

Libedinsky, M.; Pérez, P.; García Tellería, M. X.: (2015). *Las TIC en la escuela secundaria. Proyectos, consejos y herramientas para la inclusión digital*. México. Ediciones Novedades Educativas.

Lion, C (2017). Tecnologías y aprendizaje: claves para repensar la escuela. En *Educación y TIC: de las políticas a las aulas*. Buenos Aires: Eudeba.

Tejedor Gómez, J. A. (1997). *La Evaluación inicial: Propuesta para su integración en la educación obligatoria*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Fuentes

Anónimo (2017). ¿Distracción o herramienta pedagógica? Usar o no el celular en el aula: Francia lo prohibió y en Argentina se incentiva. *Clarín* (en línea). Recuperado de: https://www.clarin.com/sociedad/usar-celular-aula-francia-prohibio-argentina-incentiva_0_ByOJklAWz.html

Abstract: Mobile devices are here to stay and educational institutions cannot ignore the sociocultural paradigm shift that this entails. Therefore, teachers must face a great challenge: making cell phones their allies. It is not a simple task. However, including them in class is not impossible and their good use can produce positive results.

This essay tries to reflect on how to make smartphones a didactic tool that contributes to the learning process of students. Various teaching strategies will also be suggested so that teachers of television language subjects can include them in classrooms

and thus take full advantage of all the advantages that these technological devices offer us.

Keywords: Learning - university classrooms - cell phones - mobile devices - teaching strategies - didactic tool - television language - technology - ICT

Resumo: Os dispositivos móveis estão aqui para ficar e as instituições educacionais não podem ignorar a mudança de paradigma sociocultural que isso implica. Portanto, os professores devem enfrentar um grande desafio: tornar os celulares seus aliados. Não é uma tarefa simples. No entanto, não é impossível incluí-los na aula e seu bom uso pode produzir resultados positivos.

Este ensaio busca refletir sobre como fazer dos smartphones uma ferramenta didática que contribua para o processo de aprendizagem dos alunos. Também serão sugeridas várias estratégias de ensino para que os professores das disciplinas de línguas televisivas possam incluí-las nas salas de aula e assim tirar o máximo partido de todas as vantagens que estes dispositivos tecnológicos nos oferecem.

Palavras chave: Aprendizagem - salas de aula da universidade - telefones celulares - dispositivos móveis - estratégias de ensino - ferramenta didática - linguagem da televisão - tecnologia - TIC

(*) **Leticia Inés Cocuzza**. Magíster en Comunicación, Cultura y Discursos Mediáticos (UNLaM, 2017). Licenciada en Comunicadora Social (UNLaM, 2001). Periodista. Productora de TV (Artear, 2001 a 2015). Profesora de la Universidad de Palermo.

Utilización de entornos virtuales de aprendizaje para la enseñanza de medios audiovisuales

Fecha de recepción: julio 2020

Fecha de aceptación: septiembre 2020

Versión final: noviembre 2020

Luz Rodríguez Collioud (*)

Resumen: En este proyecto se investigará la posibilidad de proponer el entorno virtual de aprendizaje como una herramienta para enseñar diversas materias dentro de la categoría de medios audiovisuales, brindando ejemplos de entornos ya existentes que se aplican a la teoría. Se investiga este recurso para facilitar a tanto el estudiante como el docente la planificación, ejecución de cursada, y evaluación colaborativa de trabajos de tanto corta como larga duración en un modo interactivo que vaya más allá del aula.

Palabras clave: Herramienta online – evaluación – pedagogía – medios audiovisuales

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 167]

Utilización de entornos virtuales de aprendizaje para la enseñanza de medios audiovisuales

Evaluar un proyecto audiovisual dentro de un marco pedagógico universitario no siempre es tarea fácil. Esto es debido a las complicaciones mismas de su formato: no solo puede ser variado, incluyendo guiones de corto y amplio volumen, piezas gráficas compuestas por collages de texturas e inspiraciones artísticas, o mate-

rial filmico con duraciones breves y extensas, sino que además estas variaciones tienen gran cantidad de presentaciones físicas y digitales pendientes únicamente de los requerimientos del docente o la preferencia del estudiante.

A pesar de la gran variedad de formatos de entrega y presentación que tienen los proyectos audiovisuales, la chance de tener un percance que lo arruine por comple-

to es muy alta, incluso hoy en día con herramientas de back-up y recuperación. Es por eso que resultaría conveniente la utilización de una herramienta pedagógica unificadora que le permitiese a los estudiantes llevar una constante del progreso de sus proyectos audiovisuales, pero que también le diese al docente un espacio para observar dicho progreso y calificarlo acorde a los lineamientos planteados dentro de su currícula y las reglas del establecimiento en el que rige la docencia. Una posible solución a esta debacle son los entornos virtuales de aprendizaje, o *virtual learning environments* en inglés, plataformas digitales orientadas principalmente a ámbitos educativos, alojados de forma online en sitios web o integrados directamente con los servidores de la institución académica, en donde cada docente puede abrir espacios en línea para que los estudiantes de la materia suban sus trabajos durante la cursada y profundicen sobre ellos bajo la supervisión del profesor a cargo, quien a su vez puede además subir en estos los materiales bibliográficos requeridos, y publicar notificaciones importantes.

Los entornos virtuales de aprendizaje y sus beneficios educativos

El aprendizaje posiblemente se consideró, durante mucho tiempo, como una actividad restringida principalmente al aula y, en extensión, al estudiante realizando en su hogar las tareas designadas por el docente a cargo. La tecnología habría intervenido en materiales sencillos tales como calculadoras, reproductores de video, o software de diseño orientado a ciertas prácticas o rubros, pero poca injerencia tendría esta al momento de hablar de un proyecto áulico, o una ampliación del discurso entre el docente y el estudiante.

Sin embargo, a comienzos del presente siglo comenzaron a desarrollarse lo que hoy se conoce como entornos virtuales de aprendizaje, o por sus siglas en inglés, VLE: plataformas de software que combinan varias herramientas para proveer de material educativo en línea y, así, facilitan la experiencia áulica en base a su contenido (Weller, 2007, pág. 5). Este software puede tener un sinfín de utilidades y adaptaciones acorde a las necesidades de la institución, docentes, e incluso estudiantes. Es importante destacar la diferencia entre estos entornos y otros métodos de *e-learning*, particularmente los MOOC, o cursos masivos online que, si bien también permiten un diálogo entre el docente y el estudiante de forma digital, se restringen únicamente al recorte de una materia o tema particular, en un espacio estático designado únicamente a la ejecución de una tarea y formato poco interactivo.

Algo que también separa a los entornos virtuales de aprendizaje de otros sistemas de enseñanza en línea es su portabilidad y variedad de formatos, ya que los VLE son nativos de la conectividad online, lo que significa que comparten con los MOOC y otras plataformas la necesidad de estar constantemente conectados a *Internet* para su funcionamiento óptimo; a diferencia de otros sistemas de *e-learning*, sin embargo, varios VLE tienen también funcionalidad offline.

Estas plataformas se acceden a través de sitios web que pueden ser compartidos por el docente a cargo, o

mismo instalados en los servidores de las instituciones académicas que requieran sus servicios, como se puede observar desde los apartados online designados por prestigiosos establecimientos de formación universitaria y terciaria argentinos tales como la Universidad de Palermo o el Instituto Tecnológico de Buenos Aires, que trabajan con el VLE Blackboard (Colángelo, 2016, s/p). La funcionalidad online integrada pondría a los entornos virtuales de aprendizaje al tope de las herramientas *e-learning*, particularmente porque evitan todo tipo de *hardware* innecesario (incluyendo CDs o manuales físicos), se adaptan a la corriente actual de conectividad online global ya sea a través de ordenadores o de dispositivos móviles, y le permite a las instituciones tener un control y seguimiento de las diversas cursadas tal y como lo tienen en las aulas dentro de los establecimientos académicos.

Los VLE no tienen necesariamente un rango etario definido, por lo que pueden ser utilizados por instituciones que van desde la enseñanza primaria a la terciaria y de posgrado, y es aún más beneficioso para aquellas que incluyen más de un nivel educativo, ya que unifica las tareas y a los docentes participantes más allá de las edades de los estudiantes. Sin embargo, esta investigación reparará principalmente en un ámbito terciario y de posgrado porque, como señala Weller (2007):

[...] representa al menos la opción más conveniente, particularmente para grupos como los estudiantes de grado y posgrado que, generalmente enfrascados en deudas, necesitan trabajar mientras continúan sus estudios. También representan un método viable para muchas instituciones de ofrecer educación a distancia o, al menos, soluciones mezcladas que combinen material presencial y online. [...] Dado que los VLE se han convertido en una tecnología bienvenida por las instituciones de educación superior, el incremento en estudiantes significa que habrá muchas personas utilizando este software en los años venideros. (págs. 7-8)

Varias de estas plataformas también se ajustan a preferencias tecnológicas más avanzadas y, por ende, más indicadas para un estudiante adulto, tales como conferencias de audio y video, o funciones de *live-streaming*, que le permiten al docente aclarar cualquier duda que pueda llegar a tener la clase en horarios complementarios, o dictar su asignatura a la distancia en caso de estar ausente por diversos problemas personales o sociales.

Algunos VLE tienen software integrado que permite así una suite completa de herramientas digitales acordes a la asignatura, sin necesidad de involucrar plataformas externas que pueden fallar o entorpecer el proceso de relación del estudiante con el entorno virtual. Es así como podemos encontrar procesadores de texto y celdas, editores de imágenes, convertidores de archivos, y hasta reproductores de video nativos conviviendo con las herramientas más tradicionales del *e-learning* como lo son los *uploaders*, los visores de fotos, y los reproductores de diapositivas.

A pesar de que tantas funcionalidades puedan resultar confusas o demasiado extremas a simple vista, otra de las características clave de los entornos virtuales de aprendi-

zaje es que el docente puede escoger cuáles necesita para sus asignaturas y descartar las demás, particularmente si no está muy familiarizado con la informática.

Un estudio realizado por Becker (2000), llegó a la conclusión de que al menos 70% de los docentes adoptan la tecnología de forma reticente, con solo un 25% de estos integrando herramientas informáticas en sus programas áulicos, y únicamente un 20% tienen un nivel avanzado de conocimiento tecnológico (págs. 7-22).

Por lo tanto, se podría decir que es casi una necesidad imperiosa el tener una herramienta educativa que integre a todo tipo de usuario informático, incluso aquellos cuyas habilidades digitales no son óptimas. Los VLE, con sus adaptaciones y variedad de recursos, son un concepto inclusivo que no requiere un docente con conocimientos tecnológicos avanzados, ni tampoco un estudiante con los dispositivos más modernos del mercado, para crear una dinámica beneficiosa.

Cabe destacar nuevamente la importancia del rol que tiene *Internet* dentro de la utilización y desarrollo de los VLE, ya que estos entornos tienen funcionalidades que conectan directamente a contenidos de la web, como videos o redes sociales, haciendo que el joven adulto se acostumbre mejor a esta nueva herramienta, y marca a la institución académica que la implementa como vanguardista. Un estudio realizado por Posey, Burgess, et al (2010) acerca del rendimiento óptimo de los VLE señaló:

Internet provee un despertar global inmediato que nunca había estado disponible para los estudiantes. Los estudiantes y profesores ahora son capaces de interactuar no solo en diversas partes del país, sino también del mundo. Gracias a esto pueden aprender sobre las vidas y los problemas que impactan a otras personas. Muchos profesores pueden acceder a discusiones relevantes que se llevan a cabo en *Internet*. Estos educadores pueden usar esas discusiones y la habilidad de compartir experiencias con otros educadores para su desarrollo profesional y para combatir el sentimiento de aislamiento profesional (pág. 13).

Los estudiantes también pueden conectarse entre ellos a través de los entornos virtuales de aprendizaje mediante espacios dedicados exclusivamente para el alumnao. Dependiendo la herramienta escogida por la institución, hay VLE que contienen sectores en donde los estudiantes pueden comunicarse entre ellos sin que el docente pueda ver o intervenir, permitiendo discusiones, quejas, reuniones de grupo online, y otros desarrollos que no podrían ocurrir dentro del horario de clase.

Rúbrica y aplicación de un entorno virtual de aprendizaje

Los VLE son plataformas muy apropiadas para su utilización en ambientes académicos, principalmente en niveles superiores de educación, pero sería importante para aquellos que buscan implementarlas el conocer su funcionamiento de forma más profunda, y poder asesorarse de que sean realmente la herramienta que buscan para mejorar la calidad pedagógica de su institución.

Por lo tanto, se someterá a los VLE a lo que se conoce como rúbrica. Una rúbrica es una guía con puntaje que

describe características en la práctica, y ayuda a evaluar la performance de algo en particular en base a un criterio. Una rúbrica hace así un listado de criterios o características que deberían ser presentadas, y describe niveles de calidad acordes (Real Academia Española, 2014, s/p).

En un entorno profesional y académico, las rúbricas se ajustan a las necesidades de los sectores administrativos y profesores para llegar a un acuerdo sobre cómo debería ser la presentación óptima de un contenido, además de que ayudan a organizar las planificaciones y temáticas según las asignaturas a desarrollar, y también permiten mejorar las evaluaciones dentro de las cursadas al brindarle a todo el equipo académico parámetros formativos y lineamientos a los que deben acotarse las consignas y juicio de los evaluadores.

Al ser los VLE herramientas educativas con múltiples aristas y profundidad de contenidos, se resolvió que sería pertinente examinarlos a través de rúbricas, para así ser de utilidad al momento de tener que ubicar sus criterios dentro de un análisis pedagógico y profesional. Davis (2014) realizó un estudio sobre entornos virtuales de aprendizaje y la aplicación de estos conceptos dentro de un aula tradicional. Para este estudio, el autor utilizó una serie de rúbricas sobre los VLE que se encontraron útiles para la realización de este proyecto de investigación.

Las rúbricas introducidas por Davis se dividieron en dominio, o categorías de conocimiento, habilidades, y performance en la práctica; niveles de progreso, que el autor subdivide según su nivel de implementación, ya sea total, parcial, en desarrollo, o apenas comenzando; descriptores, breves definiciones que permitieron identificar el nivel de cada estándar; y estándares, los componentes de cada dominio que reflejan los parámetros necesarios para alcanzar una calidad óptima (pág. 13).

El conocimiento extenso de las capacidades y parámetros de la plataforma darían lugar así a una implementación del *software* adecuado a todas las asignaturas de la institución académica. Debido a su costo e instalación a gran escala dentro del espacio digital como físico (con capacitaciones y presentaciones al personal), sería una mala inversión realizar todo el proceso para un VLE que luego no se adecúe a los lineamientos de la institución y/o necesidades de los docentes y estudiantes, todo por no haber realizado previamente un análisis por rúbricas.

Si una universidad está orientada específicamente al arte, tiene que asegurarse que las rúbricas del VLE presenten alta calidad con respecto a contenidos multimedia, así como un instituto técnico debería estar seguro de que los parámetros del *software* se adecúen a la carga de fórmulas, archivos de celdas, o planos técnicos. De otro modo, existiría la posibilidad de ser rechazado por los docentes y estudiantes o, aún peor, de entorpecer o incluso arruinar el desarrollo interactivo de una cursada. Así como una plataforma puede ser evaluada previo a su instalación y puesta en práctica, también puede ser evaluada una vez que se ha aplicado y la haya utilizado gran parte de los miembros del discurso pedagógico, con el fin de observar si esta realmente ha sido de utilidad para los estudiantes y docentes, o si quizás el análisis de las rúbricas no llegó a cubrir lo que parecía necesario en un principio.

Un ejemplo de este tipo de evaluaciones post-aplicación es el *Distance Education Learning Environment Survey* (DELES, por sus siglas en inglés), una encuesta apuntada a la educación superior y su interacción con los entornos virtuales de aprendizaje, cuya misión es, acorde al autor:

[...] proveer apoyo hacia la investigación de los aspectos menos vistos dentro de la educación superior para que, a medida que nos vamos dirigiendo hacia la siguiente generación de enseñanza y aprendizaje basado en lo digital, como sea que fuere, hayamos ya investigado los factores fundamentales que hacen impacto en la enseñanza, no solo factores exclusivamente radicados en los logros estudiantiles, o en la satisfacción del docente/estudiante, sino en lo que da forma social y psicológica al ambiente áulico que no existe en el espacio físico (Walker, 2003, págs. 108-109).

DELES es un sistema que se viene implementando desde comienzos de este siglo con la aparición de los primeros software de *e-learning* y que, al igual que las rúbricas, sigue ciertos parámetros por los que analiza la relación pedagógica con el entorno tecnológico correspondiente al aula digital. Este instrumento examina el apoyo del instructor, la colaboración e interacción entre los estudiantes, la relevancia personal, el aprendizaje auténtico y activo, y la autonomía.

Si bien esta encuesta generalmente se lleva a cabo al final de un año lectivo, se implica en la mayor parte de los casos un progreso continuo previo a la realización del DELES, por lo que se pide que el docente defina los objetivos de la asignatura y los cuatrimestres antes de comenzar, para luego tomar en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje de este educador, y las necesidades iniciales de la clase como factores influyentes al finalizar el proceso. Asimismo, también se espera que, al iniciar el período, los estudiantes realicen las retroalimentaciones necesarias sobre los obstáculos o beneficios que estos encuentran en los entornos virtuales de aprendizaje con respecto al contenido curricular, y también que hagan el mayor uso de la tecnología, con el fin de comprobar y revisar los resultados según la performance de la plataforma en sí.

De esto se pueden divisar dos aristas de investigación sobre la aplicación de los VLE. Inicialmente se hablaría de una relación tecnológica y pedagógica, centrada en el desarrollo y participación de la clase y el docente en el diseño instructivo de la plataforma, valorando las características y herramientas de este entorno, y cómo estas influyen ya sea de forma positiva como negativa en la dinámica áulica a distancia.

La otra arista es la interactiva, que deja de lado las herramientas y el diseño del software para centrarse únicamente en cómo los participantes se relacionan con los VLE en sí, cómo acceden a sus contenidos y los utilizan para su beneficio personal, corroborando si el diseño de la plataforma es el correcto, y si es o no necesario agregar o remover funciones que faciliten el proceso de experiencia del usuario.

Harnish y Reeves (2000), en su estudio, proponen una manera de abordar el análisis de un VLE a través de un

alcance sistemático basado en los criterios de entrenamiento, implementación del software, el uso del sistema, la comunicación entre los miembros del discurso pedagógico y entre estos y la plataforma, y el apoyo tanto institucional como del sistema a todos los involucrados.

A diferencia de DELES o de las rúbricas, los autores de este estudio se basan en que “la evaluación de los sistemas masivos de educación a distancia presentan desafíos únicos debido al alcance y complejidad de estas plataformas, y también por la diversidad de sus usuarios y usos” (pág. 2) como argumentación de una herramienta de análisis extensiva que abarque los aspectos de los VLE por fuera también del discurso pedagógico y la perspectiva técnica.

Más allá de los estudios y rúbricas utilizadas para medir la exitosa adaptación del entorno virtual de aprendizaje con los lineamientos de la institución que lo aplica, es relevante remarcar la importancia de conocer el software. Una universidad no se ve obligada a llevar a cabo una encuesta previa con tal de instalar un VLE, pero sí se recomendaría analizar la plataforma a fines de evitar mayores inconvenientes a futuro y garantizar la satisfacción de todos los usuarios.

La enseñanza de los medios audiovisuales

Desde un punto de vista general, podría decirse que no todas las asignaturas se enseñan del mismo modo. Algunas pueden requerir complicadas fórmulas como apoyo, otras el análisis de imágenes, o incluso están aquellas que requieren prácticas en otros seres vivos para el afianzamiento de los conceptos presentados en la cursada. Así como estas se encuentran las materias audiovisuales que, según sus particularidades, tienen requerimientos específicos que las separan de aquellas en otras categorías.

Al momento de la evaluación, ya sea parcial por módulos o completa de un cuatrimestre, las materias audiovisuales tienden a la realización de proyectos en donde los estudiantes puedan aplicar los conceptos en los mismos medios en los que aspiren a desarrollarse profesionalmente. La entrega satisfactoria de estos medios da lugar a una corrección según la aplicación de lo enseñado en la cursada y otras rúbricas.

Un docente de materias audiovisuales podría buscar, así, que los conceptos puedan ser enseñados de manera concisa y efectiva, principalmente, porque estos influyen directamente en los proyectos de sus estudiantes; la falla en la comunicación de un concepto puede llevar a que se desmorone todo un producto fílmico y el estudiante abandone la materia debido a la frustración y confusión producida por esta falla.

Por esto, René Díaz-Lefebvre (2004) introduce la *learning option*, una serie de guías y opciones creativas para reforzar el glosario y conceptos de una cursada audiovisual, en donde la imaginación es recompensada, y la reflexión de los estudiantes es una parte integral del proyecto educativo, cuyo logro principal es dejar que cada estudiante se haga responsable de su aprendizaje tanto en el aula como en el hogar y comportamiento en clase (págs. 51 - 52).

Esta guía abriría un discurso continuo entre el docente y el estudiante, y especialmente permitiría que la clase esté igualada constantemente con respecto a los conceptos enseñados, ya que aquellos estudiantes cuyas dudas o confusiones hayan impedido la comprensión completa de un módulo pueden repasar las temáticas en el aula mediante proyectos *in situ* o mismo a través del análisis de las producciones de sus compañeros. En la *learning option*, todos son creadores, futuros profesionales audiovisuales impulsados a consultar o pedir ayuda cuando es necesario.

Una de las particularidades de las materias audiovisuales es que la aplicación de los conceptos varía según el estudiante, ya que son asignaturas impulsadas por la creatividad, y en gran parte las rúbricas de corrección están en constante modificación debido a que no hay una única manera de ver un proyecto audiovisual, y algunos conceptos no se presentan de manera estática como lo serían, por ejemplo, fórmulas matemáticas. El docente tiene que poder interpretar la visión del estudiante en ese proyecto, pero también su desarrollo a través de la cursada.

Por eso, el discurso continuo entre el docente y el estudiante a lo largo del cuatrimestre sería una herramienta efectiva para realmente poder calificar los proyectos audiovisuales parciales o finales según los conceptos introducidos a lo largo de la cursada. La *learning option* involucra una serie de actividades prácticas en las que el estudiante refuerza sus conocimientos y los pone a prueba en la creación de nuevos medios o mismo en la construcción secuencial de su proyecto final de cursada. Así, el docente puede aclarar todas las dudas, recomendar pasos a seguir, corregir errores severos que no estén relacionados a la creatividad individual, y otras cuestiones clave para el desarrollo de futuros profesionales del ámbito.

La construcción de un diálogo continuo afianzaría así los conceptos e impulsaría a los estudiantes a la aplicación real de los conocimientos teóricos, las experiencias evitan también los disgustos y desilusiones que puedan presentarse a futuro en un profesional poco preparado, con la importancia radicando particularmente en cómo lo aprendido influye en su día a día:

Si el estudiante puede explicar cómo el contenido de la cursada se relaciona con este en su vida personal, yo creo que el estudiante entiende el material. Si puede explicar a otros cómo llegó a estas conclusiones, creo aún más en que este estudiante entendió. Mi momento favorito es cuando los estudiantes utilizan conceptos abstractos para demostrar que entendieron el material. (Díaz-Lefebvre, 2004, pág. 55)

Como los estudiantes cambian a lo largo de un cuatrimestre universitario, el docente desde un punto de vista académico debería buscar una manera de progresar en la interpretación de los proyectos estudiantiles para así poder hacer una devolución más completa y concisa sin tener que modificar radicalmente sus lineamientos con respecto a las evaluaciones. A medida que fuesen pasando los ciclos lectivos, el docente podría añadir o descartar parámetros que haya encontrado útiles u obsoletos en previos cuatrimestres, o incluso adaptar las cursadas completas en base a ideas o temáticas que hayan surgido de estas herramientas de progreso.

Podríamos decir que, para que esto pueda llevarse a cabo, un docente de asignaturas audiovisuales puede hacer un *feedback* de las experiencias que viven los estudiantes a lo largo de los cuatrimestres, no solo con respecto a los proyectos parciales o de final de cursada, sino también clase a clase, o en las actividades y trabajos prácticos planteados como práctica disciplinar de refuerzo.

Este *feedback* consistiría de cuatro etapas, en las que el docente provee la estructura y el ambiente para que los estudiantes adquieran el conocimiento y luego puedan proyectar los pros y los contras a través de una rúbrica, paso seguido el docente revisa estas opiniones para luego presentárselas a la clase y crear un espacio de debate y reflexión sobre las propuestas y experiencias planteadas, y por último saca conclusiones de ese espacio de debate y de las rúbricas iniciales para crear o modificar sus herramientas de progreso evaluativo (Adsanatham, 2012, pág. 158).

Así, el docente puede asegurarse que los conocimientos puedan ser adaptados exitosamente para esa misma cursada o las que le sigan, y ajustaría su evaluación pedagógica en procesos para llegar al fin del cuatrimestre entendiendo aquello que los estudiantes tienen en común con respecto a lo que esperan de la materia y lo que buscan conseguir en tanto los ámbitos académicos como profesionales. Y, a su vez, a través del espacio de debate y reflexión el docente puede ayudar a aclarar conceptos o particularidades personales que quizás no hayan hecho contacto exitoso con la clase.

La mayor parte de los proyectos audiovisuales se llevan a cabo por equipos de múltiples individuos con tareas establecidas, y es común en las instituciones académicas el agrupar a los estudiantes de estas asignaturas para que estos puedan ayudarse mutuamente durante el proceso y progresar en equipo a lo largo de la cursada, culminando en un proyecto de final. Si bien las evaluaciones individuales pueden ser realizadas y controladas por el docente a través de actividades, exámenes, y defensas de tesis, los proyectos grupales raramente pueden ser monitoreados personalmente, por lo que el docente no conoce con certeza el rango de participación de los estudiantes en la actividad.

Por lo tanto, como señala Adsanatham (2012), “los criterios de evaluación necesitan ser flexibles, adaptables, y abiertos perpetuamente a la revisión, porque necesitan ser adaptados frecuentemente para permanecer dinámicos y modernos” (pág. 169). Si bien hay complicaciones al momento de evaluar los proyectos audiovisuales de los estudiantes, siempre que el docente tenga actualizados sus criterios a través del *feedback*, este quizás pueda llegar a discernir la cantidad de participación de sus estudiantes en los proyectos, o mismo modificar las propuestas pedagógicas para beneficiarse tanto a sí mismo como a la clase con una evaluación concisa y precisa.

El aprendizaje audiovisual en los VLE

Establecer una cursada de una asignatura audiovisual requiere una gran cantidad de material de revisión y de base, ya sea bibliográfico como fílmico, este material usualmente proviniendo de diversas fuentes, sitios web,

o incluso idiomas varios. Por lo tanto, se complica al momento de establecer un punto de referencia único para que los estudiantes puedan acceder a todo el material de forma directa y legal, y aún más si la institución académica requiere la autorización de todas las bibliografías y filmografías que se analizarán a lo largo de la cursada. A su vez, la evaluación de los proyectos audiovisuales tiene un nivel de discurso relativamente personal y cercano con los estudiantes, ya que el docente puede, por ejemplo, dar devoluciones generalizadas al final de una hoja, pero en su gran mayoría las presentaciones y actividades requieren devoluciones más centradas en líneas dentro de páginas, o minutos y segundos específicos en un producto filmico.

Los estudiantes, así, se ven forzados a traer sus proyectos a clase aparte después de habérselos enviado al docente por *Internet* o entregado por vías físicas así como DVDs o *pendrives*. Si algo en la grabación del DVD falla, o si el *Internet* al momento de la clase no está funcionando, el estudiante se atrasa con respecto a las devoluciones aun cuando el docente haga lo posible para explicar su evaluación y conclusiones lo más detallado posible.

Con el funcionamiento y aplicación de los entornos virtuales de aprendizaje en asignaturas audiovisuales, existe la posibilidad de simplificar ese proceso extensivo y abarrotado que complica a tanto el docente como los estudiantes, ya que la plataforma puede ser utilizada como un hogar centralizado para tanto los materiales bibliográficos y de visionado, como también para los proyectos de los estudiantes y su fácil acceso a las correcciones y devoluciones.

Según la plataforma, la mayoría de los VLE contienen carpetas madre en cada cursada y módulos específicos a donde los estudiantes pueden recurrir desde sus computadoras o dispositivos móviles para repasar los conceptos vistos en clase o mismo estudiar para exámenes completamente en línea. Dentro de estas carpetas podrían albergarse así todos los libros y artículos que el docente considere pertinentes, sin necesidad de pegar enlaces a otros sitios web, o dar direcciones a bibliotecas en donde los estudiantes puedan encontrar los materiales.

En las carpetas específicas de los módulos, el docente puede subir también todas las referencias de visionado que este necesite para la cursada y no tener que depender de estar recordando cada semana cuáles materiales correspondían a cuáles clases, además de que, al tenerlos ya subidos en línea, el docente y los estudiantes pueden acceder a estos de forma ilimitada:

Ya no sería necesario llevar una diapositiva de perspectiva focal, ya que la sube al sitio y los estudiantes la descargan para ilustrar ejemplos o como apunte para el final, y tampoco necesitaría cargar consigo DVD o pendrive con películas para proyectar en el aula (si el proyector funciona), el docente puede dejar el link a Netflix o la escena en YouTube y globalmente llevar su ejemplo a todo el mundo. (Rodríguez Collioud, 2018, s/p)

Las capacidades que las plataformas le brindan a las

instituciones académicas para controlar los materiales subidos por los docentes a estas permiten también una corrección y autorización de aquello que el docente considere pertinente para su cursada, evitando problemas con el derecho de autor, enlaces a sitios ilegales, e incluso se pueden realizar revisiones de la bibliografía a consultar, verificando que esta no contenga instancias de plagio o trabajos erróneamente citados.

Además, la participación de las instituciones académicas en la plataforma permite reforzar la identidad cultural de estas a través de la presencia en los diversos módulos. La universidad puede cargar uniformemente las planificaciones académicas, *newsletters*, y anuncios relevantes sabiendo que los estudiantes los verán fácilmente. Dependiendo de la plataforma, las instituciones también pueden personalizar los entornos con sus logos y paletas de colores.

Sería muy poco usual que el docente suba los materiales base de la cursada mientras esta esté en curso, por lo que las carpetas madre se convierten en una pauta a seguir y a su vez en un espacio de mejora continua: si el docente observa que algún material eventualmente no será necesario para una cursada específica, puede removerlo completamente de la plataforma o recomendarlo como visionado complementario una vez terminado el cuatrimestre. Lo opuesto puede ocurrir, también, con el docente debiendo agregar más materiales a la carpeta ya que encontró que lo que este tenía pensado enseñar no será suficiente para la comprensión exitosa de los estudiantes.

Otro aporte pedagógico que brindan los VLE al momento de la enseñanza audiovisual es la posibilidad dentro de las plataformas de añadir tareas personalizadas de soporte para que los estudiantes realicen dentro de sus hogares. Estas actividades pueden o no recibir calificaciones formales para el progreso educativo, y vienen en gran cantidad de formatos, incluyendo encuestas de opciones múltiples, preguntas de reflexión personal, o mismo proyectos *peer to peer*, en donde los estudiantes son los mismos evaluadores y público al que apunta la actividad, abriendo la cursada a opiniones más allá de las producidas por el docente.

Al tener herramientas de subida propias, y un sinnúmero de extensiones de archivo que pueden cargarse en los entornos virtuales de aprendizaje, los módulos le facilitan al docente la creación de espacios en donde los estudiantes pueden subir sus proyectos audiovisuales ya sea como actividades o como proyectos finales de cursada, y tenerlos siempre a su disposición para cuando tenga que calificarlos o remitir a ellos, con la seguridad de que estarán albergados en la plataforma.

Así como el docente se beneficia de las herramientas de subida y el resguardo de las tareas y proyectos en varias extensiones, este concepto “libera al estudiante de tener que cargar un archivo pesado a un formato casi obsoleto, le deja margen de autocorrección y comparación, y expande la visión cultural de cada uno de sus participantes globales” (Rodríguez Collioud, 2018, s/p). Esto le permite al estudiante subir su proyecto directa-

mente a la plataforma y no tener que preocuparse por traerlo aparte, ya que el docente puede utilizar la conexión a *Internet* de la misma institución académica para conectarse a la plataforma desde las computadoras de la universidad y hacer las devoluciones correspondientes en clase, mostrando a través del entorno virtual de aprendizaje las correcciones específicas en los momentos o líneas indicados en pantalla.

La evaluación de estos proyectos audiovisuales puede hacerse completamente desde los entornos virtuales de aprendizaje, dependiendo de la plataforma. El docente tomaría así los trabajos subidos por los estudiantes a través de las mismas herramientas provistas por el sitio o mediante proveedores externos como *Dropbox* o *YouTube*, y haría sus devoluciones en la misma plataforma o en clase. El docente tendría todo el material en un mismo lugar, incluyendo calificaciones, y la institución académica podría monitorear el progreso de la asignatura.

Sin embargo, es importante aclarar que, aun cuando al docente de asignaturas audiovisuales se le presente una plataforma virtual para la visualización y corrección de los trabajos de los estudiantes, este no debe modificar radicalmente las rúbricas de evaluación de los proyectos simplemente por la variación en el modo de entrega. La integración de un VLE a la clase audiovisual no significa un nuevo tipo de clase, sino que más bien representa una herramienta de soporte para todos los participantes.

Autores como Kelli Marshall (2013) plantean una serie de rúbricas que podrían ser de utilidad a los docentes universitarios que se encuentren recién explorando los entornos virtuales de aprendizaje, enfocándose en los múltiples niveles de profundidad que tienen los proyectos audiovisuales para establecer así pautas de corrección. La primera rúbrica cubre la fase inicial, compuesta de la selección del tema a tratar, o quizás alguna hipótesis planteada por el estudiante. La siguiente rúbrica explora el argumento y formato de los proyectos, básicamente todo lo referido a trama y desarrollo verbal. Por último, la rúbrica estética se enfoca en la parte visual del trabajo de los estudiantes, incluyendo edición, cinematografía, y dirección de actores (*s/p*).

De ese modo, el docente puede desglosar los proyectos de manera uniforme y examinarlos con una mirada imparcial, en donde los distintos niveles no se influyen entre sí, o permitan una calificación centrada particularmente en la especialización de la asignatura. Si la materia está relacionada a la dirección de fotografía, el docente puede a través de estas rúbricas no poner tanto énfasis en la fase inicial y de argumento, para centrarse en la rúbrica estética, que es la que corresponde a la cinematografía de un proyecto.

También, gracias a las diversas funcionalidades de las plataformas VLE, el docente puede dividir los proyectos audiovisuales que contengan grupos, especialmente aquellos de cursadas introductorias en donde todos los estudiantes provienen de distintas carreras en el área, en sectores cubriendo cada una de las rúbricas. Los que realicen el guión podrían subir su progreso dentro de una subcarpeta, los productores inicializar el proyecto en su espacio, y los editores tener su lugar para ir ha-

blando de las decisiones que influenciaron ciertos cortes y transiciones.

Una segmentación del equipo de trabajo permite que el docente explore en profundidad la participación que cada estudiante tuvo dentro del proyecto audiovisual, simplificando el discernimiento al requerir que los miembros del grupo escriban periódicamente sobre su proceso y las cosas que estos fueron aportando a medida que avanzaba el trabajo. A su vez, esta herramienta de evaluación también les facilita a los estudiantes la organización de sus ideas y aportes, y la descripción de estos en caso de tener que presentarlos frente a la clase o en un examen oral de fin de cursada:

Este método de corrección sirve para varios propósitos. Primero, estas rúbricas y el proyecto fílmico en sí sirven para ilustrarle al estudiante que la retórica [...] es un arduo y generalmente bien compensado proceso que puede ejecutarse exitosamente en el siglo XXI. Como instructores, sabemos que el realizar buenos argumentos requiere de una serie de pasos (concepción general, armado de tesis, escritura, revisiones, etc.) y que, a veces, algunas partes de nuestro producto serán más fuertes que otras. Los estudiantes también deberían ser informados de ello (Marshall, 2013, *s/p*).

El docente puede señalar así devoluciones más concretas en partes específicas del proyecto. Si hay alguna parte del diálogo de un cortometraje que este no encuentre apropiada o lingüísticamente correcta, puede apuntar su corrección directamente en el guión subido a la subcarpeta correspondiente, en lugar de tener que estar creando apartados dentro de la corrección del video del cortometraje. Y, al tener las subcarpetas como medidores del proceso, el docente también puede señalar fallas o cosas a revisar antes de que el proyecto se filme.

Con respecto al proyecto final, lo que sería una utilidad clave para la corrección de este sería la posibilidad de establecer comentarios dentro del video en sí, utilizando las diferentes herramientas de la plataforma para crear anotadores sujetos a un minuto y segundo determinados, así como se puede hacer en *software* como *Microsoft Word*, para que el estudiante tenga una devolución puntual en el momento justo, evitando la inconveniencia de revisar todo el proyecto para encontrar los conceptos específicos en la corrección del docente, y cualquier duda que pueda surgir por estos.

Plataformas VLE con características que benefician a las asignaturas audiovisuales

Para esta investigación, se dispuso hacer un relevamiento personal de diversos entornos virtuales de aprendizaje, y seleccionar aquellos que, según sus características y funcionalidades, podrían ajustarse a la hipótesis planteada en este proyecto. A través de esta experiencia, se redujo el número de plataformas viables a cuatro: *Blackboard Learn*, *Google Classroom*, *Instructure Canvas Studio*, y *Moodle*.

Blackboard Learn, conocido también como *Blackboard*, cuenta con una modalidad tradicional y una versión mejorada titulada Ultra. Posee integración en sistemas

operativos tales como *iOS* y *Windows*, y también con una aplicación para todos los dispositivos móviles. La plataforma puede ser integrada al servidor de una institución académica, permitiendo así su personalización en términos de logotipos, paletas, y sistema de log-in, permitiendo así una permanencia de la identidad cultural del establecimiento. *Blackboard* cuenta con dos tipos de acceso, uno para los docentes y otro para el cuerpo estudiantil.

En este entorno, los estudiantes y docentes pueden encontrar sus asignaturas y acceder a ellas a través de carpetas especiales, que a su vez poseen subcarpetas con las distintas funcionalidades habilitadas para los cursos, entre las que se pueden encontrar los módulos de la cursada, y el docente puede subir a ellos el material que crea conveniente, además de la posibilidad de crear actividades de repaso, trabajos con calificación, y exámenes.

Con respecto a crear proyectos en la plataforma, *Blackboard* no posee funcionalidades dedicadas a las asignaturas audiovisuales. Incluye un procesador de texto nativo que no permite plantillas personalizadas así como las de un guión, y no permite calificar momentos específicos de un video, pero sí existe la función de collage colaborativo, interesante para los directores de arte.

Sin embargo, las herramientas de subida les permiten a los estudiantes cargar múltiples tipos de archivos a la plataforma, aquellos formatos que *Blackboard* no tolera pueden ser subidos a través de *Dropbox/YouTube*, y el docente los ve en *embed* dentro de la pestaña de calificaciones, donde puede hacer las devoluciones y otorgar notas. Con la herramienta de revisión, los estudiantes pueden subir múltiples versiones del mismo proyecto, y ver cómo fue su progreso a lo largo de la actividad. La plataforma permite la creación de subcarpetas para trabajos grupales.

El docente puede subir todo tipo de material bajo la supervisión de la institución académica, enlazar a *YouTube/Vimeo* o, de necesitar cargar un archivo de video, puede hacerlo a través de la plataforma si este no es muy pesado, o por *Dropbox* para archivos mayores. A través de la integración con la aplicación Pronto, el docente también puede grabarse explicando conceptos, realizar videollamadas, o alentar a los estudiantes a que graben con su celular.

Si bien *Blackboard* no tiene tantas herramientas orientadas a las asignaturas audiovisuales, sus funcionalidades, opciones de carga y orden en carpetas son muy viables al momento de desarrollar una clase con mucho material distribuido en varios formatos.

En lo que se refiere a plataformas expansivas para múltiples propósitos, está *Google Classroom*, el VLE de *Google*, gratuita para los establecimientos que cuenten con el programa *G Suite*. Una de las funcionalidades más interesantes que posee esta plataforma es su fácil acceso y uso, ya que únicamente requiere el log-in mediante *Google* para entrar en el sistema, tanto los docentes como los estudiantes acceden del mismo modo, y con sus e-mails institucionales. Aparte, al ser un proyecto de *Google*, es posible que la mayor parte de la clase ya sepa cómo utilizar las aplicaciones en desktop o en sus dispositivos móviles con *Android*.

La estructura de la plataforma utiliza el formato de car-

petas y subcarpetas, en donde la asignatura es dividida en módulos o clases, y el docente puede albergar en ellas materiales, o subir actividades y exámenes para que los estudiantes realicen dentro de *Classroom*. Una de las particularidades de la plataforma es la inclusión de aplicaciones educativas que sirven para asistir al docente según su carrera, tales como *Tynker* (informática), o *Kami* (literatura y narrativa).

Las asignaturas audiovisuales no tienen recursos específicos, más allá de la integración nativa con *YouTube* que tiene la plataforma, lo que les permite a los estudiantes subir sus producciones directamente al docente, y de forma privada. Aun así, las correcciones son estáticas, con muy pocas oportunidades para rehacer los proyectos, y *Classroom* muestra algunas dificultades estructurales al momento de realizar trabajos en equipo. La plataforma podría beneficiar, sin embargo, a otros rubros dentro del área audiovisual. Con la sub-aplicación *Kami* o *Google Docs*, los estudiantes de guión pueden subir sus planillas personalizadas y trabajar sobre ellas, y recibir devoluciones específicas *in situ*, realizadas por el docente o por sus compañeros. Las materias de imagen fija pueden utilizar los collages de *Google Fotos*, o la sub-aplicación de participación colaborativa *Jamboard*, que hasta permite dibujar dentro de ella y recibir devoluciones en tiempo real por el docente.

A través de la integración de *Google Drive*, *Classroom* permite la creación de grupos específicos asignados a tareas o proyectos, por lo que cada estudiante tiene su espacio para ir subiendo su progreso o impresiones, y el docente puede también añadir material o devoluciones en ese espacio, creando un diálogo dinámico y una participación constante de la clase.

Si bien *Google Classroom* aún no parece haber integrado funcionalidades de video más allá de *YouTube*, las características de la plataforma serían beneficiosas para asignaturas audiovisuales centradas en texto e imagen fija, y la estructura multipropósito/colaborativa sirve para los docentes que busquen un diálogo constante con su clase.

Un entorno virtual de aprendizaje que podría adaptarse a las necesidades de una asignatura audiovisual es *Instructure Canvas Studio*, parte de la suite *Canvas*, que apunta a proyectos de medios.

La suite *Canvas* posee un API abierto, por lo que cualquier programador puede integrar aplicaciones de terceros, además de que puede ser accedida desde cualquier dispositivo. Tiene un diseño rígido pero sencillo, que reemplaza las carpetas por mosaicos, donde se ven miniaturas de los contenidos internos o una imagen específica elegida por el docente o la institución.

En estos mosaicos se encuentran los módulos de aprendizaje, albergando los materiales y actividades de la cursada. En la barra lateral, los estudiantes de asignaturas audiovisuales pueden acceder al sector *Studio*. En caso de no encontrarlo, también se puede acceder dentro del editor de texto de la plataforma.

Studio automáticamente provee las herramientas para la grabación o subida de video desde su pantalla principal. Los estudiantes pueden subir sus proyectos en esa ventana y luego adjuntarlos a las actividades dentro de los módulos. Así como un video *online*, el proyecto fil-

mico tiene un reproductor tradicional, detalles del creador, la opción de añadir subtítulos, y dos particularidades de la plataforma: la línea de tiempo de comentarios y los detalles de reproducción.

A través de la línea de tiempo de comentarios, el docente o compañeros de equipo del estudiante pueden dejar sus notas sobre el video a lo largo de la reproducción, con este pudiendo acceder luego a esos comentarios con una transcripción o haciendo *playback* de su video. A su vez, el estudiante o los miembros del grupo pueden hacer comentarios dentro del comentario, en caso de necesitar aclarar dudas o refutar la devolución. Los detalles de reproducción le permiten al docente y al estudiante ver quiénes reprodujeron el proyecto y por cuánto lo visionaron.

Para aquellos estudiantes de asignaturas audiovisuales no relacionadas a video, *Studio* tiene una funcionalidad un poco más limitada. Los guionistas pueden utilizar el editor de texto para sus proyectos, pero no permite la utilización de plantillas, y las devoluciones son generales, mientras que los directores de arte/fotografía pueden subir sus imágenes fijas a la plataforma, pero a través del editor de texto únicamente, removiendo toda chance de una devolución detallada y dinámica.

Así, *Canvas Studio* sería un VLE pensado para el área fílmica de una asignatura audiovisual, pero sus limitaciones estructurales, y falta de dinamismo al realizar aportes o devoluciones por el docente, quizás no lo hagan tan inclusivo para toda una carrera de nivel superior.

Moodle es una plataforma gratuita que puede ser instalada directamente en los servidores web de la institución académica, o a través de la ayuda de los *Moodle Partners*, compañías de servicio que trabajan con la empresa en su distribución y financiación, para que continúe siendo gratuita.

Al ser una plataforma de código abierto, *Moodle* permite la modificación de muchos de sus componentes para ajustarse a las necesidades de la institución, ya sea mediante la edición de su código, la personalización del CSS de diversos sectores de los sitios, o mismo la aplicación de *plug-ins* de terceros. *Moodle* tiene en su sitio web un catálogo de *plug-ins* educativos aprobados a disposición de los desarrolladores, pero acepta también de proveedores externos.

Su interface contiene elementos sencillos, por lo que su utilización no le sería complicada a tanto docentes como estudiantes, presentando características que se pueden encontrar en sitios web tradicionales, tales como herramientas *drag-and-drop*, foros, e implementación multilinguaje en más de 120 idiomas. Las funcionalidades de Moodle no varían en comparación con las plataformas investigadas para este proyecto, ya que también presentan un sistema de carpetas y subcarpetas, herramientas de subidas tradicionales, editores de texto dentro del espacio, sector de actividades y exámenes, y un gestor de calificaciones para los docentes.

A través de los *plug-ins* se pueden integrar muchas características beneficiosas para asignaturas audiovisuales. El *plug-in* *Kaltura* sirve para la reproducción de video en cualquier formato, lo que le permite al estudiante subir su proyecto con la extensión que le quede más conveniente,

sabiendo que el docente lo podrá ver en la plataforma sin problemas. Con *Collabora*, los equipos de trabajo pueden colaborar en un proyecto de texto, incluyendo guiones e investigaciones, en tiempo real, e incluir al docente en esta participación para correcciones directas.

El docente puede hacer sus devoluciones a través de la sección de calificaciones o mediante las diversas herramientas provistas por los *plug-ins*. También puede aplicar la opción de crear blogs de la materia en donde la clase subiría sus trabajos. Los proyectos subidos a *Moodle* pueden ser exportados a un portfolio online, ideal para las cursadas audiovisuales con mirada profesional.

Moodle, con su código abierto, presenta una plataforma muy amigable para todos los participantes, y la utilización de *plug-ins* habilitan gran cantidad de herramientas. Sin embargo, en lo que se refiere a asignaturas audiovisuales, se encuentra limitada en las acciones que pueden llevar a cabo el docente y los estudiantes, particularmente al momento de la corrección.

Conclusiones

Este Proyecto de Investigación partió de la hipótesis de que los entornos virtuales de aprendizaje, gracias a sus características y funcionalidades, serían de mucha utilidad para tanto los docentes como los estudiantes de asignaturas audiovisuales con respecto a los recursos, accesibilidad, y evaluación de los proyectos presentados. Para esto, se hizo un relevamiento bibliográfico, pedagógico, y digital en búsqueda de una herramienta de enseñanza y evaluación de medios audiovisuales en ámbitos académicos.

Así, se analizó la estructura, diferencias pedagógicas, y función de estas plataformas educativas, y su potencial de aplicación como herramientas de enseñanza audiovisual, decantando características y particularidades de estas que únicamente pudiesen aplicarse a la hipótesis planteada, con el relevamiento de ejemplos de entornos virtuales de aprendizaje actuales que pudiesen adaptarse a este concepto a través de modificaciones en su plataforma.

Lo que se buscó, principalmente, fue una herramienta pedagógica virtual que le permitiese a los estudiantes llevar un registro del progreso de sus proyectos audiovisuales, pero que también le diese al docente lugar para observar ese progreso y realizar una calificación acorde a sus propias rúbricas, planteamientos curriculares, y reglas de la institución académica, con la posibilidad de entablar un diálogo con los estudiantes y mantener un dinamismo virtual de clase.

Los entornos virtuales de aprendizaje fueron escogidos como resultado de esta búsqueda ya que son un sistema de enseñanza en línea con variabilidad en lo que se refiere a formatos y portabilidad de dispositivos, incluyendo funcionalidades online. Esto evita todo tipo de hardware específico, ya que tanto el docente como el estudiante pueden acceder a la plataforma mediante sus computadoras, teléfonos, o ambos intercambiabilmente, para subir tareas/proyectos y dejar o recibir calificaciones. La conectividad global online le permite a la institución académica tener un control y seguimiento de las cursadas que participan en estas plataformas.

Como este proyecto está orientado a la educación de

nivel superior, los entornos virtuales de aprendizaje parecieron apropiados para un estudiante adulto que, con sus cargas laborales y familiares aparte, puede no tener el mismo acceso constante a los recursos de la asignatura. Al estar estas plataformas habilitadas para tantos dispositivos, el estudiante puede acceder a todo en todo momento, inclusive cuando el docente realiza actividades como conferencias, *live-streaming*, o participación en la clase a distancia debido a una ausencia personal. Para el análisis más exhaustivo de estas plataformas, en correlación con lo buscado en los objetivos específicos del proyecto, se sometió a los entornos virtuales de aprendizaje a diversas rúbricas, o guías evaluativas referidas a ciertas características en la práctica con orientación a un criterio en particular, listando niveles de calidad acordes. Siendo estas plataformas herramientas educativas con múltiples aristas y diversos contenidos, se las examinó a través de estas rúbricas para poder ubicar sus criterios dentro de un análisis pedagógico y profesional y evitar forzar a los docentes y estudiantes a utilizar un software que no cumple los requerimientos de la asignatura.

Además, la entrega de los proyectos audiovisuales es, en su mayoría, de formato multimedia, por lo que una plataforma que no los soporte no tendría sentido. Estos proyectos emularían en cierta extensión a aquellos materiales visionados, así que es imperiosa la necesidad de un entorno virtual de aprendizaje que permita tanto la reproducción como la subida de formatos multimedia. Para su evaluación, la plataforma le puede brindar al docente la posibilidad de no solo interpretar la visión de sus estudiantes y calificar sus proyectos finales al fin de la cursada, sino también habilitar un seguimiento del desarrollo personal de cada uno en el cuatrimestre. Particularmente, la idea de un discurso continuo entre ambas partes se considera en este proyecto como una herramienta efectiva para realmente poder calificar los trabajos audiovisuales parciales o finales según los conceptos y parámetros buscados en la planificación curricular. Se considera de importancia destacar que las asignaturas audiovisuales tienen parámetros y criterios establecidos pertenecientes a la carrera que no se encuentran necesariamente en asignaturas pertenecientes a otras carreras, por eso sería difícil que cualquier entorno virtual de aprendizaje se adapte a ellas, ya que las modalidades de entrega de proyectos, formatos de proyección y dimensión, o mismo la participación grupal de estudiantes a veces difieren radicalmente de aquellas en otras asignaturas no audiovisuales.

Por ejemplo, al momento de establecer una cursada audiovisual se presenta la necesidad de una gran cantidad de material de base y de revisión, tanto bibliográfico como filmico, proveniente de diversas fuentes, así que lo más conveniente para tanto los estudiantes como el docente de esta cursada es tener un punto de referencia único para que todos puedan acceder a esos materiales de forma directa y legal, autorizado por la institución académica en la plataforma de ser necesario.

Otro parámetro particular de los proyectos audiovisuales es el de las devoluciones, cuyo nivel de discurso docente-estudiante puede ser personal y cercano, divergiendo

del formato tradicional de comentarios generalizados al final de una hoja para dar lugar a observaciones más centradas en líneas dentro de páginas, o minutos y segundos específico en un producto filmico. Un entorno que dé acceso al docente para hacer sus devoluciones en puntos clave de los proyectos beneficiaría así a la dinámica áulica y a la comprensión de los conceptos de la cursada.

Los entornos virtuales de aprendizaje podrían colaborar con las asignaturas audiovisuales a través de la creación de tareas personalizadas de soporte para que los estudiantes puedan realizar en sus hogares, con la posibilidad de ser calificadas para su progreso formativo. Estas pueden variar en su formato, incluyendo encuestas, exámenes de respuestas múltiples, preguntas de reflexión personal, o proyectos de evaluación grupal en donde los mismos compañeros de clase actúan como docentes. Esto último sería de gran ayuda al momento de preparar a los estudiantes para su carrera en el área audiovisual, donde generalmente se recibe una gran cantidad de aportes de los miembros de un equipo.

Si la plataforma tiene su propio espacio para la subida y visualización de los proyectos audiovisuales, los estudiantes y el docente tendrán la seguridad de que sus trabajos estarán albergados de forma segura en la nube, en caso de perder el archivo original posterior a la entrega. El docente puede remitir a estos proyectos guardados para su calificación o envío a un portfolio virtual al final de la cursada.

Asimismo, la plataforma puede darles a los estudiantes la chance de, en caso de que su proyecto fuese un trabajo en equipo, dividir la entrega en sub-carpetas, para que el docente explore en profundidad la participación que cada estudiante tuvo dentro del proyecto. Cada uno puede así escribir periódicamente sobre su proceso, subir borradores, y otras cosas que vayan aportando a medida que avanzan con la tarea. Esto también les permite organizar sus ideas y aportes en caso de eventualmente tener que presentarlos en clase o al docente en un examen oral. En búsqueda de un entorno virtual de aprendizaje que pudiese adaptarse a estos parámetros resultantes de la investigación en este proyecto, se procedió a revisar varios de los VLE que se encuentran al momento de la fecha en el mercado; de estos se seleccionaron cuatro que tenían múltiples funcionalidades y una amplia gama de características: *Blackboard Learn*, *Google Classroom*, *Instructure Canvas Studio*, y *Moodle*.

Sin embargo, esta selección resultó infructuosa, ya que ninguna de las plataformas cumplía con todos los parámetros que este proyecto plantea como necesarios para una asignatura audiovisual, aunque podrían si se realizan modificaciones menores al software.

Por lo tanto, se concluye este Proyecto de Investigación Disciplinar verificando la hipótesis planteada, ya que el análisis bibliográfico probó que la transición de una asignatura audiovisual a un entorno virtual de aprendizaje sería beneficiosa para tanto el docente como el estudiante, ya que simplifica la manera de enseñar en clase, la estructuración y acceso del material de cursada, y la entrega y corrección de las actividades y trabajos finales en varios formatos de archivo y de presentación.

Sin embargo, se encuentra pertinente destacar que has-

ta el momento no se habría encontrado una plataforma que ponga en práctica esta hipótesis pero que, al ser este un proyecto de investigación, puede ser tomado como base o referencia para la construcción de un entorno virtual de aprendizaje que esté orientado a los parámetros que necesita una asignatura audiovisual.

Sitios web de las plataformas consultadas

Blackboard: <https://www.blackboard.com/es-lac>

Google Classroom: <https://classroom.google.com>

Instructure Canvas Studio: <https://www.instructure.com/canvas/higher-education/platform/products/canvas-studio>

Moodle: <https://moodle.org/>

Bibliografía

Adsanatham, C. (2012). *Integrating assessment and instruction: Using student-generated grading criteria to evaluate multimodal digital projects*. EE.UU: Computers and Composition.

Barroso, J. (2008). *Realización audiovisual*. España: Ed. Síntesis.

Becker, H.J. (2000). *Findings from the Teaching, Learning, and Computing Survey: Is Larry Cuban Right?* EE.UU: Education Policy Analysis Archives

Belloch, C. (2017). *Entornos Virtuales de Aprendizaje*. España: Universidad de Valencia.

Britain, S.; Liber, O. (1999). *A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments*. JISC Technology Applications Programme.

Colángelo, L. (2016). *Blackboard llega a la Argentina de la mano de Preteco*. Revista Inversor Latam. Recuperado de: <http://inversorlatam.com/blackboard-llega-a-la-argentina-de-la-mano-de-preteco/>

Davis, C. (2014). *Virtual Learning Rubric*. EE.UU: Universidad de Massachusetts.

Diaz-Lefebvre, R. (2004). *Inteligencias múltiples, aprendiendo a entender, y cálculo creativo: algunas piezas al puzzle del aprendizaje*. EE.UU: Teachers College Record.

González, J. (2001). *Hacia una reforma educativa en la era digital*. España: Revista Iberoamericana OEI.

Harnish, D; Reeves, P (2000). *Issues in the evaluation of large-scale two-way interactive distance learning systems*. EE.UU: International Journal of Educational Telecommunications.

Marshall, K. (2013). *Grading Rubrics and Assessing the Video Essay in the Media Studies Classroom*. EE.UU: Cinema Journal Teaching Dossier.

Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y*

construcción del conocimiento. España: Revista de educación a distancia.

Posey, G.; Burgess, T., et al. (2010). *Advantages and Disadvantages of the Virtual Classroom and the Role of the Teacher*. SWDSI.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23° ed.)*. Madrid, España: RAE.

Rodríguez Collioud, L. M. (2018) *Enseñando cine globalmente a través de los MOOC*. Argentina: Universidad de Palermo.

Rodríguez Collioud, L. M. (2018) *Evaluando el guion desde el estudiante, ¿o desde el guion?* Argentina: Universidad de Palermo.

Walker, S. (2003). *Development and Validation of an Instrument for Assessing Distance Education Learning Environments in Higher Education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES)*. Australia: Curtin University of Technology.

Weller, M. (2007). *Virtual learning environments: using, choosing and developing your VLE*. Londres: Routledge. pgs. 4-5.

Abstract: This project will investigate the possibility of proposing the virtual learning environment as a tool to teach various subjects within the audiovisual media category, providing examples of already existing environments that are applied to theory. This resource is investigated to facilitate both the student and the teacher the planning, execution of the course, and collaborative evaluation of works of both short and long duration in an interactive way that goes beyond the classroom.

Keywords: Online tool - evaluation - pedagogy - audiovisual media

Resumo: Este projeto investigará a possibilidade de propor ambientes virtuais de aprendizagem como uma ferramenta para ensinar várias disciplinas da categoria mídia audiovisual, fornecendo exemplos de ambientes existentes que se aplicam à teoria. Este recurso é investigado para facilitar ao aluno e ao professor o planejamento, a execução de cursos e a avaliação colaborativa de trabalhos de curta e longa duração, de maneira interativa que vai além da sala de aula.

Palavras chave: Ferramenta online - avaliação - pedagogia - mídia audiovisual

(*) **Luz Rodríguez Collioud**. Técnica en Guión de Cine y TV (UP, 2014). Licenciada en Dirección Cinematográfica (UP, 2015). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.