

Ver para escribir: un recorrido acompañando las escrituras audiovisuales en la enseñanza universitaria

Seeing to write: a journey accompanying audiovisual writings in university teaching

Natalia Eva Ader

Universidad Nacional de Tierra del Fuego
Ushuaia, Argentina

nader@untdf.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-0921-6118>

Noelia Flavia Mangin

Universidad Nacional de Tierra del Fuego
Río Grande, Argentina

nmangin@untdf.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0000-3459-233X>

Paula Velozo

Universidad Nacional de Tierra del Fuego
Ushuaia, Argentina

pvelozo@untdf.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0001-2702-3021>

 <https://doi.org/10.55442/tomauno.n12.2024.47092>

 <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s22504524/ntlpq1qix>

Resumen

Pensar las prácticas de enseñanza como una construcción que se forja y cobra sentido en un momento histórico y cultural (Maggio, 2018), nos lleva desde el inicio del trabajo a atender cuestiones claves que identificamos en el estudiantado que llega a nuestras aulas. En este artículo nos proponemos compartir

Palabras clave

enseñanza
universitaria,
escritura
audiovisual,
estructuras

Recibido: 19/06/2024 - Aceptado con modificaciones: 14/08/2024

TOMA UNO, N° 12, 2024 - <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/>

ISSN 2313-9692 (impreso) / ISSN 2250-4524 (electrónico)

[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Sin Derivadas 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



unc



artes



artes
editorial



artes
académica

departamento
cine y artes audiovisuales

narrativas
audiovisuales,
materiales
didácticos

una experiencia didáctica que venimos trabajando en la materia Estructuras Narrativas Audiovisuales de la Licenciatura en Medios Audiovisuales. Al realizar el diseño de las clases y los dispositivos didácticos a lo largo de varias cohortes (2018-2024), fuimos observando que el conjunto de ingresantes tiene un gran potencial para llevar a cabo su escritura audiovisual y, con un refuerzo en la base gramatical, puede ganar confianza para desarrollar sus relatos audiovisuales. En este contexto, nos preguntamos: ¿cómo enseñar a escribir relatos audiovisuales a estudiantes que cuentan con una gran fragilidad en sus conocimientos de lectoescritura?, y también, ¿cómo acompañar “cuerpo a cuerpo” a una numerosa cantidad de estudiantes en un modelo universitario tradicional?

En este sentido, desplegamos todas las herramientas creativas y diseñamos un “dispositivo pedagógico de niveles de avance de la escritura audiovisual” y un libro de cátedra, *Escribiendo universos audiovisuales*, para andamiar los aprendizajes de estudiantes iniciales, fortaleciendo la autonomía y el autocontrol en sus propias prácticas de escritura.

Abstract

Key words

university
teaching,
audiovisual
writing,
audiovisual
narrative
structures,
didactic materials

Thinking about teaching practices as a construction that is forged and makes sense in a historical and cultural moment (Maggio, 2018) leads us from the beginning of the work to address key issues that we identify in the students who come to our classrooms. In this article, we propose to share a didactic experience that we have been working on in the subject Audiovisual Narrative Structures of the Bachelor's Degree in Audiovisual Media. When beginning the design of the classes and teaching devices throughout several courses (2018-2024), we observed that the group of entrants has great potential to develop their audiovisual writing and, with reinforcement in the grammatical base, they can gain confidence when developing their audiovisual stories. In this context, we ask ourselves: how to teach how to write audiovisual stories to students who have great fragility in their literacy knowledge?, and also, how to accompany a large number of students “hand to hand” in a traditional university model?

In this sense, we deployed all the creative tools and designed a “pedagogical device of advanced levels of audiovisual writing” and a course book, *Writing Audiovisual Universes*, to scaffold the learning of initial students, strengthening autonomy and self-control in their own writings.

A modo de introducción

Cuando la educación —tan vieja como la humanidad, reseca y llena de grietas— se encuentra con las artes y se deja impregnar por ellas, especialmente por la poética del cine —joven de un poco más de 100 años— renueva su fertilidad impregnándose de imágenes y sonidos. Atravesada de ese modo, se torna un poco más misteriosa, restaura sensaciones, emociones y algo de curiosidad de quien aprende y enseña.

(Fresquet, 2014, p. 27)

En este trabajo nos proponemos compartir una experiencia didáctica que venimos desarrollando durante siete años (2018-2024) en la materia Estructuras Narrativas Audiovisuales (ENA) de la Licenciatura en Medios Audiovisuales de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.¹

Pensar las prácticas de enseñanza como una construcción que se forja y cobra sentido en un momento histórico y cultural (Maggio, 2018), nos lleva desde el inicio del trabajo a atender cuestiones claves que identificamos en el estudiantado que llega a nuestras aulas. Diseñar las clases y los dispositivos didácticos a lo largo de varios años, nos invitó a considerar los conocimientos y recorridos propios que traen los diversos grupos de estudiantes acerca de las prácticas de lectoescritura, como objeto o saber a enseñar y aprender; así como también sus experiencias sensoriales y las diferentes capacidades que se ponen en juego a la hora de la creación de historias propias. Fuimos observando, por ejemplo, que quienes ingresan (como estudiantes) tienen un gran potencial para desarrollar su escritura audiovisual, pero, al tener una base gramatical débil e inseguridades propias en relación con la iniciación en las actividades universitarias, encuentran una dificultad para ganar confianza para desarrollar sus relatos audiovisuales. También detectamos que sus consumos audiovisuales se alejan del cine y son, por lo general, bastantes “livianos” y estereotipados.² En este contexto, la primera pregunta que nos hicimos

1 En el marco de políticas educativas públicas iniciadas a nivel nacional por los gobiernos democráticos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003-2015) y en un contexto de expansión del sistema universitario público nacional y de la región por los gobiernos progresistas (Gentili, 2008), se crea, en el año 2009, la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) sobre los cimientos de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, fortaleciéndose así la soberanía educativa de la provincia. Dentro de este contexto, la UNTDF dicta hoy dieciséis carreras de grado, dentro de las cuales se encuentra la Licenciatura en Medios Audiovisuales que abre su primera cohorte en el año 2015, tanto en Río Grande como en Ushuaia. El trayecto de la Licenciatura está organizado en diez cuatrimestres y solo en el primero se dicta Estructuras Narrativas Audiovisuales (ENA), la única materia relacionada con el guion, insumo básico para comenzar una producción audiovisual. Entonces, ENA es la puerta de entrada a la Licenciatura.

2 Esta condición se vio potenciada por la pandemia que nos encuentra con un estudiantado atravesado por la virtualidad, los consumos instantáneos de corta duración y una experiencia

fue ¿cómo enseñar a realizar guiones de cine a estudiantes que no miran cine? y, consecuentemente, siguió la pregunta ¿cómo enseñar a escribir relatos audiovisuales a estudiantes que cuentan con una gran fragilidad en sus conocimientos de lectoescritura?, así como también, ¿cómo acompañar “cuerpo a cuerpo” a una numerosa cantidad de estudiantes en un modelo universitario tradicional?

En este sentido, desplegamos todas las herramientas creativas y, tal como nos inspira Mariana Maggio (2018), nos reinventamos: “Reinventarnos, también reinventarnos como docentes, pero en las configuraciones didácticas propias de la enseñanza de las organizaciones en las que trabajamos, en las materias que damos y, mientras lo hacemos, inventar en cada clase” (p. 28).

De dónde venimos: ¿cómo surge el dispositivo pedagógico para acompañar las escrituras?

Partiendo de la base de que nuestra asignatura se encuentra en el primer cuatrimestre de la Licenciatura en Medios Audiovisuales —y, por lo tanto, es numerosa— y de que además nuestro contenido implica una experiencia artística, concebimos la pedagogía también como un acto creativo en defensa de una rigidez que pueda llegar a cooptar el ejercicio de la inspiración; y qué mejor opción para esta práctica que el camino de lo lúdico. Entonces, todo empieza como un juego basado en “elige tu propia aventura” donde diseñamos un “dispositivo pedagógico de niveles de avance de la escritura audiovisual” para andamiar los aprendizajes del cuerpo estudiantil, fortaleciendo la autonomía y el autocontrol en sus propias escrituras. A su vez, otro desafío que marca el corsé del sistema educativo es aprender determinado contenido en dieciséis semanas, como indica el calendario académico. Por esto, decidimos ampliar esta experiencia y convertirla en un libro de cátedra que llamamos *Escribiendo universos audiovisuales*. En este material incluimos la teoría y la práctica, recuperando así los diálogos propios con el conjunto de autores que trabajamos en clase.

En ese sentido, *Escribiendo universos audiovisuales* es un libro teórico-práctico que propone la aplicación y síntesis de los contenidos teóricos con la inclusión de cortometrajes nacionales y relatos audiovisuales analizados a modo de ejemplos para que, tanto estudiantes como lectores en general, intenten ponerlo a prueba y escribir sus propios relatos audiovisuales, guiados por un apartado final: el “dispositivo pedagógico de niveles” que, mencionado anteriormente, permite ir y volver autónomamente sobre las escrituras las veces que se consideren necesarias. Una vez diseñado el material, otro gran desafío fue ponerlo en práctica en un modelo de clase universitario tradicional, como en el que veníamos formadas (clase magistral y clase de trabajos prácticos), en aulas con pupitres individuales y con espacios poco flexibles. En este aspecto, siguiendo las palabras de Dussel y Caruso (1999), entendemos que:

de encierro que hoy está reflejando sus consecuencias, entre otras cosas, en la relación que mantienen con los medios audiovisuales.

Lo que conocemos como aula fue cambiando tanto en su estructuración material (en la organización del espacio, en la elección de los locales, en el mobiliario e instrumental pedagógico) como en la estructura comunicacional (quién habla, dónde se ubica, cuál es el flujo de las comunicaciones) (p. 23).

Afortunadamente, al trabajar en una universidad nueva y al formar parte del equipo que diseñó el programa de la asignatura, se pudo gestionar que las dinámicas en el aula, las propuestas y las condiciones de trabajo se garanticen. Siguiendo a Abate y Orellano (2015), “el docente favorece el desarrollo de competencias cuando despliega una serie de dispositivos que involucra al alumno activamente o crea situaciones en la cuales se aprende haciendo, apelando al conocimiento y a la reflexión en la acción” (p. 8). En este sentido, consideramos que no solo logramos innovar desde una propuesta didáctica en relación con los contenidos, sino que también reformulamos las prácticas áulicas para romper las puestas en escena del aula tradicional universitaria: docentes sentados o parados en el frente del aula explicando mientras son escuchados por estudiantes, que hasta hace unos años tomaban notas, pero hoy, en general, están mirando sus teléfonos celulares. Nuestra propuesta induce, como en la escritura audiovisual, a enseñar desde la acción y la reflexión crítica.

Romper el molde. Dinámicas interactivas para trabajos más significativos

La propuesta pedagógica de Estructuras Narrativas Audiovisuales invita a sus estudiantes, desde el primer día de clases, a tener el control y la responsabilidad sobre sus propios saberes. Las clases, que son de cinco horas con un recreo en el medio, no cuentan con un recorrido fijo. Hay encuentros que comienzan con el visionado y análisis colectivo de un cortometraje, otros que empiezan con la exposición de la teoría, otros donde cada estudiante defiende su relato (pitch) para generar un intercambio entre pares, otros donde se proponen “juegos de rol” para fortalecer las características de sus personajes, etcétera. Lo que sí siempre pasa en nuestras clases es que garantizamos tres momentos de aprendizaje: un momento más teórico, presentar un concepto; un momento más interpretativo, visualizar un ejemplo para analizarlo y reflexionar sobre la teoría; y un momento más práctico o de taller de escritura para aplicar lo anterior en sus relatos.

Pensar las prácticas de enseñanza nos invita a considerar los vínculos entre docentes y estudiantes en torno a ciertos campos de conocimientos que constituyen objetos o saberes a enseñar y aprender. A través de distintas modalidades (exposición teórica, análisis de films, trabajos prácticos, etc.) y a partir de la organización del tiempo y las condiciones, se busca que el grupo de estudiantes se apropie del conocimiento, poniendo en práctica dispositivos que favorezcan la construcción de saberes (Edelstein, 2014).

Las prácticas de enseñanza en la universidad se nutren cuando el conocimiento se construye no solo a partir de los saberes que desde los campos académicos y profesionales se han construido, sino también cuando se reconocen los saberes de las diferentes trayectorias estudiantiles y se reflexiona críticamente

sobre estos. En este sentido, se trata de repensar el proceso educativo desde una perspectiva freireana que reconozca al educando como sujeto activo y no como objeto depositario de conocimiento universitario. La articulación entre su realidad próxima, sus interpretaciones sobre esta y sus experiencias forman necesariamente parte del proceso de aprehensión del bagaje teórico y técnico. Por ello, tal como afirma Feldman (2015), “pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido” (p. 20). Bajo este paradigma hegemónico, lo que más se ha resentido es aquella dimensión formativa de la educación. Al respecto, Fresquet (2014) menciona que

la educación ha dejado de ser un lugar que facilita experiencias para que cada joven pueda recepcionar críticamente la cultura, la sociedad y el tiempo, pueda vivir experiencias que pongan en juego no solo sus capacidades cognitivas, sino también su sensibilidad, su imaginación y sus emociones (p. 13).

En este sentido, tenemos como compromiso la validación de los consumos audiovisuales de los estudiantes que, a veces, distan mucho de los que proponemos como docentes. Esto nos lleva a actualizar y amplificar nuestro propio catálogo, explorando y descubriendo las nuevas generaciones que transitan la universidad a partir de lo que ven.

Como mencionamos anteriormente, ante la heterogeneidad de los grupos de estudiantes en cuanto a sus conocimientos al momento de llegar al aula y ponerlos en práctica, se pensó, desde el equipo docente, “cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende” (Edelstein, 1996, p. 4), ya que la preocupación del estudiantado se dirigía más a la aprobación de la materia, las fechas de entregas, el parcial, lo cual limitaba la posibilidad de apropiación del contenido, algo muy común del “quehacer del estudiante secundario”. Para romper esas lógicas e iniciar a los estudiantes en el camino de la autonomía y reflexión crítica (tal como concebimos el modelo de estudiante universitario), diseñamos una metodología de trabajo flexible y andamiado con un seguimiento personalizado que facilita la expresión y el orden de sus escrituras individuales, permitiéndoles finalizar la cursada con el conocimiento aprehendido y plasmado en sus relatos, y valorar el proceso de aprendizaje propio. Con *materiales didácticos* hacemos referencia “a aquellos con los que el estudiante interactúa en forma directa como parte de su proceso de construcción de conocimientos y que son concebidos, desde el mismo proceso de diseño, para sostener, apoyar, guiar y orientar procesos de aprendizaje” (Schwartzman, 2013, p. 2). Es decir, el dispositivo fue elaborado con una intencionalidad didáctica puntual: que la asignatura se finalice con la escritura del guion de un cortometraje audiovisual que incluya todos los conceptos de la estructura dramática clásica.

Del error también se aprende: la utilización del dispositivo pedagógico de niveles

¿Cómo se sistematiza todo este trabajo para que no quede perdido en el éter? No podemos olvidar que tenemos que cumplir con el calendario académico. Para esta formalización y sistematización utilizamos el “dispositivo pedagógico de niveles de avance de la escritura” que consiste en seis niveles de trabajo. Este dispositivo se compone de pasos que van guiando progresivamente la escritura del estudiantado, empezando por una idea y concluyendo con el guion de un cortometraje audiovisual, es decir, siempre trabajando con una misma historia de creación propia que es retroalimentada.

Cabe destacar que desde la propuesta invitamos e incitamos a cada camada a escribir relatos locales o provinciales, inculcando el valor que tiene contar historias desde el propio lugar (y no que sean otros quienes las intentan realizar, perdiéndose la magia de conocer lo propio del espacio), resaltando conflictos o situaciones que se viven en esta insularidad y potenciando los relatos posibles de la provincia más joven de la Argentina.

La tarea comienza una vez que cada estudiante logra definir su tema y su posible conflicto. A partir de esta enunciación, invitamos al curso a transitar un camino progresivo y retroalimentado de escritura, guiado por pasos y secuenciado en niveles de avance donde tienen que reescribir, hasta dos veces por nivel, a partir de las diversas correcciones (de la docente, de sus pares, de ellos mismos). En ese sentido, cada nivel³ tiene un objetivo explicitado que se debe cumplir:

- **Nivel 1 (la tríada mágica).** De la lectura y el análisis del nivel 1, se espera que puedan identificar en sus producciones: el tema, la idea y la premisa.
- **Nivel 2 (del problema al conflicto).** De la lectura y el análisis del nivel 2, se espera que puedan identificar en sus producciones: el protagonista con un objetivo, el antagonista con un objetivo, el planteo del conflicto, el desarrollo y el final.
- **Nivel 3 (construyendo la estructura).** De la lectura y el análisis del nivel 3, se espera que puedan identificar en sus producciones: el paradigma de Syd Field (planteo, primer punto de giro, desarrollo, segundo punto de giro, clímax, desenlace) y la localización espacio-temporal.
- **Nivel 4 (del storyline al guion).** De la lectura y análisis del nivel 4, se espera que puedan identificar lo siguiente en sus escrituras: el conflicto principal, el desarrollo de las acciones, cómo se resuelve el conflicto, la proporción en la estructura (25-50-25) y las características propias de cada documento narrativo audiovisual.
- **Nivel 5 (los personajes de mi relato).** De la lectura y análisis del nivel 5, se espera que puedan identificar lo siguiente en sus escrituras: la caracterización

³ Para ver el dispositivo pedagógico de niveles de avance de la escritura audiovisual completo: <https://drive.google.com/file/d/1CXU6KfVwUBfoNG68agEpf9J4lSZl8yjy/view?usp=sharing>

de los personajes principales y la puesta en escena de esas características, como así también, la polaridad y motivación.

- **Nivel 6 (verosímil y focalización).** De la lectura y análisis del nivel 6, se espera que puedan reconocer la verosimilitud de sus relatos (¿son creíbles las acciones/situaciones que suceden?) y observar la focalización en función de la información que se le quiere dar al espectador (dosificación de la información).

Al finalizar cada nivel, la decisión acerca de pasar de nivel o no recae sobre quien utilice el dispositivo: estudiantes o cualquier persona que quiera introducirse en la escritura audiovisual. De este modo, se propicia el trabajo autónomo con la tarea de autorregular las dificultades y decidir si avanzar o persistir en la revisión (siempre con el visado del docente a cargo en el caso de su utilización en ENA).

A partir de la experiencia de la utilización del dispositivo, y considerando que es esperable que haya estudiantes que necesiten seguir practicando, incorporamos al final de cada nivel una serie de ejercicios, también secuenciados con pasos, destinados a aplicar los conceptos del nivel desde otra perspectiva, buscando colaborar con la apropiación de los contenidos teóricos de la materia. En ese sentido, resuena lo que mencionan Carr y Kemmis (1988), “la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas” (p. 143).

Como mecanismo de acompañamiento, a partir del nivel 3, se destina una parte de la clase a realizar un “taller de escritura”, donde se propone trabajar en parejas para que cada estudiante revise el trabajo de su par. Paralelamente, la tutoría docente acompaña este proceso “cuerpo a cuerpo”, de forma individual desde el comienzo.

A su vez, en determinados períodos, se arman subgrupos por niveles y se reflexiona sobre cuáles fueron las dificultades y cómo fueron sorteadas. Si se persiste en el nivel más de dos encuentros, se trabaja particularmente para detectar cuál es el problema específico.

Si no puedes con ellos, únete: la experiencia del uso de herramientas digitales en el aula

En este apartado, en principio, hacemos memoria de nuestra propia experiencia de aprendizaje en la escritura audiovisual: un guion impreso en papel, escrito en *courier new 12* y millones de anotaciones y tachones en un manuscrito, generalmente en rojo. En los primeros momentos de la creación de esta experiencia, el panorama no era muy diferente: aún acunamos algún que otro papiro impreso. Rápidamente, nos presentamos con el Google Docs y surgió una amistad a primera vista: la herramienta nos dejaba prescindir del papel, ofreciendo una opción, no solo más sustentable, sino también más expansiva. Los tachones ahora son en un amigable color verde que permite al estudiante aceptar la sugerencia y

automáticamente resuelve la redacción o, en otras ocasiones, lo incita a reformular la gramática.

Resulta muy interesante cómo fuimos incorporando y aprovechando el uso de la herramienta tecnológica para la innovación pedagógica a lo largo de esta experiencia didáctica. El paso de lo analógico (papel) a lo digital fue realmente enriquecedor, no solo para la agilidad de la corrección de los diferentes niveles de escritura, sino también para fortalecer una perspectiva más horizontal del trabajo en la que el texto va y vuelve. Por ejemplo, se puede construir una situación de paridad con el grupo de estudiantes mediante la posibilidad de rechazar una sugerencia. Además, se habilita una amplificación de las posibilidades en la corrección del documento *online* a partir de los elementos que se pueden sumar (referencias audiovisuales, noticias, información). A su vez, se visibiliza, en la progresión de los niveles de escritura, un trabajo progresivo, flexible y acumulativo donde se puede ir y venir con un solo clic o “copiando y pegando” de un documento a otro. Se trata de la posibilidad de tener disponible el contenido para que la reescritura, tan necesaria, sea mucho más amena.

Por otro lado, el espacio que ofrece la herramienta del comentario es mayor al pequeño segmento que ofrecían los márgenes del papel, por lo que se puede realizar una devolución más precisa y profunda, y —redoblando la apuesta— alojar hipervínculos con referencias a noticias, audiovisuales, imágenes o cualquier tipo de material multimedia que la web nos obsequia para complementar el acto creativo.

Otro hallazgo para nuestra práctica docente fue, mediante la utilización de la aplicación Classroom —en la que existe una herramienta denominada “repositorio de comentarios”, la cual permite albergar una serie de comentarios que luego pueden colocarse automáticamente—, poder visualizar cuáles son los errores más recurrentes en las escrituras de los documentos audiovisuales. En el mismo sentido, en Google Docs, todos los comentarios que son resueltos pueden volver a verse a través de la herramienta “mostrar todos los comentarios”, lo cual permite un seguimiento en las correcciones realizadas, así como también la observación de las modificaciones realizadas a lo largo del cuatrimestre utilizando el “historial de versiones”.

Trabajar en el aula hoy supone, muchas veces, trabajar con estudiantes que cuentan con habilidades y conocimientos digitales a través de su práctica, de su experiencia o a través del juego, entre otras tantas formas (formales e informales) de adquirir conocimiento. Sin embargo, hubo algunos años en los que la introducción al manejo de las plataformas y herramientas digitales fue un contenido *per se*. En efecto, aunque los estudiantes puedan tener experiencia en el uso de redes sociales, aplicaciones de mensajería y otras herramientas de uso común, suelen carecer de habilidades específicas necesarias para trabajar de manera efectiva en entornos educativos en línea o para realizar tareas que requieren un conocimiento más profundo de herramientas digitales específicas.

Particularmente en los últimos dos años se observa una mayor apropiación de la dinámica digital —lo cual podría adjudicarse a la actualización de las escuelas secundarias en su uso, en parte, obligado por la pandemia—, aunque es notorio que se trata de una generación con mayor preferencia y perspicacia para las aplicaciones

diseñadas para celular que para computadora. Igualmente, son buenas experiencias de aproximación en el marco de una carrera donde esta última herramienta es nuestra máxima aliada. De esta manera, la innovación tecnológica complementa las actualizaciones de la propuesta didáctica del dispositivo, facilitando el acceso a herramientas prácticas cercanas a los estudiantes o acercándoles las herramientas que en un futuro utilizarán como profesionales.

Esta actualización didáctica se enmarca en la era de la digitalización y la automatización. Todas las instituciones educativas se ven impregnadas por una modernización en las herramientas, con todas las consecuencias y polémicas que esta situación conlleva. Como docentes del mundo audiovisual, claramente nos vemos afectadas e implicadas con el avance de la inteligencia artificial en el espacio de trabajo y es un debate permanente que estamos transitando global y constantemente. Pero lejos de plantarnos en una trinchera de una batalla perdida, nos detenemos a pensar en el uso y aprovechamiento de la herramienta tecnológica para la innovación pedagógica. Esto no quiere decir que nos posicionemos en un bando u otro, sino que lo que intentamos es crear un espacio de suspensión en esta vorágine para repensar cómo estos instrumentos pueden potenciar y expandir el acto creativo en vez de avasallarlo y cómo, como docentes, coordinamos y acompañamos ese proceso.

Reflexiones finales

Ejercer la enseñanza es un desafío constante. Cada año, cada contexto y cada grupo es diferente. Por ello, en este apartado no presentamos conclusiones taxativas, sino una reflexión a modo de cierre para repensar y compartir nuestro ejercicio de aplicación de materiales didácticos generados por nosotras, en calidad de docentes universitarias.

Tal como afirma Edelstein (1996), es importante:

Reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (p. 6).

En ese sentido, consideramos importante y fundamental la tarea del plantel docente de rever las propias prácticas de enseñanza y sus resultados en pos de mejorar el aprendizaje de quienes habitan las aulas, revisando la metodología empleada y su procedimiento. De esta forma, como equipo docente nos vemos impulsadas y motivadas continuamente a buscar nuevas estrategias de enseñanza y capacitación.

A lo largo de los años, pudimos notar cómo la implementación del dispositivo pedagógico de niveles y el posterior libro de la cátedra, colaboran intrínsecamente, no solo en la secuenciación y el armado de las clases, sino también en la apropiación del contenido y su aplicación en las escrituras propias, pudiéndose alcanzar el

objetivo de la escritura de un guion y de los documentos narrativos audiovisuales que lo complementan.

En ese sentido, uno de los objetivos del dispositivo es que la apropiación del contenido sea a través de la práctica y que la inclusión de un nuevo tema o documento audiovisual no olvide al anterior, sino que, a modo de retroalimentación, lo refuerce, considerando que se trata de elementos estrechamente vinculados que no tienen razón de ser el uno sin el otro. Entonces, nuestra experimentación constante está destinada a la búsqueda de la autonomía en este ideal freireano de crear las posibilidades para la producción o construcción del conocimiento. Si bien en estos tiempos de tanta (valiosa) inestabilidad esta meta a veces nos resulta muy lejana, encontramos esperanza cuando un estudiante escribe un obstáculo que emerge del contexto en que está inscripto el relato o cuando la caracterización del personaje se vislumbra a través de una acción. Consideramos que estos hallazgos provienen de los ejes que conducen nuestra propuesta didáctica: adaptación del material, producción escrita y análisis interpretativo.

Generar nuestro propio material didáctico nos permite explorar cada año diferentes caminos, según las condiciones específicas del grupo de estudiantes, dándonos la libertad de permanecer en un tema/nivel si se necesita o de avanzar de diferentes maneras según el propio interés que surja de la clase. Del mismo modo, nos permite tener en cuenta que el sujeto actual en la universidad va transformándose a la par de la sociedad que lo alberga y, en ese sentido, los grupos de estudiantes, en la actualidad, se vinculan al conocimiento de una forma diferente respecto a generaciones anteriores. Por ello nos comprometemos en la tarea de estudiar y descifrar cómo es ese vínculo para proponer prácticas afines. Si bien aún queda mucho camino por recorrer, cuestionarnos y repensarnos es un gran comienzo. En ese sentido, retomamos la reflexión de Maggio (2018):

Suena complejo, y sin duda lo es, pero no solamente es necesario: también es urgente. No hacerlo conlleva el riesgo tanto de vaciar y hacer que pierdan sentido nuestras instituciones como, mucho peor, de crear condiciones para el fracaso y la expulsión de los estudiantes del sistema formal de educación superior, que es el único en el que, por el momento, podemos seguir aspirando a cierta igualdad de oportunidades (p. 28).

Bibliografía

- Abate, S. M. y Orellano, V. (2015). Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias Universitarias*, 1(1), pp. 3-11. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 3-7). México: Paidós.
- Edelstein, G. (2014). Una interpelación necesaria. Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. En *Política universitaria* (N° 1) (pp. 20-25). Buenos Aires: IEC-CONADU. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20171114055305/pdf_844.pdf
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 1(1), pp. 20-27. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309>
- Fresquet, A. (2014). *Cine y educación: la potencia del gesto creativo*. Santiago de Chile: Ocho libros.
- Gentili, P. (2008). *Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109074909/o6gentili.pdf>
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwartzman, G. (2013). *Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo* [conferencia]. I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. https://www.researchgate.net/publication/267025307_Materiales_didacticos_en_educacion_en_linea_por_que_para_que_como

Biografías

Natalia Eva Ader

Magíster y Especialista en Comunicación Digital Audiovisual por la Universidad Nacional de Quilmes. Diseñadora de Imagen y Sonido por la Universidad de Buenos Aires. Docente investigadora adjunta regular con dedicación exclusiva de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

Noelia Flavia Mangin

Magíster en Comunicación Digital por la Universidad Nacional de Rosario. Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de La Plata. Diseñadora de Imagen y Sonido por la Universidad de Buenos Aires. Docente Investigadora del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

Paula Veloza

Maestranda en Comunicación Digital Audiovisual por la Universidad Nacional de Quilmes. Licenciada en Artes Audiovisuales con Orientación en Guión por la Universidad Nacional de La Plata. Profesora en Artes Audiovisuales por la Universidad Nacional de La Plata. Docente Investigadora del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

Cómo citar este artículo:

Ader, N., Mangin, N. y Veloza, P. (2024). Ver para escribir: Un recorrido acompañando las escrituras audiovisuales en la enseñanza universitaria. *TOMA UNO*, (12). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/47092>

