

**El aprendizaje colaborativo a distancia**

**Proyecto áulico**

**Marcelo Lalli**

**Universidad de Palermo**

**Diciembre 2020**

**Abstract**

Esta investigación es abordada a partir de un proyecto áulico implementado en un Taller Audiovisual. Su objetivo es el trabajo en equipo durante la enseñanza remota. Toma al aprendizaje colaborativo aplicado a roles para nuevos dispositivos. Se propone una metodología para la integración de esos roles a un trabajo en equipo que estimule el aprendizaje social, sociabilización en el aula virtual dada por los “Nuevos límites”. Estas propuestas van desde los detonantes creativos hasta la evaluación académica. La misma se enfoca en el seguimiento de la resolución de problemas para la expresión artística, factores que la investigación considera vinculados.

**Palabras claves**

Aprendizaje colaborativo. Virtualidad, Creatividad. Sociabilización.

<b>El aprendizaje colaborativo a distancia. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>Rol docente y trabajo en equipo virtual.....</b>	<b>5</b>
<b>Problemáticas- propuestas.....</b>	<b>6</b>
<b>Metodología social para el aprendizaje dentro del curso .....</b>	<b>9</b>
<b>Metodología operativa del proyecto integrador .....</b>	<b>11</b>
<b>Evaluaciones.....</b>	<b>16</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>20</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>22</b>

## **El aprendizaje colaborativo a distancia**

### **Introducción**

El siguiente proyecto áulico investiga las herramientas de integración para el aprendizaje colaborativo en el aula virtual. Primero define tres factores por los que el trabajo en equipo cobra principal relevancia en este contexto de aislamiento preventivo. Esos factores son:

1. Pertenencia: Se incrementa la necesidad que el estudiante remoto se integre y se sienta parte activa de un equipo.
2. Sociabilidad: En parte novedosa dado que la función de los roles se verá modificada. Los estudiantes ingresantes aprenderán roles ya existentes en la realización audiovisual de ficción y otros nuevos que el contexto exige. Los regulares aprenderán nuevos métodos y sumarán competencias a las que ya conocen
3. Complemento: En todo equipo cuyos integrantes están en actividad con un objetivo común, la tarea que desempeña uno/a es necesaria y complementa la del compañero/a. En este caso esa complementación puede ser mas intensa, dado la inmediatez y el orden que permiten las plataformas para el aula virtual.

### **Objetivo de la investigación**

La investigación se basa en un proyecto de aula cuyo objetivo consiste en encontrar un método de trabajo conjunto para la enseñanza remota. Se parte de la hipótesis de que el aprendizaje en aislamiento favorece al trabajo en equipo y, a su vez, éste, a la enseñanza remota. El tipo de sociabilización inédito de las plataformas, lo permiten. Como docente el objetivo es enseñar técnicas para optimizar la expresión audiovisual en la ficción y la de los estudiantes, adquirirlas. Pero el objetivo como investigador es encontrar la ventaja que la virtualidad posee para el trabajo grupal en función del aprendizaje de una disciplina que se lleva a cabo en equipo.

Adquirir habilidades sociales es una meta ambiciosa para una asignatura que posee una cantidad considerable de ingresantes. Pero como se ha venido observando durante los años presenciales, éstos conviven con cada vez más estudiantes regulares, y de distintas carreras. Por lo que esa variedad debe jugar a favor. Y la manera más adecuada es la socialización del conocimiento. Que lo que sepan uno/as, se los enseñen a otro/as. Pero no son docentes y los que saben vienen para seguir aprendiendo, por lo que la metodología implica que los que más saben no pierdan la motivación por el aprendizaje y que los ingresantes no se queden sin comprender los conceptos Esa sociabilización es particular y exige roles, no solo técnicos, sino académicos. Esa configuración la efectúa el docente. La manera de “colaborar” implica un acercamiento a la docencia por parte del estudiante desde un aspecto social. Dado que en este taller convergen múltiples disciplinas, algunos conceptos puntuales son acercados desde la práctica por el estudiante con cierta experiencia para no solo aplicarlo él sino explicarlo a su par ingresante, con el docente como mediador y supervisor. Por lo que en adelante se desarrollará en qué consiste esa mutua dinámica para la convivencia cognitiva. De ahí la insistencia del trabajo en equipo.

### **Rol docente y trabajo en equipo virtual**

“En los procesos de trabajo en equipo para el aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales, el rol del docente se encuentra fundamentado en el socio-constructivismo que propone a un maestro mediador que exige un tipo de interrelación no frontal y mediatizada. En este escenario, el mediador es la persona que al relacionarse con otra u otras, propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer y, lo que es más importante, ser (Ferreiro, R. y Espino, M., 2013).”(Galindo González, Aguirre , Livier, Martínez de la Cruz, Galindo González, pag.32)

En este sentido, la mediación del docente se da en más de un nivel:

Al no estar simultáneamente en el mismo espacio, el docente se expresa a través de medios (su oratoria, textos, videos, esquemas) y sobretodo, del ritmo con el que maniobra una suerte de edición sincrónica de la clase.

Por otro lado, su mediación aparece al configurar él, de acuerdo a determinados criterios, los equipos de trabajo.

“Los procesos de mediación educativa parten de la idea de que es posible la modificabilidad cognitiva y afectiva del sujeto, motivada a través de la interrelación entre sujetos. Pero para orientar el trabajo en equipo es necesario e importante que el docente cuente con una formación y dominio de competencias pedagógicas, comunicativas, sociales y tecnológicas para el uso de herramientas y estrategias colaborativas de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales; en el entendido de que los saberes y competencias docentes son resultado no solo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida y en el ejercicio mismo de la docencia, de tal forma que tenga la capacidad de inducir y orientar a sus estudiantes en el uso de las tecnologías para experimentar procesos de aprendizaje colaborativo en equipo. Si el docente cuenta con dichas competencias entonces sabrá cómo crear espacios de colaboración, estimular y mediar interacciones, y así lograr favorecer la construcción del aprendizaje.”(Galindo González, Aguirre , Livier, Martínez de la Cruz, Galindo González, pag.32)

## **Problemáticas- propuestas**

### **Respecto a la creatividad**

La problemática que se venía observando en el primer cuatrimestre del 2020, ya con las clases remotas, era la siguiente: muchos trabajos se parecían. Esto se debió a que nadie tenía información de lo que hacía el compañero/a. No existía la necesidad de hacer algo diferente. Hubo una urgencia por aplicar los conceptos con la tecnología que se disponía y la creatividad quedó supeditada a las circunstancias. Sumarle una dinámica de equipos hubiera sido muy complejo en el tiempo de un cuatrimestre. En su mayoría, los trabajos funcionaban, pero dentro del conjunto del curso, la reiteración atentaba contra el proceso creativo y eso era por la falta de apertura y comunicación entre ellos. Ahora, estando más organizada la parte docente con el uso estandarizado de las plataformas, y cambiando el foco central de la asignatura, los contenidos a enseñar se recortan con mayor claridad y son comunicados en forma virtual de manera más clara. Esto posibilita dejar mucho más espacio para el trabajo en equipo en lo que hace al proyecto integrador.

Con trabajos en conjunto, la comunicación de las ideas se transforma en la base e implica una mayor auto exigencia dado que la idea aportada por cada estudiante, al ser compartida a sus pares, ya empieza a ser evaluada por ellos mismos.

Como cambio de enfoque del Taller, ya no pueden hacer lo mismo porque a los grupos se les adjudica un punto de partida diferente y, a la vez, todos los integrantes del curso, conocen el trabajo y la forma de resolverlo del compañero.

### **Respecto a la diferencia de nivel**

Anteriormente, quienes atendían la clase eran los que recibían un determinado estímulo diferente a los otros, que en esa circunstancia la desatendían. Esta diferencia radicaba en que para los estudiantes regulares, los conocimientos impartidos a los ingresantes no resultaban estimulantes. A la inversa, si se subía el nivel, quienes no poseían los elementos adecuados, quedaban afuera.

Por otro lado, el aprendizaje iba en un único sentido que era del docente al estudiante. La problemática era que el estudiante accedía al punto de vista del docente, únicamente, y más allá de poder cuestionarlo, replantearlo, o directamente aceptarlo, se quedaba en el lugar del receptor.

La diferencia de niveles que aparecen en el curso puede jugar a favor. No solo porque pueden aportar sus conocimientos previos, sino que se ven motivados al transmitirlos. Así, tiene la doble función de recibir pero a la vez dar, expresar y desarrollar el concepto que desde su estructura, puede construir a partir de los conocimientos impartidos y que ahora compartirá con sus pares. A esto se le suma, que debe hacerlo en función de un objetivo, de la manera lo más funcional y pragmática posible para que el rol del otro lo beneficie en el resultado grupal.

### **Respecto a la evaluación.**

Durante los trabajos en equipo, se dificultaba evaluar dado que el margen de acción durante la clase presencial, posibilitaba un corrimiento de las tareas: unos hacían más que otro/as, o unos hacían "por" los otro/as.

Esta metodología, a distancia, posibilita un mayor control.

A cada estudiante se le asigna una escena completa, que debe resolverse en sí misma y poder unirse a las otras. Cada escena, implica un desarrollo creativo individual y a la vez, funcional al equipo. Por lo tanto, no se trata de roles en simultáneo a lo largo de todo el proceso, sino individualizado y a la vez, integrado. El desarrollo del trabajo se vuelve más fácil de identificar y evaluar. Solo puede alterarse si el estudiante le hace todo el trabajo a su compañero. Pero eso sería un caso demasiado extremo. Dado que deberían parecer dos bien diferentes, irreconocibles uno de otro.

Al tener que comunicar su escena a los compañeros, el estudiante se ve en la necesidad de expresarse con claridad, en forma tal que su idea sea comprendida. Esta operación implica de por sí, depurar esa idea y definir su rol respecto al compañero de trabajo.

### **La virtualidad y el trabajo en equipo**

Durante las clases presenciales, el hecho de estar en presencia, de compartir el mismo espacio de enseñanza, obliga a la atención. Mirar y escuchar al docente era algo casi inevitable. Sin embargo, desde hace más de una década, la irrupción del celular, las tablets, y notebooks en las aulas implicó un conflicto y se transformó en un tema de debate. El problema que estos dispositivos acarreaban a la vez convivía con la enorme ventaja del acceso a la información y, más allá de eso, a un nuevo tipo de relación con el docente y con los compañeros. El acceso a la información que estos dispositivos permitían, exigían al docente incluirlos, integrarlos a las lecciones y a las actividades prácticas presenciales.

Ahora, en aislamiento, por un lado los factores de distracción se potencian por la distancia espacial. Pero a la vez, las posibilidades de compartir e intervenir materiales desde la web a través de las plataformas, se potenció enormemente. Si el espacio desde donde el estudiante toma la clase posee estímulos que afectan su concentración, el diálogo con los estudiantes y la corroboración a través de pequeños ejercicios de la recepción de la información suministrada se vuelven necesarios. El proceso de la comunicación debe controlarse más. Sin embargo, el aspecto motivacional, es un factor que si no está, la dispersión del espacio remoto, gana. Por lo tanto, la hipótesis anteriormente planteada, sostiene que el sentido de pertenencia no solo al taller de cursada sino a un equipo de trabajo, pueden realmente motivar y despertar interés por cumplir objetivos para interiorizar los conocimientos.

De por sí, las Tics en general potencian lo que puede compartirse. Al igual que el docente con las plataformas comparte más con mayor inmediatez, lo mismo puede ocurrir dentro de los equipos de trabajo entre los estudiantes.

Para ello, la metodología del trabajo en equipo debe ser exhaustiva y es el eje central de la asignatura Taller de creación 1. La misma forma parte del plan de estudios de la facultad de Diseño y Comunicación de la universidad de Palermo. En ella convergen las carreras de Comunicación audiovisual, Dirección de cine y Guion.

Por otro lado, los conceptos crean de manera indefectible, relaciones en un equipo de realización audiovisual tal como se la viene concibiendo y de la cual parten los ejemplos que se muestran de donde vienen muchos de los contenidos que se imparten. Esta modalidad en la cual está quien hace una parte del trabajo para que otro la continúe convirtiéndola en otra cosa, transformándola (es el caso del guión al film), es la que la asignatura ubica como eje temático central. Como lo sostiene este artículo que parte de:

“El proceso comunicativo e interactivo de actividad conjunta y colaboración se constituye en medio natural de desarrollo, donde el signo, que puede ser un procedimiento, una técnica, un método o un contenido sobre la realidad, a partir de las vivencias que provoca y el sentido que adquiere en el sujeto, crea nuevos nexos y relaciones, dando lugar a nuevos aprendizajes. “ (Nieva Cháves, Martínez Chacón)

## **Metodología social para el aprendizaje dentro del curso**

"La curiosidad mató al gato... o lo hizo más fuerte"

Anónimo

Tanto regulares como ingresantes, están tomando contacto en este taller. Se buscará aprovechar esa diferencia, posibilitando que los ingresantes aporten problemáticas novedosas a los regulares y que éstos compartan los conocimientos obtenidos para la solución a esos problemas. Pertenecen al curso tanto estudiantes que ya han cursado de manera presencial dentro de la universidad como quienes nunca han cursado presencialmente o directamente recién ingresan. Hay quienes compartieron cursada como quienes toman contacto por primera vez.

El trabajo en equipo a distancia es motivado por su propia particularidad.

Fuera de la zona de confort y debido a las exigencias para la motivación que la enseñanza a distancia implica, más que nunca la crisis debe transformarse en oportunidad, de cambios y renovación. Los métodos aquí propuestos encierran un misterio que atrapa y que exige estar a su altura. La metodología propuesta tiene como objetivo llegar a ese nivel para mantener encendida la llama de ese misterio pero sobretodo, que lo que el proceso debe mantener en ascenso el entusiasmo por aprender, aprender desde la acción, esencia de este taller.

### **Conformación de los equipos**

Criterios de conformación

- Se considera la participación durante las clases virtuales. Quienes más participan son ubicados con quienes menos. Esto puede traer aparejado el inconveniente de que lo/as que casi no interactúen se apoyen en lo/as de mayor participación y se amparen en su accionar durante la actividad grupal. Sin embargo, como cada integrante del equipo tendrá su propia actividad regulada por la cátedra, eso no será perdido de vista.
- Análisis de nivel. Los conocimientos son demostrados en una primera actividad de la cual extraer un diagnóstico. Se evalúa esta primera experiencia de campo. Los equipos se conforman con el siguiente criterio. Los mejores se distribuyen entre los de menor puntaje. No todos los regulares obtienen el mejor puntaje, pero en general es notoria la diferencia de nivel. Los regulares se mezclan con los ingresantes. En cursadas anteriores los estudiantes regulares tendían a agruparse entre ellos. Ahora la distribución es de acuerdo a este criterio y efectuada por el docente sin resistencias debido a:
  1. La claridad de la consigna
  2. La distancia que implica la enseñanza remota
  3. El conocerse desde la tarea.

Este último punto recorta los vínculos apuntándolos directo al objetivo del trabajo. No deja lugar a determinadas problemáticas personales observadas entre los estudiantes durante las cursadas presenciales y exige nuevas estructuras de vinculación por su parte como sujetos sociales. Esto, a su vez, predispone al futuro comportamiento profesional.

### **Motivos operativos de la propuesta**

Trasmitirle a cada estudiante la necesidad del rol del otro o la otra y a su vez, sentirse necesario para los demás bajo un fin común, es el factor que despierta la motivación.

Esto posibilita:

- Cambiar la mirada sobre el propio material al escucharse y al escuchar.
- Capitalizar las posibilidades de acceso a la información que da la web y las posibilidades que se observaron en las plataformas para el intercambio del conocimiento.

### **Diagnóstico de nivel**

Partiendo de un pequeño banco de argumentos aportados por el docente, los estudiantes deben individualmente lanzarse a la realización desarrollando un breve fotomontaje del argumento elegido. Luego en la evaluación, los estudiantes analizan sus propios trabajos bajo la implementación del lenguaje audiovisual.

Esta primer experiencia de campo, fuera del aula virtual, implica una serie de exigencias que deben resolver tomando decisiones en el campo de la realización.

Sirve pedagógicamente para detectar los distintos recursos con los que cuentan. Así, establecer un diagnóstico para armar los equipos. Es empleado para la organización del proyecto integrador de la asignatura, cuya metodología se plantea al inicio de la cursada como trabajo troncal.

### **Metodología operativa del proyecto integrador**

Dada la instancia remota, se implementan una serie de actividades para fomentar el trabajo en equipo. Las mismas consisten en un storyline (una línea argumental) muy breve que deben desarrollar en un texto muy breve durante un lapso acotado de la clase. Una vez finalizado el mismo, ese material se rota al compañero, quien debe convertirlo en una escena de guion con los conocimientos obtenidos durante la clase anterior.

Luego, la rotación prosigue y es otro u otra estudiante quien debe visualizar la escena en planos cinematográficos. Seguidamente se pasa a una lectura compartida en la que cada uno escucha y analiza cómo el compañero o la compañera interpretan y resuelven audiovisualmente su idea y su desarrollo. Esto genera un contacto e intercambio bastante intenso, sorprendiendo las diferentes miradas sobre el material propio.

Se pasa ahora al proyecto integrador en sí una vez conformados los grupos. Se plantea un sistema de trabajo en equipo a distancia bajo una metodología en cruz. Se trabaja de manera horizontal en la escritura del guion, y vertical en la grabación, ya que cada estudiante desempeña todos los roles, desde procurar materialmente los recursos hasta dirigir la escena.

La metodología del proyecto es la siguiente:

- El docente propone al curso un conjunto de síntesis argumentales a ser resueltas a distancia.
- Tales síntesis implican determinados desafíos que solo pueden resolverse en un trabajo en equipo.
- Cada escena del argumento será realizada por un estudiante que la ensamble con la de otro estudiante hasta concluir en un único cortometraje por equipo.
- Se enfatiza en el uso de los roles.
- La evaluación consiste en el cumplimiento de las entregas y consiste específicamente en lo siguiente.
- Aplicación de los conceptos de aula
- Superación de la consigna: “¿Qué otra cosa hacen con ella?”. Puede aparecer como decisión propia, algún concepto aun no visto y que la propia creatividad haya incluido como elementos nunca vistos. Es el caso del uso particular de la palabra en relación a la imagen, recursos de posproducción agregados. (es el caso de una estudiante que aporta como resolución a una de sus escenas).
- Evaluaciones vinculares: consiste en plazos de entrega dentro de los equipos. En la etapa de preproducción, la sinopsis debe estar lista para que el compañero la siga y convertirla en guion. Lo mismo ocurre en la realización y en la post producción. Se establece un calendario. Para que un estudiante pueda grabar su escena, debe tener la que le antecede en el argumento de su historia, ya grabada por su compañero. Este plazo pone de manifiesto su compromiso con el equipo. Todo imponderable debe ser comunicado a la cátedra por la mensajería de la plataforma de la universidad.

### **Objetivos de aprendizaje para los estudiantes**

- Aprender a construir dramáticamente una escena

- Aprender a planificar una grabación a distancia y en equipo.
- Potenciar la creatividad para la expresión artística y la resolución de problemas.
- Adquirir competencias de vinculación laboral remota.
- Capitalizar los conocimientos que aporten estas nuevas metodologías a través de las plataformas.

### **Metodología específica de la actividad**

Dado el tiempo de un cuatrimestre y la necesidad de enfocar la materia en determinados roles y no en otros, la asignatura busca ir directamente a la realización, a la puesta en escena, a lo que refiere directamente al relato audiovisual. Para ello, el material escrito en gran parte debe estar resuelto. El docente suministra otro banco, esta vez de estructuras argumentales desde las cuales parte el proceso. Para ello es imprescindible organizar el proyecto de realización en etapas.

Las tareas de acuerdo a las etapas se dividen de esta manera: Cada letra se corresponde con un estudiante.

#### 1) Preproducción

De cada equipo de 3:

Estudiante A sinopsis y guión

Estudiante B Guión técnico y planta

Estudiante C story board y propuesta estética.

#### 2) Grabación

De cada equipo de 3:

Cada estudiante desempeña los roles de grabación. Aquí el proceso es vertical porque cada realizador/a va de arriba hacia abajo. Se dirige a sí mismo/a en los roles técnicos. Hace la iluminación y el sonido de su propia escena, pudiendo dirigir a convivientes y con turnos para la post producción.

#### 3) Postproducción

Luego en la post producción, cada equipo se divide la post producción.

Turno1 estudiante A: Corte y pegado

Turno 2 estudiante B : Post producción de sonido: agregado de música, efectos.

Turno 3 estudiante C: Tratamiento de la imagen (color, texturas, contrastes)

Se estima que la duración de estos trabajos finales será de entre 3 y 4 minutos.

En síntesis, la metodología consiste en el entrelazamiento de la realización, las escenas se graban por separado para luego integrarse en un mismo corto y luego, la postproducción es hecha de forma completa por cada integrante en sus distintas etapas respectivamente.

### **Reflexiones sobre el equipo virtual**

#### **¿Una sinergia forzada?**

Durante el primer trabajo individual que se consignó, se observó que los tiempos de las entregas fueron ágiles. Aquí, parece haber una determinada dificultad en la participación equitativa. Durante el modo presencial, la necesidad de los roles era obvia: quien dirigía a una actriz no podía sostener un micrófono o medir la luz.

Distribuirse el trabajo era evidente. Y ahora, que no se puede compartir el set, ¿cuáles son esos roles para que la actividad siga siendo en equipo? ¿Esos roles en qué consisten? Dado el aislamiento, ¿dónde se manifiesta esa necesidad recíproca, al menos en la instancia de grabación? ¿Por qué debe motivarse al trabajo en equipo

para el aprendizaje colaborativo? ¿En qué se ayudan unos a otros bajo un mismo objetivo? ¿Cómo mantener el compromiso para con el propio trabajo y para con el equipo?

Se plantean las siguientes propuestas:

- Fomentar el compromiso: que un estudiante plantee un plano de cámara y que otro deba continuarlo en otro decorado, a distancia, uniendo los planos para armar la unidad de acción, ya plantea un compromiso, la obligación de aprender una determinada herramienta que hace a la continuidad cinematográfica de manera exhaustiva, bastante más exigida y minuciosa que en circunstancias presenciales. Cada estudiante debe recibir la información lo más clara posible por parte de su compañero/a para definir un tamaño de plano o una ubicación de cámara. Ya no pudiendo pensar el espacio como una unidad, debe uno pensar una parte y el otro/a, la siguiente, otra de las partes para que luego se vinculen y generen la unidad de acción. Por ejemplo. Un estudiante debe filmar el plano del actor moviéndose. El otro, debe filmar lo que el personaje que interpreta actor, está viendo, dado que el argumento consiste en que un personaje ve a través de los ojos de otro personaje ubicado en otro espacio, como parte de una historia de ciencia ficción clase b.
- Solucionar problemáticas inéditas: Se cita un caso ocurrido durante la cursada: La complejidad surgida de uno de los argumentos, convocó a uno de los equipos a investigar una determinada forma de escritura. El argumento, al romper la unidad espacial, exige intercalar las escenas. Al no saber cómo escribir el guion de esa forma, se ven movilizados a encontrar el método, a investigar. Cuando el docente estaba por responder la inquietud, irrumpió una estudiante que había investigado acerca de la metodología que resolvería el problema del compañero y fue ella la que hizo el aporte. La resolución de los problemas ya no es asunto de un solo rol aislado del resto, sino que la intercalación de las escenas, por ejemplo, implicará que cada uno y una resuelva bien la suya y logren un producto esmerado en conjunto.
- Cambio en la naturaleza de los roles: el dirigir cada uno su escena, exige manejar varios roles a la vez, pero también tener una mirada más amplia acerca de la realización. Pensar la escena de modo más integral.

### **Creatividad y firmeza en la metodología**

En la hipótesis se planteó la necesidad de una metodología exhaustiva

¿Puede enlazarse esa metodología con un proceso creativo?

Para resolver problemas planteados en las consignas, los estudiantes deben convocarse y reunirse. Las propuestas ofrecidas al docente para ajustar los guiones, inevitablemente potencian su imaginación. (En una clase plantearon 3 formas diferentes de resolver un final. Ofrecieron un cambio en los personajes y en las situaciones dramáticas. Esto despertó el interés de los otros equipos para trabajar sus propias historias).

Esta suerte de “feliz descalabro”, conduce al docente a un análisis de la plausibilidad de esa modificación respecto a la aplicación de los conceptos teóricos vistos. Se topa con un desvío puntual respecto a lo que a estructura narrativa se refiere en el replanteo de los estudiantes. Se vuelve hacia atrás dado que supuestamente el argumento, la historia que debe grabar ya estaba resuelta y ahora, ahora hay que reconstruir el

argumento. Pero la cátedra considera el punto de vista del equipo y otorga espacio a propuestas. Lleva a su vez al docente a ampliar el abanico de posibilidades acerca de los tipos de estructura posibles para un argumento narrativo. Ese concepto no fue dado en clase. Si bien ahora los estudiantes tendrán acceso a una nueva información acerca de otros tipos de estructuras en un guion, debe respetarse la que responde a los conocimientos impartidos en clase, dado que es lo que justamente marcará los parámetros de evaluación.

En conclusión a este punto: la creatividad implica el doble juego: llegar al mismo lugar con otros mecanismos. Y esa meta es el concepto dado en la clase y que fundamenta la evaluación. Esos parámetros preestablecidos, conducen a tener en cuenta el concepto de equidad en la tarea. Toda modificación planteada en el argumento, afecta la estructura y esto a su vez, afecta la evaluación por lo que a la distribución de esas tareas se refiere.

Sin embargo, el factor positivo que sale a la luz es que esa modificación, por parte de uno de los estudiantes, es discutida por los demás integrantes de su equipo. Al no ponerse de acuerdo entre ellos, generan un pequeño concurso de brainstormings para votar la mejor propuesta. Una vez elegida, se la comunican al docente en la clase virtual. Este proceso, condujo a:

Desde los estudiantes

Ventajas

- Tomar la iniciativa de armar un plan de reuniones fuera de aula.
- Compartir los conocimientos previos que podían aportar durante sus reuniones,
- Unificar criterios
- Dar a conocer el motivo de su propuesta a los demás integrantes del grupo de cursada.

Desventajas

- Falta de profundización en el análisis de la consigna de cátedra.
- La apertura intragrupal, genera un cerco de resistencia. Impide el análisis individual y grupal, de la devolución docente.
- La ruptura de la consigna implica un desvío en el proceso del proyecto integrador. Hay que sumar contenidos no previstos en la currícula. Esta complicación no puede optimizarse por falta de tiempo durante un solo cuatrimestre.

Esto se vio reflejado en el resultado del proyecto integrador. Fue el equipo en recibir el menor puntaje en su autoevaluación y evaluación de cátedra.

Desde el docente

Ventajas

- Apertura para utilizar los cambios propuestos por sus estudiantes a modo de ampliar contenidos.
- Utilizar las propuestas como una posible superación de la consigna.
- Comprender cual es puntualmente el concepto y la técnica que enseña a través de una actividad de taller.

Desventajas

- Correr de lugar la normativa de la consigna. Esto juega contra el factor tiempo.

Esa flexibilización implica un lapso extra para enfocar el trabajo práctico desde la perspectiva que esta propuesta exigió por parte de los estudiantes.

Si se consideran en esta investigación las ventajas y desventajas de los estudiantes y del docente, es porque el docente forma parte del grupo social que constituye el aula.

## Evaluaciones

### Entrega del 50% del proyecto

Esta evaluación efectuada de manera individual en la que cada estudiante debe presentarse y exponer su tarea a partir de su rol, resulta favorable en:

- Las presentaciones se realizaron en tiempo y forma.
- Los estudiantes encontraron métodos de organización internos a parte de los propuestos por el docente.
- En general los materiales presentados estaban completos.
- Puntualmente irrumpieron ideas, resoluciones y construcciones que superaron la consigna. Este punto es fundamental y abre un panorama de trabajo, supervisión y aporte por parte de cátedra necesitada de más tiempo para trabajar de forma más personalizada con cada proyecto.

Resultó desfavorable:

- Problemas de conectividad, lo que alteró el orden, la duración de las exposiciones y la evaluación en el tiempo de clase.
- Problemas de comprensión. Los conceptos teóricos deben discriminarse más. Impartirse de forma más concisa y puntual. La planificación de la metodología quedó por delante, la estructura de este método de trabajo en equipo virtual, estuvo por delante de lo que fueron contenidos específicos que se vieron eclipsados en su comprensión dado que la forma de integrarse por lo menos del equipo antes citado, se llevó el protagonismo. La resolución de tal escena se vió desvalida por el ímpetu de ver el todo. Cada una de sus partes no tuvo el trabajo que se merecía.

### Conclusiones parciales

1. Evaluación de medio término: resulta extremadamente útil para el diagnóstico de medio término y la atención de los problemas expuestos.
2. Metodología de equipos a distancia: La complejidad de este método en equipo a distancia, implica operaciones en simultáneo por parte de los estudiantes que deben:
  - Definir una ruta de acceso grupal. Partiendo del argumento, aunar criterios a distancia en la confección del producto.
  - Organizarse internamente: distribución de tiempos para primero un miembro tener lista su escena para pasársela al otro/a y este a su vez a otro/a. Y éste, al primero para el ensamble. En la escritura debe ser sucesivo. A diferencia de la grabación, no pueden escribirse las escenas a la vez.

Esa sincronía los compromete entre sí. Ese compromiso es establecido por una postura activa del aprendizaje referente a una autonomía acaecida, propia, de esta naturaleza remota que obliga, a diferencia de la clase presencial, a un compromiso más férreo con sí mismo/a, en solitario, por parte del estudiante fuera del aula presencial. Pero con acceso a una gran cantidad de fuentes de información.

Este recorte, este impedimento que implica no arribar a un lugar físico de encuentro, y eso sumado a deber procurarse recursos de forma más austera, pone a prueba esa autodeterminación y compromiso con el aprendizaje tanto consigo mismo como con los y las compañeras.

En su artículo: *La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual*, Carmen Heedy y Martínez Uribe plantean: “El autoaprendizaje si bien da idea de que el aprendizaje se da por cuenta propia y que depende de la persona que aprende, permite entender que en esta modalidad se da el aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado (Valenzuela 2000). Sobre la base de su experiencia en la enseñanza de adultos, Grow (1991) expresa que el aprendizaje autodirigido se da cuando la persona que está en proceso de aprendizaje define claramente las metas de aprendizaje que quiere alcanzar, las relaciona con sus necesidades, su experiencia laboral, su desarrollo personal y elige, entre varias opciones, el programa educativo que le permite satisfacer sus necesidades, y, si va más allá y define sus propias normas en relación al cómo y cuándo va a realizar su aprendizaje, este será autónomo, y solo cuando tenga claro sus metas y cómo realizar su aprendizaje, podrá autorregularlo, autoevaluando si realmente está haciendo lo correcto para lograr sus metas.”

Si bien los estudiantes de la cursada del Taller de creación 1 pertenecen a una institución y no son completamente independientes, algo de lo planteado por Heedy y Uribe aparece en las inquietudes planteadas en la cursada, o en la forma de resolver los problemas planteados por la realización. Por lo que el equipo ya no puede ser concebido exactamente igual que cómo lo era en lo presencial, con el contacto cara a cara, con un punto físico de encuentro. La necesidad humana de la sociabilidad, por otro lado, necesita de la presencia de otro, de una cercanía en lo que hace a la devolución, al intercambio y más aún, a la construcción no solo de una obra sino de la toma de conciencia de como la experiencia fue compartida bajo un mismo objetivo. El trabajo en equipo remoto, debe motivar y funcionar como socialización emocional para contener a los integrantes y así apartar la idea de aislamiento y acercar la de integración a distancia. Inevitablemente esto implica una nueva forma de relacionarse. Tal como las plataformas facilitaron la exposición de determinados conceptos, lo mismo puede ocurrir con la interactividad no solo entre docente y estudiante sino entre los estudiantes en sí. Por ejemplo, en lo que a producción cinematográfica refiere, un scouting ahora puede ser visto por más de un estudiante a la vez y no solo como foto sino con videos o story boards animados. Las video conferencias facilitan entonces lo que antes exigía traslados y tiempos.

Esto es lo que refiere a la primera etapa de escritura y planificación del proyecto, a su pre producción.

Durante la grabación, algunos estudiantes pusieron en marcha el trabajo en sucesión tal como fue consignado. Grabaron primero sus escenas, hicieron una edición previa y el compañero/a de equipo tenía un panorama muy claro de cómo a continuación grabar la suya. Esta visualización, contribuyó a depurar el guion de su propia escena y corregir decisiones técnicas y expresivas. Sin embargo, otros grabaron en simultáneo. No hubo por parte de la cátedra tiempo de comparar qué ventajas y desventajas implicaban uno u otro procedimiento. Puntualmente para una de las escenas, el hecho de ya tenerla lista y editada, contribuyó a que su compañero/a de equipo

implementase un juego de cámara muy interesante pudiendo aplicar uno de los conceptos vistos.

### **Entrega del 100% del proyecto**

#### **Aspectos favorables:**

- Las presentaciones se realizaron en tiempo y forma. La complejidad de resolver cada estudiante su escena, integrarla a la de los compañeros y luego turnarse para los trabajos de post producción, se debió a la motivación despertada por el sentimiento compartido de un objetivo en común.
- Se observó la complementación entre quienes destacaban en diferentes áreas.
- Se solucionaron insuficiencias escénicas en la planificación que pudieron sortearse y resolverse dada las observaciones de los compañeros de equipo y del docente
- Las diferencia de miradas llevó a planteos disímiles que no le dio unidad estética a los trabajos. En particular al de aquel equipo que replanteó la consigna inicial. Sin embargo esto no es considerado como un punto desfavorable. Surgió un concepto nuevo, que superó a los básicos de la cursada y pasa, por lo tanto, a formar parte de la currícula de cátedra. El resultado quedó trunco pero el motivo de ese error sacó a la luz un componente fundamental para la expresión audiovisual en la narrativa de ficción. Se aclara que este concepto refiere a lo que se denomina continuidad de planificación y hace a la unidad estética del film. En los demás trabajos, esa continuidad sí estuvo pero al respetar el argumento dado como consigna, la historia a contar era más simple.

#### **Aspectos desfavorables:**

- Parte del esmero volcado en el tratamiento de la imagen en el trabajo de diagnóstico de los fotomontajes, no se vieron en los proyectos integradores. Hubo demasiado énfasis en la narrativa con textos escritos y dichos y no a través de la imagen, cuya estructura se descuidó. Cuesta pensar en simultáneo en narración e imagen. Integrar ambos elementos, plantea un desafío bien claro para el docente. Esa sobre abundancia de textos, particularmente en uno de los trabajos, obtuvo su beneficio en el sólido aprendizaje que durante la clase presencial se hacía dificultoso. Las plantillas como simulación del contacto por las redes, y el aprendizaje de programas de postproducción, se manifestaron de forma muy acelerada por el interés que despertó este recurso. Mostrar ejemplos y explicarlos, de manera remota es más ordenado, claro y conciso y por lo tanto más rápida su asimilación.

#### **Conclusiones respecto a puntos a modificar**

La currícula de la asignatura debe recortar más. La complejidad del contenido propuesto para el desarrollo de la metodología y los resultados obtenidos, exigen profundizar por ejemplo en:

- Cómo resolver escenas de acción.
- Cómo trabajar mejor lo que no se muestra, para que sugerir resulte más poderoso que mostrar y ahorre problemas de producción.

- Cómo aprovechar los recursos narrativos y expresivos del sonido

### **Un set irremplazable.**

La grabación, el registro en planillas y la coordinación grupal para el concepto del plano cinematográfico en el espacio de rodaje, se vio obviamente desvalida.

En aislamiento, la ausencia de un equipo organizado para el registro de la toma imposibilitó otorgar herramientas para organizar el instante de registro de toma.

El trabajo con las planillas que va del guion a la toma, estuvo ausente y no permitió enseñar la importancia del procedimiento. Esto trabó el proceso en la esencia misma de su operatividad. Operatividad que detona la creación dada en la captura de la imagen en movimiento.

De continuar la enseñanza remota, este punto, el de la construcción de un set virtual, implica otro desafío docente. Lo que incidió grupalmente en el proceso de aprendizaje.

El aislamiento, perjudicial para el trabajo grupal, solo pudo ser confrontado con otra forma de trabajo en equipo, que fue la que planteó la investigación.

### **La creatividad operativa**

Los estudiantes fueron encontrando soluciones para armar sus planificaciones, y aportaron conceptos para la resolución de problemas no previstas por el docente en una metodología de trabajo nunca antes utilizada. Se fueron aportando soluciones a nuevos problemas, nuevos en esta situación, que escaparon a las previsiones del docente. La función del profesor fue la de más que nunca guiar, establecer objetivos y consignas delimitadas. Debí ser más concreto que en lo presencial, porque debía expresarse a distancia, con recursos que median en el proceso de una enseñanza donde los actantes no compartieron los espacios. Esos mensajes, esa capacidad de comunicación, debía ser lo más ajustada posible para que se entienda, a distancia, desde los conceptos hasta los criterios de evaluación pasando por las consignas.

Nuevos trabajos prácticos, sin ejemplos previos, sin experiencias anteriores, obligó al docente a depurar su capacidad de expresión y comunicación, para que los estudiantes depuren la suya entre ellos, en sus equipos humanos.

Por otro lado, al estar todo el material digitalizado en la enseñanza remota, las indicaciones del docente, sus sugerencias sobre el material audiovisual, son mostradas en forma directa, lo que le da más claridad a la devolución.

## **Conclusiones**

### **Respecto a los conceptos**

Distinto contexto, mismos problemas narrativos. Y una mejor comunicación interna grupal.

Todas las dificultades causadas por el aislamiento, sacaron a la luz que los problemas narrativos en la ficción audiovisual no dependen exclusivamente de la materialidad de los recursos. El cómo construir la emoción en una escena, prescinde de grandes producciones y tiene que ver con los componentes esenciales del lenguaje como el punto de vista de la cámara y la edición.

Los obstáculos no estuvieron en la labor grupal, sino en la indagación acerca de la construcción dramática de la escena.

Los conceptos deben ser impartidos aun de manera más clara, limpia y recortada. Hay problemas con tres de ellos que excede la metodología grupal y remota, y que demandan una mayor firmeza y continuidad del docente en hacerlos cumplir para profundizar en el conocimiento de su práctica. Esto se observó en los resultados finales durante la evaluación del proyecto integrador terminado. En beneficio de la estructura general del corto, se descuidó la estructura particular de cada escena. Esta problemática exige que el docente implemente nuevas, más pequeñas y puntuales consignas para el desarrollo de esta metodología de proyecto creativo y remoto. Esto refiere concretamente al concepto de escena y a la estructura narrativa. Pero donde más aún debe hacerse énfasis, es en el doble juego simultáneo entre la imagen y la narración. En las devoluciones que fueron comunicadas por planillas de tres columnas las herramientas evaluativas pudieron sí, discriminarse:

- Estructura narrativa
- Construcción de la imagen
- Uso del sonido

Por tiempo quedó de lado la propuesta para la post producción por capas. O sea, con todas las escenas, uno hace el corte y pegue. Otro dosificación y colorimetría y otro el sonido de post como se había previsto en el plan metodológico.

### **Respecto al proyecto áulico**

Su arquitectura resultó compleja, pero su organización ayudó. Al inicio, esa complejidad puso una serie de obstáculos que durante el recorrido se transformaron en desafíos. Esto motivó a la realización de la tarea y a ampliar el horizonte de lo que se buscaba aprender al recurrió a diversas herramientas, muchas veces impensadas, para la resolución de problemas inéditos en un trabajo en equipo efectuado en condiciones de aislamiento. El principal factor que jugó en contra fue la cantidad de conceptos teóricos en función al tiempo de cursada. Se atendió demasiado el macro, o sea el respeto por la estructura en sí del proyecto, más que puntualmente la naturaleza microscópica de las escenas, lo que funcionó en detrimento de la totalidad de los cortos, más allá de las condiciones precarias de producción. Este punto es que será tenido en cuenta para el lugar que se le otorgue a la puesta en marcha de su metodología en el espacio de la planificación de la asignatura.

### **Respecto a la investigación**

Las plataformas digitales aplicadas a la enseñanza remota posibilitan un tipo de socialización que no solo permite el trabajo en equipo sino que le aporta organización

y equidad en la participación de los estudiantes. Aclaran el objetivo común y otorgan un mayor detalle en el seguimiento del proceso.

Desde los estudiantes y la evaluación

- No hubo demoras en las entregas, ni trabajos truncos por falta de cumplimiento de ningún estudiante en los equipos.
- No hubo evaluaciones difusas. Se denomina difusa a roles que carecen de limitaciones claras para poder ser evaluados. Estos puntos flojos venían observándose en la instancia presencial. La plataforma logra así, identificar y regular el seguimiento de cada estudiante por separado y en grupo.

Los tres factores mencionados en la introducción, que demostraron ser relevantes en el contexto de aislamiento, funcionaron en un 70%. Se los vio reflejados en los dos equipos conformados por tres integrantes cada uno. Al equipo de cuatro, mismo equipo que propuso la reformulación de la consigna, le resultó más complejo y se notó en él una mayor dispersión.

Resultado de estos tres factores:

- El sentimiento de pertenencia no se vio obstaculizado dada esta clara identificación y orden en el seguimiento brindado por las plataformas.
- La socialización desde los roles solo se vio afectada en uno de los equipos donde la integración no pudo llevarse a cabo desde lo estético, como se mencionó más arriba al referir a la continuidad de planificación, pero sí en la actividad efectuada en tiempo y forma para que las escenas grabadas de manera independiente puedan integrarse y cumplir con el objetivo. El juego de nuevo roles fue desempeñado y visualizado con extrema claridad reflejado en los resultados.
- La complementación fue el factor que menos se destacó. Si bien hubo dos casos aislados donde hubo colaboración complementaria mutua, no se identifica una diferencia en la habilidad que sirve de encastre a otra.

Desde el docente

- Al tener organizado en una misma pantalla los contenidos, las actividades, y el desarrollo de cada estudiante, el seguimiento es más claro, como lo son los desafíos propuestos para cada integrante del curso y para el curso como equipo.
- Se distingue claramente la diferencia de nivel con la que inician y eso posibilita el armado de equipos para que puedan interrelacionarse en la tarea. Esa interrelación es la que se plantea a los estudiantes expertos que transmiten su bagaje de conocimientos adquiridos con anterioridad, a sus compañeros ingresantes y éstos, a su vez, como aportantes de nuevos desafíos.

Por lo tanto, si bien la necesidad de la presencia humana para el aprendizaje se considera fundamental, el tipo de sociabilidad implementado resultó enriquecedor por el desarrollo que permitió para el aprendizaje de nuevas formas de expresión desde un contacto más estrecho con los compañeros a través de estos nuevos roles. El encontrar que su trabajo en solitario encajaba con el de su compañero realizado en las mismas condiciones, resultó motivador y posibilitó una autoevaluación espontánea de la propia tarea.

No hubo problemas de ausencias, o de falta de compromiso en el proyecto. Hubo un tipo de presencia mediada pero constante a lo largo del proceso motivado por determinadas herramientas que los estudiantes encontraron para socializarse y potenciar su creatividad.

## **Bibliografía**

Heedy, Carmen; Uribe, Martínez (2.008) *La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual*, Educación Vol. XVII, N° 33, pp. 7-27 / ISSN 1019-9403, Pontificia, Universidad Católica del Perú, Fundación Dialnet.

Nieva Cháves, Martínez Chacón, (2.019), *Revista Cubana de Educación Superior Scielo Artículo, Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky*” versión On-line ISSN 0257-4314, Fundación Dialnet.

Ruíz Aguirre, Edith Inés; Galindo González, Leticia; Livier Martínez de la Cruz, Nadia; Galindo González, Rosa María. (2015), *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*, Editorial Centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente. Cenid AC Pompeya N° 2705 Col. Providencia C.P. 44630 Guadalajara, Jalisco, México ISBN: 978-607-8435-10-4 Primera edición, , Fundación Dialnet.