



El laboratorio *online* “Creadores de historias”

Eje temático: 3. Gestión docente y tutorial de la educación a distancia en un contexto de aseguramiento de calidad

Autores: Cecilia Libster, Alfredo Grassi y Ana Rúa

Resumen de la ponencia: Entre las dimensiones que configuran la calidad en un sistema educativo a distancia, se encuentra la inclusión de un tutor experto, en interacción constante con los alumnos. Esta ponencia presenta la experiencia de desempeño tutorial durante la acción *Creadores de historias* –curso destinado a guionistas de obras audiovisuales– y la tarea realizada por los tutores durante el cursado en el laboratorio *online*, caracterizando criterios de calidad para esta estrategia didáctica.

Palabras clave: Tutoría, laboratorio, aprendizaje colaborativo, guionista, escuela de cine

1. Presentación

Durante el segundo cuatrimestre de 2008, desde el Centro de Formación Continua y Producción de la Escuela Nacional de Realización y Experimentación Cinematográfica (www.enerc.gov.ar/cefopro) se desarrolló el laboratorio *Creadores de historias*, cuyos propósitos fueron:

- Propiciar en los participantes las competencias necesarias para desarrollar relatos, historias, narraciones y todo tipo de crónicas de hechos o acontecimientos reales, ficticios, literarios o artísticos que puedan ser realizados cinematográficamente.
- Favorecer la competencia de lectura de materiales escritos por sus compañeros, como complemento imprescindible para el proceso de escritura de obras propias.

Paralelamente con estos objetivos que dan cuenta del aprendizaje de los participantes del laboratorio en el campo del guion para cine, el cursado tuvo otro propósito:

- Sistematizar la experiencia llevada adelante, de modo tal de caracterizar esta estrategia didáctica, como referencia a aquellos educadores interesados en conocer qué es y cómo se implementa un laboratorio *online*, y cómo puede describirse un desempeño tutorial *online* de calidad en este laboratorio.

Esta ponencia **El laboratorio *online* “Creadores de historias”** es, así, la concreción del último objetivo, ya que su contenido caracteriza la forma de enseñar y de aprender en línea que esta forma de trabajo implica, presentando cómo puede enmarcarse esta estrategia didáctica en un sistema de educación a distancia y analizando con qué otras formas de enseñar y de aprender en un aula virtual se vincula un laboratorio.

Ahora bien... ¿qué es un laboratorio? Consideremos una primera definición, que iremos profundizando a lo largo de estas páginas:



El **laboratorio** es una estrategia didáctica que consiste en el desarrollo de una práctica o en la aportación de un producto por uno de los integrantes del grupo, acción u obra que son analizados por el resto de los pares, interconectados a través de TIC, con la participación del tutor, propiciando un proceso de reformulación o de consolidación de la ejecución o del producto presentados.

En la experiencia llevada adelante en *Creadores de historias* en la que se sustenta esta ponencia, cada alumno aportó al laboratorio *online* su idea de cortometraje y, a partir de ella, el grupo en conjunto comenzó un trabajo de análisis de cada escena del guion escrita por sus compañeros, de generación de alternativas, de visionado de obras conectadas, de integración de lecturas que echaron luz sobre la producción considerada... proceso que posibilitó que cada autor encarara la reescritura del material presentado, considerando los comentarios recibidos; así, se desarrolló un ciclo escritura-análisis-reescritura que se repitió una y otra vez desde el germen de su guion hasta el producto terminado, en un circuito paralelo con las obras presentadas a discusión por cada integrante del laboratorio virtual. En otros ámbitos educativos, algo análogo podría hacerse con producciones musicales, escenografías, montajes... productos vinculados con las artes audiovisuales; siempre con un alumno poniendo a consideración su obra a través de la pantalla y reorientándola en función de los aportes que los miembros del grupo van realizando a lo largo del proceso de elaboración, desde una idea hasta una pieza acabada; y, también, puede desarrollarse un laboratorio referido a otros contenidos que ya no son obras sino desempeños: un laboratorio de acción actoral, uno de ejecución de instrumentos musicales, de competencias con un software de sonido... en cada caso, con intercambios mediados por la TIC más apropiada.

Un laboratorio, así, se enmarca en un modelo de formación centrado en la **problematización**, superando a aquel preocupado en la transmisión y, también, a aquella educación cuyo principio es la *no transmisión*.

- Una formación centrada en la **transmisión** considera que el sentido de una acción educativa es el de proveer contenidos más actualizados, más profundos, más articulados que los que poseen los cursantes –en nuestro caso de sistemas educativos “a distancia”, a través de entornos *online*–; estos “contenidos” incluyen, por supuesto, modos de trabajo en el área en la que el participante está formándose y metodología propia de la especialidad en cuestión. La transmisión puede apoyarse en recursos multimedia de avanzada, resultar clarificadora y atractiva, ser valiosa y enriquecedora... pero, el énfasis siempre está puesto en “pasar” contenidos a un alumno, la mayor de las veces silencioso. En el modelo de la transmisión, indicaciones de lo que debe hacerse en cada circunstancia de la vida profesional –en nuestro caso, para crear historias– “bajan” a los cursantes como los únicos procedimientos correctos, para ser aplicados sin necesidad de cuestionamiento alguno, porque servirían infaliblemente para todo tiempo y todo lugar.
- El modelo didáctico de la **no transmisión** –antitético al anterior– delinea, en cambio, un rol de profesor que ya no está ocupado en enseñar sino en que los cursantes que se capacitan a su lado expresen sus construcciones personales sin ningún aporte de su parte; así, los datos que posibilitarían la comprensión del campo conceptual del área en que están formándose –en nuestro caso, el campo de la escritura de guiones cinematográficos– no son suministrados directamente por este profesor, cuyas prácticas educativas están guiadas por el principio de que “enseñar impide aprender”.



Tanto el modelo didáctico basado en la transmisión como el de la no-transmisión parecen resultar insuficientes en sí mismos para cumplir los objetivos de educar. Sin embargo, uno y otro incluyen componentes estimables, por lo que es posible sintetizarlos en un tercer modelo –que ya no es ni uno ni otro, ni la tesis ni su antítesis, ni transmisión ni no-transmisión-: el modelo educativo centrado en la **problematización**-; en él, el profesor plantea al grupo una situación que actúa como desequilibrante, que intriga a la persona que está formándose, y para explicar la cual no tiene respuesta o tiene una respuesta básica, por lo que activa todo un proceso de búsqueda. Este problema ha roto el equilibrio logrado por aprendizajes anteriores, creando disponibilidades para una nueva adquisición; ha activado un conocimiento previo que actúa como organizador de esa situación novedosa, dándole sentido. Para el profesor, saber cuáles son los conocimientos previos que un cursante tiene sobre el tema –en el caso que nos ocupa, cómo son las historias que crea en este momento-, significa tener una clave didáctica significativa porque, debe promover que estos saberes con que el alumno cuenta se integren con los nuevos, que van a ayudar a encuadrar al problema inicial de una manera más precisa y a darle una mejor resolución; porque, aún partiendo de la certeza de que los alumnos pueden crear una historia (aquí retomamos aportes de la no transmisión), este profesor comprometido con la problematización sabe que podrán hacerlo mejor al integrar los aportes de un especialista (acercándose –por qué no- al modelo de enseñanza de la transmisión).

Esta tarea de educar a través de problemas puede concretarse en muchas estrategias didácticas; una de ellas es el laboratorio; y éste puede concretarse *online*.

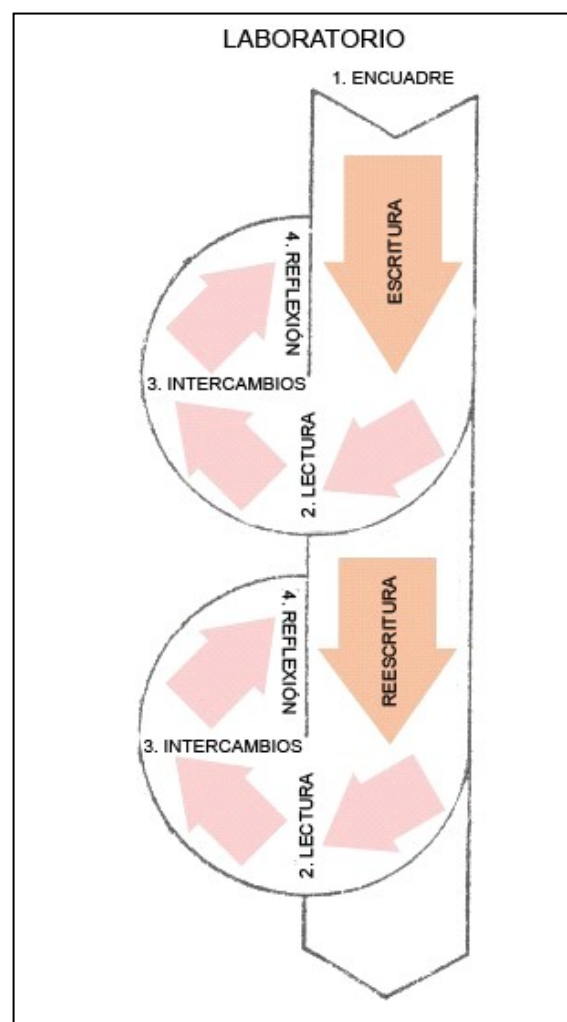
2. Dinámica del laboratorio

Vamos a profundizar en nuestra descripción inicial, en la que nos asomábamos a un aula virtual en la que un integrante del grupo comparte su obra con sus compañeros y con su tutor, y recibe comentarios de éstos que le permiten ajustar el guion producido.

Esto es un laboratorio; en el circuito de trabajo que un laboratorio implica, es posible reconocer distintas fases:

1. Encuadre

- En teleconferencia, el participante recuerda cuál es su obra y por qué momento del trabajo está transitando,





para permitir que todo el grupo se ubique en la tarea; lo hace brevemente (Por ejemplo: “Mi corto¹ es *Las hermanas*, ¿se acuerdan? En el encuentro pasado me señalaron que mi personaje no habla como una chica de catorce años del conurbano. Bueno... rearmé esa segunda escena.”).

2. Lectura²

- El participante que va a presentar su obra comparte el contenido de sus avances con los miembros del grupo –de no contarse con la tecnología necesaria, también puede enviar por e-mail su producción o incluirla en el foro del aula virtual–.

3. Intercambios

- Los pares realizan aportes acerca de la obra leída, mientras el cursante que la presentó permanece en silencio.
- El tutor va dando la palabra a los miembros del grupo que deseen acercar comentarios.
- Los últimos aportes –si algo quedara por decir- están a cargo del tutor.

4. Reflexión

- El participante que ha presentado su obra se refiere a los comentarios o preguntas que desee, mientras los pares observadores permanecen en silencio.
- El tutor puede intervenir para centrar la reflexión, pedir aclaraciones, recomendar lecturas, sugerir visionados para el próximo encuentro, etc.

Como se advierte, las fases *Escritura* y *Reescritura* no se concretan durante el laboratorio *online* sino que son el resultado del trabajo domiciliario del participante. Éste es un rasgo clave que diferencia a un laboratorio de un taller; porque en esta última estrategia didáctica sí se dedica el tiempo de reunión para la producción de una obra.

Por supuesto es posible ajustar este circuito didáctico básico a las necesidades y posibilidades del grupo que se está reuniendo; por ejemplo, en la experiencia del laboratorio *Creadores de historias* durante 2008, cada participante se comprometió a enviar por e-mail las escenas que iba escribiendo, ajustándose a un plazo que diera posibilidad de leer su obra a cada miembro del grupo antes de la reunión de los martes. Sin llegar a situaciones de inflexibilidad, es recomendable pautar estos rasgos del trabajo para definir un marco para la tarea que permita a cada participante anticipar qué ha de ocurrir en la reunión.

¹ “Mi sugerencia es que comience con un corto, porque el corto resulta una forma iniciática accesible para entrenarse en un lenguaje nuevo. Resulta que escribir un largometraje es muy difícil y lleva mucho tiempo; en cambio, un corto de 10 minutos, 5, 2, definitivamente no plantea la misma exigencia... Por supuesto, siempre concibiéndolo al corto como valioso en sí –con una estructura dramática y con una estructura narrativa particulares- y no como resumen de un largometraje que no pudo ser.” Libster, Cecilia (2008) *Prácticas de guion*. Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica. Buenos Aires. www.enerc.gov.ar/cefopro/index_fondoeditorial.html

² Esta fase “Lectura” también podría ser denominada:

- “Exhibición” –si el participante muestra un boceto por pantalla, por ejemplo–,
- “Visionado” –si comparte una escena que ha filmado, a través de la herramienta “Videos” del aula virtual–;

así, es posible dar el nombre genérico de “Socialización” del producto realizado o del desempeño compartido, a esta fase del laboratorio. Porque, recordamos que no sólo un producto puede ser trabajado en un laboratorio; también es posible analizar un desempeño; así, el grupo de participantes ve hacer algo a uno de sus miembros y comenta esta ejecución.



Del mismo modo, como otra variación al circuito didáctico que hemos delineado, es posible prever una fase breve, ubicada entre la lectura y los intercambios, en la que los participantes organicen los comentarios que van a plantear respecto del texto que han escuchado, un tiempo *offline* que opere a modo de una pausa previa para sistematizar las intervenciones que realizarán a continuación. También podría incluirse una fase final a modo de balance, planteada como discusión abierta sobre la experiencia que ha compartido el grupo, qué ha quedado pendiente para la reunión que viene, quién será el próximo presentador...

Una alternativa más para este circuito (Escritura → Encuadre → Lectura → Intercambios → Reflexión → Reescritura →) puede ser la de excluir del laboratorio la reflexión, dejándola en manos de cada participante, para su tarea extraclase.

Otras posibilidades son que el encuadre inicial sea realizado por el tutor o que los participantes se comprometan a entregar por escrito sus apreciaciones para que el presentador no tenga que tomar nota de lo que está sucediendo en el intercambio por pantalla.

Lo que sí se mantiene como sustantivo de un **laboratorio** es que un participante socialice su obra entre sus pares y el tutor, y que reciba comentarios de éstos para enriquecer su trabajo, en un proceso en el que todos aprenden³: quien escribe y pone su obra en consideración, y quienes, a través de una escucha atenta y un proceso de reflexión, aportan sugerencias respecto de la obra presentada.

¿En qué consisten estos aportes que se plantean durante la fase de intercambios? Estos aportes tienen como sentido retroalimentar la obra –retroceder sobre lo ya escuchado con el propósito de nutrirlo– y pueden ser de muy distinta índole: una primera impresión, un análisis en profundidad de un aspecto destacado, un elogio, un disgusto, un paralelo con obras ya vistas, una crítica teórica, una propuesta de cambio, una alternativa... siempre con el propósito de enriquecer la producción del participante que socializa su producción.

Los aportes del tutor, en su lugar de experto en la temática –en nuestro caso, en guion cinematográfico– suelen ser cualitativamente distintos de los de los cursantes; es su tarea actuar como mediador entre los integrantes del laboratorio y la comunidad profesional, trayendo a la clase ejemplos, bibliografía... que doten a la retroalimentación de un mayor sustento teórico y práctico. En esta fase de intercambios también es posible acordar diferentes aspectos: si siempre se va a comenzar con una retroalimentación cálida⁴ de modo de fortalecer al presentador, si los comentarios van a expresarse en general o respecto de un aspecto en particular de la obra (el manejo del tiempo, la voz *off*...).

³ “Los procesos de mejora no pueden ser otros que aquellos procesos en los que los protagonistas reflexionan sobre su práctica, utilizando los resultados de sus reflexiones para reconstruir su práctica en forma sistemática y racional.” (Carr, Wilfred. 2003. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Díada. Sevilla).

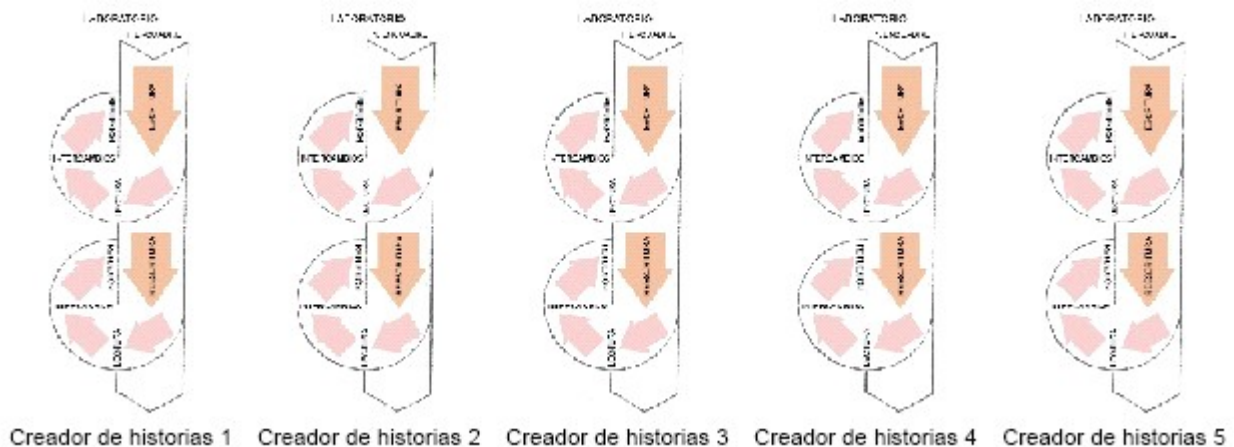
⁴ “Conviene tener presente el criterio de la retroalimentación ‘cálida’, es decir, comentarios positivos sobre lo que les pareció mejor o más prometedor (...) y la retroalimentación ‘fría’, o sea, comentarios más críticos o preguntas sobre lo que faltó o no estuvo del todo bien” (Allen, David –comp.– . 2000. *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Paidós. Buenos Aires).



¿Por qué el cursante que está poniendo en consideración su producción permanece en silencio mientras recibe los aportes de sus pares o del tutor? Éste es un recaudo importante para evitar que quien lee su producción se sienta en la obligación de responder a los comentarios, justificando su obra o explicando sus intenciones.

El propósito del laboratorio no es que el autor aclare qué se propuso concretar sino considerar qué tal resultó esta concreción, para la mirada de los integrantes del grupo.

De acuerdo con las posibilidades planteadas por el horario de la reunión y las características del material socializado, durante un encuentro del laboratorio *online* es posible considerar una escena del cortometraje de varios participantes, en un trabajo cíclico en paralelo: Se lee y comenta la primera escena de la historia de cada creador; luego, en el próximo encuentro *online*, la reformulación de esa primera escena y sus avances en la segunda en el relato de cada integrante del grupo o las primeras escenas de guionistas que no presentaron sus escritos; y así, sucesivamente, hasta completar el guion de todos.



La semana que transcurre entre una reunión del laboratorio *online* y otra sirve para *incubar* las ideas y plantearlas por escrito.

3. El tutor del laboratorio

En este proceso de intercambios, la presencia de un tutor experto en la temática del curso es decisiva; en este tutor está centrada una de las dimensiones de calidad que es necesario resguardar para el sistema de formación a distancia.

¿Por qué hablamos de un **tutor**? Hemos preferido esta denominación para el rol de un educador que coordina un laboratorio, para diferenciarlo de un profesor –más vinculado a procesos de transmisión de conocimientos–, y de un animador o de un facilitador –quien encuadra su tarea en un modelo didáctico de la no transmisión, por lo que su acción consiste, básicamente, en motivar a los estudiantes para que hagan tareas por sí, sin aportar sugerencias o correcciones–; porque un tutor suele realizar tareas de uno y de otro.

En lo que hace a la dinámica del laboratorio, el tutor:



- Plantea un esquema de la tarea –fases, tiempos tentativos para las fases, participantes que presentarán su obra en la próxima reunión...-, de modo de organizar la actividad.
- Anima a los participantes a socializar su obra y a expresar sus aportes respecto de las producciones de sus pares.
- Controla los tiempos y la secuencia de fases. La omisión de alguna de las fases del laboratorio porque el tiempo resultó escaso, perjudica el proceso de aprendizaje; y, de modo análogo, una extensión excesiva de las primeras acciones –la lectura, por ejemplo...– puede ocasionar que el momento de intercambios resulte superficial.
- Distribuye la palabra en los intercambios por pantalla –teleconferencias o chat–, de modo que ningún participante monopolice la conversación y que nadie se quede sin plantear sus aportes.
- Protege a los presentadores. Al hacer público su trabajo, los participantes del laboratorio que presentan su obra se exponen a recibir críticas, por lo que el tutor puede intervenir para indicar pasar por alto las preguntas o comentarios que resulten inapropiados por su dureza o por su falta de criterio.
- Fomenta un intercambio sustantivo; trata de evitar los comentarios superficiales. Si no se acercan comentarios agudos al creador de historias y el intercambio se estanca – por ejemplo, en elogios–, el laboratorio puede dejar de constituirse en una ocasión de aprendizaje. En este sentido, el tutor incita a los cursantes para que amplíen y desarrollen los argumentos propios y los de sus compañeros.
- Plantea cuestiones que ayuden a los cursantes a descubrir puntos débiles en sus aportaciones.
- Detecta las situaciones emergentes, reflexiona sobre las relaciones de los integrantes del grupo entre sí y con la tarea, hace explícito lo implícito de la actividad.

Éstas no son las únicas intervenciones que realiza un tutor; porque, en su rol de experto, también:

- Recomienda el visionado o la lectura de materiales vinculados con el guion que está analizándose; incluso, integra estos materiales de consulta al mismo laboratorio *online*, cuando esta experiencia resulta oportuna para el proceso de escritura de un cursante.
- Durante el intercambio, efectúa puntualizaciones que ayudan a la mejora de la obra en cuestión, configurando un andamiaje específico para la historia de cada cursante.
- Integra contenidos de manera que el tema de una reunión del laboratorio se relacione con temas trabajados anteriormente, para instar a los cursantes a una estructuración más compleja del conocimiento que se va generando en los encuentros semanales.

Sólo puede realizar esta intervención experta de facilitar información y ejemplos cuando el tutor es un miembro activo de la comunidad profesional.



En nuestro caso, el laboratorio *Creadores de historias* está a cargo de tutores que escriben guiones, que leen y evalúan guiones, que enseñan a hacer guiones, que se actualizan a través de investigaciones de la temática, que dialogan con guionistas...

En esta puntualización de acciones, la Escuela de Cine ENERC centra sus criterios de calidad respecto de la acción tutorial.

4. Vínculos con otras estrategias didácticas

Además de las derivadas de su estructura básica de Escritura→ Encuadre→ Lectura→ Intercambios→ Reflexión→ Reescritura→, en el laboratorio *online* es posible integrar otras estrategias didácticas en el momento de la tarea en el que el tutor considera que resultan oportunas para enriquecer la historia que está creándose:

Taller. Como veíamos, el propósito de un taller es realizar una producción –en nuestro caso, escribir–, ya sea individual o colaborativamente. Si al tutor del laboratorio le parece estratégico, puede proponer que el grupo dedique un espacio de trabajo a concretar un taller en línea –a través de un foro o del chat– que permita redactar una parte de ese guion en proceso, ajustándose a los aportes surgidos en la fase de intercambio (por ejemplo, planteando: “Daría la sensación de que hay un problema de continuidad entre la segunda y tercera escena; las dos suceden de noche, pero son noches distintas. Por lo tanto, algo tendría que suceder en el medio, como para no generar confusiones temporales... ¿Por qué no redactamos algo?”).

Torbellino de ideas. Se trata de una estrategia para generar un intercambio muy rápido de respuestas –que van a surgir, necesariamente, de modo desordenado– respecto de las cuales se suspende todo análisis, apreciación o juicio crítico; las ideas sólo se van registrando en pizarra digital compartida en el orden en que son expresadas, sin desechar ninguna, a modo de disponer de un panorama de alternativas de entre las cuales, luego, seleccionar la oportuna. Puede ser útil un *brainstorming* de este tipo cuando, frente a un problema muy específico encerrado en una historia que se está considerando, al tutor le parece de utilidad contar con un repertorio amplio de posibilidades para que, *offline*, el autor del guion reflexione sobre cada idea en particular y opte por alguna de ellas –o por otra– para resolver la situación problemática que constituía un escollo para él.

Clínica. Se conforma cuando la obra es comentada por un especialista, ya no por el grupo de pares o grupo colaborativo. Este rasgo de un diálogo experto-novato frente al cual el resto de los asistentes se sitúa como auditorio es el que diferencia esta estrategia didáctica de un laboratorio, donde cada integrante del grupo tiene idéntica oportunidad para efectuar aportes; no obstante, en aquellas ocasiones en que es el tutor quien participa en el intercambio, realizando señalamientos respecto de una obra presentada y los participantes registran estas apreciaciones porque son útiles no sólo para el guion en cuestión sino para el propio, estamos frente a una clínica.

Seminario. Es una instancia de profundización y actualización bibliográfica. Los cursantes del laboratorio pueden tener la ocasión de reunirse para analizar textos breves, encuadres teóricos, conceptos, marcos de su especialidad, ya sea en su espacio de reunión o fuera de éste. La prioridad del tutor es, entonces, favorecer el encuentro entre los cursantes y la



bibliografía, la que ha seleccionado estratégicamente, en función de su vinculación con un guion presentado, por ejemplo, durante la reunión anterior. ¿Esto quiere decir que no rige aquí el circuito de capacitación centrado en la problematización? Por cierto que sí; el tutor sigue promoviendo la problematización de las producciones del cursante, pero insta al grupo a detenerse mucho más en la discusión acerca de un aporte teórico que él mismo ha seleccionado.

Leading case –caso principal–. El tutor puede considerar útil presentar un ejemplo –en el caso de *Creadores de historias*, un guion o una película– vinculado con la obra que está analizándose, porque ha resuelto de un modo destacado el mismo problema con que está enfrentándose el participante. Entonces, este ejemplo es considerado durante el laboratorio, como un testimonio más de la fase de intercambios, porque provee encaminamientos que pueden ser tomados por el creador de historias para enriquecer su guion. (Por ejemplo, el tutor plantea: “En este guion que acabamos de analizar, nuestro compañero plantea una lógica narrativa autorrestrictiva, una pauta formal que limita lo que se puede contar y lo que queda excluido del filme. Los invito a ver un corto que también se estructura con una restricción: su historia se desenvuelve en base a sucesos que ocurren en puertas de edificios que comparten un mismo espacio –un barrio urbano– y un mismo tiempo –una noche–; se trata de *Vaudeville* -2006. Dirección de Malena Solarz. Universidad del Cine. Argentina-. Lo vemos y analizamos cómo se vincula con la historia de nuestro compañero...”). Así, el laboratorio se constituye en una estrategia donde no sólo existe una cognición distribuida socialmente sino, también, materialmente.

Clase magistral. No descartamos incluir espacios de exposición de conceptos, en tanto éstos se vinculen con la historia cuyo análisis está encarándose. Durante este momento “magistral”, el tutor puntualiza las ideas que va a presentar, y hace notar los vínculos entre esta exposición y la producción del cursante, explicando para qué sirve el contenido cuyo tratamiento está por encararse. (“En tu guion hay un interesante uso de lo que Daney⁵ llama voz *through*, la que no está conectada con una boca sino que tiene que ver con la respiración, con el pulso al hablar; corresponde, por ejemplo, a un personaje de espaldas. Porque podemos diferenciar entre voz *off*, voz *in*, voz *on* y este cuarto tipo: voz *through*. Les explico...”).

Portafolios. Como cada cursante va a contar con las sucesivas versiones de su propio guion y, paulatinamente, con un listado de sus propias fortalezas y debilidades surgido de los comentarios hechos por sus compañeros y su tutor, pueda armar un portafolio digital que reconstruya su proceso de trabajo, y que le permita evaluar sus competencias, sus posibilidades y sus puntos flojos. “Para el docente y para el alumno, esta carpeta o portafolio de trabajos tiene la función de representar los aprendizajes que el alumno ha realizado a lo largo de su curso. Esta estrategia de evaluación se apoya sobre varias ideas: la evaluación no se efectúa sobre la base del desempeño del alumno en una instancia desarrollada en un lapso breve; los trabajos son los que se han ido produciendo durante el transcurso de todo el curso. El alumno hace una evaluación de sus propios trabajos, debiendo analizarlos en sus logros, sus errores y sus dificultades. El alumno puede mostrar los cambios en su desempeño, su mejoramiento progresivo, discutir los problemas y aspectos que no ha podido resolver todavía.”⁶

⁵ Daney, Serge. “El órgano y la aspiradora (Bresson, el diablo, la voz *off* y algunas otras)”. *En Cine, arte del presente*. Santiago Arcos editor. Buenos Aires.

⁶ Adaptado de Camilloni, Alicia (1998) “Sistemas de calificación y regímenes de promoción”. *En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Barcelona.



Hasta aquí, la posibilidad de integración de diferentes estrategias didácticas en el laboratorio *online*.

Ahora, vamos a detenernos en una estrategia didáctica que sirve de meta al laboratorio:

Grupo Delphi. Esta forma de trabajo tiene este nombre por analogía con el Oráculo de la ciudad de Delfos de la Grecia antigua que, al ser consultado, respondía con la palabra de los dioses. Un laboratorio –que está integrado por guionistas en formación– comienza a transformarse en un grupo Delphi –formado por expertos– cuando los integrantes han ido construyendo una experiencia tal que su competencia en la creación de historias es la de un profesional del área.

Y, finalmente, deseamos presentar una estrategia didáctica que se distancia sustantivamente de la de un laboratorio:

Adiestramiento en una técnica. Cuando el profesor se propone que los cursantes dominen un procedimiento mecánico: Muestra cómo se hace, va planteando por qué realizar de ese modo cada operación, describe qué ventajas encierra esa ejecución y qué dificultades ocasionaría no desarrollarla de esa manera, puntualiza aspectos clave de la tarea en los que el cursante debe poner especial cuidado –como las indicaciones verbales suelen no resultar suficientes; modeliza la realización, actúa como referencia de cómo hacerla bien–. A partir de aquí, cada participante ejecuta la técnica mientras el profesor indica aciertos y fallos de la ejecución, y, en este último caso, demuestra cómo hacerlo correctamente. Entonces, el participante replantea los pasos fallidos y redonda en ensayos; repite una y otra vez las acciones ajustando sus ensayos de acuerdo con los señalamientos, ganando en FRASC –fluidez, rapidez, automaticidad, simultaneidad, conocimientos en línea⁷–. Definitivamente, este adiestramiento tiene muy poco que ver con un laboratorio, porque la forma de trabajo que proponemos no está centrada en la resolución de cuestiones instrumentales –técnicas, regladas, algorítmicas– referidas a guion sino en procesos complejos vinculados con la creatividad, y en nuevas formas de pensar y de escribir.

5. El laboratorio como *prácticum*

A través del laboratorio, el participante “se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que éstos habitan; aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción (...) participa en un *prácticum*, una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica (...) Cuando un estudiante ingresa en un *prácticum* se enfrenta, de manera explícita o implícita, a ciertas tareas fundamentales: Debe aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra hasta donde desea estar.”⁸ Con tutores que son guionistas, los participantes del

⁷ La categoría FRASC es desarrollada por:

– Gellatly, Angus (2005; 2º ed.) *La inteligencia hábil*. Aique. Buenos Aires.

⁸ Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós. Barcelona.



laboratorio aprenden a ser guionistas y a pensar como guionistas, incluyéndose paulatinamente en la comunidad profesional, con nuevas formas de pensamiento y de acción; lo que aprenden no es un desempeño técnico sino un desempeño práctico: vinculado con un problema específico al que no ha de darse una resolución rutinaria sino única.

Cuando un creador de historias forma parte de un taller, todo su esfuerzo está puesto en producir su guion, en escribir, en hacer. El trabajo en el laboratorio *online*, en tanto *practicum*, combina este aprender haciendo de los cursantes con una instancia clave de reflexión con el tutor y con los otros compañeros, en un proceso más difuso de aprendizaje experiencial en el resulta imprescindible la coordinación de un guionista experto; este experto, si bien a veces transmite conceptos, suele desplazar su lugar al profesor al de tutor cuyas principales actividades son plantear problemas, puntualizar rasgos a ver, criticar, desplegar alternativas...

Un ámbito donde se aprende una práctica se diferencia sustantivamente de un ámbito de entrenamiento en técnicas donde existe sólo un modo de hacer las cosas que está lo suficientemente probado como para repetirlo de modo inmutable. Y crear una historia sólo es posible con práctica

El laboratorio *online* “Creadores de historias”

Eje temático: 3. Gestión docente y tutorial de la educación a distancia en un contexto de aseguramiento de calidad

Autores: Cecilia Libster, Alfredo Grassi y Ana Rúa

Institución: Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica –ENERC–, del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales –INCAA–, Secretaría de Cultura de la Nación.

País: República Argentina

Correo electrónico: anamrua@gmail.com

Resumen de la ponencia:



Entre las dimensiones que configuran la calidad en un sistema educativo a distancia, se encuentra la inclusión de un tutor experto, en interacción constante con los alumnos. Esta ponencia presenta la experiencia de desempeño tutorial durante la acción *Creadores de historias* –curso destinado a guionistas de obras audiovisuales– y la tarea realizada por los tutores durante el cursado en el laboratorio online, caracterizando criterios de calidad para esta estrategia didáctica.

Palabras clave: Tutoría, laboratorio, aprendizaje colaborativo, guionista, escuela de cine

Cecilia Libster. Graduada en la Universidad del Cine como Directora Cinematográfica, se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra *Guión II* del profesor Rafael Filippelli y fue ayudante de la cátedra de *Guión I* del profesor Mariano Llinás en esa institución. Realizó micros de noticieros, corrigió guiones de largometrajes, fue coguionista y codirectora del largometraje *A propósito de Buenos Aires* y directora del cortometraje *No hay nada en las nubes*, entre otros trabajos.

Alfredo Julio Grassi. Realizó 26 cortometrajes documentales sobre la Argentina. En 1963, fue designado interventor-presidente del Instituto Nacional de Cinematografía, actual INCAA; en 1965 fundó la Escuela Nacional de Cine, hoy ENERC. Fue guionista de televisión para Radio Caracas TV y guionista de historietas para editoriales argentinas (Abril, Códex, Columba, Récord, etc.) y extranjeras (Lancio, Eura -de Roma-, Mondadori -de Milán-, King Features Syndicate -Agencia Internacional con sede en Nueva York). Dictó la cátedra Guion de radio y TV en el ISER -Instituto Superior de Educación Radiofónica-, seminarios de Estética, cursos de Historia del Cine, conferencias de extensión cultural sobre cine y literatura, en la Argentina y en Venezuela.

Ana Rúa. Profesora en Ciencias de la Educación, magíster de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica. Se desempeña en el Cefopro, Centro de Formación Continua y Producción, de la Escuela Nacional de Cine



(www.enerc.gov.ar/cefopro/index_fondoeditorial.html), a cargo del diseño didáctico de materiales de capacitación desarrollados por los especialistas en contenidos del Centro.

Fotografía de Ana Rúa:

