

Correcciones virtuales. Una reflexión sobre el uso de las videoconferencias en el taller de diseño gráfico durante la cursada a distancia en modalidad online

Isabel Alberdi ⁽¹⁾

Resumen: La recomendación de las voces con trayectoria en el ámbito de la enseñanza a distancia en modalidad online, es que las reuniones sincrónicas temporales que involucran al docente y su grupo de estudiantes tengan objetivos concretos, por ejemplo organizar e iniciar una jornada de clases o tarea; consensuar sobre algún tema que trabajado; o tomar decisiones. Dada la naturaleza de sus condiciones la duración de las mismas debería ser menor a una hora.

Frente al evidente exceso de duración de este tipo de encuentros en las clases del taller de diseño gráfico durante el ciclo 2020 propongo cuantificar, especificar cuándo y detallar para qué tipo de actividad fue usada esta dinámica online durante la cursada.

Contrastar observaciones al respecto, desde el ámbito de la enseñanza online, desde la enseñanza proyectual con sus particularidades que se reflejan necesariamente en el taller, y desde lo puesto en práctica durante este ciclo condicionado en modalidad por el contexto.

Palabras clave: Videoconferencias - enseñanza proyectual - enseñanza online - dinámicas para la corrección - feedback - evaluación continua.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 29-30]

⁽¹⁾ Isabel Alberdi es Especialista en Teoría del diseño comunicacional. Diseñadora Gráfica. FADU UBA.

Actividad en docencia: Jefe de Trabajos Prácticos en Diseño Gráfico en la carrera de Diseño Gráfico FADU UBA. Profesora titular de Diseño Gráfico en la carrera de Diseño gráfico en ISEC.

Condiciones del taller de diseño gráfico, o así estábamos

La presente reflexión surge de la experiencia en el primer año del taller de diseño gráfico en la carrera de Diseño Gráfico en la FADU UBA (Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires), durante el ciclo 2020 y dentro de una de

las once cátedras diferentes que ofertan la materia en la FADU (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo). Con la mirada desde el rol de JTP (Jefe de Trabajo Prácticos) quien, principalmente, se ocupa de pensar las actividades y su concreción dentro del taller (Mazzeo y Romano, 2007, p. 186).

Sobrevino la pandemia, y no hace falta abundar en detalles, como muchos tuvimos que replantear la planificación que habíamos construido durante febrero y marzo del 2020. En nuestra situación la incertidumbre nos acompañó hasta mayo cuando tuvimos la certeza de que trasladaríamos las actividades del taller presencial a la modalidad a distancia con herramientas digitales. En un mes construimos un nuevo plan de actividades pensadas para el cambio de modalidad y contemplando la reducción de algunas semanas de clase por la espera de definiciones por parte de la institución.

Fue vertiginoso y agotador, y me pregunto si el 2020 para alguien no lo fue. Coincido con Sangrá (2020a) quien escribe sobre la situación docente en general planteando en que muchos aspectos de su tarea se vieron intensificados

Por otro lado, buena parte del profesorado se ha sentido saturado estos días por la carga de trabajo, tangible y emocional, producida por la cantidad de horas que han tenido que estar delante de una cámara o respondiendo los mensajes de los estudiantes en tiempo real. A muchos les ha dado la sensación de que estaban dedicando veinticuatro horas al día y siete días a la semana a atender a su (o sus) grupo de clase. Esto no se puede repetir. (Sangrá, 2020b, p. 213).

Esta experiencia fue posible durante el ciclo lectivo y dio resultados que superaron las expectativas, en el corto plazo. Queda la inquietud por las huellas que dejan los periodos de aprendizaje en el taller de diseño gráfico en la modalidad virtual en las y los estudiantes. Esta será respondida con el paso del tiempo. Este artículo centra la reflexión en lo sucedido y busca aprender de la experiencia transitada, la cual nos propusimos realizar sin queja ni nostalgia por la presencialidad perdida, sino aprovechando el universo digital a nuestro beneficio como un medio natural del Diseño Gráfico actual.

Algunas cosas que hicimos de acuerdo a lo recomendado

Durante este particular período comprobamos algunas premisas que se plantean en el ámbito de la enseñanza online. En muchos aspectos coincidimos con sus indicaciones.

Planificamos nuevas actividades y estimamos su duración, pero también fuimos evaluando los tiempos y ajustándolos a medida que pasaban las semanas. La anticipación de cada actividad en detalle nos obligó a ordenar y priorizar, pero a su vez requirió bastante más tiempo del habitual.

Aprendimos que las plataformas predisponen, ayudan o entorpecen la realización de las actividades, tanto en los docentes como en docentes y estudiantes.

Y que la tecnofilia no es necesariamente una aliada porque proponer el uso de demasiadas herramientas conlleva el costo que implica su aprendizaje y corre el foco de lo que se

quiere trabajar. En nuestro caso implementamos aquellas de las que suponíamos que el esfuerzo se compensaba con ventajas en la dinámica del taller.

Elegimos las plataformas y, aunque quizás no hayan sido las mejores, en todos los casos y en todos los aspectos, sí resultaron accesibles para quienes participaron en la cursada, tanto docentes como estudiantes. Coincidiendo con Romero (2020) ...“el grado de competencia digital docente es un factor importante, le dará criterios para elegir aquellas herramientas cuyo grado de complejidad técnica es idóneo para el nivel de competencia de los estudiantes” (p. 100).

En este caso el grado de competencia digital docente, no resultó un problema. Porque en su doble rol de profesionales del Diseño Gráfico estos poseían competencias en dicho ámbito, y se mostraron con buena predisposición al momento de incorporarlas.

Para la cursada a distancia seleccionamos diversas herramientas que cubrieran las necesidades que fueran surgiendo. En su apunte Salvatierra y Di Lascio (2016a) agrupan herramientas según su funcionalidad formando tres grupos: las de comunicación, las de gestión y las de evaluación. En nuestro caso la elección, así dividida, quedó de la siguiente forma: Para la comunicación entre docentes usamos el grupo de Whatsapp, el correo electrónico y el Meet para los encuentros sincrónicos (en tiempo real). Con las y los estudiantes a través de las presentaciones y videos para las situaciones asincrónicas (sin coincidencia de tiempo ni espacio), el correo electrónico y Facebook. Esa misma plataforma utilizamos para administrar los materiales y para la gestión como el seguimiento y evaluación de los alumnos de las listas y carpetas guardadas en el espacio de almacenamiento usamos en el Drive.

Durante el proceso incorporamos las *pizarras online interactivas*¹ frente a la necesidad de ver los trabajos en pantalla. Esta herramienta se usó muchas veces en reemplazo el uso de las publicaciones en Facebook porque permiten dejar comentarios en forma de texto y de audios. Fuimos a buscar lo que nos permitiera seguir haciendo nuestras tareas. Funcionó como la pared del aula donde se pegan los trabajos de las y los estudiantes. Más adelante volveré sobre estas herramientas.

Usamos Facebook en su versión de grupos de estudio, que está en desarrollo aún, consensualmente con los docentes, pero resultó confuso en la forma de ordenar las publicaciones y limitante a la hora de evaluar y calificar, igualmente pudimos avanzar. El equipo docente tenía experiencia con la herramienta en la modalidad presencial como apoyo para hacer un seguimiento de los proyectos entre los encuentros en el taller. Comprobamos que no todas las plataformas tienen la misma utilidad en las diversas modalidades.

Los mensajes claros y concisos se volvieron los protagonistas de la tarea. Sin importar tanto la tecnología mediante la comunicación pensada en cuanto a qué, cuánto y el tono empleado en cada uno de los canales de comunicación fue un aspecto cuidado y pensado porque la distancia acrecentaba los malentendidos y la confusión.

El plural en estos párrafos anteriores se refiere al equipo docente con quienes compartimos las decisiones.

Atentas a que “La tecnología, seleccionada y gestionada adecuadamente, puede contribuir a que el proceso sea más rico, que esté más monitorizado, que haya más interacción, que la información se dé en el momento adecuado y que sea suficiente” (Cabrera y Fernández-Ferrer, 2020, p. 77). Desde el inicio de cada trabajo compartimos los objetivos, conteni-

dos y la consigna general con docentes y estudiantes. La guía se presentaba separada en secciones por actividad con el objetivo de que las y los estudiantes no omitieran pasos del proceso que debían transitar y evitar la confusión de la sobre-información. Esto a su vez nos dio la posibilidad de hacer ajustes necesarios a medida que el trabajo avanzaba.

Aprovechamos otras ventajas del medio, como las grabaciones que nos dieron la posibilidad de que las y los estudiantes pudieran revisar las clases accediendo a las grabaciones y los videos para las clases expositivas preparadas ad-hoc. Este año de distancia incorporamos un video que explicaba y ejemplificaba, una demostración del proceso de trabajo con la idea de orientar tanto docentes como estudiantes durante el trabajo práctico.

Por otro lado las pautas de evaluación, un tema de importancia en la virtualidad, eran previamente consultadas con los docentes y promediando el trabajo práctico compartidas con las y los estudiantes, y luego entregadas con la calificación a cada estudiante.

En los últimos 3 trabajos prácticos propusimos instancias de evaluación entre pares sin calificación por parte del docente y con una guía de preguntas que contenían los puntos más importantes del trabajo. Como afirman Cabrera y Fernández-Ferrer (2020) “recordar la importancia de disponer de unos criterios de evaluación definidos, claros y específicos para que estos «nuevos» evaluadores sepan sobre qué tienen que basar sus valoraciones” (p. 74). Una actividad similar realizábamos en la cursada presencial. En este caso, tecnología digital mediante, la *pizarra online interactiva* posibilitaba a cada estudiante subir su trabajo y que sus pares dejarán su evaluación a modo de comentario.

Una vez terminada la actividad se reunía al grupo en una videoconferencia² y se repasaba oralmente la evaluación de cada trabajo, dándole la palabra a cada estudiante. Una dinámica que no necesariamente atiende a lo recomendado por Romero (2020)

Es necesario ser conscientes de que el proceso formativo en línea es diferente al presencial, hay que evitar utilizar las herramientas para reproducir lo que se haría de forma tradicional y aprovecharlas para que los estudiantes experimenten, trabajen y transmitan ellos mismos los contenidos. (p. 107).

El momento de compartir y comentar las evaluaciones tomaba el formato de reunión virtual que requería aproximadamente dos horas para que nadie quedara sin la devolución sobre su proyecto explicada y escuchada, como forma de validación, por el docente. Aquí es donde comienza el punto central de esta reflexión, en este tipo de situaciones en las que la videoconferencia en cada grupo de docente y estudiantes se extendía más de lo recomendable.

Algunas cosas que hicimos no tan correctamente

Usamos las herramientas de comunicación sincrónica para las actividades de corrección de los proyectos. Es lo más parecido al trabajo en el taller, que a su vez es lo que no recomiendan en el ámbito de la educación a distancia.

Algunas declaraciones sobre el uso de las videoconferencias son contundentes.

Hay quien llama a las videoconferencias sesiones semipresenciales, poniendo de manifiesto un tremendo error conceptual: creen que replican la clase presencial, y luego ya cada uno trabaja a distancia. ¡No es cierto! ¡Todos están trabajando a distancia todo el tiempo! Y eso tiene que entenderse para poder hacerlo bien. Utilizad las videoconferencias solo para iniciar temas, para aclarar dudas y aspectos puntuales, y nunca las hagáis durar más de 30 minutos. (Sangrá, 2020a, pp. 36-7).

Aparentemente nos excedimos con esta herramienta y verificamos que provoca cansancio en docentes y estudiantes. Pudimos comprobarlo. ¿Será sostenible un ciclo más? ¿Sería aconsejable buscar otras formas de interactuar con los estudiantes sobre sus proyectos? La sensación con la que terminamos el ciclo docentes y estudiantes coincide con estas observaciones. Las clases finales de los últimos tres trabajos prácticos incluyeron encuentros sincrónicos maratónicos. Se revisaba cada proyecto de cada estudiante y el docente marcaba errores y aciertos, explicaba sus impresiones y ofrecía sugerencias para avanzar, referencias e invitaba al resto de los y las estudiantes a dar sus opiniones y observaciones. Las recomendaciones son reiteradas y precisas en este aspecto “Usar de forma racional la sincronía y las videoconferencias. Este tipo de aplicaciones aportan proximidad en los entornos en línea, ya que muestran las relaciones entre estudiantes, el docente puede observar tanto el lenguaje hablado como el facial, pero su uso debe ser moderado y dedicado a aquellas actividades en las que sea necesario, y no deberían durar más de una hora aproximadamente.” (Romero, 2020, p. 108). ¿Será el taller de Diseño Gráfico un espacio de enseñanza donde se pueda transgredir esas recomendaciones?

Sospecho que para el final de la fiesta nos relajamos, nos sacamos los zapatos, dejamos de cuidar las formas y nos empezamos a parecer más a lo que siempre, aunque más desalineados y cansados luego de tanto baile previo.

Durante el ciclo 2020 sobrevolaba una sensación de incertidumbre que llevaba a transitar la huella, lo conocido, para docentes y estudiantes. En tanto estuviéramos corrigiendo, en clase aunque fuera virtual, mirando proyectos y devolviendo las impresiones al momento, en directo, a las y los estudiantes, el clima se sentía similar al del taller. Sin embargo las dificultades técnicas se encargaban rápidamente de recordar la distancia. Las dificultades en la realización de la videoconferencia.

[...] mientras que en la escuela y en la universidad presencial hay una igualdad a nivel de participación y de presencia, en el caso de la videoconferencia esta igualdad puede desaparecer: por ejemplo si los estudiantes no tienen el ordenador actualizado, pueden sufrir un hackeo de sus datos, o si los estudiantes no saben acceder o entrar en una de estas aplicaciones (ni tampoco los padres) se podrían perder una sesión del docente, o también, una conexión deficiente podría dificultar seriamente también su acceso. (Romeu, T., Raffaghelli J. y Romero, M., 2020).

Cabe aclarar que este aspecto no es para recargar las tintas sobre las y los docentes porque los espacios de corrección de proyectos prolongados fueron planificados. Como en un

incendio donde cada uno se lleva lo más importante e intenta escapar. En el momento de salir corriendo de la presencialidad a la virtualidad nos hemos llevado las cosas que más nos significaban, o que creíamos no poder reemplazar.

Se plantea aquí un punto de tensión entre un acuerdo generalizado de las voces que trabajan en la enseñanza online sobre el uso moderado y limitado de las videoconferencias; y como atender a la particularidad del taller de diseño gráfico y las actividades de revisión de los proyectos como forma de enseñanza.

Se presenta una primera pregunta sobre si es suficientemente significativo de un taller de diseño gráfico eso que nos hemos llevado y si no lo podíamos reemplazar. Una reflexión más profunda, más allá de la virtualidad es si eso que no pudimos reemplazar y que aparentemente nos representa, es la forma más conveniente o repetimos las falencias presenciales en la virtualidad y es un indicio de algo posible de mejorar.

El acceso a la reflexión de diversos proyectos y la posibilidad de construir una crítica colectiva, para opinar y verificar lo que se está entendiendo es algo provechoso. Una misma dinámica que se extiende demasiado (en la presencialidad tomaba forma de una larga fila de espera para ser corregido), en la virtualidad tiene su correlato en una larga videoconferencia. Entonces la cuestión va más allá de la herramienta (Meet, Zoom, etc.) sino en la dinámica que se establece.

Y si bien cumplíamos con la pauta de grabar las clases “No requerir asistencia obligatoria a una videoconferencia, generando tareas alternativas y versiones grabadas que el alumno puede seguir...” (Romeu, T., Raffaghelli J. y Romero, M., 2020), la asincronía no permite las preguntas o la participación de los alumnos que no estaban en el momento. Para compartir la producción entre clases a la espera de los comentarios de pares y docentes estaba la plataforma de comunicación Facebook.

Aprender haciendo, un viejo conocido

“El aprendizaje es promovido cuando el estudiantado se ve inmerso en la resolución de problemas o situaciones de la vida real” (Maina, 2020, p. 83).

La particularidad de la enseñanza proyectual tiene puntos de contacto con algunas prácticas recomendadas en la enseñanza virtual. Según Maina (2020) para promover oportunidades de aprendizaje

El docente experto en una disciplina o saber específicos debe realizar un ejercicio que reviste cierta complejidad y especificidad: la de transformar un corpus de conocimiento y experiencia en una acción deliberada que cree las condiciones necesarias para la construcción de conocimientos y la preparación de sus estudiantes de cara al ejercicio futuro de una profesión, vocación o trabajo, así como para una participación responsable y activa en la sociedad. (pp. 81-2).

Esta traslación es habitual en el taller en el que se enseña y aprende a partir de trabajos prácticos.

Un aprendizaje efectivo demanda una implicación del alumnado en la resolución de problemas o proposición de soluciones, es decir, inmerso en el hacer y producir. La intervención docente debe acompañar estos procesos según un principio de oportunidad y progresiva disminución, permitiendo así empoderar al estudiantado y promoviendo su autonomía. (Maina, 2020, p. 84)

La primera parte de la afirmación no representó mayores inconvenientes, es algo con lo que venimos trabajando en la modalidad de taller. Y forma parte de la paradoja que enuncia que a diseñar se aprende diseñando,

El conocimiento proyectual forma parte de un grupo de disciplinas que sólo pueden aprenderse en la práctica, aunque parezca paradójico, a diseñar se aprende diseñando. Es por eso que los trabajos realizados en los talleres de Diseño, tienen un rol vertebrador en las carreras de nuestra facultad. (Mazzeo y Romano, 2007, p. 57).

Dentro de la enseñanza de la disciplina es un punto característico y resultaba antes de la distancia obligada.

La segunda parte de la cita de Maina, que se refiere a la disminución de la presencia docente, creo es más problemática y se relaciona con el punto de tensión en consideración en el presente artículo.

En la dinámica del taller en las clases de corrección, idealmente cada estudiante presenta, una versión de su resultado al planteo en el trabajo práctico.

Una forma de verlo puede ser que esa presentación funciona como una pregunta, o una interacción, en términos de enseñanza online, las piezas gráficas están preguntando: ¿así está bien? esto es lo que yo creo o puedo hacer con lo planteado, ¿sigo así? Se genera así una interacción, la pregunta en forma de pieza gráfica por parte de los estudiantes es sobre la que se construye el encuentro. Visto de esta forma cuando avanzan los trabajos prácticos las y los estudiantes se sienten interpelados, eso pone en movimiento más dudas. A medida que los trabajos requieren más propuesta por parte del alumnado, la interacción se vuelve más frecuente. Si bien existen temas previamente planteados que serán trabajados en la clase, la mayoría de las veces se habla sobre los proyectos pegados en la pared.

Cuantificación de las propuestas planificadas

Resumiendo lo escrito hasta aquí, durante el ciclo lectivo 2020 se llevaron a cabo seis trabajos prácticos. Se buscó cumplir con los objetivos y contenidos propuestos por el plan de estudios para el nivel, a pesar de contar con menos meses de clases y tan solo un mes de preparación para planificar un ciclo de cursada virtual.

En términos generales cada trabajo práctico constaba de dos actividades. La primera tenía un carácter de observación y análisis y la segunda requería la propuesta de piezas de naturaleza visual por parte de las y los estudiantes. En algunos casos esta segunda instancia

se desdoblaba en una tarea de propuesta conceptual y otra donde pedía el partido gráfico y su desarrollo en piezas.

Para ajustar las observaciones a la realidad, más allá de las sensaciones e impresiones anteriormente descritas que ha dejado la cursada a distancia en quienes estuvieron involucrados, cuantifico las secuencias previstas para cada encuentro con el objetivo de verificar si la gran cantidad de horas de encuentros sincrónicos se excedía, cuánto, cuándo y para qué, como posible causa del cansancio de docentes y estudiantes; y como un aspecto que no se pudo reformular sino que se mantuvo emulando el espacio del taller.

La sincronía temporal, es decir coincidencia de tiempo (no de espacio físico), es decir el requerimiento de estar durante la mañana asignada a esa materia no es puesta en foco en este escrito. Si bien en algún caso puntual podría haber sido un problema porque frente al contexto de emergencia los horarios de cada estudiante pueden haber sido modificados, las excepciones se acordaron con los docentes.

Lo que ponemos en cuestión son las llamadas videoconferencias y en particular las que incluían a los y las estudiantes. Con el equipo docente tuvimos una reunión de inicio para organizar la tarea de la mañana cada semana. Y si bien en algunos casos, como bien dice el meme: *esta reunión podría haber sido un mail*, esta dinámica fue acotada y nos mantuvo emocionalmente unidos también, acompañados y trabajando en equipo. Evitaba la unidireccionalidad de la comunicación por un mail y propiciaba la espontaneidad y diversidad de miradas en la construcción de criterios en equipo.

Cuantificando (ver tabla) en el taller de diseño gráfico 1 tuvimos veintitrés encuentros o clases durante el ciclo lectivo 2020. En la tabla siguiente aparecen las actividades planificadas para cada jornada clasificadas en videoconferencias (VC), Actividades individuales (Ai) y grupales (Ag). En cada grupo podían variar la duración de acuerdo a la cantidad de trabajo propuesto por las y los estudiantes, participación, preguntas, etc. la diferencia no resultó de más o menos media hora.

Se propone una identificación de actividades grupales e individuales que responde a una cierta exigencia de sincronía temporal, es decir estar conectados de cierta forma para llevar a cabo la actividad grupal. Las consignas proponían tareas que serían revisadas por las y los docentes durante la mañana y compartidos en un segundo encuentro algunas veces.

Observaciones a partir del gráfico

Se observa que existieron dos encuentros por jornada en la primera clase de cada trabajo práctico con excepción del N° 4 porque la socialización del primer análisis quedó para la segunda clase para dar espacio a una actividad que abordara la propuesta desde el aspecto conceptual. En esta jornada la cantidad de VC fue alta pero al estar dividida no llegó a superar la hora recomendada (ver gráfico).

Por otro lado a medida que avanzó el ciclo lectivo apareció un aumento de la cantidad de clases destinadas a cada trabajo práctico y proporcionalmente a esto creció también la cantidad de tiempo de videoconferencia.

Las características de los trabajos prácticos influyen en el tiempo de desarrollo que se le destina. Se puede considerar por un lado mayor cantidad y complejidad de las piezas, procesos más elaborados desde el aspecto conceptual.

Los primeros trabajos prácticos reflejan un cambio de dinámica que se produjo hace dos años en el nivel a partir del cambio del plan de estudio que proponía un primer nivel de la materia volcado hacia trabajos más analíticos y reflexivos, lo que resultó en menor desarrollo de piezas gráficas en los primeros trabajos prácticos en la virtualidad. Esto coincidió con jornadas de mayor trabajo de los estudiantes fuera de los encuentros de las videoconferencias.

Tiempo planificado para cada tipo de actividad

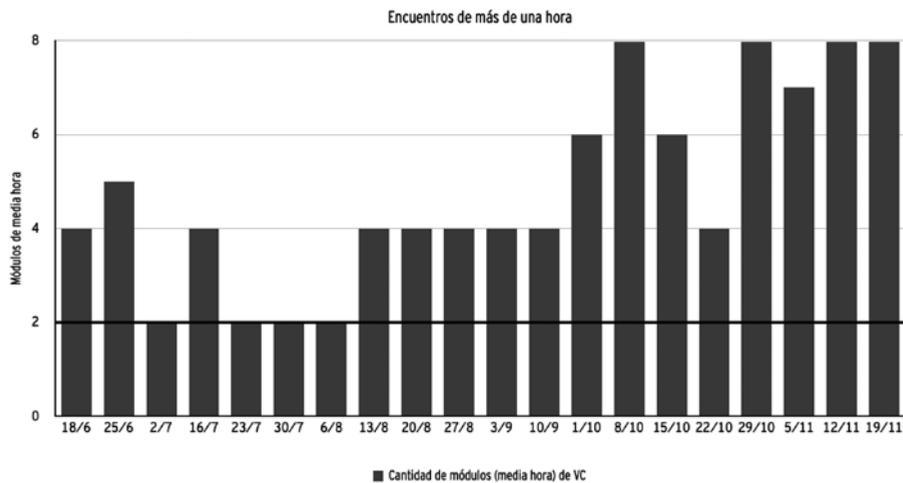
FECHAS	HORARIOS								Trabajo Práctico	Cantidad de módulos (media hora) de VC	Cantidad de encuentros por jornada	Encuentros de más de 1 hora
	9h - 9:30h	9:30h - 10h	10h - 10:30h	10:30h - 11h	11h - 11:30h	11:30h - 12h	12h - 12:30h	12:30h - 13h				
18/6	VC	VC	Ai	Ai	Ai	Ai	VC	VC	TP1	4	2	
25/6	Ai	Ai	Ai	VC	VC	VC	VC	VC	TP2	5	1	
2/7	VC	VC	Ai	Ai	Ai	Ai	Ai	Ai		2	1	
9/7	feriado											
16/7	VC	VC	Ai	Ai	Ai	Ai	VC	VC	TP3	4	2	
23/7	VC	VC	Ai	Ai	Ai	Ai	Ai	Ai		2	1	
30/7			VC	VC	Ai	Ai	Ai	Ai		2	1	
6/8	Ai	Ai	Ai	Ai	VC	VC	Ai	Ai	TP4	2	1	
13/8	VC	VC	Ai	Ai	Ai	Ai	VC	VC		4	2	
20/8			VC	VC	VC	VC				4	1	
27/8			VC	VC	VC	VC				4	1	
3/9	Ai	Ai	VC	VC	VC	VC				4	1	
10/9	entrega											
17/9	receso											
24/9												
1/10	VC	Ag	Ag	Ag	Ag	VC	VC	VC	TP5	4	2	
8/10			VC	VC	VC	VC	VC	VC		6	1	
15/10	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC		8	1	
22/10			VC	VC	VC	VC	VC	VC		6	1	
29/10	VC	Ag	Ag	Ag	Ag	VC	VC	VC	TP6	4	2	
5/11	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC		8	1	
12/11	Ai	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC		7	1	
19/11	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC		8	1	
26/11	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC		8	1	
3/12	entrega											
									anual	0		

Referencias:

VC: Videoconferencia, o encuentro sincrónico de cada grupo de estudiantes con su docente.

Ai: Actividades individuales

Ag: Actividades grupales



Los trabajos prácticos a partir del n°4 se asemejan más a los trabajos que históricamente se resuelven en los talleres. “Tradicionalmente, estos trabajos consisten en ejercitaciones que simulan prácticas proyectuales, esta modalidad comparte características con el ABP, Aprendizaje Basado en Problemas”³ (Mazzeo y Romano, 2007, p.95). Este aspecto de modalidad de aprendizaje parecería compatible con desafíos propuestos a distancia y no representa una dificultad en sí misma para el pasaje de ámbito. La cantidad y complejidad de las piezas aumentó e hizo falta más clases de revisión o corrección de proyectos. Como explican Mazzeo y Romano (2007), en el caso del taller de diseño es habitual que el proyecto desarrollado por las y los estudiantes sea evaluado constantemente.

Esta característica de operar sobre el diseño, en su proceso y en su resultado, podría encuadrarse en una modalidad de evaluación continua, dado que tiene más que ver con el seguimiento del proceso que el alumno que está llevando a cabo que con una comprobación de lo aprendido [...] (Mazzeo y Romano, 2007, p.93).

En la modalidad a distancia a medida que los trabajos requerían más instancias de corrección la respuesta fue más tiempo de videoconferencia.

Se puede establecer que el seguimiento y acompañamiento de los proyectos es un requerimiento del taller de diseño gráfico, pero las recomendaciones de la enseñanza online advierten que no es recomendable el exceso de videoconferencias. Coinciden que la idea del ABP es un buen camino para la enseñanza online y para el taller, pero existe una diferencia para el taller y es la de la evaluación continua y por el lado de la enseñanza online aparece aquí una palabra que se repite que es *feedback*.

Mientras en la enseñanza online nos ofrecen el *feedback*

Podemos pensar en algo más que una evaluación constante en el caso de las correcciones a los proyectos, y a esto se asemeja al concepto de *feedback* en Guasch y Espasa (2020) que lo consideran como una evaluación ampliada. “Por *feedback* no nos referimos a una corrección, sino a un apoyo, a comentarios constructivos que ayuden a entender las correcciones, a saber hacia dónde ir, y que acompañen al estudiante en el proceso de aprendizaje.” (Guasch y Espasa, 2020, p. 152). Esta situación es muy similar en el taller, con excepción de las clases de pre-entrega, una instancia previa a la entrega donde la devolución sobre el trabajo es más determinante, más cercana a la calificación, “el *feedback* es un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que proporciona al estudiantado una información relevante sobre qué ha hecho bien y qué no, qué puede mejorar y cómo puede hacerlo.” (Guasch y Espasa, 2020, p. 153). Esta dinámica se asemeja a lo antes descripto que sucede durante las clases de correcciones.

Los *feedbacks* pueden ser grupales o individuales, y comprobamos en el taller que a medida que avanza el proceso tienden a ser más contextuales, se centran en las particularidades y ya no resultan de mucha ayuda los comentarios grupales. Fueron la materia de la que estuvieron hechas en su mayoría las videoconferencias y entendemos que existen otros formatos para hacer llegar estas intervenciones. Los formatos que tomaron fueron a través de audios, de cada proyecto los comentarios escritos rápidamente y hasta los breves videos durante la semana, entre jornadas de clase. ¿Servirían estos formatos para reemplazar la dinámica de las videoconferencias? ¿Habrán resultado redundantes o necesarios?

Los *feedback* grupales, por problemáticas similares, dejarían por fuera de estos comentarios a otros grupos y las respuesta la tendría el docente no de un par que haya podido resolver el problema; y si bien existen clases de teóricas que descargan la teoría y fundamentación del trabajo práctico planteado, muchas de las competencias que se espera que desarrollen durante el ejercicio se explican y ejemplifican mediante los proyectos.

Pero los individuales resultan en una videoconferencia con una extensión tan prolongada que los estudiantes (en su mayoría con la cámara apagada) no pueden mantener la atención. ¿Cuál sería la eficacia de estas sesiones?

Por fuera de las Videoconferencias

Si bien intento no plantear una falsa dicotomía entre sincronía vs asincronía, partimos de que la asincronía de espacio estuvo dada, no compartimos un lugar, compartimos actividades y en muchos casos el mismo horario que había sido pautado para la presencialidad. En este aspecto, pensando en una planificación de emergencia y pensando que el resto de las responsabilidades de quienes participaban del taller, tanto docentes como estudiantes, las clases fueron respetadas en sus horarios. El panorama de emergencia, implicó que la propuesta no fue planificada desde el principio y que algunos aspectos como el tiempo para la reflexión, la posibilidad del aprovechamiento del tiempo no fueron explorados en profundidad en anticipación.

En resumen, a medida que los trabajos prácticos se alargaban y se asemejaban a la práctica tradicional, como recién fue referido, el tiempo de las VC aumentaba. Esto fue consecuencia de la evaluación continua o *feedback* del proceso y de su resultado, a modo de respuesta al requerimiento del trabajo práctico y a la necesidad de las y los estudiantes de saber si están en el camino correcto.

Ese diálogo se daba en los espacios de corrección de pizarras digitales interactivas y foros o hilos en las plataformas de comunicación durante la semana. Pero a medida que el trabajo avanzaba y llegaba la clase semanal tomaba forma en las reuniones sincrónicas virtuales. Las pizarras interactivas online conciben un lugar central para la imagen. Es la protagonista, no una ilustración o complemento de un texto. Para el taller resultó de gran utilidad, porque la mayor parte de tiempo los *feedbacks* son en torno a piezas gráficas realizadas por las y los estudiantes en formato de archivo de imagen (incluyendo dentro de la misma imagen y texto).

La función de un espacio como un foro como dicen Salvatierra y Di Lascio (2016b) es la de Realizar un intercambio o discusión a partir de casos de análisis. Los casos son recursos muy ricos para el trabajo en múltiples contenidos, sean estos casos reales tomados de artículos periodísticos, producciones escritas o videos, como también pueden generarse los propios casos ficticios, que tienen la versatilidad de poder configurarlos con las variables que enriquecen la tarea. (p. 16)

pero la discusión es la tarea misma y los casos son los trabajos a presentar, al menos en las actividades de desarrollo de piezas. Esta herramienta pone el foco en la discusión, en el taller este está puesto en los casos, los casos son los que serán evaluados.

Este aspecto lleva a preguntar si en el taller el diálogo debería darse entre objeto y docente, o entre docentes y estudiantes. Sin perder de vista que lo que se está haciendo es formar al proyectista y no simplemente esperar la resolución de la tarea asignada, o el proyecto del trabajo práctico “En esta etapa de aprendizaje deberemos desplazar el interés en el objeto hacia intereses en el proceso ya que es desde allí desde donde podemos intervenir como educadores.” (Mazzeo y Romano, 2007, p. 62).

Preguntarnos por el exceso de videoconferencias de la virtualidad puso en cuestión por dónde pasa el eje de discusión en el taller de diseño. Frascara (2018) señala que “Ayudar a aprender es más difícil que enseñar, pero es sustancialmente más interesante, ya que posiciona al problema tratado en un punto de tensión entre el objeto y el estudiante, no entre el objeto de estudio y el maestro.” (p. 26).

Tensión entre las voces experimentadas en la enseñanza a distancia y lo que hicimos

La afirmación de Guitert (2020) que caracteriza la colaboración en la enseñanza a distancia, en relación al trabajo colaborativo que permiten y amplían las tecnologías digitales dice que

Colaborar siempre comporta un trabajo individual, y si se hace en red, el potencial de las tecnologías nos permite colaborar de forma asíncrona, sin necesidad de coincidir ni en el espacio ni especialmente en el tiempo. Esto permite un grado importante de flexibilidad, tanto para el equipo docente como para el estudiantado. En palabras de un estudiante: «El trabajo colaborativo en red no es estar siempre conectados». (pp. 189-190).

Caracteriza ambas formas de trabajar

Trabajo síncrono y asíncrono. No todo el trabajo colaborativo debe ser síncrono. La comunicación asíncrona permite mayor flexibilidad y también potencia tareas más reflexivas y de creación de conocimiento. La síncrona es más adecuada para tomar decisiones, consensuar y resolver problemas. Trabajar en grupo en red no implica estar siempre conectados. Gran parte del trabajo se puede hacer de manera asíncrona gracias al potencial de las tecnologías digitales. (Guitert, 2020, pp. 198-199).

Es de esperarse que desde la enseñanza online destaque el valor de su medio para llevar adelante las tareas en los dos casos.

Coincido con Sangrá (2020b) en el valor de las actividades que no requieran la simultaneidad temporal de conexión y que aumentan la posibilidad de reflexión.

Hay que descubrir el potencial que tiene la asincronía para el aprendizaje y valorarla como un mecanismo que aporta más agilidad y flexibilidad. Nos la da a nosotros y se la da al alumnado, permitiéndole utilizar en momentos distintos los dispositivos que tiene en casa, contribuyendo a la redistribución de estos recursos. La asincronía hay que aprender a usarla durante el periodo de presencialidad, y así facilitar el cambio de entornos de manera fluida. (p. 212)

¿Cómo contemplar la particularidad de la enseñanza proyectual en el ámbito de la distancia con herramientas online capitalizando las recomendaciones de ambos ámbitos? Pensando en las posibilidades de las videoconferencias para la construcción de la observación colectiva a diferencia de las herramientas asincrónicas donde el intercambio es más reflexivo e individual.

En este aspecto desde la enseñanza proyectual Mazzeo y Romano (2007) advierten que “En cuanto al trabajo en taller es conveniente enfatizar las técnicas grupales sin descuidar la enseñanza personalizada ya que, reiteramos, las críticas grupales enriquecen la experiencia individual y multiplican las posibilidades de aprendizaje.” (pp. 86-87)

En esta indagación aparece el germen de una dinámica posible. Donde las VC fueran destinadas para las observaciones generales de mayor grado de abstracción. Para luego pasar a una instancia de breves comentarios sobre problemáticas en particular en VC en grupos reducidos, y/o audios/comentarios u otros espacios de comunicación para poder generar un *feedback* de cada proyecto. Se abre un abanico gradual donde a medida que el *feedback* es más específico la cantidad de estudiantes y sincronidad disminuye. Si esta propues-

ta resulta viable en la virtualidad ¿Cuáles serán las nuevas dinámicas que plantearemos cuándo sea posible la presencialidad?

Notas

1. Usamos la plataforma de Padlet en <https://padlet.com/>
2. Definimos videoconferencia a las reuniones virtuales mediadas por una herramienta digital de forma sincrónica entre varios participantes, en el caso particular de este artículo serán las de cada docente con su grupo de estudiantes.
3. El Aprendizaje Basado en Problemas o ABP consiste en plantear a las y los estudiantes problemas similares a los de la vida real para su análisis y posterior resolución, en el caso del taller serían las consignas de los trabajos prácticos.

Referencias Bibliográficas

- Cabrea, N. y Fernández-Ferrer, M. (2020) Capítulo III. Claves para una evaluación en Sangrá A. (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Barcelona: Editorial UOC.
- Frascara, J. (2018) *Enseñando diseño*. Buenos Aires: Infinito.
- Guasch, T. y Espasa, A. (2020) Capítulo VIII. Menos es más: menos correcciones y más feedback para aprender en Sangrá A. (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Barcelona: Editorial UOC.
- Guitert, M. (2020) Capítulo X. La colaboración en red para docentes y para estudiantes en Sangrá A. (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Barcelona: Editorial UOC.
- Maina, M. (2020) Capítulo IV. E-actividades para un aprendizaje activo en Sangrá A. (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Barcelona: Editorial UOC.
- Mazzeo, C. y Romano, A. (2007) *La enseñanza de las Disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko.
- Romero, M. (2020) Capítulo V. Herramientas y recursos imprescindibles para la docencia no presencial en Sangrá A. (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Barcelona: Editorial UOC.
- Romeu, T., Raffaghelli J. y Romero, M. (23 de abril de 2020) *Consideraciones tecno-pedagógicas para integrar la videoconferencia en las actividades educativas (II)* en Edul@b. <http://edulab.uoc.edu/es/2020/04/23/consideraciones-tecno-pedagogicas-para-integrar-videoconferencia-las-actividades-educativas-ii/>
- Salvatierra, F. y Di Lascio, G. (2016a). “Módulo 1: Empezar, volver a pensar, volver a mirar la clase” en Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (evea). Nivel 2. 4° ed Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la educación a distancia: Evolución, contexto histórico y debates actuales”, en *Ambientes Personalizados de Aprendizaje (PLE) en educación*. 2° ed. dentro

del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.

..... “Módulo 2: Buscando nuevas formas sobre lo conocido. El uso didáctico de las herramientas en los evea” en Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (evea). Nivel 2. 4° ed Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la educación a distancia: Evolución, contexto histórico y debates actuales”, en *Ambientes Personalizados de Aprendizaje (PLE) en educación. 2° ed.* dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.

Sangrá, A. (2020a) Capítulo I. Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social en Sangrá A. (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Barcelona: Editorial UOC.

Sangrá, A. (2020b) Epílogo: Hacia modelos de presencialidad discontinua o intermitente en Sangrá A. (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Barcelona: Editorial UOC.

Abstract: The recommendation of the voices with experience in the field of distance learning in online mode is that the temporary synchronous meetings that involve the teacher and his group of students have specific objectives, for example organizing and starting a class day or homework; agree on an issue that has been worked on; or make decisions. Given the nature of their conditions, their duration should be less than one hour. Faced with the evident excess duration of this type of meeting in the classes of the graphic design workshop during the 2020 cycle, I propose to quantify, specify when and detail for what type of activity this online dynamic was used during the course. Contrast observations in this regard, from the field of online teaching, from project teaching with its particularities that are necessarily reflected in the workshop, and from what was put into practice during this cycle conditioned in modality by the context.

Keywords: videoconferences - project teaching - online teaching - dynamics for correction - feedback - continuous evaluation.

Resumo: A recomendação das vozes com experiência na área da educação a distância na modalidade online é que os encontros temporários síncronos que envolvem o professor e seu grupo de alunos tenham objetivos específicos, por exemplo, organizar e iniciar um dia de aula ou dever de casa; concordar sobre um assunto que foi trabalhado; ou tomar decisões. Dada a natureza de suas condições, sua duração deve ser inferior a uma hora. Perante o evidente excesso de duração deste tipo de reuniões nas aulas da oficina de design gráfico durante o ciclo 2020, proponho-me quantificar, especificar quando e detalhar para que tipo de atividade esta dinâmica online foi utilizada durante o curso.

Contraste as observações a este respeito, desde o campo do ensino online, do ensino por projeto com as suas particularidades que se refletem necessariamente na oficina, e do que foi posto em prática durante este ciclo condicionado na modalidade pelo contexto.

Palavras chave: videoconferências - ensino de projetos - ensino online - dinâmica para correção - feedback - avaliação contínua.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]
