

## **DIEZ CLAVES PARA OPTIMIZAR LAS TUTORÍAS DE UNA ASIGNATURA DE REDACCIÓN**

Daniel García González  
Universidad del País Vasco  
[gdaninet@gmail.com](mailto:gdaninet@gmail.com)

### **Resumen**

Los profesores que invierten dedicación y esfuerzo en el trato personal con el alumno suelen reivindicar disponer de más tiempo y de menos estudiantes matriculados a los que atender. Entre 2005 y 2010 varios docentes nos enfrentamos a la reestructuración de la asignatura de Redacción de Reportajes impartida a futuros periodistas en la Universidad del País Vasco. A lo largo de ese tiempo la tutoría personalizada se fue erigiendo progresivamente en el eje fundamental de la docencia, hasta el punto de convertirse en obligatoria y permitir incluso la disminución de la carga lectiva en el aula. En la presente comunicación desgranaremos las diez claves que en nuestra opinión permitieron ir optimizando el tiempo y empeño dedicado a esta labor hasta lograr duplicar los frutos. Se consiguió un total de seis contactos con cada uno de los cuarenta alumnos matriculados, es decir, unos 240 impactos personalizados a lo largo del cuatrimestre sin necesidad de multiplicar en la misma proporción la dedicación por parte de los profesores.

### **Los cuatro objetivos de esta comunicación**

- 1.- Compartir una experiencia docente y una serie de reflexiones con el resto de la comunidad académica al respecto de la tutoría como elemento clave del proceso de enseñanza de una asignatura de evaluación continua.
- 2.- Desde el punto de vista de la productividad, maximizar el aprovechamiento del esfuerzo personal que supone por parte de los docentes el mantenimiento de una asignatura basada en el contacto personal con el alumno y la evaluación progresiva, de forma que éste sienta que dicho seguimiento es continuo.
- 3.- Reflexionar sobre la efectividad de la tutoría en el ámbito específico de la enseñanza de redacción escrita utilizando para ello un caso concreto; la asignatura de 'Reportaje'.
- 4.- Analizar la posibilidad de aplicar dichas conclusiones a otras asignaturas de evaluación continua y específicamente del ámbito de las Ciencias Sociales.

## 0. Introducció

Entre 2005 y 2010 la asignatura 'Reportalismo' –de tipo 'optativa' para alumnos de cuarto año de carrera de Periodismo– vivió una profunda metamorfosis en su modo de impartición hasta convertir a la tutoría en su elemento central. A continuación expondremos una serie de humildes conclusiones personales obtenidas en base a un sistema de 'prueba-error' a lo largo de estos cursos y su reflexión posterior, así como mediante la atención prestada a las opiniones vertidas por los propios alumnos.

Esta asignatura optativa viene a ser la continuación de la de 'Géneros Informativos', cursada anteriormente por el alumno de Periodismo a lo largo de la carrera y a la que sirve de complemento. Ha de servir para profundizar en uno de los epígrafes más importantes de aquélla; el Reportaje. Pretende que al finalizar el curso el alumno haya adquirido competencias redaccionales a la hora tanto de frontar la creación de un relato periodístico de este tipo –adecuándolo al medio de comunicación escrito al que se dirija, desde la elección del tema de interés y del enfoque desde el que abordarlo, hasta la concreción del estilo literario, la estructura narrativa y la elaboración final– como en la evaluación de la pertinencia de las diferentes fuentes informativas consultables a la luz del tema a desarrollar y el público objetivo al que se orienta el relato. El alumno aprende también a aplicar las pautas básicas de titulación, subtitulación y desarrollo del resto de los elementos de este género periodístico y acaba conociendo –para poder así evitarlos– los principales errores redaccionales y amaneramientos típicos de la redacción en prensa.

Para superarla cada estudiante ha de preparar dos reportajes a lo largo del cuatrimestre. En ambos casos debe consensuar previamente con el profesor el tema de dichos textos, así como después, ejercer una labor de corrección igualmente guiada de forma personalizada.

### **Un problema de cantidad:**

Al tratarse de alrededor de entre cincuenta y sesenta alumnos los que año tras año se matriculan y un total de unos cuarenta los que la siguen efectivamente, la posibilidad de realizar un seguimiento personalizado basado en la docencia tutorizada se planteaba como una quimera inalcanzable para ser realizada por un único profesor. Pero a lo largo de esos años se fue demostrando que era posible llevarla a cabo. Para ello fue necesario el seguimiento de una serie de criterios que, en nuestra opinión, permitieron dicha labor y maximizaron su fruto. Fueron los siguientes:

## 1. División rotunda entre aspectos formales y contenidos materiales

Sabido es que el porcentaje más alto de las consultas recibidas por el profesor de cualquier tipo de materia suele versar más sobre dudas referidas a plazos de entrega, modo de evaluación, realización de los ejercicios, problemas personales de asistencia a las clases magistrales, etc. que propiamente sobre la materia impartida.

Se optó por bascular los esfuerzos: se evitaría dedicar ni un solo minuto de tutoría a aquella información que se pueda ofrecer

- \* en el aula
- \* por escrito

Y es que resulta frustrante comprobar cómo a lo largo del cuatrimestre se desperdician muchos más minutos y esfuerzos respondiendo personalmente de forma repetitiva a preguntas de tipo procesal –y que por tanto tendrían una respuesta más estandarizable– que a aspectos sustanciales referidos al fondo de la materia impartida y que por tanto sí deberían recibir una atención realmente personalizada.

Para aprovechar al máximo la dedicación docente del profesor el primer paso que hubo que dar fue el de descargarse de ese tipo de esfuerzos. Se definió perfectamente ese ámbito, con toda la información referida a los aspectos formales y procesales relativos al 'cómo' se impartiría la asignatura, y se normalizó en tres documentos que se pusieron a disposición de los estudiantes tanto en su versión impresa como 'on line'. A saber; una explicación concisa del método de evaluación, un elenco de respuestas a las 'preguntas más frecuentes', y una página de instrucciones referidas a la elaboración de cada uno de los dos ejercicios prácticos de redacción que el alumno realizaría durante el curso. Con el paso de los años fuimos puliendo y perfeccionando estos tres textos mediante sucesivas mejoras y aclaraciones a medida que la casuística los iba poniendo a prueba.

El moldeaje de estos documentos obligó a invertir un gran esfuerzo con anterioridad al comienzo de cada curso, pero una vez forjados, su rentabilidad se demostró elevadísima, ya que terminaron siendo la referencia hacia la que derivar a todo alumno con cualquier duda de tipo procesal referida a la asignatura.

Así, desde el principio del curso se incidió rotundamente en que el alumno podía plantear abiertamente al profesor cualquier tipo de duda o inquietud sustantiva –al respecto de la materia impartida–, tanto durante las clases como fuera de ellas, en las tutorías o incluso fuera del horario indicado a tal efecto<sup>1</sup>, mientras que para solventar cualquier otra cuestión de carácter formal o adjetiva, se le remitía a dichos documentos o, en última instancia, al delegado. Sólo éste era quien podría, en caso de darse inquietudes generalizadas entre el alumnado, dirigirse personalmente al profesor para aclararlas.

## 2. Escuchando también presionamos

Demostrar más interés por la historia que el alumno nos iba a contar que por ejercicio en sí resultó ser un eficaz revulsivo. Instauramos la exigencia de entrevistarse con el

---

<sup>1</sup> Convenía incidir en esa receptividad y disponibilidad total del profesor a atender cualquier consulta sustantiva por parte del alumno, ya que de lo contrario éste podría sentirse intimidado ante la mencionada prohibición rotunda hacia el otro tipo de aclaraciones.

profesor antes de que el estudiante iniciase cada uno de los ejercicios de redacción. Esta negociación previa –tema del reportaje, enfoque, medio de comunicación destinatario, etc.– era algo más que una forma de guiar al discente en la redacción del texto. De modo indirecto estaba sirviendo también para hacerle sentirse leído. Su profesor mostraba interés por el fondo de la historia. En la mayoría de los casos ésta era la primera toma de contacto personal con cada uno de ellos, por lo que resultaba crucial dedicar tiempo a demostrarle al pupilo que aquel reportaje que iba a escribir interesaba. Su profesor, por tanto, al margen de vigilar su redacción o corregirle errores, estaba realmente interesado en leerle. Antes de comenzar, ya tenía un público. Muchos alumnos admitirían a posteriori que el factor que más les motivó, inquietó, sorprendió e incluso les hacía sentir la obligación de dar lo mejor de sí mismos en la elaboración de los ejercicios fue ese interés mostrado por el profesor en la historia –les desconcertaba–, más allá de la corrección del ejercicio.

### **3. La tutoría como acto íntimo**

Al hilo de lo anterior, desterramos también la costumbre de confundir lo que debe ser una 'entrevista' personal con el profesor, con 'reunión pública' a la que acudir junto a varios compañeros de clase. Aunque varios alumnos se presentasen con la intención de solventar la misma fase del ejercicio, se procuró concienciarles de la importancia de la tutoría renunciando a desarrollarla en grupo y atendiéndoles siempre individualmente. El esfuerzo invertido en esa escucha personalizada a la que hacíamos mención en el punto dos se apoyaban en la fuerza empática del cara a cara, por tanto, sus frutos quedaban diluidos si el estudiante conseguía escudarse en el grupo o entrar en una dialéctica confrontativa de "él contra nosotros". Muy al contrario, cada visita al tutor debía ser entendida desde la intimidad que siente quien está siendo ayudado personalmente a mejorar y sacar adelante un proyecto propio de redacción.

Durante los primeros cursos, en los que fuimos más laxos en este aspecto también constatamos que resultaba incluso más difícil para el propio profesor mantener abierto cada caso personal y cada ejercicio comenzado si sus respectivas negociaciones se habían llevado a cabo en entornos multilaterales o reuniones abiertas. Aunque pudiera parecer lo contrario, diálogos personalizados con cada estudiante exigían más tiempo, pero eran mucho más fácil de conducir que si intentábamos sacarlos adelante por grupos.

### **4. Lo positivo en público, lo negativo en privado**

El pupilo agradece la crítica, pero teme ser criticado en público. Constatamos que a la casi totalidad el alumnado le reconforta inmensamente que su ejercicio sea corregido exhaustivamente o criticado con dureza, pero también le inquieta enormemente que dicha amonestación se realice en público. Uno de los 'feedbacks' más positivos que verificamos fue la estupenda acogida que tuvo entre el alumnado la exhaustividad en la corrección de sus textos<sup>2</sup>. Contrariamente a lo que pudiera parecer, cuanto más elevábamos el listón en el filtrado y depuración de la redacción –y

---

<sup>2</sup> Entre varias de las preguntas de los cuestionarios realizados se hallaba la referente al nivel de dificultad que el alumno esperaba encontrar en esta asignatura, atendiendo a la información que sus compañeros de curso superior le hubiesen dado, algo a lo que sistemáticamente respondían 'mayor' o 'mucho mayor' que en el resto de optativas. De igual forma, en el apartado de respuesta libre a la pregunta de "¿Por qué la has elegido?" resultaba curioso comprobar como muchos alumnos eran claros y concisos al responder que la razón era que habían oído "...que el profesor 'da caña'...".

por tanto la exigencia en la corrección de sus ejercicios— mejor era la respuesta por parte del estudiante. Esto tuvo también su repercusión en el 'boca a boca' interestudiantil, tal y como reflejaban las encuestas que curso tras curso realizábamos entre los alumnos. De tener una media de 35 a 40 personas matriculadas se avanzó progresivamente hasta los 70 en el último curso.

Con el paso de los cursos también nos convencimos de que resulta contraproducente utilizar las clases magistrales para afejar conductas erróneas, por muy generalizadas que estuviesen, ya que cuanto más extendido fuese el error, más debía considerarse culpa del propio profesor, mientras que cuanto más individualizado se encontrase, más remitía a la tutoría personalizada como entorno natural de subsanamiento.

Por tanto, procedimos a utilizar ese ámbito más público de la clase magistral para la puesta en común de aquellos puntos fuertes de los ejercicios realizados, mientras que los errores detectados eran reconducidos a la figura de ejemplos prácticos para enmendar en el aula, evitando así siempre el reproche o la reprobación abierta.

## **5. Importancia del arreón inicial**

Si esperamos a que transcurra parte de la asignatura para demostrar al alumno que estamos más pendientes de él que lo que esperaba habremos perdido un tiempo valiosísimo. Por otro lado, una elevada atención continua y personalizada habría exigido por nuestra parte un desgaste difícil de mantener a lo largo de todo el cuatrimestre. Una solución intermedia fue la de enfocar gran parte de los esfuerzos sobre las primeras tomas de contacto con el alumnado, como eran, respectivamente: la primera semana de clase, la primera tutoría con cada uno y la primera corrección de cada ejercicio. La inercia propia de los hábitos estudiantiles demostró que resultaba mucho más fácil despertar el interés o concienciar del esfuerzo a realizar desde el primer día, si el alumno recibía esa impresión inicial, que intentar conseguirlo paulatinamente. Por ello, se demostró mucho más rentable bascular el esfuerzo docente hacia esos primeros momentos de la asignatura —y aflojar a continuación— que intentar mantener una entrega constante o un esfuerzo equilibrado.

Convenía aplicar una progresividad ascendente en la exigencia por parte del profesor, pero descendente en la percepción de vigilancia al alumno. Se demostró de una importancia vital que el pupilo sintiese una supervisión casi exagerada en sus primeros contactos con el profesorado, mientras que a medida que va terminando el curso, dicha exhaustividad podía ser mucho menor. Obviamente, con la exigencia de perfección en sus ejercicios debía ocurrir lo contrario<sup>3</sup>.

El acicate inicial sorprendía e incluso incomodaba a aquellos alumnos que pretendían superar la asignatura con el menor esfuerzo posible y ese efecto propulsor permitía al profesor aligerar su entrega después y dedicarla a otros aspectos de la asignatura más adelante sin que el alumnado aflojase su dedicación proporcionalmente.

## **6. Tutorías mediadas, sí; diferidas, nunca**

---

<sup>3</sup> Nótese que al tratarse de una asignatura de evaluación continua la permisividad hacia los posibles errores cometidos por los alumnos debía seguir la tendencia opuesta. Así, aunque perdonables al comienzo del curso, a medida que éste avanzase las equivocaciones irían resultando más gravosas según fuesen siendo objeto de la materia impartida.

El alumno debía tener claro de antemano que a cada tutoría era él quien más preparado debía llegar. Concluimos que si queríamos optimizar la productividad docente de esas consultas personales debíamos terminar con los tres principales vicios de que éstas suelen adolecer, como son;

- improvisación
- brevedad y condicionantes temporales
- indefinición de sus resultados

Así, intentamos acabar con los habituales encuentros 'al vuelo' entre alumno y profesor, las conversaciones a voleo o visitas casuales ("...como veo que estás en el despacho aprovecho para liquidar tal asunto..."). El estudiante estaba obligado a afrontar cada una de sus tutorías habiendo preparado de antemano el material. Dos de esas citas básicas indicadas más arriba –negociación previa del enfoque del reportaje y segunda entrega del texto, una vez corregido– obligaban al estudiante a traer ya elaborados los correspondientes materiales. La tutoría sería así mucho más que un mero trámite de visita obligatoria. Exigía una actitud necesariamente activa por parte del estudiante y disponer del tiempo suficiente para un desarrollo tranquilo. Cualquier reunión apresurada o abortada por condicionantes externos antes de su finalización debería ser retomada en otro momento más adecuado hasta llegar satisfactoriamente a sus objetivos. Ese resultado final consistía siempre en decisiones consensuadas o informaciones que debían ser objetivadas y quedar plasmadas en algún documento.

Por todo ello, la diferenciación tradicional entre tutorías 'presenciales' y 'a distancia' dejaba de aportarnos ningún valor. Tan fructífera podía ser una charla telefónica con el alumno como inútil una conversación en persona al finalizar la clase si ésta se realiza sin seguir un mínimo protocolo de funcionamiento previo. Así, pasamos permitir cualquier tipo de vía de comunicación si ésta era inmediata –de diálogo presencial, telefónico u 'on line'–, y a descartar por completo cualquier otro tipo de relación diferida –como por correo electrónico o contestador telefónico–, medios que quedaban reservados a resolver dudas puntuales o facilitar la concertación de citas, pero que en modo alguno podían sustituir al trato personal por carecer del efecto motivador y producente de implicación por ambas partes comentado en el punto número dos.

## **7. Rentabilidad de una corrección exhaustiva y explícita**

Contrariamente a lo que pudiera parecer, dedicar tiempo a explicitar todos y cada uno de los errores de redacción –tanto de puntuación, ortográficos y gramaticales como de estilo periodístico, enfoque, etc.– sobre las propias hojas del ejercicio sólo conlleva un esfuerzo ligeramente mayor que el que supondría hacerlo mediante indicaciones vagas o puntuaciones comprensibles sólo para el profesor a la espera de explicaciones posteriores. En términos de tiempo resultó muy rentable el esfuerzo dedicado a dejar evidenciado de forma clara sobre cada hoja corregida qué arreglos debían ser realizados por el estudiante en su texto antes de volverlo a entregar mejorado. En este sentido fue de especial ayuda la utilización de un código de colores para su corrección<sup>4</sup>. Los frutos de tomarse en serio dicha labor se evidenciaron fundamentalmente en tres aspectos:

---

<sup>4</sup> Con bolígrafo verde se le indicaba al alumno sobre el reportaje los puntos fuertes de dicho ejercicio, mientras que las posibles correcciones a realizar eran escritas utilizando el siguiente código de colores: con color rojo (errores evidentes de ortografía o puntuación, erratas mecanográficas, etc.), con azul (sintaxis, semántica, redundancias) y con bolígrafo negro o lapicero el resto de mejoras, atendiendo respectivamente a si eran considerables objetivamente

- nos liberaba de la fase posterior de explicación personalizada a cada estudiante
- servía de punto de referencia y ejemplos prácticos a los que en adelante remitir al alumno
- legitimaba al profesor, en la medida en que servía como demostración del interés de éste por seguir la evolución de cada alumno<sup>5</sup>
- disponer de una versión tan palpable de los errores propios elevaba en ellos enormemente el grado de atención prestada a evitarlos en sucesivos ejercicios

La importancia de realizar este esfuerzo y devolver al alumno una corrección detallada era doblemente importante en el caso del primero de los ejercicios prácticos, por ese efecto de 'impulso inicial' comentado más arriba. Los frutos se veían después en el esfuerzo dedicado por parte del alumnado al segundo, para el que ya se hacía menos necesario dedicar mucho tiempo a su corrección o ser tan exhaustivo. Se podía hacer selectivamente, atendiendo al caso de cada pupilo en concreto.

## 8. Exigencia de devolución de los ejercicios corregidos

A diferencia de lo que suele ser habitual en la Universidad, tras ser revisados esos errores y mejoras por el alumno, éste debía aplicar las correcciones indicadas –a cuya revisión, además, también se le asignaba parte de la nota correspondiente– y sólo así se procedía a avanzar hacia el siguiente paso de la asignatura. Dicha obligatoriedad nacía del hecho de que en los cursos anteriores habíamos llegado a tres conclusiones desmoralizantes:

- que muchos estudiantes revisaban el ejercicio corregido sin prestarle la debida atención a sus propios errores
- que tras revisarlos eran incapaces de entenderlos

Por eso, el aprovechamiento de dicha fase se convirtió en condición 'sine qua non' para avanzar en la materia. El alumno volvía a sentarse frente al ordenador con su texto ya corregido en papel y debía enmendar el original repensándose la redacción allí donde se le hubiese exigido, o rematando puntuaciones, erratas, redundancias, etc.

Este repaso obligatorio se demostró de gran utilidad y atendiendo al 'feedback' recibido por parte del alumnado en muchos casos se convirtió en una tarea práctica en sí misma. De ahí que terminásemos adjudicándole una pequeña parte de la nota final bajo el rótulo 'aprovechamiento de la fase de correcciones'.

## 9. Todo puntúa

---

como tal o simplemente como una mera opinión sugerida por el profesor para que fuese tomada en cuenta por el estudiante, sin necesidad de modificar el texto original.

<sup>5</sup> La respuesta obtenida por parte de los estudiantes matriculados nos hizo constatar que muchos de ellos opinaban que a lo largo de la carrera ningún otro profesor se había tomado tan en serio los textos de sus ejercicios. Evidentemente, dicho juicio era injusto para con nuestros compañeros, pero venía a poner en claro que ese pequeño esfuerzo extra dedicado a la plasmación por escrito de los errores y mejoras a realizar sobre su ejercicio tenía también un efecto de sorpresa positiva que redundaba en su motivación por afrontar el siguiente. Conseguir ese impacto sobre el alumno nos permitiría ahorrar dedicación y esfuerzos en la corrección del siguiente ejercicio.

Sabemos que aunque al comienzo del curso todo son buenas intenciones, a la postre lo que realmente mueve a la mayoría del alumnado es el resultado palpable sobre su expediente. De igual forma, si les queremos ver más o menos activos e interesados sobre determinado ejercicio, asistencia, práctica, tarea, tutoría, etc. debemos también hacer que todas ellas influyan de alguna forma en la nota final, y además, establecer previamente con claridad el premio concreto a cada una. En el caso de la asignatura que nos ocupa, la nota total –10 puntos– se gestionó a lo largo de todo el curso dividida en unidades menores –100 décimas–, de forma que resultase fácilmente distribuible por la totalidad de actividades que lo conformaron. De esta forma, además de las dos tareas destacadas, (20 y 30 décimas respectivamente por cada uno de los reportajes que el alumno debía redactar) todas y cada una de las fases precedentes y posteriores –como las mencionadas tutorías previas de preparación y posteriores de corrección– así como los ejercicios en el aula, lecturas obligatorias, cumplimientos de plazos, etc. tenían algún tipo de reflejo en la nota.

Para que esta especie de acicate omnipresente desplegara todo su efecto resultó básico que dicha aplicación de ese valor cumpliera siempre dos premisas básicas:

- Ser conocida de antemano
- y ser proporcional al esfuerzo realizado.

Es imprescindible que el alumno sepa en todo momento cuántas décimas consigue cumpliendo determinada instrucción o cuántas pierde incumpléndola. Con este criterio buscábamos alejarnos de trasnochados criterios basados más en la imposición paternalista de disciplina que en la contraprestación racional y lógica a la que tan acostumbrado está el estudiante moderno. Además, ello redundaba también en una mayor legitimación del sistema de evaluación, que se hacía así totalmente transparente para el pupilo.

A nuestro modo de ver, quedó totalmente demostrado que la dedicación del estudiante a cada una de las tareas que se le encomienda resulta mayor cuando conoce de antemano detalladamente cuál será la recompensa exacta por hacerlo, independientemente de si ésta es mayor o menor<sup>6</sup>.

## **10. Cada décima de la nota, en directo**

Todo lo explicado en el punto anterior alcanza su grado máximo de efectividad si, además, cada alumno puede seguir en directo, día a día, cada avance de su nota. El grado de intensidad con el que viven la asignatura, su concentración e incluso la implicación aumenta si los estudiantes pueden comprobar efectivamente esos progresos, por insignificantes que puedan parecer.

Para ello se implementó una vía de comunicación on-line –fácilmente aplicable por cualquier profesor y en cualquier tipo de enseñanza de materias con evaluación continua– y de acceso directo y asequible por parte de los estudiantes matriculados en la asignatura. Muchas de las plataformas que las universidades ponen a disposición de la comunidad docente para llevar a cabo este tipo de 'feedback' suelen pecar de engorrosas y complicadas. En aras a lograr una accesibilidad instantánea tanto por

---

<sup>6</sup> Resultó sorprendente comprobar cómo una instrucción tan comprensible y fácil de respetar, como es la entrega en plazo, dejó de incumplirse sistemáticamente con sólo explicitar de antemano el número de décimas que se perdían por cada día de retraso, por pocas que éstas fueran.

parte de los profesores evaluadores como de los alumnos evaluados, se optó por un sencillísimo sistema de hoja de cálculo estándar actualizable automáticamente en internet. Para ponerlo en marcha sólo es necesario disponer del programa 'Microsoft Excel' y una conexión a internet, ya que el resto de recursos son gratuitos y automatizables. Podemos encontrarlos disponibles a través de la Red<sup>7</sup>.

Al hilo de lo anterior; se constató además que el hecho de que cada alumno pudiese también comprobar los avances de los demás provocaba un efecto dinamizador y de fomento del espíritu de superación. La competitividad entre los propios alumnos acabó siendo un factor positivo y había sido conseguible gracias a la implementación de dichas herramientas on-line. El alumno acaba sintiendo y asimilando que la evaluación está siendo realmente continua y sin tregua.

### **Tres reflexiones finales para el debate:**

1. Todo profesor que pretenda optimizar la labor docente ejercida en sus tutorías está en la obligación de hacerse las siguientes preguntas: ¿He dedicado demasiado tiempo a explicar a este alumno algo que podría haber explicado a todos? y ¿He dedicado demasiado tiempo a exponer en público algo que debería haber sido explicado personalmente?
2. La utilización de herramientas de publicación on-line de los resultados – pormenorizados- de nuestros alumnos que todos ellos puedan seguir dichos avances casi en directo está al alcance de cualquier profesor, independientemente del grado de conocimientos informáticos.
3. El alumno está deseando que el profesor le siga de cerca, y la tutoría es sólo un elemento fundamental en todo este proceso. Hay también otras actitudes y aspectos secundarios del método docente que pueden ayudar a terminar de configurar una asignatura realmente 'vívida' por el alumno, sin que necesariamente se apoyen en una multiplicación de esfuerzos por parte del profesor.
4. ¿Es realmente productiva la clase magistral dedicada a la exposición de resultados conjuntos obtenidos por los alumnos en un ejercicio concreto?

---

<sup>7</sup> El método que se nos aconseja más asequible y práctico para cualquier evaluador con unos conocimientos básicos de informática y deseo de ahorrar el máximo de tiempo es el siguiente: ajustar las preferencias del programa 'Microsoft Excel' para que cada vez que salvamos el archivo se encargue automáticamente de realizar una versión en formato 'html' de la hoja de cálculo en que vamos computando minuciosamente esas notas de los alumnos. Del resto del proceso se encarga la aplicación gratuita 'Dropbox' que convierte en visible una apartado de nuestro ordenador en forma de carpeta pública, legible por cualquier persona a la que comuniquemos el link correspondiente. Así, basta con compartir con al alumnado dicho link en el que podrá ir viendo instantáneamente esa 'copia espejo' de sus resultados en formato 'html'.