

Informatio

Informatio

ISSN: 2301-1378

informatio@fic.edu.uy

Universidad de la República

Uruguay

Terra Barral, María Paula

Alcances y limitaciones de la educación audiovisual durante la pandemia de COVID-19 encuentros y desencuentros de prácticas académicas universitarias

Informatio, vol. 27, núm. 2, 2022, Junio-Diciembre, pp. 304-323

Universidad de la República

Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.35643/Info.27.2.17>

- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



DOI: 10.35643/Info.27.2.17

Artículo original

**Alcances y limitaciones de la educación audiovisual durante la
pandemia de COVID-19: encuentros y desencuentros de prácticas
académicas universitarias.**

**Scope and limitations of audiovisual education during the
COVID-19 pandemic: encounters and disagreements of university
academic practices.**

**Alcance e limitações da educação audiovisual durante a pandemia
de COVID-19: encontros e desencontros das práticas acadêmicas
universitárias.**

María Paula Terra Barral¹. ORCID: 0000-0001-7026-4130

¹Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República,
Uruguay. Correo electrónico: paula.terra@fic.edu.uy

Resumen

La llegada del COVID 19, implicó una adecuación de todos los cursos universitarios a una modalidad virtual, una enseñanza que obligatoriamente pasó a ser mediada por las tecnologías y sus estrategias debieron ser reconfiguradas en su totalidad por el sistema educativo. La enseñanza a distancia implica potenciar didácticas originales y planificadas, especialmente, para ser desarrolladas dentro del entorno virtual. El propósito de este trabajo es presentar dos procesos de enseñanza y de aprendizaje de unidades curriculares de la Licenciatura en Comunicación (FIC-UDELAR) en los años 2020 y 2021 en las que se observan cómo los procesos de transformación alcanzaron resultados disímiles. Mientras que en el curso inicial Introducción al Estudio del Audiovisual se logró altos niveles de participación y adhesión, en el Taller del Laboratorio Audiovisual de Contenidos (ex- Seminario de Realización para Televisión), destinado a estudiantes más avanzados, la respuesta fue menor. La puesta en conjunto, coordinada, combinada y complementaria entre saberes disciplinares distintos para la producción de contenidos audiovisuales concretos, son parte fundamental

de esta última práctica; y es aquí donde la virtualidad atenta contra la formación académica, porque la praxis y la presencialidad construyen afectividad, y ésta es parte fundamental de cualquier proceso creativo colectivo de construcción audiovisual.

Palabras clave: EDUCACIÓN; VIRTUALIDAD; PRESENCIALIDAD; AUDIOVISUAL; PARTICIPACIÓN.

Abstract

The arrival of COVID 19 implied an adaptation of all university courses to a virtual modality, a teaching that necessarily became mediated by technologies and its strategies had to be completely reconfigured by the educational system. Distance teaching implies promoting original and planned didactics, especially to be developed within the virtual environment. The purpose of this work is to present two teaching and learning processes of curricular units of the Bachelor of Communication (FiC-UDELAR) in the years 2020 and 2021 in which it is observed how the transformation processes achieved dissimilar results. While high levels of participation and adherence were achieved in the initial course Introduction to Audiovisual Studies, in the Audiovisual Content Laboratory Workshop (former Seminar Workshop Production for Television), aimed at more advanced students, the response was lower. Putting together, coordinated, combined and complementary between different disciplinary knowledge for the production of specific audiovisual content, are a fundamental part of this last practice; and this is where virtuality threatens academic training, because praxis and presence build affectivity, and this is a fundamental part of any collective creative process of audiovisual construction.

Keywords: EDUCATION; VIRTUALITY; PRESENCE; AUDIOVISUAL; STUDENT PARTICIPATION

Resumo

A chegada da COVID 19 implicou uma adaptação de todos os cursos universitários para a modalidade virtual, um ensino que necessariamente passou a ser mediado por tecnologias e suas estratégias tiveram que ser completamente reconfiguradas pelo sistema educacional. O ensino a distância implica em promover uma didática original e planejada, especialmente para ser desenvolvida no ambiente virtual. O objetivo deste trabalho é apresentar dois processos de ensino e aprendizagem de unidades curriculares do Bacharelado em Comunicação (FIC-UDELAR) nos anos de 2020 e 2021 em que se observa como os processos de transformação alcançaram resultados distintos. Enquanto no curso inicial de Introdução ao Estudo do Audiovisual foram alcançados altos níveis de participação e adesão, na Oficina Laboratório de Conteúdo Audiovisual (antigo Seminário Oficina de Produção para Televisão), voltado para alunos mais avançados, a resposta foi menor. Congregar, coordenar, combinar e complementar os diferentes saberes disciplinares para a produção de conteúdos audiovisuais específicos, são parte fundamental desta última prática; e é aí que a virtualidade ameaça a formação acadêmica, pois práxis e presença constroem afetividade, e isso é parte fundamental de qualquer processo criativo coletivo de construção audiovisual.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO; VIRTUALIDADE; PRESENÇA; AUDIOVISUAL; PARTICIPAÇÃO.

Fecha de recibido: 27/07/2022

Fecha de aceptado: 19/10/2022

1. Introducción: de la presencialidad a la virtualidad

En marzo de 2020, tras el estallido de la pandemia y la emergencia sanitaria por COVID 19 en Uruguay, nuestras formas de trabajar, socializar, estudiar y vincularnos se transformaron rápidamente. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permitió renovar las formas tradicionales de comunicación, lo interpersonal mutó en nuevas representaciones, y las TIC se mostraron imprescindibles para el desarrollo natural de las actividades cotidianas.

La educación en todos sus niveles no fue la excepción. Tras decretarse el estado de emergencia sanitaria, centros educativos públicos y privados cerraron sus puertas. Estudiantes de nivel inicial, primario, medio y terciario dejaron de asistir presencialmente a clases. En este escenario, se debió pensar en planes de contingencia que pudieran sortear los obstáculos que esta pandemia nos ofrecía. La pandemia nos obligó como estudiantes y docentes a reconfigurarnos en un mundo que ya nos había sacudido, en relación a los modos de producción y circulación de saberes, gracias a las nuevas tecnicidades e internet (Martin Barbero, 2007). Un mundo donde las múltiples formas de saber, aprender y enseñar, ameritan repensar otras miradas del proceso educativo.

La llegada del COVID 19, implicó una adecuación de todos los cursos universitarios en la modalidad presencial a la modalidad virtual, una enseñanza que obligatoriamente pasó a ser mediada por las tecnologías y sus estrategias debieron ser reconfiguradas en su totalidad por el sistema educativo. Los roles de docentes y estudiantes se vieron alterados a partir de esta nueva realidad, cada uno se debió reubicar en un nuevo escenario de manera tal de poder transitar estos nuevos caminos de la mejor forma posible. Las TIC tuvieron, sin dudas, un papel fundamental en la pandemia, pero sin una real voluntad por parte de los involucrados de adoptarlas como parte de sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje su potencialidad puede diluirse. La enseñanza a distancia implica superar la didáctica más clásica y tradicional de la enseñanza presencial, y potenciar didácticas originales y planificadas, especialmente, para ser

desarrolladas dentro del entorno virtual. Como menciona Maggio (2013), no se trata simplemente de incluir la tecnología a los cursos y planificar tareas a la espera de que los estudiantes hagan uso de los materiales a disposición, sino que requiere de repensar la práctica docente, las estrategias pedagógicas, recursos didácticos, modalidades de evaluación y demás elementos que hacen a la práctica en su conjunto.

El propósito de este trabajo es presentar dos experiencias de prácticas académicas universitarias en las que se observan como los procesos de transformación, por la obligación de la virtualidad, alcanzaron resultados disímiles en dos modelos de enseñanzas terciaria. Las ideas que se revisan en este trabajo se apoyan en los resultados obtenidos a partir de dos procesos de formación y de enseñanza de unidades curriculares de la Licenciatura en Comunicación (FIC-UDELAR) en los años 2020 y 2021: Introducción al Estudio del Audiovisual y Taller de Laboratorio Audiovisual de Contenidos (ex-Seminario Realización para Televisión.)

2. Los alcances y limitaciones de las tecnologías y competencias pedagógicas- didácticas en la virtualidad.

Para quienes se encuentran en el rol docente desde hace más de una década, la transformación en los modos de circulación del saber ya se había instaurado en nuestros procesos de formación y de enseñanza, permitiendo que las instituciones no fueran ahora “el único lugar de legitimación del saber ya que hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales” (Martin Barbero, 2007, p.12). Esto posibilitó que los estudiantes presenten muchas de las veces un conocimiento, incluso, más actualizado que los docentes, en especial los que se centran en el propio uso de las tecnologías de la comunicación y la información. Perales señala que, “la creciente tecnología en estos nuevos tiempos ha

entronizado la expresión de nuevos saberes dispuestos en operaciones hipertextuales virtuales y en redes, que propician otra didáctica, lógica, otra epistemología y otra dialéctica en el campo educativo” (2013, p.1). Más allá de esta realidad, por más que el docente ya no es el único poseedor de los conocimientos de su disciplina y el responsable exclusivo en la transformación del conocimiento, sí podemos entender al rol del docente universitario como la figura dinamizadora de los contenidos (Rodríguez, 2017) lo cual hace fundamental el trabajar en las distintas competencias didácticas y pedagógicas, a fin de mejorar la enseñanza de calidad. Es en este sentido que la aplicación de competencias didácticas - pedagógicas facilitan los procesos de aprendizaje autónomo, "es decir los docentes deben saber conocer, seleccionar, utilizar y evaluar estrategias de intervención didáctica acorde a las necesidades contemporáneas" (Rodríguez, 2017, p.47).

A partir de la suspensión de clases presenciales en marzo de 2020, la educación debió aventurarse en encontrar nuevas estrategias de comunicación que pudieran resultar adecuadas, a la vez de efectivas y eficaces, a la hora de desarrollar cursos que hasta el momento contaban con formas presenciales de vinculación y ejecución. La pandemia puso a prueba las competencias didácticas- pedagógicas de los profesores universitarios y obligó a muchos de ellos a investigar y profundizar en nuevas formas de enseñar donde el buen uso de las TIC jugó un papel primordial. Ahora bien, dentro de la enseñanza terciaria encontramos diversidad de cursos, algunos trabajan desde abordajes más teóricos y otros más prácticos, incluso algunos se acercan a una modalidad de seminario o de práctica pre profesional donde el hacer es primordial. No solo el hacer, sino también el hacer entre pares, construir prácticas conjuntas donde el aprendizaje real está dado por la experiencia compartida entre pares, y entre estudiantes y docentes. En este sentido es de sospechar que la virtualidad puede actuar de forma negativa para este tipo de proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que la presencialidad de encuentros compartidos se entiende escasa.

Para cualquiera de los casos, la virtualidad en la educación impuesta post COVID enfrentó a los docentes a repensarse como comunicadores docentes, ¿cómo promover el encuentro sin encuentro?, ¿cómo generar participación y adhesión a

una carrera o curso donde la comunicación es entendida como un factor clave y ésta se convierte exclusivamente en remota?

Las respuestas por parte de los grupos docentes han sido varias y diferenciadas, ya que las estrategias que desarrollaron presentaron diferencias y resultados disímiles de acuerdo al nivel de enseñanza, núcleos temáticos y numerosidad de cada curso. Las experiencias han sido especialmente distintas cuando, por ejemplo, se trata de cursos de primer año de la Carrera de Comunicación de la Universidad de la República, o cuando se traduce a cursos más avanzados dentro de la malla curricular.

2. 1. Las TIC como herramienta de adhesión: El caso de IEA.

En el año 2019 la matrícula de inscripción a la Carrera de Comunicación de la Universidad de la República fue de 1179 estudiantes, en el año 2020 la matrícula ascendió a 1266 estudiantes y en 2021 a 1408 estudiantes.¹ Cada vez son más los estudiantes que recibe esta casa de estudio y, con eso, el contexto de masividad dentro de las aulas crece, lo que dificulta la gestión de la presencialidad.

La no capacidad locativa de los salones de primer año de la institución empobrece el contexto de aprendizaje en el aula física al dificultar el desarrollo de procesos de enseñanza de calidad, con distorsiones permanentes en el dictado de las clases debido al cúmulo de estudiantes que pelean por un lugar dentro del aula y otros, que ya resignados a las condiciones ofrecidas, se acomodan en pasillos y se abarrotan sobre las puertas. Esto ocasiona que un gran porcentaje del estudiantado termine optando, en muchos casos, por seguir el curso de forma libre, sin asistencia, por lo que la baja participación resulta inevitable.

Para el curso de Introducción a los Estudios del Audiovisual (IEA), curso obligatorio del primer semestre de la carrera de Comunicación, el pasaje de una

¹Datos brindados por la sección Bedelía (bedelia@fic.edu.uy) de FIC (www.fic.edu.uy)

modalidad presencial a una modalidad de dictado enteramente virtual en 2020 y 2021 resultó un gran desafío. IEA es una unidad curricular teórica que introduce a los estudiantes a los estudios de la imagen, la comunicación visual y su papel en la sociedad, y orienta a brindar herramientas teóricas y metodológicas tendientes a desarrollar un abordaje analítico de los fenómenos audiovisuales. El curso tuvo su primera edición en 2019, momento en el que ya se advirtió sobre la necesidad de trabajar en estrategias pedagógicas que incorporaran la modalidad virtual con el objetivo de atender a la numerosidad estudiantil a través, principalmente, de las muchas herramientas y posibilidades que brinda el Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA).

La llegada del COVID 19 aceleró este camino hacia la incorporación de las TIC, convirtiéndola en imprescindible. Muchas fueron las estrategias pedagógicas mediadas por la tecnología que se pensaron y ejecutaron para el desarrollo del curso para el año lectivo 2020 y 2021. Se configuraron ejercicios de autoevaluación través del EVA, cuestionarios virtuales que incluían preguntas abiertas y de múltiple opción, donde el estudiantado debía llevar adelante tareas prácticas que insumían, por ejemplo, el análisis de extractos de filmes, pautas publicitarias, programas periodísticos y otros productos u obras audiovisuales que forman parte de los medios de comunicación actual con el fin de identificar los componentes (sus principios de composición y funcionamiento) de los procesos de comunicación visual y audiovisual. En este sentido, la plataforma brinda grandes oportunidades a la hora de planificar tareas, ya que permite una amplia gama de actividades diversas multimediales e interactivas y su posterior revisión y autoevaluación por parte del estudiantado, permiten incluso un intercambio activo a partir del uso de foros, donde cada estudiante puede volcar su reflexión a partir de revisar los procesos de trabajo individual, fomentando el aprendizaje entre pares.

También se realizaron seminarios virtuales sobre diversas temáticas del curso, así como videos de clases en vivo y grabadas para cada una de las clases dictadas en plataformas de videoconferencias; además de videos de clases de apoyo a contenidos específicos del curso que buscaron profundizar y reflexionar sobre temáticas de interés común. Todas ellas quedaron subidas a un canal de YouTube

y a un Drive creados, especialmente, para ser utilizados dentro de la unidad curricular. La posibilidad de que los estudiantes dispongan de las clases, libremente, para poder ser visualizadas cuando quieran, no debiendo asistir obligatoriamente a un día y horario de clase pautado para poder atender a dichos contenidos, ayudó a que pudieran organizar su tiempo de estudio que por la pandemia se vio afectado. En este sentido, y de acuerdo a una encuesta realizada en 2020 por la Unidad de Apoyo en la Enseñanza (UAE) a estudiantes de ingreso a las carreras de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (Udelar), del total de estudiantes que señalaron haber tenido dificultades para el seguimiento de los cursos a través del EVA, el 30,1% atribuye tener dificultades de conectividad, 26,7 % señala que el espacio de convivencia con el resto de sus familiares no favorecen un ambiente de estudio, y el 25,6% menciona que el cambio en sus condiciones laborales (o las de su familia) afectan la disponibilidad para el estudio (UAE, 2020). Está claro que estos factores influyeron a la hora de atender a los contenidos brindados, y que el hecho de poder elegir libremente cuándo poder disponer del tiempo de estudio es un componente que puede resultar decisivo a la hora de mejorar el rendimiento curricular.

Las video clases en formato multimedial acercaban además los contenidos a partir de distintos recursos y, de esta forma, creció la atención y el entendimiento de los estudiantes a los distintos contenidos a partir de lo trabajado por los docentes y el uso de imágenes, así como ejemplos prácticos audiovisuales, puesto que en contexto de numerosidad y masividad, mucha de esa atención depende de cuán lejos o cerca el estudiante pueda ubicarse de la proyección en pantalla que el docente está haciendo, o incluso de la posibilidad de poder conseguir un asiento dentro del aula. Asimismo, se buscó que algunas de las video clases grabadas pudieran ser subidas al EVA, previo a los encuentros en vivo por Zoom o Webex que se desarrollaron semanalmente, lo que permitió que muchos de los estudiantes pudieran acceder a esos contenidos antes de que fueran trabajados en clase, lo que entendemos resultó positivo para el intercambio y la participación colectiva.

Finalmente, existieron instancias especiales de corrección colectivas de pruebas parciales mediante Zoom, y se realizaron diversos grupos de estudio que

trabajaron de forma remota por esta plataforma en uno o dos encuentros con el objetivo de captar a un grupo más reducido de estudiantes (entre 20 y 30 por grupo) para trabajar aquellos contenidos en los que presentaban dificultades o necesidad de mayor profundización. La idea fue promover en esos grupos un mayor intercambio y grado de participación activa, significativa. Las herramientas virtuales dinamizaron estrategias de conocimiento y aprendizaje, donde los estudiantes tuvieron un rol activo en su proceso de formación. En este sentido, las herramientas de la información y la comunicación, así como los diversos recursos que ellas brindan, como la utilización de material audiovisual y propuestas interactivas, posibilitaron que tanto emisor como receptor sean factores activos en los procesos comunicacionales dados (Ayub, Wei, Luaran y Leong, 2018). Los estudiantes, a partir del uso de las TIC, participaron de forma activa en los temas abordados, generando continuidad en el seguimiento de los contenidos de la unidad curricular, reforzando y potenciando aprendizajes que se constituyen desde abordajes teóricos de forma más práctica. De esta forma, la numerosidad estudiantil no fue un factor determinante como en 2019, ni contribuyó a la pasividad de los estudiantes como es natural en este tipo de cursos, las diversas estrategias implementadas posibilitaron que las clases no fueran tan solo magistrales y que los estudiantes ocuparan un rol más activo y participativo.²

Según el Informe realizado por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE, 2020) el curso IEA fue el más seguido por los estudiantes dentro de la plataforma EVA, con una elección del 74%, dentro de las asignaturas ofrecidas por la Licenciatura en Comunicación en el primer semestre de 2020. Entendemos que la respuesta de los estudiantes a las nuevas estrategias elaboradas por el equipo docente y vinculadas a las TIC fue positiva.

A su vez, los datos extraídos por el equipo docente de dicha unidad, a partir de las evaluaciones finales de los estudiantes que cursaron en 2019 (presencial) y 2020 (virtual) arrojan algunos datos interesantes para tener en cuenta. En 2019 fueron 1450 los estudiantes inscriptos en la unidad Curricular IEA, de los cuales 443

² Algunas actividades detalladas fueron posibles gracias a la financiación de los proyectos concursables 2020 y 2021 de CSE: Apoyo académico disciplinar a cursos de primer año de las carreras universitarias.

exoneraron (30,55%) y 49 estudiantes aprobaron el curso a partir de un primer período de examen. Por lo que la tasa de aprobación de ese año fue del 33,93%. Al primer parcial se presentaron 948 estudiantes, un 65% de los inscriptos al curso, y para el segundo parcial 641 estudiantes, esto es un 44% de los estudiantes inscriptos. En 2020, la matrícula de inscripción al curso IEA ascendió a 1750, pero solo 1439 se matricularon en el EVA. Entendemos que ese dato se explica por la explosión de la pandemia COVID 19, que pudo haber desmotivado a que estudiantes inscriptos a la carrera no quisieran o pudieran continuar con el inicio de su vida académica. Un dato importante es la tasa de exoneración, que creció de 30,55% en 2019 a 37% en 2020. Pero quizás el dato más relevante a comparar es la cantidad de estudiantes que, efectivamente, se presentaron a rendir el primer parcial, ya que ascendió del 65% al 76,37%. No podemos desatender este dato, porque implica un porcentaje bastante mayor de estudiantes que no se desvincularon del curso previo a rendir el primer parcial (situación recurrente en cursos de primer año de toda carrera universitaria pública que cuenta con matrículas numerosas), por lo que podemos inferir que la adhesión al curso fue mayor en 2020 que en 2019. El porcentaje total de aprobados de 2020 (49,66%) también aumentó en comparación con el 2019, lo que arroja un aumento del 15,73%. Hay que tener en cuenta que la metodología de evaluación final del curso de ambos años fue a partir de cuestionarios de múltiple opción, desarrollados a partir de EVA, debido a la imposibilidad de generar otras estrategias que contemplen la numerosidad de estudiantes. En 2021, se propuso sumar a la evaluación una pregunta abierta de reflexión personal. Este cambio marcó una pequeña baja en el porcentaje de aprobación, del 49% en 2020 al 46,8% en 2021, que sin embargo no afectó el importante aumento de aprobación que representó pasar del modo presencial al modo virtual. Finalmente, tanto en 2020 (con un 45,03%) como en 2021 (con un 43,91%) el porcentaje de estudiantes que se presentan al segundo parcial se mantiene casi en el mismo porcentaje que en 2019 (44%). Este dato representa un logro del curso, que refiere a la permanencia y adhesión de los estudiantes a un curso de ciclo inicial más allá de la virtualidad.

Es claro que son muchos los factores y variables que pueden haber participado en la variación de estos números finales y no solo la variable de las transformaciones

pedagógico-didácticas propuestas por el equipo docente principalmente a través de las TIC, pero entendemos que sí representan un factor fundamental para lograr mayores niveles de participación, adecuando la circulación de saberes a la nueva realidad tecnológica que la situación sanitaria nos obligaba. Y esta mayor participación implicó mayor adhesión al curso, con una menor tasa de abandono y una mayor tasa de aprobación.

2.2. La virtualidad como limitante del intercambio y la producción colectiva: el caso del Taller LAC.

La experiencia descrita en el apartado anterior dista de algunas transitadas en cursos más avanzados de la carrera, donde la virtualidad generó grandes disrupciones en procesos que necesitan prioritariamente del encuentro presencial. Las redes informáticas transforman nuestra relación con el espacio y el lugar (Martin Barbero, 2007), generando “fenómenos de integración y de exclusión, de desterritorialización y relocalización” (Olivera, M., 2014, p.2). Esta desterritorialización y relocalización del aula en un no lugar generó, en algunos casos, una falta de pertenencia, identificación y apropiación total a proyectos que necesariamente, y por sus lógicas, requieren del trabajo e intercambio colectivo presencial, este es el caso por ejemplo del Seminario Realización para Televisión, actualmente denominado Taller del Laboratorio Audiovisual de Contenidos (Taller LAC).³

³La unidad curricular Seminario Realización para Televisión cambió su denominación a partir de 2022, por Taller de Laboratorio Audiovisual de Contenidos (Taller LAC). Hasta 2021 inclusive el Seminario se inscribe dentro del LAC, espacio de formación e *investigación-creación* de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República (FIC, Udelar). Éste es un espacio “generado a partir de prácticas de producción audiovisual entre estudiantes, docentes y profesionales de la comunicación orientado a la investigación de procesos productivos que encuentran un lugar de interacción entre la televisión pública abierta, el ámbito académico y la convergencia tecnológica.” (González-Dambraskas, S., Pellicer J., Terra P., 2022, p.34)

Este taller pertenece al ciclo de graduación de la Licenciatura en Comunicación (FIC, Udelar) y tiene por objetivo la formación audiovisual a partir de la generación y producción de conocimiento sostenido en un proceso pedagógico-productivo centrado en la comunicación, la praxis y el trabajo en equipo. Se busca motivar, estimular y orientar a los estudiantes en la autoexpresión, mediante la construcción de su propio mensaje, y a partir de un proceso que les permita además difundir, socializar y compartir el producto comunicacional generado (González-Dambrauskas, S., Pellicer J., Terra P., 2022). A partir del trabajo hecho dentro del taller, entre 2015 y 2019, se desarrollaron dos series televisivas: “Ventanas” (que constó de tres temporadas de entre 7 y 13 capítulos de 24 minutos artísticos) y “Orientales” (que constó de dos temporadas, la primera de 4 capítulos de 24 minutos artísticos y la segunda aún sin estrenar). Estos proyectos fueron emitidos en canales de televisión pública, formando parte de la grilla de programación de Televisión Nacional de Uruguay (canal abierto público a escala nacional) y Tevé Ciudad (canal abierto público de circulación metropolitana).

En términos pedagógicos, el Taller LAC, al igual que los proyectos que desde allí se desarrollan:

(...) sigue los lineamientos de la denominada pedagogía de la comunicación de Mario Kaplún (2001; 2002) inspirada en elementos de la pedagogía de Freire (1970) y Freinet (1971). Desde esta perspectiva, la noción de praxis se vuelve central como fundamento educativo; praxis que, en términos de Freire, lleva a una pedagogía dialógica y problematizadora que se aleja del modelo hegemónico de transferencia de conocimiento (bancario) fomentando el pensamiento crítico para reflexionar y accionar sobre el mundo para transformarlo. (González-Dambrauskas, S., Pellicer J., y Terra P., 2022, p. 34).

Tal proceso educativo intenta generar un entorno que supere el esquema tradicional, donde el docente enseña y el estudiante aprende. Se orienta a estrategias que habiliten el pasaje de una actitud pasiva a una actitud activa dentro del proceso comunicacional. En palabras de Kaplún: "la apropiación del conocimiento por parte de los educandos se cataliza cuando se los instruye y potencia como emisores. Su proceso de aprendizaje se ve favorecido e incrementado por la realización de productos comunicables y efectivamente comunicados" (Kaplún, 2002, p. 218).

La metodología del taller propone que los estudiantes se organicen en grupos de trabajo, que denominamos productoras. Cada grupo se integra por estudiantes que asumen roles específicos (dirección, fotografía, sonido, edición, producción, etc.), emulando el campo profesional. De esta manera, se cuenta con grupos organizados de forma independiente que exploran y producen distintos contenidos. Para ello, se propone un plan de trabajo en base a consignas de ejercicios audiovisuales, que culminan siendo los *segmentos* del programa. Entre 2015 y 2019 se trabajó en diferentes ejercicios prácticos que contribuyeron a la formación general y específica de los estudiantes, a través de prácticas bien diferenciadas en relación a todas sus etapas de elaboración y su dificultad: entrevistas callejeras, cortometrajes documentales de seguimiento observacional de entre 2 y 3 minutos, entrevistas en diversas locaciones y dentro del estudio de Televisión perteneciente a la FIC con especialistas y referentes científicos y de la cultura nacional, la grabación de un casting a actores y no actores que debían apelar a la improvisación basados en determinadas consignas pre elaboradas por docentes y egresados, (colaboradores) y otra diversidad amplia de registros audiovisuales.

Estos ejercicios fueron trabajados entre los estudiantes que integraron las productoras, pero también a partir del intercambio y colaboración con otras productoras y con los docentes referentes del curso y para su realización se establecieron diversas estrategias colectivas y por roles específicos de producción audiovisual. El proyecto incluyó una propuesta de arte, luces, y puesta de cámara, propuesta de diseño sonoro, dirección, una planificación estratégica de producción, una propuesta de identidad visual, un trabajo de diseño gráfico y animación, muchas de las veces incluso un trabajo de difusión en redes sociales para convocar a actores y actrices a participar de las distintas instancias de filmación. Además, el rol de producción debió en más de un año establecer un vínculo interinstitucional con la EMAD (Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático), quien apoyó el proyecto a través de su depósito de arte y de una convocatoria a estudiantes para participar en el mismo. El segmento más laborioso y complejo de coordinar y producir dentro del proyecto *Orientales (2018-2019)* fue el llamado *Casting*. De él participaron más de 40 actores, se filmó en dos

jornadas completas de rodaje, con un equipo de aproximadamente 50 estudiantes, 5 docentes, y varios colaboradores egresados de la FIC. Finalizado el rodaje se dio por culminada la etapa de producción de contenidos y se inició el proceso de montaje de la mini-serie, que llevó un período estimado de seis meses de trabajo. Durante ese período, se trabajó en un proceso activo de enseñanza y de aprendizaje de manera coordinada y conjunta entre los editores de cada productora y los docentes que editaron los contenidos producidos en base a una estructura narrativa que pudiera unificar los distintos segmentos. A su vez, se contó con el apoyo de profesionales de Tevé Ciudad para la realización de las gráficas del programa y la posproducción de sonido de los cuatro capítulos de la miniserie.

Este modelo pedagógico seleccionado generó un vínculo profundo de los estudiantes con las producciones audiovisuales elaboradas. Aprobar el curso quedó en un segundo plano, como lo demostraron los estudiantes que con posterioridad a la finalización del semestre continuaron vinculados a la etapa de posproducción, elaborando estrategias de difusión en redes sociales y concurriendo a entrevistas en distintos medios de prensa previo al estreno de la serie en televisión.

El equipo docente parte del supuesto que cuando se lleva a cabo este tipo de propuestas en la enseñanza, de forma activa y por problemas, los niveles de motivación son más elevados, ya que se trabaja desde una realidad concreta y no desde una realidad áulica (González-Dambrauskas, S., Pellicer J. y Terra P., 2022). Se genera así un sentimiento de pertenencia y adhesión al curso, donde los estudiantes se apropian del proyecto y construyen un vínculo de proximidad con el otro, que es una parte fundamental del compromiso y del trabajo en equipo, característica esencial del quehacer audiovisual. Siguiendo a Sutz (2015), postulamos que este tipo de enfoque interdisciplinario de trabajo evoca encuentros entre diferentes áreas de trabajo para abordar un mismo objeto. En otras palabras, implica una dimensión colectiva de abordaje, no sólo se trata de conocer más sino también otras formas de conocer, traspasando límites y fronteras a través de un diálogo conjunto (González-Dambrauskas, S., Pellicer J. y Terra P., 2022). Es en ese territorio convergente, a partir de una puesta en conjunto coordinada,

combinada y complementaria entre distintos saberes disciplinares para la producción de contenidos audiovisuales concretos, que la virtualidad desvirtúa tales procesos de formación. ¿Cómo generar tal sinergia en la virtualidad entre estudiantes, y/o entre estudiantes y docentes, para que el aprendizaje entre pares sea motivador en una praxis donde no existe el encuentro físico colectivo?

Los procesos de trabajo descritos anteriormente fueron desarrollados hasta el 2019 inclusive, cuando se desarrolló la última edición del curso previo a la pandemia. Con la llegada de la misma y ante la imposibilidad de desarrollar el taller en las condiciones que se consideraban necesarias, se decidió no dictar el curso durante el 2020. Un año después y ante la continuidad de la alerta sanitaria al equipo docente trabajó en la adaptación e implementación de la propuesta educativa para poder desarrollar el curso en una modalidad mixta. Ésta se pensó para que al menos en un 50% del desarrollo fuese en modalidad virtual ocupando principalmente las primeras 8 semanas del curso y un 50% de forma mixta, con encuentros a través de videoconferencias y otros presenciales, pero en equipos reducidos. Se planificó la actividad práctica grupal más extendida (en tiempo y cantidad de estudiantes y docentes involucrados), que implica dos jornadas de rodaje en el Estudio de TV de FIC con más de 30 personas compartiendo un espacio cerrado por más de 8 horas, para el final del curso, con la expectativa que las condiciones sanitarias así lo permitieran.

En 2021, la tasa de inscripción al curso fue de 91 estudiantes, superando en un 30% la tasa máxima de inscriptos al momento. A diferencia de años anteriores, se invitó además a la Sección Periodismo a trabajar de forma conjunta y llevar adelante un proyecto audiovisual de gran contenido periodístico, donde ambas secciones trabajaran en estrecho vínculo. Se conformó un grupo de 114 estudiantes entre ambas secciones. Se pensaron en diversos contenidos para trabajar de forma remota, con encuentros semanales a través de Zoom y prácticas que pudieran realizarse entre integrantes de una misma productora, evitando así los encuentros presenciales entre estudiantes y/o estudiantes y docentes. A mitad de la cursada, se generaron encuentros presenciales que buscaron que el intercambio fuese en equipos reducidos, respetando así el protocolo sanitario. Se trabajó, especialmente, entre estudiantes que cumplieran el mismo rol dentro de

las productoras (fotografía, dirección, sonido, producción, arte y gráfica, montaje), a partir de talleres prácticos para cada una de las disciplinas. En el final del curso se generaron prácticas comunes, entre 2 o 3 productoras, donde el intercambio entre estudiantes y docentes se vio fuertemente fortalecido. Finalmente, el curso culminó con una práctica colectiva, con dos jornadas de rodaje, en la cual se filmaron 4 entrevistas en profundidad dentro del estudio de TV de la FIC. Cada entrevista formará parte de un capítulo de la miniserie "La Madeja"⁴. Tal miniserie fue la experiencia central de trabajo colectivo que se pudo desarrollar en 2021 dentro del Taller LAC, pero entendemos que el grado de compromiso, participación y adhesión de los estudiantes con la producción audiovisual distó en relación con las ediciones anteriores.

Una encuesta a los estudiantes elaborada por el equipo docente, tras la finalización del curso, reveló que el nivel de participación y motivación de los estudiantes, según su grado de percepción, fue considerablemente mayor durante los encuentros presenciales que durante los encuentros virtuales. Ante la pregunta en relación a los niveles de participación (haciendo especial hincapié en la asistencia, atención a los contenidos, intercambios, discusión colectiva) que los estudiantes percibieron tener durante la etapa de cursado virtual, el 35% de los estudiantes consideró que tuvo una participación alta, de más del 80%. Cuando se preguntó sobre la participación de los mismos a partir de que el curso incorporara encuentros presenciales de trabajo, la percepción de participación alta aumentó del 35% al 52,5%. La encuesta también arrojó que el 54,5 % de estudiantes entendió que la motivación hacia el curso creció a medida que el curso avanzó y que los estudiantes desarrollaron más actividades de carácter presencial. Finalmente, un 37,9% de los estudiantes afirmó estar parcialmente de acuerdo en que el compromiso con la producción audiovisual pudo haberse visto afectado por la modalidad virtual y un 21,2% consideró estar totalmente de acuerdo.

⁴ Actualmente la serie se encuentra en etapa de postproducción, y se prevé el estreno de la misma para el año 2022 en el canal de televisión público Teve Ciudad.

La encuesta incorporó también una pregunta abierta para que los estudiantes comentaran acerca de su desempeño durante el curso. Se destacan las siguientes respuestas:

- "La virtualidad nos jugó en contra a todos y creo que aquí se notó más porque al tratarse de un seminario, nuestra participación era fundamental. Además, cuantas más personas integran una materia, más fácil es inhibirse a la hora de participar y eso se agrava en los encuentros virtuales. Me faltó conocer a mis compañeros, reconocer sus nombres y caras, construir un colectivo, de verdad."
- "Las clases virtuales dificultaron un poco mi participación en tales instancias por causas externas y propias de la modalidad, así que podría haber aportado más en esos encuentros."
- "Mi rendimiento pudo haber sido mejor de haber tenido más sesiones de aprendizaje profesor- alumno en cuanto al rol a desarrollar. No lo considero culpa total de los profesores por la situación complicada por la distancia y virtualidad."
- "Creo que el sistema de la clase no funcionó muy bien este año, éramos muchas partes haciendo cada uno lo nuestro en vez de un gran grupo haciendo algo juntos, entonces era más difícil y llevaba a peores resultados."

También, dentro de algunas reflexiones que se mencionan en relación a los aspectos más destacados del curso, o que podrían señalarse como aciertos o aspectos positivos del mismo, la mayoría de los comentarios versan alrededor del concepto de praxis y aprendizaje colectivo, como parte de las experiencias más provechosas del taller, pero que se vio fuertemente afectado por las condiciones de aprendizaje que la no presencialidad ofreció.

Las condiciones de dictado mixto no afectaron negativamente la tasa de aprobación de los estudiantes en relación a años anteriores, tampoco se modificó la tasa de deserción, que siempre se ubica en porcentajes muy bajos (en 2021 fue del 2,1%). Pero el vínculo que se estableció en todas las ediciones anteriores del taller entre los estudiantes y el proceso de trabajo, donde se experimenta el recorrido completo del desarrollo de una serie televisiva, atravesando todas sus etapas de producción, no logró plasmarse de la misma manera una vez instalada la pandemia. La virtualidad y la numerosidad atentó contra el relacionamiento entre

los participantes, y entre participantes y la obra, relacionamiento que es fundamental en un proceso de producción audiovisual.

3. Comentarios finales

El EVA fue el entorno que permitió dar continuidad a ambas unidades curriculares (IEA y Taller LAC), favoreciendo la inclusión de las distintas dimensiones pedagógicas (dimensión informativa, práxica, comunicativa, evaluativa y tutorial) necesarias para cualquier curso que se lleve adelante dentro de un entorno virtual (Area y Adell, 2009). Las TIC fueron, sin lugar a dudas, una herramienta fundamental en la adaptación de las estrategias de enseñanza durante la pandemia, que tuvo como centro principal trabajar en promover la autonomía de los estudiantes, pero en constante intercambio e interacción con el equipo docente. Pero mientras las TIC alcanzaron vehicular la participación, adhesión y vinculación de los estudiantes del ciclo inicial en el curso IEA, en el caso del curso avanzado Taller LAC, los resultados de la intervención de las TIC no resultaron tan exitosos durante los procesos de aprendizaje, ya que el espacio presencial, como el tiempo real y físico, son visualizados por docentes y estudiantes como primordiales en los procesos pedagógicos-productivos centrados en la comunicación, la praxis y el trabajo en equipo. A pesar de que la gran mayoría de estudiantes que cursaron en 2021 el Taller LAC percibe haber tenido un rendimiento curricular bueno (63,6%), o muy bueno (28,8%), según la encuesta realizada por el equipo docente, el proceso de aprendizaje dejó en evidencia el quiebre en los resultados que se generaron en la modalidad virtual en relación a la modalidad presencial. El compromiso y adhesión al curso y a la obra audiovisual en producción creció de forma notoria sobre el final de la unidad curricular, pero sin lograr la apropiación total del proyecto, un hecho que no había sucedido hasta el 2021. Los resultados y comentarios obtenidos de la encuesta a estudiantes sobre el curso brindan datos valiosos para una futura planificación y

diseño de la propuesta formativa, especialmente para optimizar las estrategias de enseñanza y fortalecer el proceso de aprendizaje en el caso que la obligatoriedad de cierta virtualidad pueda ser necesaria en el futuro.

Pero hay una reflexión a partir de lo narrado que es de resaltar, y es que no debe sorprendernos que no encontremos tecnología aún que pueda suplir el necesario contacto humano, real y físico, que se hace imprescindible en la construcción de la afectividad con el otro, una afectividad que entendemos insustituible para las partes involucradas en un proceso académico creativo y colectivo de construcción audiovisual.

Referencias bibliográficas:

- Area, M., y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales . En J . de Pablos (Coord.), Tecnología Educativa . La formación del profesorado en la era de Internet (pp. 391-424). Málaga: Aljibe. Recuperado de <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1Q09K8F68-1CNL3W8-2LF1/e-learning.pdf>
- Ayub, E., Wei, G. W., Luaran, J. E., & Leong, L. C. (2018). An exploratory study of a framework for designing and developing a massive online course as smart future classroom in VLE. En: Proceedings of the 2nd International Conference on E-Education, E-Business and E-Technology (pp. 57-62).
- Martín Barbero , J. (2007). Tecnicidades. Identidades, alteridades, des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo . En Diálogos de la Comunicación 64. Recuperado de http://www.olavarria.com/ciudad/universitarios/biblioteca/descargas/b/martin_barbero1.pdf
- Unidad de Apoyo a la Enseñanza, Facultad de Información y Comunicación (2020). Informe: Caracterización sobre aspectos relacionados al tránsito curricular de la generación de ingreso 2020 en el marzo de la

virtualización de las propuestas de enseñanza en la FIC. Universidad de la República.

Freinet, C. (1971) Educación por el trabajo. México: FCE.

Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

González Dambrauskas, S., Pellicer, J. y Terra, P. (2022) Orientales: una experiencia pedagógica de producción televisiva. InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior, 9(1), 32-39.. Disponible en <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/309/266>

Kaplún, M. (2001) A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa. Quito: CIESPAL.

Kaplún, M. (2002) Una pedagogía de la comunicación. La Habana: Editorial Caminos.

Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re -
concebir la educación superior . Disponible en:
https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=60bf290d-b46c-4edf-aadd-cd555f59f7e0

Olivera, M (2014). E-migración: ¿nuevos actores, espacios y políticas ? E-
migración: ¿nuevos actores, espacios y políticas ? Odisea. Revista de
Estudios Migratorios No 1, 2 de octubre de 2014 . ISSN 2408-445X
Disponible en:
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/odisea/article/view/2092>

Perales , L. (2013). Lenguaje y subjetividad: una mirada otra de la pedagogía
desde la virtualidad . Saber vol.25 no.2 Cumaná jun. 2013. Recuperado de
:
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622013000200013

Rodríguez, E. M. R. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 13(37), 41-55.

Sutz, J. (2015) Prólogo. En Vienni, B. et al (Ed), *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 11-17). Montevideo: Trilce.

Nota del editor: El editor responsable por la publicación del presente artículo es Mario Barité

Nota de contribución autoral: El autor declara haber elaborado el 100% del artículo.