

Estrategias pedagógicas de la enseñanza audiovisual mediada por tecnologías digitales (Facultad de Artes, UNC, 2020-2021)

Pedagogical strategies of audiovisual teaching mediated by digital technologies (Faculty of Arts, UNC, 2020-2021)

Victoria Inés Suárez

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Artes
Córdoba, Argentina
victoriasuarez@artes.unc.edu.ar
<https://orcid.org/0009-0002-2150-7049>

ARK: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/527186555/yczowahzb>

Resumen

La emergencia pública establecida en Argentina por la pandemia de COVID-19 implicó el “aislamiento social preventivo y obligatorio” (ASPO). Así comenzó el dictado del primer año de la Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales (Facultad de Artes, UNC): las TIC se impusieron como única posibilidad de impartir las materias. Este trabajo exploratorio-descriptivo tuvo el objetivo de analizar, por un lado, la emergencia de las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales y, por el otro, su incidencia en las valoraciones de los estudiantes. La sorpresiva implementación requirió de un abordaje sincrónico que derivó en un diseño de investigación mixto: por un lado, no experimental y sin manipulación deliberada de variables y, por el otro, cualitativo, con el foco puesto en comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes. Los resultados indican que el fomento de la interacción facilitó la participación y produjo confianza, cohesión, motivación y sensación de satisfacción general en los estudiantes. La principal conclusión es que el diseño didáctico-pedagógico permite materializar la integración social y académica propias de esta etapa de la carrera. En el marco de los objetivos inclusivos y democratizadores que enuncian las políticas públicas, estas definiciones colaboran mejorando los índices de ingreso, permanencia y egreso.

Palabras clave

Estrategias pedagógicas, ingreso universitario, educación audiovisual, pandemia, mediación tecnológica digital.

Abstract

The public emergency established in Argentina by the COVID-19 pandemic determined the so-called “preventive and compulsory social isolation”. This way began the dictation of the first year of the Bachelor of Film and Audiovisual Arts (Faculty of Arts, National University of Córdoba). In this framework, TIC were imposed as the only possibility to teach the subjects. This exploratory-descriptive work had the objective of analyzing, on the one hand, the emergence of teaching-learning proposals mediated by digital resources and, on the other, its impact on student evaluations. The context required a synchronous approach, which resulted in a mixed research design: non-experimental, without deliberate manipulation of variables, and qualitative, focused on understanding the phenomenon from the perspective of participants. The results indicate that the promotion of interaction facilitated participation, produced confidence, cohesion, motivation and a feeling of general satisfaction in students. The main conclusion is that the didactic-pedagogical design allows to materialize the necessary social and academic integration at this stage. Within the framework of inclusive and democratizing objectives that public policies enunciate, curricular and programmatic definitions can effectively collaborate with the continuity of higher studies, improving the rates of entry, permanence and graduation.

Key words

Pedagogical strategies, university entrance, audiovisual education, pandemic, digital technological mediation.

1. Introducción y estado de la cuestión

La emergencia pública establecida en Argentina por la pandemia de COVID-19 implicó el denominado “aislamiento social preventivo y obligatorio” (ASPO). En este marco comenzó el dictado de la Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales, carrera presencial radicada en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Este trabajo exploratorio-descriptivo se plantea como objetivo analizar la emergencia de las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales que se han llevado adelante en el contexto de educación en crisis por la pandemia, en el ingreso y el primer año, y su incidencia en las valoraciones que manifiestan los estudiantes; ambas condiciones necesarias para materializar la integración social y académica propias de este período de la carrera universitaria.

1.1. Política educativa universitaria argentina

El sistema de educación superior argentino presenta dos características que lo atraviesan y definen. Una de ellas es el libre acceso a la universidad; la otra es la gratuidad que, respaldada por la cultura nacional, es considerada uno de los fundamentos ideológicos de la universidad argentina (Parrino, 2014).

Una de las principales transformaciones de la primera década del 2000 es el aumento significativo en los recursos públicos dirigidos a la educación universitaria (García de Fanelli, 2015). A partir de este momento se evidencia una serie de políticas socioeducativas que implicaron la expansión y el alcance a más sectores de la sociedad, lo cual puede considerarse una forma de democratización. Chiroleu (2018) propone abordar el concepto de democratización en un sentido amplio y en un sentido restringido. Entendido en sentido amplio, supone la extensión de derechos o accesos a bienes a un gran número de personas. “Sin embargo, este acceso no anula exclusiones anteriores, ni supone que los diferentes grupos sociales tengan oportunidades equivalentes de obtener resultados similares” (p. 3). Esto da lugar a pensar la democratización en un sentido restringido, que presta atención al objetivo de reducir las desigualdades sociales. El concepto invita a cuestionar las políticas y revisar si operan significativamente sobre la desigualdad social. A la luz de este se devela que, en muchos casos, el proceso de democratización es parcial, incompleto o trunco (Chiroleu, 2014; 2018).

El acceso a la universidad se ha relacionado también con la equidad. Que la igualdad se concrete brindando el mismo bien a todos los ciudadanos implica que el bien educativo se reparte sin tener en cuenta las desigualdades étnicas, sociales y económicas de la población. En respuesta a ello, el concepto de equidad educativa considera el acceso efectivo, la compensación de las desigualdades, la permanencia y los resultados significativos (Arias et al., 2015). Bajo esta perspectiva, es posible que los efectos sean incluso contrarios a lo que las políticas declaran en el nivel discursivo. Bourdieu y Passeron (2006) sostienen que igualar los medios económicos mediante becas o créditos, si bien promueve una igualdad formal, no suprime las ventajas o desventajas de origen que, entonces, quedan veladas por un sistema supuestamente neutral. Una igualdad formal de posibilidades conduciría indirectamente a una legitimación de privilegios ya existentes. En otras palabras, y según Chiroleu (2018), “la ampliación de la oferta educativa no supondría per se una reducción de las desigualdades (democratización en sentido estricto) sino su preservación por otras vías” (p. 6).

1.2. Ingreso y permanencia en los estudios superiores

330

Para resolver la problemática de la igualdad formal y la igualdad real, se diseñan e implementan programas que toman diferentes denominaciones. Arias y Lastra (2019) destacan las “políticas de bienestar estudiantil”, que comprenden becas, mentorías, comedores, políticas de salud y otros dispositivos para asistir al estudiantado universitario no tradicional. En su estudio se abocan a las políticas nacionales recientes, referidas a ingreso y retención en la universidad, en tres aspectos: la articulación con la escuela media, los programas de becas y los programas de calidad universitaria (Arias et al., 2015). Según las autoras, la principal estrategia desarrollada para favorecer la retención son los denominados “cursos de ingreso” que, a los efectos de este estudio, nos interesan particularmente.

El ingreso y el primer año de los estudios superiores son momentos cruciales de la carrera en los que se entrecruzan múltiples factores y dimensiones. Tinto (1998) señala la integración en el sistema social y académico como uno de los problemas que más incide en el abandono de los estudios universitarios. García de Fanelli (2015) destaca que en Argentina los programas de apoyo, a través de tutorías, buscan incidir en la integración del estudiante en el sistema social de la institución. Ambos autores acuerdan en que es necesario que las universidades se preocupen por sus estudiantes y diseñen un ambiente que estimule su tránsito y refuerce sus motivos y aspiraciones por sacar adelante la carrera profesional. Silva Laya (2011) advierte que esto es

particularmente crucial en el primer año, momento en el que muchos jóvenes se afianzan en su decisión de lograr una carrera universitaria o la abandonan. Esta línea de consideraciones apunta a identificar y promover el desarrollo de estrategias pedagógicas específicas para acompañar el acceso y la permanencia de jóvenes en la universidad (Arias y Lastra, 2019; Tedesco *et al.*, 2014).

Esto nos permite desplazar la mirada hacia el aula, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores, factores ausentes en los estudios sobre abandono y persistencia. Así, este estudio invita a profundizar en la comprensión de las dimensiones y los factores que pueden ser controlados desde la institución.

1.3. En el marco de un ingreso universitario democratizador, el rol de las TIC

El ASPO desató una masiva digitalización de las actividades laborales, económicas y sociales. En las universidades, las tecnologías irrumpieron como necesidad para el dictado de las clases y el seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente estaban presentes desde antes, pero en un sistema fundamentalmente apoyado en clases presenciales y en intercambios que ocurrían en el aula física, por lo que entonces vinieron a provocar un verdadero vuelco.

Frente a los desafíos de la virtualización, Dussel y Trujillo Reyes (2018) proponen pensar la relación pedagógica mediada por tecnologías, en un contexto que consideran propicio para dar la posibilidad de fortalecer la perspectiva pedagógica y el posicionamiento ético-político. Aquí aparece como muy relevante el desafío político de incluir. Enseñar con sentido inclusivo en la universidad se vuelve especialmente significativo en un contexto en el que las desigualdades sociales ya existentes se evidencian y profundizan. Al entender la educación como proyecto político, el conocimiento tecnológico se vuelve un saber de importancia creciente, que se constituye cada vez más en un elemento de valor-poder (Apple, 2010).

De esto resulta que la integración de tecnologías en las propuestas educativas supone, en primer lugar, comprender la complejidad de los procesos culturales, sociales y pedagógicos que impactan en su desarrollo para, en segundo lugar, valorar sus potencialidades pedagógicas y didácticas. Tal como señala Martín (2020), el instrumento no garantiza *per se* el logro de los objetivos de aprendizaje. Por ello, la didáctica y la metodología que implementa el docente son fundamentales y de definición previa a la elección de los instrumentos. Este precepto reconoce

la necesidad de diseñar los entornos virtuales de aprendizaje, enriquecidos con la presencia de recursos didácticos, a partir de un criterio estrictamente pedagógico.

Los denominados recursos didácticos cumplen varias funciones en el proceso de aprendizaje. Marqués Graells (2011) señala algunas: motivan, despiertan y mantienen el interés, proporcionan información, guían los aprendizajes, permiten relacionar conocimientos y crear nuevos. Los nuevos recursos didácticos agregan a los tradicionales la característica de la interactividad. La definición de tal cualidad viene dada por el fundamento pedagógico y el modo en que se articula en una propuesta didáctica con objetivos educativos que tengan presente esas interacciones. En otras palabras, el recurso puede ser interactivo por sus cualidades técnicas, pero no es hasta que se enmarca en una propuesta pedagógica acorde que su potencial se libera. Es gracias al diseño del recurso y a su instrumentación en el marco de una propuesta educativa que adquiere su carácter interactivo, participativo, colaborativo o dialógico verdaderamente.

Da Porta *et al.* (2020) advierten que, si bien los entornos virtuales más conocidos suelen ser las aulas virtuales, un blog, una página de Facebook o una Wiki pueden también pensarse y convertirse en entornos virtuales educativos. “Lo importante es que puedan promover procesos de interacción pedagógica y comunicacional que trasciendan el soporte mismo, es decir que favorezcan y enriquezcan los procesos de aprendizaje” (p. 4).

Respecto a los roles en la relación profesor-estudiante, dicen Aparici *et al.* (2010) que la educación actual supone “una transformación metodológica donde las relaciones docente/alumno pasan de ser unidireccionales y jerárquicas a bidireccionales y horizontales” (p. 4). Si entendemos que los procesos unilaterales de transmisión de información no son procesos de enseñanza ni de aprendizaje, estamos pensando en la posibilidad de ir más allá de lo establecido y permitir espacios en los que estudiantes y docentes puedan comprometerse en el diálogo y la reflexión que habilitan los aprendizajes. Tal como dice Freire (1996), “saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su propia producción o construcción” (p. 32). Por tal razón, la educación dialógica que el autor propone es entendida como un “encuentro”. Este esquema comunicativo supone roles de emisores y receptores intercambiables; instala además una concepción del aprendizaje en la que las figuras de autoría y coautoría son más dinámicas.

La interactividad, como otro elemento que señalan Aparici *et al.* (2010), viene asociada desde el último cuarto del siglo XX a la “participación”, que permite la producción colectiva del

conocimiento y el aprendizaje colaborativo. Bajo el esquema del trabajo en equipo, emergen valores como el compromiso por el aprendizaje colectivo, así como se desarrollan habilidades de trabajo en grupo, entre las que se destacan la toma de decisiones por consenso, las aportaciones, la colaboración y el esfuerzo individual y compartido.

2. Material y métodos

Este trabajo exploratorio-descriptivo se planteó en un contexto de sorpresiva implementación, lo que requirió de un abordaje sincrónico y un diseño de investigación mixto. Por un lado, se identificó la necesidad de una investigación no experimental, “sin manipular deliberadamente variables” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 152). Por otro lado, los objetivos demandaron estudiar el fenómeno de modo cualitativo, ya que su foco estuvo puesto en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358).

La fase de inmersión en el campo determinó que el mejor espacio curricular para evaluar las propuestas educativas era Realización audiovisual I, materia del primer año y de la línea práctica-proyectual de la carrera. En 2020, 546 estudiantes hicieron su automatrícula en el aula virtual (plataforma Moodle). Esa es la población con la que se comenzó a trabajar en marzo.

Para dar respuesta al objetivo, se observó, en primer lugar, el aula virtual completa, como entorno de aprendizaje institucionalizado. Luego, las clases virtuales sincrónicas y, en tercer lugar, los recursos digitales interactivos. Finalmente, se analizaron las expresiones y valoraciones que 168 estudiantes pusieron de manifiesto a través de un cuestionario abierto.

2.1. Instrumentos de la investigación

Para extraer datos de las aulas virtuales se empleó un instrumento de observación tomado de un estudio de Area *et al.* (2018). Su grilla busca analizar procesos de integración de aulas virtuales, combinando su análisis con la visión que tienen los estudiantes. Entre los ítems más importantes que observa están los objetos y el modelo de aprendizaje, la organización didáctica, las funciones de los participantes y el modelo pedagógico preponderante.

Para la observación de las clases sincrónicas y de los recursos interactivos se utilizó un instrumento basado en el modelo conceptual de aprendizaje *online* de Garrison *et al.* (2000) que estipula que los aprendizajes serán más profundos y significativos cuando converjan tres “presencias”: social, cognitiva y docente.

Los últimos objetivos específicos requirieron un trabajo minucioso sobre la recepción de los estudiantes. En este caso, el equipo docente ya tenía un modo de evaluación de la materia, previamente diseñado. En un contexto de por sí lleno de condicionantes, se buscó intervenir lo menos posible ese instrumento. Aun así, las sugerencias de estructura y categorías de esta investigadora fueron aceptadas e incorporadas. El cuestionario resultante recabó información sobre ítems como la propuesta general de la materia, las actividades prácticas, los trabajos grupales y la interacción con el equipo docente.

3. Análisis y resultados

3.1. Observación del aula virtual

Realización audiovisual I es una materia teórica y práctica. La totalidad de la matrícula tiene “clases teóricas” con un profesor titular, mientras que se distribuye en cinco “comisiones”, a cargo de profesores asistentes, para poder realizar las prácticas. De ello se traduce que estos últimos espacios tienen un número aproximado de 110 estudiantes. El aula virtual presenta una estructura general que responde a esta organización: por un lado, los “Recursos de clases”, donde incorpora el docente titular los materiales relativos a las clases teóricas; por otro lado, las pestañas para cada comisión, en las que los distintos profesores desarrollan su parte.

Un análisis de la cantidad y la tipología de recursos de aprendizaje presentes en las pestañas “Recursos de clases” y “Comisiones” permite distinguir que, mientras en “Recursos de clases” hay un predominio de materiales bibliográficos en formato de texto, con menos presentaciones, videos o material interactivo, las pestañas de las “Comisiones” tienen justamente abundantes videos y material interactivo. En el espacio de “Recursos de clases” predomina el modelo de aprendizaje “por recepción”, determinado por la cantidad de textos informativos, bibliográficos, presentaciones y *links* a las clases expositivas. Por su parte, en las pestañas de las “Comisiones”, el aprendizaje “por descubrimiento” es preponderante. En las propuestas adquiere gran importancia el aprendizaje cooperativo. Esto se evidencia, por ejemplo, en los procesos

de evaluación continua, en las observaciones y devoluciones parciales durante las etapas intermedias de las actividades, y en los espacios de puesta en común y discusión.

También es posible reconocer diferentes funciones desarrolladas por el profesorado y los estudiantes. Por una parte, en las clases teóricas se transmite información, a diferencia de las clases prácticas, donde los docentes realizan tareas de presentación de consignas, enmarcación teórica y, fundamentalmente, seguimiento y tutorización de grupos y evaluación de los procesos. De igual modo cambian las funciones de los estudiantes, que varían según estén en el espacio de las clases teóricas (recepción de información) o de las clases prácticas (desarrollo de proyectos y tareas, cumplimentación de ejercicios, análisis y debates, otros). En relación a la evaluación, en la clase teórica, los estudiantes dan cuenta de los conocimientos adquiridos a través de respuestas en un formulario de preguntas múltiple opción cerradas. Por su parte, la evaluación en las comisiones de trabajos prácticos difiere, ya que contempla el proceso y lo hace de manera continua. Además, incorpora las devoluciones de a pares que se hacen entre los propios grupos de estudiantes.

3.2. Observación de las clases sincrónicas

La recolección de datos supuso la observación de las clases de las comisiones impartidas entre abril y julio, tanto de 2020 como de 2021. Una primera constatación es que, si bien las pestañas de las comisiones del aula virtual son muy nutridas, ordenadas y exhaustivas, las clases son un complemento necesario para seguir la propuesta. En relación a la presencia social y docente, se observa que ambas están imbricadas y son mutuamente necesarios pivotes de la propuesta de las comisiones.

El análisis de la presencia social comporta varios aspectos. En relación a las expresiones de afecto, la observación de las clases ha permitido encontrar varias evidencias. También abundan los mensajes de aprecio en el chat, más frecuentes entre compañeros. Esas conversaciones paralelas a la clase son aprovechadas por el docente, que lee, pregunta, interpela o toma los comentarios para continuar. La afectividad que demuestra en relación a los temas es notoria. A veces se manifiesta con el uso de exclamaciones o explicitación de las sensaciones que lo atraviesan.

Todas las clases tienen una apertura en la que se presenta lo que se hará durante el encuentro. Cada vez que algo dirige la clase en otra dirección, el docente se encarga de retomar y encauzar la clase. Hay indicios de que ese hilo es útil y es seguido por los estudiantes ya que en algunas oportunidades ellos mismos hacen preguntas para volver al eje de trabajo del día. Respecto al recorrido de la clase, el docente es explicativo y repite de diferentes maneras cada vez que hace falta asentar o reforzar una idea, o incluso antes de pasar a un próximo estadio de la clase.

En las instancias de presentación y defensa de trabajos, se invita a los compañeros a hacer críticas constructivas. Las observaciones y los comentarios entre pares son frecuentes en el chat. A medida que fue avanzando el cuatrimestre, las intervenciones de estudiantes con cámara o micrófono prendidos fueron aumentando.

En relación a las consultas, también son muy frecuentes en el chat. El equipo docente responde a cada intervención, garantizando orden, coherencia y articulación entre los temas. El trabajo del equipo está visiblemente cohesionado; mientras uno habla los ayudantes escriben en el chat, pasan links, responden preguntas. El reconocimiento por parte de los estudiantes se evidencia en los comienzos y finales de las clases, en los que éstos saludan, agradecen o desean buen viernes.

El análisis de la presencia docente tiene su antesala en la descripción del aula virtual. Por tal razón, lo primero a señalar es que hay una concordancia entre el estilo de presencia docente en el aula virtual de las comisiones y lo que se puede analizar de las clases virtuales sincrónicas propiamente. El diseño educativo y la organización se evidencian en cada clase en la que se explicitan las tareas, los pasos a seguir y la modalidad en la que estas se irán resolviendo en las clases venideras.

En las puestas en común, se observa una permanente atención del docente y equipo de ayudantes a identificar áreas de acuerdo y desacuerdo. Se intenta alcanzar un consenso aunque, en muchos casos, se alienta el disenso y las opiniones contrastadas, para que de la discusión emerjan los argumentos correspondientes. En ese sentido, el equipo modera las opiniones de los participantes y promueve el debate. También es considerable la cantidad de veces que se hace referencia a las reuniones y discusiones que pueden continuar por fuera de la clase, alentando la conformación de grupos de estudio autónomos y autogestivos.

3.3. Observación de los recursos digitales interactivos

La recolección de datos en relación a este punto supuso la observación de los recursos digitales interactivos a los que recurrieron las comisiones durante el primer cuatrimestre. En ellas, tanto el aula virtual, la clase sincrónica como los recursos son complementarios y necesarios recíprocamente. Ninguno funciona de modo independiente.

Una de las tres propuestas particularmente significativas para el estudio actual es la actividad diagnóstico, denominada “Auto-representación”. Su objetivo fue reflexionar sobre los intereses de los estudiantes, por medio de una producción fotográfica. La actividad consistió en subir a un muro de la plataforma Padlet una imagen de autoría propia que implique una auto-representación. El muro, que se combina con la presentación de los estudiantes en la clase, se convierte en más allá de las posibilidades técnicas, porque, de la mano de la propuesta didáctico-pedagógica, invita a trabajar colectivamente, socializar ideas y compartir lo realizado. Los estudiantes se ven, reconocen, escuchan, dan opiniones, preguntan y responden, bajo la tarea orientadora del docente.

Las interacciones que se lograron establecer a través de la integración de la consigna, el mural y la orientación durante el encuentro sincrónico son el modo en que lo interactivo se configura en la propuesta, con el objetivo de propiciar un aprendizaje significativo. Las devoluciones y los comentarios entre estudiantes, en esta primera instancia, fueron más ingenuos y menos comprometidos, pero sentaron las bases de confianza para las interacciones en los próximos trabajos y devoluciones.

3.4. Recepción de la propuesta educativa por parte de los estudiantes

Repasamos aquí las cuatro preguntas del cuestionario abierto cuyas respuestas fueron más significativas.

Una primera pregunta apuntó a recabar información sobre la recepción de la propuesta de las comisiones. Las primeras categorías globales que aparecen tienen que ver con la aceptación (87,6%), el rechazo (2,7%) o la manifestación de alguna dificultad (8%). Rescatamos aquí algunas respuestas muy representativas:

E12: Valoro mucho la forma en que dan la materia, la forma en que se articuló para brindarnos información de distintos aspectos y no simplemente desde la bibliografía, sino también desde vídeos, actividades y en especial a las clases que ayudan a comprender mejor, además de poder sacar las dudas.

E19: Considero que las clases teóricas fueron de mucha ayuda para entender el material teórico y los ejemplos sirvieron muchísimo para tener un apoyo audiovisual de los temas.

E37: Se nota la planificación por parte de la cátedra y algo que destaco es la interacción con los alumnos en la instancia de debate y la variedad de ejemplos respecto al material teórico.

Otras respuestas particulares dan cuenta de la valoración de las devoluciones que se dan de los trabajos prácticos, poniendo de relieve el clima agradable, ameno y productivo para aprender. Algunas respuestas representativas dicen:

E76: Fue una experiencia muy satisfactoria ya que gracias a los ejemplos y explicaciones pudieron lograr un ambiente agradable lo cual se vio favorable a la hora de aprender nuevos conceptos.

Una segunda pregunta recabó información sobre la evaluación del trabajo en grupos. En este caso prima la adaptación (72,5%) como estrategia para poder continuar haciendo los trabajos en equipo. Es destacable el porcentaje de estudiantes que manifiesta dificultad (15,8%). De esta pregunta rescatamos, a los efectos de este estudio, que si bien algunos estudiantes manifiestan haber tenido dificultades, fueron encontrando estrategias y un modo de trabajar cada vez mejor. Dicen algunas respuestas:

H24: Al principio teníamos un grupo con dos personas que eran nuestros amigos, pero al ver cómo proponían las cosas, sólo duramos un trabajo y nos dividimos, conformamos un grupo, en el que estoy actualmente y pudimos realizar todas las actividades exitosamente, si bien creo que algunos hacen más que otros, me parece que cada uno tiene un área en la que se destaca y eso hace que saquemos al final una idea conjunta y próspera.

Entre los estudiantes que manifiestan su dificultad e incluso rechazo a la modalidad de trabajo grupal, en este punto predomina una justificación de la imposibilidad; la mayoría argumenta que ha sido difícil por problemas de conectividad, equipamiento y niveles diversos de responsabilidad o dedicación a la materia de sus compañeros. Aun así, aunque sus valoraciones sean negativas, muchos de ellos dejan entrever el aprendizaje que han tenido en relación al trabajo grupal.

Las últimas dos preguntas del cuestionario proponían pensar el segundo cuatrimestre. Para analizar el interés, el entusiasmo o la satisfacción general de los estudiantes, algunas respuestas son especialmente significativas:

M66: *Solo decir gracias por el acompañamiento y la comprensión.*

K76: *Gracias al dinamismo de esta materia y sus conceptos llevó a que aprendiera mejor todo lo teórico y que en lo práctico pudiera analizar y reflexionar mejor, en todo momento puedo decir que los docentes nos acompañaron y nos dieron su apoyo.*

M89: *Me siento muy agradecida con esta clase, la docente Victoria fue muy empática con nuestra situación y muy comunicativa con los trabajos y devoluciones (...). A veces hay situaciones que nos superan en esta nueva realidad por la que no podemos asistir, no todas las personas que nos ausentamos es porque no nos interese la clase, así que gracias docentes por el esfuerzo y amor que se vé que le ponen a sus clases.*

M140: *Básicamente no tengo ninguna crítica que hacer, me pareció (personalmente) la materia más linda, completa e interesante del cuatrimestre.*

4. Discusión y conclusiones

Este estudio se ubica en la línea de otras investigaciones sobre el ingreso y el primer año a las carreras universitarias. Reconocer la relevancia de esta etapa en la definición de la continuidad de los estudios permite dar cuenta de la importancia de que haya una participación activa y comprometida, tanto de estudiantes como de docentes. Asumiendo este precepto, las

propuestas pedagógicas deben contemplar modos más exploratorios, ubicando las tecnologías como necesarias herramientas para potenciar los aprendizajes. Este estudio ratifica el peso de las TIC puestas al servicio de una sólida propuesta pedagógica. En un sentido más global, y pensando en la educación universitaria, este estudio se ubica en la línea de las corrientes que reconocen la responsabilidad que nos atañe, desde estos espacios, para lograr una integración efectiva en el sistema.

Consideramos importante renovar el compromiso con una educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad, que se erija bajo un imperativo democratizador y de construcción de igualdad. Entendemos que el proyecto universitario necesita replantear qué formación, qué conocimientos, qué formatos y qué contenidos construye en este tiempo, sobre todo si su horizonte es trabajar por ampliar las posibilidades y mejorar las condiciones para quienes históricamente quedan fuera o no permanecen en la universidad. En esa línea, recalamos, junto con Arias y Lastra (2019), que el acceso a la educación superior no debería ser un problema sino una solución para que nuestros países latinoamericanos puedan desarrollar plenamente sus potencialidades en el campo de las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, al servicio de una sociedad más justa e igualitaria. En este marco, a los docentes de estas latitudes nos compete poner en marcha andamiajes didácticos-pedagógicos que permitan el tránsito de los estudiantes –ingreso, permanencia y egreso– por la universidad. En el contexto actual, atravesado por las tecnologías, esta obligación y este compromiso con la sociedad debe reconfigurarse en aras del mismo objetivo: educación pública, gratuita, laica, inclusiva y de calidad.

La observación ha permitido hacer una amplia y exhaustiva descripción de la propuesta educativa de Realización audiovisual I. Lo más relevante de tal descripción es que:

a) La materia presenta variedad de recursos digitales interactivos que se articulan de modo indisociable, siendo interdependientes y no siendo posible verlos o analizarlos de modo separado de la propuesta general.

b) El uso de recursos digitales interactivos está fundamentado en su potencial interactivo, entendido como posibilidad de potenciación de la participación de los estudiantes en las clases y fuera de ellas, de la colaboración entre pares y del diálogo multidireccional. Las cualidades de interactividad técnica (en ese sentido, la tecnología *per se*) no son el eje, sino fundamentalmente lo que ellas pueden facilitar en el marco de una propuesta pedagógica específica.

Respecto al modo en que la propuesta educativa propicia aprendizajes en relación a lo colaborativo, participativo y dialógico, destacan estas conclusiones:

a) El diseño didáctico-pedagógico del cuatrimestre previó grados de avance y crecimiento de lo participativo. Este modo, en vínculo con la acogida y los comentarios de la producción en las clases y en las plataformas, fueron la base de mecanismos de credibilidad y confianza que se instalaron y habilitaron la participación cada vez más activa. En ese contexto, la interacción permanente y las estrategias organizativas y de acompañamiento fueron fundamentales y resultaron en cada vez mayor colaboración y diálogo entre los participantes.

b) El porcentaje alto de tareas a resolver en grupo es la estrategia privilegiada para fomentar el aprendizaje colaborativo, participativo y dialógico. Si bien se detectan resistencias, dificultades y conflictos, mucho más frecuentes al comienzo, los avances logrados aparecen como uno de los aspectos positivos mejor valorados por los estudiantes.

Respecto a los sentidos que circulan sobre la propuesta educativa de la materia, cabe destacar que:

a) Los sentidos que otorgan los estudiantes a su propio aprendizaje son mayoritariamente de orden positivo. Las sensaciones, a pesar de que en muchos casos se refieren a lo negativo del contexto de la pandemia, en lo didáctico-pedagógico se asocian a lo agradable, interesante, atractivo, motivador. Un porcentaje considerable refiere las ganas que le suscita la llegada del viernes (día de las clases sincrónicas) y el entusiasmo en relación a participar, hacer los trabajos y cursar la materia, a pesar del contexto.

b) Hay una conciencia del trabajo del equipo docente y del esfuerzo que supone la puesta en marcha de una propuesta de enseñanza virtual. También hay una aceptación mayoritaria del sistema de trabajo instalado y una manifiesta voluntad de acompañar, desde el rol estudiantil, las decisiones que se sigan tomando. En ese sentido, hay una visible conformación de la identidad “de estudiante universitario”, partícipe de la comunidad en la que se está insertando.

c) Hay una correlación entre todas las respuestas que señalan, con amplia mayoría, la voluntad de continuar los estudios. Esto se constata en la cantidad de estudiantes que responden a las preguntas sobre cómo se ven en el segundo cuatrimestre y sobre las sugerencias que quieren hacer. Prácticamente no hay estudiantes que se manifiesten disconformes con la propuesta, mientras que muchos aprovechan el espacio para felicitar, saludar, ofrecer colaboración o

ratificar las valoraciones ya hechas en los ítems precedentes. En este punto es destacable que la tendencia se registra aun en estudiantes que han señalado dificultades de conectividad con sus dispositivos o que están inscriptos en el régimen de estudiantes trabajadores, con familiares a cargo o en situación de discapacidad. En todos los casos se vislumbra una voluntad de continuar la carrera.

Las conclusiones precedentes, de modo sucesivo y articulado, permiten llegar a respuestas generales y globales.

a) El diseño didáctico-pedagógico constituye una impronta característica de la materia. En el ingreso, puede colaborar con generar condiciones para la continuidad de los estudios o puede, por el contrario, expulsar o acelerar su salida. El fomento de la interacción entre los participantes produce confianza, cohesión y la posibilidad de seguir estudiando. Generar tales condiciones requiere de docentes y directivos, así como de comunidad universitaria, que entiendan la responsabilidad que a cada quien le atañe.

b) A la hora de pensar en las posibilidades educativas que brindan las TIC resulta conveniente contemplar que éstas deben estar precedidas de una clara y concreta decisión de modificación de los abordajes y las estrategias que en general imperan, y por una reflexión permanente sobre ellas mismas. Esta investigación constata la vinculación que existe entre estas propuestas y la integración social y académica necesarias en el ingreso y el primer año, período sensible de la carrera universitaria. La política educativa debe concebir esta etapa desde una perspectiva democratizadora y de inclusión, lo que supone no tan solo la enunciación, sino fundamentalmente la puesta en práctica de propuestas de enseñanza con una sólida base didáctico-pedagógica que efectivamente propicie recorridos acordes. Solo de tal manera habrá una real apuesta por el ingreso, la permanencia y el egreso, en términos de integración, inclusividad, democratización y equidad.

4.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio espera poder contribuir a las mejoras cualitativas de las propuestas pedagógicas de la carrera, a la vez que mejorar los índices cuantitativos y cualitativos de ingreso, permanencia y egreso.

Cabe destacar que el seguimiento de este estudio pudo hacerse sobre el grupo de estudiantes que efectivamente estuvo en las clases sincrónicas, hizo los trabajos y respondió los cuestionarios. Una de las principales dificultades generales en este contexto ha sido la conectividad, limitante de la posibilidad de cursar la materia. Esta dificultad configura una limitación del presente estudio que deja afuera las percepciones de un porcentaje de estudiantes que, seguramente, tendrían mucho que aportar en relación a inclusión, retención y permanencia en el sistema.

Bibliografía

- Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J. y García Matilla, A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. <http://antoniocampuzano.es/wp-content/uploads/2015/04/La-Educaci%C3%B3n-Medi%C3%A1tica-en-la-Escuela-2.0.pdf>.
- Apple, M. W. (2010). *Global crises, social justice, and education*. Routledge.
- Area, M., San Nicolás Santos, B., y Sanabria Mesa, A. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), pp. 179-198. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>.
- Arias, M. F. y Lastra, K. (2019). Políticas de inclusión en la universidad argentina: El caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(1), pp. 246-280. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35551>.
- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), pp. 47-69. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100004&lng=es&tlng=es.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.

- Chiroleu, A. (2014). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), pp. 279-304. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12226914006>.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>.
- Da Porta, E., Llimós, G., Palmero, P. y Plaza Schaefer, V. (2020). Aproximación a los entornos virtuales para la enseñanza - Módulo 1. *Recursos y estrategias para enseñar en la virtualidad*. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Revista Perfiles Educativos*, 40, ISSUE-UN. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.
- García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43, pp. 17-31. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100004&lng=es&tlng=es.
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), pp. 87-105. [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6° ed.)*. McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Marques Graells, P. (2011). *Los medios didácticos*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>.
- Martin, M. M. (2020). Módulo 2: Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales. *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Parrino, M. C. (2014). Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Argentina De Educación Superior*, 8, pp. 39-61. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/214>.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(spe), pp.102-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982011000500010&lng=es&tlng=es.
- Tedesco, J. C., Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Aique.
- Tinto, V. (1998). El abandono en los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento. *Cuadernos de planeación universitaria*, 2. UNAM.

Cómo citar este artículo:

Suárez, V. I. (2023). Estrategias pedagógicas de la enseñanza audiovisual mediada por tecnologías digitales (Facultad de Artes, UNC, 2020-2021). *AVANCES*, (32), Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances/article/view/41679>.