Comunicación

La pregunta de investigación (y otras preguntas clave) en el videoensayo como herramienta de investigación académica

Soriano, Griselda

griselda.soriano@fadu.uba.ar

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Diseño de Imagen y Sonido / Ex Cátedra Babino. Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave

Videoensayo, Transposición, Cine, Literatura, Investigación.

Resumen

Si toda investigación conlleva la necesidad de una pregunta, aprender a formularlas de manera pertinente en el marco de nuestra disciplina es clave para la formación de los estudiantes y futuros investigadores. Y cuando se trata de pensar los vínculos entre las artes audiovisuales y otras artes, como la literatura o el teatro, surgen a la vez desafíos específicos que estas relaciones intermediales implican. Pero ¿qué sucede cuando esa investigación, además, cobra la forma de un ensayo audiovisual? Partiremos de nuestras experiencias acompañando y guiando proyectos de investigación en la materia Literatura en las Artes Audiovisuales para reflexionar acerca de cómo el trabajo con el videoensayo como herramienta de investigación académica ha enriquecido nuestra experiencia, obligándonos a repensar nuestro abordaje, a poner en relieve la relevancia de las preguntas de investigación y a evidenciar la necesidad de pensarlas junto a otras preguntas que muchas veces quedan implícitas: cómo estructurar la respuesta, cómo darle forma, a quiénes les

hablamos cuando exponemos nuestros resultados y cómo.

Revisaremos entonces la secuencia didáctica articulada para impulsar el desarrollo de estos proyectos para pensar qué desafíos surgen cuando acompañamos a nuestros estudiantes en sus primeros pasos en el mundo de la investigación, qué posibilidades brinda el videoensayo como estrategia didáctica en este proceso, cómo permite poner en juego la especificidad de la formación de los futuros egresados de Diseño de Imagen y Sonido y cómo nos obliga -como docentes, estudiantes e investigadores- a replantearnos las fronteras entre la teoría y la práctica.

Introducción

Si toda investigación conlleva la necesidad de una pregunta, aprender a formularlas de manera pertinente en el marco de nuestra disciplina es clave para la formación de los estudiantes y futuros investigadores. Y cuando se trata de pensar los vínculos entre las artes audiovisuales y otras artes, como la literatura o el teatro, surgen a la vez desafíos específicos que estas relaciones intermediales implican. Pero ¿qué sucede cuando esa investigación, además, cobra la forma de un ensayo audiovisual? Partiremos de nuestras experiencias acompañando y guiando proyectos de investigación en la materia Literatura en las Artes Audiovisuales para reflexionar acerca de cómo el trabajo con el videoensayo como herramienta de investigación académica ha enriquecido nuestra experiencia, obligándonos a repensar nuestro abordaje, a poner en relieve la relevancia de las preguntas de investigación y a evidenciar la necesidad de pensarlas junto a otras preguntas que muchas veces quedan implícitas: cómo estructurar la respuesta, cómo darle forma, a quiénes les hablamos cuando exponemos nuestros resultados y cómo.

En el presente trabajo, nos centraremos en la secuencia didáctica que constituye la evaluación troncal de la asignatura, articulada para impulsar el desarrollo de estos proyectos. Y nos concentraremos en particular en las consignas y las actividades llevadas a cabo, dado que nuestro objetivo es iluminar, desde la experiencia docente, cómo en ella se evidencia la centralidad de las preguntas de investigación y la necesidad de trabajar en torno a ellas, así como de pensarlas en relación con otras preguntas ligadas al diseño de imagen y sonido específicamente. Por una cuestión de extensión, dejaremos para futuros trabajos el análisis de los proyectos presentados por los estudiantes así como de los videoensayos resultantes, si bien referiremos brevemente a ellos para complementar nuestras observaciones.

A partir de esto, intentaremos pensar entonces qué desafíos surgen cuando acompañamos a nuestros estudiantes en sus primeros pasos en el mundo de la investigación, qué posibilidades brinda el videoensayo como estrategia

didáctica en este proceso, cómo permite poner en juego la especificidad de la formación de los futuros egresados de Diseño de Imagen y Sonido y cómo nos obliga -a docentes, estudiantes e investigadores- a replantearnos las fronteras entre la teoría y la práctica.

Enseñar y aprender en el cruce entre literatura y artes audiovisuales

Literatura en las Artes Audiovisuales es una asignatura electiva del área sociohumanística de Diseño de Imagen y Sonido. Pertenece al tercer nivel de la carrera y es una materia cuatrimestral. Las clases de LAAV se dictan los días sábados de 9 a 13, y somos tres docentes (adjunta a cargo, JTP y ayudante de 1º) que trabajamos actualmente con alrededor de 60 estudiantes.

Trabajar en el cruce entre varias disciplinas implica, necesariamente, repensarlas. Como abordamos en trabajos anteriores (Soriano, 2021 y 2022) hacerlo desde una perspectiva intermedial nos permite profundizar en su autonomía, su especificidad y su materialidad y, al mismo tiempo, repensar también sus vínculos y sus posibles transversalidades, concebir esas relaciones de manera no jerárquica y restituirles su complejidad.

Al abordar los vínculos literatura/artes audiovisuales en el marco de una experiencia didáctica, surge una pregunta que es también un desafío: ¿cómo invitar a pensar esa complejidad intermedial en los procesos de enseñanza y aprendizaje? Entendemos que la enseñanza implica siempre mucho más que una transmisión de contenidos y que es clave trabajar teniendo en cuenta *los modos de pensamiento que involucran esos contenidos y que pondrán en práctica los alumnos* (Davini, 2015: 50); enseñar a pensar a la manera de nuestras disciplinas y con las herramientas propias de nuestras disciplinas. Consideramos que es fundamental invitar a los estudiantes a sumergirse en estas cuestiones también desde la experiencia y desde la práctica: ¿cómo investigar los vínculos entre la literatura y las artes audiovisuales? Y ¿cómo hacerlo específicamente como diseñadores de imagen y sonido?

Puesto que, siguiendo a Davini (2015), creemos que *los modos de pensamiento son una buena orientación para la construcción de las estrategias de enseñanza a seguir* (Davini, 2015: 50), hemos partido de estos interrogantes para pensar cómo ponerlos en práctica en el aula. Y hemos elaborado una propuesta de trabajo y evaluación que implica otra revisión de fronteras: entre la teoría y la práctica, entre la investigación y el arte y el diseño. Desarrollamos una secuencia didáctica que busca repensar estos límites y, a la vez, invitar a problematizar las relaciones entre literatura y artes audiovisuales. Decidimos adentrarnos en el terreno de los estudios videográficos sobre cine y artes audiovisuales y articular esta propuesta a partir del formato de videoensayo como herramienta de investigación y análisis puesto que, como hemos desarrollado en trabajos previos, consideramos que:

> *Así como a través de la escritura académica establecemos determinados modos de abordaje del cine y las artes audiovisuales, pensarlos por medio de lo audiovisual, trabajar materialmente con imágenes y sonidos,*

> *es una experiencia que exige otro tipo de operaciones de producción de conocimiento y nos invita a posicionarnos y a dialogar de otro modo con las obras, a través de un proceso análogo al que la construcción de estas mismas obras requiere (...) Por las infinitas posibilidades que habilita el montaje audiovisual, por cómo el video digital facilita la apropiación de materiales diversos, por la posibilidad de articularlos de manera sincrónica y diacrónica y establecer diversas relaciones entre ellos, los estudios videográficos pueden resultar muy productivos y abrir nuevas perspectivas en un área en la que la intertextualidad es un concepto central y el análisis comparado un procedimiento habitual* (Soriano, 2016: 1098).

Una secuencia didáctica que ilumina el valor de las preguntas

La secuencia didáctica que revisaremos se integra con la segunda evaluación parcial de la materia y, a su vez, se conecta con el examen final. En ella se propone a los estudiantes que lleven a cabo un análisis que, anclado en los contenidos y el marco teórico abordados a lo largo de la cursada e integrando obligatoriamente alguna(s) de las obras incluidas en el programa, desarrollen y problematicen audiovisualmente el tema planteado en formato de videoensayo. El segundo examen parcial consiste entonces en la presentación grupal de un proyecto de videoensayo, en el cual deben desarrollar y justificar su propuesta, evidenciando el proceso de aprendizaje llevado a cabo en la cursada y teniendo en cuenta a la hora de la planificación que la duración del trabajo final deberá ser de entre 4 y 10 minutos. En el examen final los estudiantes deben presentar el videoensayo terminado.

Siguiendo a Feldman (2010), nos resulta significativo señalar que *en algunas ocasiones, lo que se llama 'actividad' es el aspecto central del curso. En ese caso, es probable afirmar que se trata de su contenido* (Feldman, 2010: 56). El desarrollo del proyecto de videoensayo no es en esta secuencia solo una actividad sino también un contenido central en la secuencia didáctica que abordaremos. Y lo es, justamente, porque es vehículo de aquello que antes mencionamos: un hacer reflexivo posibilita aprender a pensar al modo de nuestra disciplina.

Como mencionamos, nos centraremos específicamente en la secuencia didáctica que se articula con la segunda evaluación parcial (la presentación del proyecto de videoensayo) para pensar la importancia de las preguntas de investigación y cómo se articulan, a su vez, con el diálogo reflexivo y las preguntas como estrategias didácticas y con aquellas otras preguntas vinculadas específicamente con el diseño de imagen y sonido. La secuencia se organiza de la siguiente manera:

-Un primer bloque introductorio (30 minutos) en el marco de la primera clase de la cursada, en el cual se presenta la propuesta y se proyectan algunos ejemplos.

-Dos bloques de 30 minutos, en el marco de dos clases en las cuales se desarrollan en paralelo otros temas, de proyección y análisis de ejemplos.

-Dos bloques de 30-40 minutos en los cuales se debate en torno a las ideas que trae cada equipo de estudiantes y se repasan las consignas.

-Una clase completa dedicada a la preentrega y presentación de los proyectos en la cual cada equipo expone sus avances en clase y profundiza en sus propuestas en el marco de un diálogo reflexivo junto a las docentes.

-Por último, un bloque de 40 minutos en la última clase de la cursada dedicado a la devolución general de los proyectos. Previamente, cada equipo recibe sus correcciones por escrito.

-Además, en paralelo a estas actividades, se habilita un foro en el campus virtual en el cual se pide a los estudiantes que vayan volcando por escrito sus ideas de manera progresiva; éste se va retroalimentando con los diálogos que tienen lugar en las clases.

Profundizaremos más adelante en algunos de estos momentos.

Las consignas de la segunda evaluación parcial son relevantes no solo para su entrega sino que articulan el trabajo en toda la secuencia didáctica. Los puntos a desarrollar por los alumnos en la entrega del proyecto de videoensayo son:

1) Tema: explicitar el campo temático general sobre el que desarrollarán el trabajo (oralidad, tragedia, mito de la vida artificial, etc.).

2) Focalización: a partir del tema elegido, indicar qué campo temático específico van a abordar en el videoensayo (oralidad y escritura en Fahrenheit 451 de Bradbury y Truffaut, el problema de la hybris en Medea, el mito de la vida artificial y la idea de lo monstruoso en Mary Shelley, etc.).

3) Corpus: detallar qué obras (audiovisuales, literarias, teatrales, etc.) van a constituir su objeto de análisis. El trabajo deberá integrar obligatoriamente una de las obras vistas en la materia como mínimo, pero podrán sumar otras siempre y cuando sea pertinente y puedan justificarlo.

4) Eje de análisis: Preguntas de Investigación/ Hipótesis: a partir del recorte efectuado en los puntos 1, 2 y 3, detallar cuál será el eje de análisis que van a desarrollar en el videoensayo. Para ello, recomendamos problematizar el tema elegido (es decir, pensar qué pregunta(s) de investigación se plantearon a partir de éste) y pensar una hipótesis (es decir, una posible respuesta a esa pregunta, que va a guiar el análisis y que puede o no comprobarse al llevar a cabo el trabajo).

Ejemplo:

1) Tema: Oralidad.

2) Focalización: La oralidad secundaria en Fahrenheit 451 de Ray Bradbury, Fahrenheit 451 de François Truffaut y Fahrenheit 451 de Ramin Bahrani.

3) Corpus: Fahrenheit 451 de Ray Bradbury, Fahrenheit 451 de François Truffaut, Fahrenheit 451 de Ramin Bahrani.

4) Eje de análisis:

Preguntas de investigación: ¿Cómo se trabaja la oralidad en Fahrenheit 451 y sus dos transposiciones? ¿Qué tipo de oralidad retrata Bradbury en Fahrenheit 451 y cómo, y qué rol cumple en el mundo diegético de la novela? ¿Cómo reelaboran esto Truffaut y Bahrani en el universo diegético de sus respectivas transposiciones? ¿Qué recursos narrativos y audiovisuales pone en juego cada uno?

Hipótesis: En este videoensayo, analizaremos cómo se trabaja la oralidad en Fahrenheit 451 y sus dos transposiciones. Nuestra hipótesis es que, si bien ambas películas parten de la novela de Bradbury y retoman la oralidad secundaria como elemento central, cada director la retrata utilizando recursos narrativos y audiovisuales diferentes y construyendo universos diegéticos distintos, evidenciándose así dos apropiaciones personales de la obra literaria. Nos centraremos entonces en llevar a cabo un análisis comparativo de cómo se representa la oralidad secundaria en ambas transposiciones.

(El anterior es un ejemplo ilustrativo muy esquemático; este punto deberá estar desarrollado, argumentado y justificado de la mejor manera posible, dado que es el hilo conductor del trabajo que se propondrán realizar).

5) Marco teórico-conceptual: a partir de la bibliografía relevada, desarrollar en detalle aquellos conceptos teóricos que permitan enmarcar y justificar el eje de análisis/hipótesis planteado. En este punto, entonces, se deberá argumentar, articulando los contenidos abordados a lo largo de la cursada, a favor del proyecto que se proponen llevar a cabo.

El marco teórico es el soporte conceptual de un proyecto; recuerden, entonces, que no se trata de un simple "resumen" texto por texto, sino que se espera que, a la vez que dan cuenta de lo planteado por los autores que vayan a tomar para su trabajo, puedan construir un texto integrado que apoye el desarrollo del futuro videoensayo. Recomendamos que, antes de desarrollar esta sección del trabajo, planifiquen muy bien su estructura argumentativa; es decir, que piensen en qué orden es conveniente presentar a los autores, las ideas y conceptos a los que van a acudir para defender la propuesta y piensen cómo cada una de esas ideas se conectará con la siguiente y con la totalidad del texto.

Este es un punto de desarrollo: se espera que puedan profundizar en el tema elegido, evidenciar el conocimiento y comprensión de los contenidos de la materia y utilizar la bibliografía como herramienta para sostener y justificar la propia argumentación.

IMPORTANTE: En el marco teórico-conceptual deberán utilizar todos los textos de la bibliografía obligatoria de la materia correspondientes al tema elegido.

En caso de ser pertinente y necesario, podrán sumar bibliografía complementaria. La bibliografía complementaria será suministrada por la cátedra y solo se admitirán otros materiales incorporados por los alumnos si éstos han sido previamente cotejados con las docentes a cargo.

6) Propuesta estética

Desarrollar la propuesta estética del proyecto, detallando:

6.a) Estructura del videoensayo: desarrollar con el mayor detalle posible cómo planean estructurar el futuro videoensayo.

6.b) Recursos audiovisuales: explicar qué recursos audiovisuales utilizarán en el trabajo y cómo.

6.c) Referencias: Indicar qué otros videoensayos consideran como referencias para el proyecto. Para esto, además de indicar el título y sumar imágenes y/o links, deberán describir qué están tomando concretamente como referencia de los trabajos mencionados y por qué.

Tanto en la carpeta de materiales de la materia como en la sección "Sobre videoensayo" de la web de la cátedra podrán encontrar una serie de recursos y ejemplos, además de los que analizaremos en las clases y en los foros. Por supuesto, pueden incorporar también otras referencias.

6.d) Otros materiales (si los hay): Si van a incorporar al trabajo otros materiales más allá del corpus (es decir, las obras a analizar), indicarlo en este punto. Pueden utilizar todo tipo de material que consideren pertinente: fragmentos de otras películas, material de archivo, material audiovisual de producción propia, textos propios y ajenos, voces, sonidos, música, gráficos, fotografías, animaciones, etc.

La propuesta estética y la estructura tentativa del videoensayo deberán pensarse de manera orgánica y coherente y en función del eje de análisis propuesto.

7) Bibliografía: detallar la bibliografía utilizada en el desarrollo del proyecto. Citarla siguiendo las normas APA. https://normas-apa.org/ (Cátedra Ex Babino, 2024).

Las consignas están ordenadas en ítems para facilitar la organización del texto. Además, se incluye un ejemplo a partir de las experiencias de las cursadas anteriores para guiar a los estudiantes en la presentación del trabajo. En comparación con otros cuatrimestres en los que las consignas no estuvieron ordenadas de esta manera, hemos observado que (tanto en el trabajo en las clases como en la entrega por escrito) el desglose de las consignas en ítems facilita la presentación, ayuda a organizar los resultados y a que los estudiantes puedan poner por escrito el proceso de problematización del tema. Nos concentraremos en particular en aquellos puntos vinculados con los temas de esta ponencia.

Nuestros objetivos son que los estudiantes puedan utilizar herramientas de análisis e investigación propias de nuestra área; recortar y problematizar temas de investigación vinculados con el estudio de las relaciones entre la literatura y las artes audiovisuales; poner en práctica modos de reflexión y argumentación específicamente audiovisuales; desarrollar el pensamiento crítico a partir de la utilización de herramientas audiovisuales; a partir de todo esto, que logren elaborar un proyecto de videoensayo que integre teórica y críticamente algunos temas de la cursada.

La importancia de las preguntas de investigación

Entendemos que *La pregunta de investigación constituye el eje del problema de investigación que será abordado. Marca la ruta de este proceso* (Fernández y del Valle, 2019: 96). Ser capaz de formular una pregunta de investigación *implica pasar de una idea o tema de investigación a preguntas preliminares, delimitadas en el tiempo y espacio, relevantes, claras y posibles de ser respondidas con los recursos materiales y humanos y de acuerdo con el cronograma diseñado* (Mendizábal, 2006: 83) . Las preguntas *Indican qué se desea saber o comprender y a partir de su formulación se conoce la dirección que tomará la investigación* (Mendizábal, 2006: 83), dado que su respuesta tentativa dará lugar a la hipótesis que va a guiarla. Su centralidad en cualquier proyecto de investigación resulta incuestionable. Es por esto que, como se ha visto, en las consignas se explicita la relación entre el tema, la focalización, las preguntas de investigación y la hipótesis.

Pero las preguntas de investigación no solo tienen un lugar de mucho peso en las consignas y, por consiguiente, en la entrega del proyecto. Su formulación y explicitación forma parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje y de su evaluación. Siguiendo a Sautu (2005), consideramos que *un paso fundamental en los proyectos es cómo formular las preguntas de investigación a medida que avanzamos en el proceso* (Sautu, 2005: 79); también que *las preguntas de investigación son susceptibles de ser reformuladas durante toda la investigación, permitiendo clarificar la pregunta inicial. Esto es primordial para facilitar las etapas sucesivas del proceso de investigación* (Sautu, 2005: 79).

Enseñar a pensar al modo de nuestra disciplina implica dar cuenta de que todo proyecto de investigación se construye en el tiempo y que las preguntas de investigación no se formulan de una vez y para siempre sino que se van ajustando paso a paso, en cada etapa de su desarrollo. Consideramos que transformar este paso a paso en un proceso abierto, compartido y central en las clases es un modo de iniciar a los estudiantes en prácticas habituales en la investigación de manera compartida, dialogada y acompañada.

Es por esto que esta secuencia didáctica, y con ella el proceso de desarrollo de los proyectos, se extiende a lo largo de varias clases. Como señalamos, en las clases se trabaja en torno a esto de manera progresiva: en un comienzo, analizando ejemplos. Luego, se pide en una primera instancia que cada equipo presente una o más ideas iniciales, que pueden estar en cualquier fase de desarrollo. En segunda instancia, se pide que avancen con la focalización y problematización de estas primeras ideas, para después pedirles que avancen con algunas posibles hipótesis e ideas para la propuesta estética, a la vez que ahondan en el marco teórico que sustentará el proyecto. Las preguntas de investigación son parte central del trabajo en estas clases: formularlas tanto por escrito como en los intercambios en clase, reformularlas a partir del diálogo con las docentes y con otros estudiantes, considerar distintas posibilidades, pensarlas en relación con la bibliografía y el análisis de las obras, enunciar posibles hipótesis a partir de ellas son ejercicios habituales.

Por último, en la clase de presentación de avances, se solicita que traigan un primer borrador de cada uno de los ítems solicitados y un esquema tentativo del marco teórico que va a sustentar la defensa de esa hipótesis. Cada equipo comenta sus avances en diálogo con las docentes y con sus compañeros.

El hecho de que esta actividad se realice la semana previa a la entrega hace que (a diferencia de lo que sucedía en las primeras versiones de esta secuencia didáctica, en las cuales la defensa del proyecto se realizaba en la misma fecha de su entrega definitiva) se convierta en una instancia más del desarrollo de los proyectos. Esto permite integrarla a la evaluación ya no de los resultados finales sino del proceso y, sobre todo, transformarla en una instancia de trabajo colectivo.

El diálogo reflexivo y las preguntas como estrategias didácticas

De la mano de esta centralidad de las preguntas de investigación y, sobre todo, de la necesidad de reformularlas a lo largo del proceso, el diálogo reflexivo y las preguntas en clase cobraran un lugar central como estrategias didácticas. Podríamos decir entonces que lo que sostiene esta secuencia didáctica es, justamente, el diálogo entre docentes y estudiantes, articulado a partir del progresivo desarrollo del proyecto. Como sostiene Davini (2015):

> *El diálogo reflexivo tiene protagonistas (el docente y los alumnos como sujetos activos), contenidos (la "materia" u objeto del diálogo) y un vehículo o "medio" privilegiado que es el lenguaje: la palabra, la pregunta reflexiva, el mensaje; también, una dirección: construir significados, elaborar conceptos, interpretar y explicar* (Davini, 2015: 55).

La pregunta reflexiva es recurrente en este diálogo, siendo esta una herramienta fundamental que no solo sirve para corroborar la comprensión alcanzada por los estudiantes sobre la bibliografía y las obras a abordar sino que también invita a conceptualizar, a poner en relación el marco teórico abordado con el análisis de las obras y a ir aproximándose progresivamente a la formulación de preguntas de investigación que puedan dar lugar a auténticas hipótesis de análisis, ensayando distintas versiones posibles y considerando su mayor o menor productividad.

En las clases trabajamos constantemente, por un lado, con preguntas que aluden a lo cognitivo, al nivel del contenido; pero también se proponen preguntas de diverso nivel de complejidad: algunas se dirigen al análisis; otras intentan provocar cierto nivel de teorización (Litwin, 2008: 82-83). Son de suma importancia las preguntas que se vinculan con lo metacognitivo, puesto que:

> *Las preguntas metacognitivas refieren a la ayuda que podemos brindar como docentes para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué se relacionó con qué, si se han producido síntesis o procesos de*

> *generalización adecuados* y que *enseñar metacognitivamente es reconocer el valor de generar cada vez mejores procesos de pensamiento* (Litwin, 2008: 82).

Estas instancias de trabajo dialógicas se entroncan con la necesidad anteriormente mencionada de ir reformulando y clarificando las preguntas de investigación; de *reformar la misma pregunta pero afinando la capacidad interrogativa y aumentando su precisión* (Mancuso, 2006: 96). Siguiendo a Mancuso (2006), consideramos que, luego de las primeras formulaciones de las preguntas de investigación, propias de los inicios de un proyecto, es necesario seguir trabajando en torno a ellas: es necesario afinar la precisión teórica y conceptual con la que las planteamos, explicitar los supuestos del proyecto, identificar las premisas del problema y de qué tipo de problema se trata, pensar cómo se lo analizará concretamente, simplificar el problema inicial, planificar las etapas necesarias para su resolución, pensar las preguntas en relación con otros campos análogos y con otras ya resueltas; en suma, redefinir y reformular las preguntas iniciales de manera tal que nos encaminen hacia la formulación de una hipótesis clara, concreta y factible de ser demostrada.

En esta secuencia didáctica se pone énfasis entonces en la enseñanza como guía activa, facilitación u orientación: la enseñanza no está concebida en estas clases como una transmisión unidireccional, en la que el saber “pasa” de las docentes al grupo de estudiantes, sino como un intercambio en el que -a través del diálogo reflexivo y las preguntas- el conocimiento circula y se va construyendo colectivamente (Davini, 2015: 52).

Por otra parte, podemos afirmar, siguiendo otra vez a Davini (2015), que hay cierto componente de evaluación formativa en estas actividades: a través del diálogo reflexivo y las preguntas, las docentes vamos acompañando el proceso de aprendizaje, ponderando sus logros, detectando posibles dificultades y ayudando a salvarlas. Las preguntas habilitan a que, ante una respuesta no acertada, las docentes puedan reponer aquella información faltante o, en otros casos, acompañar la interpretación y corregir los conceptos, brindando una retroalimentación constante (Davini, 2015: 79). De este modo, la evaluación se expande y ya no queda reservada al último paso del proceso; por otro lado, los estudiantes llegan mucho mejor preparados a la entrega del proyecto.

Preguntas específicas para el diseño de imagen y sonido

Antes de concluir, quisiéramos señalar la importancia en este proceso de otro tipo de preguntas, muy propias de nuestra carrera. Una vez apuntalados aquellos aspectos troncales propios de cualquier proyecto de investigación, se vuelve necesario profundizar en el modo en que estas ideas pueden articularse específicamente en un formato de videoensayo. Considerando que imágenes y sonidos son también *dispositivos de pensamiento* (Lavik, 2012), es imprescindible entonces invitar a pensar las preguntas de investigación en relación con la propuesta estética concebida para cada proyecto.

Es por eso que, tanto en las clases como en el foro, en la presentación de avances y en la entrega del proyecto, tienen mucho protagonismo esas otras preguntas que ayudan a pensarla, articuladas a partir del punto 6 de la guía: teniendo en cuenta las preguntas de investigación y la hipótesis planteada, ¿cuál será la estructura tentativa del videoensayo y por qué? ¿Cómo colabora esta estructura con la argumentación audiovisual que buscamos articular? ¿Qué recursos audiovisuales se pondrán en juego, de qué modo, en qué momentos, por qué, para qué? ¿Cómo se relacionan estos recursos con las preguntas de investigación formuladas y la hipótesis? Entre otras.

A la luz de estos intercambios, surgen también otra serie de preguntas relacionadas con el espectador ideal al que el trabajo está dirigido: más allá de que el desarrollo del proyecto se encuadra en un contexto académico, de espectadores especializados, formados y en formación, ¿para qué espectadores está pensando el videoensayo a realizar? El videoensayo final ¿será un trabajo de divulgación, dirigido a espectadores que no conocen nada sobre el tema? ¿Se dirigirá a espectadores especializados, a quienes se invita a profundizar en un aspecto o a quienes queremos presentarle una hipótesis novedosa? ¿Cómo se piensa esto en relación con las preguntas de investigación y la hipótesis, y cómo se relaciona con la propuesta estética? Si bien estas preguntas no están incluidas como un ítem aparte en las consignas, sí lo están en el foro y son parte importante del trabajo en las clases. Estas preguntas han demostrado ser muy productivas a la hora de ayudar a pensar una propuesta estética coherente con las preguntas de investigación y la hipótesis que vertebran el proyecto.

Explicitar estas preguntas e invitar a explicitar y debatir sus respuestas es una invitación a cobrar conciencia de procesos de pensamiento propios de diseñadores de imagen y sonido y de cómo se conectan las decisiones estéticas y argumentativas; de la especificidad del videoensayo como herramienta de investigación en un contexto académico.

Conclusión

A partir de la revisión de la secuencia didáctica escogida, hemos señalado la importancia de encontrar estrategias que inviten a pensar al modo de nuestra disciplina, que faciliten la construcción colectiva del conocimiento, que permitan acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y a cobrar conciencia desde la práctica de la centralidad de las preguntas de investigación y de la necesidad de pensarlas y trabajarlas de manera progresiva, a medida que el proyecto va creciendo. Hemos considerado también la pertinencia del diálogo reflexivo y las preguntas como estrategias didácticas para articular este trabajo en torno a las preguntas de investigación, así como la necesidad de pensarlas en relación con otras preguntas propias de nuestro campo. Con esto, esperamos aportar algunas ideas para discutir una pregunta clave para la enseñanza-aprendizaje en la universidad: ¿de qué modo podemos invitar a los estudiantes a dar sus primeros pasos en investigación con las herramientas y recursos propios de nuestra carrera? Desde ya, esto no busca ser una

respuesta única ni definitiva, sino un camino posible y en construcción entre otros.

Para concluir, queremos señalar que, a la manera de las metodologías artísticas de investigación, entendemos que en una carrera como Diseño de Imagen y Sonido resulta clave

> *aproximar los usos y tradiciones profesionales de la creación artística a las normas y criterios de la investigación en ciencias humanas y sociales, de tal modo que en lugar de considerar la actividad científica como contradictoria y opuesta a la actividad artística, lleguen a considerarse complementarias (ya que cada una ofrece enfoques y resultados diferentes sobre los problemas humanos) y equivalentes (disfrutando sus peculiares técnicas y procedimientos de indagación así como sus logros cognoscitivos de un reconocimiento académico semejante)* (Marín Viadel, 2011: 280).

Iluminar las preguntas –clave en los campos del diseño, el arte y la investigación, tanto en las experiencias de enseñanza y aprendizaje como en la práctica profesional- es un camino posible para seguir trabajando en pos de esa transversalidad.

Bibliografía

Davini, M. C. (2015). La didáctica y la práctica docente. En: *La formación en la práctica docente* (pp. 45-82). Buenos Aires: Paidós.
Feldman, D. (2010), “La programación” en Didáctica general, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p.41-58.
Fernández, M. y del Valle, J. (2019). *Cómo iniciarse en la investigación académica*. Lima: PUCP.
Lavik, E. (2012). The Video Essay: The Future of Academic Film and Television Criticism?. Frames Cinema Journal. 2012. Recuperado el 12/07/2024 de: http://framescinemajournal.com/article/thevideo-essay-the-future/
Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.
Mancuso, H. (2006). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
Marín Viadel, R. (2011) Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação.* 34 (3): pp. 271-285.
Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Buenos Aires: CLACSO.
Soriano, G. (2016). Pensar en imágenes: el videoensayo como práctica de investigación y análisis. En *XXX Jornadas de Investigación y XII Encuentro regional SI+. Configuraciones, Acciones y Relatos* (pp. 1091-1100). Buenos Aires: FADU, UBA.
Soriano, G. (2021). Más allá de la "adaptación". Conceptos para pensar las relaciones entre la literatura y las artes audiovisuales. En *XXXV Jornadas de Investigación y XVII Encuentro Regional de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, SI+ Palabras clave*. Buenos Aires: FADU, UBA.
Soriano, G. (2022) Un campo de relaciones intermediales. Algunas categorías para seguir repensando los vínculos literatura/artes audiovisuales. En *XXXVI Jornadas de Investigación y XVIII Encuentro Regional SI+ Categorías*. Buenos Aires: FADU, UBA.

Fuentes

Ex Cátedra Babino (2024). Guía para la realización del videoensayo. Buenos Aires: FADU-UBA.