



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

AÑO 2021

***Título:* "Reformulación de la propuesta de evaluación en la asignatura de
Diseño de Sonido para su modalidad en línea"**

***Autor/a:* Larrahona, Andrés Esteban**

Director/a: **Dra. Nancy Fernández Marchesi**

Codirector/a: **Esp. Débora Magalí Arce**

ÍNDICE

1.	RESUMEN	3
2.	INTRODUCCIÓN	3
3.	CARACTERIZACIÓN DEL TEMA Y PROBLEMA, CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
3.1.	CONTEXTO INSTITUCIONAL	5
3.2.	IMPLICANCIAS DE LA SITUACIÓN PANDÉMICA	8
3.3.	DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	11
4.	OBJETIVOS	14
4.1.	OBJETIVO GENERAL	14
4.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
5.	MARCO CONCEPTUAL	14
5.1.	EL ANÁLISIS MULTIRREFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN	14
5.2.	EL ALCANCE DE LA EVALUACIÓN	16
5.3.	LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA RETROALIMENTACIÓN	17
5.4.	EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍA	18
5.5.	LA INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	20
6.	DISEÑO DE LA INNOVACIÓN PROPUESTA	21
6.1.	RELEVAMIENTO	21
6.1.1.	DISEÑO DE SONIDO EN LA MODALIDAD PRESENCIAL TRADICIONAL	21
6.1.2.	DISEÑO DE SONIDO EN LA NUEVA MODALIDAD EN LÍNEA	22
6.2.	CONSIDERACIONES PRELIMINARES	23
6.3.	PROPUESTA DE INNOVACIÓN	25
6.3.1.	REFORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	25
6.3.2.	REFORMULACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	26
6.3.3.	RECURSOS, HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS PRINCIPALES	31
6.3.4.	PLAN DE TRABAJO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN	33
6.3.4.1.	PRESENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA	34
6.3.4.2.	RETROALIMENTACIÓN	34
6.3.4.3.	DIAGNÓSTICOS	34
6.3.4.4.	TAREAS DE CALIFICACIÓN / IMPLEMENTACIÓN DE RÚBRICAS	35
6.3.4.5.	EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN IMPLEMENTADA	35
7.	COMENTARIOS FINALES	35
8.	REFERENCIAS	37

1. RESUMEN

Este trabajo se trata de un proyecto de innovación educativa con el cual se diseña una propuesta de evaluación para la cátedra de Diseño de Sonido de la Licenciatura en Medios Audiovisuales (Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur) para su modalidad en línea.

La situación de pandemia por la que atravesó el mundo y que afectó a todos los niveles del sistema educativo, generó la urgente necesidad de realizar re-orientaciones respecto a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. En el presente trabajo, se mencionan los aspectos más relevantes que se tuvieron en cuenta en la reestructuración de la propuesta de evaluación, priorizando su carácter multirreferencial para luego rediseñar las instancias de comunicación y retroalimentación adecuadas en este marco de transformación entre modalidad presencial y modalidad en línea. Por ello, se plasman todos aquellos factores conceptuales y teóricos que forman parte de la asignatura, los contenidos y su estructuración, para luego precisar una metodología de trabajo acorde al contexto de pandemia por COVID-19.

Considerando a la evaluación como un proceso continuo, con la propuesta no sólo se determinan y elaboran criterios de acreditación de los contenidos de la asignatura de forma integral, sino también de presentación de contenidos, plasmando una estrategia pragmática y accesible, considerando el requerimiento que cada temática demanda. Se define, así, la metodología que se considera más adecuada para el aprendizaje de los contenidos y la implementación de procesos de enseñanza significativos.

2. INTRODUCCIÓN

La idea de este proyecto de innovación, dentro de la asignatura Diseño de sonido, surge a partir de una problemática visualizada en la adecuación entre la modalidad presencial y la modalidad en línea que se llevó a cabo en el marco de la pandemia por COVID-19 a partir del año 2020. Específicamente, la adaptación del programa de contenidos y estrategias de enseñanza, al ser realizado en base a las herramientas disponibles y a los conocimientos previos, no llegó a cubrir gran parte de la necesidad de la asignatura, especialmente en lo concerniente a la evaluación del proceso de aprendizaje.

La crisis sanitaria puso en evidencia un sistema educativo presencial con escasa preparación para la adaptación a la modalidad en línea. Tal como lo denota Maggio (2021), empezó a emerger el reconocimiento de que el cambio de las condiciones requería de forma

inmediata un proceso de priorización curricular que otorgara claridad y, especialmente, factibilidad a los esfuerzos de continuidad pedagógica. Sin un modelo definido, los docentes se vieron comprometidos a adaptar los contenidos a la educación a distancia en tiempo récord, haciendo uso de herramientas para comunicarse con el alumnado o realizar tareas en línea que, en algunas ocasiones, nunca se habían utilizado.

En este sentido, por lo menos en el caso de la asignatura en cuestión, la adaptación de métodos y estrategias, si bien se realizó de forma concisa y expeditiva, no fue producto de un análisis exhaustivo de todos los factores que influyen en la evaluación. De hecho, se utilizaron las mismas herramientas y metodologías que se utilizaban en la modalidad presencial, aunque con su presentación en formato digital y en línea.

Considerando a la evaluación como un proceso riguroso y continuo, el presente proyecto de innovación busca reorientar criterios de la asignatura para que la evaluación sea formativa y significativa. Para ello, se realiza un estudio del estado de la materia, caracterizando sus aspectos teóricos y prácticos para observar y definir una interrelación entre las distintas temáticas. Luego, se establece y sistematiza una relación entre contenidos, sujetos de aprendizaje, métodos y expectativas para definir y caracterizar el carácter multirreferencial de la evaluación. Se considera importante hacer hincapié en este enfoque, ya que todos los factores que influyen en la evaluación deben ser tenidos en cuenta para reformular la estrategia.

Una vez realizado el estudio del caso, habiendo caracterizado la estructura de la asignatura, sus elementos más relevantes, su organización en cuanto a contenidos, el alcance de los conceptos y sus prioridades, se procede a diseñar la estrategia de evaluación para la modalidad en línea, relacionándola continuamente con la presentación de contenidos y asegurando ciertas condiciones que deberían cumplirse para que la propuesta se lleve a cabo de la mejor forma posible. Como se mencionó, esta estrategia pone en valor el carácter formativo de la evaluación, ya que se busca realizar un proceso de enseñanza de forma didáctica y basada en la experiencia, en la que los/as estudiantes realizan actividades desde el comienzo de la asignatura, con su debido acompañamiento y retroalimentación. En este sentido, la comunicación es un factor esencial.

Para llevar a cabo esta tarea, se determinan un conjunto de herramientas tecnológicas que optimizan y convalidan los procesos de evaluación en modalidad en línea, ya sean aulas virtuales, plataformas, herramientas de sincronismo, instancias de retroalimentación, entre

otras, teniendo en cuenta los conceptos tanto objetivos como subjetivos mencionados anteriormente.

Resulta interesante destacar que la innovación propuesta permite ser aplicada tanto en la modalidad en línea como en la modalidad presencial, ya que se trata de una sugerencia de trabajo cuya esencia es la formación continua, progresiva e integral. En apartados siguientes, se explica que el método propuesto consiste en la utilización de un software de edición y mezcla de audio como nexo entre los contenidos y la práctica. La modalidad presencial no sólo admite tal estrategia, sino también puede ser complementada con actividades y trabajos presenciales con un alcance y significación mucho mayor que las posibles en modalidad en línea. Por lo tanto, en el presente trabajo se explica esta metodología haciendo hincapié en la modalidad en línea, pero el cuerpo docente podría aplicarla en ambas modalidades con su debido análisis.

3. CARACTERIZACIÓN DEL TEMA Y PROBLEMA, CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

3.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

El presente proyecto de innovación consiste en la reestructuración de la propuesta de evaluación y presentación de contenidos para una asignatura presencial adaptada a la modalidad en línea, consecuencia de la crisis sanitaria. La cátedra para la cual se propone esta innovación se trata de Diseño de Sonido, perteneciente a la carrera Licenciatura en Medios Audiovisuales de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF).

Esta Universidad fue constituida en el año 2009 sobre la base de la transformación de la Sede Ushuaia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco en la Provincia de Tierra del Fuego (Ley N° 26.559, 2009). Muchas de las carreras que se ofrecen hoy en día en esta Universidad abrieron oficialmente sus puertas en los años 2014 y 2015, una de las cuales fue la Licenciatura en Medios Audiovisuales.

Perteneciente al Instituto de Cultura, Sociedad y Estado, la licenciatura entiende a los medios audiovisuales en función de los cambios ocurridos en torno al creciente espacio de las industrias audiovisuales dentro de las industrias culturales, a las nuevas tecnologías digitales y su convergencia multimedial, y al rol de la comunicación en la sociedad contemporánea. Por ello, parte de una mirada interdisciplinaria, en donde se conjugan campos y saberes de la

producción, del diseño, de la técnica, de la gestión y de las tecnologías audiovisuales. Según su Resolución N°461/14, busca un perfil del egresado “amplio y flexible”, capaz de entender y adaptarse a los cambios y desafíos que imponen las nuevas tecnologías.

Según lo expuesto en dicha Resolución, los principales ejes para el desarrollo fueguino son los vinculados a la producción de los medios audiovisuales, las rutinas productivas, la gestión y las actividades vinculadas a la comunicación, desde donde esta carrera satisface necesidades. La asignatura de Diseño de sonido se encuentra ubicada en el segundo año de esta carrera y se dicta de forma simultánea tanto en la ciudad de Río Grande como de Ushuaia con el mismo cuerpo docente a cargo. Al igual que muchas materias de la licenciatura, tiene un perfil eminentemente técnico y creativo, aunque la Universidad busca articular dichos conocimientos con una visión estratégica de la comunicación y del contexto sociocultural en el cual se desarrolla.

A partir del mes de marzo del año 2020, desde que se inició la crisis sanitaria por la pandemia de COVID-19, la UNTDF intentó llevar adelante un conjunto de acciones para disminuir el impacto y priorizar la salud de su cuerpo docente y no docente, por lo que se creó un Comité Académico de Crisis de la UNTDF, cuyo objetivo fue el de asegurar la continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la modalidad en línea.

Si bien la continuidad de los procesos formativos fue lograda y los/as estudiantes pudieron continuar con su carrera de forma ininterrumpida, en ninguna de las reuniones pactadas por el Comité de Crisis se trataron temas de acompañamiento a los/as docentes. Según el informe del Rector en la Asamblea Universitaria Extraordinaria de fecha 08 de abril de 2020, se garantizaron más del 94% de las cursadas gracias a un programa denominado “Tutorías Tecnológicas” orientado a docentes y estudiantes, pero del cual se desconoce comunicación alguna con el cuerpo docente de Diseño de Sonido.

No obstante, una propuesta muy interesante que se generó en este contexto fue la oferta de cursos de extensión y de posgrado, entre los cuales se encontraron el curso de *Moodle como herramienta de enseñanza en el nivel superior* y el de *Evaluar Aprendizajes en Entornos Virtuales*, con los cuales se brindaron instrumentos y estrategias de mediación pedagógica para la adaptación de las asignaturas a la modalidad en línea.

Antes de la pandemia, la Universidad ya ofrecía a los docentes la posibilidad de utilizar aulas virtuales a través de la plataforma Moodle, por lo que fue la herramienta por defecto para la mayoría de las asignaturas, incluyendo Diseño de sonido. Con esta plataforma, se pudieron realizar encuestas para relevar la cantidad de alumnos que poseen

acceso a internet, disponibilidad horaria, medio de comunicación preferido y disponibilidad de dispositivos electrónicos y software para los fines de la materia. En la Figura 1 se observan algunos de estos datos.

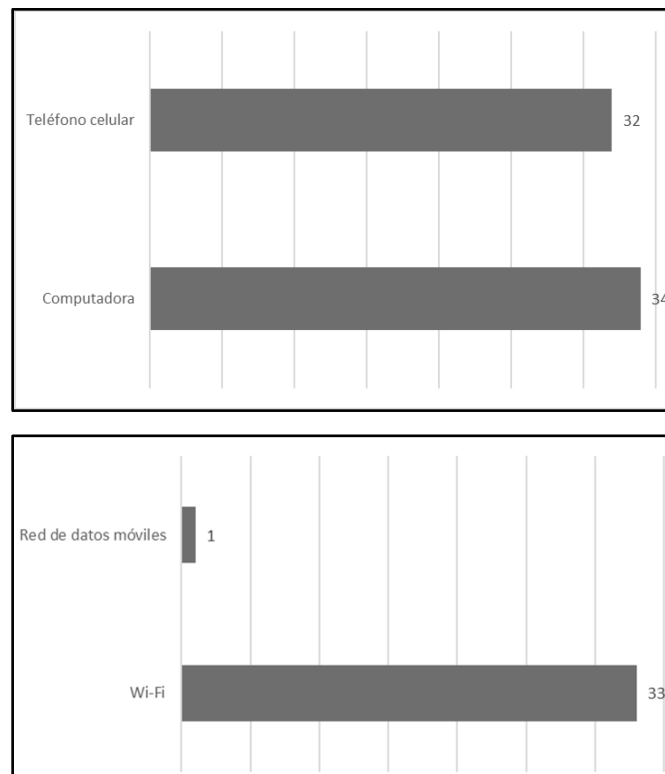


Figura 1. Información relevada en encuestas realizadas en el mes de marzo de 2020 en la modalidad en línea de Diseño de sonido, a un total de 34 estudiantes: “¿De cuál de estos dispositivos dispone?” (arriba) / “¿A qué tipo de conexión a Internet tiene acceso?” (abajo)

Con la plataforma mencionada, también se pudo generar y compartir contenido único en formato texto, video y audio de forma complementaria, diseñar cuestionarios con calificación automática y tareas con fechas límites de apertura y cierre.

Frente a las problemáticas socioeconómicas emergentes, la Universidad creó la denominada “Red solidaria”, cuyo fin fue el de contener las necesidades de la comunidad universitaria, distribuyendo módulos alimentarios, computadoras, elementos informáticos y kits de librería para quienes lo necesiten. Algunos/as de los/as estudiantes de Diseño de Sonido se vieron beneficiados por esta política, con lo cual se pudieron inscribir un total de 34 estudiantes para el ciclo 2020.

Esta compleja situación por la que atravesó la comunidad universitaria amerita algunas reflexiones, conceptualizaciones y re-orientaciones respecto a la propuesta docente. Resulta interesante considerar algunos de los aspectos a los que alude esta nueva situación,

especialmente relacionados con la evaluación, lo cual se ubica en el centro de las preocupaciones pedagógicas.

3.2. IMPLICANCIAS DE LA SITUACIÓN PANDÉMICA

Hoy en día, el acceso a los dispositivos tecnológicos (celular y computadora) es algo relativamente generalizado en las universidades. Como se mencionó anteriormente, una de las encuestas llevadas a cabo durante las primeras semanas de modalidad en línea evidenció un 100% de estudiantes con acceso a computadora e internet, aunque los/las estudiantes, desde sus condiciones y posibilidades diversas, revelan claras desigualdades en los diferentes niveles de dominio. Algunos/as de ellos/as están muy familiarizados con las tecnologías mientras que otros/as no tanto, lo cual les demanda, a un buen número de ellos/as, una dedicación inusual y la construcción de hábitos de estudios diferentes. Si bien esta situación de desigualdad no es exclusiva de la situación pandémica (ya que también se observa desde ciclos presenciales), el cuerpo docente no pudo cumplir las funciones de asistente, supervisor y guía para con los/as estudiantes de la misma forma: en línea, la comunicación fue más distante, impersonal y demorada. Tal como lo plantea Rivas (2020), la pedagogía de la excepción a la que nos obligó la pandemia significó una ruptura de todos los esquemas académicos y una transformación de la identidad que los docentes, históricamente, construyeron con los/as estudiantes. Sin presencia física y sin sincronismo, se vivió una notoria alteración de los roles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2020) publicó un documento de referencia mostrando como necesaria la definición de criterios sobre la toma de decisiones para ordenar y acordar pautas respecto de los procesos educativos durante este período excepcional y provisorio. Allí, se aclara que no se está produciendo un cambio hacia el dictado a distancia de las carreras, sino que las carreras de modalidad presencial mantienen tal condición y modifican transitoriamente las modalidades de dictado y evaluación en función de la situación de emergencia sanitaria para asegurar la continuidad de las actividades de formación.

El CIN propuso dejar en manos de las universidades las decisiones en torno a la enseñanza, la evaluación y la acreditación de conocimientos y competencias de los estudiantes, para lo cual se debieron asegurar, entre otras cuestiones, “los necesarios niveles de seguridad en cuanto a la identidad y la autoría de las tareas definidas y equilibrar los

requerimientos de avance de los estudiantes con las posibilidades de los equipos docentes para llevar adelante las actividades requeridas en formatos diferentes” (p. 4). Respecto a ello, es necesario reiterar que la UNTDF no aportó (o pudo aportar) herramientas para resolver estos aspectos, a partir de lo cual los/as docentes se encontraron sin acompañamiento o capacitación suficiente, teniendo que resolver criterios pedagógicos, administrativos, informáticos y evaluativos de forma independiente y autosuficiente.

Analizando en retrospectiva, para una correcta implementación de una plataforma virtual en ámbitos comúnmente presenciales, resulta imprescindible la planificación temprana de factores mínimos, tales como el análisis de la disponibilidad y conocimientos previos de los estudiantes; el re-diseño del proceso de evaluación; la re-definición de los objetivos de la cátedra; la estructuración de un plan de trabajo que incluya tanto organización de contenidos como fecha de producción y carga de material; y el relevamiento de las plataformas posibles y disponibles para la comunicación, retroalimentación, carga de contenido, evaluación y calificación. Por supuesto, los elementos seleccionados deben estar de acuerdo con los objetivos educativos que se persiguen y especificados previamente (Barbera & Badia, 2005) y la evaluación, en este contexto, que es siempre un medio de control del proceso, debe ser, ella misma, evaluada y sometida a juicio por los distintos actores. Por esto, la definición de las prácticas evaluativas está íntimamente ligado al proceso de definición de las intenciones educativas (Feldman, 2010).

Por la falta de tiempo y de conocimientos necesarios para realizar tales definiciones, se generalizaron inconvenientes no previstos: dónde y cómo continuar el vínculo con los alumnos; qué estrategias desarrollar en estos nuevos procesos de aprendizaje (Herrera & Angeletti, 2021); cómo, cuándo y dónde realizar retroalimentaciones significativas, entre otros. Sin embargo, uno de estos interrogantes resultó más complicado por la falta de experiencia en la modalidad: cómo evaluar y constatar que los alumnos logran aprendizajes significativos en este nuevo contexto.

Según Litwin (1993), los materiales tienen que permitir que el alumno evalúe su proceso de construcción del conocimiento, permitiéndole reconocer que está aprendiendo, independientemente de la concepción evaluativa y del aprendizaje que se sostenga. Otros autores hacen hincapié sobre el valor que tiene el *feedback* (o retroalimentación), afirmando que es necesario tanto para los docentes como para los estudiantes ya que permite optimizar el diseño de contextos de enseñanza y aprendizaje e incentiva al diálogo y a la comunicación (Barberà, 2006). La comunicación y la retroalimentación, de esta forma, son factores

imprescindibles para un proceso evaluativo adecuado. Es evidente que, en una modalidad virtual, estas instancias son críticamente diferentes a las de una modalidad presencial. Es rol del docente poder adaptar y descubrir la mejor manera de realizar esta tarea.

Por su parte, Quesada (2006), propone que, en un contexto de enseñanza mediada por computadora, la evaluación debe ser individualizada, formativa y continua, lo cual demanda una planificación, ejecución cuidadosa y análisis atento de cada uno de sus elementos. La autora define cuatro principios fundamentales de la evaluación del aprendizaje en la modalidad en línea: validez (los instrumentos de evaluación del aprendizaje deben probar validez de contenido), objetividad (al no conocer personalmente al estudiante, la evaluación se realiza sin intervención de juicios subjetivos), autenticidad (el análisis del cumplimiento de la autenticidad de la evaluación también debe formar parte de los estándares que juzgan la calidad de un curso a distancia) y confiabilidad (la importancia de la confianza en la información en relación a la integridad y a la ética).

Respecto a este último aspecto, es interesante el aporte que realiza Camacho (2020). Además de descifrar los métodos y herramientas a utilizar para llegar de la mejor forma al estudiantado y poder ofrecer retroalimentaciones valiosas, la autora se centra en la lamentable naturaleza fraudulenta y ventajosa de las personas, a partir de la cual se pregunta si las evaluaciones están evaluando realmente al estudiante y no a un impostor. El hecho de que “copiarse” en un examen encuentra herramientas más accesibles, versátiles y encubiertas que en la presencialidad, es una realidad.

Resulta muy importante no dejar de lado el aspecto motivacional que influye en este marco. La evaluación, de por sí, está vinculada a la motivación, entendida como un componente psico-afectivo personal que dispone el ánimo o actitud tanto del docente como del estudiante (Vogliotti, 2020). En este sentido, los instrumentos que se utilizan, los criterios para la valoración, las decisiones que se toman, las devoluciones y los informes del docente, entre otros, pueden funcionar como un desafío para superar aprendizajes o pueden construir un “inhibidor” para con los/as alumnos/as.

En contexto pandémico, esto se agudiza con el miedo y la inseguridad que genera la situación. Según encuestas realizadas por el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad de la Universidad Nacional de Córdoba, los sentimientos más mencionados por la comunidad son el miedo, la incertidumbre y la preocupación, lo cual desemboca en expresiones de temor, ansiedad y hasta pánico por parte de algunas personas,

aspecto que también se vincula a efectos en el bienestar integral de las personas encuestadas (Johnson et al., 2020).

Por esto, resulta imprescindible plantear diseños curriculares y propuestas académicas flexibles y empáticas, desde una perspectiva afectiva y vincular con las personas. Tal como lo describe Vogliotti (2020),

La comprensión amplia de la configuración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de sus participantes puede direccionar las intervenciones y las decisiones pedagógicas en la implementación, valoración y devolución de la evaluación para que ésta constituya un elemento potenciador de la motivación, del entusiasmo y el interés con la disciplina y los aprendizajes (p. 6)

3.3. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En la adaptación del currículum y los planes de estudio a los métodos en línea (originalmente diseñados para su implementación en modalidad presencial), se encontraron una vasta cantidad de inconvenientes que obstaculizaron, en gran medida, el proceso de aprendizaje. Con la asignatura de Diseño de sonido, se encontraron limitantes, especialmente, en la readecuación de los criterios de evaluación, debido al carácter técnico y práctico que presenta la asignatura. Tal como se explica más adelante, en esta materia se desarrollan conceptos teóricos y prácticos del sonido y del audio para formar a los/as estudiantes en técnicas, métodos, criterios y estrategias de edición y mezcla para producciones audiovisuales.

Si bien el equipo docente de Diseño de sonido considera, desde sus inicios, a las instancias de evaluación como partes de un mismo proceso, generando una unidad de sentido, tal como lo propone Álvarez Méndez (2001), esta concepción se altera en la implementación de la modalidad en línea. Las estrategias en la presencialidad consisten en la presentación de contenidos de forma no sólo expositiva sino también práctica e interactiva, permitiendo a los/as estudiantes interiorizarse en cada una de las temáticas progresivamente y acompañados/as, con complejidad de contenidos creciente, aunque de manera lógica y prudente. En secciones siguientes, se detalla la estrategia de evaluación utilizada en esta modalidad.

En contexto de pandemia, se mostró necesaria y urgente la transposición didáctica pandémica a la que hace alusión Rivas (2020). El trabajo de adaptación se realizó en tan solo un mes y medio, sin acompañamiento institucional y habiendo tenido que asegurar conectividad; rutinas familiares y personales; readecuación del plan de estudios a un tiempo y

espacio acotados; diseño y generación de contenido multimedia de forma constante; retroalimentación y asistencia para/con los/as estudiantes; tareas administrativas que demanda la misma Universidad y, por último, criterios y métodos de evaluación y acreditación.

Respecto a estas últimas, se optó por definir un proceso de calificación que respondiera a intereses más administrativos y burocráticos que de aprendizaje, por la misma urgencia que exigía celeridad. Es decir que, lamentablemente, se pospuso la estrategia original de evaluación de la asignatura para adaptarla al “modelo virtual” de una forma desacertada, sin un criterio específico, aunque de manera funcional e instrumentalista. Esto se debe a que, si en la presencialidad se contaba con una metodología de evaluación orientada a la formación integral y personalizada, con instancias de evaluación complementarias y continuas, en el contexto virtual todo esto fue reemplazado por una serie de encuestas, cuestionarios y tareas totalmente aisladas e impersonales, con retroalimentaciones escritas vía mail que estaban lejos de orientar correctamente al estudiante. Con un cuerpo docente inexperto en enseñanza en línea, lo ofrecido en esta etapa fue la estrategia más rápida, cercana y posible. En la sección 6.1., se dan más detalles respecto a esta experiencia.

Una manifestación de la desadaptación que existe entre ambas modalidades se observa en el control de asistencia estudiantil como mecanismo para supervisar la asistencia de los estudiantes a clases y monitorear el grado de deserción (Quispe, 2010). Es evidente que la asistencia y la puntualidad son aspectos eminentemente presenciales y no pueden (o deben) ser exigidas de la misma forma en una modalidad virtual, ya que están en juego aspectos que en la primera no influyen, como las situaciones familiares y hogareñas (cuidado de infantes, cuidado de personas mayores o con discapacidad, inestabilidad de la conexión a internet, disponibilidad horaria, entre otras).

Algunos autores coinciden en considerar al estudiante como un sujeto más activo de su propio aprendizaje en una modalidad en línea, debiendo asumir su responsabilidad en la autodisciplina, auto aprendizaje, en saber analizar, reflexionar y en participar en el trabajo colaborativo (Rizo Rodríguez, 2020). El rol que cumple el estudiante es indudablemente distinto, al menos por su disponibilidad horaria reducida o confinada a horarios específicos. El análisis de la deserción estudiantil, por lo tanto, no puede estar definido por el control de asistencia tradicional, ya que no sería representativo.

Litwin (1993) identifica que, muchas veces, los programas de educación a distancia suelen caer en la copia mecanicista del modelo presencial. Según la autora, a veces se

pretende realizar la traslación entre modalidades reemplazando las clases impartidas por el docente por un material equivalente. En este sentido, no se trata de intentar reemplazar las clases, sino de generar una nueva propuesta con objetivos específicos, con un análisis a conciencia de los destinatarios de los recursos y de las herramientas, de la dosificación de la información y del estilo de enseñanza. Tal como lo propone Rivas, pasar del currículum obligatorio a un currículum de prioridades y sentido es prioritario (Rivas, 2020), abriendo las posibilidades a nuevas instancias de comunicación y retroalimentación para estudiantes que requieren un seguimiento más personalizado

Por todo ello, se busca evidenciar la perspectiva metodológica desde donde se pretende desarrollar la presente innovación: el diseño y la planificación de un proceso de enseñanza que tome como punto de partida las posibilidades y las limitaciones de la modalidad en línea y busque potenciar aquellos recursos, instrumentos y herramientas que favorezcan al acercamiento con los/as estudiantes y se oriente a la necesidad de los mismos.

Habiendo realizado un proceso de observación directa de los factores que compusieron la primera modalidad en línea de Diseño de sonido, tomando como evidencia la calidad y cantidad de consultas realizadas por estudiantes y el desempeño en los trabajos realizados, se advierte una realidad que exige plantear nuevas instancias de evaluación para un programa de contenidos revisado, permitiendo a los estudiantes vivenciar otra relación con el conocimiento y cumplir su rol desde una perspectiva más saludable y con más herramientas. Es importante recordar que gran parte de la responsabilidad social ante la crisis epidemiológica es asumida por las instituciones universitarias, lo cual también amerita indagaciones e investigaciones acerca de las condiciones y el modo como se está garantizando la continuidad pedagógica y, sobre todo, la planificación de un futuro que todavía es incierto (Araujo, 2020).

Se debe, por lo tanto, dejar de plantear un programa basado en la premisa “se presenta contenido, se acredita conocimiento” para comenzar a priorizar formas, métodos y objetivos. Con todo esto, no solo se calificaría a los estudiantes con una valoración numérica (factor exigible en un sistema universitario de puntajes) sino también se propondría una educación formativa e integral, fomentando el interés, compromiso, curiosidad e iniciativa por parte de los estudiantes. Por esta razón, la innovación propone, por un lado, una nueva metodología de presentación de contenidos y, por otro lado, una nueva estrategia de evaluación, con el objetivo de que ambas estén en continua relación y articulación, proponiendo prácticas

continuas y acompañadas, suscitando una formación progresiva, pertinente, significativa, interesante y perdurable.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta de evaluación para la cátedra de Diseño de Sonido de la Licenciatura en Medios Audiovisuales (Universidad Nacional de Tierra del fuego) para su modalidad en línea, priorizando el carácter multirreferencial de la evaluación y rediseñando las instancias de comunicación y retroalimentación para una evaluación formativa adecuada.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar los aspectos teóricos y prácticos de la asignatura y presentar una interrelación entre las distintas temáticas, formando una unidad que admita un proceso de evaluación integral y continuo.
- Reformular la estrategia de evaluación integrando los contenidos y explicitando métodos, formas, estrategias e instrumentos, con sus respectivos roles y finalidades.
- Determinar un conjunto de herramientas tecnológicas que optimicen y convaliden los procesos de evaluación en modalidad en línea.
- Desarrollar criterios de acreditación de los contenidos de la asignatura, teniendo en cuenta el requerimiento que cada temática demanda.

5. MARCO CONCEPTUAL

5.1. EL ANÁLISIS MULTIRREFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN

Tal como lo propone Edelstein (1993, como se citó en Camilloni et al., 1996), pensar en una propuesta educativa como construcción metodológica implica realizar un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde estas lógicas se entrecruzan. Las diferentes opciones metodológicas que se proponen desde la docencia no son fórmulas universales y funcionales para diferentes campos de conocimiento, sino que invitan a reconocer peculiaridades y asumir una postura específica frente a un problema. En este sentido, es necesario traer a

consideración el concepto que propone Ardoino (1991) al respecto: el carácter multirreferencial de la educación.

Desde la articulación de singularidades o peculiaridades, se desprende la multirreferencialidad; el trabajo de análisis consiste menos en intentar homogeneizar, reducir o acotar la realidad sino en intentar articularla y hasta conjugarla.

“A partir de ello, el análisis ya no se define por su capacidad de recorte, de descomposición, de reducción en elementos más simples, sino por sus propiedades de “compreensión”, de “acompañamiento” de los fenómenos vivos y dinámicos en los cuales se interesa, desarrollando así un proceso de “familiarización clínica”” (Ardoino, 1991 p.5).

Las múltiples dimensiones que influyen en un proceso de aprendizaje son elementos que deben ser previstos en la etapa de diseño mismo del plan de trabajo, en su etapa de relevamiento y diagnóstico. Tomando como referencia las definiciones que propone Coscarelli (2015), respecto al concepto de currículum, es interesante resaltar que este término hace referencia no sólo al listado de contenidos que se proponen para una asignatura, sino a sus fundamentaciones, a sus objetivos, a las metodologías de desarrollo y de evaluación, a la bibliografía, entre otros. Desde esta multiplicidad de referencias, se realiza la organización de los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje para su posterior evaluación. De hecho, la autora enfatiza que el currículum, en su práctica, en el desarrollo de lo programado, sufre cambios propios de la dinámica social, siempre en constante movimiento (Coscarelli, 2015). Resulta inevitable la influencia de las experiencias previas y necesidades de los sujetos involucrados en este complejo proceso de desarrollo, transformando la realidad en un currículum en acción, en constante cambio y adaptación al contexto.

En la definición de prioridades, en consecuencia, muchos aspectos y criterios quedan fuera de consideración. Aquello que la propuesta educativa omite en la puesta en práctica forma parte del denominado currículum nulo, que no influye en el proceso de aprendizaje pero que es tenido en cuenta en instancias de diagnóstico posteriores. Otra línea de estudio del currículum está orientada a la necesidad de hacer conscientes determinados aprendizajes no consignados por el currículum formal. Se trata del currículum oculto, que refiere a valores, actitudes, perspectivas, enfoques, hábitos, esquemas de conductas y juicios de valor que, consciente o inconscientemente, se transmiten del docente al estudiante. (Coscarelli, 2015).

El currículum, de esta manera, no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos formales, sino que se conforma por múltiples dimensiones: sociológicas, simbólicas, etnográficas, políticas, intersubjetivas, entre otras. En este sentido,

Davini (2008) propone que la enseñanza debería considerar no sólo promover resultados de aprendizaje, sino también “transmitir conocimientos, habilidades, capacidades y modos de relación considerados válidos y éticamente sostenibles” (p. 18).

Es desde esta complejidad como la evaluación ocupa un lugar muy importante, ya que implica una visión y atención a múltiples variables y es constitutiva de las prácticas pedagógicas mediando el encuentro entre enseñanza y aprendizaje. Las relaciones de cooperación entre currículo y evaluación, en el desarrollo y mantenimiento de programas académicos, están mostrando la necesidad de profundizar en el estudio de todas aquellas formas valorativas que puedan trascender las márgenes estatuidas por la tradición tecnológica y cualitativa, dadas las serias limitaciones que progresivamente han ido siendo detectadas (Niño Zafra, 1998).

5.2. EL ALCANCE DE LA EVALUACIÓN

Históricamente, y tal como lo denota Palou de Maté (1998), la concepción de evaluación estuvo fuertemente asociada a la idea de acreditación, lo que la lleva a que en el aula se cruce con la idea de nota, de calificación. “Es una palabra que está especialmente significada en el discurso pedagógico, y fuertemente significada desde el control y desde el poder que tiene el docente” (Palou de Maté, 1998 p. 5). Desde la concepción más tradicional de la evaluación, la acreditación cumple la función de verificación de productos de aprendizaje previstos curricularmente, que reflejan un mínimo requerido por parte del estudiante para la aprobación de un curso (Araujo, 2006). Es importante diferenciar este concepto del de calificación, ya que, si bien ambos cumplen la tarea de certificación de conocimientos, es en la calificación donde se concretan y depositan valores que en realidad no tiene. Es más, en muchas ocasiones la nota o calificación, ya sea asignada en forma de número o letras, tiene poco o nada que ver con lo que el estudiante realmente sabe (Morán Oviedo, 1985).

Esta visión simplificada y reduccionista de la evaluación generó una urgencia por ampliar su concepto y diferenciarlo de otros que forman parte del mismo campo semántico: medir, controlar, asignar notas, examinar, corregir, clasificar, certificar, aplicar test, entre otras. “De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé, es necesario la presencia de sujetos” (Álvarez Méndez, 2001 p.1). Desde este punto de vista, la evaluación comienza a ser concebida asumiendo la indispensable existencia y participación del sujeto de aprendizaje.

Por lo tanto, hoy no se trata simplemente de calificar el rendimiento de los alumnos sino de evaluar realmente qué sucede en el aprendizaje. La evaluación mejora la intervención pedagógica del docente y permite la comparación entre resultados y expectativas previas (del Valle & Santos La Rosa, 2010). Así, la evaluación no es una finalidad en la enseñanza sino un medio (Serafín Antúnez et al., 1996). No sólo acredita o certifica que se han logrado determinados productos planteados en planes o programas de estudio, sino que también proporciona datos que permiten desplegar diferentes estrategias de enseñanza. Por tal motivo, es importante dejar plasmadas las dimensiones que conforman el currículum desde el principio, como una primera iniciativa de comunicación sincera.

En cuanto a la condición multi-dimensional de la evaluación, el docente, al poner en acto su propuesta pedagógica, es atravesado por un sinnúmero de variables y dimensiones: la multiplicidad de tareas, la complejidad del acto pedagógico, la inmediatez, la indeterminación de la situación, la implicación personal y la opacidad e imprevisibilidad del otro (Bosch Alessio, 2013). La evaluación no sólo está condicionada por la mera existencia del estudiante, sino también por las circunstancias y características, tanto históricas como las propias del "aquí y ahora" en que está inmerso dicho proceso (Morán Oviedo, 1985).

No obstante, es importante recordar que la apropiación del conocimiento es un fenómeno individual, más allá de que el contexto en el cual se construya pueda ser social (Vain, 2007). Durante esta construcción, es necesario asumir las diferencias singulares de los estudiantes. Tal como propone Litwin (1997), a partir de reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, la tarea del docente es la de generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento. Los estudiantes varían en el sentido de qué puerta eligen, según les resulte más apropiada para entrar, y qué ruta es más cómoda para seguir una vez que ganaron el acceso a la habitación (Gardner, 1993).

5.3. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA RETROALIMENTACIÓN

Un concepto que se encuentra alineado con la concepción multidimensional de la evaluación es el de la evaluación formativa, interpretada como un seguimiento de carácter informativo y orientador que no sólo provee información muy valiosa a los/as docentes, sino que también permite al estudiante conocer sus progresos. Esta visión se orienta exclusivamente al progreso y a la superación de las dificultades que se gestan durante un proceso de enseñanza-aprendizaje, dando lugar a que el estudiante sea consciente de sus logros y de sus "lagunas" (Orozco-Jutorán, 2006). Siguiendo esta línea, la evaluación debe

ser continua e integral para que se rescaten y promuevan en el alumno el desarrollo de todas las potencialidades posibles (Vázquez et al., 2010). Con esto, se da cuenta de los progresos, dificultades y bloqueos que obturan el aprendizaje al mismo tiempo que permite reencauzar los procesos de enseñar (Coll Salvador, 1991). Para Ander Egg, la evaluación formativa “[...] deja de ser un veredicto para transformarse en una forma de ayudar a los alumnos a progresar en su aprendizaje, animándolos, orientándolos y apoyándolos en esa tarea. [...] y también ayuda a los profesores a evaluar su propia efectividad en el proceso educativo” (Vázquez et al., 2010 p.2). La llamada evaluación sumativa, al contrario, está orientada al balance de los resultados, a la recolección de datos y las decisiones que se toman a partir de ella y son asociadas con la calificación, acreditación y certificación (Díaz Barriga Arceo, 2002).

En una evaluación formativa, por lo tanto, la retroalimentación juega un papel imprescindible, entendida como un proceso de autorregulación pluridireccional que permite compartir puntos de vista, resultados y/o sugerencias con el fin de mejorar el proceso de enseñanza (Vázquez et al., 2010). A partir de información recogida en exámenes (calificaciones, nivel de aprobación, indicadores de recursado, etc.), es posible reorientar las estrategias, los recursos empleados en los procesos de enseñanza y la reflexión sobre las modalidades e instrumentos de evaluación empleados. Ávila Luna (2009) indica que existen retroalimentaciones de carácter formal e informal según el modo de realizarlas, haciendo alusión a formas verbales, no verbales y escritas. La misma autora afirma que la mejor retroalimentación se da y se recibe cuando hay confianza, cuando es solicitada y deseada, cuando permanece entre las personas que han participado en ella, cuando es motivada por una atmósfera de mejora continua, cuando tiene fines específicos, se refiere a situaciones y actos concretos y hay una verdadera preocupación por el otro.

5.4. EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍA

Según Moreira (2018), la educación en línea o digital se basa en el supuesto de que el alumnado, “mediante un dispositivo tecnológico conectado a la red, desarrolla procesos de autoaprendizaje en el contexto de su hogar o del centro educativo sin las limitaciones de horarios concretos de clase” (p.13-14). Para ello, es imprescindible la existencia de un entorno, aula o escenario virtual donde el estudiante encuentra una serie de materiales o recursos didácticos de estudio y trabajo, tareas de aprendizaje, herramientas comunicativas y procedimientos de evaluación. De hecho, Ambrosino (2017) resalta que debemos capturar un nuevo tipo de sociabilidad pedagógica donde la mediación está altamente relacionada con el tránsito por varios entornos: tangibles y virtuales. Si bien existe una gran variedad de

modalidades en el universo de tecnologías educativas (aulas aumentadas, blended learning, modelos 1:1, aulas virtuales, educación a distancia, e-learning, b-learning, flipped classroom, entre otras), el presente trabajo sólo se centrará en la concerniente a la modalidad en línea como solución a la imposibilidad de concretar encuentros presenciales. No obstante, es interesante resaltar que, según Asinsten (2013), con el blended-learning, y luego con las aulas expandidas, se fue consolidando una ampliación de las aulas presenciales mediante la incorporación de espacios y procedimientos utilizados habitualmente en la modalidad virtual. La misma autora realiza una clara descripción de la relación que existe entre las aulas virtuales y las físicas, concluyendo que las fronteras entre ambas son más difusas de lo que parece.

Pensar el aula como una estructura comunicacional, en la que tienen lugar intercambios simbólicos entre los actores, pone en valor el alcance y el potencial que poseen las aulas virtuales respecto a las prácticas pedagógicas. Las estrategias de interacción e interactividad, planteadas como atributos fundacionales de la educación no presencial, encuentran en los entornos virtuales potencialidades que permiten ser diseñadas con mayores márgenes de autonomía en relación con el tiempo y con las distancias. Al mismo tiempo, la educación superior en entornos virtuales presenta la posibilidad de construcción de procesos de aprendizaje y enseñanza más cooperativos e interactivos (Flores & Becerra, 2005).

Las TIC acompañan la inclusión en tanto pueden colaborar o favorecer el pleno ejercicio del derecho a la educación y, por lo tanto, “para la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa” (Martinelli & Cuzzani, 2017 p.6). La posibilidad de establecer relaciones pedagógicas que trascienden las limitaciones temporales y espaciales permite la constitución de una comunidad universitaria más amplia que la que impone el sentido común: “compuesta por alumnos y docentes que no necesariamente comparten un mismo espacio geográfico, y que, por lo tanto, dan cuenta de realidades sociales, culturales, económicas y políticas diferentes” (Juarros et al., 2005 p.77). No obstante, es evidente la “brecha digital” a la que se enfrenta la sociedad, especialmente en países en vía de desarrollo. No sólo existe una distancia material e infraestructural entre naciones, grupos e individuos respecto a su acceso a tecnología; sino que, específicamente, la desigualdad reside en el aspecto pedagógico-cultural, entre los que saben usar la tecnología y los que no. Los gobiernos latinoamericanos se enfrentan al reto de aumentar la conectividad a internet en las zonas rurales y urbanas para reducir la brecha digital, lo cual será clave no solo para el desarrollo económico sino también para el ámbito educativo (RIMISP, 2021). Sin políticas

públicas apropiadas, la desigualdad puede aumentar en el corto plazo; no obstante, en el largo plazo, debido a los efectos indirectos, la pobreza y la desigualdad pueden reducirse (Sánchez-Riofrío & Rodríguez, 2017).

5.5. LA INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Resulta un desafío, por lo tanto, considerar una construcción formativa de la evaluación en un espacio virtual o en línea en donde ciertos métodos de retroalimentación o interrelación entre docentes y estudiantes deben ser modificados, adaptados o hasta reemplazados. En particular, es interesante hacer hincapié en las interacciones dialogadas formativas que proponen Anijovich y Cappelletti (2017), bajo cuyo concepto se mantiene una conversación entre docentes y alumnos con el fin de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y criterios de evaluación. Significa un verdadero reto implementar este criterio en modalidades en línea ya que, en los últimos años, los avances tecnológicos demostraron estar a la altura de una práctica de enseñanza significativa.

Es en este aspecto, finalmente, en donde se encuentra una clara oportunidad de innovación para la asignatura objeto de este trabajo. Innovación entendida como una acción planeada, deliberada, sistematizada y producto de una intención con un objetivo y meta previamente estipulados (Fernández Lamarra, 2015); como introductoria a cambios justificados y como oportunidad de apertura y mejora (Zabalza Beraza, 2014). Esta propuesta de transformación busca reorientar la propuesta vigente hacia una evaluación actualizada, coherente, eficaz, integradora, criteriosa, consecuente y significativa.

La innovación es un proceso dirigido a reconsiderar los contenidos y orientaciones de los procesos educativos en un momento histórico dado, en un contexto específico,

A la luz de las coordenadas ideológicas, sociales, económicas y culturales del sistema social. Bajo este supuesto, el cambio educativo no es pensable al margen de las tensiones y contradicciones del mismo sistema social y de sus líneas de fuerza hacia el futuro. (Pascual Pacheco, 1988 p.3).

Según Barraza Macías (2013), la innovación en la educación es un proceso que involucra elementos vinculados a la gestión institucional, al currículum y/o a la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral.

En las siguientes instancias de conceptualización y desarrollo, se profundiza sobre la metodología propuesta, sobre los métodos, las herramientas y los instrumentos que favorecen a una construcción coherente y leal a esta evaluación formativa que se planea incorporar.

6. DISEÑO DE LA INNOVACIÓN PROPUESTA

Se propone el diseño de una estrategia de evaluación de la asignatura Diseño de Sonido para su modalidad en línea, a partir de la cual se busca reorientar los criterios de evaluación generando un sustento teórico acorde a la necesidad de los/as estudiantes. Con esta reformulación, se optimizan los instrumentos de evaluación y las herramientas de calificación empleadas, se implementan instancias de actividad práctica con retroalimentación y se propone un plan de trabajo progresivo y supervisado.

Para ello, antes de plantear un cambio en la propuesta de evaluación, como se mencionó con anterioridad, se pretende caracterizar las diferentes unidades del programa de la asignatura y su respectiva propuesta de trabajo para luego reconocer la modalidad que permitiría realizar un trabajo continuo, progresivo y acompañado.

Una vez finalizados los procesos de relevamiento y análisis que se presentan en las secciones siguientes, y habiendo identificado los factores que influyen en este singular proceso de enseñanza-aprendizaje, luego se presenta la propuesta formal de reestructuración y reformulación del plan de trabajo, reconociendo el alcance de esta innovación, delineando los aportes y la importancia de cada uno de los contenidos en la estrategia final y determinando aquellas herramientas que podrían optimizar y validar el proceso de evaluación durante la modalidad en línea a través del aula virtual correspondiente.

6.1. RELEVAMIENTO

6.1.1. DISEÑO DE SONIDO EN LA MODALIDAD PRESENCIAL TRADICIONAL

El programa de Diseño de sonido se estructura en tres unidades. En la primera de ellas, se realiza una introducción teórica a la física del sonido seguido por la introducción a sistemas electro acústicos de grabación. Por su índole teórica y abstracta, en esta unidad se propone a la apropiación de conocimientos de los estudiantes a través de un examen parcial escrito, en donde se comprueba el aprendizaje de los conceptos esenciales de la física del sonido con una calificación numérica. El resultado de este examen representa un tercio de la calificación final de la asignatura.

La segunda unidad temática, introduce a los estudiantes en conceptos más prácticos, buscando desarrollar competencias técnicas propias de un diseñador sonoro, específicamente con la utilización de un software de edición y mezcla de audio digital. En esta unidad se retoman algunos conceptos que permiten comprender el funcionamiento de determinadas

herramientas digitales. Se propone la realización de un trabajo de sonorización de un relato, para el cual se deben aplicar todas las herramientas introducidas en las clases. Al igual que en la unidad anterior, la calificación de este trabajo representa un tercio de la calificación final de la materia.

Con respecto a la tercera y última unidad de la asignatura, se desarrollan conceptos teóricos y actividades prácticas en los que se trabaja el criterio estético, técnico y narrativo de comunicación sonora para una producción audiovisual integral. Allí, se propone la producción de un trabajo de sonorización, ambientación y musicalización de una secuencia audiovisual específica, con la cual se aplican los contenidos abordados en la unidad anterior y los desarrollados en las clases de esta última unidad. La Unidad 3 parte de una base conceptual desarrollada en las unidades anteriores, lo cual ofrece a los estudiantes la interiorización en aspectos narrativos y artísticos en vez de abstractos o técnicos. En la Tabla 1, se plasman las características de cada unidad tal como están organizadas en la modalidad presencial.

Aunque sin instrumentos adicionales que orienten el trabajo de los estudiantes (como rúbricas o guías complementarias), las consignas de los trabajos de las unidades 2 y 3 exponen los aspectos técnicos y narrativos que deben ser trabajados por el estudiante, con la valoración numérica correspondiente al incluir cada uno de ellos.

Tabla 1. Resumen de unidades temáticas de Diseño de sonido en modalidad presencial

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
<p>Contenido: Comportamiento de las ondas sonoras. Gráficos de visualización del sonido.</p> <p>Características</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentación teórica y conceptual de contenidos ● Evaluación: Examen parcial escrito 	<p>Contenido: Edición y mezcla de sonido. Utilización de software de audio. Herramientas más utilizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Clases de aplicación de la teoría en la práctica ● Evaluación: Trabajo práctico 1 	<p>Contenido Criterios narrativos para diseño de sonido en producciones audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Clases teórico-prácticas; contenidos teóricos interpretados con ejemplos ● Evaluación: Trabajo práctico 2

6.1.2. DISEÑO DE SONIDO EN LA NUEVA MODALIDAD EN LÍNEA

El currículum formal de la asignatura de Diseño de sonido, tal como se presenta en contexto de pandemia, fue el resultado de un proceso de adaptación y recorte respecto de su modalidad presencial, producto de los tiempos acotados que ésta impuso.

Las clases se llevaron a cabo a través de encuentros sincrónicos mediante meet o con videos subidos a la plataforma virtual de trabajo para que los estudiantes los visualicen de manera asincrónica. Para esta tarea, y para el diseño de la estructura de la asignatura, disponibilidad de bibliografía, comunicación con los y las estudiantes, evaluación y calificación se utilizó la plataforma virtual educativa Moodle. Las unidades temáticas siguieron estando planteadas bajo el mismo criterio que en la modalidad presencial (clases teóricas *dictadas* por el docente a cargo, mismas actividades propuestas, misma evaluación y mismos instrumentos de acreditación), aunque la cantidad de clases se redujo en un 50% como así también la cantidad de contenidos impartidos. Para este inevitable proceso de reducción, se seleccionaron aquellos contenidos indispensables para la formación de los estudiantes, prescindiendo de aquellos menos necesarios para la asignatura.

La evaluación, tal como se mencionó, buscó satisfacer la misma lógica que en su modalidad presencial, aplicando idénticos métodos de calificación y acreditación de conocimientos, aunque sin tener en cuenta las implicancias de un proceso de enseñanza en línea. En el aula virtual se recreó el examen parcial de la unidad 1 en formato de Cuestionario, y las actividades de las unidades 2 y 3 en formato de Tareas (con las cuales se habilitan entregas y devoluciones, tal como los docentes lo ofrecen en la modalidad presencial).

Bajo esta modalidad, se observó que la distinción entre evaluación sumativa y formativa no fue tomada en cuenta y que las retroalimentaciones no tienen un plazo determinado de entrega, habiendo llegado a pasar hasta dos semanas en la devolución de ciertas actividades. Tal como lo exponen Malo, Castillo y Gutiérrez (2020), respecto de la adaptación de las asignaturas a la modalidad en línea por efecto de la pandemia,

Existen aún algunos vacíos durante este proceso de transición/adaptación forzada. Resulta necesario replantear el proceso de evaluación que se tenía previsto ya que en los entornos virtuales no necesariamente se puede observar lo mismo que en el aula, y las dinámicas o estrategias que el profesor había elegido para implementar su clase no necesariamente funcionarán igual en la modalidad a distancia (p.8).

6.2. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Es importante resaltar que la organización de los contenidos de la asignatura en tres unidades fue una decisión adoptada por el entonces docente a cargo en el propio inicio de la materia, decisión que continúa sin ser cuestionada.

Es necesario reconocer aquellos conceptos que tienen en común las distintas unidades para poder trazar una interrelación entre sus contenidos y, así, mantener un hilo conductor en el proceso de enseñanza y en la evaluación continua.

Con una importante reducción de la cantidad de encuentros, al momento de implementar las estrategias originales de evaluación, este proceso de aprendizaje se vio drásticamente afectado por una falta de continuidad entre los ejes temáticos, los cuales parecen aislados y sin una relación clara, por lo que la definición de cantidad de clases, al igual que la identificación de los contenidos esenciales, son tareas a tener en cuenta.

Otro aspecto a tener en cuenta en esta innovación, y tal como lo expone Rizo Rodríguez (2020), es el hecho de que tanto el docente como los/as estudiantes experimentan un cambio de rol muy evidente. El rol central del docente, en esta modalidad, es el de “actuar como mediador o intermediario entre los contenidos y la actividad constructivista que despliegan los alumnos para asimilarlos” (Rizo Rodríguez, 2020 p.11). Los/as docentes son facilitadores, proveedores de recursos, buscadores de información, supervisores académicos; guían y motivan al estudiante para que este pueda completar con éxito el proceso de aprendizaje.

Por ello, es necesaria la transformación de las estrategias de enseñanza que despliega el/la docente. Cuando en la modalidad presencial las clases expositivas parecían ser suficientes en la introducción de un tema específico, en la modalidad virtual se demandan una serie de recursos y estrategias de comunicación adicionales, distintas, innovadoras, que satisfagan la necesidad que el mismo rol del estudiante exige. Este último debe afrontar la comprensión y asimilación de este cambio de rol, aceptándolo y comprometiéndose a cumplirlo. La autodisciplina, el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo asincrónico son cualidades que la modalidad en línea impone en este nuevo papel, y que el docente debe poder fomentar, estimular, alentar, anticipar y garantizar.

Si se tiene en cuenta que los conceptos desarrollados en la Unidad 1 de Diseño de sonido confluyen en su aplicación práctica en un software de audio digital presentado en la Unidad 2 e interiorizado en la Unidad 3, y considerando que la correcta manipulación de este software es una de las características prioritarias en los contenidos de la asignatura, resulta interesante considerar un recorrido por esta herramienta desde las primeras clases,

permitiendo que los/as estudiantes se familiaricen con la interfaz, con las alternativas que ofrece y con el flujo de trabajo. Por esta razón, la presente innovación propone a este software como herramienta central para la integración de los conceptos de las tres unidades desde el inicio de la cursada. Estas prácticas tempranas mejorarían en gran medida el desempeño de los/as estudiantes y su interés por los conceptos teóricos.

Es interesante pensar que los contenidos pueden ser planteados de forma concatenada, continua y complementaria. De hecho, en el *currículum oculto* de la asignatura, se presenta esta estrategia pedagógica de parte del cuerpo docente: los contenidos se presentan de forma ordenada, interrelacionada y siguiendo una clara línea conceptual y temporal.

La asignatura, de esta forma, podría admitir un proceso de evaluación continua que abarque los contenidos de las tres unidades temáticas, tomando como nexo la utilización del software de audio desde el comienzo hasta el cierre de la cursada. Con este programa, se pueden articular todos los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura de forma ininterrumpida y crear un flujo de trabajo continuo que evidencie la evolución de cada estudiante.

6.3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Las debilidades metodológicas y la necesidad de estructurar un ámbito de mayor presencia y retroalimentación de parte de los docentes exigen un cambio urgente en la propuesta pedagógica de la asignatura. Se propone la reestructuración del proceso evaluativo de la asignatura, lo cual demanda una reformulación de las estrategias planteadas en el currículum; un proceso de evaluación continua, buscando articular e interrelacionar las tres unidades temáticas de la materia.

Para lograr esta condición formativa y continua de la evaluación, la innovación propone dos dimensiones: en primera instancia, la reformulación de las estrategias de presentación y articulación de contenidos y, luego, el diseño de una metodología de evaluación, seguimiento y formación continua. A continuación, se desarrollan ambas dimensiones.

6.3.1. REFORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Se propone la utilización del software de edición y mezcla de audio desde las primeras clases, exponiendo cada uno de los contenidos de forma aplicada. Esta herramienta sirve como hilo conductor entre unidades temáticas, dándole continuidad a un proceso gradual de aprendizaje. Todos los contenidos presentados en cada unidad, por cierto, pueden

ser desarrollados a través de este software. Los conceptos de física del sonido que se exponen en la Unidad 1 se desarrollarían utilizando este instrumento al igual que los criterios narrativos de la Unidad 3. Con demostraciones y ejemplos prácticos, los/as estudiantes podrían interiorizarse en cada temática desde su propia computadora de forma simultánea con la clase.

La propuesta implica generar instancias de aprendizaje basado en la experiencia, con clases sincrónicas, asincrónicas y contenido atemporal (desarrollados en secciones siguientes) que permitan al estudiante asumir y ejercer el nuevo rol del que se habló anteriormente.

En las clases asincrónicas, si bien se introducirían los conceptos de forma expositiva y visual, con su representación en el programa mencionado tal como se realiza en la modalidad presencial, al ser material grabado y subido a la plataforma correspondiente (y a diferencia de aquella), estas clases pueden ser revisitadas y re-consultadas a criterio de los estudiantes para una mejor aproximación. En cuanto a las clases sincrónicas, su interacción con los docentes sería más inmediata y tendrían una retroalimentación más valiosa por el aporte que podrían ofrecer sus compañeros/as. La posibilidad de compartir pantalla permite generar un ambiente de aprendizaje interactivo muy valioso.

De esta forma, la utilización del software de audio empezaría a ser una práctica habitual desde el comienzo de la cursada, lo cual permitiría a los estudiantes tener una curva de aprendizaje menos abrupta (con mayor recorrido y experiencia) y, por lo tanto, se fomentaría su autorregulación y disciplina desde un primer momento (tendrían más tiempo para adaptarse a la plataforma, lo cual favorece no solo a la familiarización de conceptos sino también a la organización temporal, espacial y mental de los estudiantes).

6.3.2. REFORMULACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Todos los conceptos que se desarrollan en las clases deben ser acompañados por actividades sugeridas, complementarias e interrelacionadas, que inviten a los estudiantes a conocer en profundidad este tipo de programas, a su utilización, manipulación y perfeccionamiento, realizando ediciones y procesos específicos introducidos previamente. En este sentido, todas las clases pasarían a tener un perfil teórico-práctico, incluyendo a las de la primera unidad.

Para poder regular y moderar esta práctica continua, complementaria a la exposición de los contenidos, se proponen dos instrumentos que servirán como referencia y guía para las actividades de cada clase: una consigna de trabajo práctico integral (TPI), a modo de trabajo progresivo, único y continuo; y una rúbrica analítica que complemente los criterios

pedagógicos, expectativas y objetivos específicos. Las actividades semanales son integradas en esta consigna y convergen en tres instancias centrales de entrega calificable, correspondientes a cada una de las unidades de la asignatura.

En la Tabla 2, se presenta un plan de trabajo u “hoja de ruta” de ejemplo para exponer cómo se estructuraría una secuencia didáctica teniendo en cuenta los elementos mencionados.

Tabla 2. Propuesta de hoja de ruta con un recorte de la organización pedagógica y de evaluación.

Clase n°	Descripción	Objetivos	Detalles
1	Presentación de la asignatura	Hacer la presentación formal de la materia, introducirse en contenidos básicos; presentar la consigna de trabajo práctico integrador y la rúbrica.	Clase sincrónica de introducción al Diseño sonoro y a los aspectos formales de la asignatura.
□	□	□	□
8*	Ecuilización (conceptualización)	Desarrollar el concepto de espectro sonoro	Clase asincrónica de introducción a la ecualización.
9*	Ecuilización (práctica)	Realizar procesos de ecualización en vivo e invitar a que los/as estudiantes realicen los mismos procesos desde sus computadoras	Clase sincrónica de exploración en técnicas y usos del ecualizador. Se invita a la realización de la Actividad 8 de la Consigna del TPI.
□	□	□	□

*Desarrollo en sección 6.3.5

Tomando como ejemplo la propuesta de enseñanza correspondiente al contenido “Ecuilización” que se observa en la Tabla 2, la metodología que propone la presente innovación significaría realizar una clase asincrónica (clase 8) de introducción al espectro sonoro (concepto imprescindible para la utilización del ecualizador), utilizando el software de edición de audio para visualizar una onda sonora desde esta perspectiva (Figura 2).

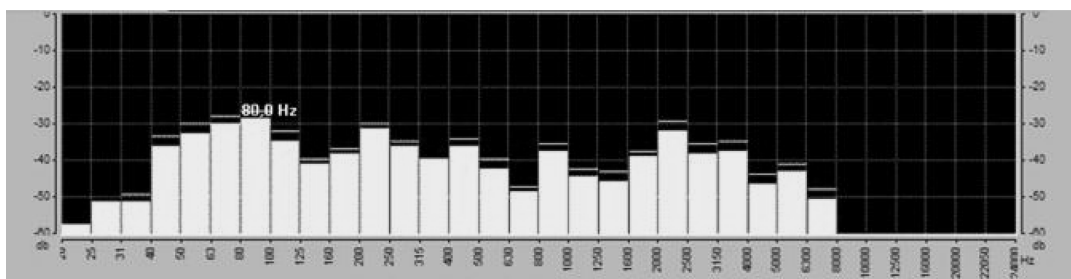


Figura 2. Análisis espectral de una onda sonora

Una vez identificados estos elementos, se realizaría un encuentro sincrónico de demostración práctica del ecualizador (clase 9). En este encuentro, no sólo el docente compartiría pantalla con audio, sino también los/as estudiantes, con el objetivo de realizar

prácticas de trabajo interactivas de utilización de la herramienta (Figura 3), con ejemplos prácticos de aplicación.

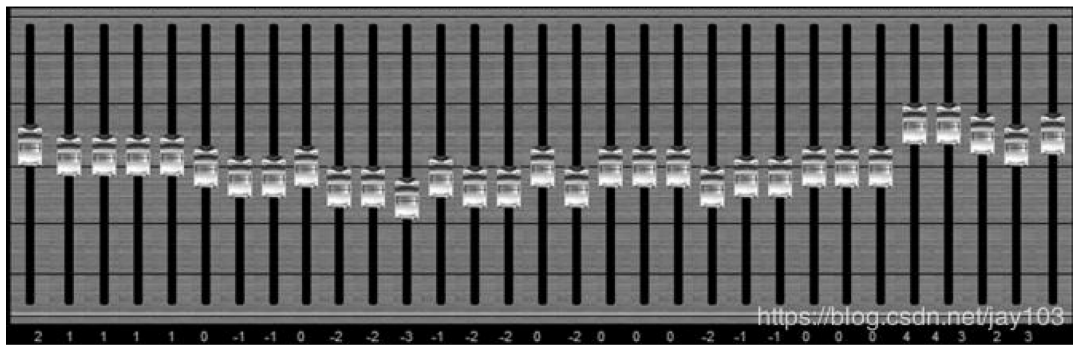


Figura 3. Ecuador de audio

De esta forma, el software propuesto actúa como soporte tanto para la presentación de contenidos como para la experimentación práctica de los/as estudiantes.

Habiendo presentado el marco conceptual de la Ecuación y luego de realizar la experiencia sincrónica propuesta, el docente invitaría a los/as estudiantes a realizar, de forma individual, la tarea de ecuación de distintos componentes sonoros en el contexto del trabajo práctico integrador, cuya consigna es esbozada en la Figura 4.

TRABAJO PRÁCTICO INTEGRADOR

Consigna: Realizar el diseño, edición y mezcla de la banda sonora de una secuencia audiovisual específica, cubriendo todos los aspectos narrativos y técnicos vistos en las clases. Para ello, se deben realizar las distintas actividades propuestas para el avance de cada temática:

Actividad	Descripción	Propuesta
1	Ambientes sonoros	Incorporar sonidos ambientes en la secuencia, realizando transiciones sonoras sincronizadas con la imagen y acordes a la intención narrativa de cada escena.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ecuación	Realizar la ecuación de todos los elementos sonoros incorporados en la secuencia, teniendo en cuenta el contexto acústico del elemento, la relación con los demás elementos de la secuencia y la sincronización con la imagen.
.. <input type="checkbox"/>	.. <input type="checkbox"/>	.. <input type="checkbox"/>

Calificación: Se realizarán tres entregas formales de avances a lo largo de la cursada. Para la calificación del trabajo, se tomarán como referencia los criterios expuestos en la rúbrica adjunta para

Figura 4. Esquema de consigna de trabajo práctico integrador. Tanto la consigna en sí como la propuesta de cada actividad serían revisadas y desarrolladas con mayor rigurosidad en el momento de la implementación.

En el ejemplo presentado, el foco de las devoluciones realizadas por los docentes estaría centrado exclusivamente en el proceso de ecualización, aunque en entregas futuras podrán seguir experimentando y capacitándose para maniobrar con mayor precisión esta herramienta. Los/as alumnos/as pueden, de esta forma, generar conocimiento en base a la experiencia, coadyuvada y supervisada por los docentes en un contexto de comunicación y retroalimentación clara y específica.

Respecto del trabajo práctico integrador, sus tres instancias de entrega poseen distintos niveles de complejidad respecto a los contenidos aplicados. Esta consigna propone avances semanales para el trabajo continuo con el software de audio, incluyendo:

- Plazos y cantidades específicas (aunque flexibles) de entregas y devoluciones
- Definición clara de tiempos y espacios para la retroalimentación
- Las actividades incluidas en la consigna deben estar sustentadas por criterios teóricos específicos, con objetivos claros y precisos, y deben ser relevantes para el/la estudiante.
- Las actividades deben estar orientadas exclusivamente al aprendizaje del estudiante y deben poder resolverse en un espacio de cierta autonomía y autorregulación
- Debe presentar una clara referencia con la rúbrica complementaria.

La rúbrica, por su parte, es un instrumento único, con definiciones generales, que permitiría orientar las entregas de las actividades prácticas en base a las siguientes expectativas y criterios:

- Se prefiere una rúbrica analítica ya que diversifica los contenidos de la evaluación en varias dimensiones con rigurosidad y permite identificar fortalezas y debilidades, dándole la posibilidad a los/as estudiantes a reconocer lo que requieren para mejorar (Jonsson & Svingby, 2007).
- La definición de los distintos niveles de la rúbrica debe responder a una escala cualitativa basada en el desempeño y el grado de comprensión y aprehensión de cada temática

- Se debe evitar su utilización como calificación numérica, ya que es un instrumento de referencia ofrecido a los/as estudiantes con el que se busca ser específico y claro.
- Es necesario proveer una explicación detallada de lo que el/la estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos. Estas definiciones deben proporcionar retroalimentación a los estudiantes

En la Tabla 3, se presenta un extracto de la rúbrica, siguiendo con el ejemplo de la clase de Ecuación.

Tabla 3. Segmento de la rúbrica con injerencia en la actividad de Ecuación

Criterios	A. Excelente	B. Satisfactorio	C. Puede mejorar	D. Insuficiente
□	□	□	□	□
Realización de procesos espectrales en contexto	Identifica los procesos más adecuados con el contexto audiovisual propuesto y define parámetros para cada proceso de forma acertada, precisa y verosímil	La manipulación de los procesos y efectos es precisa y prolija, con sutileza y realismo. El resultado narrativo final admite un trabajo más exhaustivo de adaptación al contexto audiovisual.	Los procesos y efectos forman parte de un contexto audiovisual armonioso, aunque técnicamente muestran irregularidades, imprecisiones y/o desprolijidades.	Los efectos generados no coinciden con el contexto audiovisual. Los procesos de edición y procesamiento son imprecisos, inadecuados y/o desprolijos.
Manipulación de espectro sonoro	El contenido espectral de cada elemento de la secuencia convive de forma articulada. La mezcla final resulta equilibrada en cuanto a sus componentes armónicos.	La mezcla final resulta equilibrada en cuanto a sus componentes armónicos, aunque los elementos aislados presentan irregularidades y/o desadaptaciones en sus componentes armónicos.	Los elementos aislados presentan un correcto equilibrio en su espectro armónico, aunque el producto final se encuentra desequilibrado.	Los elementos sonoros muestran una desadaptación en cuanto a sus componentes de frecuencia. El espectro sonoro final presenta componentes incompatibles, redundantes y/o faltantes.
Automatización y precisión temporal de procesos	Cada proceso realizado en la edición y en la mezcla están sincronizados perfectamente con la narrativa. No se perciben cortes abruptos, transiciones desfasadas ni automatizaciones imprecisas en el trabajo.	La sincronización temporal de los sonidos es precisa y adecuada, aunque se perciben procesos y/o efectos inadecuados o inexistentes para distintos momentos de la secuencia.	Los procesos y/o los efectos presentan desfasajes temporales en cuanto a la narrativa. Se percibe la utilización de automatizaciones adecuadas, aunque fuera de sincronismo.	La utilización de automatizaciones temporales y espectrales es escasa o nula. Los procesos y los efectos se encuentran fuera de sincronismo.
□	□	□	□	□

Con todo esto, se propone una alternativa al proceso de evaluación de la asignatura de Diseño de sonido para su modalidad en línea como un proceso continuo de teoría aplicada.

6.3.3. RECURSOS, HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS PRINCIPALES

Un aspecto primordial del trabajo propuesto es el carácter progresivo con el que se conduce a los/as estudiantes hacia la adquisición de criterios, perspectivas, destrezas y habilidades específicas. Al igual que muchas de las disciplinas involucradas en una producción audiovisual, el Diseño sonoro requiere cierto grado de experiencia para su correcto desempeño, por lo que la práctica continua y escalonada resulta el camino a seguir para esta asignatura. Adicionalmente, esta característica permite priorizar el desempeño y el aprendizaje de los/as estudiantes antes que su disponibilidad y accesibilidad que muchas veces se ve limitada o restringida en este contexto.

Según la organización del calendario académico y la experiencia recogida en el último año de cursada en línea, se asume una frecuencia de exposición y presentación de contenidos de una vez por semana. Por lo tanto, las actividades que acompañan a cada clase también tendrían una frecuencia semanal.

Es importante definir con claridad los roles de cada integrante del cuerpo docente, ya que la definición de actividades semanales requiere una responsabilidad y compromiso a la devolución y a la tutoría, sin cuya participación amenazaría o frustraría todo proceso de aprendizaje. El recurso humano, en este sentido, es un factor decisivo.

La plataforma a utilizar para alojar y distribuir el contenido asincrónico; para ofrecer un espacio de intercambio académico y devoluciones de las actividades semanales; para la presentación de la rúbrica; y para aplicar los instrumentos de calificación y acreditación, sería la misma aula virtual de *Moodle* que se utiliza actualmente. No obstante, no es el único recurso a utilizar. A continuación, se listan las estrategias, herramientas y plataformas más relevantes.

Con el objetivo de presentar contenido, realizar tutorías, despejar dudas respecto a las actividades y las distintas circunstancias que demande cierto grado de comunicación sincrónica, las plataformas *Zoom* o *Google Meet* serían las herramientas a utilizar, con las que, con el debido permiso y configuración, se pueden grabar los encuentros, compartir pantalla y realizar demostraciones de software con el sonido de la computadora no sólo de los docentes, sino también de los/as estudiantes.

Todo contenido que no pueda ser presentado de forma sincrónica, sería grabado y editado fuera de línea para la posterior carga en la plataforma correspondiente. Para la grabación de audio y video y captura de pantalla, se utilizaría el software libre *OBS*, mientras

que la carga de archivos se realizaría en **Google Drive** para luego compartirlas con los/as estudiantes.

Para las actividades que impliquen la entrega de material sonoro (en formato .wav o .mp3), se propone la plataforma **Soundcloud** para la carga de los archivos, ya que permite la opción de realizar comentarios para cada instante de tiempo, lo cual significa una devolución personalizada y específica.

La herramienta Moodle presenta un gran número de recursos que permiten orientar la evaluación hacia un objetivo específico planteado por el docente. A continuación, se listan aquellos que se consideran funcionales a la asignatura en cuestión.

Tarea (Moodle): Se trata de un espacio proporcionado para que los/as estudiantes puedan enviar sus trabajos para que los docentes los califiquen y proporcionen retroalimentación. Con este, se presentarían las consignas y se recibirían entregas de las distintas actividades.

Libro de calificaciones (Moodle): Recurso que presenta las calificaciones de todos/as los/as estudiantes del curso. Presenta categorías de calificación, con las que se agrupan, por ejemplo, las distintas actividades realizadas en la plataforma y permite definir una serie de parámetros para el tratamiento de datos.

Foro de discusión (Moodle): Espacio ofrecido para la comunicación y retroalimentación asincrónica entre estudiantes. El intercambio de ideas se realiza a través de los comentarios que aportan estudiantes y docentes como parte de un 'hilo' de un debate. Para Barberá, este dispositivo de comunicación entre pares es imprescindible para un trabajo colaborativo y único por su carácter virtual, en el cual el profesor puede ofrecer y recibir distintos aspectos instruccionales válidos para el seguimiento del aprendizaje (Barberá, 2006). “Mediante el planteamiento de grupos virtuales, se puede dar soporte individual a los alumnos para llegar a un producto concreto y, por su parte, el profesor tiene la posibilidad de visualizar a distancia, en sus variadas formas, lo que está sucediendo con exactitud en los grupos y quien está aportando cada pieza de trabajo realmente” (Barberá, 2006 p.9)

Con el fin de extender las posibilidades que ofrece el foro de discusión y la comunicación vía email, se propone la utilización del **Grupo o canal de Telegram**, plataforma que facilita la comunicación informal con los/as estudiantes, y la cual admite hasta 200 participantes, cuida la privacidad de los datos personales, permite fijar anuncios y realizar encuestas, ofrece un aceptable tamaño de almacenamiento y permite enviar texto, audio y video de forma rápida y segura.

6.3.4. PLAN DE TRABAJO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN

El plan de trabajo del proyecto de innovación se estructura en las siguientes etapas:

1. Planificar actividades que permitan un aprendizaje progresivo de los contenidos, cubriendo los temas de cada Unidad
2. Desarrollar la consigna de trabajo y definir cuántas entregas se realizarán, con qué frecuencia se realizarán devoluciones y los plazos de cada uno
3. Desarrollar la rúbrica con la que se expondrán los criterios específicos de la evaluación
4. Estructurar el cronograma de trabajo y definir la herramienta con la que se asistirá la presentación y desarrollo de cada contenido
5. Realizar el seguimiento y evaluación de las actividades de los/as estudiantes, detectando avances y retrocesos para su posterior análisis y reorientación (en caso de que sea necesario).
6. Evaluar la innovación propuesta, analizando en profundidad cada una de las tres instancias de entrega calificable y obteniendo indicadores de desempeño.

Tabla 4. Plan de trabajo para la implementación de la innovación

Etapa	Descripción	Tiempo (en meses)			
		1	2	3	4
1	Planificar actividades que permitan un aprendizaje progresivo de los contenidos	X	X		
2 y 3	Desarrollar la consigna de trabajo y la rúbrica	X			
4	Estructurar el cronograma de trabajo y definir herramientas	X			
5	Realizar el seguimiento y evaluación de las actividades de los/as estudiantes		X	X	X
6	Evaluar la innovación propuesta			X	X

Previo a la implementación de la innovación, se prevé la realización de reuniones con el cuerpo docente para analizar las estrategias propuestas y acordar los roles que cada uno/a

cumpliría. Los plazos de las tareas y entregas son definidos en esta instancia, de acuerdo al calendario académico vigente.

Las etapas que se presentan a continuación no están determinadas temporalmente ni de forma secuencial, sino que corresponden a distintas funciones pedagógicas que ocurren de forma simultánea, siguiendo la línea metodológica planteada en la innovación.

6.3.4.1. PRESENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Con el inicio de las clases, se presenta la consigna de trabajo junto con la rúbrica de las actividades y se informa a los/as estudiantes sobre los plazos y expectativas de cada una de las entregas. Además, se les informa sobre el programa, sobre los objetivos y el plan de trabajo, se les ofrece la participación en el canal de Telegram, y se los instruye para la utilización de la plataforma Moodle. Una vez por semana, se realiza una actualización de contenido, la cual es acompañada por la actividad correspondiente a dicha semana.

6.3.4.2. RETROALIMENTACIÓN

Desde las primeras clases, el cuerpo docente (con sus roles asignados previamente) ya estaría en condiciones de resolver dudas, consultas, inconvenientes o sugerencias de parte de los/as estudiantes respecto a actividades, contenidos o instrumentos con la menor demora posible. El canal de Telegram permitiría devoluciones generales de forma rápida, y antes de las devoluciones individuales, las cuales suelen requerir más tiempo. Con respecto a estas últimas, se busca que sean lo más específicas posibles, abarcando no sólo los aspectos errados o desacertados, sino también aquellos puntos fuertes del trabajo, qué es necesario mejorar, y especialmente cómo hacerlo. La herramienta a utilizar para tal función es la opción Tarea que ofrece Moodle.

Sobre la retroalimentación, Anijovich propone que el propósito sea “lograr un proceso de construcción colectiva donde el estudiantado encuentre valor en la retroalimentación, asuma una actitud proactiva dentro del proceso de aprendizaje y la o el docente sistematice prácticas de acompañamiento y seguimiento del estudiantado” (Anijovich, 2019 p.28). El acompañamiento, en este sentido, es una función imprescindible para una retroalimentación formativa. Por esta razón, es necesario que se faciliten los medios de comunicación entre estudiante y docente, ya sea por e-mail o por mensajería instantánea, ya que el cuerpo docente debe anticipar posibles inconvenientes, desconocimientos o malos entendidos y ofrecer posibles guías, resoluciones o explicaciones adicionales, en el caso que sea necesario.

6.3.4.3. DIAGNÓSTICOS

La recolección y el análisis de datos para evaluar el estado o la situación del alumnado es una tarea que debe realizar el cuerpo docente de forma constante, de manera tal de obtener una caracterización real y actualizada respecto a los contenidos y a las situaciones específicas de cada uno/a. Para esto, es interesante la implementación de encuestas que ofrecen los canales de *Telegram*. Con esta herramienta, se puede realizar un relevamiento general rápido y certero. Para diagnósticos de mayor complejidad, se utilizarían las instancias de entrega de las actividades y su posterior análisis.

6.3.4.4. TAREAS DE CALIFICACIÓN / IMPLEMENTACIÓN DE RÚBRICAS

Al plantear una evaluación por rúbricas en las entregas de las actividades prácticas, el proceso de calificación se resuelve de manera relativamente automatizada, ya que la opción de Calificaciones de Moodle así lo permite. Supervisando cada instancia de procesamiento de datos para evitar inconvenientes y habiendo definido correctamente los criterios de la rúbrica para su utilización, el docente tiene a su disposición la información necesaria para las retroalimentaciones y diagnósticos mencionados anteriormente.

6.3.4.5. EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN IMPLEMENTADA

El cuerpo docente acordará reuniones para intercambiar percepciones acerca de estos indicadores, del proceso transitado, de las falencias y los aciertos del proyecto para futuras mejoras.

7. COMENTARIOS FINALES

Con el presente trabajo, se procuró analizar todos aquellos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cátedra de Diseño de sonido para dar respuesta a una problemática que dañó la estructura pedagógica en la cual se sostenía. En el marco de pandemia por COVID-19, aquellos alumnos/as sin posibilidad de conexión o acceso a las propuestas virtuales vivenciaron las consecuencias de nuestra dependencia por modelos anticuados y desactualizados.

Con la presente innovación, si bien se ofreció una propuesta pedagógica y de evaluación específica para la asignatura, no implica que sea la única salida posible. De hecho, existen muchísimas alternativas para la enseñanza del diseño sonoro, lo cual exige que la evaluación de la presente innovación sea lo suficientemente rigurosa como para considerar un nuevo cambio de modelo en caso de que la propuesta encuentre desadaptaciones o no alcance

a satisfacer todas las necesidades planteadas en sus comienzos. Estudios y análisis posteriores habrán de observar la utilidad de la estrategia y la idoneidad de las formas de evaluación planteadas en este trabajo, así como evaluar su eficacia según la experimentación, conforme al ensayo y error a lo largo del tiempo.

El carácter formativo y personalizado de la evaluación propuesta permite que, si bien su implementación encontrará factores no previstos con anterioridad, haya consideración sobre ciertos factores de incertidumbre dentro de la relación docente-estudiante. Con esto, se retoma la idea de que el trabajo de análisis consiste menos en intentar homogeneizar, reducir o acotar la realidad sino en intentar articularla y hasta conjugarla. El foco principal de la evaluación está centrado en los/as estudiantes, en su trabajo progresivo y escalonado, y mientras haya seguimiento y retroalimentación, habrá aprendizaje.

La evaluación formativa es una estrategia eficaz para mejorar el aprendizaje de los estudiantes: disminuye la variabilidad entre ellos y fomenta, al mismo tiempo, una formación de calidad. “La tecnología puede ser una herramienta útil en los aspectos más mecánicos del proceso y, aunque se intuye una gran potencialidad en estos medios, es necesario que existan criterios pedagógicos explícitos que guíen su aplicabilidad” (Rodríguez Conde, 2005 p.15).

Los avances tecnológicos y los distintos enfoques pedagógicos significan grandes oportunidades para el diseño de entornos innovadores formativos y de acompañamiento. La transformación digital y semipresencial a la cual convergen nuestras prácticas sociales exigen un urgente replanteamiento de las prácticas tradicionales, especialmente en la enseñanza. En este sentido, la propuesta presentada en este trabajo busca ofrecer un posicionamiento actualizado de los docentes respecto de su rol como tal.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han propiciado una nueva forma de aprendizaje, en donde se generan espacios virtuales que facilitan interacciones entre los participantes de estos procesos educativos. La construcción de estos espacios, por lo menos y en principio como complemento de los métodos tradicionales, es un proceso que se va afianzando en las distintas instituciones educativas y se va constituyendo como prioridad en diversos contextos, lo cual motiva, incentiva e invita a la participación de las nuevas generaciones en una institución educativa que debe adaptarse de forma inevitable. La capacitación docente por parte de las instituciones de educación superior, tanto en estrategias de evaluación formativa como en herramientas tecnológicas para su empleo como recursos didácticos, en este sentido, es un factor determinante.

8. REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones, de técnicas y recursos de evaluación. En AUTORES. Madrid: Morata.
- Ambrosino, M. A. (2017). *Docencia y narrativas transmedia en la educación superior*. En Trayectorias Universitarias, 3(4).
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Editorial Paidós, Buenos Aires
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA
- Antúnez, S. et al (1996) *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona, Graó.
- Araujo, S. (2006), *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Buenos Aires.
- Araujo, S. (2016). *Tradiciones de enseñanza. Enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación*. Trayectorias universitarias. 2(2)
- Araujo, S. (2020). *El desarrollo del curriculum universitario en tiempos de COVID19: oportunidad y contrariedad*. Trayectorias Universitarias. 6(10)
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*, núm. 3, pp. 7-10.
- Asinsten, J. C. (2013). *Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial*. *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 97-113.
- Ávila Luna, P. (2009) *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. Universidad del Valle de México. Campus Querétaro.
- Barberá, E., & Badia, A. (2005). *Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(9), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3692769>
- Barberá, E. (2006). *Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación*. RED. *Revista de Educación a Distancia*
- Barraza Macías, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?*. Universidad Pedagógica de Durango.

- Bosch Alessio, C. (2013). *De alumna a docente. La construcción metodológica como herramienta de formación docente*. Trabajo Final de Graduación.
- Camacho, M. (2020). *La evaluación de los aprendizajes en tiempos de pandemia*. En <https://www.universidadsi.es/evaluacion-online-covid19/>
- Camilloni, A., Davini, C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Editorial Paidós, Buenos Aires
- Campero Malo, E., Mendoza Castillo, L., & Villanueva Gutiérrez, L. (2020). *Evaluación para la Educación a distancia*.
- Coll Salvador, C. (1991). *Psicología y Currículum*. Paidós. Barcelona.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2020). *Algunas cuestiones normativas relacionadas con decisiones sobre validez, evaluación, acreditación y dictado de las carreras en las Instituciones Universitarias durante el actual período de emergencia sanitaria*. Material de trabajo.
- Coscarelli, M. (2015). Algunos sentidos del Currículum. Material elaborado para el Seminario de la Maestría en Educación-Orientación en Pedagogía de la Formación
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana, Buenos Aires.
- de Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila Producciones.
- del Valle, L. y Santos La Rosa, M. (2009). *La evaluación como construcción y como reflexión sobre la práctica docente*. En 2das Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente. Bahía Blanca. Universidad Nacional del Sur.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2002) *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill, México
- Edelstein, G., Litwin, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario. *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández Lamarra, N. (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero
- Flores, J., & Becerra, M. (2005). *Cambio y continuidad: servicio público y educación superior en entornos virtuales. La educación superior en entornos virtuales: el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. Universidad Nacional de Quilmes

- Gardner, H. (1993) *Múltiples inteligencias: La teoría y la práctica*. New York Basic Books.
- Herrera, M.; González Angeletti, V. (2021) *Evaluar en el contexto pandémico: hacia la evaluación conformativa*. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, no. 28.
- Jonsson, A.; Svingby, G. (2007). *The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences*. Educational Research Review, 2, 130–144.
- Johnson, M.; Saletti-Cuesta, L. & Tumas, N. (2020). *Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina*. Ciênc. saúde coletiva 25 (s. 1)
- Juarros, F; Schneider, D & Schwartzman, G. (2005). *La producción social de conocimiento en la Universidad Virtual: las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnologías. La educación superior en entornos virtuales: el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. Universidad Nacional de Quilmes
- Ley 26.559 de 2009. Por la cual se crea la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. 18 de noviembre de 2009
- Litwin, E. (1993). *La educación a distancia: una perspectiva crítica*. Educación, Vol II. N°3.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós
- Martinelli, S. y Cuzzani, K. (2017). *¿Las TIC incluyen? Aulas virtuales para estudiantes, primera generación de universitarios en la UNPAZ*. Trayectorias Universitarias, 3 (4).
- Morán Oviedo, P. (1985). *Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal*. Perfiles Educativos, 27-28 pp. 9-25.
- Moreira, M. A. (2018). *De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente*. RED. Revista de Educación a Distancia, núm. 56
- Niño Zafra, L. S. (1998). *Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje*. Pedagogía y Saberes, (11), 5.15.
- Orozco-Jutorán, M. (2006) *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción*. En: Varela, M.J. (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza. p. 47-68
- Palou de Mate, M. del C. (1998): *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*. Editorial Paidós, Bs.As.

- Pascual Pacheco, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea, España
- Quesada, R. (2006). *Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea"*. RED. Revista de Educación a Distancia, número M6 (Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje)
- Quispe, J. T. (2010). *Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO, periodo 2009*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2(11).
- Resolución 461 de 2014 [Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur]. Por la cual se crea la carrera de grado de Licenciatura en Medios Audiovisuales. 24 de octubre de 2014.
- RIMISP (2021). *La brecha digital: el nuevo rostro de la desigualdad en Latinoamérica*. En <https://www.rimisp.org/noticia/la-brecha-digital-el-nuevo-rostro-de-la-desigualdad-en-latinoamerica/>
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la Excepción ¿Cómo educar en la pandemia?*. Universidad de San Andrés. Usina de la educación.
- Rizo Rodríguez, M. (2020). *Rol del docente y estudiante en la educación virtual*. Revista Multi-Ensayos, 6 (12).
- Rodríguez Conde, M. J. (2005). *Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 6(2)
- Sánchez-Ríofrío, A. & Rodríguez, J. G. (2017). *TIC y pobreza en América Latina*. Iconos. Revista de Ciencias Sociales, 57.
- Serafín Antúnez, M., Lluís María del Carmen, M., Imbernon Muñoz, F., Parcerisa Aran, A., & Zabala Vidiella, A. (1996). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*.
- Vain, P. (2007). *¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. Universidad de Málaga. Tesis Doctoral (Inédito).
- Vázquez, C.; Cavallo, M.; Sepiarsky, P. & Escobar, M. E. (2010). *El proceso de retroalimentación en la evaluación. Un aporte al aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios*. En 15° Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Universidad Nacional de Rosario

- Vogliotti, A. (2020) *Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad. Programación de Actividades En El Marco Del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) Por La Pandemia COVID-19.* Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Zabalza, M. y Zabalza A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas.* Homo Sapiens Ediciones