



TÍTULO

RECURSOS INTERACTIVOS PARA LA ALFABETIZACIÓN
MEDIÁTICA EN EL INGRESO A LA LICENCIATURA EN CINE Y
ARTES AUDIOVISUALES (UNC, ARGENTINA) ANTE LA
PANDEMIA DEL COVID-19

AUTORA

Victoria Inés Suárez

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2021

Tutora	Dña. María Amor Pérez Rodríguez
Instituciones	Universidad Internacional de Andalucía ; Universidad de Huelva
Curso	<i>Máster Oficial Interuniversitario en Comunicación y Educación Audiovisual (2019/20)</i>
©	Victoria Inés Suárez
©	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
Fecha documento	2020



**Atribución-NoComercial-SinDerivadas
4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**

Para más información:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>

Recursos interactivos para la alfabetización mediática
en el ingreso a la *Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales* (UNC, Argentina)
ante la pandemia del COVID-19

Trabajo Final de Máster (TFM)

Máster en Comunicación y Educación Audiovisual - Curso 2019/20
Universidad Internacional de Andalucía y Universidad de Huelva



Victoria Inés Suárez

Directora

María Amor Pérez-Rodríguez

Recursos interactivos para la alfabetización mediática
en el ingreso a la *Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales* (UNC, Argentina)
ante la pandemia del COVID-19

Trabajo Final de Máster (TFM)

Victoria Inés Suárez

Directora

María Amor Pérez-Rodríguez

Máster en Comunicación y Educación Audiovisual - Curso 2019/20

Universidad Internacional de Andalucía y Universidad de Huelva



ÍNDICE

Introducción	06
---------------------------	----

PARTE I - MARCO TEÓRICO	10
--------------------------------------	----

CAPÍTULO 1

Política educativa universitaria en Argentina

El ingreso a la universidad desde una perspectiva democratizadora y de inclusión	11
--	----

1. Sistemas educativos nacionales y política educativa universitaria en Argentina..	11
1.1. Crisis del 2001, modelo político-económico y correlato en la política educativa universitaria	12
1.1.1. Orientación de las políticas socioeducativas durante la administración kirchnerista	13
1.1.2. Signo regresivo; orientación de la política socioeducativa durante la administración macrista	14
2. El trasfondo político-ideológico: las formas de la democratización, la inclusión y la equidad	15
2.1. Investigaciones realizadas desde estas perspectivas teóricas o conceptuales	16
3. El ingreso y el primer año universitario; un marco teórico general	18
3.1. El ingreso y el primer año en la universidad pública argentina	20
3.2. El caso de la UNC, Facultad de Artes, <i>Lic. en cine y artes audiovisuales</i>	21

CAPÍTULO 2

La tecnología en la universidad

El uso de recursos interactivos desde la pedagogía crítica y para el aprendizaje colaborativo, participativo y dialógico	22
--	----

1. La educación universitaria presencial en tiempos de emergencia sanitaria	23
1.1. La tarea de enseñar; proyecto político-académico y pedagógico	23
2. Los ¿nuevos? escenarios educativos atravesados por tecnologías digitales	25
2.1. Aproximación a los entornos virtuales y recursos interactivos en la enseñanza universitaria	25
2.1.1. Tipología de recursos didácticos interactivos	27
2.1.2. ¿Tipología específica? Los recursos audiovisuales	28
3. Abordaje teórico para pensar las interacciones mediadas por tecnologías	29

CAPÍTULO 3

La alfabetización mediática

Estrategias y metodologías de implementación	31
--	----

1. Convergencia educación-comunicación. Hacia la alfabetización mediática	32
1.1. Educación (¿en, para, de, con?) los medios	32
1.2. Competencia digital, audiovisual, mediática	34
1.3. Hacia la alfabetización transmedia	34
1.3.1. De la narrativa transmedia al alfabetismo y a la alfabetización transmedia	35
2. Implementación de la alfabetización mediática en la currícula	36
2.1. La transversalización de contenidos y otros aspectos a considerar para la incorporación de la alfabetización mediática en la currícula	37
2.2. Sobre estrategias y metodologías didácticas, específicamente	39
2.3. Breve referencia a la implementación en los planes de estudio en Argentina	40

PARTE II - INVESTIGACIÓN	41
---------------------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

La investigación	42
-------------------------------	-----------

1. Contextualización, emergencia sanitaria y eco en el ámbito universitario	42
1.1. Particularidades del contexto: Universidad y Facultad de Artes	44
1.2. Justificación y viabilidad	45
2. Planteo de la investigación	46
2.1. Problema o preguntas de la investigación	46
2.2. Objetivos e hipótesis	47
2.3. Metodología de la investigación	48
2.4. Diseño de la investigación	49
2.4.1. Muestra	50
2.4.2. Instrumentos de la investigación	51
2.4.2.1. Instrumentos que responden al objetivo específico 1	51
2.4.2.2. Instrumentos que responden a los objetivos específicos 2 y 3	54
2.4.2.3. Instrumentos que responden a los objetivos específicos 4 y 5	55
2.5. Plan de trabajo	57

CAPÍTULO 2

Análisis de datos y resultados 58

1. Análisis de datos y resultados	58
1.1. Propuestas de enseñanza-aprendizaje con incorporación de recursos digitales interactivos	59
1.1.1. Observación del aula virtual	59
1.1.2. Observación de las clases sincrónicas	74
1.1.3. Observación de los recursos digitales interactivos	77
1.2. La alfabetización mediática en vínculo con el aprendizaje colaborativo, participativo y dialógico	85
1.2.1. Lenguaje	85
1.2.2. Procesos de producción y difusión	87
1.2.3. Ideología y valores	87
1.2.2. Tecnología	88
1.3. Sentidos que circulan en relación a cómo las propuestas de enseñanza- aprendizaje han habilitado lo colaborativo, participativo y dialógico	89
1.3.1. La propuesta de las comisiones de <i>Realización audiovisual I</i>	90
1.3.2. Las actividades de las comisiones de trabajos prácticos	92
1.3.3. Los trabajos grupales en <i>Realización audiovisual I</i>	94
1.4. Incidencia de la propuesta en el interés, entusiasmo o satisfacción general que manifiestan los estudiantes	96
1.4.1. Balance personal en <i>Realización audiovisual I</i> y en 1º año de la carrera	96
1.4.2. Pensar el 2º cuatrimestre y hacer sugerencias	97

PARTE III - CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA99

1. Conclusiones de la investigación	100
1.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación	107

REFERENCIAS 110

Referencias	111
-------------------	-----

*A Viviana, por enseñarme sobre causas importantes,
con los pies sobre la tierra, la mirada sensible y las manos llenas de amor.*

*A Eduardo, por enseñarme desde vaya a saber qué estratósfera,
a imaginar ese mundo diferente.*

*A Martín, por ser coequiper desde el comienzo de todo.
Y a Cristian por ser el caminante-compañero de esta vida
y de todas las que vengan.*

¡Gracias!

*A mis compañeras del Máster
y muy especialmente a mi tutora, Amor, gracias también.*

INTRODUCCIÓN

La emergencia pública establecida por la Ley N° 27.541/2019 en Argentina fue ampliada por el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020, el 12 de marzo, y por el plazo de un año, en virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en relación con el coronavirus COVID-19. Sucesivos decretos establecieron, en atención a la evolución de la situación epidemiológica, el denominado “aislamiento social preventivo y obligatorio” (ASPO), que supuso la imposibilidad de hacer actividades, eventos o reuniones de cualquier índole, que implicaran la concurrencia de personas. Allí quedó abarcada la educación, en todos sus niveles (Resolución 82/2020 del Ministerio de Educación de la Nación).

Atendiendo a sus facultades de autonomía, las universidades nacionales tomaron diferentes posiciones. En la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), se pospuso una semana el inicio del dictado de clases presenciales, en todas las unidades académicas, a los efectos de realizar las tareas de migración de las actividades áulicas al ámbito virtual. En ese marco de disposiciones nacionales y rectorales, se reformularon las propuestas, las clases y las prácticas: todo lo que tenía un cauce planificado por la vía presencial tuvo que adecuarse en poco menos de una semana. En la Facultad de Artes el caso es singular ya que, si bien se hicieron significativas adecuaciones, también se advirtió que el trabajo áulico especializado es una condición central y característica de todas las carreras de la facultad, por lo que no existen actividades y contenidos que puedan ser completamente resueltos en forma virtual (Decanato, Res FA 237/2020).

Este es el marco contextual dentro del cual comenzó el dictado del ingreso a la *Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales*, carrera radicada en la Facultad de Artes de la UNC. De esta coyuntura del año 2020, tan específica, impensada e impredecible, surge la investigación que nos convoca en este Trabajo Final de Máster. Así, el tema se enuncia como: “Los recursos interactivos empleados en el marco de propuestas de enseñanza-aprendizaje para la alfabetización mediática, en el ingreso a la carrera, en el contexto de crisis educativa por la pandemia del coronavirus (COVID-19)”.

El marco específico dentro del cual opera esta investigación es el sistema educativo público argentino. Por tal razón, abordamos los modelos políticos y económicos actuales y las fuerzas y tensiones que operan en el actual escenario universitario. También repasamos las teorías clave sobre el ingreso y primer año a las carreras de grado. Pensar esta etapa desde una perspectiva democratizadora y de

inclusión supone una apuesta por el acceso, la permanencia y el egreso. A estos contenidos dedicamos el capítulo 1. Vinculado a ello, este estudio requiere el abordaje de las prácticas educativas atravesadas por las TIC, que hoy irrumpen como necesidad y condición de posibilidad para dar continuidad a las tareas docentes. En ese sentido, es importante pensar cómo se incorporan en las propuestas de enseñanza-aprendizaje, específicamente, a través de qué modelos pedagógicos. A ello dedicamos el capítulo 2. Allí presentamos los entornos virtuales de aprendizaje y los recursos digitales interactivos, intentando pensar en aquellos que propician intercambios y colaboraciones, que a su vez convocan aprendizajes significativos en los estudiantes. Finalmente, en una tercera esfera temática, y ya en el capítulo 3 del marco teórico, revisamos las dimensiones de la alfabetización mediática en el contexto de dictado de una carrera presencial audiovisual radicada en una facultad de especificidad artística.

Los tres capítulos conforman la base teórica de esta investigación, cuya idea surge de la necesidad de registrar observaciones en relación al repentino y diametral cambio acaecido en nuestras vidas cotidianas y, especialmente, en la educación desde la llegada del COVID-19 a Argentina.

De este modo, este trabajo exploratorio-descriptivo se plantea como objetivo general analizar, por un lado, la emergencia de las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales interactivos, implementadas en el contexto de educación en crisis por la pandemia, en el ingreso a la *Lic. en cine y artes audiovisuales* y, por el otro, su incidencia en las valoraciones que manifiestan los estudiantes. Tanto las propuestas concretamente, como las percepciones y recepción de los estudiantes, son condiciones necesarias para materializar la integración social y académica propias de este período de la carrera.

El tema presenta múltiples aristas susceptibles de análisis. En esta oportunidad, trabajamos en torno a una serie de interrogantes que guían la investigación. ¿Qué propuestas de enseñanza-aprendizaje se han implementado en el contexto actual, a través de la mediación de recursos digitales interactivos? ¿Cómo aparecen las dimensiones de la alfabetización mediática atendidas en las propuestas? ¿De qué manera se presentan para propiciar aprendizajes vinculados a lo colaborativo, participativo y dialógico? ¿Qué sentidos circulan en los estudiantes en relación al modo en que las propuestas han habilitado lo colaborativo, participativo y dialógico? ¿Qué apropiación y valoración tienen los estudiantes de este cambio que se ha dado desde la educación presencial a la educación atravesada por la crisis por la pandemia? ¿Cómo incide en el interés, entusiasmo o satisfacción de los estudiantes,

aspectos tan vinculados a la integración académica y social en el ingreso a la carrera?

El objetivo y las preguntas de la investigación demandan estudiar el fenómeno mediante una investigación cualitativa, focalizada en comprender el fenómeno a partir de la observación y desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural. El diseño contempló dos tipos de instrumentos de recolección de datos. Por un lado, los abocados a la observación del aula virtual, las clases sincrónicas y los recursos interactivos propiamente, en cruce con las dimensiones de la alfabetización mediática y con las potencialidades colaborativas, participativas o dialógicas que surgen del diseño didáctico-pedagógico general. Por el otro, un cuestionario abierto y su correspondiente rejilla de observación y análisis, que permitió desentrañar los sentidos que circulan, en los estudiantes, sobre las propuestas educativas llevadas adelante en este contexto.

La motivación que me ha llevado a elegir este tema radica en un posicionamiento político-ideológico en relación a la educación pública y, en particular, universitaria. La educación permite constituirnos en ciudadanos libres y responsables, con posibilidad de hacernos cargo y partícipes de nuestro propio destino. La educación tiene que ser revolucionaria y emancipadora, permitir a los sujetos ser protagonistas de los cambios tendientes a lograr una sociedad más justa y democrática. Las decisiones políticas de los gobiernos son pilares que sostienen estos preceptos, pero también, y fundamentalmente, lo son las acciones concretas de los ciudadanos que pugnan por defenderlos. Así, en el ámbito educativo universitario, la responsabilidad de educar con sentido amplio, crítico, inclusivo y democrático es ineludible. Identificar los mecanismos que operan en las propuestas docentes constituye un tema de relevancia indiscutible, social, política e ideológica.

En este punto me compete aclarar que la fundamentación de esta investigación me atraviesa en lo personal y profesional, ya que soy docente universitaria, de materias del ingreso a la carrera en cuestión desde 2005, siendo parte activa de la comunidad desde comienzos de esa década. Los roles desde los que hablo (ciudadana, realizadora audiovisual, docente) y el lugar del que provengo (la propia educación pública que caracteriza todo mi trayecto formativo), me configuran en protagonista, activista y responsable de seguir defendiendo una educación (pública, inclusiva y de calidad) que llegue a todos los puntos y regiones del país; me constituyen particularmente a mí que, también y como todos, desde cada lugar, debemos luchar por una sociedad mejor.

En un orden más personal, este estudio pretende brindar herramientas para pensar la educación y devuelve, en términos de investigación, análisis y aporte

concreto, aquella inversión de recursos mediante la cual pude cursar el *Máster en Educación y Comunicación Audiovisual* que con este Trabajo Final estoy concluyendo. Así, este material producido pretende también ser una contribución a la universidad pública, de la cual soy parte y a la que le debo mi formación y convicciones.

La coyuntura actual nos pone en tensión, nos atraviesa, nos interpela. Este es mi modo de ser docente, investigadora y productora de conocimiento en un contexto en el que hacen falta profesionales fuertemente comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, democrática y equitativa.

Parte I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Política educativa universitaria en Argentina

El ingreso a la universidad desde una perspectiva democratizadora y de inclusión

Este capítulo delinea el contexto específico dentro del cual opera esta investigación: el sistema educativo público argentino, la Universidad, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y la Facultad de Artes, en la que se dicta la carrera de *Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales*. Para ello, el capítulo se organiza atendiendo un doble eje: por un lado, el histórico-temporal y, por el otro, un recorrido de foco variable, que va de lo general a lo particular, al escenario específico en el que se desarrolla esta investigación.

Para comprender el contexto de implementación del actual estudio es fundamental abordar la política educativa universitaria argentina. Revisamos entonces, en un primer apartado, algunas orientaciones básicas para entender el sistema educativo argentino, los modelos político-económicos post-crisis del 2001 y el correlato con la política educativa universitaria. Hacemos especial hincapié en las regulaciones y leyes de los últimos años, con vistas a entender las fuerzas y tensiones que operan en el actual escenario de la universidad pública. A través del abordaje de los conceptos que aparecen en el plano discursivo, tales como democratización, inclusión o equidad, intentamos en el segundo apartado conocer los fundamentos que subyacen y el efectivo impacto de las políticas llevadas a cabo. En el último tramo del capítulo nos abocamos a las teorías y autores que investigan el escenario del ingreso y primeros años de las carreras universitarias, tratando de pensarlos en el contexto del ingreso a la Facultad de Artes. De este modo, vamos ajustando nuestra construcción del contexto, acercándonos cada vez más las coordenadas témporo-espaciales que nos convocan en este estudio.

1. Sistemas educativos nacionales y política educativa universitaria en Argentina

A partir de mediados del siglo XIX comienza la creación y expansión de los sistemas educativos nacionales (Arias & Lastra, 2019). Esto da cuenta de un fenómeno en parte impulsado por las reformas sociales producidas por las nuevas condiciones políticas, posteriores a la Revolución Francesa. Desde fines del siglo XX, se produjo un crecimiento cuantitativo a nivel global en el acceso a la Educación Superior, lo que

generó un gran número de políticas y estrategias que buscaron mejorar las condiciones para el logro de una democratización efectiva (2019). En los siguientes apartados vemos, por un lado, cuáles fueron esas políticas en Argentina y, por el otro, qué formas tomaron los conceptos de democratización, inclusión, equidad, de los que hablan diferentes autores.

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). El sistema universitario público detenta un porcentaje amplio de estudiantes en relación a su par privado: en el año 2012, en materia de educación universitaria, el 79% concurría a universidades públicas y el restante 21% a universidades privadas (Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte; Secretaría de Educación y Confederación de Educadores de la República Argentina, 2016). En el contexto latinoamericano, estos datos ubican a Argentina en segundo lugar, después de Uruguay, en relación a estudiantes universitarios que estudian en instituciones públicas. A pesar de este aumento cuantitativo y de las políticas implementadas para fomentar el acceso de todos los estratos de la población a la universidad, tal como refieren Arias y Lastra (2019), se requieren todavía mayores esfuerzos políticos y presupuestarios.

1.1. Crisis del 2001, modelo político-económico y correlato en la política educativa universitaria

Hacia fines de 2001 estalló en Argentina una crisis político-económica, producto de una serie de medidas tomadas en la década de los '90, pero cuyas raíces se encuentran más atrás aún, en el endeudamiento récord del gobierno de facto de los militares (1976-1983). El proceso de desindustrialización, el aumento del desempleo y la pobreza, el endeudamiento y déficit en la balanza de pagos llevaron a uno de los peores estallidos sociales del país, en el que miles de personas salieron a las calles a manifestarse. La inestabilidad social y política llevó a la renuncia del entonces presidente, Fernando de la Rúa.

En abril de 2003, las elecciones proclamaron a Néstor Kirchner presidente. Ya en 2002 había comenzado en el país un nuevo ciclo económico, expansivo, que sostuvo durante varios años tasas de crecimiento considerables del PBI. Esto permitió a la administración kirchnerista (2003-2015) desarrollar un modelo político-económico de acumulación. Pueden reconocerse dos etapas de la política económica durante el período, influidas por las condiciones económicas globales. En la primera, que se extendió hasta 2007, se registró un marcado superávit en las cuentas públicas.

Los efectos recesivos de la crisis económica mundial de 2008/2009 definen el comienzo de la segunda etapa, caracterizada por una serie de políticas públicas que buscaron disminuir el deterioro de los indicadores sociales e impulsar el consumo interno. Sobresalen entre las medidas implementadas la reestatización del sistema jubilatorio y el establecimiento de la Asignación Universal por Hijo (AUH), además de numerosos programas sociales y educativos.

Gómez (2019) entiende estos dos momentos del gobierno kirchnerista como base o correlato de la política educativa universitaria, distinguiendo dos fases.

La primera “abarca la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y está signada por transformaciones en la legislación y menores avances en términos de políticas concretas que garanticen su efectivización” (2019, p. 7). En este período se sancionaron leyes significativas, como la Ley de Educación Nacional, que derogó la Ley Federal de Educación. Suasnábar y Rovelli (2011) piensan esta etapa como un “impasse” o política inercial hacia el ámbito universitario. Otros autores, como Feldfeber (2010), Feldfeber y Gluz (2011), y Vior y Rodríguez (2012) advierten que, si bien estas leyes supusieron cambios significativos en relación a los años ‘90, tuvieron limitaciones o presentaron ambigüedades que impidieron revertir al legado educativo neoliberal.

La segunda fase abarca las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) y “registra avances en las políticas destinadas a la inclusión socioeducativa y un desplazamiento respecto a la matriz neoliberal en la fundamentación de los programas educativos” (Gómez, 2019, p. 7). Es decir, mientras la política pública general estuvo orientada a mitigar el deterioro de los indicadores sociales y a solventar el mercado interno, en materia educativa se pusieron en marcha iniciativas y programas destinados a la inclusión socioeducativa (2019). En el plano discursivo, se pasó de la preocupación por la equidad a la inclusión y la igualdad. Otros autores, como Grassi (2012), señalan que es posible distinguir políticas de inspiración universal convivientes con otras focalizadas, lo cual denota cierta ambigüedad y yuxtaposición en las orientaciones de las políticas socioeducativas de esta administración.

1.1.1. Orientación de las políticas socioeducativas durante la administración kirchnerista

García de Fanelli (2015) señala que una de las principales transformaciones en la primera década del 2000 es el aumento significativo en los recursos financieros públicos dirigidos a la educación universitaria, algunos de los cuales se destinaron a políticas focalizadas en la retención y la graduación universitaria. A partir de este

momento se verifica una ruptura respecto a la lógica universitaria neoliberal de los años '90 que numerosos autores han señalado. Entre ellos, García de Fanelli (2015) y Arias y Lastra (2019) han puesto en evidencia la relevancia que adquieren los programas de becas universitarias, ayudas económicas para los estudiantes de menores recursos, fundamentalmente.

Las becas no fueron la única medida de las políticas socioeducativas del período. En relación a acceso, permanencia y egreso, deben mencionarse también los intentos por, si no derogar, al menos modificar la Ley de Educación Superior, sancionada en 1995 durante la administración menemista. En el año 2011, a través de tres proyectos legislativos, el oficialismo intenta modificar algunos artículos puntuales. Sólo el primero, referido a la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior, fue sancionado (Ley 27.204/15), a finales de 2015. Como señala Gómez (2019, p. 9), la ley “consagró la gratuidad de los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal”, a la vez que “sugirió que el ingreso a la educación superior debe ser complementado mediante procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional por cada institución, pero que en ningún caso impliquen una impronta selectiva excluyente”. A partir de esta ley, además, la educación superior pasó a definirse como un bien público y un derecho personal y social, lo cual evidencia un posicionamiento del gobierno tendiente a ampliar las políticas de inclusión socioeducativa (Arias & Lastra, 2019).

1.1.2. Signo regresivo; orientación de la política socioeducativa durante la administración macrista

Durante la gestión de Mauricio Macri (2015-2019) se restablecen algunos rasgos políticos que permiten caracterizar su gobierno como una nueva derecha (Gómez, 2019). En la política de acceso, permanencia y egreso, se evidencia un signo regresivo. Esta tendencia ha sido estudiada por autores como Filmus (2017) o López y Rotondi (2018), que refieren cómo durante este período se busca ubicar la escuela, la universidad, la ciencia y la tecnología al servicio de la restauración de un modelo neoliberal.

Este proceso presenta diferentes aristas. El cuestionamiento a la gratuidad de la universidad pública se despliega como estrategia, sobre todo, en el contexto mediático y de la opinión pública. A partir del análisis discursivo de diferentes funcionarios de ese gobierno (como Esteban Bullrich, Alejandro Finocchiaro o Eugenia Vidal), López y Rotondi (2018, p. 3) hablan de un escenario que va entramando “procesos de legitimación del recorte o ajuste, así como de nuevas políticas”, en el que “también se hacen presentes discursos y políticas que impusieron

un modo de pensar la universidad, desde la ausencia del Estado en su responsabilidad en la garantía del derecho” (2018, p. 4). Como parte de una tendencia que se constata en toda la región, cabe mencionar el intento de adherir a los tratados de libre comercio, que incluyen los servicios educativos: América Latina es referida por Verger et al. (2017) como la región del mundo en la que la privatización de la educación ha crecido de modo más acusado y constante en las últimas décadas.

2. El trasfondo político-ideológico:

las formas de la democratización, la inclusión y la equidad

Más allá de los vaivenes de la política pública y de los programas específicos puestos en marcha o detenidos en los últimos años, a los efectos de la presente investigación, es pertinente estudiar la política educativa universitaria argentina a la luz de los conceptos de democratización, inclusión y equidad.

Podemos comenzar por referir los reformistas de 1918, quienes reclamaron la democratización interna de la universidad (Chiroleu, 2014), a partir de la demanda de autonomía y participación en el cogobierno universitario. La Reforma de 1918 sentó las bases de un incipiente proceso de democratización externa, por suponer una ampliación de las bases sociales incluidas en la vida universitaria (Arias & Lastra, 2019).

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. Esta expansión y alcance a más sectores de la sociedad puede considerarse de modo manifiesto una forma de democratización. “Sin embargo, este acceso no anula exclusiones anteriores, ni supone que los diferentes grupos sociales tengan oportunidades equivalentes de obtener resultados similares” (2018, p. 3). En esa línea, López y Rotondi (2018, p. 2) consideran que “para construir un proyecto de universidad pública, la gratuidad es un piso fundamental”, pero advierten que la garantía del acceso igualitario requiere de una trama integradora de políticas y prácticas institucionales de promoción del acceso e inclusión socioeducativa, que permita efectivamente materializar el derecho a estudiar en la universidad. 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 del mismo se devela que, en muchos casos, el proceso de democratización es parcial, incompleto o trunco (Chiroleu, 2014; Chiroleu, 2018).

Por su parte, a partir de mediados de los años '90, ingresa en el debate teórico el concepto de inclusión, cuya atención se dirige a la fragmentación y heterogeneidad

social así como a los grupos que históricamente han sido discriminados de forma explícita o han quedado al margen del sistema. En el ámbito de la educación superior, la noción “apunta a incorporar una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad, para remediar discriminaciones históricas que han cristalizado situaciones de desigualdad” (Chiroleu, 2018, p. 4). Esta perspectiva se basa en el derecho de todos al aprendizaje, con independencia de las características individuales, para generar condiciones para la obtención de resultados favorables.

Tanto la democratización como la inclusión apuntan a revertir la desigualdad logrando una ampliación de las bases sociales en la institución universitaria, tanto en términos de clase como de grupos sociales. Del análisis de ambos conceptos, en el terreno teórico pero también en el terreno empírico, surge la conclusión de que “la igualdad (formal) de oportunidades para acceder a las instituciones, poco nos dice sobre la posibilidad concreta de obtener resultados similares en el tránsito por las mismas” (Chiroleu, 2018, p. 4).

Es por ello que el tema del acceso a la universidad se ha relacionado también con el concepto de 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). Al respecto, Rosanvallon (1995) habla de una equidad sostenida en el tiempo y no solo en el punto de partida, una equidad basada en las variaciones de las situaciones individuales, en pos de facilitar de modo constante los medios para transitar la educación superior.

Los autores analizados concluyen que los efectos pueden ser 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, p. 6), “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”.

2.1. Investigaciones realizadas desde estas perspectivas teóricas o conceptuales

Hasta aquí, el análisis teórico permite entrever un cierto recorte de los alcances democratizadores de las políticas aplicadas en Argentina desde 2001 a la

actualidad. Esta conclusión está avalada por diferentes estudios empíricos, entre los que se destacan Arias et al. (2015), Arias y Lastra (2019), Chiroleu (2018), Ezcurra (2011) y Parrino (2014).

En su estudio abocado al ingreso a los estudios superiores, Ezcurra (2011) pone en discusión el concepto de inclusión y su aplicación efectiva en Argentina: si bien describe un proceso que sería inclusivo por permitir el acceso a sectores antes excluidos, observa que estos raramente permanecen hasta graduarse, abandonan o se dirigen a instituciones de menor prestigio. Se produce lo que la autora llama “inclusión excluyente, socialmente condicionada” (Ezcurra, 2011, p. 26). En sintonía, la investigación de Parrino (2014) señala que, a pesar del notable incremento de la población estudiantil perteneciente a los quintiles de menores ingresos, es en estos sectores que se constata el mayor desgranamiento y repitencia posteriormente.

Para resolver la problemática de la igualdad formal y la igualdad real, se diseñan e implementan programas que toman denominaciones como: políticas de discriminación positiva, compensación, acciones afirmativas, políticas de inclusión u otras. 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).

Por su parte, Chiroleu (2018) hace un estudio profundo de “las formas que asume la democratización externa de las universidades y los alcances de la expansión de derechos que se plantea en el plano discursivo”. Su estudio contempla no sólo la continuidad de los programas de becas y la implementación de nuevos, sino también el “conjunto de programas que aumentan la oferta educativa, la territorializan y mejoran el acceso de los sectores más postergados” (Chiroleu, 2018, p. 2). Entre ellas menciona la creación de universidades en el Conurbano Bonaerense y la puesta en marcha de programas para enfrentar la deserción, como el de tutorías. Entre sus conclusiones destaca “el objetivo democratizador de las políticas implementadas en los años de los gobiernos de Kirchner, su voluntad financiadora y la imaginación demostrada en generar programas para acercar a los sectores más desfavorecidos a las universidades” (2018, p. 22), a pesar de lo cual “no alcanza a reconocer la compleja articulación de las variables socioeconómicas, institucionales y del mercado de trabajo para incidir en una reducción de las desigualdades sociales” (2018, p. 2). Si bien la mayoría de estos estudios señalan la falta de datos empíricos completos o constantes en el tiempo que permitan evaluar la capacidad de las políticas para

incidir en los indicadores de desigualdad, ya habilitan algunas conclusiones, dejan ver condicionantes o efectos, e invitan a pensar el diseño de programas específicos.

Según Arias et al. (2015) la principal estrategia desarrollada para favorecer la retención son los denominados “cursos de ingreso”. Otras son los espacios alternativos a la enseñanza en el aula, la articulación de la universidad con escuelas secundarias y la priorización de los bienes y servicios relacionados con derechos educativos, culturales y de salud (llamadas políticas de bienestar estudiantil). A los efectos de este estudio, nos interesan particularmente los cursos de ingreso.

3. El ingreso y el primer año universitario; un marco teórico general

En los apartados previos hemos transitado las principales políticas públicas en materia educativa universitaria posteriores a la crisis de 2001. Luego hemos hecho un repaso de los conceptos que se manifiestan en el discurso-democratización, inclusión, equidad, para comprender el trasfondo político-ideológico y los reales alcances de las políticas sobre la desigualdad social. En este apartado, revisamos la producción teórica sobre el ingreso y el primer año universitario, reconocidos por diferentes autores como tramos críticos en los estudios superiores.

La universidad asume desde sus orígenes un carácter restrictivo y elitista. En el siglo XX aumentan las demandas de ingreso y, a partir de los ‘90, se implementan políticas de diversificación institucional, lo que genera un incremento significativo de la matrícula (Fernández, 2015), a pesar de lo cual fue relativa la democratización (en sentido estricto) del sistema. A los efectos de pensar el problema desde la perspectiva del ingreso, se podría decir que “la antigua selección académica presente en el ingreso, parece haberse trasladado al interior del trayecto formativo” (2015, 2). Hablamos entonces de un momento crucial de la carrera, el ingreso y el primer año de los estudios superiores, donde se entrecruzan múltiples factores y dimensiones.

Ana Ezcurra (2011) realiza un amplio recorrido por autores e investigaciones nacionales e internacionales. Tinto (1998) es uno de los estudiosos más importantes de los Estados Unidos. El autor 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 existen los programas de apoyo a través de tutorías, centrados en incidir en la integración del estudiante en el sistema social de la institución universitaria. También advierte que, tal como están planteadas en algunas universidades, es complejo evaluar cómo afectan a la integración y, a su vez, cómo inciden en la retención y graduación universitaria. Como sea, los 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 una carrera profesional. Según Silva Laya (2011) 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.

Respecto al modo en que una parte de la matrícula inicial comienza a desgranarse, es importante explicitar que existen diferentes posicionamientos, que eligen ver el problema desde ópticas distintas. Algunos estudios ponen la mirada y la responsabilidad en el estudiante. En ellos predomina el término “deserción”. Tinto (2006-2007) define la deserción como “el abandono de todo el sistema formal de educación superior”. El Informe IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) considera que “la deserción está dada por la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período académico, semestre o año (IESALC, 2006, p. 158). Algunos estudios más específicos, como el de García de Fanelli (2015), observan que esa deserción es más bien una circulación o traspaso de estudiantes entre instituciones.

Una investigación llevada a cabo por la Pell Institute (Engle y O’Brien, 2007) muestra que las acciones institucionales para reducir el abandono universitario más exitosas en los Estados Unidos han sido aquellas obligatorias, bien difundidas o que identifican con claridad quiénes requieren de apoyo, coordinadas centralmente, donde se involucra al personal docente y administrativo a través de incentivos claros y que son parte de un esfuerzo mayor de la institución para mejorar la experiencia educativa y los resultados que alcanzan los estudiantes (García de Fanelli, 2015).

Frente a este abanico de posibilidades, algunos estudios ponen la mirada en el fenómeno de masificación universitaria. Y de allí deriva la tradicional mirada sobre los condicionamientos socioeconómicos que presentan los estudiantes “no tradicionales”, es decir, aquellos que no pertenecen a los estratos medios y altos de los que provenía anteriormente el alumnado, sino a los más bajos. Este nuevo estudiantado que finalmente accede a la universidad suele ser la primera generación de universitarios en la familia y posee características diferentes al clásico estudiantado universitario. Autores que han investigado el tema (Cambours de Donini & Arias, 2016; Ezcurra 2011; Gluz, 2011; Marquina & Chiroleu, 2015; Tedesco et al., 2014) advierten que, al no estar inmersos tradicionalmente en este mundo, poseen un capital cultural diferente del esperado en los estudios superiores.

Frente a esta línea de consideraciones, existe una serie de estudios que identifican y promueven el desarrollo de estrategias pedagógicas específicas para acompañar el acceso y la permanencia de jóvenes en la universidad (Arias & Lastra, 2019; Cambours de Donini & Arias, 2016; Tedesco et al., 2014). Entre ellos, el de

Parrino (2014), advierte que es necesario comprender qué aspectos de la deserción tienen relación con la institución. Con relativa frecuencia se culpa al nivel medio de no haber preparado lo suficientemente bien a los estudiantes para el tránsito a la educación superior. En esa línea, muchas investigaciones pretenden desligar al nivel superior de la obligación de presentar las soluciones a las dificultades de los jóvenes. Es una discusión presente y que subyace en estudios como el de Arias et al. (2015). En ese sentido, destaca Parrino (2014) que los condicionantes y limitaciones de las posibilidades de los estudiantes, con mucha frecuencia, van más allá de su propia voluntad o grado de compromiso.

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. Su estudio invita a profundizar en la comprensión de las causas que pueden ser controladas desde la institución. La necesidad de buscar explicaciones pedagógicas pone de relieve las dinámicas inadecuadas que se registran en las aulas universitarias, tal como observa Silva Laya (2011). Al respecto, es importante mencionar el estudio de Arias et al. (2015), que releva las percepciones de estudiantes y, sobre todo, de coordinadores y docentes del espacio del ingreso, poniendo a la luz las diferentes concepciones sobre cómo debe abordarse el ingreso y el primer año, que coexisten, y en muchos casos entran en tensión u oposición, en el profesorado.

3.1. El ingreso y el primer año en la universidad pública argentina

Los sistemas de acceso a la universidad se pueden clasificar en dos grandes grupos. El primero establece sistemas de acceso mediante examen eliminatorio, con o sin cupo. El segundo establece sistemas de acceso que no exigen la aprobación de un examen eliminatorio y, la mayoría de las veces, dispone cursos previos obligatorios u optativos. Los cursos difieren en su duración, en los contenidos, en ser (o no) parte de la carrera a la que se desea ingresar. Las diferencias están dadas no sólo entre las distintas universidades sino también entre las distintas unidades académicas de una misma universidad, situación que avala la Ley de Educación Superior (Parrino, 2014).

La universidad pública participa mayoritariamente del “acceso directo”. Chiroleu (2009) utiliza esta denominación y no “libre e irrestricto”, dado que en realidad el ingreso no es libre porque no puede ingresar a la universidad quien así lo desee, sino quien esté en condiciones para ello. La universidad se cobija en su autonomía para elegir y definir cuál es la forma de acceso. Al identificar su postura con el “acceso directo” se elude la discusión suponiendo que se está aplicando una política correcta que favorece la democratización; pero el problema persiste porque no se logra la retención (Parrino, 2014; Sigal, 1995). Así, las universidades

instrumentan diferentes programas, realizan cursos de ingreso y nivelación, con formación en lecto-escritura, conocimientos matemáticos elementales o específicos estratégicos para la carrera a iniciar (Parrino, 2014).

3.2. El caso de la UNC, la Facultad de Artes y la *Lic. en cine y artes audiovisuales*

En la UNC, desde 1990 el ingreso se aborda desde un dispositivo llamado Curso de Nivelación (Resolución 334/90 del Honorable Consejo Superior). A excepción de la Facultad de Ciencias Médicas, esta instancia tiene, desde la norma, carácter no restrictivo (Biber et al., 2016).

En la Facultad de Artes, el Curso de Nivelación en todas sus carreras, se define por su carácter “introductorio y no restrictivo”. La característica de “introductorio” se ha mantenido no sólo porque permite el abordaje de cuestiones vinculadas con la vida universitaria, sino porque se plantea también una aproximación al campo específico de cada carrera. La elección de estos dos ejes de contenidos se fundamenta en la necesidad de atender e informar al grupo heterogéneo de ingresantes. En él conviven diversidad de edades, nivel de educación del grupo familiar, capital cultural, formación previa y estatus socioeconómico (Ezcurra, 2011). El curso de nivelación es, entonces, el momento de introducir las cuestiones vinculadas con las pautas, normas, valores, creencias, prácticas de la institución, a la vez que instalar una aproximación teórica y metodológica al objeto de estudio.

Por su parte, la característica de “no restrictivo”, ha sido puesta en tensión en distintas ocasiones ya que las normativas referidas al cursado, modalidades de evaluación o duración de la condición de regularidad, en la práctica colisionan con el sentido de esta característica. Esto da lugar permanentemente a revisiones y reajustes (Biber et al., 2016). En la actualidad, los Cursos de Nivelación de la Facultad de Artes responden a propuestas consensuadas para todas las carreras, abordan el eje de Vida Universitaria y el de la introducción al objeto específico de cada disciplina.

La dinámica de implementación de los Cursos de Nivelación presenta en la Facultad de Artes dificultades y limitaciones que se acercan mucho a lo que los autores nacionales e internacionales refieren. Si bien las propuestas institucionales, desde la intención, se dirigen a mejorar las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes, el logro de la integración a la vida social, académica, cultural en la universidad, en la práctica, encuentra numerosos obstáculos. Varios de ellos provenientes de la propia institución, de las normativas y de los objetivos y prácticas de sus actores, entre otros (Biber et al., 2016).

Capítulo 2

La tecnología en la universidad

El uso de recursos interactivos desde la pedagogía crítica y para el aprendizaje colaborativo, participativo y dialógico

Este capítulo ubica las prácticas educativas en el escenario actual atravesado por las tecnologías. Al decir “actual” nos referimos a los últimos años, pero más concretamente a la coyuntura específica en la que nos encontramos por la pandemia del COVID-19. La organización del capítulo responde a un eje que va de lo general a lo particular: a partir de pensar la sociedad mediatizada, nos abocamos a la educación y, específicamente, a las tecnologías, pensándolas desde la pedagogía crítica y con el fin de propiciar aprendizajes colaborativos, participativos y dialógicos.

Para comprender el contexto de implementación de este estudio es importante referirnos a cómo la tecnología atraviesa nuestra vida cotidiana, nuestras prácticas, nuestra cultura contemporánea. A esto dedicamos el primer apartado, indagando brevemente en los referentes teóricos que discuten modelos de apropiación de las tecnologías en las sociedades actuales. A partir de esta constatación, pensamos cómo afecta a las prácticas educativas universitarias. Aquí nos compete hacer una diferenciación entre la tendencia general y clara que identifican los estudios en los últimos años y la específica coyuntura que nos interpela actualmente, a partir de la expansión del COVID-19 en el mundo, escenario sanitario que obligó a incorporar rápidamente paradigmas que aún estaban en proceso de apropiación paulatina. A los efectos de nuestro actual estudio, nos interesa hacer hincapié en la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza virtual en la actual emergencia sanitaria. A través de las tecnologías se pueden configurar escenarios virtuales de aprendizaje (EVA), en los que los recursos interactivos adquieren importancia fundamental. En el segundo apartado los presentamos, sin dejar de pensar el modo político-ideológico que suponen, al incorporarse en nuestras propuestas de enseñanza-aprendizaje. Allí consideramos los recursos digitales interactivos de modo amplio; entendemos que antes que la tecnología específica están las metodologías y aquello que buscan favorecer en los estudiantes. De tal modo, nos centramos en aquellos que propician intercambios y colaboraciones, interacciones que convocan aprendizajes significativos. En el último tramo del capítulo nos abocamos a las metodologías y modos de propiciar recorridos didácticos de la mano de los recursos interactivos.

1. La educación universitaria presencial en tiempos de emergencia sanitaria

El “aislamiento social preventivo y obligatorio” (ASPO) desató una masiva digitalización de las actividades laborales, económicas y sociales. Decretada el 12 de marzo de 2020, la cuarentena tuvo efectos directos e inmediatos en la educación en todos los niveles. En las universidades, la disposición se aprobó a pocos días de dar comienzo al cursado de las materias cuatrimestrales y anuales de las carreras presenciales. Así, las tecnologías irrumpieron como necesidad y posibilidad 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 los intercambios que ocurrían en el aula física, vinieron a provocar un verdadero vuelco.

En medio de esta situación, atravesada por mucha incertidumbre, aparecieron otras condiciones para el trabajo académico, que desafiaron los límites entre lo personal y profesional. En función de ello, Juarros y Levy (2020) invitan a revisar las concepciones que subyacen en las prácticas académicas, para repensarlas en el marco de los entornos virtuales. Para esto, distinguen el conocimiento disciplinar del conocimiento pedagógico. No alcanza con ser un experto en la materia específica para garantizar el saber enseñar ese conocimiento; hace falta el conocimiento pedagógico. En el inédito escenario actual, y apoyada primordialmente en los valores de la creatividad y el afecto, la tarea docente requiere construir y sostener el vínculo pedagógico (Ministerio de Educación de Córdoba, 2020). Esto implica, más allá del cambio de espacio y tiempo o de las nuevas configuraciones del “aula” y de la “clase”, una redefinición de la tarea de enseñar; de acuerdo a Dussel y Trujillo Reyes (2018), supone una reorganización de los saberes y de la comunicación y relaciones de autoridad, en las que se funda, justamente, el vínculo pedagógico. Superado el primer impacto de la pandemia, “las complejas condiciones en las que se ha debido enseñar pueden ser (...) una oportunidad para generar prácticas de enseñanza relevantes y transformadoras, que (...) dan lugar a nuevos conocimientos” (Provinciali, 2020, como se citó en Ministerio de Educación de Córdoba, 2020, p. 9).

1.1. La tarea de enseñar: proyecto político-académico y pedagógico

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 frente a los desafíos de la virtualización. Los autores proponen hacerlo desde la perspectiva crítica, revisando las convicciones, poniéndolas bajo sospecha. En ese sentido, Pinto

(2008) advierte que el sostener un dispositivo haciéndolo pasar por obvio, natural o neutro, difícilmente sea irrelevante para el objetivo de la institución educativa. En este terreno, la obviedad, naturaleza o neutralidad están muy lejos de serlo. Esto supone que los docentes y estudiantes cumplen un papel activo en relación al conocimiento; y 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 se profundizan. En el contexto actual, que busca “paliar las fisuras que la emergencia sanitaria no hizo más que poner de relieve” (Ministerio de Educación de Córdoba, 2020, p. 8), es especialmente relevante la declaración del Consejo Interuniversitario Nacional (2020, p. 1), que expresa que “las universidades argentinas no renunciamos a nuestro deber de seguir construyendo el futuro de nuestro país con el mejor antídoto para los males del mundo: el derecho social a la educación”.

De acuerdo con los autores que venimos recuperando hasta aquí, la tarea de los docentes está determinada por el proyecto político-académico. Paulo Freire (1996), el reconocido pedagogo latinoamericano, plantea que la educación debe ser vista siempre como un acto político. Esto quiere decir que los documentos programáticos y disposiciones académicas tienen una intencionalidad y modelan la enseñanza y los aprendizajes. No exento de conflictos y contradicciones, este proceso de definiciones del proyecto influye y determina los contenidos, alcances y métodos. Luego, siendo la relación pedagógica mediada por el conocimiento, es lógico que las partes tienen compromisos e incumbencias respecto del saber y, en consecuencia, de la definición del proyecto político-académico. Apple (2010) insiste en que debemos interrogarnos acerca de qué conocimientos tienen valor. Hacernos preguntas como “¿qué significa saber algo?” o “¿cómo se han generado los conocimientos que enseñamos?” o incluso “¿cómo llegaron a ser “oficiales?”” tiene que ver con comprender de qué modo el conocimiento se legitima. Entender el conocimiento como una construcción social colabora con la concepción y definición de los contenidos curriculares, ya que allana el camino hacia la aplicación de un método analítico y siempre reflexivo sobre las nociones y prácticas convencionales.

En esta línea, “la incorporación de saberes tecnológicos a las propuestas de formación es una elección metodológica que conlleva una determinada postura ideológica” (Juarros & Levy, 2020, p. 4). Al entender la educación como proyecto político, el conocimiento tecnológico se vuelve un saber de importancia creciente, que se constituye cada vez más en elemento de valor-poder (Apple, 2010). El dominio de las tecnologías digitales es una condición de inclusión y, por lo tanto, representa para la tarea educativa un desafío político (Castoriadis, 2007), referido no sólo al empoderamiento de los sujetos, sino a la formación de juicios y elecciones de valores

como ciudadanos/as. La universidad, sea en modo presencial o a distancia, es un espacio en el que se reproduce el modelo de saberes instituidos, verdades, autoridad y poder. Las preguntas en torno a cómo incorporar las tecnologías aprovechando la potencialidad que tienen de instalar otros modos de enseñar son inquietudes actuales a partir de las cuales habrá que explorar; estos son los desafíos para la educación en la universidad.

2. Los ¿nuevos? escenarios educativos atravesados por tecnologías digitales

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 este proceso para, en segundo lugar, valorar las potencialidades pedagógicas y didácticas de las propuestas. Este apartado propugna el diseño de estrategias innovadoras a través del uso creativo y crítico de las TIC, en el marco de los proyectos educativos universitarios. Sabemos que los modos de construcción y circulación del conocimiento se han modificado. ¿Cómo no se van a modificar también nuestra praxis y acciones docentes?

2.1. Aproximación a los entornos virtuales y recursos interactivos en la enseñanza universitaria

Lo que distingue a la educación a distancia de otras modalidades es la mediatización de las relaciones entre profesores y estudiantes (Litwin, 2000), que se realiza fundamentalmente incluyendo tecnologías digitales. Tal como señala Martín (2020), y una larga tradición de autores, 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.

Sangrà y Duart (2000) afirman que la educación en la virtualidad no se sitúa necesariamente en ninguna orientación educativa concreta; tanto en la presencialidad como en la virtualidad conviven orientaciones diversas. Este precepto reconoce la necesidad de diseñar los entornos virtuales de aprendizaje, enriquecidos mediante la presencia de recursos didácticos interactivos, a partir de un criterio estrictamente pedagógico. En ello es importante entender, tal como advierte Onrubia (2005), que el aprendizaje virtual no puede ser una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del estudiante, sino que es un proceso de reconstrucción de ese contenido. Por ello, el profesor-diseñador debe considerar dentro del diseño elementos que propicien un aprendizaje realmente significativo.

Martín (2020, p. 9) señala que “muchas veces la inclusión de las tecnologías

digitales en la enseñanza puede estar al servicio de formas pedagógicas tradicionales”. Esto sucede con relativa frecuencia porque existe el imperativo de incluir las TIC en las propuestas educativas, sin pensar tal incorporación desde una perspectiva crítica. Este enfoque evita reproducir estilos tradicionales de relación con el conocimiento, garantiza que las propuestas se sustenten en fundamentos teóricos y metodológicos que respalden las decisiones docentes (Martin, 2020).

En relación al diseño de recursos, una de las funciones que destacan Blanco et al. (2009), es la vocación de elevar los niveles de autoestima de los estudiantes. En ese sentido, García Hernández y de la Cruz Blanco (2014) realizan una tipología de cuatro funciones de los recursos: motivadora, facilitadora, de orientación y diálogo, y evaluadora. Para complementar estas perspectivas, la taxonomía de Bloom (Churches, 2009) sirve para pensar la colaboración como habilidad fundamental a desarrollar en el siglo XXI. El autor describe además las habilidades del pensamiento, en función de las cuales pueden diseñarse las tareas o actividades de un dispositivo pedagógico, operado gracias a un recurso interactivo mediado por TIC.

Da Porta et al. (2020, p. 3) afirman que “Los entornos, ambientes y plataformas virtuales educativas son espacios dentro de la web diseñados para generar propuestas de enseñanza que promuevan aprendizajes”. Estos espacios, múltiples, diversos y variados, tienen como característica común que son recursos tecnológicos que buscan facilitar procesos educativos. La mediación tecnológica permite la articulación de estrategias de enseñanza y habilita las experiencias de aprendizaje.

Los entornos virtuales son flexibles y permiten al docente diseños variados, propiciando una interacción más o menos activa de los estudiantes. La plataforma Moodle, por ejemplo, ofrece recursos para elaborar propuestas educativas activas, en las que los estudiantes pueden ir construyendo de modo procesual y acompañado los aprendizajes. Las autoras 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 trascienden el soporte mismo, es decir que favorezcan y enriquezcan los procesos de aprendizaje (Da Porta et al., 2020, p. 4). Para ello, la planificación debe contemplar tres aspectos principalmente.

- En primer lugar, la dimensión pedagógica. El docente debe conocer qué permite (o no) la técnica, siempre en el marco de la propuesta de enseñanza.
- En segundo lugar, la dimensión comunicacional, a partir de la cual se pueden revisar los modos de promover las relaciones entre estudiantes, docentes y conocimiento. En este punto se prevén los lenguajes y materiales, así como los

vínculos, los modos de dirigirse y/o de instalar maneras de relacionarse.

- En tercer lugar, la dimensión técnica, el conocimiento de las herramientas de los entornos o plataformas, como base para trabajar sus potencialidades e impulsar las dimensiones previamente señaladas.

2.1.1. Tipología de recursos didácticos interactivos

Los denominados recursos didácticos cumplen varias funciones en el proceso de aprendizaje. Marqués Graells (2011) señala al respecto que los medios didácticos motivan, despiertan y mantienen el interés, proporcionan información, guían los aprendizajes de los estudiantes, les permiten relacionar conocimientos y crear nuevos. A través de ellos también los aplican y evalúan. De esto se deriva que la selección de recursos didácticos se basa en los objetivos que se pretende lograr y en la forma de aprender de los estudiantes a los que están dirigidos.

Para Area et al. (2010), los recursos didácticos son mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del proceso educativo, y tienen el fin de elevar la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas. Calvo Verdú (2006) señala que un recurso didáctico es todo medio instrumental o material que ayuda o facilita la enseñanza y posibilita la obtención de los objetivos que se desea. Por su parte, Corrales Palomo (2002) denomina a los recursos didácticos a todos instrumentos que colaboran con la tarea docente de enseñar y lograr objetivos de aprendizaje.

Area et al. (2010) proponen una clasificación de los recursos didácticos, desde tres puntos de vista: según el soporte, según la intención comunicativa, según la fuente de obtención y según su función o uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, según el soporte, reconocen recursos didácticos personales (vinculados al sistema de influencias educativas del entorno en el que se desarrolla el proceso educativo) y recursos didácticos materiales (que pueden ser impresos, audiovisuales e informáticos). Dentro de estos últimos, los impresos pueden ser textos formales o alternativos, prensa escrita, afiches, documentos, revistas; los audiovisuales pueden ser montajes, documentales, programas de televisión, música, dibujos animados, películas; y los informáticos pueden ser videojuegos, multimedias, manuales digitales, enciclopedias. La segunda clasificación, de acuerdo a la intención comunicativa, distingue recursos didácticos interactivos, informativos y organizativos. La tercera clasificación posible, según su fuente de obtención, reconoce la existencia de recursos didácticos pueden ser convencionales o no convencionales. Finalmente, Area et al. (2010) distinguen, según su función o uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recursos para la programación, la activación, la orientación, de enlace, para la conducción, la reflexión y la evaluación.

Para finalizar, tomamos como referencia la tipología de recursos didácticos interactivos propuesta por Cacheiro González (2011), basada a su vez en la de Blázquez Entonado y Lucero Fustes (2002):

- Recursos informativos interactivos. Son aquellos que permiten obtener datos e información complementaria para abordar una temática determinada. Ejemplos podrían ser las webgráficas, las enciclopedias virtuales, las herramientas de la web 2.0, videos, tutoriales, buscadores visuales o repositorios virtuales.
- Recursos interactivos de colaboración, por ejemplo las redes profesionales o sociales, foros, grupos colaborativos, videoconferencias, wikis, entre otros.
- Recursos interactivos de aprendizaje, destinados a desarrollar el aprendizaje y adquisición de conocimientos. Ejemplos podrían ser repositorios, tutoriales, cuestionarios digitales, simuladores, ebooks o cursos en línea.

Los recursos didácticos interactivos agregan a los recursos didácticos tradicionales la característica de la interactividad, con la intención de innovar la enseñanza, fortalecer su motivación y desempeño crítico y reflexivo. No obstante, tal como venimos desarrollando hasta aquí, la definición de tal cualidad no viene dada tanto por el aspecto técnico como 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 de interactividad 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. Por ello es importante definir de qué modo los recursos didácticos interactivos se presentan para potenciar el aprendizaje significativo en los estudiantes.

2.1.2. ¿Tipología específica? Los recursos audiovisuales

Las posibilidades que ofrecen los ambientes virtuales de aprendizaje hace necesaria la elección de recursos específicos. Una variedad de recursos didácticos interactivos pertinente a los fines de este estudio son los recursos audiovisuales. La información existente sobre el papel que juegan en el aula, así como las teorías que los sostienen y relacionan con la educación, es extensa y variada (Hidalgo Navarrete & Aliaga Zegarra, 2020). El lenguaje audiovisual forma parte de la comunicación diaria de los jóvenes, habituados al uso cotidiano de selfies, memes, gifs y todo tipo de imágenes y videos, que circulan en sus redes y a partir de sus vínculos sociales. Plataformas como Instagram, Snapchat o Tic Toc, cuyo uso está en auge, tienen el

medio audiovisual como protagonista (Hidalgo Navarrete & Aliaga Zegarra, 2020).

Si lo audiovisual está cada vez más presente en el ámbito informal, también lo está en la escuela. Algunos autores han planteado la necesidad de reflexionar sobre la utilización de estos recursos en el currículum (Expósito y Manzano, 2010; Somekh,

audiovisuales no significa de modo automático una innovación en el terreno educativo, ni repercute en sentido directo en la transmisión de información o en su procesamiento. Otra vez, la mera introducción no significa necesaria y automáticamente la creación de un entorno más favorable para el aprendizaje.

En el ámbito educativo se emplean los recursos audiovisuales en diferentes asignaturas, muchas veces para ilustrar contenidos, ayudar en la comprensión de conceptos, o como propio objeto de estudio. Hidalgo Navarrete y Aliaga Zegarra (2020) señalan que el aprendizaje reflexivo y crítico sobre productos mediáticos o audiovisuales es un ejercicio poco común, aunque necesario, ante la predominancia del lenguaje visual en las comunicaciones interpersonales de los jóvenes. Según los autores, el futuro de la educación está ineludiblemente ligado a los recursos audiovisuales y a su potencial interactivo y multimedia. En ese sentido, los recursos audiovisuales interactivos didácticos tienen potencialidades, pero no basta con solo incorporarlos en el enunciado de las tareas. Según Segura Morrero (2016), adquieren importancia como herramientas educativas cuando su selección se hace de acuerdo a criterios pedagógicos. Es ingenuo pensar, tal como se supone en ciertas posiciones constructivistas sobre el aprendizaje, que el alumno aprende interactuando con los recursos y resolviendo problemas, sin tener en cuenta el papel tanto de las interacciones entre los estudiantes como el papel del profesor. Hidalgo Navarrete y Aliaga Zegarra (2020) agregan que los conocimientos se generan a partir de la resolución de problemas; el progreso, tanto individual como colectivo del alumno, tiene lugar cuando se logran generalizar y justificar los procedimientos de solución a tipos de problemas cada vez más amplios. Esto plantea un reto a los profesores, formadores de profesores e investigadores en educación ya que la incorporación de estos recursos en el estudio no es inmediata ni transparente .

3. Abordaje teórico para pensar las interacciones mediadas por tecnologías

Para llevar a cabo una educación 2.0 es necesario integrar una metodología 2.0, sostienen Aparici et al. (2010). Los autores enumeran y describen los elementos que caracterizan la educación 2.0, entre los cuales son de especial interés para esta investigación: los roles en la relación profesor-estudiante, el modelo comunicativo, la interactividad y participación, y el aprendizaje colaborativo.

Respecto al primer elemento, dicen Aparici et al. (2010, p. 4) que “La educación 2.0, supone una transformación metodológica donde las relaciones docente/alumno pasan de ser unidireccionales y jerárquicas a bidireccionales y horizontales. Es decir, el profesor es un mediador del proceso educativo”. Vinculado a esto, el segundo elemento es el modelo comunicativo. 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. Tal como dice Freire (1996, p. 32), “saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su propia producción o construcción”; la educación dialógica que el autor propone es un “encuentro”. La esencia de la tarea de enseñar continúa siendo revolucionaria, en tanto sus ideas rompen los esquemas verticales característicos de las formas predominantes de entender la educación (Freire, 1996). Este esquema comunicativo, propio de la educación 2.0, 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 tercer elemento que rescatamos, viene asociada desde el último cuarto del siglo XX a la “participación”, como impulsora de la autonomía del estudiante. Es un hecho que la incorporación de las tecnologías a los procesos educativos puede favorecer las interacciones pedagógicas, sobre todo a partir de algunas características distintivas del medio informático. Sin embargo, no es la interactividad técnica del medio lo más importante hoy. Actualmente, los usuarios sin conocimientos de informática pueden gestar sus propios contenidos, ponerlos a disposición, hacerlos circular y formar parte de comunidades para intercambiarlos, comentarlos, reconstruirlos, repensarlos. La interactividad, entonces, ya no es más la mera relación del individuo con el ordenador: se considera hoy un elemento distintivo que permite la producción colectiva del conocimiento y el aprendizaje colaborativo. Este último es justamente el cuarto elemento considerado para este estudio. 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, el esfuerzo individual y colectivo.

Capítulo 3

La alfabetización mediática

Estrategias y metodologías de implementación

Vivimos una época de cambios tecnológicos constantes. Los vertiginosos avances influyen en nuestra vida cotidiana, en nuestras prácticas y lógicas de relación. El campo comunicativo y el de la educación no son la excepción. Tan ligados entre sí, se han visto enormemente influidos por este escenario general. Así, desde ambas disciplinas se ha estudiado el fenómeno.

En la educación particularmente, pensar la tensión histórica del campo disciplinar educativo con las tecnologías, obliga a remitirnos al debate de “apocalípticos e integrados”, para parafrasear el título del libro de Umberto Eco (1964). Estas posiciones contrapuestas se ubican en dos extremos: por un lado, quienes alertan sobre los riesgos y consecuencias nocivas que podrían advenir de la difusión de las tecnologías y de cada nuevo medio de comunicación; por el otro, los que sostienen un discurso encantado y encantador, con una fuerte idealización y absoluto optimismo respecto de ello (Eco, 1964).

“La influencia de los medios de comunicación en la población, especialmente en niños y jóvenes, ha sido motivo de estudio y reflexión durante décadas, para intelectuales y, sobre todo, educadores” (Morduchowicz, 2008, p. 11). Las frecuentes posiciones polarizadas pueden hacernos olvidar los matices. Por tal razón, Morduchowicz (2008) y Pinto (2008) advierten la dificultad de estos abordajes para comprender la tecnología como un producto social y como productor de lo social, cayendo en el error de ignorar o minimizar el contexto, el entorno en el que se da la apropiación mediática. En esa línea, agrega Martín Barbero (2003) que, con frecuencia, la obsesión por el poder dañino de los medios termina solapando la complejidad del mundo adolescente o juvenil.

A este objetivo apunta otra línea de investigaciones de corte más sociológico o político, interpelando a la población en sus contextos de recepción, revisando motivaciones personales, usos y prácticas (Morduchowicz, 2008). Desde este lugar, entonces, nos paramos para abordar la presente investigación. Siguiendo a Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), este estudio busca repensar las prácticas en este contexto cambiante dinámico, que repercute de manera incuestionable en el ámbito de la enseñanza.

Frente a las diferentes ópticas desde las cuales ver el fenómeno, es importante recuperar la idea de que la escuela debe formar personas integralmente: capaces de observar y analizar la realidad y su contexto, con juicio crítico, actitud reflexiva y conducta responsable. Más enfáticamente lo expresa Eco (1977) al decir que para la salvación de la civilización democrática es necesario que el lenguaje de la imagen sea una provocación a la reflexión crítica (y no una invitación a la hipnosis). Para ello, la educación para los medios de comunicación resulta fundamental. Numerosos autores e investigaciones han abordado y puesto de relieve diferentes facetas del campo de estudios en el que convergen la educación y los medios. En el próximo apartado recorreremos estos aportes, intentado develar qué es la educación para los medios de comunicación.

1. Convergencia educación-comunicación. Hacia la alfabetización mediática

Hacer una breve revisión terminológica, lejos de resultar en un mero decálogo de denominaciones, busca descubrir aspectos relevantes de las consideraciones que han hecho diferentes autores a lo largo de los últimos años. Con la idea de poner en valor sus aportaciones, el recorrido actual busca sentar las bases para la formulación de una propuesta que integre los aportes del campo científico y de las relatorías de experiencias.

1.1. Educación (¿en, para, de, con?) los medios

Uno de los autores que desarrolla la *educación en los medios de comunicación* es Cabero (1997). Si bien sus aportes tienen un tiempo considerable, conservan plena vigencia muchos de sus señalamientos, que incluso aparecen en la literatura científica de autores que lo han retomado posteriormente. Fundamentalmente abocado a hacer recomendaciones para concretar la formación de educadores, contemplando estrategias metodológicas y propuestas organizativas, es un autor de referencia obligada en la materia.

Anterior en el tiempo, tenemos uno de los autores más representativos en este campo de estudio. Se trata de Len Masterman (1993), quien expone los motivos para reclamar una *educación en medios de comunicación*. El autor entiende los medios como sistemas simbólicos que necesitan ser leídos de manera activa, ya que su poder ideológico es mayor cuanto más neutralidad aparentan sus representaciones. Derivado de ello, aboga por la comprensión de que éstos no son un reflejo incuestionable de la realidad ni tampoco se explican por sí mismos. Por tal razón, la alfabetización audiovisual para toda la ciudadanía es fundamental, en tanto permite empoderar, tomar decisiones racionales y fundamentadas, constituirse en agentes de

los cambios, todo lo cual supone el ejercicio de una educación para la democracia.

Para lograr estos objetivos, Masterman (1993) plantea cuatro áreas en las que seguir investigando. En primer lugar, las fuentes, los orígenes y los factores que determinan las construcciones de los medios; en segundo lugar, las técnicas y códigos mediante los cuales se instala la idea de verdad de las representaciones. En tercer lugar, los valores expuestos y supuestos en esa realidad construida; finalmente, el estudio del modo en que el público recepta dichas construcciones mediáticas. En relación a este autor y sus aportaciones, nuevamente se constata que la literatura académica posterior, explícitamente o no, toma elementos de su pensamiento y sigue su línea de trabajo teórico.

La autora argentina Patricia Nigro (2004), por ejemplo, al referirse a qué comprende la *educación para los medios*, propone una lista entre cuyos ítems rescatamos el “desarrollo del espíritu crítico para juzgar los valores transmitidos por los medios y por su factura estética” y la “alfabetización audiovisual (conocimiento del código)”. También son destacables otros aspectos como la “comprensión de la polisemia de los mensajes”, la “actitud de influir en la mejora de los productos mediáticos” o el “dominio de los elementos técnicos de cada medio en particular” (Nigro, 2004, p. 22).

A los efectos del presente estudio, consideramos interesante el repaso de antecedentes que hacen Aparici et al. (2010). En su breve reseña de autores y aportes, es de interés Antoine Vallet, quien en 1952 acuña el concepto de *Langage Total* (Lenguaje Total), que pone de relieve la necesidad de alfabetizar en todos los lenguajes, más allá de la enseñanza de la lectoescritura. También resulta importante mencionar a Jean Cloutier, quien en 1972 habla de *L'Ère Emergenc*, para referirse a la llegada de una Nueva Era, que trasciende una comunicación limitada a emisores o receptores, para dar lugar a un emisor y receptor de mensajes y de los medios audiovisuales. A partir del repaso de experiencias de comunicación participativa, llegamos al brasileño Paulo Freire, que trabajó la alfabetización como forma de trascender la enseñanza de los signos de lectoescritura, para entender el proceso de aprendizaje como una toma de conciencia y educación hacia el pensamiento crítico, como una práctica de la libertad (Freire, 1996).

El repaso incluye la publicación colectiva de la UNESCO (1984) titulada “Educación en materia de comunicación”, relevante porque refiere las experiencias en distintos lugares del mundo “que intentan enseñar a analizar críticamente los medios de comunicación en su faceta global” (Aparici et al., 2010, p. 13). Los autores llegan finalmente a referir el “trabajo fundacional” de Len Masterman, que articula en los años 80, a través de su obra “La enseñanza de los medios de comunicación”

una teoría y una práctica de la enseñanza mediática.

1.2. Competencia digital, audiovisual, mediática

Esta época de cambios tecnológicos constantes, que encuentra a la sociedad atravesada por las pantallas y sus plataformas, en las que circula información y en las que convergen diferentes medios y lenguajes, requiere de la ciudadanía el estar preparada para analizar y tomar decisiones. Numerosos teóricos hablan de competencias. Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), por ejemplo, señalan que históricamente la competencia digital y la audiovisual han permanecido separadas. Por un lado, la *competencia digital* aborda “la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión por medio de las tecnologías”, mientras que la *competencia audiovisual* se centra “en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual” (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012, p. 27).

Ferrés Prats (2007, p. 102) habla de *competencia digital* para referirse al “uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, el ocio y la comunicación”. En este caso, está relacionada con el pensamiento lógico y crítico, con las destrezas para el manejo de la información a un alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. A su vez, entiende la *competencia en comunicación audiovisual* como “la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo” (Ferrés Prats, 2007, p. 103). En este caso, está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla. Es importante aclarar que el autor entiende la *comunicación audiovisual* como todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y/o el sonido en cualquier clase de soporte y de medio, desde los tradicionales (fotografía, cine, radio, televisión, video) hasta los más recientes (videojuegos, multimedia, Internet).

A partir de este estudio, Ferrés Prats y Piscitelli (2012) presentan una propuesta de dimensiones e indicadores que definen la *competencia mediática*: lenguaje, tecnología, procesos de producción y difusión, ideología y valores, interacción y dimensión estética. Cada una de estas dimensiones puede considerarse en relación al ámbito del análisis y al de la expresión.

1.3. Hacia la alfabetización transmedia

En los últimos años, el concepto de alfabetización transmedia ha ocupado

nuestras reflexiones y prácticas. Tal como señala Scolari et al. (2019), “La narrativa transmedia se ha expandido más allá del mundo de la ficción para encontrar aplicaciones en el ámbito educativo”.

Antes de pasar a los aportes de dos autores fundamentales del campo, tomaré el repaso terminológico que hacen Scolari et al. (2019), quienes proponen distinguir alfabetismo transmedia de alfabetización transmedia. ¿En qué radica la diferencia? El término “literacy” en inglés, admite dos traducciones posibles: alfabetismo, como sustantivo, y alfabetización, como verbo. De un lado, el alfabetismo hace referencia a los conocimientos que el sujeto tiene o puede adquirir y poner en práctica durante su vida. De otro lado, el segundo término asume “literacy” como acción, es decir, como “un aprendizaje que puede desarrollarse en un entorno formal, informal o no formal” (Scolari et al., 2019, p. 119). En conclusión, media literacy puede ser traducida como alfabetismo mediático o alfabetización mediática, siendo esta última el “programa de formación en medios que los sujetos pueden desarrollar, por ejemplo, dentro de una institución escolar” (2019, p. 119).

Por otro lado, Scolari et al (2019) distinguen estos conceptos de los de educación mediática o digital. Para ellos, tanto la alfabetización mediática como la educación mediática o digital han tendido a contemplar dos ámbitos: la educación en medios y con medios. Mientras que la primera se centra en proporcionar herramientas y habilidades a los sujetos para hacer frente al entorno mediático, la segunda se refiere más a la introducción y uso de los medios para el aprendizaje, es decir, al uso instrumental de los medios en el contexto educativo. Esta segunda opción no debería confundirse, según Buckingham (2006), con la educación mediática propiamente. Lo real, en este contexto que se transforma permanentemente, es que “A medida que el ecosistema de medios fue evolucionando, también lo hizo el alfabetismo mediático” (Scolari, 2018, p. 3), lo que trae como consecuencia la proliferación de conceptos para nombrar a las nuevas formas de alfabetismo. Las instancias de formación que van apareciendo (sobre prevención de riesgos o sobre uso de la web, videojuegos, redes sociales o dispositivos móviles), tienen su correlato en los términos que las identifican, como “alfabetismo digital”, “alfabetismo en Internet” o “alfabetismo en nuevos medios” (Scolari, 2018, p. 3).

1.3.1. De la narrativa transmedia al alfabetismo y la alfabetización transmedia

La narrativa transmedia, concepto introducido por Jenkins (2003), se caracteriza por dos elementos: por una parte, el relato se expande en muchos medios y plataformas; por otro lado, los prosumidores (Toffler, 1980) participan activamente de este proceso de expansión narrativa (Jenkins, 2003). Estos aportes se pueden

cruzar con las prácticas educativas. La pregunta, entonces, gira en torno a qué recuperar de ellos para la educación. Según Scolari et al. (2019), un proceso de enseñanza-aprendizaje debería darse “a través de diferentes lenguajes y soportes mediáticos” y “darle relevancia a la producción de contenidos a cargo de los estudiantes” (Scolari et al., 2019, p. 119). Estos últimos autores invitan a pensar en alfabetismo y alfabetización transmedia.

Más allá del salto terminológico, Scolari (2018) reconoce que las instituciones escolares intentan adaptarse a las nuevas condiciones sociotecnológicas. Sin embargo, “la percepción general es que la vida social de los jóvenes gira en torno a un conjunto de tecnologías y prácticas que a menudo se encuentran a gran distancia de los procesos educativos” (Scolari, 2018, p. 2). El alfabetismo transmedia que propone el autor implica un vuelco, en tanto advierte la necesidad de hacer “investigaciones sobre las actividades mediáticas que realizan los jóvenes fuera de las instituciones educativas”, además de “recuperar esos conocimientos y competencias dentro de las aulas” (Scolari, 2018, p. 2). En ese sentido, se trata de un cambio de dirección, que pone en valor lo que producen los jóvenes fuera de las aulas, para aprovecharlo y potenciarlo dentro. Esta perspectiva amplía los límites de las anteriores, puesto que refuerza la “necesidad de educar a los jóvenes para desarrollar las competencias vinculadas a los medios” (Scolari, 2018, p. 5).

Este tipo de estudios pone de relieve la necesidad de acercarse a la cultura juvenil. En ese sentido, Morduchowicz (2008, p. 134) advierte que “la escuela necesita acercarse a estos consumos, reconocer que los adolescentes utilizan diferentes lenguajes y que recurren a distintas escrituras”.

2. Implementación de la alfabetización mediática en la currícula

Para comprender cómo implementar la educación para los medios de comunicación en la escuela, podemos tomar primeramente como referencia al investigador Área (1996), quien plantea las políticas curriculares que deben planificarse. Para este autor, la educación para los medios de comunicación debe ser un objetivo y un área reconocible y definible dentro de la currícula. Básicamente, define tres modos de incorporarla: como un área o asignatura independiente, como un tipo de contenido dentro de bloques de áreas curriculares concretas y como un tema transversal a todo el currículo (Área, 1996).

La autora argentina Patricia Nigro (2004) analiza estos modos, con vistas a pensar su implementación en el sistema educativo nacional. El primero es un tipo de formato superado, por cuanto no ha funcionado adecuadamente en otros países. El segundo es el que se ha adoptado tras la reforma educativa española, mientras que el

tercer modo, “es, quizás, la propuesta más interesante y necesaria en estos momentos, y la que se propone en muchos documentos de la reforma educativa argentina” (Nigro, 2004, p. 23).

Opertti (2009, p. 31) analiza los procesos de desarrollo curricular como reflejo del “tipo de sociedad que aspiramos a construir”. Su estudio nos interesa particularmente porque discute ideas y conceptos que aportan a una visión reflexiva sobre la educación en medios. A partir de entender la educación como la base para el ejercicio de una ciudadanía democrática, concluye en que el aprendizaje de calidad requiere documentos curriculares sensatos, que reflejen una visión de la sociedad que se desea construir; estrategias de implementación innovadoras y prácticas inclusivas de enseñanza y aprendizaje. Su trabajo “concluye afirmando el carácter transversal que debiera tener una educación en medios en el currículo” (Opertti, 2009, p. 31).

A partir de su texto, aparece la voz de Braslavsky (2001), quien señala que el problema no sólo tiene que ver con la redefinición de los límites tradicionales entre las disciplinas, sino con cómo la nueva organización del conocimiento pone en tensión e invita a considerar redefiniciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

2.1. La transversalización de contenidos y otros aspectos a considerar para la incorporación de la alfabetización mediática en la currícula

Son relevantes los aportes de dos autoras argentinas en relación a la transversalización de contenidos. Si bien no se refieren específicamente a lo mediático, recuperamos sus señalamientos porque implican un modo de pensar el conocimiento, el vínculo entre disciplinas, las necesarias, evidentes y reales interrelaciones entre los campos del saber. Desde sus ópticas, el currículum debe reflejar esa complejidad y las relaciones que existen en la realidad que pretendemos estudiar.

Por un lado, Monserrat Moreno (1995), señala que los contenidos transversales habilitan la integración de diferentes saberes y permiten reformular los ámbitos del conocimiento. La autora observa que la transversalización resuelve deficiencias del pasado, al superar la desconexión entre las disciplinas científicas. Sin embargo, advierte sobre la correcta implementación: los temas transversales no deben ser tratados como nuevos contenidos, añadidos a los ya existentes. Su objeción se fundamenta en la sobrecarga que eso implica para los docentes, frente a lo cual propone incorporarlos a través de una metodología de aprendizaje de enfoque constructivista.

Por otro lado, para la pedagoga argentina Silvia Vázquez (1998), la inclusión de temas transversales se justifica en los cambios producidos dentro de la sociedad globalizada, atravesada por las comunicaciones y la tecnología. Otros autores consideran que la integración de los saberes se fundamenta en el modo de ser y de conocer del ser humano y en la estructura de la realidad.

En el marco de una transversalización del contenido de alfabetización mediática, y a los efectos de su implementación en la currícula, Cabero (1997) menciona algunos aspectos importantes a considerar. Aquí recuperamos especialmente tres, que conservan actualmente plena vigencia.

En primer lugar, el autor habla del reconocimiento y del valor científico-cultural de la educación, por un lado, y de los medios, por el otro, como terrenos disociados. Esto atenta contra la posibilidad de articularlos en el currículum. Salinas (1995) identifica una fuerte separación entre la educación y los medios de comunicación. Según Cabero (1997), son principios irreconciliables, por cuanto con frecuencia los medios de comunicación se asocian a la diversión y el espectáculo, mientras que la institución escolar está vinculada a la seriedad y al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto es importante recuperar lo que dice Cabero respecto al cambio de mentalidad necesario: un acercamiento entre ambas concepciones. Si bien su texto es antiguo, en el contexto de la presente investigación se hace palpable y útil retomar sus palabras.

Otro aspecto que según Cabero hay que considerar son las estrategias y metodologías didácticas a emplear. En relación a ello, cabe mencionar a Masterman (1993) para quien la tarea del docente es desarrollar en los estudiantes confianza en sí mismos y una madurez crítica aplicable a textos con los que se encuentren en el futuro. De este modo, el espíritu de la formación en lectura crítica no es evaluador, sino investigador. Para ello, el maestro debe tener en cuenta que las formas de comunicación no son azarosas, ingenuas, inocentes o de significados transparentes. En esa línea, señala la importancia de apuntar el trabajo práctico al desarrollo de la comprensión crítica y autónoma de los medios. Luego, el docente no dirige sino que se abre al análisis con los demás, poniendo a disposición sus interpretaciones, pero también receptando las de la clase. De este modo, propicia una dinámica de compartir el pensamiento y cuestionar por qué cada cual piensa de ese modo; construye así un proceso de investigación en grupo. Estas estrategias didácticas exigen “modos de enseñanza no jerárquicos y una metodología que fomente la reflexión y el pensamiento crítico y que, al mismo tiempo, sea lo más viva, democrática, centrada en el grupo y orientada a la acción que el profesor pueda conseguir” (Masterman, 1993, p. 43).

Este aspecto está en estrecha articulación con el tercero y último que tomamos de Cabero (1997): el de la capacitación docente. El docente deberá estar “capacitado en los lenguajes de los medios, con fuerte juicio crítico para abordarlos, con una formación moral firme para subrayar presiones ideológicas, y con gran apertura mental para enseñar a usar los medios con provecho para el espíritu humano” (Nigro, 2004, p. 22). En ese sentido, resulta interesante lo que señalan Yanes González y Area (1996, p. 3): “No se trataría (...) de añadir un "contenido" más a la formación del profesorado, sino de introducir una nueva perspectiva que redefina (...) el viejo oficio de enseñar”. Los autores hacen hincapié en el hecho de que la materia fundamental de la que debe nutrirse la formación del profesorado es el desarrollo crítico de su propia práctica. Cuando Cabero (1997) habla de la formación y perfeccionamiento del profesorado se refiere al contexto propio y señala, basándose en otros trabajos e investigaciones, la baja formación en relación a la utilización de instrumentos de enseñanza, considerándola menor aún en lo referido a la utilización didáctica, que en lo relativo a su manejo instrumental y técnico. Esta diferencia se amplía en el terreno de la producción y diseño de medios.

2.2. Sobre estrategias y metodologías didácticas, específicamente

En relación a la implementación de la alfabetización mediática, Cabero (1997) considera, entre otros aportes, las estrategias y metodologías didácticas a emplear. En el marco del presente estudio algunas de ellas son muy relevantes.

En primer lugar, que la enseñanza debe estar orientada a la práctica y a la reflexión crítica sobre la misma, tanto a nivel de producción como en el análisis. En su propuesta, la teoría y la práctica deben ir unidas. A su vez, las estrategias deben propiciar la expresión de los estudiantes a través de los medios. Otra estrategia es el acostumbrar, en modo gradual, atendiendo la complejidad de los mensajes, a los estudiantes a una recepción activa y crítica. Finalmente, una muy importante es que la formación parta de los medios con los que los estudiantes ya tienen alguna experiencia. Una recomendación es que, en el proceso educativo en relación a los medios, se vaya dosificando el nivel de abstracción de los objetos que se analizan o se producen. También es importante, según el autor, instalar el paradigma de la colaboración frente a la tendencia catastrofista o al paradigma satánico

Es importante destacar que en el contexto actual, las tecnologías, medios, dispositivos y plataformas han creado un escenario en permanente cambio, diferente del contexto en el que el autor escribe y seguramente diferente del momento en que estamos escribiendo estas líneas. Este ambiente cambiante ya ha sido abordado por muchos autores y por nosotros mismos en este estudio. De todas maneras, más allá de

esta constatación que puede sonar obvia y redundante, consideramos que las observaciones de Cabero apuntan a aspectos que son independientes del escenario tecnológico presente al momento de su lectura. Sus aportaciones y el sentido de reforzar la capacidad crítica o de apuntar al análisis y producción a la vez, tienen plena vigencia más allá del tiempo en que se lean. En esa línea, es importante remarcar que la literatura científica posterior expone prácticamente las mismas observaciones.

2.3. Breve referencia a la implementación en los planes de estudio en Argentina

En Argentina particularmente, en 1993, a partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación y de la publicación de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y del Nivel Polimodal, se reconoce expresamente la necesidad de atender los cambios que los medios producen en la educación. A partir de entonces se ha vuelto una discusión ineludible (Nigro, 2004). La implementación de la educación para los medios supone atender determinadas políticas. En el contexto específico de esta investigación, son destacables algunas de las que señala Area (1996). En primer lugar, la planificación y desarrollo de políticas dirigidas a crear condiciones efectivas para la educación para los medios, lo que supone prever formación del profesorado, elaborar materiales curriculares y dotar de equipos a las escuelas o centros de formación. En esa línea, el autor señala que son importantes también las políticas para el asesoramiento del profesorado, a modo de apoyo externo. En el contexto local, Nigro (2004) ratifica estas ideas, indicando que más allá de las legislaciones, valiosas como marco conceptual y como aval para el desarrollo posterior de la disciplina y los programas por nivel, es importante contar con los recursos materiales, económicos y académicos necesarios, tanto en las escuelas como en los sujetos parte: directivos, docentes y estudiantes.

Parte II

INVESTIGACIÓN

Capítulo 1

La investigación.

“Es un buen momento para cuidarse y cuidarnos entre todes¹, y seguir apostando por este tipo distinto de enseñar y de aprender. Esta excepcionalidad puede ser una excelente oportunidad para iniciar nuevos itinerarios educativos”
(Siragusa, 2020).

1. Contextualización, emergencia sanitaria y eco en el ámbito universitario

La emergencia pública establecida por la Ley N° 27.541 en diciembre de 2019, fue ampliada por el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020, el 12 de marzo de 2020 y por el plazo de un año, en virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en relación con el coronavirus COVID-19. Sucesivos decretos establecieron y renovaron, cada quincena, y en atención a la evolución de la situación epidemiológica, el denominado “aislamiento social preventivo y obligatorio” (ASPO), cuyos términos fueron explicitados en cada nueva oportunidad. Con excepción de los servicios declarados esenciales en cada momento, durante la vigencia del ASPO, las personas debieron permanecer en sus residencias habituales, o en la que se encontraran, no pudieron realizar desplazamientos, más que los mínimos indispensables para la provisión básica. Esto supuso la imposibilidad de hacer actividades, eventos o reuniones de cualquier índole, que implicaran la concurrencia de personas. Lógicamente, allí quedó abarcada la educación, en todos sus niveles (Resolución 82/2020 del Ministerio de Educación de la Nación).

Atendiendo a sus facultades de autonomía, las universidades nacionales tomaron diferentes posiciones. En la Universidad Nacional de Córdoba, a través de las Resoluciones Rectorales 425/2020, 428/2020, 436/2020 y otras posteriores, se fueron determinando los modos de seguir adelante con las actividades. Concretamente la Resolución Rectoral N° 367/2020, del 13 de marzo, estableció:

Posponer el inicio del dictado de clases presenciales en las distintas

¹ La docente se refiere a “todes” por “todos”, hablando en lenguaje inclusivo. En el sistema educativo público argentino el uso del modo inclusivo está habilitado. En la UNC está especialmente recomendado y los sujetos que lo usamos estamos amparados en las resoluciones correspondientes. Por tal razón, el dictado de las clases, las instancias evaluativas, las aulas virtuales, los documentos oficiales, etc., están sujetos a esta posibilidad. Luego, de aquí en más, cuando en este TFM el masculino genérico se reemplace por la “e” inclusiva, será en atención a la fidelidad en relación a las fuentes originales. A los efectos de la transcripción o citación, siempre que los sujetos utilicen el lenguaje inclusivo, será respetado tal como fue escrito o dicho.

Unidades Académicas de la Universidad Nacional de Córdoba hasta el día 25 de marzo de 2020, a los efectos de realizar las tareas de migración de las actividades áulicas al ámbito virtual y facultar a las autoridades de las Unidades Académicas a fijar las modalidades específicas para dar cumplimiento a la presente conforme a las particularidades de cada una de ellas (Rectorado, RR 367/2020, p. 1).

Así, las disposiciones nacionales, en primer orden, y luego las rectorales, obligaron a reformular las propuestas, las clases y las prácticas en la mayor parte de las facultades y carreras; todo lo que tenía un cauce planificado por la vía presencial tuvo que adecuarse en poco menos de una semana.

En la Facultad de Artes el caso es singular ya que, si bien sus disposiciones decanales y del Honorable Consejo Directivo (HCD) estuvieron en sintonía con las resoluciones rectorales, hubo también importantes dubitaciones a la hora de definir la modalidad de evaluación y toma de exámenes. En ese sentido, cabe mencionar la Resolución FA 237/2020, cuya letra, por un lado, explicita que la totalidad de las asignaturas anuales y cuatrimestrales del primer cuatrimestre han habilitado sus aulas virtuales y, por el otro, advierte que “el trabajo áulico especializado es una condición central y característica de todas las carreras por lo que no existen en nuestros planes de estudio actividades y contenidos que puedan ser completamente resueltos en forma virtual” (Decanato, Res FA 237/2020, p. 2).

Otras nuevas resoluciones fueron en la misma dirección, poniendo en evidencia las discusiones y tensiones que suscitó en la comunidad de la facultad la continuidad del calendario académico bajo una modalidad virtual. Es comprensible que las resoluciones rectorales, por ser de carácter general y dictaminar para todas las unidades académicas, no mencionen la dimensión pedagógica, aspecto que sí aparece planteado en las resoluciones de la propia facultad (Res FA 313/2020 y Res FA 352/2020). ¿Cómo resulta este inmediato traslado de las propuestas de enseñanza aprendizaje al entorno virtual, en nuestra comunidad específicamente? ¿Bajo qué modos se realiza esta migración? ¿Qué implicancias tuvo esta transformación? ¿Cómo impactó en carreras de impronta presencial, grupal, práctica y realizativa? ¿Qué supuso en los estudiantes ingresantes y de primer año de una carrera artística con ya serias dificultades para la integración, retención y permanencia? ¿Qué otros condicionantes surgieron? ¿Qué propuestas y estrategias emergieron? Estas preguntas fueron delineando un horizonte de inquietudes que se constituyeron en los primeros bocetos del proyecto de investigación del Trabajo Final de Máster.

1.1. Particularidades del contexto: Universidad y Facultad de Artes

En línea con la temática de esta investigación, que busca pensar los dispositivos tecnológicos y pedagógicos para la inclusión, retención y permanencia en los estudios superiores, cabe destacar algunas particularidades del contexto educativo en crisis por la pandemia, que se registraron durante las primeras semanas de este abrupto vuelco.

La masiva virtualización de los procesos educativos que se registró a partir de marzo se fue dando en un contexto de grandes desigualdades y asimetrías sociales. Aunque ya existentes, en este contexto se evidenciaron y potenciaron (Da Porta et al., 2020), frente a lo cual hubo algunas acciones estatales inmediatas a destacar. En marzo, el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) y el Ministerio de Educación de Nación, firmaron un acuerdo con empresas de servicios de telefonía e internet que se comprometieron a liberar el uso de datos móviles de los estudiantes al acceder a las plataformas educativas de las 57 universidades nacionales. Las brechas en el acceso a internet son grandes y limitantes; este tipo de medidas pretende mitigar los efectos negativos y el desgranamiento y deserción que se fueron produciendo en las aulas. Sin embargo, se requieren más acciones. Pensando en los condicionantes económico-sociales que se hacen más evidentes ahora y que impiden el cursado en condiciones equitativas, algunos autores señalan la necesidad de pensar un dispositivo de “acompañamiento de la trayectoria” más que de “virtualización de la enseñanza” (Da Porta et al., 2020, p. 3).

En la Facultad de Artes, se registraron acciones tendientes a achicar estas brechas, a la vez que se buscaron estrategias de contención y acompañamiento para la continuidad de los estudios. Una serie de disposiciones se destacan particularmente. En primer lugar, el redireccionamiento de las becas del *Fondo Estudiantil para la Inclusión y la Permanencia*, destinadas en general a ayudas para materiales de estudio (apuntes), hacia “una nueva beca de emergencia destinada a los y las estudiantes de esta facultad que más lo necesiten, con el objetivo de fortalecer la inclusión y la permanencia” (Decanato, Res FA 161/2020, p. 1). En el mismo sentido, con el objetivo de promover el acceso igualitario a la conectividad para el cursado, la facultad vehiculizó las *Becas de conectividad*, dispositivo aprobado por el Honorable Consejo Superior (HCS) de la UNC, para proveer de internet a los estudiantes beneficiarios durante los meses de 2020 en que la actividad áulica se desarrolle de manera virtual en razón de la pandemia (Rectorado, RR 469/2020).

Entendiendo que aquellas no son las únicas brechas existentes, se reforzó el trabajo en el área de Tecnología Educativa, con vistas a la formación de la comunidad académica. Los esfuerzos por llegar a docentes y estudiantes se vieron plasmados en

el armado de instructivos, tutoriales y foros, en la permanente cita a reuniones para plantear consultas y dudas. El área, a cargo de una sola persona en febrero de 2020, pasó a tener un recurso humano más en abril.

Si bien las distancias tecnológico-instrumentales son grandes y condicionantes, a los efectos de este estudio nos interesan, menos evidentes, otro tipo de diferencias que también existen desde antes y que en este contexto se han hecho muy presentes. Algunos autores, sobre todo provenientes de la práctica docente misma, pusieron de relieve la coyuntura como una oportunidad de repensar las propuestas de enseñanza-aprendizaje, en función de modelos más participativos, dialógicos, colaborativos, para propiciar a través del desarrollo de las materias la integración, retención y permanencia. En línea con autoras como Chiroleu (2009, 2014, 2018), García de Fanelli (2015), Juarros y Levy (2020) y otras analizadas en el capítulo 1, afirmamos que las propuestas pedagógicas comportan un posicionamiento político-ideológico. La mayoría de los equipos docentes de las materias del ingreso y primer año de la *Lic. en cine y artes audiovisuales* se inscribe en esta concepción de la educación y de la tarea que nos compete. A partir de la revisión teórica y de la observación de una realidad que se instaló inesperadamente, y que todavía nos atraviesa, este estudio pretende hacer foco en aquellas, las propuestas pedagógicas. Por eso, el escenario actual es el ideal para investigar de qué modo estas concepciones se están materializando.

1.2. Justificación y viabilidad

Esta investigación se nutre del escenario precedente y, en ese marco, se propone investigar la emergencia de propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales interactivos, con el objetivo de analizar la relevancia y utilidad de las propuestas implementadas en el cuatrimestre, forzadas por el contexto de educación en crisis por la pandemia, pero efectivas en tanto conducidas hacia el aprovechamiento de las TIC en su potencial pedagógico.

La relevancia social de este estudio y enfoque están explicitadas, sobre todo, en el capítulo 1 del presente trabajo. Además de aquellas investigaciones recopiladas y puestas en relación allí, la relevancia está dada por ser un aporte significativo al estudio de las condiciones materiales y simbólicas con las que contamos para mejorar nuestra educación pública. En un orden más particular, este estudio resulta de suma importancia para la comunidad académica de la UNC y de la Facultad de Artes, cuya investigación en este terreno es incipiente, y en el contexto actual, prácticamente inexistente. Las implicaciones prácticas se podrán valorar a futuro, pero desde ya 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 permanencia y egreso en la carrera.

Respecto a la viabilidad de esta investigación, es pertinente remarcar que cuenta con la aprobación de la institución, del equipo docente del espacio curricular involucrado y con los consentimientos informados de los estudiantes cuyos trabajos, opiniones o valoraciones se analizan aquí. Es importante mencionar también que de este contexto soy parte activa: soy profesora adjunta y coordinadora de *Introducción a los estudios audiovisuales* y profesora asistente en *Realización audiovisual I*, con extensión de funciones en *Arte y Modernidad*. Me desempeño en esas materias actualmente y como docente de la carrera desde 2005, habiendo hecho un recorrido por otras materias como *Animación con elementos de diseño gráfico*, *Realización cinematográfica* y *Montaje*. Posiblemente gracias a esta pertenencia y antigüedad en la institución, la predisposición general de autoridades, colegas y estudiantes es favorable a la concreción del estudio. Por otro lado, considero importante aclarar que la coyuntura me atraviesa desde lo profesional pero fundamentalmente desde lo personal, poniendo en juego mis concepciones y convicciones sobre la educación pública y el acceso al que considero un derecho universal, que los estados deben garantizar. Desde esta posición política-ideológica sostengo mi práctica profesional, tanto antes como ahora, durante este período tan particular que no está tocando atravesar.

2. Planteo de la investigación

A partir de la revisión bibliográfica, del reconocimiento del escenario actual y de la importancia de su estudio, en adelante se recorre el diseño de la investigación.

2.1 Problema o preguntas de la investigación

El contexto precedente presenta múltiples aristas susceptibles de análisis. En esta oportunidad, trabajamos en torno a una serie de interrogantes, que guían la investigación. Las preguntas que nos formulamos son:

1. ¿Qué propuestas de enseñanza-aprendizaje del ingreso y primer año de la *Lic. en cine y artes audiovisuales* se han implementado en el contexto de educación en crisis por la pandemia, a través de la mediación de recursos digitales interactivos? ¿Qué características ha adquirido esta mediación?
2. ¿De qué modo las dimensiones de la alfabetización mediática aparecen atendidas en las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales interactivos? En función de ello, ¿de qué modo se presentan para propiciar aprendizajes vinculados a lo colaborativo, participativo y dialógico?

3. ¿Qué sentidos circulan en los estudiantes en relación al modo en que las propuestas de enseñanza-aprendizaje, mediadas por recursos digitales interactivos, han habilitado lo colaborativo, participativo y dialógico?
4. ¿Qué apropiación y valoración tienen los estudiantes de este cambio que se ha dado desde la educación presencial a la educación atravesada por la crisis por la pandemia? ¿Qué valoraciones surgen del proceso de aprendizaje? ¿Cómo incide esto en el interés, entusiasmo o sensación de placer de los estudiantes (que se vincula con la integración académica y social en el ingreso y primer año de la carrera)?

2.2. Objetivos e hipótesis

Este trabajo exploratorio-descriptivo se plantea como **objetivo general**:

Analizar la emergencia de las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales interactivos que se han llevado adelante en el contexto de educación en crisis por la pandemia, en el ingreso y primer año de la *Lic. en cine y artes audiovisuales* (UNC, Argentina), 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.

Como **objetivos específicos**, este estudio se plantea:

1. Describir las propuestas de enseñanza-aprendizaje que han implementado recursos digitales interactivos en el primer cuatrimestre de 2020, en el ingreso y primer año de la *Lic. en cine y artes audiovisuales* (UNC, Argentina), en el contexto de educación en crisis por la pandemia.
2. Examinar de qué modo las dimensiones de la alfabetización mediática son atendidas en las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales interactivos.
3. Comprender el modo en que el tratamiento de las dimensiones de la alfabetización mediática propicia (o ayuda a generar) aprendizajes en relación a lo colaborativo, participativo y dialógico.
4. Analizar los sentidos que circulan en los estudiantes sobre el modo en que las propuestas de enseñanza-aprendizaje, mediadas por recursos digitales interactivos, han habilitado lo colaborativo, participativo y dialógico.
5. Evaluar la incidencia de la propuesta en el interés, entusiasmo o satisfacción general de los estudiantes, condicionantes de la integración académica y social propias de un ingreso y primer año en la carrera.

2.3. Metodología de la investigación

El presente estudio, exploratorio-descriptivo, se desenvuelve en un escenario educativo sin precedentes. La sorpresiva implementación, el dinamismo y la vertiginosidad con que se va desarrollando son algunas de sus características. Bajo estas condiciones, que requieren de un abordaje sincrónico, se optó por un diseño de investigación mixto.

Por un lado, se identificó la necesidad de una investigación no experimental, es decir, “sin manipular deliberadamente variables” (Hernández Sampieri et. al., 2014, p. 152). En este tipo de estudios el investigador observa el mundo existente, sin generar o provocar situaciones intencionalmente, “observa los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos” (2014, p. 152). En nuestra investigación, el diseño que mejor se adecúa es el transeccional, fundamentalmente porque busca “analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado” (2014, p. 154). El diseño transeccional también responde a que se busca “evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo” y “determinar o ubicar cuál es la relación entre un conjunto de variables en un momento” (2014, p. 154).

Por otro lado, los objetivos demandan estudiar el fenómeno mediante una investigación cualitativa, ya que su foco está puesto en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (2014, p. 358). Este enfoque “se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Carey, 2007; DeLyser, 2006; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Punch, 2014, como se citó en Hernández Sampieri, 2014, p. 358). Nuestro planteamiento cualitativo ha sido abierto y expansivo, en el sentido de Hernández Sampieri et al. (2014, p. 361), ya que paulatinamente se ha ido “enfocando en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio” y, si bien ha estado fundamentado en la revisión de la literatura, también lo ha estado en “la experiencia en el contexto y la intuición”.

Este enfoque mixto nos permitirá abordar la investigación. No obstante, cabe aclarar que el objetivo final del estudio es comprender un fenómeno complejo, respecto a lo cual Hernández Sampieri et al. (2014, p. 18) dicen: “El acento no está en medir las variables del fenómeno, sino en entenderlo”. Cabe destacar, entonces, que aún el diseño cuantitativo ha sido pensado con una voluntad de análisis predominantemente cualitativa. La complejidad que supone el análisis de un

fenómeno en curso, sobre el cual no se generan ni provocan situaciones, invita a trabajar bajo una lógica más cualitativa; el fenómeno social estudiado requiere una interpretación que establezca relaciones organizadas que conduzcan a una aproximación teórica al tema e interrogantes del estudio.

2.4. Diseño de la investigación

Este estudio se planteó cuatro **fases de trabajo**. Si bien su disposición numérico-secuencial sugiere un determinado orden, en la práctica, las fases se fueron desarrollando con límites temporales no tan estrictos, sufriendo las modificaciones que la propia práctica y los objetivos de la investigación fueron requiriendo. Esto está de acuerdo con lo que señalan Hernández Sampieri et al. (2014, p. 456): “el proceso cualitativo no es lineal, sino iterativo o recurrente; las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente”.

Así, las **fases de trabajo** planteadas para el presente estudio son:

1. Revisión de literatura y contextualización. Durante esta fase, de acuerdo a las prescripciones de Hernández Sampieri et al. (2014) se intentó detectar los conceptos clave, se obtuvieron ideas sobre métodos de investigación o de recolección de datos y análisis aplicados a esta temática o en estudios similares, y se conocieron diferentes maneras de abordar el planteamiento. La revisión de contenidos se hizo en torno a tres temas centrales: 1) La política educativa universitaria en Argentina, focalizando en el ingreso desde una perspectiva democratizadora y de inclusión; 2) La tecnología y el uso de recursos interactivos en la universidad y desde la óptica de la pedagogía crítica; y 3) La alfabetización mediática y su implementación en los planes de estudio. Cabe aclarar que durante la investigación se fue cristalizando la necesidad de volver a buscar material, ampliarlo, complementarlo, contrastarlo. Tal como señalan Hernández Sampieri et al. (2014, p. 8), “aunque ciertamente hay una revisión inicial de la literatura, ésta puede complementarse en cualquier etapa del estudio y apoyar desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte de resultados”.

2. Inmersión en el campo. En esta fase se identificó el tipo de datos a recolectar, se definió la muestra y el modo de recolección de datos. La materia *Realización audiovisual I* (RAV I) fue considerada el mejor espacio curricular para entrar en contacto con las propuestas, los trabajos realizados y las valoraciones de los estudiantes. Esta elección responde a criterios que se explicitan en el apartado “2.4.1. Muestra”. Este punto de partida del trabajo de campo sirvió para tomar contacto con los actores implicados y obtener los consentimientos informados correspondientes.

La consecución de los objetivos específicos se concretó a partir de la recolección de datos que habilitaron los respectivos instrumentos aplicados, cuya selección responde a criterios que se explicitan en el apartado “2.4.2 Instrumentos de la investigación”.

3. Recopilación de datos. Esta fase se dio a través de la observación de las aulas virtuales, las clases sincrónicas y los recursos digitales interactivos. Al finalizar el cuatrimestre, el análisis se complementó y completó con los datos provenientes de los cuestionarios realizados a los estudiantes, en los que profundizan en su valoración de la propuesta de la materia, mediada por recursos digitales interactivos.

4. Organización de datos, análisis y exposición de resultados. Discusión, conclusiones, limitaciones y prospectiva. Contemplando el marco teórico, se vincularon los datos, se analizaron y expusieron los resultados y se elaboraron las conclusiones.

A partir de esta concatenación de fases, se buscó cumplimentar los objetivos.

2.4.1. Muestra

Analizar la emergencia de las propuestas de enseñanza-aprendizaje del ingreso y primer año de la *Lic. en cine y artes Audiovisuales* que se han implementado en el contexto actual de educación en crisis por la pandemia, a través de la mediación de recursos digitales interactivos, supone hacer una selección de los espacios curriculares en los que mejor se reflejan estas condiciones. La fase de inmersión en el campo determinó que el mejor espacio curricular para evaluar estas propuestas era *Realización audiovisual I*.

Esta materia, de la línea práctica-proyectual, junto con *Fotografía I* y *Sonido I*, se dicta en el primer año de la carrera. Es la troncal realizativa más importante, que reúne los conocimientos que se dan en todas las materias del nivel. En 2020, de los 587 estudiantes matriculados en el Sistema Guaraní², 546 hicieron su automatrícula en el aula virtual (plataforma Moodle), lo cual indica la población con la que efectivamente se comenzó a trabajar en marzo.

En función del objetivo general y de los específicos, *Realización Audiovisual I* se presentó como espacio curricular de interés para este estudio. Para dar respuesta a los objetivos específicos 1, 2 y 3, el avance de la investigación fue dictaminando qué era necesario observar en cada caso. Se observó entonces, en primer lugar, el aula virtual completa, como entorno de aprendizaje institucionalizado. En segundo lugar, las clases virtuales sincrónicas y, en tercer lugar, los recursos digitales interactivos.

² El sistema guaraní es el sistema unificado que utiliza la Universidad Nacional de Córdoba para las inscripciones y trámites administrativos-académicos de los estudiantes.

Por su parte, los objetivos específicos 4 y 5 requirieron un trabajo diferente. En este caso, las unidades de análisis fueron las propias expresiones y valoraciones que 168 estudiantes pusieron de manifiesto en un cuestionario abierto que se les presentó con el objetivo declarado de hacer una evaluación del desarrollo de la materia, bajo la modalidad virtual en el primer cuatrimestre.

2.4.2. Instrumentos de la investigación

El planteo del problema y el enfoque cualitativo que sigue esta investigación fue guiando la construcción de los instrumentos de investigación. Sabemos que “las variables no están controladas ni manipuladas” y que “los significados se toman de los propios participantes”, además de que “los datos no se reducen únicamente a valores numéricos” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 362). Así, el curso de la investigación fue movilizándonos en diferentes direcciones que nos permitieron ir respondiendo al problema original y, también, modificándolo. Por tal razón, los instrumentos de recolección de datos no fueron pre-diseñados antes de comenzar, sino que fueron estableciéndose en función de las necesidades de cada ocasión. Anastas (2005), como se citó en Hernández Sampieri et al. (2014), señala que al principio se observa lo más que se pueda, pero a medida que avanza la investigación, el investigador debe ir centrándose en los aspectos de interés más vinculados con el problema.

Para el tipo de investigaciones que nos convoca, fue fundamental seguir los lineamientos de Hernández Sampieri et al. (2014, p. 12), quienes señalan que:

La recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. El investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio. Es decir, no se inicia la recolección de los datos con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación.

De este proceso surge la definición de los instrumentos que describimos a continuación.

2.4.2.1. Instrumentos que responden al Objetivo Específico 1

A partir de referencias de investigaciones similares, y del ajuste en la práctica observacional misma, surgieron los instrumentos a aplicar sobre el aula virtual, las

clases sincrónicas y los recursos interactivos de la materia *Realización audiovisual I*.

> Instrumentos a aplicar sobre el aula virtual

Para extraer datos de las aulas virtuales se empleó un instrumento de observación (Figura 01) tomado de un estudio de Area et al. (2018). Los investigadores utilizan esta grilla para analizar el proceso de integración de las aulas virtuales en la Universidad de La Laguna, cuyas carreras son, en su mayoría, bajo la modalidad de enseñanza presencial. Es de interés su recorrido ya que abordan doce casos de aulas virtuales y combinan el análisis con la perspectiva de los estudiantes. En razón de ser el primer instrumento aplicado al aula virtual, se ha conservado todo su diseño, para obtener información amplia y general, adecuada para este primer avance del estudio exploratorio-descriptivo en el que estamos. Tal como manifiestan Area et al. (2018), la grilla de observación ha sido validada a partir de sucesivas versiones, aplicadas a diferentes muestras, que permitieron contrastar y afinar el instrumento.

Figura 01. Instrumento de observación y análisis del aula virtual

Datos de identificación	Titulación / Rama de conocimiento / Curso. Número de alumnos y alumnas / Número de profesores
Objetos y recursos de información	Objetos de aprendizaje facilitados por el profesor: textos, presentaciones, vídeos, material interactivo, otros. Uso de recursos propios del aula virtual.
Organización didáctica	Estructura del aula virtual (temas, semanal, social). Guía docente de la asignatura. Secuencia organizativa de las unidades didácticas (lecciones, temas, proyectos...). Calendario. Coordinación docente (en caso de que sea un aula virtual compartida entre varios docentes).
Modelo de aprendizaje	Modelo de aprendizaje predominante en función de las actividades desarrolladas en el aula virtual: aprendizaje por recepción, por descubrimiento o cooperativo. Observaciones.
Tareas y actividades	Número de tareas y actividades. Número de entregas. Agrupamiento de estudiantes para cumplimentar actividades. Tipo de actividades: búsqueda de información, análisis, reflexión, comentario, ensayo, planificación y desarrollo de proyectos, debates, resolución de ejercicios, cuestionarios de opinión, creación de glosarios, trabajos en equipo, otros. ¿En qué consisten las tareas y actividades planteadas en el aula virtual?
Funciones de los participantes	Funciones desarrolladas por el profesor: transmitir información, seguimiento, tutorización, evaluación, etc. Funciones del estudiante: recepción información, desarrollo de proyectos y tareas, cumplimentación de ejercicios y pruebas de evaluación, participación en foros, etc.
Recursos de comunicación	Comunicación asíncrona: foro de novedades, proposición y uso de otros foros de aprendizaje para la interacción del alumnado y el profesorado. Número de foros de aprendizaje. Media de mensajes. Observaciones sobre la participación. Comunicación síncrona: chat, videoconferencia, etc. En caso afirmativo, ¿qué recursos de comunicación síncrona se utilizan?
Recursos externos	Uso de recursos externos: aplicaciones, servicios web, otros, para el desarrollo de actividades de la asignatura.
Evaluación y	Objeto de la evaluación: del aprendizaje del alumnado, del aula virtual, del

tutorización	desarrollo de la asignatura, del desempeño del profesor. Criterios, estructura y uso del libro de calificaciones. Procedimientos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Cantidad y frecuencia de la retroalimentación al alumnado de los resultados de evaluación de las tareas. Instrumentos de evaluación.
Aspectos gráficos	Diseño (títulos, imágenes, enlaces, vídeos, materiales interactivos). Tamaño de letra. Uso de colores y contraste. Observaciones.
Modelo pedagógico	Modelo pedagógico predominante. Expositivo (aula como entorno de presentación y repositorio de objetos digitales de transmisión de información); experiencial (aula como entorno para el desarrollo de proyectos y tareas de aprendizaje autónomo por estudiantes); de interacción social (aula como espacio de comunicación e interacción para el aprendizaje cooperativo entre estudiantes).
Observaciones	Categorías emergentes que no se hayan tenido en cuenta en otros apartados. Visión general de la actividad en el aula virtual.

Fuente: Area et al. (2018, p. 196)

> Instrumentos a aplicar sobre las clases sincrónicas y los recursos digitales interactivos

Por su parte, para la observación de las clases sincrónicas y de los recursos interactivos se utilizó un instrumento que vino de la mano de otros estudios que abordan las comunidades virtuales de aprendizaje. En particular, Fernández Sánchez y Valverde Berrocoso (2014, p. 97), que investigan la “conformación de una comunidad de práctica a través de e-learning social y aprendizaje colaborativo en entornos virtuales”, utilizan un instrumento basado en el modelo conceptual de aprendizaje online de Garrison et al. (2000). Este modelo estipula que los aprendizajes son más profundos y significativos cuando convergen tres “presencias”: social, cognitiva y docente. En esta ocasión tomamos el modelo sin modificaciones, para obtener información amplia y general, de acuerdo a lo que necesita nuestro estudio exploratorio-descriptivo. La validez del instrumento está confirmada, por tanto se trata de un modelo muy utilizado que ha sido probado y ajustado en numerosas oportunidades (Fernández Sánchez & Valverde Berrocoso, 2014; Garrison et al., 2000; Garrison & Anderson, 2005).

La rejilla de observación (Figura 02) pretende recabar y organizar información sobre las diferentes presencias que registra la clase sincrónica o los recursos interactivos, con el objetivo de avanzar en su descripción y distinguir cuestiones relativas a la interacción y al modo en que se propician aprendizajes significativos.

Figura 02. Instrumento de observación de las clases sincrónicas y de los recursos digitales interactivos

PRESENCIA SOCIAL			
Afecto	Comunicación Abierta		Cohesión
Expresión de emociones Recurrir al humor Expresarse abiertamente	Seguir el hilo Citar los mensajes de otros Referirse explícitamente a los mensajes de otros Hacer preguntas Expresar aprecio Expresar acuerdo		Vocativos Dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos Elementos fáuticos, saludos
PRESENCIA COGNITIVA			
Hecho desencadenante	Exploración	Integración	Resolución
Evocativo (inductivo)	Inquisitivo (divergente)	Tentativo (convergente)	Comprometido (deductivo)
PRESENCIA DOCENTE			
Diseño Educativo e organización	Facilitar el discurso	Enseñanza directa	
Fijar el programa de estudios Diseñar métodos Establecer un calendario Emplear el medio de forma efectiva Establecer pautas de conducta y cortesía en la comunicación electrónica (netiquette) Plantear observaciones en el nivel macro del contenido de los cursos	Identificar áreas de acuerdo/desacuerdo Intentar alcanzar un consenso Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes Establecer un clima de estudio Extraer opiniones de los participantes, promover el debate Evaluar la eficacia del proceso	Presentar contenidos/cuestiones Centrar el debate en temas específicos Resumir el debate Confirmar lo que se ha entendido mediante la evaluación y el feed-back explicativo Diagnosticar los errores de concepto Inyectar conocimiento desde diferentes fuentes, por ejemplo libros de texto, artículos, Internet, experiencias personales Responder a las preocupaciones técnicas	

Fuente: Garrison y Anderson (2005)

A través de los dos instrumentos expuestos se recopilaron datos relativos a las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales interactivos, con el objetivo de describirlas, respondiendo al Objetivo Específico 1.

2.4.2.2. Instrumentos que responden a los Objetivos Específicos 2 y 3

Los Objetivos Específicos 2 y 3 son complementarios; de allí que consideramos pertinente recolectar los datos a partir del mismo instrumento. La grilla de observación y análisis (Figura 03) es una elaboración propia a partir de la propuesta de dimensiones de la alfabetización mediática elaborada por Ferrés Prats y Piscitelli (2012). La grilla sigue su conocida distinción entre el ámbito del análisis y de la producción, a la vez que contempla los indicadores para poder ser completada por el investigador. Esta elaboración propia, a partir de los autores, se propone describir de qué modo aparecen atendidas las dimensiones de la alfabetización mediática (columnas identificadas con “I”, para responder al Objetivo Específico 2) y el modo en que el tratamiento de esas dimensiones propicia aprendizajes en relación a lo

colaborativo, participativo y dialógico (columnas identificadas con “II”, para responder al Objetivo Específico 3).

Figura 03. Ficha de observación y análisis para aula virtual,
 clases sincrónicas y recursos digitales interactivos

	Responder a las preguntas:			
	> Columnas I - ¿De qué modo las dimensiones de la alfabetización mediática aparecen atendidas en (el aula virtual) de <i>Realización audiovisual I</i> ?			
Dimensiones de la alfabetización mediática	> Columnas II - ¿De qué modo se presentan para propiciar aprendizajes vinculados a lo colaborativo, participativo y dialógico?			
	I	II	I	II
	Ámbito del análisis	Aprendizaje colaborativo, participativo y dialógico	Ámbito de la expresión	Aprendizaje colaborativo, participativo y dialógico
Lenguaje				
Tecnología				
Procesos de interacción				
Procesos de producción y difusión				
Ideología y valores				
Estética				

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrés Prats y Piscitelli (2012)

La grilla de observación y análisis se aplicó al aula virtual, a las clases sincrónicas y a los recursos digitales interactivos, para dar respuesta a los Objetivos Específicos 2 y 3.

2.4.2.3. Instrumentos que responden a los objetivos específicos 4 y 5

Los últimos objetivos específicos requirieron un trabajo minucioso sobre la recepción de los estudiantes. Esta era una necesidad ya manifiesta en el equipo docente, que tenía un modo de evaluación de la propuesta de enseñanza-aprendizaje previamente diseñado. Ya que se estableció la prioridad de trabajar de acuerdo a los requisitos de la materia, en un contexto de por sí ya pleno de condicionantes, se buscó intervenir lo menos posible el cuestionario que el equipo ya tenía. De todos modos, las sugerencias de estructura y categorías de esta investigadora fueron en su mayoría aceptadas e incorporadas. El cuestionario resultante (Figura 04) permitió relevar las respuestas de los estudiantes, de las que emergieron categorías que sirvieron tanto para analizar los sentidos que circulan en ellos como la incidencia de la propuesta en el interés, entusiasmo o satisfacción general. Cabe aclarar que los objetivos

específicos 4 y 5 apuntan a investigar el significado profundo de una experiencia. Las unidades, en este caso, son diferentes: trabajamos los sentidos que circulan, las percepciones y valoraciones y los efectos en el ánimo.

Figura 04. Cuestionario de evaluación de la propuesta de *Realización audiovisual I* en el primer cuatrimestre de 2020

Identificación	Nombre, comisión, correo electrónico. Género, rango de edad, residencia.
La propuesta de RAVI	¿Has podido seguir la propuesta de tu comisión de trabajos prácticos? ¿Tuviste acceso al material en el aula virtual y en las clases sincrónicas? ¿Cómo valorás la articulación y coherencia entre el material teórico, las actividades, los ejemplos trabajados y el desarrollo de las clases?
Actividades 1 y 2	¿Hiciste las actividades 1 (narrativas audiovisuales) y 2 (potencial narrativo del plano)? Si tu respuesta es NO, ¿por qué no las hiciste y/o presentaste?
Actividades prácticas	¿Qué opinión tenés de las actividades adaptadas a las condiciones de aislamiento? ¿Cómo valorás la presentación en el aula virtual, las consignas, los ejemplos o recursos virtuales que acompañaron cada etapa de trabajo? ¿Considerás que fueron útiles para el aprendizaje? Aquí también podés hablar sobre la comunicación, la relación entre las comisiones y el teórico u otros aspectos que consideres relevantes.
Trabajos grupales	¿Qué evaluación hacés del trabajo con tu grupo? ¿Cómo fue la dinámica con el equipo? ¿Tuvieron reuniones virtuales, cómo fue la división de tareas, respondieron todos los integrantes de la misma manera?
Interacción con el equipo docente	¿Has recibido la información que necesitabas para seguir las clases y el cursado de la materia? ¿Cuál es tu evaluación de la interacción o comunicación con el equipo docente? ¿Qué medios considerás más útiles? ¿O qué medios son necesarios y deberían implementarse en adelante?
Balance personal	¿Qué balance podés hacer de tu desempeño en la materia? ¿Qué aspectos considerás relevantes, ya sean positivos o negativos?
Experiencia en 1º año	¿Qué comentario podés/querés hacer sobre tu experiencia en este cuatrimestre? ¿Considerás que las exigencias entre materias son similares? ¿Creés que las actividades son demasiadas o que, por el contrario, deberían aumentar en cantidad, dificultad y complejidad? También podés hablar sobre el acompañamiento de la institución, de los docentes de la comisión o del teórico, de tus expectativas cubiertas o no en relación a diferentes temas u otros aspectos que consideres relevantes.
Hacia el 2º cuatrimestre	Pensando en el segundo cuatrimestre, ¿considerás necesario seguir trabajando con actividades que impliquen rodajes y conlleven un montaje similar al de la Actividad 2? ¿O considerás que la cátedra debería apuntar al desarrollo de trabajos escritos, teóricos y de análisis?
Propuestas y sugerencias	Te invitamos a hacer propuestas y sugerencias. Recordá sostener un tono respetuoso y propositivo. Además, no olvides considerar las condiciones generales que nos atraviesan actualmente.

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de la cátedra

Para cumplir los objetivos de analizar los sentidos vinculados a la relevancia y utilidad de las propuestas del cuatrimestre, se reforzó la observación de las respuestas hechas al cuestionario abierto (Figura 04), utilizándose una grilla de registro observacional (Figura 05). A partir de ella, fueron surgiendo las categorías de análisis pertinentes. El objetivo de evaluar la incidencia de la propuesta en el interés,

entusiasmo o satisfacción general de los estudiantes, se pudo lograr a partir del uso de la misma grilla (Figura 05), a la que se le agregó un conjunto de columnas relativas a la incidencia en el ánimo de los estudiantes. De este modo fue simple y visualmente accesible la información.

Figura 05. Grilla de observación y análisis de las respuestas del cuestionario

¿Qué sentidos circulan en relación a...?	Categorías que aparecen en las respuestas					Incidencia en...	
	Aceptación	Rechazo	Dificultad	Otras	Interés	Entusiasmo	Satisfacción
La propuesta							
Act. 1 y 2							
Actividades prácticas							
Trabajos grupales							
Equipo docente							
Balance personal							
Experiencia 1º año							
Hacia el 2º cuatrimestre							
Propuestas							

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de la cátedra

2.5. Plan de trabajo

El plan de trabajo (Figura 06) fue flexible, en atención al desenvolvimiento de la realidad que, de manera sincrónica, estuvimos observando y analizando.

Figura 06. Plan de trabajo

Meses >	Marzo y Abril	Mayo y Junio	Julio	Agosto					Sept	Oct
FASES				3	10	17	24	31		
1. Revisión de literatura	x	x	x							
2. Inmersión campo	x	x	x							
3. Recolección datos	x	x	x							
4. Análisis de datos										
Conclusiones				x	x	x	x	x		
Borrador y correcciones									x	
Entrega TFM										x

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 2

Análisis de los datos y resultados

1. Análisis de datos y resultados

La organización de este capítulo se hace a partir de tres apartados.

Un **primer apartado** está dedicado a dar respuesta al primer objetivo específico de nuestra investigación, es decir, a “describir las propuestas de enseñanza- aprendizaje que han implementado recursos digitales interactivos en el primer cuatrimestre de 2020, en el ingreso a la *Lic. en cine y artes audiovisuales* (UNC, Argentina), en el contexto de educación en crisis por la pandemia”.

El **segundo apartado** se detiene en el análisis de datos y resultados que buscan dar respuesta a los objetivos específicos 2 y 3, es decir, a “examinar de qué modo las dimensiones de la alfabetización mediática aparecen atendidas en las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales interactivos” y “comprender el modo en que el tratamiento de las dimensiones de la alfabetización mediática propicia aprendizajes sobre lo colaborativo, participativo y dialógico”.

Finalmente, el **tercer apartado** está dedicado a detallar los datos y resultados surgidos de la aplicación de los instrumentos para cumplir los objetivos específicos 4 y 5, que suponen “analizar los sentidos que circulan en los estudiantes en relación al modo en que las propuestas de enseñanza-aprendizaje, mediadas por recursos digitales interactivos, han habilitado lo colaborativo, participativo y dialógico” y “evaluar la incidencia de la propuesta en el interés, entusiasmo o satisfacción general de los estudiantes, condiciones de la integración académica y social propias de un ingreso a la carrera”.

El análisis de datos y resultados se hace contemplando que estamos en el marco de un trabajo de corte cualitativo. Tal como afirma Gurdián-Fernández (2007, p. 228), “La forma de presentar los datos cualitativos es simplemente descriptiva, tal y como fueron expresados por las y los sujetos actuantes o como se encontraron en las diversas fuentes de información”. El autor hace hincapié en la importancia de que “la presentación de los datos (sea) muy exhaustiva y muy clara” y que “los datos, simplemente, describen lo que ocurrió: son una fotografía hablada de la situación o fenómeno”.

1.1. Propuestas de enseñanza-aprendizaje con incorporación de recursos digitales interactivos

La recolección de datos en relación a este punto se fue llevando adelante en paralelo al dictado de la materia *Realización Audiovisual I*, entre abril y agosto de 2020. Participaron de la investigación una investigadora principal y 6 colaboradores (dos docentes con cargo remunerado y 4 ayudantes alumnos ad honorem).

En 2020, *Realización audiovisual I* llevó adelante una serie de propuestas de enseñanza-aprendizaje que supusieron el uso de recursos digitales interactivos. Las unidades analizadas fueron, en primer lugar, el aula virtual completa, como entorno virtual de aprendizaje institucionalizado, dentro de la Plataforma Moodle. A partir de su observación se definieron las próximas unidades de análisis, que fueron las clases sincrónicas y los recursos digitales interactivos propiamente.

1.1.1. Observación del Aula Virtual

Se exponen aquí los resultados obtenidos a partir de la observación y análisis, determinadas por la aplicación del instrumento que consta en la Figura 01.

a) Datos y organización general del aula virtual

La materia se denomina *Realización audiovisual I*. Pertenece al primer año de la *Licenciatura en cine y artes audiovisuales*, ubicándose en la rama del conocimiento *Arte y Comunicación*. La matriculación en el Sistema Guaraní es de 587 estudiantes, mientras que el registro en el aula virtual es de 546. Los docentes a cargo de la materia son cinco: un profesor titular semi-dedicado (con carga de 20 hs semanales), una profesora asistente semi-dedicada (20 hs semanales) y tres Ayudantes B simples (en este caso, con 10 hs semanales cada uno).

Siendo una materia teórico-práctica, su característica principal es un fuerte desarrollo de trabajos prácticos-realizativos en las denominadas “comisiones de trabajos prácticos”. En ellas se trabaja la visualización, puesta en común y discusión de materiales audiovisuales, para aplicar luego los conocimientos a proyectos realizativos grupales, que se resuelven en el aula y fuera de ella, durante todo el año. La totalidad de la matrícula tiene “clases teóricas” con el mismo profesor titular, mientras que se distribuye en cinco “comisiones de trabajos prácticos” para poder realizar las prácticas. De ello se traduce que las comisiones tienen un número aproximado de 110 estudiantes.

El aula virtual presenta una estructura general que responde a esta organización de la materia, distinguiéndose entonces, dos grandes sectores:

1. Una **sección central principal**, en el espacio superior. En la Figura 07 se muestra, en primer lugar, la faja de logos institucionales; luego, el nombre de la materia y un video incrustado (relacionado con la realización audiovisual). Debajo del mismo, está el espacio dedicado a la clase teórica última o próxima. Por debajo, están los foros “de avisos” y “de consultas y debate”.

Figura 07. Captura de pantalla de la sección central principal del aula virtual de RAV I

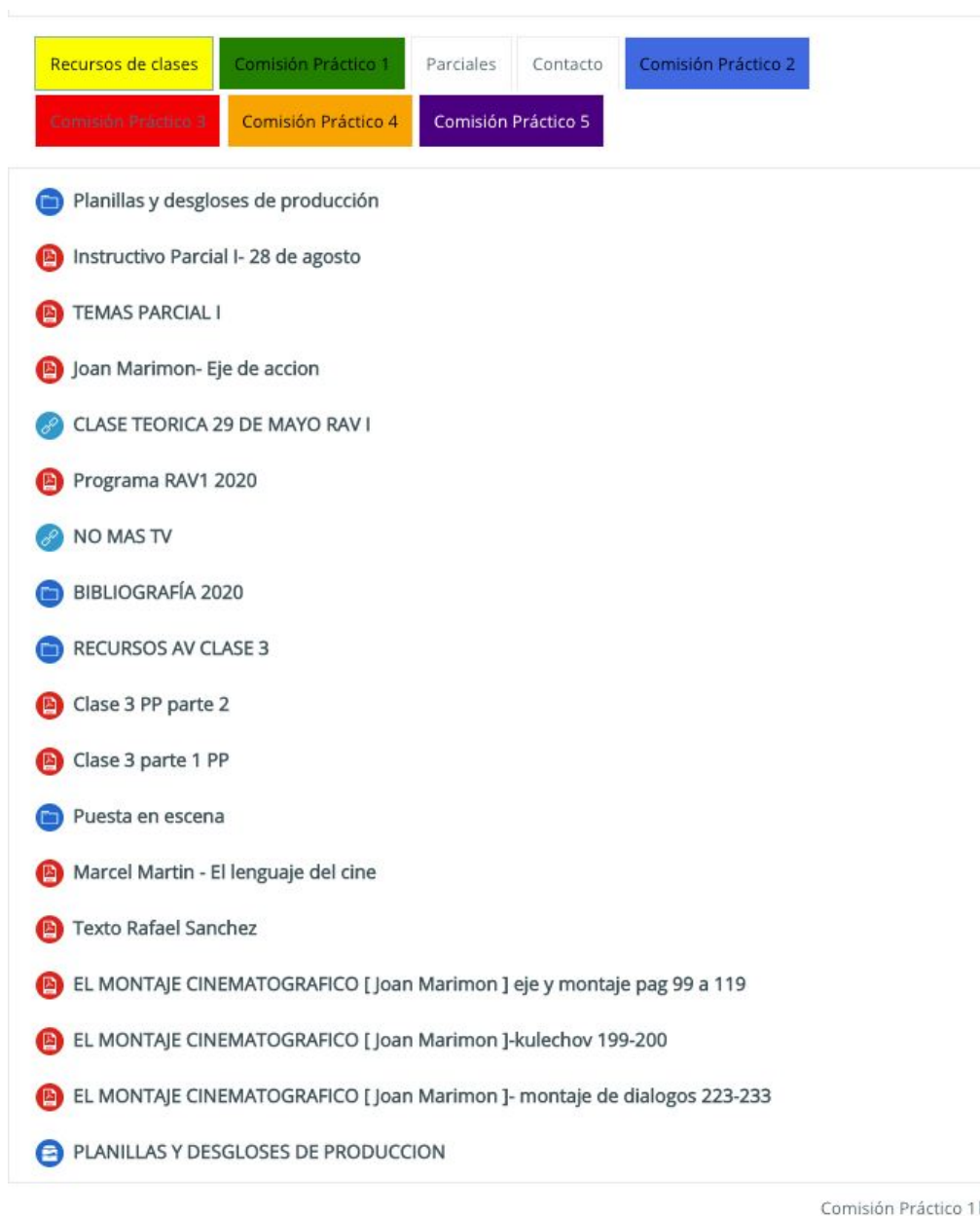


2. Debajo de esta sección central se encuentran, en una franja horizontal, 6 **pestañas diferenciadas**, tal como muestra la Figura 08.
 - La primera corresponde a los “**Recursos de clases**”; allí incorpora el **docente titular** los materiales relativos a las **clases teóricas**.
 - Hacia la derecha se suceden las **pestañas de las comisiones** de trabajos prácticos, desde la 1 hasta la 5. Las mismas son diseñadas por los

profesores asistentes de la materia.

La franja de pestañas de “Recursos de clases” y de las comisiones 1 a 5, en un mismo nivel de jerarquía, se describen en los apartados siguientes.

Figura 08. Captura de pantalla de la sección de pestañas dedicadas a “Recursos de clases” y a las “Comisiones de trabajos prácticos”.



b) Recursos y objetos de aprendizaje facilitados por los docentes

El instrumento de recolección de datos permitió contabilizar los recursos y objetos de aprendizaje presentes en el aula virtual, tanto en la pestaña de “Recursos de clases” como en las pestañas de las “Comisiones de trabajos prácticos”.

> Recursos de la pestaña “Recursos de clases”

Vinculada a las clases teóricas y gestionada por el docente titular, la observación de esta pestaña (que se refleja en la Figura 08) permitió distinguir lo siguiente:

- 5 recursos son informativos-organizativos: el programa de la materia, las condiciones de cursado y la bibliografía, la lista de temas del parcial y un instructivo sobre el mismo.
- Intercalados entre ellos, hay: 7 textos bibliográficos y 2 presentaciones de Power Point, que en algún momento acompañaron clases teóricas.
- Intercalados hay también: 1 documento con un listado de links de interés y 1 link directo a Youtube, donde está cargada una de las clases grabadas del mes de mayo.

En esta pestaña el uso de recursos de Moodle es limitado; predomina el *archivo* y el *link*. No se utiliza el recurso de *etiquetas* para organizar los materiales bajo algún título y/o explicación. Se utiliza el recurso de *carpeta*, en el que se alojan algunos documentos bibliográficos, pero no todos. En efecto, algunos materiales están por fuera de esas *carpetas*. La pestaña no presenta información u orientación sobre cada ítem. Tampoco se explicitan los vínculos o recorridos esperados entre los materiales. Las denominaciones son claras pero no hay un criterio unificado que colabore con la tarea de comprender la lógica de su distribución u orden.

> Recursos de las pestañas de las “comisiones de trabajos prácticos”

Las cinco pestañas presentan cierta homogeneidad en su estructura. En ellas, la sección primera inicial tiene una presentación del espacio, del docente a cargo, de los ayudantes, los días y horarios de cursado, el mail de contacto y el link a un espacio permanente de encuentro y clase semanal. Un ejemplo se muestra en la Figura 09.

Figura 09. Captura de pantalla de la bienvenida y presentación de la pestaña de la comisión de trabajos prácticos N° 1.



The screenshot shows a website navigation menu with the following items: Recursos de clases, Trabajos prácticos, Recursos de clase antiguos, Comisión Práctico 1 (highlighted in green), Parciales, Contacto, Comisión Práctico 2, Comisión Práctico 3, Comisión Práctico 4, and Comisión Práctico 5. Below the menu is a banner for 'RAV 1 COMISION 1' featuring a quote by Fritz Lang: "PREFIERO QUE LAS PELÍCULAS HABLEN POR MÍ." and a black and white photograph of a woman on a stage with a crowd of people reaching out to her. The text 'METROPOLIS (1927)' is visible in the bottom left of the photo.

BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN

Comisión 1

Viernes 10hs. Próximamente en línea

Ayudantes de alumnxs: G. [redacted]

¡Hola todas y todos! Mi nombre es A. [redacted] soy la docente a cargo de la comisión de prácticos N° 1 de la materia Realización Audiovisual 1. La misma se dicta en el turno mañana, los días viernes a las 10hs. El equipo de esta comisión está conformado además por: M. [redacted] y G. [redacted], ambos son estudiantes avanzados de la carrera y están para colaborar con sus dudas y consultas para llevar adelante las actividades del año.

Como todos saben, estamos en una situación de emergencia sanitaria nacional, por lo tanto, la modalidad de trabajo de este año es muy diferente a la que estamos acostumbrados. Es un momento atípico y de excepcionalidad para todos, les pedimos paciencia y mucha atención en la lectura de las propuestas, así nos organizamos mejor.

En principio, la modalidad de esta comisión será encontrarnos los días viernes a las 10hs a través de la plataforma virtual MEET. En estos encuentros, conversaremos acerca de las actividades y contenidos a trabajar.

¡Les damos la bienvenida y nos encontramos los viernes a las 10hs!

Respecto a la organización, las cinco comisiones optan por ordenarse según la cronología de las actividades que van realizando durante el cuatrimestre, tal como lo muestra la Figura 10. De allí, se observa que:

- Los documentos informativos son detallados y exhaustivos. Cada actividad se encuentra delimitada y claramente distinguida (con elementos de imagen, tipografía o color). Además, presentan una orientación durante todo el proceso, con una minuciosa descripción de lo que se va haciendo en cada oportunidad, encuentro o clase.
- Las consignas de cada actividad tienen su titulación, definición del tema, desglose de los objetivos, pasos a seguir y cronograma. Incluso presentan criterios de evaluación y bibliografía específica.
- Los links a los espacios de entrega no aparecen en la pestaña principal de cada comisión, sino que se incorporan en una nueva *página*, derivada de la principal. Allí se explica claramente todo el procedimiento de entrega. Los modos son variados: *tarea* o *foro*, pertenecientes a la misma plataforma Moodle, pero también mediante recursos de plataformas externas como Padlet (mural interactivo) o formularios de Google Drive.
- Ya que se trata de actividades que tienen recuperatorio, en las comisiones se enlazan las devoluciones u observaciones que se hacen a los trabajos en su primera entrega. Estos comentarios y correcciones se realizan mediante el *comentario de la tarea* o mediante *respuestas en el foro*. Se observa un uso frecuente de plataformas externas en las que predomina el *comentario* bajo dos modalidades: unidireccional, en el caso de documentos PDF comentados por el equipo docente en Google Drive, y bidireccional, en el caso de entregas hechas mediante Padlet, por ejemplo. En esta última predomina el diálogo y los aportes entre pares, tal como puede apreciarse en la Figura 11.
- Las pestañas de las comisiones incluyen todas al final un link a una planilla de Google Drive, en la que se actualizan las calificaciones de cada entrega, recuperatorio o instancia evaluativa.





En las 5 pestañas de las comisiones se observa el uso de *etiquetas* y elementos organizativos que facilita la plataforma. Además, se incorporan explicaciones dentro de cada apartado. En dos de las comisiones se observa el uso frecuente de *páginas* para el desarrollo más amplio de aquello que en la pestaña principal no cabe o resulta extenso.

Figura 10. Captura de pantalla de la organización
de la pestaña de la comisión de trabajos prácticos N° 2.

ACTIVIDADES EN COMISIÓN

ACTIVIDAD 01

NARRATIVAS AUDIOVISUALES

-  ACTIVIDAD 1
-  FORO ENTREGA ACTIVIDAD 1 - COM 2
-  EVALUACIÓN DE ACTIVIDAD 1 - COM 2
-  RECUPERATORIO DE ACTIVIDAD 1 - COM 2

ACTIVIDAD DE

AUTO-REPRESENTACIÓN

-  ACTIVIDAD AUTO-REPRESENTACIÓN
-  ENTREGA AUTO-REPRESENTACIÓN

ACTIVIDAD 02

EL POTENCIAL NARRATIVO DEL PLANO Y DE LA PUESTA EN ESCENA







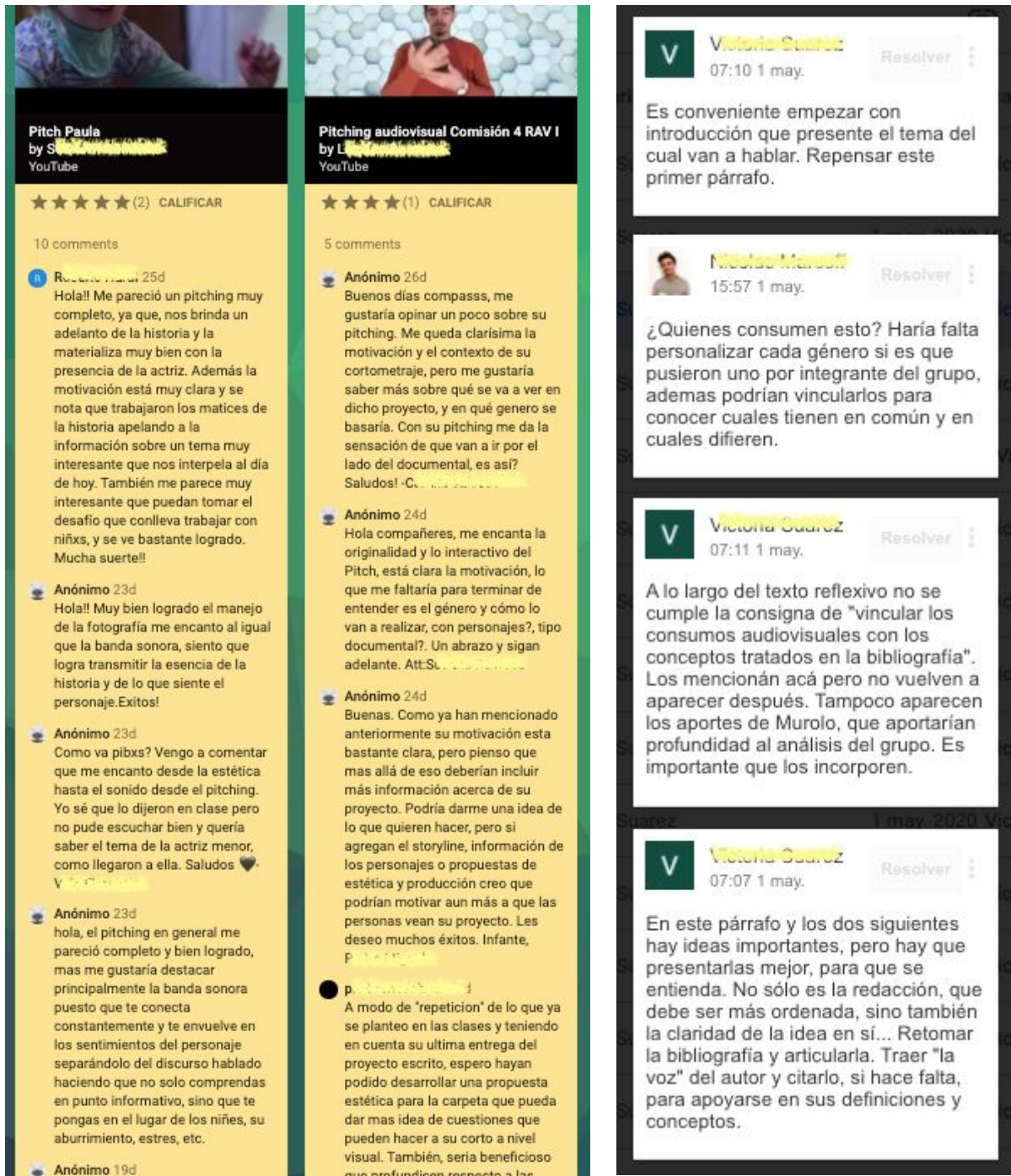
-  ACTIVIDAD 2 - CONSIGNAS GENERALES.
-  ENTREGA DE ACTIVIDAD 2, INSTANCIA A - Un espacio único.
-  EVALUACIÓN >> ACTIVIDAD 2, INSTANCIA A - Un espacio único.
-  ENTREGA DE ACTIVIDAD 2 - Investigación de películas.
-  EVALUACIÓN >> ACTIVIDAD 2 - Investigación de películas.
-  ENTREGA DE ACTIVIDAD 2, INSTANCIA B - Es de género.

Figura 11. Capturas de pantalla que ejemplifican el modo de los comentarios y diálogo entre pares. Comisión de trabajos prácticos Nº 4.



De la observación de las pestañas de las comisiones de trabajos prácticos surge la **evidencia** de que hay **criterios unificados** en cuanto a:

- Textos bibliográficos, que aparecen incorporados mediante enlace en la presentación de cada actividad, a la vez que se mencionan claramente al final de cada consigna.
- Recursos interactivos, que aparecen incorporados como complemento de diferentes etapas de la clase o de la realización de las actividades. En general están realizados en plataformas externas (Genially, Power Point, Prezi, Google Slide, Miro, Canva, otras) y son alojados en el Aula Virtual.
- Otra manifestación de uniformidad de criterios está dada por el sistema sincrónico elegido para dar las clases. Las comisiones 1 a 4 hacen videoconferencias abiertas (Jitsi Meet y Google Meet). Los encuentros se dan semanalmente los viernes, con una extensión de entre dos horas y dos horas y media. Las clases se graban pero sólo se suben en el caso de ser requeridas por estudiantes que tuvieron dificultad para conectarse. El link al espacio de encuentro está visible de modo permanente en la propia pestaña. Por su parte, si bien la opción también es sincrónica, la comisión 5 elige un sistema diferente: Slack durante las primeras clases y, a partir de junio, link privado de Google Meet.

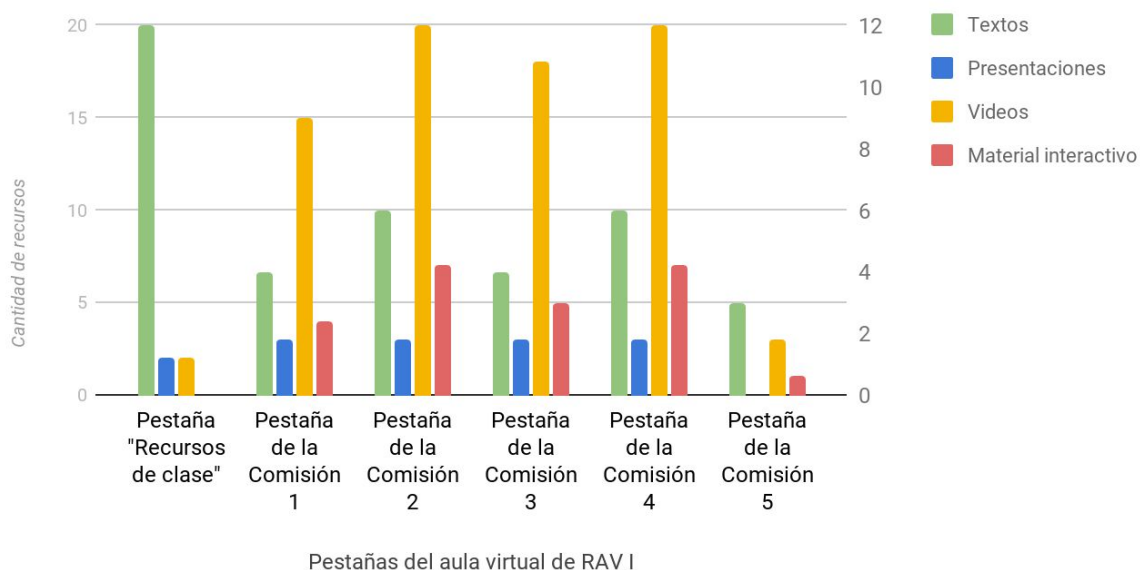
De la observación también surge la **evidencia** de que hay **criterios dispares** en cuanto a los materiales. Los mismos no están compartidos entre los docentes, es decir que cada uno los elabora y embebe en su propia pestaña.

Un análisis minucioso de la **cantidad y tipología de recursos** presentes en las pestañas de “Recursos de clases” y de las “Comisiones”, permite ver con mayor claridad la **evidencia** de que hay **criterios unificados y dispares**. La Figura 12 muestra la cantidad de textos, presentaciones, videos y material interactivo que presenta cada pestaña. En el gráfico se puede observar una clara diferencia entre la pestaña destinada a “Recursos de clases” (vinculada a las clases teóricas y gestionada por el docente titular), y las pestañas de las “Comisiones” (vinculadas a los espacios de práctica y gestionadas por los docentes asistentes). Como se puede ver, en la primera pestaña, hay un predominio de materiales bibliográficos y en formato de texto, con escasas presentaciones y videos y nulo material interactivo. Por su parte, las pestañas de las comisiones 1 a 5 tienen principalmente videos y, en segundo lugar, textos y material interactivo.

Figura 12. Cantidad y tipología de recursos presentes en las pestañas de “Recursos de clases” y de las comisiones de trabajos prácticos (1 a 5).

Cantidad y tipología de recursos

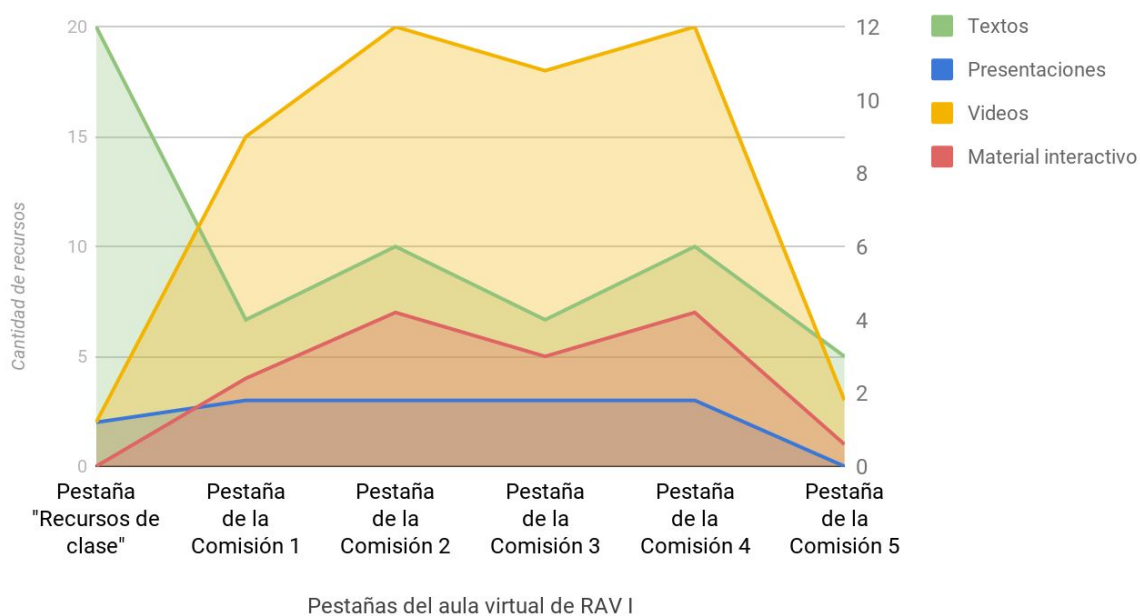
presentes en el Aula Virtual de RAV I



Para una comprensión más acabada, la Figura 13 sombrea con áreas de color los diferentes recursos que se utilizan en “Recursos de clases” y en las “Comisiones”.

Figura 13. Cantidad y tipología de recursos presentes en las pestañas de “Recursos de clases” y de las comisiones de trabajos prácticos (1 a 5).

Cantidad y tipología de recursos



El sombreado permite distinguir los criterios unificados y/o dispares entre la pestaña que diseña el profesor titular de la materia (“Recursos de clase”) y las pestañas que diseñan los profesores asistentes (a cargo de las comisiones 1 a 5). Del gráfico surge la evidencia de una mayor uniformidad y articulación entre las comisiones 1 a 4, mientras que la comisión 5 presenta notables diferencias. Esto se puede deducir a partir de la caída evidente de la curva en el eje X, justamente a la altura del punto de la comisión 5. Allí las áreas de color (asociados a cada tipo de recurso) bajan a niveles mucho menores a los que se registran en las pestañas precedentes, de comisiones 1 a 4.

c) Organización didáctica de la materia

La estructura del aula virtual está dada por la modalidad teórico-práctica de la materia. Las clases teóricas ocupan el lugar inicial central al entrar al aula, a la vez que la primera pestaña en la franja horizontal de pestañas, llamada “Recursos de clases”. En relación a la organización didáctica, dentro de la pestaña “Recursos de clases” se puede observar:

- El programa, si bien se denomina “2020”, enuncia otros años en su interior, a la vez que falta de concordancia con las fechas de este año. Además, no está adecuado a las condiciones de dictado en la virtualidad, que fue una obligación dispuesta por la Secretaría Académica y el Consejo Directivo de la Facultad.
- La secuencia organizativa de las unidades (lecciones, temas, proyectos) de la materia completa no es clara. No hay un cronograma de teóricos visible para estudiantes. El recorrido del cuatrimestre no se explicita en ningún lado. A partir de la observación de las clases se advierte que los temas no se suceden de acuerdo a la lógica de las unidades del programa.

Por su parte, en las pestañas de cada comisión de trabajos prácticos, la secuencia organizativa de las unidades didácticas están explicitadas, ordenadas y expuestas en cronogramas visibles para los estudiantes. En este caso, la lógica no responde a las unidades del programa sino a la sucesión creciente de actividades. Nuevamente, se observa que las cuatro primeras comisiones avanzan de modo integrado, con un cronograma común publicado y que contempla hasta el final de cada cuatrimestre. La comisión 5 sigue consignas diferentes y un cronograma propio.

En relación a las actividades, es evidente la discordancia entre lo que explicitan las pestañas de las comisiones y lo que enuncia el programa de la materia: las que se están haciendo en las comisiones no son las que aparecen en el documento institucional formal. A partir de la observación de las clases sincrónicas de las comisiones se advierte que se aclara permanentemente que las consignas y

documentos válidos son los que aparecen en la pestaña de cada comisión. Esto supone una falta de articulación y concordancia permanente entre espacios (el del teórico y los de las prácticas).

En vínculo con lo anterior, un punto sensible de la observación estuvo dado por los datos obtenidos sobre la coordinación docente, que compete al profesor titular de la materia. Ya que se trata de un aula virtual compartida en simultáneo por varios docentes, del análisis surgen algunas constataciones importantes:

- Se observa una línea de trabajo “laissez-faire”, o de habilitación a que cada docente haga lo que considere mejor. Las pestañas parecen ser el espacio de decisión de las actividades, secuencia didáctica, organización y cronograma de cada profesor asistente. Incluso el orden de los contenidos, las referencias a bibliografía, el uso de ejemplos y criterios de evaluación de las actividades pueden ser definidos por cada uno de ellos.
- Se identifica una sub-coordinación entre las comisiones 1 a 4. En relación a ellas, la comisión 5 presenta un comportamiento errático: algunas decisiones coherentes y articuladas con las comisiones 1 a 4, y otras completamente diferentes, sin distinguirse por ahora un criterio claro.
- La coordinación entre el espacio “Recursos de clases” (vinculado a las clases teóricas, y a cargo del profesor titular) y los espacios de las “comisiones” (a cargo de los profesores asistentes), no presenta evidencia. Además de lo ya señalado, otra manifestación clara de ello son las listas de calificaciones independientes y la falta de cruce entre estudiantes y grupos cursando los teóricos o cursando en cada comisión.
- La coordinación entre esta materia y las demás del primer año no se manifiesta más que en la fundamentación del programa. A partir de la observación detallada de las consignas, este objetivo largamente explicitado en el plan de estudios de la carrera no parece cumplirse ni buscarse. Sí es llamativo que en las clases de las comisiones de trabajos prácticos hay una mención y un trabajo relacional con las materias que los estudiantes cursan en paralelo. Esto se evidencia en un número significativo de clases observadas, en las cinco comisiones.

Otro aspecto importante referido a la coordinación se vincula a las condiciones de cursado. Un documento que aclaraba las mismas estuvo visible para estudiantes durante todo el cuatrimestre. Sin embargo, estaban desactualizadas. En agosto fueron ocultadas. De este modo, el derecho estudiantil a conocer bajo qué condiciones puede promocionar o regularizar la materia, no se cumple. Tampoco las regulaciones universitarias y de la propia facultad que exigen la explicitación de las adecuaciones

en el contexto de educación en crisis por la pandemia. En este marco, es sin embargo llamativo que las comisiones 1 a 4 han establecido las condiciones mínimas para continuar cursando. La discordancia se evidencia en el aula virtual, aunque se observa que se saldan algunas diferencias en el espacio de las clases sincrónicas.

d) Modelos de aprendizaje identificados

En el aula virtual, específicamente en los espacios gestionados por el docente titular, predomina el modelo de aprendizaje “por recepción”, determinado por la cantidad de textos informativos, bibliográficos, presentaciones y links a las clases expositivas. Los espacios de intercambio no se utilizan. Los foros están presentes pero prácticamente inactivos. Las clases comenzaron siendo vía streaming de Youtube pero sin contemplar el posible intercambio en el chat de la plataforma. A partir de junio se implementaron las clases por videoconferencia sincrónica, que dio la posibilidad de circulación de la palabra, consultas u opiniones de los participantes. Sin embargo, la clase continúa siendo preeminentemente expositiva, suponiendo un modelo de aprendizaje “por recepción”.

Por su parte, en las comisiones de trabajos prácticos, el aprendizaje “por descubrimiento” es el 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, en los espacios de puesta en común y de discusión de aciertos y desaciertos, dificultades y consultas. Las pestañas de las comisiones 1 a 4 presentan evidencia de la posibilidad de recuperatorios y re-entregas, lo cual da cuenta de un criterio de flexibilidad amplio y de atención a las circunstancias del contexto. También se observa una atención personalizada a los procesos de apropiación de contenidos de cada grupo, que queda de manifiesto en listas publicadas que distinguen las entregas y las características de cada proyecto, los aspectos a reforzar y considerar en cada uno. En las pestañas aparece la evidencia del trabajo cooperativo y colaborativo realizado por los grupos de estudiantes durante la semana, en la que deben reunirse y avanzar.

e) Funciones que desempeñan los participantes

Las funciones desarrolladas por el profesorado en el aula son diferentes. Por una parte, el docente titular transmite información, a diferencia de los docentes de las comisiones, quienes realizan tareas de presentación de consignas, enmarcación teórica, seguimiento y tutorización de grupos y evaluación de los procesos. En el aula virtual también se reflejan las funciones de los estudiantes, que lógicamente varían

según estén en el espacio de las clases teóricas (recepción de información) o de las clases prácticas (desarrollo de ejercicios, tareas y proyectos).

En relación a la evaluación, en un orden general y sobre todo en la clase teórica, el docente evalúa y 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 o estudiantes.

f) Tareas y actividades

En el espacio de la clase teórica no se plantean actividades; sí en las comisiones de trabajos prácticos. Las comisiones 1 a 4 presentan actividades comunes: una “Auto-representación”, la Actividad 1 denominada “Narrativas audiovisuales” y la Actividad 2 denominada “El potencial narrativo del plano y de la puesta en escena”. Al cierre de la observación, estas cuatro comisiones estaban comenzando la Actividad 3 denominada “Cortometraje ficcional final”.

En las comisiones, dos aspectos son característicos. En primer lugar, el trabajo grupal. Salvo la “Auto-representación”, individual, los demás trabajos son en grupos de entre 5 y 6 integrantes. En segundo lugar, el número de entregas habilitadas. En principio, todas tienen una primera entrega y un recuperatorio. En atención a la flexibilidad que se ha solicitado desde la Secretaría Académica, en algunos casos se observan hasta 3 entregas del mismo trabajo práctico.

Respecto al tipo de actividades, se observa variedad de tareas implicadas: búsqueda de información, análisis, debate y reflexión, desarrollo de proyectos. Es destacable la presencia de un hilo conductor entre todas las actividades. La secuencia de presentación de las actividades va retomando lo previamente trabajado y explicitando los vínculos y articulaciones con los nuevos contenidos. También hay evidencia del tratamiento de temas transversales en todas las actividades: la auto-representación y la representación del mundo, la explicitación de un posicionamiento político-ideológico como estudiantes-realizadores en etapa de formación, una línea de estudio en torno a géneros cinematográficos y audiovisuales, una reflexión continuada y siempre renovada sobre la puesta de cámara, la puesta en escena y los criterios estéticos-realizativos, tanto en el análisis como en la producción.

g) Recursos de comunicación

Mientras en el espacio de la clase teórica se opta por una comunicación

asíncrona, en las comisiones predominan los recursos sincrónicos. En el primer caso, el uso del foro de avisos o de consultas y debates es prácticamente nulo; no hay una labor orientadora sobre su uso, los hilos de consultas no se continúan ni hay una labor integradora con vistas a desarrollar o dar cierre a los temas iniciados. El mail de contacto con la coordinación de la materia no aparece en ninguna parte. El único modo de contacto posible con el docente es a través de la mensajería interna del aula.

Por su parte, en las comisiones de trabajos prácticos suele haber un foro de consultas pero también se manifiestan con poca actividad. Sin embargo, es destacable que todas las comisiones tienen en su sección inicial (en cada pestaña) el medio de contacto con el docente a cargo, que en todos los casos es el mail institucional correspondiente. La mensajería interna del aula virtual también es una posibilidad.

En relación a los foros, hay un uso dispar en las comisiones. Se observa que en la comisión 1 se utiliza el foro de consultas, pero en 6 meses sólo ha habido 9 temas y ninguno de ellos con réplicas. En este caso se usa el foro para el aviso de tareas o como recordatorio de próximas clases. En las comisiones 2, 3 y 4 se ha usado el foro para las entregas de las primeras actividades, de modo que aparecen muy activos en los días de cierre. Pero hacia el final del cuatrimestre, no hay actividad en los foros de estas comisiones.

Respecto a la comunicación de cada clase, mientras en el teórico se actualiza el link unos minutos antes de la habilitación de la grabación asincrónica o del dictado de la clase sincrónica, en las comisiones hay un enlace que es siempre el mismo, para todos los encuentros semanales. En este punto un dato llamativo es que mientras las comisiones 1 a 4 usan plataformas de software libre y de código abierto, y dejan visibles sus links para todos los estudiantes matriculados en la materia, en la comisión 5 el link de la clase se envía por mail personal a los estudiantes de esa comisión. Es decir, no hay posibilidad de ingresar al aula en caso de ser de la materia pero de otra comisión. Incluso no hay posibilidad para los colegas del equipo docente.

Durante las clases mismas, la comunicación es preeminentemente síncrona. Es menester mencionar que hubo un proceso de búsqueda del mejor sistema, sobre todo en el espacio de la clase teórica. Durante abril las clases fueron en un “falso” streaming de Youtube (es decir, se emitía en vivo un video grabado). Luego se optó por el vivo de Youtube. También hubo un par de clases grabadas, cuyos links se publicaron en el horario del teórico y permanecieron activos durante una semana. El sistema que se utiliza actualmente es el de las video conferencias sincrónicas por Google Meet. En todo este proceso de búsqueda la comunicación se vio afectada.

Llegado este punto, y en vistas de las numerosas ocasiones en las que nos hace falta referirnos a las clases o a los recursos interactivos, creemos conveniente pasar a

la descripción específica de estos aspectos. En adelante, la presente exposición del análisis de datos y resultados está abocada a las clases sincrónicas y a los recursos interactivos, internos y externos, de la materia *Realización Audiovisual I*.

1.1.2. Observación de las clases sincrónicas

La recolección de datos en relación a este punto supuso la observación de las clases prácticas de las comisiones 1 a 4, cuya actividad fue, de modo sostenido, sincrónica. Además, fueron los espacios de trabajo más notoriamente preocupados por la articulación de recursos para garantizar el cursado de la materia. La presencia y uso de materiales interactivos, además, es notablemente superior a lo que denotan las pestañas “Recursos de clases” y de la comisión 5.

Las clases sincrónicas observadas se dieron entre el 10 de abril y el 3 de julio, último día de cursado del cuatrimestre. En ese período hubo 10 clases en cada comisión. Se observaron de las cuatro comisiones un total de 20 clases impartidas.

Una primera constatación al observar las clases 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 de enseñanza-aprendizaje. Cada actividad se desarrolla en el lapso de entre 3 y 7 semanas, habiendo períodos durante los cuales las actividades se desarrollan en simultáneo, dividiéndose la clase sincrónica en partes destinadas a cada una. Esta observación permitió comprender mejor el cronograma de trabajo. También se pueden rastrear las evidencias de un hilo conductor y de una articulación y concatenación entre cada una.

A los efectos de describir las clases, se organiza el análisis de datos y resultados de acuerdo al orden establecido por el instrumento empleado.

a) En relación a la presencia social

Dentro de este punto se observaron en las clases indicios de expresiones de afecto, manifestaciones de comunicación abierta y estrategias de cohesión.

En relación a las **expresiones de afecto**, el análisis de las clases ha permitido encontrar que la media de presencia de ellas es de entre 3 y 4 por clase. Esto ocurre en un 95% de las clases observadas. Algunas expresiones son enfáticas y claras respecto a este punto, como cuando el docente dice:

- ◆ **D2:** Espero que tengan un muy buen fin de semana. Les mando un abrazotote.
- ◆ **D3:** ¡Ay! Ahí veo que alguien más activó la cámara y me explota el corazón. ¡Gracias!

También abundan los mensajes de aprecio en el chat, pero en este caso se dan más entre compañeros que entre compañeros y el equipo docente. Sin embargo, en todas las clases se registra algún momento en que el docente escribe en el chat haciendo uso de emoticones. En el 100% de los casos los emoticones fueron, en diferentes versiones, sonrientes. Entre compañeros, si bien no hay expresiones de afecto o aprecio explícitas, sí se dan pequeñas conversaciones par a par en las que quedan en evidencia relaciones de amistad y un cierto grado de aprecio. Por ejemplo:

- ◆ **E1** (después de ver un trabajo): Alto trabajo pibxs.
- ◆ **E2**: La rusa la descose; ¡bien rusa! Por eso estoy en el grupo con ella.
- ◆ **E3**: No me resten importancia; yo lo edité.

En estas conversaciones paralelas a la clase, el docente lee y en todos los casos toma los comentarios para continuar. A veces interviene preguntando, por ejemplo, si “la rusa” canta o baila o sabe de música. De este modo interpela a los estudiantes, manifiesta una voluntad entusiasta de escuchar la respuesta y luego integra los comentarios al curso de la clase.

Durante el primer cuatrimestre hubo entre 3 y 4 instancias de presentación y defensa de los trabajos. Cuando éstos se ven y evalúan, se invita a los compañeros a hacer críticas constructivas. Las observaciones y comentarios entre pares son muy frecuentes en el chat, donde por cada trabajo expuesto aparecen entre 8 y 15 comentarios escritos. A medida que fue avanzando el cuatrimestre, esta tendencia se fue revirtiendo levemente. Mientras en el primer mes las intervenciones de estudiantes con micrófono fueron entre 3 y 4 por clase, en las últimas cuatro clases las intervenciones con micrófono, e incluso con cámara prendida, fueron entre 8 y 10 por clase. En este punto es conveniente aclarar que no es obligatorio conectarse a la clase sincrónica con cámara y micrófono. Nadie está obligado a hablar. La lógica instalada es justamente que los estudiantes lo vayan haciendo a medida que se sientan cómodos en la situación. Para que esto se vaya dando, posiblemente haya colaborado una de las actividades específicas, de exposición de análisis de películas, por algunos grupos. En este caso particular, el docente eligió los más proactivos y con mejor resolución de la actividad de análisis para que pudieran presentar el trabajo para el resto de sus compañeros. La recepción fue óptima: pudiendo elegir, todos los grupos decidieron hacer la exposición.

La afectividad que demuestra el docente en relación a los temas es notoria. En algunas situaciones se manifiesta con el uso de exclamaciones. El docente no oculta las sensaciones que lo atraviesan, sino todo lo contrario. Por ejemplo:

- ◆ **D4**: Es un hermoso el personaje. ¿Cómo no quedarse enamorado de la vida?

◆ **D2:** Ay chicos, cómo sigo hablando después de este ejemplo que vimos.

En cuanto a las **manifestaciones de comunicación abierta**, el análisis de las clases ha permitido encontrar una serie de evidencias. En todas las clases hay una apertura en la que se presenta lo que se hará durante el encuentro. Luego, se sigue ese orden y, 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 está siendo 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 muy enfático y vuelve a decir de diferente manera cada vez que hace falta asentar, reforzar o incluso antes de pasar a un próximo estadio de la clase.

Un detalle de esta comunicación es que el equipo de la comisión manifiesta cohesión, en tanto mientras uno habla los ayudantes escriben en el chat, pasan links, responden preguntas que posiblemente no sean para el docente y se pueden ir evacuando. El reconocimiento al equipo docente, por parte de los estudiantes, empieza a hacerse visible en los comienzos y finales de las clases, en los que los estudiantes saludan a los ayudantes. Incluso les hacen preguntas específicas a ellos, ya no dirigidas al docente.

En relación a las consultas, son muy frecuentes en el chat y no tanto con micrófono y cámara prendidos. El equipo docente de la comisión responde cada intervención, garantizando orden, coherencia y articulación entre los temas, aprovechando para desarrollar algunos contenidos no atendidos previamente. Los debates y las clases de lectura e interpretación de películas son las que más participación convocan.

En cuanto a las **estrategias de cohesión**, el análisis de las clases ha permitido encontrar también una serie de evidencias. El equipo de la comisión llama a cada estudiante por su nombre de pila. Una particularidad de las 4 comisiones es el uso de lenguaje inclusivo. La recepción de los estudiantes es entusiasta; ellos mismos también lo usan al escribir y al hablar. Respecto a la cohesión de la clase, hay un permanente retomar el hilo, aún cuando se dan interrupciones o consultas de otro orden. Estos momentos se aprovechan para retomar desde otro lugar pero volver finalmente al recorrido que estaba previsto.

Para finalizar este apartado, se puede decir que los niveles de interacción fueron mejorando a lo largo de las clases impartidas. Es posible que sean fruto de una articulación de todos los elementos aquí mencionados.

b) En cuanto a la presencia docente

Este punto tiene su antesala en la descripción del aula virtual. En aquel apartado, las observaciones hechas guardan una relación directa con las que aquí hacemos. 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 1 a 4 y lo que se puede analizar de las clases virtuales sincrónicas propiamente.

En cuanto al diseño educativo y organización, si bien las comisiones están en el marco de una materia cuyo programa actualizado no está en el aula virtual, de la observación de las clases se concluye que hay un diseño del programa de estudios de la propia comisión. El diseño de los métodos es evidente en cada clase en la que se explicitan las tareas, pasos a seguir y la modalidad en que se irán resolviendo en las clases venideras. Si bien no hay un calendario general hasta fin de año, sí hay cronogramas de cada actividad y proyecciones a tres, cuatro, cinco clases, que el docente explicita en algún momento de cada encuentro.

En cuanto a facilitar el discurso, se observa una permanente atención del docente y equipo de ayudantes a identificar áreas de acuerdo y desacuerdo, explicitarlas y, según sea el caso, integrarlas o dejarlas para próximas discusiones. Se intenta alcanzar un consenso aunque, en algunos casos, se alienta el disenso y las opiniones contrastadas, justamente para que en la discusión emerjan los argumentos que fundamentan cada posicionamiento. En ese sentido, el equipo modera las opiniones de los participantes y promueve el debate. Este trabajo de puesta en común tiene sus reglas explicitadas en cada oportunidad por el equipo de cátedra. En todas las ocasiones, se identifica una voluntad de animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes. También es considerable la cantidad de veces que el equipo docente se refiere a las reuniones y discusiones que pueden ser continuadas por fuera de la clase, alentando la conformación de grupos de estudio autónomos y autogestivos.

En cada puesta en común se identifica una estructura de orden: se presentan los contenidos y ejes del debate, se pone en acción el debate mismo y luego se hace un resumen y cierre. Allí el docente confirma lo que se ha entendido mediante la evaluación y el feedback explicativo. En algunas oportunidades este momento ha servido para diagnosticar los errores de concepto o reincorporar contenidos. Con frecuencia la docente aprovecha la oportunidad para citar autores que no tuvieron oportunidad en el debate o para anticipar próximas clases o contenidos a abordar.

1.1.3. 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 1 a 4 durante el primer cuatrimestre. Una primera observación general es que los recursos se usan como apoyo o complemento de alguna instancia específica de las actividades: la entrega, la devolución o la evaluación.

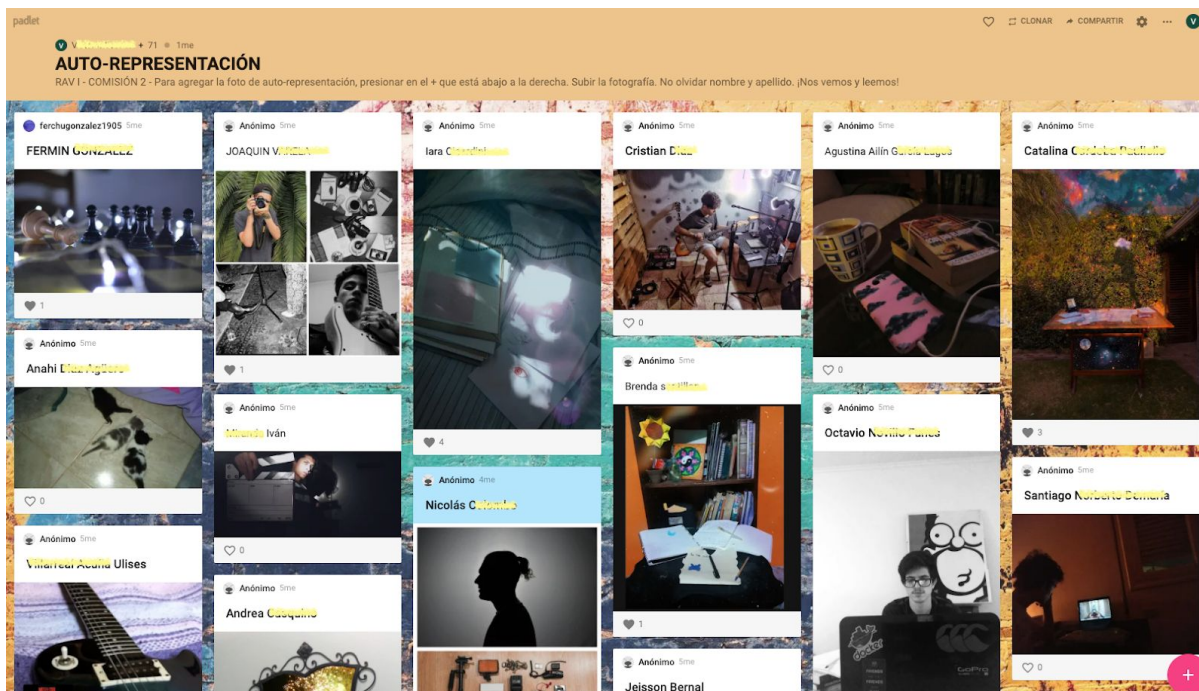
Se observa una amplia presencia y uso de los recursos por parte de los estudiantes. Sin embargo, más que la navegación o visita, lo importante para nuestra investigación, es valorar la utilidad de los recursos empleados, ver en qué medida colaboraron con generar aprendizajes significativos. Por tal razón, para el análisis de su utilidad, hemos revisado específicamente algunos recursos. Llegado este punto, consideramos importante explicitar una de las primeras constataciones que surgen de la observación hecha hasta aquí. En el caso de las comisiones 1 a 4, todo gira en torno a las actividades propuestas y, tanto el aula virtual como la clase sincrónica como los recursos, son complementarios y necesarios recíprocamente. Ninguno funciona de modo independiente. Por tal razón, consideramos que este es el momento de describir las propuestas educativas en sí, antes que seguir solamente con los recursos interactivos. De tal modo, este aparato describe las propuestas de enseñanza, a la vez que va comentando el tipo de recursos interactivos incorporados y cómo éstos operan en la resolución de consignas por parte de los estudiantes.

Las tres propuestas particularmente significativas para el estudio actual son: la actividad diagnóstico, denominada de “Auto-representación”; la Actividad 1, de “Narrativas audiovisuales”; y la Actividad 2, titulada “El potencial narrativo del plano y de la puesta en escena”.

a) Actividad diagnóstico, denominada “Auto-representación”

Esta actividad tiene el objetivo de reflexionar acerca de los intereses de los estudiantes de la comisión, para dialogar sobre sus motivaciones en relación a la carrera, por medio de un primer acercamiento a la producción audiovisual. La actividad consiste en subir a un muro de la plataforma Padlet una fotografía de autoría propia que implique una auto-representación. La idea es que por medio de la fotografía cada estudiante se presente al equipo de comisión y a la clase. La foto debe contener un trabajo de diseño de puesta en escena y tiene que estar guiada por motivaciones personales. Este trabajo realizativo implica también el control de parámetros como el diseño de arte, composición y encuadre, entre otros.

Figura 14. Captura de pantalla de la actividad diagnóstico, de “Auto-representación” de la comisión N° 2.



La pregunta que se propone como disparadora es: ¿Cómo te representarías frente a otro? ¿Qué querés transmitir por medio de tu puesta? También se aclara que no necesariamente una auto-representación implica un retrato físico, sino que hay diferentes maneras de presentarse usando la creatividad y teniendo en claro lo que se quiere transmitir en la imagen.

> ¿Cómo se convierte el recurso en recurso interactivo efectivo, en el marco de la propuesta de enseñanza-aprendizaje?

El muro de Padlet es un recurso que se combina con la presentación de los estudiantes en la clase. Se convierte en interactivo, más allá de las posibilidades interactivas técnicas, porque, de la mano de una propuesta didáctico-pedagógica específica, invita a trabajar colectivamente, socializar ideas, compartir lo realizado. Los estudiantes se ven y reconocen, escuchan, dan opiniones e interactúan. Eso no ocurre necesariamente en la plataforma. De hecho, en esta primera oportunidad en la que se usó Padlet estuvieron inhabilitados los comentarios y sólo se dejó abierta una opción muy limitada (la de otorgar “corazones” de “me gusta”), que fueron útiles y disparadores de la interacción en la clase virtual sincrónica.

En este punto se hace hincapié en la propuesta didáctico-pedagógica, ya que la orientación docente fue fundamental. Los comentarios se guiaron hacia dos lugares: el análisis de la puesta en escena y puesta de cámara y el sentido que generan la conjunción de determinados recursos. Algunas expresiones de los estudiantes

durante la clase en la que se trabajó el tema fueron:

- ◆ **E20-C3:** El plano picado de la habitación es como que minimiza al personaje. Pero también el uso del gran angular ayuda a pensar que el espacio es amplio. Además, la ambientación y los colores hacen entender que está en su mundo. Entonces el plano picado es un poco relativo, hace un contrapunto.
- ◆ **E49-C3:** El ajedrez se puede registrar de muchas formas. La toma en perspectiva me dio la sensación de que eran personas. Entonces creo que se toma la vida como si fuera un juego de ajedrez. En el ajedrez hay que ser muy inteligente y estratégico.
- ◆ **E15-C3:** La imagen está bien compuesta. Me gusta que ella quede por encima de la mesa de dibujo, porque parece que va a volar. Y está bien el plano que abarca mucho cielo y que haya intervenido con diseños las nubes. Habla de una personalidad que vuela y que se deja llevar por la imaginación.

También hubo reacciones a las auto-representaciones de aquellos estudiantes que identificaron en sus compañeros modos de decir cosas diferentes de las que ellos conocen. Por ejemplo:

- ◆ **E2-C3:** A mi la oscuridad me hizo pensar en algo enigmático u oculto. Pero yo lo conozco. Es más bueno.
- ◆ **E38-C3:** Yo no sabía que él tocaba la guitarra. Aunque capaz tiene una pero no la toca. Todavía no aprendió. No sé. Me dan ganas de preguntarle. Además las cuerdas parecen un camino recto. ¿Por qué hizo la foto así?

Las interacciones que se lograron establecer a través de la integración de la consigna, el mural interactivo alojado en el aula virtual y la orientación de los intercambios durante el encuentro sincrónico, son el modo en que lo interactivo se configura en esta propuesta, con el objetivo de alentar aprendizajes significativos, en relación a los temas específicos de la materia, pero también en relación a los vínculos. Los comentarios y devoluciones 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.

b) Actividad 1, denominada “Narrativas audiovisuales”

La actividad consiste en realizar un texto reflexivo en el que se vinculen los consumos audiovisuales del grupo con los conceptos tratados en la bibliografía, utilizando como guía las siguientes preguntas: ¿Qué tipos de productos audiovisuales consumen? ¿Qué les gusta ver? ¿Qué sería para ustedes el formato? ¿El medio o dispositivo? ¿Y una plataforma? ¿Creen que el producto audiovisual depende del formato, del medio? ¿Por qué? ¿Qué entienden por narrativas audiovisuales? ¿Cómo

influye el medio, el dispositivo o plataforma en las narrativas audiovisuales? ¿Qué reflexión pueden hacer sobre estas preguntas?

En este caso, hay dos recursos interactivos puestos en juego. Por un lado, se apuntó a la entrega de los trabajos de modo que quedaran organizados en una carpeta compartida de Google Drive, para que pudieran ser comentados por el equipo docente. Por otro lado, un segundo recurso puesto en juego, fue una presentación realizada en la plataforma Genially, para presentar las dificultades más frecuentes y repasar hacia dónde dirigir el recuperatorio. Explicaremos cómo cada una de modo interdependiente permitió reconfigurar las interacciones y propiciar aprendizajes en los estudiantes.

En el primer caso, el equipo docente fue haciendo comentarios a los grupos, directamente sobre el documento PDF entregado. Allí se señalaron aciertos, desaciertos, aspectos a reconsiderar. Durante la clase sincrónica, los comentarios fueron puestos a disposición de los grupos y quedaron disponibles en el aula virtual. Algunos muestran el tipo de observaciones, el tono, el modo “diálogo” y la invitación constante a mejorar el trabajo en la futura entrega.

Por otro lado, un segundo recurso puesto en juego fue una presentación realizada en la plataforma Genially (Figuras 15 y 16), para reconocer las dificultades más frecuentes y repasar hacia dónde apuntar en el recuperatorio. En ella se refuerzan los objetivos de la actividad y los pasos sugeridos para lograrlo. También se explicitan los criterios de evaluación (Figura 16), con vistas a dejar claros los parámetros de desempeño más importantes del trabajo.

Figura 15. Captura de pantalla del recurso interactivo desarrollado en Genially, para evaluar la Actividad 1, de “Narrativas audiovisuales”.



Figura 16. Captura de pantalla del recurso interactivo desarrollado en Genially, para explicitar criterios de evaluación



> ¿Cómo se convierte el recurso en recurso interactivo efectivo, en el marco de la propuesta de enseñanza-aprendizaje?

En este caso todo ocurre de modo integrado: se apela al recurso del comentario y del diálogo en Google Drive. Las carpetas compartidas se ponen a disposición unos días antes y se avisa a través del mail. Se solicita que todos los grupos vean las observaciones propias y ajenas, que repasen auto-críticamente el trabajo entregado y la bibliografía. Luego, durante la clase sincrónica, se hace la presentación y se habilitan las preguntas. En ese momento se apela también a la presentación interactiva de la plataforma Genially y a la carpeta compartida de Google Drive. Así, todo el sistema se convierte en interactivo, nuevamente, más allá de las posibilidades técnicas específicas. Tal como señalamos previamente, de la mano de una propuesta didáctico-pedagógica guiada, se invita a trabajar colectivamente, socializar ideas, compartir lo realizado. Los estudiantes se leen, releen y preguntan sobre las correcciones y sobre cómo mejorar los trabajos. Aunque eso no ocurre en los comentarios escritos, sí se da de modo activo en la clase sincrónica. Durante esa clase se escucharon intervenciones como estas:

- ◆ **E35-C5:** Profe, acá nos puso que la introducción habla de los consumos pero que falta especificar eso durante el desarrollo. ¿Por qué y cómo lo hacemos?
- ◆ **E11-C5:** Profe, ¿hay alguno de los trabajos que esté muy bien y que podamos tomar como referencia en cuanto a la estructura?
- ◆ **E62-C5:** Nosotros hicimos un punteo de respuestas, todo mal. Pero es que

tampoco entendíamos bien cómo había que hacerlo.

En este caso, entonces, los dos recursos se convirtieron en muy útiles y disparadores de la interacción y los intercambios que se dieron en la clase virtual sincrónica. A su vez, fueron fundamentales para las mejoras en los recuperatorios.

c) Actividad 2, sobre “El potencial narrativo del plano y de la puesta en escena”

Para esta actividad se propuso iniciar un nuevo recorrido en torno al tema "el potencial narrativo del plano y de la puesta en escena". El mismo está en continuidad con el contenido impartido tangencialmente en la actividad denominada “Narrativas audiovisuales”. En esta oportunidad se hizo foco en contar a través de la ubicación de la cámara y de las decisiones de encuadre y composición. También se propuso estudiar más en detalle las posibilidades narrativas de la puesta en escena, haciendo hincapié en la ambientación de los espacios, la presencia de objetos específicos y la iluminación. Finalmente, las consignas explicitan el trabajo específico a hacer en relación a tamaño del plano, angulación, altura, encuadre, reglas de composición, profundidad de campo y la banda sonora como recurso para caracterizar el género y para dar homogeneidad a todo lo producido.

La actividad contó con varias instancias: la Instancia A, denominada "Un espacio único", la Instancia Transversal denominada “Investigación de películas”, y la Instancia B, denominada "Descripción en clave de género". Las tres instancias se detallan a continuación.

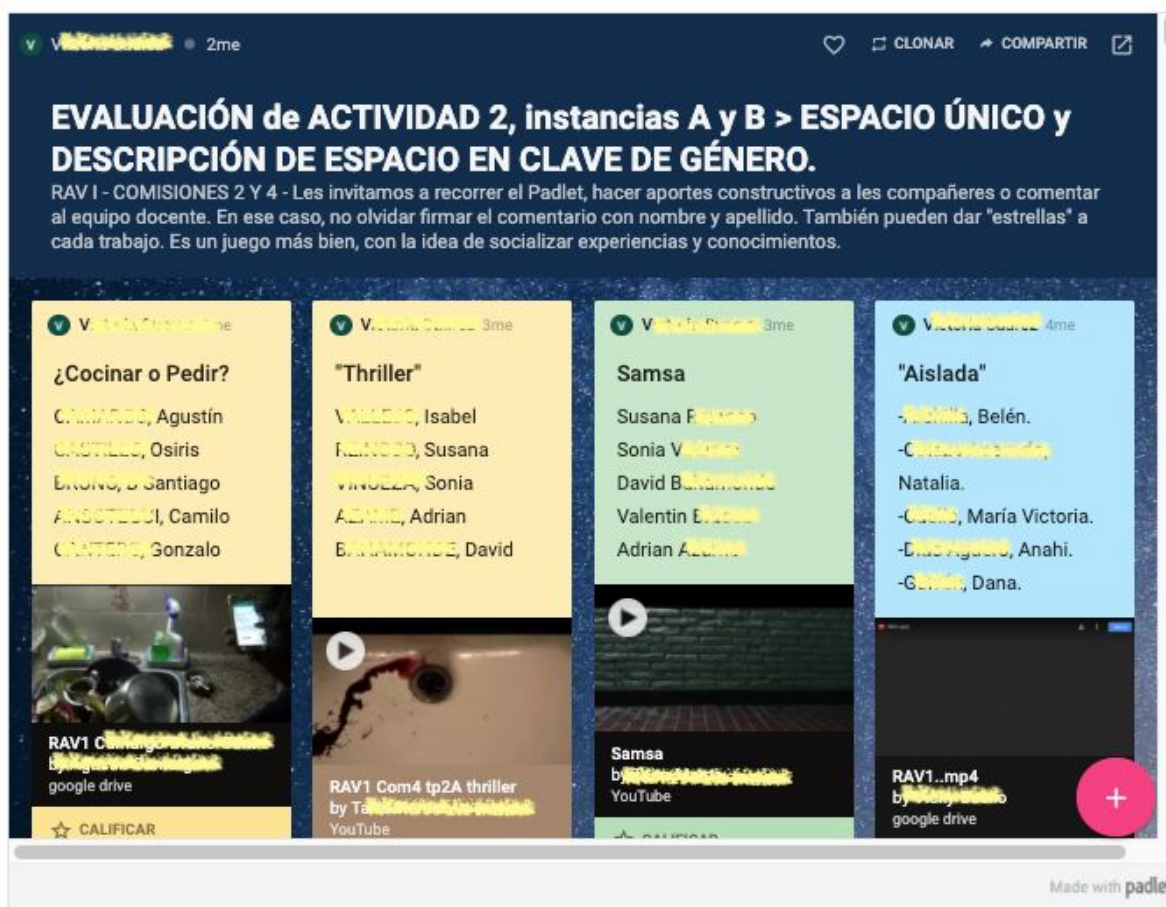
La **Instancia A** consiste en construir un espacio audiovisual a partir de tomas filmadas por cada uno de los integrantes del equipo en su espacio de cuarentena. A partir del montaje, el video resultante tiene que denotar un mismo espacio. Es decir, cada uno de los integrantes del grupo graba una toma en su casa; una vez reunidas y editadas, deben representar un espacio único, como si todas ellas hubieran sido filmadas en el mismo lugar. Este ejercicio es posible si antes logran ponerse de acuerdo, armar un guión y definir qué va a filmar cada uno. El video debe respetar determinadas condiciones generales, relativas a la cantidad de tomas (tantas tomas como integrantes tenga el equipo), y técnicas, relativas a los recursos estudiados, para lograr una continuidad temporal y espacial entre toma y toma.

La **instancia transversal** se desarrolla en paralelo a la A y B. A través del análisis de películas, los grupos llevan adelante una investigación sobre las características principales de los géneros narrativos. Las películas, asignadas mediante sorteo, no necesariamente encuadran en un género específico pero sí tienen una predominancia. La tarea es distinguirla, entender en qué decisiones de cámara y

puesta en escena se basa esa diferencia y compartir lo estudiado en el encuentro de la comisión. De esta instancia transversal surgieron análisis muy nutridos. Algunos grupos los expusieron, a pedido del docente. La tarea fue considerada provechosa por parte de los estudiantes que no habían comprendido cabalmente la consigna o no habían encontrado herramientas teóricas o prácticas para hacer la tarea.

La **Instancia B** consiste en realizar la descripción audiovisual de un espacio, como si fuese la secuencia de inicio de la película del equipo. La descripción debe cuidar el movimiento interno y externo y respetar los códigos de género estudiados. En este punto deben considerarse los aportes que hayan hecho los compañeros, en los análisis de películas, con la idea de emular las decisiones de cámara, encuadre y composición, así como las de puesta en escena que caracterizan a cada género.

Figura 17. Captura de pantalla del recurso desarrollado en Padlet, para la Actividad 2, “El potencial narrativo del plano y de la puesta en escena”



El análisis de datos y resultados derivado de la observación de las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales interactivos ha permitido hacer la descripción precedente. Si bien se trata de uno de los objetivos específicos de esta investigación, se ha incluido aquí el cuerpo más detallado y exhaustivo de los resultados, para dejar lo relevante y general para el apartado de las conclusiones.

1.2. La alfabetización mediática en vínculo con el aprendizaje colaborativo, participativo y dialógico

Este segundo apartado se detiene en el análisis de datos y resultados que buscan dar respuesta a los objetivos específicos 2 y 3 de nuestra investigación. El instrumento permitió examinar de qué modo las dimensiones de la alfabetización mediática están atendidas en las propuestas de enseñanza-aprendizaje, mediadas por recursos digitales interactivos. Este apartado se organiza a partir de las dimensiones que se abordan con mayor frecuencia en *Realización audiovisual I*: el lenguaje, los procesos de producción y la ideología y valores. Incluimos la tecnología en razón del abordaje particular recibido este año. En cada caso, incluimos un subapartado en el que se expone cómo ese tratamiento (de las dimensiones de mayor presencia en la materia) ayuda a generar aprendizajes colaborativos, participativos y dialógicos.

1.2.1 Lenguaje

En el **ámbito del análisis** se observa un trabajo importante en los códigos. A lo largo de las clases observadas, se identifica que tres de ellas se destinan a analizar películas, a la vez que la Actividad 2, Instancia Transversal, es específicamente de análisis de este material. De la revisión de las 3 clases impartidas emerge una preponderancia de la capacidad del docente, sobre todo, de analizar y valorar el uso de los recursos del lenguaje desde el punto de vista expresivo y estético. En los análisis se valora la puesta en escena y puesta de cámara. Dentro de la puesta en escena, se menciona la iluminación y las funciones que cumple. En una de las películas se presta especial atención al análisis y valoración de la selección de actores, a la vez que se menciona en todas las películas escenografía, utilería, vestuario y maquillaje. Se piensan los elementos de la imagen (tamaño del plano, angulación, lente, paleta de colores, texturas) y los elementos de la banda de sonido (efectos, ambientes, diálogos, silencios y música). De todo ello se valora la función expresiva en relación a lo narrativo. En todos los casos se hace hincapié en la interacción de los recursos del lenguaje audiovisual.

Un apartado especial merece el montaje, que es concebido como una etapa no final sino inicial del trabajo, cuyas decisiones se toman ya en la etapa de guionado. En función del modo en que el montaje expresivo, narrativo, intelectual o rítmico va apareciendo en las películas analizadas, el docente se refiere a la creación de sentido. Se hace hincapié en el montaje interno (dado por el recorrido de los personajes o las

texturas o las direcciones de las líneas de la composición, entre otras cosas) y externo (potencial del corte, cuyas decisiones se aplican a orden, duración y frecuencia).

Otro dato llamativo es que se establecen relaciones con la Actividad 1 (“Narrativas audiovisuales”) en la que se abordó la historia de los medios y los aportes de los pioneros y los vanguardistas, en un camino de evolución y conformación del lenguaje audiovisual. En este punto se hace referencia a la historia haciendo una relación con lo estudiado en la materia *Introducción a los estudios audiovisuales* y los períodos artísticos vistos en *Arte y Modernidad*.

Sobre informativos, publicidad, programas de concursos o magazines, reality shows, talk shows y debates, no hay referencias. Sin embargo, es destacable que en 4 de 15 trabajos, en una comisión, y en 2 de 16, de otra comisión, aparece la crítica a los medios. En las propuestas narrativas emergen estas inquietudes, que están visiblemente reflejando una posición crítica, a la vez que la capacidad de identificar objetivos implícitos, la imposición de valores y modelos, los estereotipos de género y los modos de vender productos.

Si bien la mayoría de los indicadores de la dimensión del Lenguaje están ampliamente cubiertos en las clases, es importante aclarar que tal cobertura en el ámbito del análisis es más por parte del docente. También es bueno mencionar que justamente en la Actividad 1 y en la 2, Instancia B, los propios estudiantes tienen que dar cuenta de su dominio del ámbito del análisis.

Por su parte, en el **ámbito de la expresión**, el dominio se da de maneras diferentes. En el caso de los docentes, aparece levemente en el modo en que organizan los materiales y asocian las imágenes para dar la clase. Los que sí desarrollan mucho aprendizaje en relación a esta dimensión son los propios estudiantes, a través de todas actividades del primer cuatrimestre.

> **¿De qué modo se presentan para propiciar aprendizajes vinculados a lo colaborativo, participativo y dialógico?**

Tanto para el ámbito del análisis como de la expresión se observa un gran vínculo con el aprendizaje. En las clases los docentes invitan permanentemente a conversar sobre las películas. Las listas de reproducción están en Youtube, embebidas en la plataforma Moodle, son puestas a disposición con varios días de antelación y se solicita traer ya las observaciones para poder participar. Los aportes de los estudiantes van definiendo el recorrido de la clase, moderado por el docente que va eligiendo y articulando las intervenciones. De este modo se configura lo colaborativo en relación a exponer, ordenar y armar ideas entre los participantes de la clase. En ese tránsito, lógicamente aparece también la participación y el diálogo para poder llegar a conclusiones. Todo esto se da más en el ámbito del análisis pero también en el

ámbito de la expresión. Los trabajos prácticos, y más en este período, han implicado gran coordinación entre los estudiantes. Los que sí tuvieron conexiones a internet estables y dispositivos adecuados, pudieron sostener las reuniones y procesos de toma de decisión.

1.2.2. Procesos de producción y difusión

En el **ámbito del análisis**, se observa que no se está trabajando, sino que más bien se hace hincapié en el desempeño práctico o en el ámbito de la expresión o producción. Esto responde al contexto actual. Los docentes hacen permanente referencia a la necesidad de juntarse, trabajar en grupo, poner en común, discutir, decidir, consensuar. Cabe destacar que, en el marco de una de las primeras clases, se da una clase específica sobre cómo organizar un proceso creativo colectivo. En todo momento se hace hincapié en la situación actual. También es importante destacar que hay un abordaje de los roles principales de un equipo de producción audiovisual y de las etapas del trabajo.

Por su parte, queda en evidencia que en el **ámbito de la expresión** se hace necesario seguir trabajando, dada la necesidad de producir colaborativamente desde la casa de cada estudiante. Las actividades grupales, si bien son la mayoría, no se resuelven exitosamente en todos los casos. Los grupos manifiestan dificultades para juntarse. Cabe destacar que se trabaja mucho más la producción que la difusión de los materiales, que en el 100% de los casos se circunscribe al circuito de exhibición de la propia comisión de trabajos prácticos.

1.2.3. Ideología y valores

Muy en vínculo con la dimensión del lenguaje, esta es una de las dimensiones en la que aparecen más referencias. En el **ámbito del análisis**, constantemente, se trabaja en detectar lo que transmiten las imágenes, los valores que propone una historia, a través de sus personajes, conflictos, acciones, diégesis, arcos de transformación, desenlace. Se hacen articulaciones con los sentidos que circulan en la sociedad actualmente en relación a temas emergentes y se analiza en qué medida estas películas o las producciones realizadas se articulan, refuerzan, contradicen, matizan los mensajes hegemónicos. Hay una permanente interpelación en relación al modo de transgredir a partir de las imágenes y un cuestionamiento permanente en relación al posicionamiento que como realizadores en formación van a ir tomando. Al identificar estereotipos de género u otros, se aprovecha la oportunidad para desentrañar en dónde reside el posicionamiento del realizador, y se vincula la obra o producto con sus causas y consecuencias. En algunos encuentros se trabajó

específicamente sobre los efectos de la homogeneización cultural, analizando las imágenes audiovisuales producidas por los grupos, reflexionando críticamente sobre la reproducción de estereotipos y la contribución a tal homogeneización.

A pesar de que se hace mucho hincapié en el ámbito del análisis, los efectos en el **ámbito de la expresión** son relativos: hay producciones que apenas buscan o encuentran un modo de posicionarse críticamente en relación a temas actuales o que nos atraviesan en la sociedad contemporánea. Los temas más recurrentes son la pandemia, el encierro, la inestabilidad emocional, los problemas psicológicos. Llamativamente no aparecen cuestiones relativas a la crisis económica o política, que es un tema que sí circula ampliamente en medios de comunicación. Sí se identifican inquietudes en relación a la crítica a los medios.

> **¿De qué modo se presentan para propiciar aprendizajes vinculados a lo colaborativo, participativo y dialógico?**

Nuevamente, el trabajo es fuerte en las clases y sí se observa que hay un derrame desde los primeros trabajos a los próximos. Se observa que hay una mayor sensibilización en relación a este tema. Esto se constata en las defensas de los trabajos presentados, en las que ponen de manifiesto los temas a tratar, tratamiento del tema y motivaciones de los realizadores. Por otra parte, la constatación de que esos modos de pensar el trabajo han habilitado el aprendizaje colaborativo, participativo y dialógico está dado por el hecho de que hay un crecimiento colectivo de los grupos, dado por la socialización permanente de los análisis y las producciones.

1.2.4. Tecnología

En el **ámbito del análisis** se observa un trabajo apenas presente. A lo largo de las clases no se menciona, salvo en la Actividad 1, sobre “Narrativas audiovisuales”. Si bien la mayoría de los indicadores de la dimensión de la tecnología no se mencionan, es destacable que esto se hace en función de una no posibilidad de usar o investigar la tecnología ahora. Por tanto la propuesta no hace un análisis de ello, más que a partir de la ausencia o de aquello que en este momento nos falta.

Por su parte, en el **ámbito de la expresión**, el dominio se da de maneras diferentes. En el caso de los docentes, aparece en el modo en que manejan la plataforma o los diferentes materiales que ponen a disposición. El uso de diferentes plataformas o el propio recorte de los ejemplos específicos que se ven en las listas de reproducción de Youtube. Es un modo tangencial, pero que surge de la observación que estaba prevista sobre el aula virtual, clases sincrónicas y recursos interactivos.

Esta dimensión es una de las más afectadas por el dictado de la materia en

condiciones de pandemia. Si bien se contempla en el ámbito del análisis, y al corregir trabajos se hacen menciones en relación a las resoluciones técnicas (balance de blancos, foco, exposición y calidad de la imagen, por ejemplo) no es una exigencia de la materia actualmente. En las clases se explicita el criterio de flexibilidad para con el cumplimiento de consignas, justamente en atención a las dificultades para reunirse a filmar, alquilar equipos, contar con dispositivos adecuados de filmación y edición, etc. Si bien se sugiere trabajar en atenuar las diferencias, imprecisiones o defectos técnicos, y en unificar resultados estéticos finales, eso no se traduce a las calificaciones finales de los grupos.

Cabe mencionar que la flexibilidad en relación al uso de tecnologías responde también a la falta de articulación entre materias del primer año de la carrera. *Fotografía I*, por ejemplo, una de las principales materias técnicas del nivel, complementaria de la troncal que hemos observado, apenas pudo dictarse bajo la modalidad virtual (por razones que no atañen en este momento), de modo que los estudiantes quedaron sin esa parte de los contenidos, lo que obligó a los docentes a no tomar en consideración el desempeño en esas áreas.

> ¿De qué modo se presentan para propiciar aprendizajes vinculados a lo colaborativo, participativo y dialógico?

En el caso de los estudiantes, sí desarrollan mucho aprendizaje en relación a esta dimensión. A través de todas actividades grupales y del modo obligado de trabajar remotamente durante el primer cuatrimestre, debieron conocer sus celulares o dispositivos, entender sobre el tamaño de la imagen, la capacidad, el peso de los archivos, los códigos de compresión, las plataformas de edición y de circulación de los trabajos entregados, los parámetros necesarios para exportar videos con la mejor relación calidad/tamaño/peso.

1.3. Sentidos que circulan en relación a cómo las propuestas de enseñanza-aprendizaje han habilitado lo colaborativo, participativo y dialógico.

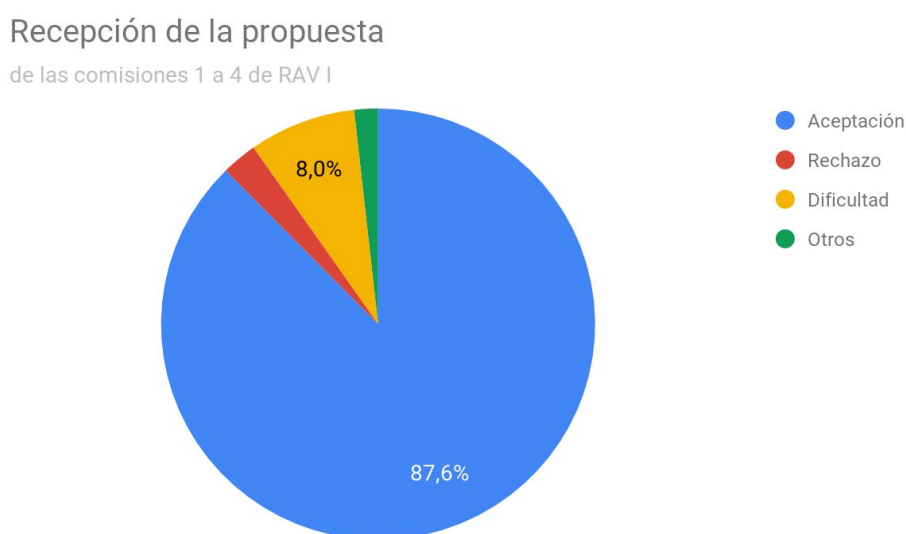
El análisis de datos y de resultados de este apartado surge de un cuestionario abierto realizado al finalizar el primer cuatrimestre en las comisiones de trabajos prácticos 1 a 4. Recuperamos aquí las respuestas más significativas en relación al tema de esta investigación: la propuesta de las comisiones, las actividades, el trabajo grupal, la interacción con el equipo docente, un balance personal y de la experiencia de 1º año y una proyección hacia el 2º cuatrimestre, con propuestas y sugerencias.

1.3.1. La propuesta de las comisiones de *Realización audiovisual I*

Una primera pregunta apuntaba a recabar información sobre la recepción de la propuesta de las comisiones de la materia. Las preguntas disparadoras apuntaban a si habían tenido acceso al material en el aula virtual y en las clases sincrónicas y a cómo valoraban la articulación y coherencia entre el material teórico, las actividades, los ejemplos trabajados y el desarrollo de las clases de los viernes.

Las primeras categorías globales que aparecen tienen que ver con la aceptación, el rechazo o la manifestación de alguna dificultad. El Figura 18 refleja el resultado de esta pregunta.

Figura 18. Recepción por parte de estudiantes de la propuesta de las comisiones 1 a 4 de *Realización audiovisual I*



Algunas respuestas del cuestionario son muy representativas de la valoración positiva de la articulación y coherencia entre el material teórico, las actividades, los ejemplos trabajados y las clases:

- ◆ **E12:** Por mi parte pude seguir con la propuesta de esta materia, accediendo bien desde el Aula Virtual y a las clases virtuales. Valoro mucho la forma en que me dan la materia, en la forma 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 la materia, además de poder sacarse las dudas que tengo.
- ◆ **E13:** Si pude seguir las clases dictadas, algunas veces con alguna que otra interferencia pero en líneas generales bien, me parece que los profesores dieron todo, se nota el empeño y esfuerzo por que el alumno comprenda los conceptos del material teórico. Las clases de los viernes son bien dinámicas.
- ◆ **E19:** Considero que las clases fueron de mucha ayuda para entender el

material teórico y los ejemplos sirvieron muchísimo para tener un apoyo audiovisual de los temas. Las actividades fueron muy lindas, hubo veces que se nos volvía dificultoso por no poder juntarnos y hacer cosas de mejor calidad o diferentes, pero eso nos retó a ver las cosas de otra forma y solucionarlo.

- ◆ **E53:** En lo personal seguí la mayoría de las actividades y me resultó eficiente para: poner en práctica el trabajo en grupo y el aprendizaje con las complicaciones correspondientes del momento. Creo que fue de las materias mejor organizadas y lo tomo con valoración positiva sin la experiencia de materias presenciales.

En particular algunas respuestas dan cuenta de la interacción percibida entre las clases teóricas y las de las comisiones.

- ◆ **E34:** No pude estar del todo presente en lo que fue la actividad 1 por problemas de conectividad en ese momento (en el punto siguiente explico todo en detalle), no sé cómo quede mi caso por esta situación, realmente me preocupa, pero ya sólo me queda recuperar lo que me sea posible, es decir, la instancia b de la actividad 2, por otro lado siempre que pude, asistí a las clases de la profe los viernes y con respecto a los recursos de clase, creo que es una buena idea que estén tan a la vista y bien organizados por carpetas, así nos lo dejan mucho más fácil a los estudiantes.
- ◆ **E37:** Si, seguí la propuesta de tp de la comisión y acudí a las clases virtuales. Respecto a la articulación de material me pareció excelente y muy completo. Se nota la planificación por parte de la cátedra (profesora y ayudantes) y algo que destaco es la interacción con los alumnos en la instancia de debate y la variedad de ejemplos respecto al material teórico. Básicamente no tengo ninguna crítica que hacer, me pareció (personalmente) la materia más linda, completa e interesante del cuatrimestre.

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

- ◆ **E76:** Pude seguir todo el material teórico además de contar con las clases virtuales que me facilitaron más poder entender sobre estos. Fue una experiencia muy satisfactoria ya que gracias a los ejemplos y explicaciones de las personas a cargo de esta comisión pudieron lograr un ambiente agradable lo cual se vio favorable a la hora de aprender nuevos conceptos.
- ◆ **E79:** Pude seguir sin problemas cada propuesta y acceder con facilidad al material. Desde mi punto de vista, y pese al contexto de pandemia, la articulación entre teórico y práctico fue muy buena. Las clases prácticas siempre fueron muy claras y apuntaron a resolver y repasar el contenido teórico. Los ejemplos del teórico siempre fueron de gran ayuda y en los prácticos el docente sugería películas para analizar y mostraba también otros ejemplos. En las clases prácticas el equipo nos acercaba información extra

para tener en cuenta, como planta de luces, consejos de montaje, guión y otros criterios. Por otro lado, cuando se presentaron los prácticos realizativos, las devoluciones del docente y las ayudantes fueron realmente muy buenas, objetivas y hasta haciendo hincapié en detalles que jamás hubiésemos tenido en cuenta como por ejemplo "un matafuegos rojo que llamaba la atención en una pared". Sinceramente ni por lejos lo habíamos notado, y eso por más tonto que parezca nos puso re "manijas" (perdón por la expresión pero no encuentro otra) para tener en cuenta cada detalle de lo que hacemos, entrenar la mirada para nuestras producciones y para ver cine.

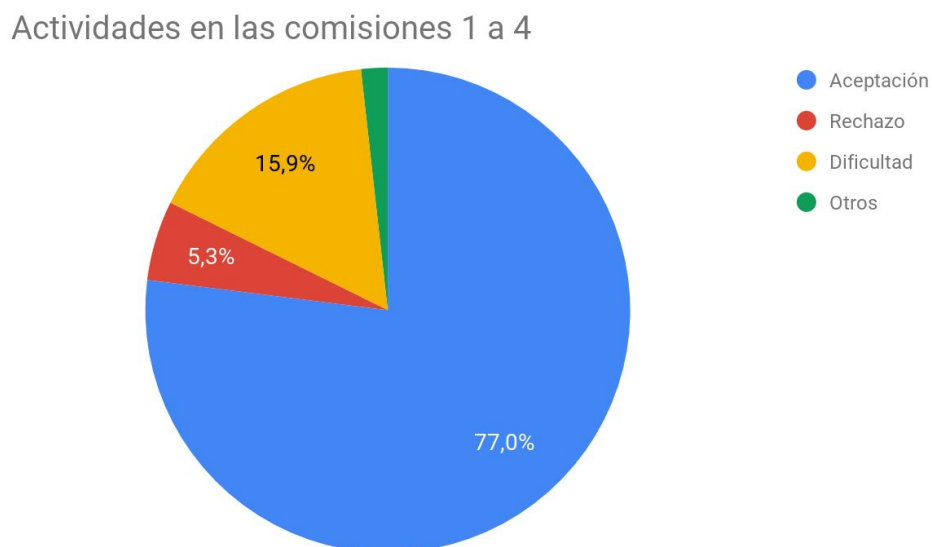
Para concluir, una respuesta que habla de la valoración de la continuidad de la materia en este contexto, reconociendo las transformaciones pero poniendo más en valor el proceso de adaptación:

- ◆ E74: Si la verdad que sí, valoro mucho todo lo que se hizo y lo que valoro más es que se pudo seguir con el programa, con otras formas y demás pero adaptándose a esta situación.

1.3.2. Las actividades de las comisiones de *Realización audiovisual I*

Una segunda pregunta apuntaba a recabar información sobre la opinión sobre las actividades adaptadas a las condiciones de aislamiento, la valoración de la presentación en el aula virtual, los ejemplos o recursos virtuales que acompañaron cada etapa de trabajo; se consultó sobre su utilidad para el aprendizaje. Las categorías globales que aparecen en las respuestas se reflejan en la Figura 19.

Figura 19. Recepción de las actividades en las comisiones 1 a 4 de *Realización audiovisual I*



Una amplia cantidad de respuestas manifiesta satisfacción con el aprendizaje,

señalando que se han incorporado conocimientos nuevos, incluso no previstos a comienzos de año. Una respuesta significativa dice:

- ◆ **H58:** Creo que fue muy interesante cómo se adaptaron todas las actividades a la situación y tuve que adaptarme también pero aprendí un montón de cosas.

Dentro de las respuestas que manifiestan satisfacción o aceptación de las propuestas, surgen algunas que no dejan de señalar la dificultad que ha revestido trabajar en este contexto. Hay también una valoración de los esfuerzos del equipo docente por revertir o mitigar los efectos negativos de las condiciones de cursado.

- ◆ **H3:** Creo que las actividades realizadas fueron una buena forma de evolución a la virtualidad. Quizás fueron un poco difíciles porque no todas tenemos las mismas condiciones ni posibilidad de cámaras, pero era realizable. Toda la etapa de acompañamiento me pareció muy bien y fue de mucha ayuda.
- ◆ **H4:** Las actividades me parecieron bien adaptadas, aunque como todos, me encantaría saber lo que podría haber hecho/logrado si no fuera en estas condiciones. Aun así me parece que nos forzaban a ser creativos en nuestras casas y con los recursos que teníamos y eso se valora mucho. La presentación y el acompañamiento por parte de la profesora y ayudantes fueron perfectos y en ningún momento sentí que estaba pasando sola la situación o que no tenía a quién acudir si tenía alguna duda. Yo creo que si bien avancé, veo que produzco mejor material y entiendo más lo que tengo que hacer, me siento limitada y que tal vez no aprendí tanto como me hubiera gustado.
- ◆ **H49:** Creo que se adaptó muy bien las actividades a la cuarentena. Valoro muy positivamente la presentación de todos los recursos que nos dieron durante este cuatrimestre. La verdad es que sí, además de que en todo momento fueron de mucho interés gracias a cómo supieron afrontar el aislamiento.
- ◆ **H50:** Fue un experimento genial al que pudimos lograr con éxito con mis compañeros, la Profe al tener predisposición y buenas respuestas a las dudas se hizo mucho más fácil de llevar la materia.

En este punto también surgieron respuestas vinculadas a la comunicación virtual, la relación entre las comisiones prácticas y el teórico y otros aspectos que los estudiantes consideraron que influyeron en el aprendizaje de los contenidos.

- ◆ **H6:** La comunicación con nuestra profesora de prácticos siempre fue muy clara y útil ya que es alguien muy comprensiva y flexible. Fue muy interesante ver el progreso que fui teniendo entrega tras entrega y cómo pude evolucionar mis obras lentamente.
- ◆ **H8:** Estoy bastante conforme con el modo de dar clases, más allá de las circunstancias de pandemia, creo que los profes se pudieron adaptar a la situación y lo hicieron de la mejor manera. Por lo menos personalmente me sirvió, ya que estuve muy atenta a las clases y a las actividades, pudiendo

seguir la materia sin inconvenientes y con claridad. Las actividades dentro de las posibilidades, estuvieron acertadas, y nos permitió empezar a poner en práctica lo que venimos estudiando. Los profes estuvieron atentos ante todas las dudas que surgieron, y siempre explicaron cuantas veces fue necesario un tema o una consigna, yo realmente estoy muy agradecida.

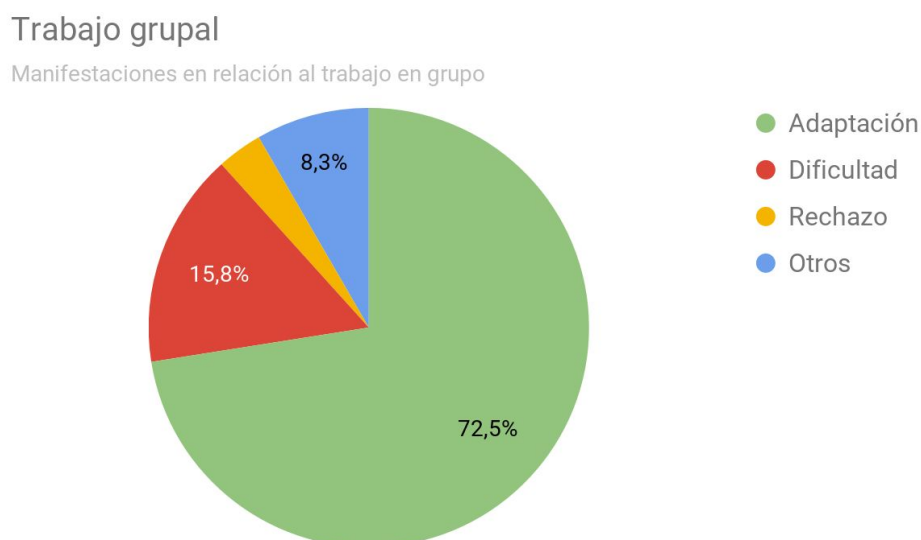
Otros estudiantes, si bien valoran la propuesta, manifiestan la dificultad para llevarla adelante.

- ◆ **H52:** Los trabajos prácticos estaban buenos, pero en mi opinión y lo que siento, es que aprendí muy poco. Siento que todas las horas de estudio en realidad no sirvieron de mucho. El sistema de cómo hacer los trabajos prácticos es muy bueno y por suerte en mi grupo se pudo mantener en armonía la mayor parte del tiempo. Las comunicaciones virtuales nunca me gustaron, por ende me sentía bastante incómodo, pero eso ya es de índole personal. Sentí cómo los profesores ponían lo mejor de ellos para hacer una comunicación virtual lo mejor posible y eso se agradece mucho.

1.3.3. Los trabajos grupales en *Realización audiovisual I*

Una tercera pregunta recabó información sobre la evaluación del trabajo en grupos. En este punto se podía explicar cómo había sido la dinámica con el equipo, si habían tenido reuniones virtuales, división de tareas, si todos los integrantes habían respondido de la misma manera.

Figura 20. Recepción del modo de trabajo grupal



Algunos estudiantes, si bien dicen las dificultades han encontrado un modo de

trabajar, manifiestan haber desarrollado estrategias para continuar:

- ◆ **H4:** Con mi grupo la dinámica fue muy buena, nos poníamos de acuerdo en cuando realizar alguna llamada para discutir como íbamos a hacer la actividad y nos poníamos una fecha límite para presentar cada parte así nos daba tiempo de corregirlos entre todos. Por suerte, todos estábamos comprometidos y logramos establecer una dinámica que nos fuera útil para todos.
- ◆ **H24:** Al principio teníamos un grupo con dos personas más que eran nuestros amigos, pero al ver como proponían las cosas, solo 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.
- ◆ **H32:** Considero que me tocó un grupo muy bueno. Si bien al principio fue raro ya que teníamos que armar grupo con gente que no conocíamos pero con el tiempo fue cambiando. En mi caso, sí tuvimos un par de encuentros por videollamada y llamada también, lo que hizo, para mí, que nos podamos conectar más y establecer mejor las ideas de cada uno para hacer los trabajos prácticos. Por suerte, siempre conectábamos en ese aspecto ya que tuvimos ideas muy parecidas y llegábamos a un acuerdo super rápido.

En este punto creemos conveniente, tanto para quienes se adaptaron como para los que no, poner de relieve qué tipo de estrategias se encontraron y aparecen mencionadas en las respuestas.

- ◆ **H2:** Por ahí trato de no molestar y alcanzar su punto de vista, y así adaptarme, pero dentro de todo nos llevamos bien, hicimos videollamadas para organizarnos con los temas y tiramos varias ideas para que cada uno pueda opinar.
- ◆ **H43:** Lo cierto es que es raro trabajar con gente que solo conoces por la virtualidad, agradezco al azar que me haya tocado un grupo muy trabajador. Mucha predisposición por parte de todos, y siempre con una actitud de corrección desde lo empático.

Por su parte, algunos estudiantes manifiestan claramente su dificultad y/o rechazo de la modalidad propuesta en las comisiones de trabajos prácticos:

- ◆ **H26:** Costó poder ponernos de acuerdo en algunos trabajos en otros como el primero quizá no fue tanto, pero en los ante últimos, últimos perdimos comunicación entre compañeros, a que no podíamos conectarnos todos a la misma hora, algunos de ellos tenían o tienen mala conexión y/o recepción de internet o las aplicaciones en las que acordábamos charlar no a todos nos andaban bien, personalmente tuve algunos problemas de comunicación por medio de programas y es un poco estorboso el tener que descargar diferentes aplicaciones o programas y que al final no anden bien, a veces tardábamos

muchas horas en una consigna y no lográbamos avanzar sea por ideas de alguno del grupo problema con el programa como mencioné antes, etc, etc, a veces éramos la mitad del grupo haciendo el trabajo aunque al final uno solo era el asignado para ir escribiendo las respuestas de consignas, o editar los videos pero es más que entendible eso porque claro no podemos juntarnos, sin embargo todos hicimos un esfuerzo por aportar algo aunque sea un poco.

- ◆ **H33:** Fue bastante complicado trabajar en grupo, hubo problemas de comunicación. Era una dinámica un poco rara, no todos fueron responsables. En nuestro grupo no nos dividimos tareas, casi todos opinaban y tiraban ideas y siempre se charlaban las decisiones, sólo la parte de edición se encargaba un solo integrante. Siempre nos reuníamos por llamada para charlar los temas, aunque no todos podían por distintos problemas ya sea de conexión o falta de interés.

En este punto predomina una justificación de la imposibilidad, ya que la mayoría de los estudiantes argumentan que no les ha sido fácil por problemas de conectividad, equipamiento y niveles diversos de responsabilidad o dedicación a la materia de sus compañeros.

- ◆ **H12:** Al principio los notaba muy poco motivados para la realización y que no respondían a veces a tiempo para poder ponernos de acuerdo o también hubo una vez en que dejaron de seguir la carrera porque creen que no es lo que ellos les gusta o motiva a seguir adelante.

Aunque sus valoraciones sean negativas o en un modo de solicitud de cambios, muchos de ellos entienden que también están aprendiendo a trabajar en grupo.

1.4. Incidencia de la propuesta en el interés, entusiasmo o satisfacción general que manifiestan los estudiantes

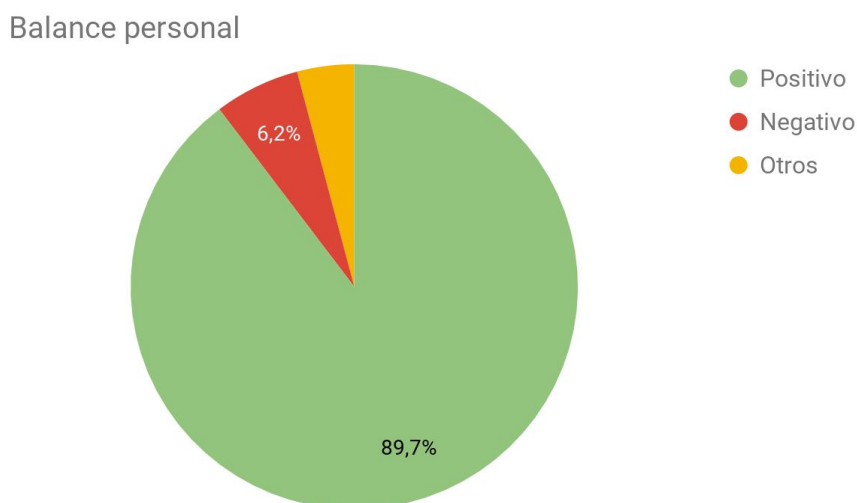
Esta sección del cuestionario permite ver importantes categorías o sentidos que circulan en relación al interés, entusiasmo o satisfacción general. Esto se ve y corrobora en la segunda parte del cuestionario, que apuntaba en dos sentidos: balance personal en la materia y en el primer año de la carrera y proyección hacia el segundo cuatrimestre, con propuestas y sugerencias.

1.4.1. Balance personal en *Realización audiovisual I* y en 1º año de la carrera

En este punto se solicitaba que los estudiantes hicieran un balance personal sobre su desempeño en la materia. También se les preguntaba qué aspectos consideraban relevantes de su desempeño, ya sean positivos o negativos. Del análisis

de las respuestas surgen mayoritariamente sentidos positivos, tal como muestra la Figura 21.

Figura 21. Balance personal en la materia



Algunas respuestas que dan cuenta del sentido positivo son:

- ◆ **J41:** Siento que fue un buen semestre, al principio no le pude destinar mucho tiempo porque tuve que rendir materias de la secundaria y me demandaron muchísimos días pero termine el semestre dedicado 100% a sacar adelante esta materia y aspirar a poder promocionar.
- ◆ **K54:** Me llevo un balance positivo, me ayudó a trabajar la creatividad al realizar actividades en las que teníamos muchos límites con respecto a la realización.
- ◆ **K53:** Esta materia me pareció que fue la que más cantidad de trabajos, y de mayor intensidad, en comparación con otras materias, por eso creo que estuvo bien y no sé si más actividades habrían tenido buenos resultados, pero siempre con las dudas por ser el primer año de carrera.

1.4.2. Pensar el 2º cuatrimestre y hacer sugerencias

Las últimas dos preguntas proponían a los estudiantes pensar el segundo cuatrimestre: se les preguntaba si consideraban que fuera necesario seguir trabajando con actividades que impliquen rodajes y conlleven un montaje similar a la Actividad 2 o si, por el contrario, se debía apuntar al desarrollo de trabajos escritos, de análisis, de desarrollo conceptual o teórico. También aquí se invitaba a hacer propuestas y sugerencias. Para analizar el interés, entusiasmo o satisfacción general de los estudiantes algunas respuestas que se dieron en esta pregunta son especialmente significativas:

- ◆ **M66:** Solo decir gracias por el acompañamiento y la comprensión. Sé que todos estamos aprendiendo y que en parte nos negamos para poner una excusa, pero hay que entender y ser paciente.
- ◆ **K76:** Mi comentario sobre esta materia y su cursado fue que 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, las clases no fueron aburridas.
- ◆ **K83:** Nada más que decir que se agradece todo lo dado, ya que se nota que están a full con la materia, y quería agradecer toda esa atención.
- ◆ **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. Los teóricos también han sido muy claros, los ejemplos y análisis de focalización de la última clase fue magistral para mí logré entender todo, tal vez solo decirles gracias, y que 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 ve que le ponen a sus clases.

Parte III

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

CONCLUSIONES

1. Conclusiones de la investigación

La exposición de resultados precedente permite sacar las conclusiones de este estudio descriptivo y exploratorio, llevado adelante con el objetivo principal de analizar, por un lado, la emergencia de las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales interactivos, implementadas en el contexto de educación en crisis por la pandemia, en el ingreso a la *Lic. en cine y artes audiovisuales* y, por el otro, su incidencia en las valoraciones que manifiestan los estudiantes. Tanto las propuestas concretamente, como la recepción y percepciones de los estudiantes, son condiciones necesarias para materializar la integración social y académica propias de este período de la carrera.

El análisis de datos y resultados deja entrever una serie de cuestiones que, vinculadas entre sí, nos permiten obtener las conclusiones, que se organizan a partir de cada uno de los objetivos específicos para, hacia el final, cerrar este estudio esbozando las respuestas al objetivo general planteado.

Objetivo específico 1. Describir las propuestas de enseñanza-aprendizaje que han implementado recursos digitales interactivos en el primer cuatrimestre de 2020, en el ingreso a la *Lic. en cine y artes audiovisuales* (UNC, Argentina), en el contexto de educación en crisis por la pandemia.

La observación ha permitido hacer una amplia y exhaustiva descripción que se ha incluido en el apartado de análisis de datos y resultados. En línea con la temática de esta investigación, que busca pensar los dispositivos tecnológicos y pedagógicos para la inclusión, retención y permanencia en los estudios superiores, cabe destacar las conclusiones más importantes:

- La materia *Realización audiovisual I* 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. Tanto el aula virtual como las clases sincrónicas y los recursos interactivos propiamente, alojados en la plataforma Moodle, están íntimamente relacionados y son necesarios pivotes de la propuesta de la materia. De ello se deriva que la concepción de los recursos es bajo la modalidad de materiales de colaboración con una propuesta pedagógica, en donde el rol central es, justamente, el objetivo pedagógico.
- Existen diferencias evidentes de criterios entre los espacios y propuestas de las

clases teóricas y los de las comisiones de trabajos prácticos. Estas diferencias se refieren a las consignas, a la organización de la materia, al cronograma y al estilo pedagógico. Es llamativo, sin embargo, que dentro de las comisiones (sobre todo entre la 1, 2, 3 y 4), se detectan criterios generales unificados.

- Los recursos digitales interactivos utilizados son variados. En su elección se manifiestan, una vez más, las diferentes concepciones sobre el potencial que supone el uso, articulación o mediación de la tecnología. Mientras en las clases teóricas se proveen textos escritos, predominantemente, en las clases prácticas se utilizan recursos como presentaciones (gráficas, sonoras y animadas), murales interactivos, espacios virtuales de intercambio de comentarios, listas de reproducción de videos para analizar y los propios videos de análisis producidos por los estudiantes.
- 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.

Objetivo específico 2. Examinar de qué modo las dimensiones de la alfabetización mediática aparecen atendidas en las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales interactivos.

La observación ha permitido reconocer que existe una especial atención, tanto en el ámbito del análisis como en el de la expresión, a las dimensiones del lenguaje y de la ideología y valores. En relación al modo en que aparecen atendidas estas dimensiones en la propuesta, las principales conclusiones son:

- Hay una preponderancia del abordaje de lo cinematográfico y audiovisual, que hace más hincapié en los largometrajes y cortometrajes de ficción. Si bien se indica la visualización de películas con el fin de analizarlas, en las clases predomina un tratamiento fragmentado, ya que apenas se repasan algunas escenas. Dentro de este recorte, el análisis es exhaustivo y en profundidad. Existe un modo articulado de pensar lo cinematográfico y audiovisual a partir del análisis y reflexión, de materiales externos y de la producción propia. Están considerablemente indisociados el ámbito del análisis y el de la expresión.
- Queda prácticamente fuera de atención la producción televisiva y audiovisual para otras pantallas y plataformas, configurándose lo audiovisual de manera muy acotada. La única actividad que contempla lo audiovisual de modo amplio

es, sólo teórica y de análisis, pero no de producción.

- La propuesta de la materia no cubre (tampoco debería hacerlo) otros medios como la radio, el diario o la gráfica. De todos modos es llamativo que, a partir del énfasis puesto en los posicionamientos que los estudiantes deben buscar como profesionales audiovisualistas, surge el abordaje temático de la crítica a los medios, la desinformación, las noticias falsas u otros. Esto se constata en las puestas en común de los grupos, en la manifestación de sus motivaciones como realizadores y en las historias, conflictos, diégesis y personajes de los guiones presentados y/o realizados.
- Una de las dimensiones afectadas por el dictado de la materia en condiciones de pandemia es la tecnología. Si bien se contempla en el ámbito del análisis, y al corregir trabajos se hacen menciones en relación a las resoluciones técnicas, en las clases se explicita el criterio de flexibilidad para con el cumplimiento de consignas, justamente en atención a las dificultades para reunirse a filmar, alquilar equipos, contar con dispositivos adecuados de filmación y edición, etc.
- De todos modos, cabe mencionar que la atención a la dimensión de la tecnología aparece solapadamente en una propuesta completamente mediada por los dispositivos y la conexión a internet. En ese sentido, se constata que en el transcurso de las semanas el uso de plataformas, dispositivos, recursos o materiales interactivos es más asiduo y menos conflictivo, tanto para docentes como para estudiantes.
- En el marco de una propuesta integradora de diferentes recursos digitales interactivos, aparece un énfasis puesto en la diversidad de lenguajes y plataformas, configurándose un modo de relato de la propia clase que se puede asociar a lo transmedial. Este rasgo de la forma que adquiere *Realización audiovisual I* es posible gracias a la integración de los recursos digitales interactivos, pero fundamentalmente a partir de las decisiones de planificación de la organización y relato de las clases.
- En relación a esto último, es destacable que existe una amplitud de opciones que habilitan recorridos específicos de los estudiantes, en atención a los intereses individuales y grupales. Este rasgo de la propuesta hace que los estudiantes sean protagonistas de su propia producción y, paralela y complementariamente, de su propio aprendizaje.
- De todo lo anterior se deriva que la alfabetización mediática, más atendida en este contexto en algunas de sus dimensiones, aparece de un modo visible y tangible en los contenidos impartidos, pero de un modo solapado o subyacente en la forma que adquiere la propuesta. Esto quiere decir que la articulación del

aula virtual, las clases sincrónicas y los recursos interactivos propiamente, revelan un conocimiento sensible que, de algún modo, se traduce también en aprendizaje en los estudiantes. El propio tratamiento didáctico-pedagógico de la materia, sobre todo en las comisiones de trabajos prácticos, incorpora en su misma concepción y de modo transversal una serie de contenidos relativos a la alfabetización mediática.

Objetivo específico 3. Comprender el modo en que el tratamiento de las dimensiones de la alfabetización mediática propicia aprendizajes en relación a lo colaborativo, participativo y dialógico.

- Las propuestas observadas están basadas en una modalidad que participa de las corrientes pedagógicas críticas, en las que predomina un aprendizaje por descubrimiento, a partir de las puestas en común, debates y discusiones de a pares. Esto deriva en el tratamiento de las dimensiones de la alfabetización mediática (un modo de impartirlas) que garantiza el aprendizaje en relación a lo colaborativo, participativo y dialógico.
- El diseño didáctico-pedagógico a lo largo del cuatrimestre previó grados de avance y crecimiento de lo participativo. La “Auto-representación” invitó a los estudiantes a involucrarse en la medida en que cada uno quisiera o pudiera. Este modo de proponer la participación, 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 en las próximas actividades. En ese contexto, la interacción permanente y las estrategias organizativas y de acompañamiento fueron fundamentales, dando como resultado cada vez mayor participación, colaboración y diálogo entre los participantes.
- El porcentaje alto de tareas a resolver en grupo se erige como estrategia privilegiada para fomentar el aprendizaje colaborativo, participativo y dialógico. En todas las clases se hace hincapié en las devoluciones de a pares, en los comentarios (virtuales, en las plataformas) en formato de diálogos articulados, en el trabajo en equipo, en las responsabilidades asumidas según los roles de una producción audiovisual y en la división y articulación de tareas. Si bien se detectan resistencias, dificultades y conflictos, mucho más frecuentes al comienzo, los aprendizajes logrados aparecen como uno de los aspectos positivos mejor valorados por los estudiantes.

Objetivo específico 4. Analizar los sentidos que circulan en los estudiantes en relación al modo en que las propuestas de enseñanza-aprendizaje, mediadas por recursos digitales interactivos, han habilitado el aprendizaje colaborativo, participativo y dialógico.

- En relación a las primeras resistencias, dificultades y conflictos que supuso el trabajar en grupos en casi todas las actividades, se constata que las estrategias más exitosas para llevar adelante la tarea han sido la organización de reuniones de frecuencia diaria, la organización de las instancias del proceso creativo, la disposición de pautas y objetivos claros para los encuentros, la comunicación directa entre todos los integrantes del grupo, la autorregulación de los conflictos y la apuesta por el trabajo autónomo y autogestivo. Una cantidad considerable de estudiantes pone en valor aspectos importantes del trabajo colaborativo, como la confianza y el compromiso entre pares.

Objetivo específico 5. Evaluar la incidencia de la propuesta en el interés, entusiasmo o satisfacción general de los estudiantes, condicionantes de la integración académica y social propias de un ingreso y primer año en la carrera.

- Los sentidos que otorgan los estudiantes a su propio aprendizaje son mayoritariamente de orden positivo. Se destaca una amplia mayoría cuya valoración de la propuesta está entre el muy bueno y el excelente. Las sensaciones, a pesar de que en muchos casos se refieren a lo negativo del contexto de la pandemia, en lo didáctico-pedagógico concretamente se asocian a lo estimulante, 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.
- Hay una conciencia del trabajo del equipo docente y del esfuerzo que supone la puesta en marcha de una propuesta de enseñanza virtual, con todas las complejidades que implica en una carrera, hasta marzo de 2020, presencial. 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 noción clara de que se está atravesando un proceso de cambios, decisiones y acciones en permanente movimiento.
- 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 aún en estudiantes que han señalado dificultades de conectividad, con sus dispositivos, o 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.

Objetivo general de la investigación. Las conclusiones precedentes, de modo sucesivo y articulado, permiten llegar a respuestas generales y globales. Por un lado, pudimos revisar algunas concepciones implícitas que rigen las prácticas académicas, y repensarlas desde el marco de los entornos virtuales. En función de ello, surgen estas conclusiones generales:

- A la hora de pensar en las posibilidades educativas que brindan los dispositivos tecnológicos resulta conveniente contemplar que éstas deben estar precedidas por una clara y concreta decisión de modificación de los abordajes y estrategias que en general imperan, y por una reflexión permanente sobre las mismas.
- Uno de los cambios que conlleva poner las TIC al servicio de un proyecto educativo es la modificación de las relaciones pedagógicas, que implica una conversión desde un modelo transmisivo hacia un modelo de intercambios, en el que imperen las interacciones, los aprendizajes colaborativos, como resultado de la experiencia compartida entre los participantes.
- Esta investigación constata la vinculación que existe entre las propuestas y la integración social y académica necesarias en el ingreso, 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 en estos términos, sino fundamentalmente la puesta en práctica de propuestas de enseñanza con una sólida base didáctico-pedagógica, que efectivamente propicien recorridos acordes, en el sentido de una real apuesta por el ingreso, la permanencia y el egreso universitario.

Este estudio se ubica en línea con otras investigaciones sobre ingreso, permanencia y egreso en el sistema educativo universitario público. A partir de

reconocer la relevancia de esta etapa en la definición de la continuidad de los estudios, permite dar cuenta de la importancia de que las propuestas pedagógicas contemplen modos menos expositivos y más exploratorios por parte de los estudiantes, que haya una participación activa y comprometida, tanto de docentes como de estudiantes. En esta línea, las tecnologías se ubican como necesarias herramientas que pueden potenciar esos 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.

En contraposición, esta investigación intenta revertir orientaciones presentes en estudios que pretenden desligarse de la responsabilidad que compete a los equipos de cátedra. El diseño didáctico-pedagógico de las materias y sus actividades constituyen la impronta del espacio de aprendizaje. En particular, en el ingreso, pueden colaborar con generar condiciones para la continuidad de los estudios o pueden, 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 esas condiciones requiere de docentes, directivos y una comunidad universitaria que entiendan la responsabilidad que a cada quien le atañe.

En relación al ingreso universitario, este estudio pretende además sostener que la gratuidad, al igual que el ingreso irrestricto, no son un problema de posibilidades económicas sino de concepción. El arancelamiento o la restricción del ingreso son facetas de la misma filosofía que sostiene que la educación es un privilegio y no un derecho. En ese sentido, esta investigación busca reconocer el derecho a la educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad.

En línea con otras investigaciones (Chiroleu, 2009, 2014, 2018; García de Fanelli, 2015), este estudio sostiene que mejorar los índices de retención y aumentar el número de graduados en los estudios universitarios, requiere, como condición necesaria aunque no suficiente, de recursos financieros apropiados. También en línea con Filmus (2017) y López y Rotondi (2018), sostenemos que, a 102 años de la Reforma de 1918, el proyecto democratizador y revolucionario de la Universidad Pública sigue presentando avances y sufriendo retrocesos. Las bases del legado reformista están en tensión y permanente disputa y emergen tanto en el plano simbólico como material. Esta investigación también da cuenta de esas discusiones que circulan en el ámbito de la universidad, de la UNC y, concretamente, en el ámbito de las concepciones de los docentes a cargo de las cátedras en cuestión.

Las lógicas que legitiman procesos de transición del derecho al merecimiento

configuran un escenario que con demasiada frecuencia pone en riesgo el proyecto educativo para todos los ciudadanos argentinos. En línea con López y Rotondi (2018), consideramos importante renovar el compromiso con una educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad, que se erija bajo el un imperativo democratizador y de construcción de la igualdad. Entendemos que el proyecto universitario necesita replantear qué formación, qué conocimientos, qué formatos y qué contenidos construye en este tiempo, sobre todo si en su horizonte está trabajar por ampliar las posibilidades y mejorar las condiciones para quienes quedan fuera o no permanecen en la Universidad. En esa línea, recalamos, junto con Arias y Lastra (2019), que el acceso a la educación universitaria 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 ese marco, a los docentes nos compete acompañar poniendo en marcha un andamiaje didáctico-pedagógico que permita el tránsito de los estudiantes por la universidad. En el contexto actual, atravesado por las tecnologías, esta obligación y compromiso con la sociedad debe reconfigurarse en aras del mismo objetivo de lograr una educación pública, gratuita, laica, inclusiva y de calidad.

Estas consideraciones, líneas de investigación y discusión, transita este Trabajo Final de Máster. A partir de las conclusiones y puesta en relación con el campo de los estudios previos, damos respuesta al **objetivo general** que nos propusimos: **Analizar la emergencia de las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales interactivos en el ingreso a la *Licenciatura en cine y artes audiovisuales* (UNC, Argentina), a la vez que su incidencia en las valoraciones de los estudiantes.**

1.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

La observación sobre el aula virtual, las clases sincrónicas y los recursos interactivos arrojó datos relevantes, como la falta de articulación entre espacios y propuestas de las clases teóricas y prácticas, dentro de una misma materia. Aquí se arriesgan algunas respuestas vinculadas a la falta de coordinación efectiva, pero también cabe la posibilidad de que esto se deba a falta de tiempo o de reconocimiento del trabajo por parte de la institución. Es sabido el problema de la precarización laboral y el pluriempleo que afecta a los docentes argentinos en la actualidad. Esta situación es más grave en la Facultad de Artes, y más grave aún en los primeros años en los que las materias son masivas. El promedio de estudiantes por docente es de 120

en materias prácticas-realizativas, mientras que el promedio de cobertura para un profesor titular es de 820 estudiantes en el ingreso a la carrera que hemos estudiado. Son números que apenas pueden sostenerse con cargos semi-dedicados (20 hs semanales) o simples (10 hs semanales). En ese sentido, una limitación de esta investigación es el no explorar exhaustivamente esta cuestión, en aras de descubrir si las deficiencias encontradas en la organización de la cátedra se debe a falta de formación o experiencia o a los efectos negativos de la precarización laboral y el pluriempleo. Esto constituye una limitación del presente estudio, a la vez que una posible futura línea de indagación. Un próximo trabajo podría comparar las retribuciones económicas de estos docentes llevando adelante la tarea. Por caso, en la cátedra analizada, 3 de los 5 docentes que llevan toda la tarea reflejada aquí cobran aproximadamente 6000 pesos argentinos por mes, que son, al cambio del día de hoy, unos 50 euros.

Cabe destacar que el seguimiento de este estudio pudo hacerse en 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 han sido las condiciones de conectividad, limitantes de la posibilidad de seguir cursando las materias. Esta dificultad configura otra limitación de este estudio, ya que sólo toma las respuestas de quienes sí han podido seguir la propuesta del ingreso, dejando afuera las percepciones de un porcentaje de estudiantes que, seguramente, tendrían mucho que aportar en relación a inclusión, retención y permanencia en el sistema.

Otra limitación, vinculada a los tiempos y cantidad de investigadores, estuvo dada por la dificultad para hacer entrevistas o grupos de discusión. Reconocer los sentidos que circulan en los estudiantes sobre los temas planteados aquí hubiera sido muy provechoso, a partir del cruce y articulación con datos provenientes de la aplicación de otras técnicas investigativas. En tal sentido, la triangulación de técnicas hubiera sido muy interesante y productiva. De todos modos, el presente estudio puede ser una excelente base para, a fin de año, a partir de un balance general y del estudio pormenorizado del grupo de estudiantes y docentes que participó hasta aquí, hacer la selección para constituir grupos de discusión. Estos grupos podrían, incluso, constituirse por docentes y estudiantes conjuntamente. Por estas razones, si bien hay una limitación manifiesta, hay también una posible futura instancia de trabajo que amplía los límites del estudio actual.

La observación realizada permitió entrever diferentes situaciones en relación al dictado de las materias que se cursan en paralelo en primer año. Otra limitación actual ha sido el no poder abarcar esas otras materias que, además, corresponden a

líneas diferentes de la técnico-realizativa en la que se inscribe *Realización audiovisual I*. A partir de la observación de las clases se pudo constatar que otras cátedras, tanto de la línea técnica como en la línea de los estudios teóricos, culturales e históricos, han tenido propuestas diferentes. La limitación relativa a los tiempos de ejecución de la investigación y a la cantidad de investigadores involucrados ha determinado un recorte de la materias observadas. Si bien eso constituye una limitación de la presente investigación, permite pensar en una posible próxima línea de trabajo. El detalle y exhaustividad de los resultados y conclusiones actuales pueden ser el buen comienzo para ampliar el horizonte de observación hacia las materias del primer año de la carrera en general.

REFERENCIAS

Referencias

- Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J. & 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. (1996). La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum escolar. *Píxel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (4), 5-19.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61069>
- Area, M., Parcerisa A., & Rodríguez Rodríguez J. (Eds.) (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Graó.
- Area, M., San Nicolás Santos, B., & Sanabria Mesa, A. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 179-198.
<https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>
- Arias, M. F., & 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), 246-280. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35551>
- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K., & 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), 47-69.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6666201500100004&lng=es&tlng=es
- Biber, G., Inchauspe, L., & Mendoza, I. (2017). Prácticas de integración universitaria, ¿suficientes para reducir el abandono? Experiencias en la FFYH/UNC. *Congresos CLABES*.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1582>
- Blanco, E., Pino, M. & Ricoy C. (2009). Utilización y funcionalidad de los recursos tecnológicos y de las nuevas tecnologías en la educación superior. *Educ. Soc., Campinas*, 30(109), 1209-1225.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400014>
- Blázquez Entonado, F., & Lucero Fustes, M. (2002). Los medios y recursos en el

- proceso didáctico. *Didáctica general* (1ra ed.). Prentice Hall.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.
- Braslavsky, C. (Ed.) (2001). Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur, en *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y contemporáneos*. Santillana.
- Buckingham, D. (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. *Congreso X Aniversario de MED «La sapienza di comunicare»*. Roma, marzo.
- Cabero, J. (1997). Más allá de la planificación en la "educación en medios de comunicación". *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación Y Educación*, (8), 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/634084.pdf>
- Cacheiro González, M. L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. <http://www.redalyc.org/pdf/368/36818685007.pdf>
- Calvo Verdú, M. (2006). *Introducción a la Metodología Didáctica*. Editorial MAD. S.L.
- Cambours de Donini, A. M. & Arias, M. F. (2016). Aproximaciones a un perfil dinámico de los ingresantes en las universidades del Conurbano Bonaerense. En Cambours de Donini, A. M. & Gorostiaga, J. (Eds.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas* (pp. 19-40). Aiqué.
- Castoriadis, C. (2007). *Democracia y relativismo: debate con el MAUSS*. Trotta.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2153>
- 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), 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>
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka, Universidad ICESI*.

<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>

- Consejo Interuniversitario Nacional. (2020). *Las universidades argentinas frente a la pandemia del COVID 19*.
https://www.cin.edu.ar/las-universidades-argentinas-frente-a-la-pandemia-de-l-covid-19/?fbclid=IwAR1n2J36oGNG-pwEY5nFbzxKUxxmy7cLTKCrCBSS4AVDVQy407h52Hw_j6k
- Corrales Palomo, M. I. (2002). *Metodología Didáctica*. Innovación y cualificación. S.L.
- Da Porta, E., Llimós, G., Palmero, P., & 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. & 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, IISUE-UN.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Eco, U. (1964). *Apocalípticos e integrados*. Tusquets.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Engle, J. & O'Brien, C. (2007). Demography is not destiny: increasing the graduation rates of low-income college students´ at large public universities. *Washington: The Pell*. <https://eric.ed.gov/?id=ED497044>
- Expósito, J. & Manzano, B. (2010). Tareas educativas interactivas, motivación y estrategias de aprendizaje, en Educación Primaria, a partir de un currículum modulado por nuevas tecnologías. *TESI*, 11(1), 330-351.
<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/6295>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC - CONADU.
- Feldfeber, M. (2010). Estado y Educación en la Argentina después de los '90: nuevo escenario ¿Nuevas políticas? En S. Alzamora & L. Campagno (Eds.), *La Educación en los nuevos escenarios socioculturales* (pp. 58-71). Universidad Nacional de La Pampa.
- Feldfeber, M. & Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educación & Sociedad*, 32(115), 339-356.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>
- Fernández, M. (2015). Registro de lectura: dispositivo pedagógico que acompaña trayectorias formativas universitarias. *Educación Física y Ciencia*, 17(1).

- <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv17n01a06/>
- Fernández Sánchez, M., & Valverde Berrocoso, J. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación Y Educación*, 42, 97-105. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-09>
- Ferrés Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: Dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación Y Educación*, (29), 100-107. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>
- Ferrés Prats, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación Y Educación*, (38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Filmus, D. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En D. Filmus (Eds.), *Educar para el mercado* (pp. 25-72). Editorial Octubre.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XX.
- 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, 17-31. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100004&lng=es&tlng=es
- García Hernández, I. & de la Cruz Blanco, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *EduMeCentro*; 6(3), 162-175. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000300012&lng=es&tlng=es
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Octaedro.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105. [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6).
- Gómez, S. (2019). La política de acceso, permanencia y egreso universitario durante la administración kirchnerista (2003-2015) y macrista (2015-2019) (Argentina). Apuntes para una caracterización. *EccoS – Revista Científica*, 0(49). <https://doi.org/10.5585/eccos.n49.13416>
- Grassi, E. (2012). La política social y el trabajo en la Argentina contemporánea.

- Entre la novedad y la tradición. *EL@tina, Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 10(39), 5-33.
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/elatina/article/view/2768>
- Gluz, N. (Ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. PrintCenter.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hidalgo Navarrete, J., & Aliaga Zegarra, S. E. (2020). Análisis de las estrategias didácticas para el diseño, selección, producción, utilización y validación de recursos educativos audiovisuales interactivos en una institución educativa. Estudio inicial. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (23), 79-98. <https://doi.org/10.17561/10.17561/reid.n23.5>
- Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Secretaría de Educación, & Confederación de Educadores de la República Argentina (CTERA). (2016). *Tendencias privatizadoras “de” y “en” la educación argentina*. Ediciones CTERA.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. Recuperado 5 de octubre de 2020 de <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Juarros, M. F. & Levy, E. (2020). Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Litwin, E. (Ed.) (2000). *La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- López, E. y Rotondi, E. (2018). Reconversiones y nuevas exclusiones en políticas socio educativas. *Cuadernos de Coyuntura N°2 “Desigualdades”*. Facultad de Cs Sociales UNC.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosCoyuntura/article/view/23742>
- Marques Graells, P. (2011). *Los medios didácticos*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.

<http://peremarques.pangea.org/medios.htm>.

- Marquina, M. & Chiroleu A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina, *Propuesta Educativa*, 24(43), 7-16. <http://hdl.handle.net/11336/53882>
- Martín Barbero, J. (2003). Retos culturales de la comunicación a la educación: Elementos para una reflexión que está por comenzar. *Comunicación, medios y educación: Un debate para la educación en democracia* (1º ed.), pp. 19-32. Octaedro. <https://www.semanticscholar.org/paper/Retos-culturales-de-la-comunicaci%C3%B3n-a-la-educaci%C3%B3n%3A-Mart%C3%ADn-Barbero/a2ca85e3771ac1c7f44307d6260977d55af2d39f>
- 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.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación* (1º ed.) Ediciones de la Torre.
- Ministerio de Educación de Córdoba. (2020). Tan lejos, tan cerca. *Saberes*, (25), 06-25. <https://revistasaberes.com.ar/revista/saberes-25/>
- Morduchowicz, R. (Eds.) (2008). *Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad*. Gedisa.
- Moreno, M. (1995). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En M. Busquets (Ed.), *Los temas transversales. Claves para la formación integral*, 10-44. Santillana.
- Nigro, P. (2004). La educación para los medios. *Educación Y Educadores*, (7), 19-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400704>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. <http://www.um.es/ead/red/M2/>.
- Operti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: Un proceso en construcción. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación Y Educación*, (32), 31-40. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-002>
- Parrino, M. C. (2014). Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Argentina De Educación Superior*, (8), 39-61.

- <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/214>
- Pérez-Rodríguez, A. & Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*, 20(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pinto, M. (2008). Información, acción, conocimiento y ciudadanía. La educación escolar como espacio de interrogación y de construcción de sentido. En Morduchowicz, R. (Eds.) (2008). *Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad*. Gedisa.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Manantial.
- Salinas, J. (1995). Cambios en la comunicación, cambios en la educación. En L. M. Villar, & Cabero, J. (Eds.). *Aspectos críticos de una Reforma Educativa* (pp 61-73). Universidad de Sevilla.
- Sangrà, A. y Duart, J. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa.
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de medios. Libro blanco*.
http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf.
- Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N., & Masanet Jordà, M. J. (2019). Educación transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina De Comunicación Social*, (73), 116-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Segura Morrero, A. (2016). *La importancia de los Recursos Audiovisuales como herramienta educativa*. Universidad Isabel I.
- Sigal, V. (1995). *El acceso a la Educación Superior*. Serie Estudios y Propuestas. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(spe), 102-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2698201100500010&lng=es&tlng=es.
- Siragusa, C. (2020). *AyM: #buenjueves (en viernes) Renacimiento*. [Foro de Novedades 2020. Aula virtual de la cátedra Arte y Modernidad]. <https://aulavirtual.artes.unc.edu.ar/mod/forum/discuss.php?d=38016>
- Somekh, B. (2007). *Pedagogy and Learning with ICT. Researching the art of innovation*. Routledge.

- Suasnábar, C. & Rovelli, L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 11(57), 21-30. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89486>
- Tedesco, J. C., Aberbuj, C. & 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.
- Tinto, V. (2006-2007), Research and Practice of Student Retention: What's next?, *Journal College Student Retention*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janés.
- UNESCO (1984). *La educación en materia de comunicación*. UNESCO.
- Vázquez, S. (1998). *Los contenidos de la educación. Tipología*, Dice Medio, Universidad Austral.
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en américa latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Universitat autònoma de Barcelona. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16049.58724>
- Vior, S. & Rodríguez, L. (2012). La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. *Pro-Posições*, 23(68), 91-104. <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a07v23n2>
- Yanes González, J. & Area, M. (1997). El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital. *Pixel.bit. Revista de Medios y Comunicación*, 10, Universidad de La Laguna. <http://hdl.handle.net/11441/45473>