en *e-learning* esto pasa con mucha frecuencia, salvo que la respuesta no aparezca hasta que el alumno escriba o elija alguna opción. Y ni siquiera esto es seguro, salvo que el programa le impida continuar el curso hasta que no responda. Y aun así tampoco, si sólo se trata de una autoevaluación y descubre que alcanza con responder cualquier cosa sin pensar para que el programa lo deje seguir...

¿Y entonces? ¿Valen la pena las preguntas?

¿Qué cree usted? (pregunta 12...).

¿Quiere saber mi opinión?

(¿Qué hago? ¿La doy o espero que se arme debate en el foro? Pero si aquí no hay ningún foro...).

Mi opinión es que sí vale la pena. Pero en este caso específico, más que tanto juego complicado, creo que vale la pena volver al principio de todo y empezar preguntando simplemente: ¿para qué sirven las preguntas de los docentes a los estudiantes en los procesos educativos?

Y es probable que la mayoría de las respuestas apuntaran a lo siguiente: “para evaluar”.

Lamentablemente las preguntas en educación se han sobrecargado de esta función, olvidando muchas de las otras funciones importantes que pueden cumplir. Para peor, evaluar adquiere muchas veces un sentido persecutorio o punitivo: “yo te evalúo a ti”.

Si llegáramos juntos a esta conclusión podría ser interesante mostrar entonces los ejemplos de las preguntas 1 a 8 y plantear, entonces sí, la pregunta 9: ¿qué función cumplen estas preguntas? Se vería entonces que muchas de ellas no tienen la función de evaluar. Aunque también pueden usarse para eso en determinados contextos.

Se vería también que, precisamente, el contexto de uso es determinante de la función.

Y podría plantear entonces, que recuperar las otras funciones no evaluatorias, es clave. Y ponerlas en acción a la hora de armar un curso.

Podría también analizar cómo hay preguntas mucho más interesantes y desafiantes que otras. Por ejemplo, viéndolo ahora, la pregunta 2, al menos en el contexto en que fue formulada, puede resultar casi retórica, de respuesta evidente, sólo para reforzar lo que se viene diciendo. Aunque ayuda a mostrar la relación entre un concepto y otro visto anteriormente (función c), no parece movilizar procesos mentales muy activos.

Bastante más interesante me parece la pregunta 6. Porque su respuesta es difícil, seguramente no unánime. Porque seguramente aparecerán respuestas válidas en las que no había pensado antes.

También me gusta la pregunta 7 sobre los grupos. Pero sobre todo, si hay posibilidad de escuchar efectivamente las respuestas, discutir las, ofrecer recién después una propia, analizar las eventuales contradicciones... Algo que aquí no podía hacer.

El modelo discursivo de la pregunta 7 sería del siguiente tipo:

“¿Qué piensan ustedes sobre este asunto? Bueno, esto pienso yo...”

Es lo inverso de lo que sucede en la pregunta 5 (¿comparte las decisiones tomadas? ¿qué otras podrían ser mejores?). Aquí el esquema es:

“Esto pienso yo...¿qué piensan ustedes?”

En un curso es muy útil incluir también un tercer modelo discursivo:

“*Esto piensa fulano, esto piensa mengano (etc.)...¿qué piensan ustedes?*”²³

23 Cfr. Kaplún, 1996 y 2001. Como digo allí, el señalamiento de estos tres itinerarios de interrogación los debo a Germán Mariño, de Dimensión Educativa de Colombia.

Esto abre un debate rico, sobre todo si no se descalifican de antemano las posiciones. La pregunta 5 puede conducir a esto si se reciben respuestas suficientemente diversas y se ponen en discusión.

Como dije al comienzo, *las buenas preguntas son palancas de aprendizaje*. La calidad de nuestras preguntas, su capacidad de movilizar procesos de aprendizaje, es un buen indicador de la calidad de nuestro curso. Si nuestras preguntas cumplen sólo una función evaluatoria o son meramente retóricas, estas palancas serán poco movilizadoras. Aprovechemos más bien sus múltiples funciones de acuerdo a los sujetos, su contexto y los objetivos que nos proponemos en cada caso.