

algunos casos los elementos representados se limitan a la mínima expresión posible. La evolución del dibujo de Picasso acompaña sus diferentes períodos: su primer etapa ya como artista reconocido (1898 - 1901) con líneas densas y orgánicas, con un trazo muy expresionista en algunos casos; su Período Azul (1901 - 1904) con líneas superpuestas o, en los trabajos con sombras, creando ambientes oscuros que expresan la melancolía del momento; su Período Rosa (1904 - 1906) en donde el dibujo acompaña el cambio de ánimo del artista con síntesis formales más claras y composiciones alegres; el Cubismo Analítico (1907 - 1912) y el Cubismo Sintético (1912 - 1915) en donde sus investigaciones formales lo llevan a una geometrización del dibujo, líneas rectas, curvas controladas y el fondo avanzando sobre la figura (relaciones fondo-figura complejas que acompañan las investigaciones gestálticas del momento); y luego, entre 1916 y 1924, retoma (sin dejar de incorporar sus experiencias anteriores) una forma de expresión más clásica pero sin perder la estructuración cubista. A partir de 1924, Picasso comienza a elaborar lo que podemos llamar su propio estilo, en el que el dibujo gana en síntesis incorporando algunas formas más orgánicas y jugando con el trazo, se libera de cualquier prejuicio (si es que en algún momento lo tuvo) y desarrolla un estilo muchas veces imitado pero nunca igualado, en donde incorpora y reelabora las conclusiones de sus exploraciones previas.

Volviendo la mirada al diseño podemos concluir que el diseñador no tiene la obligación de ser un experto dibujante, pero tiene que manejar ciertos elementos básicos de la representación que le permitan transmitir (a veces en forma rápida y clara) una idea o concepto a sí mismos, a otros colegas o a contratistas y clientes.

#### Referencias bibliográficas

Warncke, C. P. - Walther, I. F. (1997) *Picasso*. Köln: Taschen.

Nota: Esta comunicación fue presentada por su autora en la comisión 2.2 [B] Metodología del diseño (ver p. 20) de la Primer Edición del Congreso en Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades de Nivel Medio 'Interfaces en Palermo'.

**Abstract:** The warmth, quality, and design time are key elements that give us paper and a line as an extension of our own hand, to the graphic thinking. Gesture, imprint, footprint, are words we use and reflect the precise time of the gestation of the ideas that are then transformed in design. The designer is not required to be an expert artist but you have to handle certain basic elements that allow to transmit the representation of an idea or concept in a quickly and clearly way.

**Keywords:** drawing - draught - design - art - outline.

**Resumo:** O calor, a qualidade, e os tempos do design são elementos fundamentais que nos brindam o papel e a linha como extensão de nossa própria mão, para o pensamento gráfico. Gesto, impronta, impressão, são palavras que utilizamos e refletem o momento preciso da gestação das ideias que depois se transformarão em design. O designer não tem a obrigação de ser um experiente artista mas tem que lidar com certos elementos básicos da representação que lhe permitam transmitir em forma rápida e clara uma ideia ou conceito.

**Palavras chave:** design - croqui - esboço - design - arte.

(\*) **Gustavo Amenedo:** Arquitecto graduado de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Es docente en Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación.

## Las prácticas educativas en la enseñanza en investigación: Enfoques y estrategias en el área de Diseño y Comunicación.

Fecha de recepción: julio 2013

Fecha de aceptación: septiembre 2013

Versión final: noviembre 2013

Mariana Bavoleo (\*)

**Resumen:** Enmarcado en el Programa de Investigación DC de la Universidad de Palermo, durante el año 2012, este artículo reúne una serie de reflexiones sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las materias del Núcleo de Formación Académica. Dentro de la categoría de investigación disciplinar, el proyecto tuvo como objeto de estudio la construcción de las prácticas educativas en la enseñanza en investigación, considerando a la enseñanza como una práctica social y como un sistema de comunicación intencional.

**Palabras clave:** educación - estrategia pedagógica - investigación - comprensión - motivación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 125]

*Las prácticas educativas en la enseñanza en investigación*  
*Enseñar es, desde nuestra perspectiva, aprender.*  
*Aprender antes, aprender durante,*  
*aprender después y aprender con el otro.*

(Litwin, 1996, p. 113)

Desde la sistematización del proyecto de investigación se han planteado una serie de interrogantes que han guiado y delineado algunas de las líneas de reflexión: ¿Qué concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje circulan entre los docentes? ¿Qué rol juegan los enfoques docentes y las estrategias de los alumnos? ¿Qué entienden, los docentes y los alumnos, por comprensión? ¿Qué tipo de expectativas tienen los docentes sobre los trayectos educativos de los alumnos? ¿Cómo influyen la motivación y la comprensión en las estrategias pedagógicas? Son algunos los cuestionamientos que intentarán esclarecerse.

Para problematizar los núcleos conceptuales propuestos, se realizó una toma de datos primarios a través de dos herramientas específicas de recolección: un formulario de encuesta destinada a docentes y otra a alumnos. Se constituyó una muestra (no probabilística) de 170 casos de alumnos y 51 casos de docentes, de las tres materias del núcleo de formación. A continuación se presenta, desde cuatro ejes, un análisis de los resultados obtenidos mediante la recopilación de datos a docentes y alumnos.

### **Los modelos pedagógicos: entre la enseñanza y la formación profesional**

A partir de los núcleos conceptuales propuestos en el marco teórico, podemos sostener que un modelo pedagógico es una construcción teórica, que consiste en un conjunto de supuestos sobre el acto de enseñanza y aprendizaje, y que permite abordar una situación concreta. Es usual considerar que los alumnos vienen con un conocimiento previo, cotidiano, con una manera de ver el mundo y con un lenguaje propio. Pero también es frecuente olvidar que, al mismo tiempo, sucede lo mismo con los docentes y que es en esta negociación de modelos (o perspectivas) que se solidifica la relación docente-alumno.

De esta manera, Elsa Gatti (2000) sostiene que los docentes están atravesados por modelos que pueden estar centrados en la enseñanza, aprendizaje o en la formación. La identificación de los mismos puede permitir entender cómo se interrelacionan los tres polos de la tríada didáctica: docente / alumno / conocimiento o saber, en una situación áulica.

Para la autora en los modelos centrados en la enseñanza hay una mayor importancia asignada a los contenidos y prevalece la idea de que el docente debe ser un erudito en su disciplina. También son modelos en los que predomina la creencia de que existe una secuencia lógica para la presentación y apropiación de los conocimientos. Consecuentemente, se ubica al estudiante en el lugar del que no sabe y se valora a los aprendizajes por recepción antes que los aprendizajes por descubrimiento. (Gatti, 2000, pp 21-22)

En contraposición, los modelos centrados en el aprendi-

zaje, son aquellos que consideran a la educación como un proceso dinámico y no lineal. El énfasis está colocado en lo que se aprende y no en lo que se enseña. El alumno es considerado como sujeto activo, mientras que el docente es sólo un facilitador: lo más importante es aprender a aprender.

Finalmente, en los modelos centrados en la formación, se entiende que es imposible escindir la teoría de la práctica, el aula de la sociedad y la historia del proyecto. La formación no se confunde ni con la enseñanza ni con el aprendizaje; sin embargo la enseñanza y el aprendizaje se integran como soportes de la formación. Es por esto que el sujeto se forma a medida que va encontrando su propio camino, en el cual los docentes, los libros, las experiencias, son los mediadores. (Gatti, 2000, pp 25-27)

A partir de los datos recopilados, se puede deducir que en los docentes del NFA, en la Universidad de Palermo, oscilan entre el primer y tercer modelo. Desde las preguntas puntuales destinadas a relevar la información sobre los mismos de hay una fuerte presencia del modelo centrado en la enseñanza que otorga una fuerte prioridad al conocimiento, valorando el aprendizaje por recepción.

Al preguntar a los docentes que entendían por el concepto de enseñanza, el 49% (la primera mayoría) vinculó esta noción con los procesos de conocimiento en el que se interrelacionan docentes y alumnos; mientras que el 31% lo asoció al proceso que estimula a los alumnos a desarrollar competencias y habilidades. Los menores porcentajes se ubicaron sobre el concepto de producción de aprendizaje, con el 11%, y sólo el 9% lo vinculó la educación al concepto de comunicación intencional en un marco institucional.

No obstante, desde la lectura de preguntas más generales y vinculadas a las actividades realizadas, se explicita una fuerte presencia del tercer modelo centrado en la formación, que privilegia el aprendizaje por descubrimiento. Las estrategias didácticas empleadas por los docentes desde las diferentes actividades vinculadas con las tareas investigativas, intentan ubicar a los alumnos en una posición de búsqueda de conocimiento activo. Si cada uno de los modelos privilegia diferentes procesos, podría decirse que el énfasis en este caso coloca en la relación docente - alumno.

Además, la mayoría de los docentes ha elegido la UP por motivos vinculados a la formación profesional y a la propuesta académica. El 59% optó por ingresar porque disfruta de dar clases y le atrae la propuesta académica; mientras que el 27% sostuvo que lo hizo porque quiere enriquecer su formación profesional. Consecuentemente cuando se les preguntó a los mismos que era lo más importante en un ámbito educativo el foco no estuvo ni en los contenidos a enseñar, ni el aprendizaje en sí mismo. El 57% sostuvo que lo más importante es formar a los alumnos: los docentes, los libros y las experiencias, son sólo mediadores.

Paralelamente para el 80% de los alumnos la educación universitaria es un proceso para adquirir conocimientos y formarse profesionalmente. Al indagar sobre los motivos que los impulsaron a iniciar una carrera universitaria se desatacan dos aspectos: el 40% de los alumnos

sostuvo que eligieron la UP para obtener conocimientos que me permitan construir una carrera profesional; mientras que el 36% eligió una carrera en la universidad porque quieren formarse, pero al mismo tiempo disfrutar de algo que les gusta. En este caso, prevalecieron las opciones que vinculaban la elección a la formación profesional y a las preferencias personales; las opciones vinculadas a las necesidades laborales, económicas y familiares, no marcaron porcentajes significativos.

Se podría entender al proceso de enseñanza-aprendizaje como el proceso de construcción del conocimiento a partir de la relación docente-alumno-contenido. En la formación, el dispositivo educativo se imprime en el individuo, lo hace ser otra cosa que aquello que era, lo asemeja a los otros (formados en el mismo espacio), marca un período claramente identificable en la vida profesional y lo habilita en la vida profesional para desempeñar una práctica.

No obstante la identidad profesional, se va modulando a medida que el sujeto atraviesa diferentes experiencias de formación permanente. Además, es importante tener presente que la enseñanza queda doblemente determinada por las intencionalidades, motivaciones, experiencias, expectativas y percepciones.

Acentuar la palabra doblemente, es fundamental ya que la misma refiere tanto a los docentes como a los alumnos. El vínculo pedagógico que se establece dentro del aula se consolida, no como una relación causal de enseñanza-aprendizaje, sino como una relación dinámica donde docentes y alumnos pueden asumir diversos roles.

En este caso, a partir de los datos analizados y los modelos identificados, se desprende que la mayoría de los docentes se presentan en algunas oportunidades como eruditos en su disciplina, focalizando en los contenidos a transmitir; y en otros como mediadores, considerando a sus alumnos como participantes activos en el mismo proceso de formación.

También es cierto que dentro de cualquier modelo se pueden desarrollar buenas y malas prácticas docentes (...) Y por sobre todo, debemos tener presente que los modelos pedagógicos están atravesados por las historias personales de los docentes que los adoptan, y por las historias institucionales en las que se inscriben sus prácticas. (Gatti, 2000, p.28)

De ahí que la elección y búsqueda de un modelo apropiado por parte de los docentes se sitúa en la intersección entre las experiencias de formación personal y las experiencias de formación profesional. El pasado escolar de los docentes también se actualiza en la elección de un modelo, dado que al entrar en el aula, las propias prácticas escolares de los docentes ejercen fuertes influencias.

### **Estrategias didácticas compartidas: la investigación en el aula**

Desde las perspectivas teóricas abordadas la planificación se define como una hipótesis que se pone a prueba, un marco sujeto a errores y aciertos, suficientemente flexible para abordar las especificidades de la puesta en marcha. Previamente, se mencionó que comprender a la planificación curricular era abordarla desde una prác-

tica situada, dando cuenta que es imposible pensarla como una construcción absoluta o cerrada.

Desarrollar en la práctica esa planificación significa poner a prueba el conocimiento disponible y aprender de la práctica para mejorarlo, en un proceso continuo de reconstrucción del conocimiento. Eso significa recuperar el control de las justificaciones de la enseñanza y, desde luego, responsabilizarse de las acciones emprendidas en el aula. (Fenstermacher y Richardson, cit. en Salinas, 1994, p.155)

Una planificación no es sólo formalización de documentos escritos sino disponer de un pensamiento organizado y sistemático sobre los que se puede, se quiere y se valora para hacer en el aula.

En relación con este punto, el 83% de los docentes coincidió en que el desarrollo curricular es un primer nivel de definición inicial, sobre el cual se pueden redefinir, enfocar y recortar los temas. Aunque el 17% hizo énfasis que son una serie de conocimientos organizados que alumno debe aprobar, asociándolo con la idea de transmisión de contenidos.

La opción que contemplaba que el desarrollo curricular no tenía relevancia real en la práctica docente fue completamente desestimada, y el 89% de los docentes sostuvo que utiliza los nuevos modelos de planificación propuestos por la Universidad, argumentando que los mismos son útiles y más eficientes.

De esta forma, acuerdan con este planteo porque creen que los cambios que se hicieron son positivos y proponen un abordaje más claro, con mayor información para los estudiantes. Sólo un pequeño porcentaje (el 8%) sostuvo que aún la utiliza parcialmente, o que la experiencia les indica que no pueden aplicarla en su totalidad; en algunos casos expresaron que las adaptan a sus posibilidades concretas y otros que aún no han tenido tiempo de evaluarlo.

La dirección institucional y la experiencia en la práctica pueden influir directamente en la percepción que el docente puede tener sobre su aplicación curricular, tarea y desarrollo. El campo del currículum comprende de dos aspectos diferenciables los aspectos estructurales- formales y los aspectos procesuales- prácticos. Si los primeros abarcan las disposiciones formales, los proyectos, las reglamentaciones y los programas, los segundos refieren al desarrollo del currículum a partir de su puesta en marcha.

El contenido siempre es el resultado de un proceso de selección, organización y secuenciación de conocimientos. Entonces, el nivel curricular es percibido como una propuesta pedagógica que estructura (desde un nivel formal) pero que no determina (desde el nivel procesual) la forma práctica de abordarlos. No existe un método o forma única y eficaz, frente a esta afirmación es que Gloria Edelstein (1999) sostiene que no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido, ya que los métodos y las estrategias no son simples operaciones externas.

Debe considerarse que al centrarse en el aspecto práctico, en lo que sucede en el aula entre docente y alumno, las estrategias didácticas cobran especial relevancia. Las estrategias no son concebidas como un fin en sí mismas, son acciones complejas: ordenadas y reguladas,

sin dejar de ser flexibles y constructivas. Recuperar a la investigación como una estrategia didáctica, implica entender que la elaboración del conocimiento se da de forma compartida.

A través de la formulación y tratamiento de problemas se favorecen los procesos de aprendizaje no lineales, en los cuales el docente toma el rol de facilitador organizando, planteando y guiando las actividades. Frente a la afirmación que de educar en investigación contempla a la disciplina en un sentido amplio, entendiendo que la investigación es ante todo una búsqueda con el propósito de indagar, describir y explicar fenómenos, problemas o procesos que abordan algún aspecto de la realidad; el 94% de los docentes sostuvo que utiliza herramientas de investigación en su asignatura.

Esta idea de investigación en el aula se encuadra en un modelo de intervención práctica, que puede permitir abordar los problemas desde su científicidad; por un lado enmarcados en teorías y marcos conceptuales, y por el otro produciendo una confrontación empírica que permita explicar la realidad desde una mirada enriquecida.

En esta misma línea, es importante destacar que al pedirles a los docentes de Taller de redacción y Comunicación Oral y Escrita que describieran algún ejemplo sobre estas utilizaciones, afirmaron que accionan las pautas de investigación en todo momento. Los mismos hicieron énfasis en la utilización para la producción de notas y trabajos en los que implicaban relevamiento de fuentes.

Además se destacó que las herramientas de investigación son utilizadas frecuentemente en la materia de Taller de Redacción, porque son imprescindibles a la hora de escribir una nota o ensayo periodístico. En esta misma línea, se mencionó que también en la materia de Comunicación Oral y Escrita, se utiliza la investigación como estrategia didáctica para la producción de las narraciones de las historias familiares, donde se desarrollan las técnicas de investigación: en varios trabajos los alumnos deben investigar, buscar, plantear hipótesis e indagar sobre los personajes a entrevistar.

Desde ya, que podría profundizarse en cada una de las utilizaciones y sería necesario realizar un análisis y seguimiento de cada una de ellas para evaluar efectivamente sus resultados. No obstante, es muy significativo, que la gran mayoría de los encuestados se manifiesten a favor de estas aproximaciones.

¿Por qué es esto relevante? Según Eduardo García Díaz y Francisco García Pérez (2000) la construcción del conocimiento no sería en estos casos un proceso lineal, con una secuencia fija en el tratamiento de los conceptos, es más bien un proceso de reorganización continúa en el que se profundiza sobre los conceptos y se construyen mallas de conocimientos cada vez más amplias y complejas. (pp. 25-26)

En sintonía, los autores afirman que el punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que ser la apropiación (por parte del alumno) de la temática a trabajar como un objeto de estudio, como algo que estimule las actitudes de curiosidad y tenga la potencialidad para desencadenar un proceso de construcción de nue-

vos conocimientos. Consecuentemente, una metodología de carácter investigativo, tiene que contemplar una secuencia de actividades que motive al alumno a pensar sobre los problemas como objetos de estudio.

Dentro de este marco, se les explicitó a los docentes encuestados que diversos autores postulan que la investigación en el aula no sólo se refiere a estrategias concretas de enseñanza sino a una cierta manera global de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje caracterizada por: reconocer la importancia de una actitud exploradora, posibilitar las interacciones sociales en el aprendizaje, facilitar los procesos de comunicación en el aula, fomentar la autonomía y la creatividad.

A partir de esta definición se les preguntó si era posible pensar a la investigación como un principio didáctico aplicable a los contenidos de las diferentes asignaturas. La respuesta fue rotunda, el 100% de los docentes encuestados sostuvo que sí.

Algunos de los motivos más destacados que justificaron esta respuesta fueron: Porque aporta una capacidad ordenadora de los materiales y el pensamiento; porque otorga herramientas para jerarquizar la información, y permite entender al aprendizaje como proceso; porque el proceso de investigación incluye una variedad de recursos mediante los cuales los estudiantes pueden desarrollar diversas habilidades de comprensión, aplicación y producción de la información; y esto es afín a todo tipo de asignaturas; porque estas iniciativas aplicadas a las formas de estudiar pueden beneficiar la construcción del conocimiento desde la comprensión y no desde la memoria.

Sin embargo, marcando una distancia frente a estas afirmaciones algunos destacan en sus justificaciones que es posible pero que debe ser una política institucional. En un pequeño porcentaje al detallar los motivos (7%), se hicieron referencias a que la investigación (o cualquier otra estrategia didáctica) podría ser válida si desde la propia institución se lo asimila e incorpora (por ejemplo, a la política de portfolios) dado que la acción coordinada entre todos los docentes puede generar una masa crítica que los haga significativos.

En consonancia con estos procesos, Eduardo García Díaz y Francisco García Pérez (2000) explican que la implementación de este tipo de estrategias implica distinguir diferentes tipos de actividades:

Actividades que se refieren a la búsqueda, reconocimiento, selección y formulación del problema. Actividades que posibilitan la resolución del problema mediante la interacción entre las concepciones del alumno (...) y la información nueva procedente de otras fuentes. Actividades que facilitan la recapitulación del trabajo realizado, la elaboración de conclusiones y la expresión de resultados obtenidos. (p.29)

Las estrategias de educación y aprendizaje en investigación pueden potenciarse si se comprende que la metodología es algo más que un recetario de pasos teóricos. La puesta en marcha de este tipo de propuestas responde efectivamente a una concepción interactiva que se aleja de un modelo lineal y asimétrico. Profundizar sobre este tipo de estrategias didácticas, que permiten decir, exponer, abordar y trabajar sobre los contenidos

de una forma diferente, es lo que puede garantizar la riqueza de una puesta en práctica curricular, enfocada en la construcción activa del conocimiento.

### **El desempeño flexible: la comprensión y el aprendizaje**

Desde el ámbito teórico se ha desarrollado y trabajado desde diferentes perspectivas sobre el concepto de comprensión y podría afirmarse que cualquier educador desearía que sus alumnos comprendan lo que están experimentando y no se limiten a adquirir conocimientos de memoria. La preocupación por la comprensividad reconoce, según Edith Litwin (1996) que las formas más frecuentes de conocimiento son frágiles, es decir que el conocimiento que se genera de forma superficial y sin un entendimiento auténtico, se olvida, no se aplica o se ritualiza.

Se ha mencionado también que reflexionar sobre el concepto mismo de comprensión, involucra el desarrollo de las habilidades de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe o aprende; intentando profundizar sobre esta idea las palabras de David Perkins (1992) son contundentes:

Nótese el patrón: queremos mejores estrategias de comprensión y de aprendizaje. Queremos conexiones con la vida fuera de la escuela. Queremos capacidad de comprensión. Y queremos otras cosas. Pero en realidad no enseñamos esas cosas; es decir no suministramos información directa sobre ellas, no ofrecemos una práctica reflexiva ni retroalimentación informativa, no tenemos muy en claro los objetivos ni los perseguimos directamente con los alumnos para promover la motivación interseca.

He aquí la gran paradoja de la educación: en realidad no tratamos de enseñar lo que queremos que los alumnos aprendan. (p.77)

Para superar esta paradoja, el autor sostendrá que no basta con introducir nuevos métodos de enseñanza, lo verdaderamente grave es que no se enseña lo que se quiere que los alumnos aprendan. La lección más importante que postula: ¿qué pretendemos enseñar?

En esta línea, al indagar sobre la comprensión hay un consenso similar tanto entre docentes y alumnos sobre lo que se entiende sobre el concepto y sobre lo que implica priorizarlo. No prevalecieron las definiciones vinculadas con la posesión y transferencia de conocimientos.

El 94% de los docentes considera que la comprensión es un proceso que favorece a la reflexión y posibilita aplicar los conocimientos a otros contextos. Mientras que el 84% de los alumnos también sostuvieron que comprender es incorporar conocimientos para poder aplicarlos en otros contextos.

En este punto es interesante destacar que en los formularios de encuestas se les explicitó a los alumnos que se vinculaba a la enseñanza con la posibilidad de proporcionar instrucciones sobre cómo realizar las tareas de aprendizaje, para comprender y relacionar conceptos, pero más allá de la transmisión de contenidos; y luego se les preguntó que opinaban sobre las estrategias de sus docentes. El 80% sostuvo que sus docentes se esfuerzan para que los alumnos comprendan, relacionen e incorporen los conceptos de la materia de diversas formas,

sin apuntar a la memorización de contenidos.

En relación con sus intereses los porcentajes son más parejos, si bien un 44% aspira a adquirir conocimientos, el 36% espera incorporar herramientas que le sirvan para otras materias y el 20% sólo espera aprobar la materia y finalizar la carrera en el tiempo estipulado.

Al contraponer estos datos relevados, hay algo que llama la atención y requiere ser destacado. El 84% de estos mismos alumnos había afirmado previamente que comprender era incorporar conocimientos para poder aplicarlos en otros contextos; y el 80% además sostuvo que sus docentes se esfuerzan para que ellos comprendan, relacionen e incorporen los conceptos y no sólo apunten a la memorización de contenidos. Es decir que se podría decir que entienden y afirman que la comprensión es más que un estado de posesión, desestimando explícitamente la opción de memorizar contenidos y temas, y se enuncian que sus docentes tratan de impulsarlos para lograr este estado de comprensión y desempeño flexible.

Sin embargo, al indagar sobre sus intereses es evidente que los mismos no se alinean en este sentido y parece delinearse otra paradoja: se declara entender el concepto de comprensión pero por algún motivo no se priorizan las acciones, operaciones y/o actitudes para lograrlo.

En vinculación, David Perkins (1992) esclarece la meta de la pedagogía de la comprensión, definiéndola como la necesidad de capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades relacionadas con los contenidos que aprenden. El autor sostiene que todas las actividades de comprensión (explicar, encontrar nuevos ejemplos, realizar aplicaciones, generalizar, etc.) requieren pensar. (pp. 82-83)

La contrapartida de estas afirmaciones se hace evidente. Más allá de saber lo que implica y se valora como auténtico aprendizaje, el mismo no es codiciado por los alumnos y es en este punto donde el concepto de motivación cobra radical importancia.

En concordancia y en relación con los deseos el mayor porcentaje de alumnos (56%) desearían que las materias les planteen un desafío pero que no involucren un esfuerzo excesivo. Paralelamente sólo el 36% desearía que le demanden exigencia y lo incentiven para superarse; y el 8% desea tener que hacer el mínimo esfuerzo. Los datos generan un nuevo interrogante en el ámbito de la motivación y los deseos: ¿es posible potenciar los deseos, las expectativas y la participación?

En lo que refiere a la atención y participación, sólo el 24% de los alumnos encuestados especificó que ponen mucho interés y atención en lo que se hace y participan siempre que pueden. El mayor porcentaje, el 64%, sostuvo que prestan atención la mayoría de las veces y que sólo en algunas ocasiones toman parte en las discusiones que se realizan en clase. Un porcentaje menor (12%) detalló que presta atención pocas veces y desean con frecuencia que sus clases terminen, o a menudo se distraen haciendo garabatos y/o hablando con sus compañeros. Los sujetos actúan en base a percepciones y motivaciones aunque, en la mayoría de los casos, no sean conscientes de ellas. Es necesario aspirar a que cada vez más alumnos se sientan motivados a conocer e indagar.

La educación en investigación debe, sin lugar a dudas, revalorizar la intencionalidad en el aprendizaje desde el punto de vista de los alumnos.

En relación con este cuestionamiento, Mario Carretero (2009) sostiene que resulta fundamental mencionar que, al hablar de las motivaciones de logros en el ámbito educativo, las tendencias para actuar dependen de diversas cuestiones como la intensidad de la motivación, la expectativa en conseguir lo que se propone y la cantidad de recompensa que espera obtener.

(...) las personas construimos una serie de expectativas o esquemas ante una determinada actividad que va acondicionar el modo en que nos enfrentamos a ella. Dichas expectativas motivacionales que no tienen por qué coincidir con las que el profesor cree que tienen, y esto a menudo produce problemas en el aprendizaje. (...) Por ejemplo, al igual que un director de un centro escolar desinteresado por su tarea deja de transmitir entusiasmo al resto de los profesores, resultará muy difícil motivar a los alumnos si estos no comprueban que el profesor tiene un claro interés por su tarea. (Carretero, 2009, p. 134)

Cabe destacar que en el apartado anterior se mencionó que en relación con los motivos que impulsan a los alumnos a elegir una carrera en la universidad, prevalecieron las opciones que vinculaban la elección a la formación profesional, a las preferencias personales y a los gustos; mientras que las opciones vinculadas a las necesidades laborales, económicas y familiares, no marcaron porcentajes significativos.

Para comprender estos datos de forma compleja, es necesario mencionar que debe contemplarse el componente afectivo estrechamente vinculado a la motivación y a la participación. Al mismo tiempo, de acuerdo a las líneas conceptuales trabajadas, las estrategias de educación y aprendizaje en investigación orientadas hacia nuevas temáticas de interés para los alumnos puede ser un puente positivo para examinar este tipo de obstáculos contemplando los diferentes enfoques que los alumnos como sujetos intencionales despliegan en su proceso de aprendizaje.

### **Los enfoques de aprendizaje: la intencionalidad bajo la lupa**

Las concepciones en ámbito educativo, han ignorado por décadas que lo importante es preguntar a los propios alumnos cómo abordan su aprendizaje. Un giro importante en estas perspectivas se canaliza en los desarrollos teóricos de Noel Entwistle (1998), quien menciona que el cambio se origina a partir de la aceptación de que resulta esencial comprender el aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos.

Aunque es evidente que la intención influirá en la forma en se realiza el aprendizaje, no era obvio esperar que estudiantes del mismo nivel y de la misma aula a los que se daban las mismas instrucciones las habrían de interpretar de manera tan distinta como para manifestar intenciones señaladamente diferentes. (Entwistle, 1998, p. 85)

El autor explica que el deseo, el interés o la motivación intrínseca pueden facilitar un enfoque profundo que apunta a la comprensión articulando un aprendizaje

significativo. La falta de motivación, la ansiedad o el miedo al fracaso pueden inducir a un enfoque superficial que apunte a cumplir con los requisitos de la tarea apoyándose en la memorización focalizada de ciertos temas o contenidos. Y la necesidad de rendimiento, el interés o la motivación extrínseca de logro puede vincularse con un enfoque estratégico, en base a la organización de tiempos según su rentabilidad.

A partir del análisis y cruce de los datos recopilados a 170 alumnos, se pueden ver la presencia de los tres enfoques en diferentes grados, en las materias del NFA. Realizando un desarrollo de la media de respuestas se llegó a la siguiente clasificación.

#### **Enfoque profundo**

El 50% de alumnos eligieron respuestas vinculadas que dan cuenta de que aprovechan el tiempo al máximo y se organizan con la mayor organización posible; intentan comprender cada instancia de las consignas y prestan mucha atención a las correcciones previas del docente para mejorar los trabajos. Asimismo, tratan de preparar los contenidos de la materia, relacionando conceptos con conocimientos anteriores. Tienen como meta adquirir conocimientos y mejorar sus capacidades.

Esto supone que sólo la mitad de los encuestados tienen intenciones de comprender e intentar producir aprendizajes significativos.

#### **Enfoque estratégico**

El 36% eligieron respuestas vinculadas que dan cuenta de que se organizan cuando pueden y distribuyen los tiempos en relación con otras materias; prestan atención a las correcciones más importantes, pero no se detienen en detalles. Tratan de reflexionar y relacionar, pero estudian los conceptos de memoria e intentan obtener las notas más altas posibles. Sus metas son incorporar herramientas que les sirvan para otras materias.

En este caso, el segundo mayor porcentaje, corresponde con aquellos que estratégicamente, tiene la intención de obtener el mayor rendimiento posible de acuerdo a los requisitos y tiempos de evaluación.

#### **Enfoque superficial**

El 14% eligieron respuestas vinculadas que dan cuenta de que consideran que no es necesario organizarse con los tiempos y generalmente realizan los trabajos el día anterior a la fecha de entrega. Además no suelen prestar atención a las correcciones ya que les parecen innecesarias. Sus metas son aprobar la materia y finalizar la carrera en el tiempo estipulado. Suelen memorizar los contenidos que necesitan para poder aprobar. Este enfoque presume la intención de satisfacer los requisitos de la tarea, centrándose en las exigencias del docente sólo para obtener la aprobación o certificación.

Podría decirse que si en el primer caso predomina la lógica de la comprensión, en el segundo predomina la de la rentabilidad y en el tercero la de instrumentalidad. Cada una de estas lógicas implica construcciones que no son excluyentes, ni cerradas, y que permiten más allá de la catalogación pensar sobre cuáles son las estrategias (no necesariamente conscientes) que privilegian los alumnos. Si se evalúa con expectativas de fomentar

y aumentar la calidad educativa, debería ser prioridad elevar los porcentajes de los alumnos que actúan movi-  
lizados por enfoques profundos.

Cabe mencionar que al preguntarles a los alumnos sobre cómo describirían su desempeño académico, la mayoría de las repuestas oscilaron entre muy bueno (56%) y bueno (24%). Sin embargo, al argumentar sus respuestas la mayoría sostuvo afirmaciones muy ligadas a la aprobación de finales y exámenes.

Al mismo tiempo, sobre estos enfoques, Entwistle (1998) sostendrá que cada uno de ellos desarrolla un auto-concepto académico, una imagen de sí mismo como educando, que contiene un compromiso de estudios implícito. Los alumnos prevén la cantidad de esfuerzo que deben dedicar a distintas actividades, en qué medida las disfrutarán y cómo se desempeñarán. (pp. 77-78).

El autor sostiene que este auto-concepto, evoluciona y está muy influido por las percepciones personales, familiares y de los grupos de pares, pero además puede verse modificado por la influencia del refuerzo docente, mediante los comentarios que se hacen a cerca del trabajo, la competencia y el esfuerzo de sus alumnos.

Paralelamente, este desarrollo nos lleva a reflexionar sobre la decisión de aprendizaje ya que es claro que el poder de aprender en una gran medida depende del propio sujeto. Si bien la realización del trayecto educativo y las condiciones de aprobación son consensuadas y obligatorias, el docente o la institución no tienen la potestad de ejercer el acto de aprendizaje.

Debemos renunciar, pues, a ocupar el puesto del otro; debemos aceptar que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar y que, por cuanto que es, realmente una decisión, es totalmente imprevisible (...) todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. (Meirieu, 1998, pp. 79-80) De esta manera, Philippe Meirieu (1998) explica que el educador no puede hacer más que aceptar su no-poder, admitir que no dispone de un medio directo de actuar sobre el otro. Aunque afirma que esto no quiere decir que no pueda hacer nada, es importante no confundir el no-poder del docente en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa misma decisión.

En esta misma línea, es que se ubica el desarrollo de Jacques Ranciere (2000) al sostener la diferenciación de dos voluntades y dos inteligencias, con igualdad de potencialidad, en el acto de enseñanza- aprendizaje.

La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. El explicador es quien necesita del incapaz y no a la inversa; es quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es en primer lugar demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo (...) El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en ese momento, y sólo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas a aprender, que el mismo se encarga de levantar. (Ranciere, 2000, p. 21) Ambos autores refieren de una forma u otra a que las inteligencias son lo que no deben o no pueden estar anu-

dadas. Ranciere hablará de embrutecimiento (allí donde una inteligencia se liga a otra) y Meirieu sostendrá que el poder de aprender está indefectiblemente en el alumno (el docente debe ser consciente de su no-poder), coincidiendo en que lo importante es garantizar el impulso de una voluntad a otra o la posibilidad de garantizar las condiciones para ese aprendizaje. Las voluntades pueden apoyarse y sostenerse, es en esta instancia donde se habla del concepto de emancipación.

En el acto de enseñar y de aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llama embrutecimiento a su coincidencia. (...) Se llamará emancipación a la diferenciación conocida y mantenida entre estas dos relaciones, al acto de una inteligencia que no obedece más que así misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad. (Ranciere, 2000, p. 29)

Si se realiza una breve recapitulación de lo expuesto, podría afirmarse que pensar sobre los diferentes enfoques, motivaciones, deseos, decisiones sobre el aprendizaje y potencialidad de las voluntades, conduce a acentuar que en todo acto de enseñanza y aprendizaje efectivamente se da en la interrelación de dos sujetos que poseen impulsos diferentes. Si del lado del docente existen modelos, experiencias, expectativas y percepciones; del lado del alumno también hay presentes estrategias, motivaciones, deseos, expectativas y percepciones que no pueden ser ignoradas.

Dos interrogantes más tomaron forma al plantear la recolección de datos. ¿Qué tipo de expectativas y percepciones tienen los docentes sobre los trayectos educativos de los alumnos? ¿Y qué tipo de expectativas y estrategias declaran los alumnos sobre esos mismos trayectos?

Para tratar de problematizar las prácticas áulicas se realizó una serie de preguntas encadenadas que abordaban las experiencias de los alumnos frente a una serie de categorías: consignas de trabajos prácticos, logro de objetivos, organización de tiempos, procedimiento de correcciones y desempeño en exámenes finales. La serie fue presentada de forma similar y con las mismas opciones para docentes y alumnos. En primer lugar, hay que señalar que al cuestionar sobre estas prácticas que se nuclean en torno a la realización de los trabajos prácticos se presentan algunas diferencias interesantes entre lo que los alumnos declaran y lo que los docentes perciben.

En relación con las consignas el consenso fue muy amplio el 80% entre los alumnos que marcaron que antes de realizar un trabajo práctico buscan las consignas y consultan sus apuntes de clases. Mientras que sólo el 20% indicó que busca las consignas en el programa, las lee detenidamente y revisa trabajos anteriores para orientarse. Frente a estos porcentajes el 66% de los docentes también acuerdan que sus alumnos buscan las consignas y las cotejan con sus apuntes de clases; pero un 26% indicó que sólo le preguntan a un compañero qué es lo que hay que hacer.

Al vincular la producción con los tiempos empleados para la realización de un trabajo también hubo amplias coincidencias entre los alumnos: el 76% señaló que se organizan cuando pueden, en relación con otras materias, pero por lo menos con 2 o 3 días antes de la fecha

de entrega. El 69% de los docentes coinciden en que los alumnos se organizan con estos tiempos, pero un 29% también consideró que para los alumnos no es necesario organizarse los tiempos y hacen los trabajos el día anterior a la fecha de entrega.

Por otro lado, en referencia a los objetivos a cumplir frente a un trabajo práctico hay una fuerte contraposición entre lo que sostienen los alumnos y lo que perciben los docentes. Entre los alumnos las repuestas estuvieron divididas entre los alumnos: el 40% intenta comprender cada instancia de la consigna, el 32% intenta cumplir con los requisitos de la tarea para aprobar, y el 28% intenta obtener la nota más alta posible. Mientras que entre los docentes los porcentajes indican una visión confrontada el 69% marcó que sólo intentan cumplir con los requisitos de la tarea para aprobar, y sólo el 23% sostuvo que intentan comprender cada instancia de las consignas.

Similar enfrentamiento se detecta al preguntar por el trabajo de corrección. Mientras que el 72% de los alumnos indicó que en cada entrega prestan atención a las correcciones previas del docente para mejorar sus trabajos; el 74% de los docentes señaló que los alumnos sólo prestan atención a las correcciones más importantes, pero no se detienen en detalles.

En segundo lugar y en esta misma línea, al preguntar sobre las prácticas que se priorizan frente a un examen, también se detecta una confrontación de percepciones y afirmaciones, entre docentes y alumnos. El 80% de los alumnos indicó que frente a un examen tratan de preparar los contenidos de la materia, relacionan los conceptos con conocimientos anteriores y tratan de elaborar conclusiones. El 16% declaró que trata de reflexionar y relacionar, pero estudian los conceptos de memoria; y sólo el 4% que memorizan los contenidos que necesitan para poder aprobar porque no es necesario reflexionar sobre los mismos.

Paralelamente los docentes no coincidieron con estas selecciones, ya que el 60% indicó que la mayoría de sus alumnos tratan de reflexionar y relacionar, pero estudian los conceptos de memoria; mientras que el 17% consideró que los alumnos sólo memorizan los contenidos que necesitan para poder aprobar (la opción menos significativa para los alumnos). La opción más significativa para los alumnos (con un 80%) sólo fue considerada por un 14% de los docentes.

Los datos en general son llamativos, no sólo por las elecciones en cada una de las preguntas, sino la fuerte contraposición que se percibe entre las repuestas de los alumnos y las repuestas de los docentes. Si bien las mismas involucran lo que cada uno de los actores se imagina o declara sobre cada una de las instancias y no se ahondó en que los docentes o alumnos justificaran mediante la sistematización de evaluación o resultados, los datos obtenidos son de suma importancia porque revelan exactamente lo opuesto: los sentidos y expectativas comunes de los docentes; y las imágenes o auto-conceptos de los alumnos, que en este caso se delinearán de forma enfrentada. Efectivamente, respondiendo a los conceptos abordados en los apartados anteriores se esperaba detectar diferencias, aunque tal vez no tan radicales frente a las mismas categorías e ideas.

¿Cómo impactarán estas diferencias en la situación áulica? ¿Por qué los auto-conceptos de los alumnos (en relación a las consignas, objetivos, tiempos, correcciones y desempeño) parecen estar alejados (muy alejados en algunos ítems) de las percepciones de los docentes? Entender que el aprendizaje es un proceso constructivo, donde el rol del alumno está alejado del mero receptor pasivo, es pensar un contrato didáctico desde un punto de partida mucho más enriquecedor. Esto conlleva a considerar que en el triángulo pedagógico (docente - alumno- contenido) deben contemplarse los condicionamientos que portan cada uno de los sujetos. Para poder introducir o contemplar las categorías de motivación, intencionalidad y emancipación, es indispensable considerar los obstáculos que puede ocasionarse el desfasaje del eje docente - alumno.

Sobre esta idea de obstáculo, Peter Pál Pelbart (2008) afirma que uno de los problemas más urgentes es el problema de la percepción: el problema de lo que percibimos, lo que no nos dejan percibir, lo que nos imponen como percepción, lo que no queremos ver, lo que no podemos ver, lo que no soportamos ver. El autor sostiene que muchas veces que las percepciones y las reacciones de los docentes también están estereotipadas.

La existencia de un desfasaje no rompe necesariamente con el acceso al conocimiento, pero sí puede dificultar la relación vincular y la potencialidad del encuentro. Es fundamental comprender que el núcleo básico del aprendizaje escolar se sitúa en el intercambio entre los sujetos que conviven en el espacio áulico, en la reconstrucción colectiva de los sentidos. El aprendizaje se genera en la relación del alumno con el profesor o con sus compañeros y no de forma aislada.

No obstante, hablar de encuentros o de posibles quiebres, involucra necesariamente pensar en los modos de sujeción, en el tejido de relaciones. El desafío que se presenta, es que lo común nunca es previo, lo común se proyecta y se construye de forma conjunta; quizás a partir de experiencias comunes, desde diferentes roles y espacios. Dar cuenta, empatizar y superar esa alteridad, debería ser el primer paso para construir nuevos vínculos educativos.

Las líneas esbozadas contribuyen a pensar en el impacto del desfasaje en la situación áulica. Según lo expuesto, la articulación de este planteo con las ideas de la investigación como estrategia didáctica en el marco del desarrollo de la hipótesis trabajada puede marcar un camino de resolución.

Por el momento, realizando una revisión crítica, esto no se previó como posible cuestionamiento inicial. Consecuentemente, estos avances no permiten delinear el por qué, los motivos por los cuales estas diferencias se producen o acentúan, específicamente, en el caso del NFA. Sería sencillo proponer una imagen simple, transparente y mecánica sobre la tarea de enseñar, lo difícil y lo complejo es tomar las contradicciones, la opacidad, los desfasajes y las brechas, para construir conjuntamente vínculos más potentes que superen los obstáculos.

Finalmente, es importante destacar el apoyo de la Universidad de Palermo, para impulsar las iniciativas de reflexión docente desde el Programa de Investigación DC, entre las cuales se enmarca este proyecto. Abrir es-



tos espacios a los educadores, permite que los mismos puedan ubicarse de una forma distinta recuperando la dimensión de la producción del conocimiento.

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Duschatky, L. (1998): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Buckingham, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, España: Paidós Comunicación.
- Bruner, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Basabé, L. Cols E. y Feeney, S. (2009) *Los componentes del contenido escolar. Didáctica I. Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad de Buenos Aires: Material de Cátedra.
- Carretero, M. (2009): *Constructivismo y educación. Voces de la Educación* (1ra edición ampliada). Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, D. (1990): *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Akal
- Camilloni A., Litwin E. y otros (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni A., Litwin E. y otros (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, M., y Dussel, I. (1998): "Lo que usted quería saber sobre la desconstrucción y no se animaba a preguntarle al currículum" En: *De Sarmiento a Los Simpsons*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Celman, S. (1998): *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?, en Camilloni, Litwin y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1994): *Docente y programa*. Buenos Aires: REI- Aique.
- Dussel, I (2006): *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. Seminario internacional la renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Recuperado en: <http://www.unter.org.ar/imagenes/10063.pdf>
- Edelstein, G. (1999): Un capítulo pendiente, el método en el debate didáctico. En Camilloni y Wasserman. *El estudio de los casos de enseñanza*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Entwistle, N. (1998): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher G. y Soltis J (1999): *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Gardner, H. (1999): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. España: Paidós Trascisiones.
- García Díaz, E. y García Pérez, F. (2000): *Aprender Investigando: Una propuesta metodológica basada en la investigación*. España: Díada Editora.
- Gatti, E. (2000): "Modelos Pedagógicos en la Educación Superior". En *Revista Temas y Propuesta*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Gvartz, S. y Pakamidessi, M. (1998): *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E: El campo de la didáctica (1996): la búsqueda de una nueva agenda, en Camilloni A y otros. En *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Bs As: Paidós.
- Meirieu, P. (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Perkins, D. (1999): *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.
- Perkins, D. (1999): ¿Qué es la comprensión?, en: Martha Stone Wiske (comp.) *La enseñanza para la comprensión*. Bs. As: Paidós.
- Perkins, D. (2010): *El aprendizaje pleno*. Bs. As: Paidós Voces de la Educación.
- Poggi, M. (2003): *La problemática del conocimiento en la Escuela Media, en Tenti Fanfani E (comp): Educación Media para todos*. Bs. As: Altamira.
- Ranciere, J. (2000): *El maestro ignorante*. Barcelona: Alertes.
- Salinas, D. (1994): "La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?" En Angullo. R y Blanco N: *Teoría y desarrollo del currículum*. Malaga: Aljibe
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2004): *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.

Nota: Esta comunicación fue presentada por su autora en la comisión 4.2 [C] Espacios de Aprendizaje Preuniversitarios (ver p. 25) de la Primer Edición del Congreso en Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades de Nivel Medio 'Interfaces en Palermo'.

**Abstract:** Framed in DC Research Program of the University of Palermo, in 2012, this article contains a series of reflections on teaching and learning strategies in the areas of Core Academic. Within the category of disciplinary research, the project was under study the construction of educational practices in teaching research, considering teaching as a social practice and as an intentional communication system.

**Keywords:** education - teaching strategy - research - understanding - motivation.

**Resumo:** Enquadrado no Programa de Pesquisa DC da Universidade de Palermo, durante o ano 2012, este artigo reúne uma série de reflexões sobre as estratégias de ensino e aprendizagem nas matérias do Núcleo de Formação Acadêmica. Dentro da categoria de pesquisa disciplinar, o projeto teve como objeto de estudo a construção das práticas educativas no ensino em pesquisa, considerando ao ensino como uma prática social e como um sistema de comunicação intencional.

**Palavras chave:** educação - estratégia didática - pesquisa - entendimento - motivação.

(\*) **Mariana Bavoleo:** Lic. en Comunicación Social (UBA). Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación (UBA). Diplomado Superior en Gestión Educativa (FLACSO).