



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Maestría en Comunicación y Cultura Digital

Trayectorias educativas docentes en el campo de la comunicación: prácticas,
estrategias y desafíos para la formación profesional.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Comunicación y Cultura Digital

Presenta:

Ailén Ida Stranges

Dirigida por:

Dra. Vanesa del Carmen Muriel Amezcua

Dra. Vanesa del Carmen Muriel Amezcua

Presidenta

Dra. Mariana Chávez Castañeda

Secretaria

Mtra. María del Carmen Salinas Esparza

Vocal

Dra. Cintya Claudia Peña Estrada

Suplente 1

Dra. Ileana Cruz Sánchez

Suplente 2

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

julio, 2025

México

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

A quienes enseñan y aprenden con amor,
a quienes despiertan mundos en otros mundos con la fuerza de la palabra,
a quienes creen en la educación como acto político,
a quienes, cada día, abrazan la posibilidad de cambiarlo todo:
a los/as/es docentes que aman ser docentes.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia y amigos por estar siempre presentes en mi vida y haber sido parte de esta aventura.

A Reyna, por acompañarme siempre. Gracias por el amor, la ternura y la paciencia.

A mi directora, Vane, por las horas compartidas repletas de pasión por este hermoso tema. Gracias por confiar en mí.

A Betsa, por la motivación constante. Gracias por estar y haber estado ahí, siempre.

A mis sinodales Mariana, Maricarmen, Cintya e Ileana. Gracias por la lectura amorosa.

A los profesores y a las profesoras de la Maestría en Comunicación y Cultura Digital.

A Vero, Leo y Moni. Las llevo para siempre en mi corazón. Gracias.

A Motoxami por estos dos años que fueron una locura.

Al Club Internacional de Chicas por el cariño y las risas. La vida es hermosa junto a ustedes.

Gracias a todos los docentes y todas las docentes que confiaron en mí, que me prestaron horas de su valioso tiempo y que se animaron a reflexionar sobre sus propias prácticas. Sin ustedes esta tesis no hubiese sido posible.

Gracias a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), a la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS).

Índice

Resumen	5
Abstract.....	6
Introducción.....	7
Capítulo 1. Planteamiento del problema: dónde empieza la búsqueda.....	9
1.1. Contexto general de la investigación	9
1.2. Problema de investigación: qué se quiere investigar y por qué.....	9
1.3. Preguntas de investigación: qué se quiere saber con esta tesis	16
1.4. Objetivo general y específicos.....	16
1.5. Justificación del estudio	17
1.6. Alcances y limitaciones de la investigación	20
Capítulo 2. Estado del Arte	21
2.1. Método de la sistematización de la búsqueda bibliográfica	22
2.2. Desarrollo de cada unidad temática	23
2.2.1. Comunicación y cultura digital	23
2.2.2. Comunicación/educación	27
2.2.3. Tecnologías digitales.....	29
2.2.4. Prácticas docentes universitarias.....	31
2.2.5. Formación de comunicadoras/es.....	34
2.2.6. ¿Qué se ha investigado sobre la formación de comunicadoras/es en Argentina?	37
2.2.7. ¿Qué se ha investigado sobre la formación de comunicadoras/es en México?	41
2.2.8. Decisiones metodológicas: trayectorias educativas y biografías escolares	47
2.3. Discusión y aproximaciones finales: hacia dónde vamos	49
Capítulo 3. El andamiaje conceptual de la investigación.....	51
3.1. Cultura digital	51
3.1.1. ¿Cómo la cultura digital se integra en la vida diaria de las personas?	53
3.1.2. ¿De qué forma dialogan las prácticas docentes, la vida cotidiana y la cultura digital?	54
3.2. Campo de la comunicación	57
3.2.1. Capital cultural.....	58
3.2.2. Formación de comunicadores/as.....	60
3.2.3. Comunicación/educación	61
3.3. Formación docente.....	63
3.3.1. La docencia como acto político.....	65
3.3.2. Cómo pensar la formación docente en el siglo XXI	68
3.4. Práctica docente.....	71

3.4.1 ¿Por qué la importancia de reflexionar sobre la práctica docente?	72
3.4.2 Estrategias didáctico-pedagógicas.....	75
3.5. Mediaciones.....	77
3.5.1 Mediaciones tecnológicas	79
3.6. Trayectorias	80
3.6.1 Trayectorias educativas.....	81
Capítulo 4. El camino metodológico del estudio	84
4.1 Perspectiva metodológica que guía la investigación.....	86
4.2 Selección de una muestra cualitativa para conocer las trayectorias docentes	87
4.3 Diseño metodológico	91
4.4 Instrumentos de recolección de información:.....	93
4.4.1 Entrevista semiestructurada	93
4.4.2 Cartografía social-pedagógica.....	95
4.5 Estrategias de análisis de datos	97
4.5.1 Análisis del discurso educativo	97
4.5.2 Análisis visual.....	100
Capítulo 5. Hallazgos, análisis y discusión	102
5.1 Aprender para enseñar y enseñar para aprender: sentidos y huellas de la formación docente.....	103
5.1.1 El camino hacia la docencia: motivaciones y momentos clave	106
5.1.2 Trayectorias educativas: referentes, influencias y aprendizajes significativos	115
5.1.3 Aprender a enseñar en la práctica: entre la formación formal y la experiencia	134
5.2 Prácticas docentes y estrategias de enseñanza: memorias y huellas de las trayectorias educativas	143
5.2.1 Estrategias didáctico-pedagógicas que guían la práctica docente	153
5.3 Entre la asignatura y la profesión: puentes didáctico-pedagógicos hacia el campo de la comunicación.....	162
5.4 Estrategias de enseñanza con tecnologías digitales en la formación en comunicación	177
5.5 Mapas del ser docente: palabras y dibujos sobre enseñar comunicación.....	195
5.5.1 Docencia situada en Argentina	195
5.5.2 Docencia situada en México	203
5.5.3. Claves compartidas de ser docente en comunicación y periodismo	212
Capítulo 6. Conclusiones: ¿qué aprendimos y hacia dónde vamos?.....	215
Referencias	221

Resumen

En un escenario atravesado por transformaciones tecnológicas, cambios en el campo mediático y nuevas demandas profesionales, las carreras de comunicación y periodismo enfrentan el desafío de revisar la figura mediadora del/la docente: qué, cómo, por qué y para qué se enseña. En este sentido, poco se ha explorado sobre cómo las trayectorias educativas de quienes enseñan inciden en sus formas de concebir la docencia, en los sentidos que le atribuyen a su tarea y en las estrategias que despliegan en el aula. Esta investigación analiza cómo las trayectorias educativas de docentes que enseñan en carreras de comunicación y periodismo en México y Argentina se relacionan con las estrategias didáctico-pedagógicas que emplean en la formación profesional de sus estudiantes, en un contexto marcado por los desafíos de la cultura digital. A partir de un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a veinte docentes de universidades públicas y privadas de ambos países, así como ejercicios de cartografía social pedagógica que permitieron explorar sus concepciones sobre la docencia. Entre los principales hallazgos, se destaca que las trayectorias educativas de los/as docentes inciden fuertemente en sus modos de enseñar, en los valores que transmiten y en la manera en que resignifican experiencias previas. Las estrategias didáctico-pedagógicas no responden exclusivamente a modelos institucionales o teóricos, sino que están atravesadas por los recorridos vitales, influencias familiares, aprendizajes en la práctica profesional y diversos referentes significativos. En cuanto a la incorporación de tecnologías digitales, si bien se reconoce su potencial pedagógico, su uso no es homogéneo: algunos/as docentes las emplean como herramientas para fomentar la creatividad, la participación o la reflexión crítica; otros/as, como un requerimiento institucional o una necesidad técnica ante el mercado laboral. Las universidades públicas tienden a privilegiar enfoques críticos y situados, mientras que en las privadas predomina una mirada orientada a la empleabilidad y la actualización técnica. La investigación muestra que enseñar comunicación hoy implica habitar tensiones entre teoría y práctica, pensamiento crítico y técnica, universidad y mercado, docencia y política, y que esas tensiones están profundamente atravesadas por las historias, saberes y decisiones pedagógicas de quienes enseñan.

Palabras clave: cultura digital, comunicación, trayectorias docentes, formación profesional, estrategias didáctico-pedagógicas.

Abstract

In a context marked by technological transformations, changes in the media landscape, and new professional demands, communication and journalism programs face the challenge of rethinking the mediating role of teachers: what, how, and why we teach. In this regard, little attention has been paid to how the educational trajectories of those who teach influence their ways of conceiving teaching, the meanings they assign to their role, and the strategies they deploy in the classroom. This research analyzes how the educational trajectories of university teachers in communication and journalism programs in Mexico and Argentina are related to the didactic-pedagogical strategies they employ in the professional training of their students, in a context shaped by the challenges of digital culture. Based on a qualitative approach, in-depth interviews were conducted with twenty teachers from public and private universities in both countries, along with pedagogical social cartography exercises that allowed for a visual and narrative exploration of their conceptions of teaching. Among the main findings, it is evident that personal and academic trajectories significantly influence how teachers teach, the values they transmit, and how they reinterpret past experiences. Their didactic strategies are not based solely on institutional models or theoretical frameworks but are shaped by life paths, family influences, professional practice, and meaningful role models. Regarding the use of digital technologies, although their pedagogical potential is recognized, their use is not uniform: some teachers employ them to foster creativity, participation, or critical reflection; others view them as institutional requirements or technical necessities to meet labor market expectations. Public universities tend to prioritize critical and situated approaches, while private institutions emphasize employability and technical updating. The study shows that teaching communication today means navigating tensions between theory and practice, critical thinking and technical skills, university and market, teaching and politics. These tensions are deeply intertwined with the life stories, knowledge, and pedagogical decisions of those who teach.

Keywords: digital culture, communication, teaching careers, professional training, didactic-pedagogical strategies.

Introducción

Este trabajo es el resultado del interés por contribuir a la investigación en la formación de comunicadores/as. La propuesta nació de la importancia de conocer, en el marco de la cultura digital, cómo son las estrategias didáctico-pedagógicas de los/as docentes universitarios/as que imparten clases en carreras de comunicación y periodismo tanto en Argentina como en México.

A partir de mi recorrido académico y la experiencia como docente en educación superior, se identificó una relación entre las trayectorias educativas de los/as docentes y las estrategias didáctico-pedagógicas que implementan en sus clases universitarias. Esto, en un contexto donde las tecnologías digitales son centrales en la profesión de los/as comunicadores/as, merece un análisis profundo para abonar al estudio del campo.

El presente documento contiene seis capítulos. En el primero se desglosa el planteamiento del problema donde se describe el contexto en que se realizó la investigación, su delimitación, las preguntas y los objetivos que orientaron al estudio, seguido de la justificación, los alcances y las limitaciones que tiene este trabajo.

En el segundo capítulo se encuentra el estado del arte que le da sustento a este proyecto. Allí, a partir de los documentos seleccionados, se describen las bases desde las cuales se parte para dar cuenta de la importancia de conocer las estrategias didáctico-pedagógicas empleadas por los/as docentes que imparten clases en las carreras de comunicación y periodismo. Esto sucedió ya que luego del rastreo y de la lectura de los materiales publicados, se encontró que existe un área de vacancia respecto al estudio de este tema/problema.

En el tercer capítulo se desarrolla el marco teórico que abraza a esta investigación. Allí se realizó un recorrido por las diferentes categorías de análisis como la cultura digital, el campo de la comunicación, la formación docente, las prácticas docentes, las mediaciones y las trayectorias. A su vez, de estas categorías se desprenden otras subcategorías que permitieron operacionalizar las variables de la investigación. Todo ello con el fin de dialogar con los testimonios de los/as docentes entrevistados/as y así dar cuenta de lo que está ocurriendo en el territorio académico.

En el cuarto capítulo se explica el marco metodológico que define de qué manera se llevó a cabo la recolección y el análisis de los datos. La perspectiva metodológica cualitativa adoptada incluye el enfoque biográfico-narrativo, para explorar las trayectorias y experiencias individuales en contextos educativos. Además, se utilizaron como técnicas la entrevista y la cartografía social pedagógica, que permitieron recuperar las voces y experiencias de los/as docentes entrevistados/as. Luego, se optó por una estrategia que combinó el análisis del discurso educativo con el abordaje de datos visuales desde una perspectiva interpretativa.

En el quinto capítulo se desarrolla el análisis de los hallazgos adquiridos en el diálogo con los/as docentes que participaron de la presente investigación. El apartado se divide en cinco subtítulos que estudian y discuten los objetivos específicos expuestos. Esta organización permitió observar de manera sistemática cómo los distintos componentes de las trayectorias educativas se relacionan con las prácticas de enseñanza en el campo de la comunicación. En este sentido, el primer eje se titula “Aprender para enseñar y enseñar para aprender: sentidos y huellas de la formación docente”, el segundo “Prácticas docentes y estrategias de enseñanza: memorias y huellas de las trayectorias educativas”, el tercero “Entre la asignatura y la profesión: puentes didáctico-pedagógicos hacia el campo de la comunicación”, el cuarto “Estrategias de enseñanza con tecnologías digitales en la formación en comunicación”, y, por último, el quinto “Mapas del ser docente: palabras y dibujos sobre enseñar comunicación”.

Y, en el sexto y último capítulo, se abordan las conclusiones o aproximaciones finales de la investigación. Aquí se esbozan algunas reflexiones y líneas de acción futuras para continuar pensando y revisando el campo de estudio.

Capítulo 1. Planteamiento del problema: dónde empieza la búsqueda

1.1. Contexto general de la investigación

El marco de esta investigación que comenzó en el 2023 y finalizó en el 2025, incluyó múltiples escenarios y contextos ya que no se trabajó con un solo espacio formativo, sino que se buscó realizar un análisis de las estrategias didáctico-pedagógicas de docentes que imparten clases en carreras de comunicación tanto en México como en Argentina. Si bien sería imposible trabajar con todos/as los/as docentes del país para esta tesis, se buscó realizar un mapeo para abarcar la mayor cantidad posible en términos de regionalización. Por este motivo, se seleccionaron 10 profesores/as de cada país que trabajaran en universidades que pertenecen al Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), México, y a la Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social (FADECCOS), Argentina.

La propuesta fue describir el contexto y las trayectorias de esos/as docentes que se formaron y ejercen sus profesiones en diferentes instituciones tanto públicas como privadas. De esta forma se pudo conocer, de manera general y, a la vez, específica, quiénes son los/as profesionales que participaron de la investigación, por qué decidieron ser docentes y qué los motivó a serlo, quiénes han sido sus referentes para la docencia, cómo piensan la formación de sus estudiantes en el campo de la comunicación, y cómo y con qué herramientas digitales trabajan los/as docentes en las carreras de comunicación y periodismo en el siglo XXI. Esto permitió no solo trazar un perfil detallado de sus experiencias y perspectivas, sino también comprender mejor los desafíos y oportunidades que enfrentan en un entorno educativo en constante movimiento.

1.2. Problema de investigación: qué se quiere investigar y por qué

La formación de comunicadores/as se encuentra, en los últimos años, en un proceso de transformación y reinención constante debido a la evolución de las tecnologías digitales y del mercado laboral. En este sentido, los/as profesionales de la comunicación ya no solo deben dominar las técnicas tradicionales, como la redacción y la oratoria, sino que también deben adaptarse a las dinámicas digitales, la convergencia de

medios y la inmediatez que exigen las redes sociales. Entonces los/as docentes no solamente tienen que formar periodistas que vayan a una rueda de prensa y reproduzcan el mensaje que los grandes medios quieren que sepan, sino que deben formar comunicadores/as que cuenten con herramientas para construir una visión crítica de lo que sucede a su alrededor.

Estos cambios estuvieron condicionados por diferentes factores como las tecnologías digitales, el mercado laboral, los planes de estudios, la formación de los/as docentes, las perspectivas de las instituciones, entre otros. En este sentido, Fuentes Navarro (1995) propone que

En México -y América Latina- han predominado sucesivamente tres modelos fundacionales para la formación de comunicadores, que de diversas maneras articulan en el currículo los saberes "recortados" como pertinentes en función de diversos perfiles y determinaciones socioprofesionales. (p. 72)

Estos tres modelos fundacionales que Fuentes Navarro (2008) caracteriza como utópicos son los siguientes:

- El modelo de la formación de periodistas, originado en los años cincuenta, donde su propósito es el “de la incidencia político-social a través de la conformación de la ‘opinión pública’, donde tanto la indagación sistemática como la ética profesional tienen la mayor importancia” (p. 104).
- El modelo que piensa al comunicador/a como intelectual, desde una perspectiva humanística, originado en los años sesenta, que “subordina la habilitación técnica a la cultura ‘encarnada’ en los sujetos capaces de impulsar, a través de los medios de difusión, la transformación de la dinámica sociocultural conforme a marcos axiológicos bien definidos” (p. 104). Y, agrega, “de ahí que haya que tener la disposición a ‘saber de todo’” (p. 105).
- El del "comunicólogo/a" como científico social, originado en los años setenta, que tiende prácticamente a “abandonar la formación instrumental y la habilitación profesional por enfatizar el estudio de las prácticas y los sistemas de comunicación desde los niveles teóricos y epistemológicos más abstractos” (p. 105). Además, sostiene que se manifiesta “una perspectiva ‘crítica’, no solo de las

prácticas comunicacionales y las estructuras sociales sino de los propios saberes del campo” (p. 105).

Y los enuncia como utópicos porque surgen del reconocimiento de “que aunque esas prácticas comunicativas ‘alternativas’ no tienen lugar, o lo tienen solo marginalmente en la sociedad, los profesionales universitarios de la comunicación se responsabilizarían de extenderlas, implantarlas o mediarlas, es decir, de hacerlas no solo posibles sino necesarias” (Fuentes Navarro, 2008, p. 105).

Sin embargo, estos modelos ya no funcionan así de estructurados y esquemáticos porque los/as comunicadores/as están en múltiples espacios todo el tiempo. A partir de los años ochenta, se produjo el notable auge de las escuelas de comunicación, en un momento en el que los programas educativos se convirtieron en una combinación de los tres modelos (sin llegar a integrarse o fusionar completamente). Este fenómeno no solo fortaleció los modelos existentes, sino que también generó una diversificación en las perspectivas y enfoques de la formación profesional. Ahora bien, ¿qué pasa con el campo laboral?, ¿quién estudia, analiza y reflexiona lo que está pasando en el mercado en vínculo con la formación?

Para abonar a esta discusión, Fuentes Navarro (1995) propuso el concepto de proceso de institucionalización que se fortalece en los setenta con la presencia de posgrados y que da cuenta que no solamente se forma a los/as comunicadores/as y periodistas, sino que se empieza a investigar sobre comunicación. Estos procesos de los que habla el autor se generaron en diferentes décadas en México y en Argentina. En este sentido, plantea que hay que

Reconocer que la institucionalización de la comunicación como carrera universitaria y como campo de producción de conocimiento académico en México, sigue pautas que no se originaron en México, y que en todo caso las especificidades nacionales del campo académico formado alrededor de las actividades universitarias de investigación y de formación profesional en comunicación son producto de factores tanto nacionales como, digamos, transnacionales, concretamente los manifiestos con mayor fuerza en Estados Unidos, por una parte, y en América Latina como región, por la otra. (Fuentes Navarro, 1995, p. 46)

En esta línea, para contribuir a estos estudios surgió la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC)¹ en 1979, la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación social (FELAFACS)² en 1981 y el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC)³ en 1976. Estos espacios le dan sustento al campo en México. Y, en Argentina, se creó la Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social (FADECCOS)⁴ en 1983 y la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo (REDCOM)⁵ en 1998. Por otra parte, existe la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), creada en 1978, que engloba universidades de América Latina y que, en su conjunto, contribuye al fortalecimiento de los procesos de institucionalización, permitiendo que estos diálogos y discusiones sigan creciendo y expandiéndose.

Incluso hay otro factor presente que delimita la perspectiva desde la cual abordar este problema e implica preguntarse ¿desde dónde se concibe a la formación de comunicadores/as? Aquí se hará foco en una perspectiva sociocultural a la que adhieren Galindo Cáceres (2004), Orozco Gómez (2005), Sánchez Ruiz (1995) y Fuentes Navarro (1995). Esto significa que se propone

una especie de proyecto de “estilo de pensamiento” (Fleck, 1979) fundamentalmente heurístico, orientado más por las búsquedas que por los hallazgos y que, centrado en la construcción comunicativa de las intersubjetividades, trata de no desintegrar de ese “centro” los factores históricos y estructurales que lo determinan, en especial el poder, en todas sus dimensiones. (Fuentes Navarro, 2008, pp. 9-10)

Entonces, viéndolo desde una perspectiva sociocultural y si bien los procesos de institucionalización han ido creciendo y se fueron transformando, siguen existiendo algunas preguntas que no tienen respuestas. Aunque se hayan logrado arraigar, la figura

¹ Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación: <https://amic.mx/>

² Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación social: <https://felafacs.com/>

³ Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación: <https://coneicc.org.mx/#>

⁴ Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social: <https://fadeccos.ar/>

⁵ Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo: <https://www.redcomargentina.com.ar/>

del/a docente no aparece. Y no son solo las facultades y las universidades las que institucionalizan, hay toda una trayectoria que permite habilitar esos procesos de institucionalización. Respecto a esto, Bernard Miège (2016) da cuenta de una serie de características de la investigación en información-comunicación y una de ellas tiene que ver con la formación. “Si bien la investigación es indispensable para su reconocimiento (y evidentemente para avanzar en los conocimientos), correlativamente, es esencial que la difusión de los resultados de tal investigación se refuerce, también a través de la formación” (2016, pp. 34-35). Es decir, hacer coincidir la investigación y la formación universitaria de comunicadores/as.

En este sentido, Fuentes Navarro (2008) plantea un problema clave para comprender este contexto:

el número de instituciones donde se “ofrecen” estudios de comunicación ha crecido sin medida en todos los países latinoamericanos (muy en especial en Brasil y en México, donde hay más de 200 escuelas en cada uno), la mayor parte de ellas está muy lejos de contar con las condiciones mínimas de trabajo para la producción y la formación universitarias, como un equipo de profesores de planta, que sí han mantenido e incrementado cualitativamente algunas cuantas universidades, públicas y privadas. (Fuentes Navarro, 2008, p. 107)

Es decir que, hablar de profesores/as, de formación, es entender el contexto en el cual se dan esos procesos. Como se mencionó, esta investigación contempla aspectos como el mercado laboral, los planes de estudios, las instituciones, los/as estudiantes, los/as egresados/as, pero se centrará en la figura mediadora de todos esos actores: los/as docentes, sus trayectorias educativas y específicamente en las estrategias didáctico-pedagógicas que implementan en sus aulas.

Esta propuesta surge a partir de un vacío teórico porque existen muchos estudios sobre las prácticas docentes, el acceso y el uso de las tecnologías digitales antes de la pandemia, pero las investigaciones se quedan en resultados y análisis a partir de datos cuantitativos y no hay profundización al respecto.

La pandemia por el COVID-19 instaló el desafío de implementar diseños pedagógicos que se habían hecho solo para la teoría. Fue en ese momento en el que el sistema educativo

en su conjunto reconoció que muchas de las competencias que estaban en la teoría, no lo estaban en la práctica de los/as docentes.

En este contexto, la cultura digital trajo transformaciones en diversos ámbitos, desde las industrias culturales, los procesos políticos, procesos socioculturales, identitarios, entre otros. Muchos campos profesionales encontraron y encuentran allí ciertas incidencias de transformación. Sin ir más lejos, uno de ellos fue el campo de la comunicación: la transformación de la prensa tradicional a la prensa digital, el *streaming*, la necesidad de generar contenidos cortos y de impacto, la fotografía digital, las redes sociales, entre muchos otros.

Sin embargo, las universidades y las facultades suelen quedar rezagadas frente a estos cambios en términos de formación. Esto se debe a factores como las condiciones materiales, la capacitación docente, las condiciones laborales e institucionales, que dificultan la alineación entre las demandas del mercado laboral y del campo profesional y lo que realmente ocurre en las aulas.⁶ En ciertas ocasiones, las trayectorias de los/as profesores/as están restringidas por múltiples factores: conocimientos y habilidades, tiempos, aspectos salariales, institucionales, derechos, familias. Eso limita y condiciona los procesos de enseñanza/aprendizaje porque no siempre dialogan con los requerimientos del mercado. Entonces, ¿qué sucede con el sistema?, ¿qué les demandan a las/os docentes las instituciones en las que trabajan?, ¿qué les exige el sistema de investigadores/as?

Por lo tanto, el problema aquí está dado por la falta de conocimiento respecto a la figura mediadora que es o debería ser el/la docente. En este sentido, son múltiples las maneras en las que los/as docentes fueron y son formados/as: hay quienes solo se dedican a la docencia y, por ende, no conocen en carne propia cuáles son las demandas del campo laboral de la comunicación o lo que saben es a través de colegas, información que circula, etc.; hay docentes que sí trabajan en el campo laboral, pero como la institución educativa no tiene los medios materiales y la infraestructura para brindarle, no pueden compartir conocimientos y experiencias concretas con sus estudiantes; otros/as docentes siguen con una lógica de enseñanza más tradicional y deciden, por propia voluntad, no actualizar sus

⁶ Aquí se puede hacer la distinción entre currículum formal o plan de estudios que establece de manera oficial la institución educativa, y el currículum real que es el que se enseña y aprende en la práctica diaria, incluyendo las modificaciones que los/as docentes realizan en función de las necesidades, intereses y dinámicas del aula y de sus estudiantes.

conocimientos disciplinares y tampoco implementar herramientas tecnológicas y digitales para la impartición de sus asignaturas; entre múltiples posibilidades.

En consecuencia, si se piensa en la figura docente aparecerá un/a mediador/a que tiene que negociar constantemente. Los/as profesores/as negocian con su propia formación, con su propia experiencia de vida, con sus experiencias docentes político-pedagógicas, con el campo profesional, negocian con el mercado laboral, con las instituciones en las que trabajan y con un plan de estudios que tiene aspiraciones y objetivos particulares. Entonces aquí no interesa saber solamente si el/la docente sabe utilizar las tecnologías digitales, sino que interesa saber qué tecnologías está utilizando, cómo las está usando y qué sentido tiene eso con la formación que brinda y con ese campo disciplinar en el cual está haciendo uso de los recursos tecnológicos. Además, importa saber quiénes son esos/as profesores/as, qué formación tienen, cuál es su experiencia en torno al campo y al uso de recursos tecnológicos para la enseñanza.

Ante la problemática enunciada y bajo la mirada de los antecedentes, pregunto: ¿a qué estrategias didáctico-pedagógicas están recurriendo para implementar las tecnologías de la comunicación en los procesos de formación?, ¿los/as maestros/as están preparados/as para esos cambios?, ¿de qué depende?

Por eso aquí se habla de trayectorias educativas de los/as docentes, incluyendo su trayectoria escolar, formación académica, experiencia y desarrollo profesional continuo. Sus trayectorias y su figura mediadora desempeñan un papel crítico en la preparación de los/as estudiantes para enfrentar los desafíos de la comunicación en la era digital. Por ello, la falta de claridad en torno a cómo estas trayectorias educativas influyen en su función mediadora, puede tener un impacto significativo en la educación impartida en esta disciplina.

Por lo tanto, este estudio se propuso investigar y analizar cómo las trayectorias educativas de los/as docentes que enseñan en las carreras de comunicación y periodismo en México y Argentina, en el contexto de la cultura digital, se relacionan con las estrategias didáctico-pedagógicas que emplean en la formación profesional de sus estudiantes. El abordaje de este problema contribuirá a repensar la formación de futuros/as comunicadores/as y periodistas en la era digital beneficiando, de esta manera, a la sociedad en general.

1.3. Preguntas de investigación: qué se quiere saber con esta tesis

Pregunta general

¿Cómo las trayectorias educativas que han tenido los/as docentes que enseñan en las carreras de comunicación y periodismo en México y Argentina, en el contexto de la cultura digital, se relacionan con las estrategias didáctico-pedagógicas utilizadas en la formación profesional de sus estudiantes?

Preguntas específicas

- ¿Cómo se relacionan las trayectorias de los/as docentes con su propia práctica educativa?
- ¿Qué estrategias didáctico-pedagógicas recuperan los/as docentes de sus trayectorias educativas?
- ¿Cómo las estrategias didáctico-pedagógicas implementadas en el aula contribuyen a la formación profesional de los/as estudiantes de comunicación y periodismo?
- ¿Con qué objetivos didáctico-pedagógicos los/as docentes de las carreras de comunicación en México y en Argentina incorporan estrategias de enseñanza/aprendizaje con tecnologías digitales en sus clases?

1.4. Objetivo general y específicos

Objetivo general

Analizar cómo las trayectorias educativas de los/as docentes que enseñan en las carreras de comunicación y periodismo en México y Argentina, en el contexto de la cultura digital, se relacionan con las estrategias didáctico-pedagógicas que emplean en la formación profesional de sus estudiantes.

Objetivos específicos

- Indagar las trayectorias educativas de los/as docentes que imparten clases en las carreras de comunicación y periodismo en México y en Argentina, para reconocer la incidencia de dichas trayectorias en su propia práctica docente.
- Identificar las estrategias didáctico-pedagógicas que los/as docentes recuperan de sus trayectorias educativas para aplicarlas en su práctica áulica.
- Analizar cómo las estrategias didáctico-pedagógicas implementadas en el aula contribuyen a la formación profesional de los/as estudiantes de comunicación y periodismo.
- Identificar las estrategias de enseñanza/aprendizaje con tecnologías digitales que ponen en práctica los/as docentes de las carreras de comunicación y periodismo en México y en Argentina, para establecer los objetivos y finalidades pedagógicas y formativas de su implementación.

1.5. Justificación del estudio

El manejo de las tecnologías digitales es fundamental para la formación de comunicadores/as hoy en día. Esto dependerá no solo del acceso material que tengan los/as docentes a dichas tecnologías digitales sino también de la voluntad, del interés respecto a su incorporación a la planificación curricular, de sus conocimientos y de las condiciones laborales/institucionales en las que se encuentren.

En el contexto de la cultura digital, esta investigación contribuyó a destacar la relevancia de analizar cómo las trayectorias educativas de los/as docentes que enseñan en las carreras de comunicación y periodismo en México y Argentina, se relacionan con las estrategias didáctico-pedagógicas que emplean en la formación profesional de sus estudiantes. Además, este estudio proporciona herramientas para identificar prácticas docentes que contribuyan a reflexionar en torno a una formación sólida para futuros/as comunicadores/as y periodistas.

Por otra parte, la investigación abona a comprender cómo las estrategias didáctico-pedagógicas y las trayectorias educativas de los/as docentes pueden ayudar y colaborar a los/as estudiantes a resolver situaciones que demanda el campo laboral de la comunicación

en entornos digitales; y, también, es un aporte a la comprensión de las tendencias y enfoques actuales en la educación superior, específicamente en carreras de comunicación y periodismo, lo que podría ser valioso para académicos/as, investigadores/as y profesionales interesados/as en el campo.

A su vez, es una investigación de gran alcance social. Si bien podría pensarse que es un tanto ambicioso, las reflexiones y conclusiones que aquí se proponen, abonan a la discusión acerca de la formación de comunicadores/as y periodistas en el marco de la cultura digital y eso se relaciona, directamente, con varios aspectos. Algunos de ellos son la calidad profesional tanto de docentes como de estudiantes, el uso de tecnologías digitales y, también, la creación de contenidos, información y análisis críticos que ellos/as puedan realizar para contribuir a que la sociedad tenga las herramientas suficientes para comprender y participar en un mundo cada vez más hiperconectado.

Al mismo tiempo, su valor teórico será enriquecedor ya que la bibliografía que existe respecto a la figura docente como mediadora del plan de estudios es escasa. Hay poco escrito sobre el rol del/a profesional de la educación como creador/a de contenidos académicos que estén vinculados con la práctica comunicacional y que, a la vez, sean conocimientos que le permitan al/la estudiante tener los elementos para ejercer en el campo profesional.

En este sentido, Fuentes Navarro (1995) plantea que

reconociendo que la producción de conocimiento sobre la comunicación es en sí misma una práctica sociocultural y comunicacional determinada histórica y estructuralmente, la discusión teórica debería integrar a los investigadores comprometidos con el objeto comunicación, independientemente de sus adscripciones disciplinarias, así como las metodologías de la investigación de la comunicación integran conceptos e instrumentos desarrollados en otros sectores de la ciencia social. (p. 64)

Es por esta razón que la investigación se propone aportar a qué está sucediendo en este aspecto tanto en México como en Argentina, desde una mirada sociocultural: “Visto desde ahí, el estudio de la comunicación es una especialidad académica construida desde ciertas

intersecciones de las ciencias sociales y las humanidades, pero irreducible a una organización disciplinaria” (Fuentes Navarro, 2008, p. 10).

Como se mencionó, si bien las investigaciones son contextuales y están situadas en un tiempo, en un espacio y con determinadas características que influyen directamente en, por ejemplo, las relaciones de poder, podría pensarse que los resultados y análisis de esta investigación son posibles de generalizarse a principios más amplios con América Latina dado que los países que la conforman comparten ciertas características en tanto formación y desarrollo. Sin embargo, si pensamos en generalizarlos con otros continentes, no sería posible porque las condiciones cambian de formas más rotundas.

Por otra parte, esta investigación ofrece la posibilidad teórica y práctica de explorar un fenómeno concreto que, a futuro, pueda proponer y sugerir ideas, recomendaciones e hipótesis de otros estudios. Sería interesante ampliar la investigación acerca de las prácticas docentes, las trayectorias educativas y la aplicación de estrategias didáctico-pedagógicas para evaluar de qué manera inciden en los procesos de formación profesional. Respecto a la utilidad metodológica, esta investigación aporta a la profundización de conceptos. Para abordar a la población seleccionada, en primer lugar, se hizo una muestra de profesores/as de ambos países que trabajan en universidades que pertenezcan a CONEICC y FADECCOS respectivamente. La propuesta fue abarcar la mayor cantidad posible en términos de regionalización. Luego, se realizó un mapeo para conocer qué sucede con los/as docentes en donde la noción de la disciplina es distinta, aunque sigan el mismo camino. Esto, además, aportó para conocer qué puntos se tienen en común y diferentes, dentro de cada país, en relación con las estrategias didáctico-pedagógicas, a las perspectivas en torno a la formación de comunicadores/as y a los objetivos con los que utilizan las tecnologías digitales.

Por ello, fue interesante conocer las trayectorias educativas: quiénes son esos/as docentes, cómo llegaron a estudiar y a formarse en el campo de la comunicación, qué implica para ellos/as ser docentes, saber si, además de serlo, trabajan en el campo empresarial y profesional de la comunicación, preguntarles cómo vinculan esta relación profesión-docencia al momento de estar frente al aula. Esta información fue sumamente relevante para vincularla con los usos de las tecnologías y cruzarla con el para qué las usan, con qué objetivos. Las trayectorias educativas, en esta investigación, no solo tienen que ver con una cuestión teórica sino también metodológica.

1.6. Alcances y limitaciones de la investigación

Los alcances de esta investigación se relacionan, directamente, con la posibilidad de proponer un estudio que aporta una mirada crítica acerca de los procesos de formación de comunicadores/as ya que esta es un área poco explorada. Este estudio permitió comprender, de manera crítica, cuáles son las estrategias didáctico-pedagógicas utilizadas por los/as docentes en las carreras de comunicación y periodismo en México y Argentina, a partir del análisis de sus trayectorias educativas. Además, se identificó la relación entre estas estrategias y los procesos de formación profesional en el contexto de la cultura digital.

Por otra parte, el objetivo fue dar cuenta de aquellas similitudes y diferencias que surgen en contextos territorialmente distintos y que ofrecen propuestas formativas diferentes. Sin embargo, no se realizó de manera comparativa, por el contrario, la propuesta fue describir sus contextos particulares. A su vez, este trabajo posibilita una visión detallada de cómo se están utilizando las tecnologías digitales con fines pedagógicos en el contexto de la comunicación y el periodismo.

En cuanto a las limitaciones, dada la diversidad de instituciones educativas (públicas, privadas, religiosas, etc.) y la naturaleza específica de cada contexto, los resultados no son totalmente generalizables a todas las carreras de comunicación y periodismo en México y Argentina. Y, mucho menos, en otros continentes.

Por otro lado, las limitaciones de tiempo y de recursos restringieron la cantidad de docentes participantes que se incluyeron en el estudio. Sin embargo, se buscó que esto no afecte la representatividad. Por último, es importante destacar que la complejidad de los cambios contextuales y las trayectorias educativas pueden ser difíciles de capturar completamente en un estudio. Pero, como toda investigación en ciencias sociales, se propuso a partir de la recolección de la información, llevar a cabo un proceso de reflexividad que recupere la mayor cantidad de escenarios de análisis posibles.

Capítulo 2. Estado del Arte

En la era digital actual, el rol y el desempeño de los/as comunicadores/as se ha vuelto mucho más relevante e indispensable. Ser parte del mundo de la información y la comunicación se ha convertido en un requisito fundamental para este campo. Sin embargo, la formación de comunicadores/as en México y en Argentina, al igual que en muchas partes del mundo, enfrenta desafíos significativos.

En el marco de la cultura digital, y partiendo de pensar en la formación de comunicadores/as, aparece en escena una figura fundamental: los/as docentes. La labor de los/as docentes universitarios/as que imparten clases en las carreras de comunicación y periodismo es indispensable para entender los diálogos y las mediaciones entre las instituciones, los planes de estudios, los contenidos teóricos y prácticos, el mercado laboral y los/as estudiantes.

Ahora, ¿qué sucede en la época actual respecto a la formación de comunicadores/as y el rol de los/as profesores/as en ese proceso?, ¿a quién se tiene que formar?, ¿cómo se hace?, ¿cómo, desde las instituciones, se dan las herramientas y los conocimientos para que los/as estudiantes se enfrenten al mercado pero que, también, reconozcan sus campos laborales?, ¿qué ocurre en las aulas?, ¿qué acontece fuera de ellas?, ¿y con las tecnologías digitales? Hoy en día, desde las empresas, ya sean públicas o privadas, se espera que los/as comunicadores/as entiendan, conozcan y se apropien de las tendencias emergentes (interacción en tiempo real a través de transmisiones en vivo y chatbots, influencia de la Inteligencia Artificial (IA) generativa en la producción de contenidos y la personalización de mensajes, cambios en las políticas de privacidad y protección de datos en línea, entre otros), desafíos éticos, alfabetización digital, multimedia y mediática, comprensión crítica y analítica de *fake news* y desinformación, etc. Y todo esto en tiempos *record*.

Por lo que, para investigar el escenario en el que los/as profesionales se forman y conocer de qué manera se dan esos procesos de enseñanza/aprendizaje, esta tesis se propuso indagar en las trayectorias educativas de los/as docentes que imparten clases en las carreras de comunicación y periodismo en México y en Argentina con el fin de comprender, en el marco de una cultura digital, su papel como mediadores/as en la formación de comunicadores/as.

En este contexto de discusiones se sitúa el estado del arte⁷ que aquí se presenta. Su finalidad es dar cuenta y conocer aquellos estudios, investigaciones, producciones que abordan la formación de comunicadores/as atravesados/as por la cultura digital en ambos países.

2.1. Método de la sistematización de la búsqueda bibliográfica

A partir de la indagación de documentos académicos, se tomaron algunas referencias para reflexionar acerca de esta tesis. Para ello, se analizaron investigaciones que ayudaron a delimitar y recortar el objeto de estudio. Las mismas fueron encontradas en diversas fuentes de información científica como artículos de revistas, tesis, capítulos de libros, libros que se hallaron en diferentes bases de datos: *UNESCO* Biblioteca digital, Repositorio UAQ - Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información, Google Académico, Revista Ciencia Latina, Revista INVECOM, Memoria académica - repositorio institucional FAHCE-UNLP, Repositorio CLACSO, Redalyc - Quórum Académico, SEDICI - UNLP, Dialnet, Repositorio UNICEN, CONEICC, Revista Mexicana de Comunicación, entre muchas otras.

Para la búsqueda, se seleccionaron diversas palabras clave intentando evitar el “ruido”, es decir toda aquella información que más allá de contenerlas, no sirvan al caso que se estudia. Se utilizaron búsquedas avanzadas, uso de operadores *booleanos*, refinamiento de criterios de búsqueda, sinónimos para palabras clave. Se probó, en primer lugar, con el título del protocolo inicial: “Docencia y cultura digital: el rol del profesor universitario” a partir del cual salieron muchos artículos (en *Google* fueron cerca de 19.900.000 resultados y en *Google Scholar* 82.900 resultados). Luego, cuando se modificó la búsqueda a “Docencia y cultura digital: el rol del profesor universitario en la formación de comunicadores” se fueron acortando las opciones (En *Google* fueron cerca de 125.000 resultados y en *Google Scholar* 20.300 resultados). Y, por último, cuando se ajustó el título a “Estrategias didáctico-pedagógicas en la cultura digital: la profesora y el profesor

⁷ El avance del estado del arte de esta tesis fue publicado en el libro científico AMIC 2024. A continuación, se comparte la referencia bibliográfica de la publicación:

Stranges, A. y Muriel Amezcua, V. (2024). Revisión sistemática de la formación de comunicadores y comunicadoras. En Navarro Zamora, L. (coord). *Comunicación de la Ciencia y Educación*. (pp. 277-299). ISBN 978-989-9220-06-5. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.13908908>

universitario como mediadores en la formación de comunicadores. Un estudio desde las trayectorias docentes” disminuyó considerablemente el número de coincidencias (En *Google* fueron cerca de 37.700 resultados y en *Google Scholar* 27 resultados). Luego, se utilizaron conceptos más amplios como “trayectorias docentes”, “educación y cultura digital”, “prácticas docentes y apropiación tecnológica”, “formación de comunicadores en Argentina”, “formación de comunicadores en México”, “formación de comunicadores en América Latina”.

Si bien todas las opciones permiten incluir textos para el estado del arte, los criterios para esto fueron el grado de similitud, coincidencia o proximidad a algún aspecto del tema/problema que atraviesa a esta investigación: ya sea en términos teóricos, metodológicos, de construcción del problema, etc. Incluso, en algunos casos, fue de suma utilidad la búsqueda y selección de autores/as en las referencias bibliográficas de cada una de las producciones. De esta manera, fue como se amplió el análisis.

2.2. Desarrollo de cada unidad temática

Para ordenar de manera deductiva la información, se comenzó con aquellas producciones del campo de la comunicación y la cultura digital, luego del campo de la comunicación/educación. Después se continuó con trayectorias educativas, tecnologías digitales y prácticas docentes universitarias. Y, por último, se abordó la noción de currículum para conocer las habilidades y competencias en la formación profesional de comunicadores/as y la incorporación de tecnologías en los procesos de planificación tanto en Argentina como en México.

2.2.1. Comunicación y cultura digital

¿Qué relación existe entre la formación de comunicadores/as y la cultura digital? Para responder a esa pregunta, se recuperó un artículo publicado en la revista *ComHumanitas*, titulado “Integración de la cultura digital en la formación de comunicadores en Perú”, escrito por Lyudmyla Yezers'ka y Rosa Zeta de Pozo (2017). Allí las autoras manifiestan que su objetivo principal “es esclarecer, de una manera cuantitativa, la propuesta de las asignaturas relacionadas con la comunicación digital y

definir las principales tendencias en la enseñanza de las nuevas tecnologías” (Yezer'ska y Zeta Pozo, 2017, p. 65).

Si bien el documento no especifica desde qué enfoque disciplinar está escrito, se puede inferir que está elaborado desde una mirada académica y científica en el campo de la comunicación y el periodismo, ya que se mencionan investigaciones y estudios realizados en este ámbito. Tampoco se enfoca en un marco teórico específico, sino que aborda el tema de la integración de la cultura digital en la formación de comunicadores/as desde un planteamiento práctico y empírico.

Las autoras utilizan una perspectiva de investigación cualitativa, que incluye la revisión de la literatura existente, la realización de entrevistas a expertos/as y la observación y análisis de la oferta educativa en las universidades peruanas. Además, se presentan los resultados de un cuestionario aplicado a estudiantes de comunicación y periodismo para conocer su percepción sobre la formación en cultura digital.

Por esta razón, de aquí recupero el análisis que realizaron de los planes académicos de las carreras de comunicación y periodismo a los que se pueden acceder por la web. Si bien esto no se realizará en la tesis, resulta de utilidad la metodología que las autoras llevaron a cabo a partir de una base de datos completa de las escuelas de Comunicación y Periodismo, a las cuales accedieron a través de los sitios en internet de todas las universidades peruanas registradas en el Directorio de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria para luego crear variables que les permitieran organizar esa información. En palabras de Yezer'ska y Zeta Pozo (2017) estas variables fueron: la fecha del plan vigente para conocer la actualización de la oferta formativa de las facultades; el tipo de la disciplina relacionada con las tecnologías digitales que se imparte para apreciar los contenidos que se están ofreciendo en el ámbito de la comunicación/cultura digital; el número de créditos asignados porque refleja la importancia que la facultad le otorga a cada asignatura; y, por último, el uso de redes sociales por parte de las universidades y de las facultades de comunicación.

Las asignaturas relacionadas con la comunicación digital en las universidades peruanas incluyen una variedad de cursos que abarcan desde la informática y nuevas tecnologías, hasta la cultura audiovisual y multimedia, con un total de 162 asignaturas identificadas en los planes de estudio analizados. Las principales tendencias en la enseñanza de nuevas tecnologías reflejan un incremento en la oferta de cursos especializados, una

diversificación de contenidos que abordan diferentes aspectos de la comunicación digital, y una adaptación a las demandas del mercado laboral actual. Además, se observa un esfuerzo por vincular la formación académica con la industria, sin perder de vista la necesidad de una educación crítica y autónoma. Este enfoque integral busca preparar a los/as estudiantes para enfrentar los desafíos de un entorno mediático en constante evolución, cumpliendo así con el objetivo de las autoras de evaluar cómo se está integrando la cultura digital en la enseñanza de la comunicación y el periodismo en Perú. Por otra parte, el artículo titulado “La cultura digital del docente universitario” de Jasiel Félix Ferreiro Concepción, Yanet Pérez Medina y Carlos Rafael Fernández Medina (2021) se propone analizar la importancia de la cultura digital en la educación superior y cómo los/as docentes universitarios/as pueden/deben integrar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en sus prácticas educativas para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje (PEA).

Este trabajo es, fundamentalmente, un aporte teórico de referencia porque los autores cubanos plantean que la categoría “cultura digital” que decidieron incorporar, se fue transformando con el correr de los años. Unos la denominaron “digitalismo”, otros como “cibercultura”, “cultura en red”, “nación digital”, “cultura digital”, otros “cultura virtual”, “cultura de Internet”, entre otros.

Además, sostienen que “se trata de una cultura emergente proveniente de la irrupción de las TIC en todos los procesos” (2021, p. 4) y que las personas deben adaptarse y aprovechar sus potencialidades. Sin embargo, reconocen que el problema está

en sacar de la denominada “Zona de Confort” (Marina, Pellicer y Manso, 2015; Roig, 2016) a los profesores, muchos de los cuales reconociendo la importancia de esta integración TIC-PEA [Tecnologías de Información y Comunicación - Procesos de Enseñanza Aprendizaje] no la realizan, algunos por temor a la utilización fallida de estas herramientas por no dominarlas o no saber cómo utilizarlas, incluso no percibir el espacio, el momento o la mejor manera para integrarlas; otros por mantenerse como hasta el momento aludiendo que si no es algo obligado “para qué meterse en eso si al final el proceso está saliendo igual” (Actividad metodológica dpto. Esc, 2018). Lo cierto es que eso puede influir en la formación eficiente de los estudiantes en su futuro como profesional, donde el uso de las TIC es fundamental

para la creación y apropiación del conocimiento, la comunicación y la innovación, además de desfavorecer la participación colaborativa en la web. (Ferreiro Concepción et al., 2021, p. 3)

Dicho esto, el objetivo de los/as autores/as implica establecer cómo los/as docentes universitarios/as deben integrar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en sus prácticas educativas para mejorar el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA). Para lograr esto, se propone que los/as docentes desarrollen una cultura digital que incluya la capacitación continua en el uso de herramientas tecnológicas, transformando su rol en facilitadores del aprendizaje activo y crítico. Esto implica no solo conocer y dominar las TIC, sino también aplicarlas de manera efectiva en el aula, fomentando la creatividad, la innovación y la colaboración entre los/as estudiantes, así como promoviendo un aprendizaje más flexible y personalizado que responda a las necesidades del contexto actual.

Esto resulta de suma utilidad para la tesis ya que justamente se parte de una problemática que incluye varios factores debido a la multiplicidad de contextos en los que se enmarcan las prácticas docentes y los usos tecnológicos. Y, además, contribuye a la pregunta sobre cómo los/as docentes utilizan las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza/aprendizaje, en el marco de la cultura digital, para favorecer (o no) la formación de comunicadores/as en ambos países.

La perspectiva metodológica de la propuesta presentada parte de “una revisión bibliográfica desde los años 90 hasta la fecha para arribar a una concepción de cultura digital más integradora y abarcadora para los propósitos de la investigación” (Ferreiro Concepción et al., 2021, p. 3). Y, para ello, se utilizaron principalmente métodos de obtención de información del nivel teórico, como el histórico lógico, el análisis-síntesis y el inductivo-deductivo.

Así, el trabajo se convierte en un referente valioso para la investigación sobre la formación de comunicadores/as en contextos diversos, al ofrecer una base sólida para entender cómo la cultura digital puede influir en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación integral de los/as estudiantes.

2.2.2. Comunicación/educación

Luego, para inscribir este estudio en la Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento “Educación y tecnologías digitales”, se recolectaron investigaciones del campo de la comunicación/educación. El autor Jorge Huergo (2001) sostiene que ambos términos se consideran articulados o por separado. Esto permite pensar que comunicación/educación es la conexión y el diálogo entre producción social de sentidos y formación de sujetos/as. Y, además, se le suma esta relación a la cultura digital.

En primer lugar, se recupera el libro de Jorge Huergo (2015) que se titula *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. El objetivo del mismo es

brindar a los educadores herramientas para repensar sus propias prácticas, para mejorar los aprendizajes de nuestro pueblo. Para eso quería contribuir en dar a conocer las ideas y experiencias de las pedagogías críticas o alternativas latinoamericanas; la perspectiva político-pedagógica de una educación y una comunicación al servicio de la emancipación y la transformación de los pueblos latinoamericanos, con las banderas de la justicia social, la igualdad de derechos, la independencia económica y la soberanía política. (pp. 10-11)

Este libro se divide en dos momentos, la “Educación para la vida” y “La vida en la educación”. El primero recupera y desarrolla las ideas que forjaron la institución formal de la escuela en la modernidad, institución creada para encauzar la socialización y preparar a las nuevas generaciones para la vida futura en la fábrica. Así, la narrativa se ubica en Europa y arriba del barco hacia la Argentina, con las ideas de un sistema formal obligatorio delineado y llevado a cabo por Domingo Faustino Sarmiento.

El segundo, identifica y posiciona en una línea cronológica (que bajo ningún punto de vista puede pensarse desde una linealidad) a personas que estaban inmersas en el campo de la educación popular, a la rivera de la institución escolar formal. Así, se destacan Simón Rodríguez, Celestin Freinet, Jhon Dewey, Saúl Alejandro Taborda, entre otros, que desde sus propias territorialidades pensaron en la educación desde el campo popular, como un derecho de todos/as, y protagonizaron experiencias que aparecen condensadas en esta trama.

Para reflexionar sobre la tesis, se tomará el desarrollo de la segunda parte ya que me permite pensar en términos históricos y situados. Allí Huergo (2015) plantea que la educación se configura como un elemento emancipador que aboga por el derecho universal de cada individuo a alcanzar niveles equivalentes de conocimiento y enriquecimiento cultural. “Los jóvenes deben ser educados como productores de cultura, y no como depositarios de una cultura inerte” (p. 147). Además, adhiere a la idea de que partiendo desde el aquí y el ahora se plantean los objetivos con el/la otro/a: ¿Por qué los/as docentes planifican un tipo de intervención y no otra?, ¿cuáles son sus objetivos didáctico-pedagógicos?, ¿qué posibilidades tienen?, ¿cuál es el horizonte político-pedagógico que persiguen?

Otra producción que abona a esta perspectiva es el libro *Educomunicación: más allá del 2.0* que coordina Roberto Aparici (2010). Este reúne a quince especialistas que abordan, desde diferentes perspectivas, la relación educación/comunicación. El objetivo de los/as autores/as es realizar una historización y contextualización del surgimiento de la educomunicación y su vínculo/diálogo con las tecnologías digitales. “Este nuevo escenario y las tecnologías de la comunicación son elementos que configuran el objeto de estudio, investigación y producción de la educomunicación en escenarios analógicos y digitales, y su filosofía impregna cualquier tipo de tecnología sea web 1.0, 2.0, 3.0, etc.” (Aparici, 2010, p. 12). Cabe aclarar aquí que, si bien este libro aporta más en términos teóricos que de reflexión respecto al Estado del arte, resulta de gran relevancia la manera en la que historizan, describen, definen y vinculan los diferentes aspectos educomunicacionales que están inmersos en la cultura digital.

Por otra parte, se recuperó el artículo “¿Cómo transformar las prácticas docentes con tecnologías?”, de Yemina López, Astrid Ullman y Ailén Stranges (2022). El objetivo de las autoras era conocer cómo los/as docentes pueden utilizar las nuevas tecnologías para mejorar las prácticas de lectura y escritura en los primeros años de la universidad, y proponer algunas estrategias para incorporar las tecnologías en el aula de manera efectiva. Para ello, las profesionales de la comunicación realizaron una encuesta que les permitió conocer si los/as docentes utilizan tecnologías digitales en la planificación de sus clases. Y, en caso de hacerlo, saber cómo.

El análisis del trabajo de campo dio como resultado que muchos/as docentes expusieron haber incorporado las tecnologías en sus propuestas pedagógicas, “pero en la

profundización del análisis se evidenció que no se utilizaron las NTIC como herramientas de mediación, sino como instrumentos dentro de las clases” (López et al., 2022, p. 2). Entonces, las autoras agregan que “a partir de estas inferencias, se busca dar cuenta de que los dispositivos de la ‘era digital’ no deberían considerarse sólo en su aspecto tecnológico, sino que además podrían funcionar como generadores de sentido y conocimiento” (p. 2). Además, en el artículo se proponen diferentes formas de utilizar, en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura universitarias, las tecnologías digitales como mediaciones.

A partir de este análisis, proponen estrategias que permiten adaptar la enseñanza a los nuevos modos de leer y escribir de los/as estudiantes, enfatizando la escritura como un proceso. También sugieren que los/as estudiantes diseñen productos transmedia que aborden la relación entre texto, contexto y autor, enriqueciendo así el aprendizaje. Para responder al objetivo, explican cómo las tecnologías digitales se utilizan para adaptar las prácticas de lectura y escritura a los nuevos modos de consumo de información de los estudiantes, promoviendo una participación activa en el aula. Con ese fin, algunos/as docentes implementan dinámicas que integran lo auditivo y audiovisual, enriqueciendo las actividades de lectoescritura y fomentando la alfabetización digital. Además, se busca que los contenidos curriculares se ajusten al contexto actual, facilitando un aprendizaje más significativo. En este sentido, esta producción funciona como disparadora para pensar el problema de la investigación ya que, partiendo de esa base, luego se puede contextualizar e indagar más aún para conocer en qué condiciones y de qué manera los/as docentes dicen pensar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

2.2.3. Tecnologías digitales

En relación con las tecnologías digitales, se destaca el libro de la UNESCO (2014) *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Allí el objetivo es proponer ideas para el “diseño de este nuevo paradigma educacional, que ponga en el centro de su quehacer el aprendizaje de cada estudiante, el desarrollo de su máximo potencial, de manera que cada uno pueda hacerse parte y contribuir al desarrollo de sociedades más justas, democráticas e integradas” (p. 9).

A su vez, y lo más relevante, es que en el libro se ofrecen diversos interrogantes que resultaron ser un punto de partida para estudiar el lugar que se les da a las tecnologías digitales dentro de la formación de comunicadores/as. Si bien en el libro no se reflexiona sobre esto último específicamente, sí se piensa en los procesos de enseñanza/aprendizaje con TIC y cómo esto contribuye a la formación de las/os estudiantes de todas las áreas y niveles educativos.

Otro libro central para pensar el campo de la comunicación, la educación y las tecnologías digitales es *Comunicación, cultura y educación. Nueve aproximaciones al estudio de las tecnologías digitales* de Gladys Ortiz Henderson y Luz María Garay Cruz (2015). Los textos que aquí se recopilan “se centran en analizar escenarios y prácticas de uso de TIC entre jóvenes estudiantes de educación media y superior; estos trabajos se abordan tanto desde escenarios formales y/o escolares como en escenarios informales de interacción juvenil” (p.15). El libro está dividido en tres partes. La primera parte titulada “Jóvenes y tecnologías digitales” dan cuenta de “los procesos de apropiación de las tecnologías digitales, del consumo de contenidos mediáticos y del uso de redes sociales digitales por parte de los jóvenes” (p. 15). La segunda parte titulada “Pantallas, audiencias y usuarios” se centra en las “relaciones y la negociación de adolescentes y jóvenes con las múltiples pantallas existentes en sus dinámicas de vida cotidiana” (p. 17). Y, por último, la tercera parte titulada “Educación y habilidades digitales”, está integrada por documentos “más centrados en procesos educativos en los cuales la inserción de las TIC ha sido clave” (p.18). Si bien toda la obra teórica es de suma importancia, el último apartado manifiesta que en la medida en que las tecnologías digitales han favorecido nuevas dinámicas de interacción, el objetivo del estudio es sistematizar investigaciones que se articulen alrededor del uso del espacio como un recurso capaz de romper con los modelos convencionales hacia otras formas de concebir los entornos educativos en la sociedad digital.

Otro trabajo que se utilizó para pensar este aspecto, se titula “Percepciones de la interacción y la comunicación en el trabajo colaborativo con TIC, comparativa de los alumnos licenciatura en Comunicación y Periodismo y de la licenciatura en Desarrollo local de la Universidad Autónoma de Querétaro”, de Carlos Alberto Rode Villa, Vanesa del Carmen Muriel Amezcua y Sandra Luz Guerrero Ramírez (2019), con el objetivo de conocer la manera en que se dan los “procesos de comunicación y las herramientas

digitales que utilizan lo alumnos de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo y de Desarrollo Local de la Universidad Autónoma de Querétaro en México, al trabajar colaborativamente” (p. 22).

Para ello, como técnica metodológica, realizaron dos grupos focales con estudiantes de las licenciaturas mencionadas. La propuesta era conocer “¿cómo viven los procesos de trabajo colaborativo los alumnos de estas licenciaturas?, ¿qué tipo de herramientas TIC usan en estos procesos y cuál es su experiencia utilizándolas? Además de saber, ¿quién los apoya en la formación de estas habilidades en su desarrollo escolar?” (2019, p. 30). Justamente lo que aporta a la investigación es esa última pregunta donde entra en escena el rol docente en el trabajo colaborativo con TIC. Allí los autores citan a Bonals (2007) quien propone que “uno de los papeles que debe cumplir el profesor en ese tipo de trabajo es facilitar el diálogo, la participación equitativa y dar seguimiento puntual al proceso colaborativo” (p. 37). Es decir que el/la docente es central en los procesos de mediación con tecnologías digitales.

2.2.4. Prácticas docentes universitarias

Por otra parte, el texto de María Fernanda Juarros y Esther Levy (2020) publicado durante la pandemia por el COVID-19, en el marco de las capacitaciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) de Argentina, que se tituló “La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital”, sirve para pensar esta tesis. Dicho módulo funciona como antecedente ya que allí las autoras reflexionan en torno a la enseñanza con tecnología y se hacen preguntas para que los/as docentes que lean puedan generar autocríticas. Además, sostienen que

se requiere de nuestra parte [docentes] para poder brindarles [a los estudiantes] herramientas analíticas diversas, hacerlos partícipes de tradiciones procedimentales y conceptualizaciones epistémicas contrapuestas, explorar las potencialidades de las tecnologías digitales y generar proposiciones significativas. (Juarros y Levy, 2020, p. 8)

Las autoras señalan, además, que este punto de partida es crucial porque ninguna tecnología, por más sofisticada que sea, va a realizar el seguimiento y orientación de los procesos de aprendizaje. Es la definición de “cómo usarla”, lo que la hace potente para la enseñanza. En los criterios de esa definición los/as docentes son irremplazables (Juarros y Levy, 2020). Entonces, si bien el trabajo no explicita una perspectiva metodológica particular, sí da cuenta de un bagaje teórico para pensar el punto de partida de esta investigación.

Por otra parte, se recupera el capítulo titulado “La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época” y publicado por Inés Dussel (2012). Ella propone como objetivo del artículo reflexionar sobre los cambios que la tecnología ha traído a la educación y cómo estos cambios afectan a la formación docente. Y, además, piensa en cómo la cultura digital ha transformado la forma en que los/as docentes enseñan y los/as estudiantes aprenden, y cómo la formación docente debe adaptarse a estos cambios para preparar a los/as educadores/as para el futuro. En este sentido, la autora realiza una historización respecto a la transformación tecnológica en los últimos años hasta adentrarse en la práctica docente.

Señalar las relaciones de continuidad y de ruptura entre los viejos y los nuevos medios permite introducir la cuestión de la relación del sistema educativo y la cultura digital, en un marco de análisis que no exagere las oposiciones y que busque estudiar la complejidad de esos vínculos, incluyendo los procesos de re-mediación, de reorganización en diálogo con otras agencias culturales. Ese marco de análisis permite también repensar la formación docente sobre otras bases que las que hoy están más extendidas. (Dussel, 2012, p. 2)

Además, algo central que propone la autora tiene que ver con el reduccionismo de la formación docente a los aspectos técnicos. Ella plantea que esto deja por fuera, entre otras cuestiones, elementos centrales de la tecnocultura como la relación de las nuevas tecnologías con otras ya existentes, el concepto de diseño, la desigualdad entre regiones en producción y usos de las tecnologías, y las producciones locales. Esto aporta directamente a la tesis porque consolida los aspectos a tener en cuenta. No es solo formar por formar o enseñar a usar tal o cual aplicación. La formación docente, la reflexión en

torno a sus prácticas debe ser algo que vaya más allá de lo técnico y se fortalezcan en marcos socioculturales. Además, se resalta su enfoque interdisciplinario para abordar el tema de la formación docente y la cultura digital.

Por otra parte, la tesis de maestría de la Universidad Autónoma de Querétaro “Análisis del uso y apropiación de TIC de docentes de educación superior en la modalidad presencial a distancia” de María del Carmen Salinas Esparza (2019) funciona como antecedente de este proyecto. Ella se propone como objetivo,

analizar la práctica docente de los profesores de educación superior tecnológica en la modalidad presencial a distancia del Tecnológico Nacional de México, campus Querétaro para conocer cómo usan las tecnologías de la información y la comunicación e identificar si existe una apropiación tecnológica que beneficie el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 16)

Para ello, la maestra se pregunta, entre otras cosas, ¿cómo enseñar a través de las TIC? y “¿qué papel desempeñan realmente los profesores?” (p. 13). En este sentido, los resultados de su investigación son claves para pensar esta tesis. Ella manifiesta que por medio de la revisión de literatura y la metodología mixta, “se sostiene que la práctica docente de los profesores de educación superior tecnológica, en la modalidad presencial a distancia, se concreta a través de una plataforma tecnológica, pero a partir de una estructura tradicional” (p. 102). Además, agrega:

Lo anterior debido a que se basa en planes y programas de estudio diseñados para un modelo presencial, migrados a la educación a distancia y puestos en práctica también de forma tradicional, con la variante de auxiliarse de un medio digital. Lo tecnológico no es sinónimo de innovación, como se pudo ver en el caso del TecNM Campus Querétaro. (Salinas Esparza, 2019, p. 102)

Esto resulta interesante para pensar ya que desemboca, inevitablemente, en que el uso de las TIC por parte de los/as profesores será básico, intermedio y avanzado según sus trayectorias, formación, creencias, conocimientos, planificación de objetivos pedagógicos, etc.

Además, se recuperó el texto que Delia Crovi Druetta y Rocío López González (2010) titularon “Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica”. Allí las autoras realizaron un estudio que “se centró en las computadoras e Internet, y buscó identificar las prácticas académicas cotidianas de alumnos, maestros e investigadores, al usar esos medios” (p. 3). En el artículo solo lo analizan en estudiantes, pero sería sumamente factible de realizarse con docentes, como interesa en esta investigación. Esas prácticas académicas se estructuraron en torno a tres categorías centrales: acceso, uso y apropiación, en el marco de la teoría de los usos sociales de las TIC, desarrolladas en diversos estudios acerca de estas. Allí parten de pensar que,

los procesos de apropiación implican el dominio de un objeto cultural, pero involucran también el reconocimiento de la actividad que condensa ese instrumento y con ella los sistemas de motivaciones, el sentido cultural del conjunto. En otros términos, al apropiarnos de un objeto cultural nos apropiamos también del régimen de prácticas específico que conlleva su uso culturalmente organizado. De allí que resulte crucial en los procesos de apropiación, la apropiación de la naturaleza y sentido de la actividad que encarna el objeto. (Crovi Druetta y López González, 2010, p. 7)

En este sentido, la investigación es sumamente rica en términos teóricos y metodológicos. Ellas optaron por un método mixto para abordar el objeto de estudio. Si bien en esta tesis no se profundizará en la apropiación, este concepto sirve para conocer, con exactitud, de qué manera los/as docentes se adueñan de las tecnologías digitales en sus procesos de enseñanza/aprendizaje en carreras de comunicación.

2.2.5. Formación de comunicadoras/es

Aquí se profundizará específicamente en la formación de comunicadores/as, en el marco de la cultura digital. Por esta razón, en primer lugar, se recupera el texto de Luis Farinango (2023) titulado “Las competencias digitales de los estudiantes de Comunicación Social en Ecuador”. Allí el autor se propone analizar el grado de desarrollo

de las competencias digitales en los/as estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador, específicamente en el itinerario de la gestión de la comunicación.

Si bien en este caso no se analizará a dicho país ni a los/as estudiantes, el autor manifiesta que “la formación del comunicador social y su futuro ámbito laboral implica la utilización de las nuevas tecnologías” (p. 1). Además, Farinango (2023) sostiene que “luego de la pandemia la carrera de comunicación ha intentado transversalizar el uso de las tecnologías digitales para estar a tono con los requerimientos del entorno” (p. 1). En ese marco, buscó conocer si esto ha provocado algún cambio en el desarrollo de las competencias digitales. Para ello, abordó el estudio desde un enfoque cuantitativo, utilizando una encuesta con preguntas para recolectar información. Además, se trata de una investigación de alcance exploratorio, con el objetivo de identificar fenómenos poco estudiados que puedan servir como elementos para futuras investigaciones con mayor rigor y profundidad. Luego, una de las conclusiones que responden al objetivo de dicho trabajo fue que las competencias digitales, a pesar de haber atravesado una pandemia donde la virtualidad en espacios académicos no era opción, siguen en el nivel medio – bajo.

Desde una perspectiva teórica, Farinango (2023) se apoya en el marco de la alfabetización digital y la ecología de los medios, enfatizando la necesidad de que los/as futuros/as comunicadores/as no solo adquieran habilidades técnicas, sino que también desarrollen un pensamiento crítico frente a la información y las plataformas digitales. El autor argumenta que la formación en competencias digitales debe ir más allá de la mera utilización de herramientas tecnológicas, promoviendo una comprensión profunda de cómo estas tecnologías impactan en la comunicación y la sociedad en su conjunto. Esta visión integral es fundamental para que los/as estudiantes enfrenten los desafíos del entorno laboral contemporáneo, donde la adaptabilidad y la capacidad de análisis son esenciales para el éxito profesional en el campo de la comunicación.

Como se mencionó, si bien no es estrictamente lo que se va a observar, el artículo plantea que es “importante analizar desde las aulas universitarias si los estudiantes que están dentro de esta disciplina práctica de la comunicación tienen o no competencia digital, primero para afrontar su carrera; y más adelante, desempeñarse en el mundo laboral” (p. 7).

En este sentido, se hace evidente que la evaluación de las competencias digitales en la

formación académica es crucial para garantizar que los/as futuros/as comunicadores/as estén *aggiornados/as* para trabajar en un mundo cada vez más digitalizado.

Por otra parte, pero en la misma línea, Carmen Teresa Velandria y Fernando Villalobos (2008) publicaron un artículo titulado “La generación de competencias tecnológicas en la formación de comunicadores sociales”. Allí se proponen analizar si el perfil de egreso de los/as futuros/as profesionales está orientado a garantizar competencias adecuadas y acordes con las exigencias de un país, en este caso, Venezuela:

Se hace prioritario definir diseños curriculares pertinentes, insertando contenidos programáticos idóneos, tanto en pregrado como en postgrado, que respondan al compromiso de una formación que asuma críticamente las responsabilidades implícitas en la misión y visión de cada una de las casas de estudio. Las escuelas de comunicación social, mediante herramientas tecnológicas podrían dar respuesta a los procesos políticos y mediar la comunicación en situaciones de crisis que así lo exijan. (Velandria y Villalobos, 2008, p. 93)

El estudio se fundamenta en una perspectiva teórica puntual: “en la Teoría Social Crítica de Habermas (1987) y en la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1969), aborda la óptica latinoamericana mediante aportes de Fuentes (1991) y Martín-Barbero (1997)” (p. 91). Además, utiliza una metodología descriptiva porque da cuenta del uso de las TIC en el desarrollo de la carrera en la región zuliana. En este sentido, dicho artículo permite sumar al debate de esta tesis porque, en definitiva, el “verdadero sentido en la formación del comunicador social, cuyo conocimiento apoyado en las TIC no sirve de nada si no promueve avances sociales” (p. 92).

Carmen Teresa Velandria y Fernando Villalobos (2008) respondieron a su objetivo de investigación mediante un análisis crítico y reflexivo sobre la formación de comunicadores/as sociales en Venezuela, centrándose en la necesidad de adaptar los diseños curriculares a las exigencias contemporáneas. A través de su estudio, argumentan que es esencial definir contenidos programáticos pertinentes tanto en pregrado como en posgrado, que no solo se alineen con las demandas del mercado laboral, sino que también promuevan una formación ética y crítica en los/as futuros/as profesionales. En este sentido, logran su objetivo al proponer un enfoque integral que vincula la formación

académica con las necesidades sociales, resaltando la importancia de una educación que no solo sea técnica, sino también crítica y comprometida con el desarrollo social.

2.2.6. ¿Qué se ha investigado sobre la formación de comunicadoras/es en Argentina?

Para responder a dicho interrogante, se buscaron materiales que permitieran revisar cómo se piensa la formación de comunicadores/as en Argentina. En primer lugar, se recuperó un artículo titulado “Comunicadores y comunicadores: una profesión en permanente construcción que desafía a la formación”, escrito por Sol Benavente y Washington Uranga (2021). El mismo tiene como objetivo analizar la formación de comunicadores/as en el contexto actual, destacando la necesidad de una educación integral que articule la teoría con la práctica profesional. Se busca reflexionar sobre el rol de los/as comunicadores/as en la sociedad, especialmente en relación con el Estado y las políticas públicas, y cómo su formación puede contribuir a la construcción de ciudadanía y mediación social. Desde una perspectiva crítica, el texto reconoce la complejidad del campo de la comunicación, abordando la juventud del área de estudio y la diversidad de prácticas comunicacionales. Se enfatiza la importancia de problematizar las nociones de comunicación y de integrar saberes de diferentes disciplinas para construir un conocimiento crítico y situado.

En este sentido, el marco metodológico del artículo se basa en la recopilación de testimonios de docentes e investigadores/as de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires, así como en la revisión de encuestas a graduados/as. Esto permitió una comprensión profunda de las experiencias y desafíos que enfrentan los/as profesionales de la comunicación en su formación y ejercicio profesional. A través de un análisis cualitativo de los testimonios y datos recopilados, los/as autores/as identifican desconexiones entre la formación académica y la práctica profesional, así como la necesidad de que la universidad se abra a la “realidad social”. Se concluye que el Estado se ha convertido en un espacio privilegiado para la inserción profesional de comunicadores/as, lo que requiere una formación que contemple tanto metodologías clásicas como emergentes, y que promueva un enfoque político y crítico en la educación comunicacional.

En segundo lugar, la tesis de maestría titulada “La formación de comunicadores sociales, cambios curriculares en la Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM)”, de Alicia Susana Castillo (2020). Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar la situación de los planes de estudio de la Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), así como sus sucesivas reformas. La autora busca caracterizar el currículo en la formación de comunicadores sociales y evaluar la congruencia entre los planes de estudio y el perfil profesional esperado, con el fin de proponer medidas o sugerencias que contribuyan al enriquecimiento del conocimiento en este campo.

Desde una perspectiva teórica, la investigación se enmarca en el estudio de la comunicación social y su posición dentro de las disciplinas académicas, considerando también el proceso educativo que la involucra. La autora aborda la conformación del currículo universitario y las problemáticas que surgen en la formación en comunicación social y periodismo, lo que le permite establecer un contexto conceptual sólido para su análisis.

En cuanto al marco metodológico, Castillo emplea un enfoque cualitativo que incluye el examen de casos a través de entrevistas y análisis documental. Esto le permitió construir una visión diacrónica del objeto de estudio, considerando la evolución de la carrera y los cambios en los planes de estudio a lo largo del tiempo. La autora también realiza un recorrido por la institucionalización de la carrera, indagando en las tensiones y marcos regulatorios que han influido en su desarrollo.

Los resultados de la investigación se obtuvieron a partir de un análisis exhaustivo de los planes de estudio, la identificación de debilidades y fortalezas en los currículos, y la reflexión sobre el perfil y el rol del/la comunicador/a social. A través de este proceso, Castillo logra presentar propuestas que buscan contribuir al futuro de la carrera y al campo disciplinar en el que se inscribe, ofreciendo así un aporte significativo tanto teórico como práctico al ámbito de la comunicación social.

Por otra parte, se recuperó el artículo “La formación de comunicadores. El estado de la cuestión en Argentina” escrito por María Lucrecia Reta, Nadia Fernández y Valdivielso y María Emilia Pugni (2010). Allí las autoras buscaron realizar “una aproximación al estado de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación en el contexto de la educación superior argentina” (p. 151). A lo largo del texto, elaboraron un mapeo de los

tipos de instituciones de educación superior existentes en ese país, luego enumeraron las casas de altos estudios en las que se imparten carreras de comunicación, tipo de institución y títulos ofrecidos para poder analizar planes de estudios y perspectivas acerca de la comunicación.

Esto resulta interesante porque reflexionan acerca de dónde surge la necesidad de modificar y ajustar los planes de estudios de las carreras: ¿tiene que ver con los diseños curriculares en sí o con su aplicación?

Ocurre, además, que no siempre hay consenso al interior de las carreras ¿debemos formar un licenciado en comunicación social que pueda desempeñarse en todas las áreas de la comunicación o un licenciado en comunicación social que se especialice en un área determinada? Y entonces definir qué área privilegiar suele dejar heridas de difícil tratamiento que resquebrajan los climas institucionales. (Reta et al., 2010, p. 158)

Entonces, las autoras se preguntan qué profesores/as están formando en las universidades argentinas y para qué lo hacen de esa manera y no de otra:

profesionales con una marcada impronta teórica, sin relacionarse con su realidad o su contexto social o profesionales que trascienden las aulas, que establezcan lazos con su medio social, con la comunidad. Como utopía se planteó la necesidad de propender durante la formación a la tensión justa entre los saberes teóricamente fundados y las prácticas socialmente comprometidas en un marco que no descuide la impronta ética de la labor del comunicador. (Reta et al., 2010, p. 158)

Y, en esta misma línea, aparece la pregunta por las tecnologías digitales. Si bien el artículo está escrito hace más de diez años, la inquietud por las tecnologías sigue siendo la misma porque solo algunas universidades tienen la posibilidad de acceder a computadores, internet, docentes formados/as, etc.:

la mayoría de las casas de altos estudios no tienen presupuesto para invertir en tecnología (computadoras, cámaras de video digitales) para que los alumnos puedan

realizar sus trabajos acordes a los cambios tecnológicos impuestos en el mercado laboral. (Reta et al., 2010, p. 160)

Esto resulta interesante y, a la vez, habilita el debate por el egreso universitario en carreras de comunicación. ¿Qué sucede con aquellos/as estudiantes que se inscriben? ¿Cuántos/as finalizan sus estudios y por qué? Aquellos/as que sí lo hacen, ¿logran ingresar inmediatamente al mercado laboral con su formación?

En la investigación que realizaron las autoras proponen ciertas categorías de análisis que me interesa recuperar y pensar para la tesis. Por un lado, le dan la voz a los/as estudiantes quienes enuncian fortalezas y debilidades en su formación. Y, por otro lado, le dan la voz a los/as docentes. Las autoras plantean las siguientes notas:

Planes de estudio en constante revisión. Docencia universitaria con pactos pedagógicos poco convincentes. Tensión permanente en la búsqueda de equilibrio entre teoría y práctica, entre saberes teóricamente fundados y prácticas socialmente comprometidas. Encierro en la clausura del aula-jaula. Escaso número de egresados en relación a las matrículas de ingreso. Multiplicidad de titulaciones y orientaciones en la órbita nacional. Escasas modalidades de cooperación y articulación entre las carreras de comunicación. Fluctuante definición de la identidad profesional. Presencia vacilante de la impronta ética en la formación del comunicador. Desorientación de nuestros egresados a la hora de definir su identidad profesional. Precaria inserción laboral y profesional de nuestros graduados. (Reta et al., 2010, p. 170)

Estas sirven como punto de partida para conocer qué sucede más de diez años después de esta información y para pensar cuál es el rol del/la docente en esta ecuación.

Sobre la perspectiva teórica del texto se centra en la necesidad de repensar la formación de los/as profesionales de la comunicación en el contexto universitario. Se enfatiza la importancia de que la educación no se limite a la transmisión de conocimientos teóricos, sino que también promueva la conexión con la realidad social y el contexto en el que los/as estudiantes se insertarán laboralmente. Se plantea que la formación debe equilibrar los

saberes teóricos con prácticas socialmente comprometidas, fomentando una ética en la labor del/a comunicador/a.

Además, se critica la unidireccionalidad de la enseñanza tradicional, donde el/la docente es visto como el único poseedor del conocimiento, y se aboga por un modelo de comunicación pedagógica que facilite la interacción y el interaprendizaje entre estudiantes y docentes. Esto implica que todos los espacios de aprendizaje deben ser comunicacionales, promoviendo un enfoque más dinámico y participativo en la educación superior.

2.2.7. ¿Qué se ha investigado sobre la formación de comunicadoras/es en México?

Para responder el mismo interrogante, pero enfocado en este país, seleccioné el artículo titulado “La formación universitaria de periodistas en México”, escrito por María Elena Hernández (2004) quien plantea que se propuso “reconstruir la trayectoria de la enseñanza del periodismo en México, como un antecedente necesario para discutir el tema de la llamada ‘profesionalización’ de este oficio” (p. 109). Desde una perspectiva teórica, la autora se inscribe en el marco de la teoría de la comunicación y la profesionalización, sugiriendo que la formación de periodistas debe considerar no solo habilidades técnicas, sino también su rol social en la mediación entre la sociedad y el poder. Además, su enfoque crítico resalta la necesidad de una reflexión sobre el impacto del periodismo en la democracia y la justicia social.

Además, Hernández (2004) manifestó que los grandes problemas reconocidos incluso por las propias universidades son la falta de una definición clara de la sociedad mexicana frente al periodismo, a las funciones que debería cumplir, y al perfil deseable del/la periodista formado en la universidad. Esto resulta interesante porque su perspectiva incluye la mirada de la sociedad/gobierno del periodismo.

Además, menciona que se requiere repensar el o los modelos de formación universitaria, más allá de las adecuaciones técnicas y tecnológicas que exige el mercado laboral. En este sentido, su metodología se basa en un análisis documental y un enfoque histórico, permitiendo una comprensión profunda de la evolución de la enseñanza del periodismo en México. Hernández (2004) argumenta que

el problema de la calidad del periodismo no se reduce, por supuesto, al de la calidad de su enseñanza en las universidades (públicas o privadas). Como práctica social que es, el periodismo es resultante de múltiples factores y actores. Hay quienes consideran que el cambio necesario en el periodismo (incrementar su calidad) debe surgir de los propios medios, no de las universidades. Sin embargo, hay que reconocer que se requiere repensar el o los modelos de formación universitaria, más allá de las adecuaciones técnicas y tecnológicas que exige el mercado laboral, y sabiendo que el problema de fondo es estructural y que reclamaría tanto el análisis del nivel educativo general en México (reconocidamente deficiente), como el del papel de la educación superior en el país, que, de acuerdo con los estudiosos del problema, parece estar aplazando el ingreso del cada vez mayor número de jóvenes al cada vez más restringido mercado de trabajo. (p. 133)

Si bien en la tesis no se ingresará en la discusión del mercado laboral, sí resulta interesante reconocer que hay fallas, deficiencias o carencias en la formación de comunicadores/as. Por otra parte, el artículo realiza una historización respecto a cómo fue evolucionando la enseñanza del periodismo en México a lo largo del tiempo. Y la autora sostiene que la rápida adopción en el país del modelo de “escuelas de comunicación” explica hasta cierto punto la escasez de trabajos académicos sobre la enseñanza del periodismo, ya que la mayor parte de la investigación o reflexiones al respecto abordan la problemática, mucho más amplia y ambigua, de la enseñanza de la “comunicación”.

De igual modo, otro artículo titulado “Retos para la renovación curricular en la licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Veracruzana”, de Eduardo Gabriel Barrios Pérez y Genaro Aguirre Aguilar (2023) propone la renovación curricular en la licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Veracruzana y cómo se están adaptando los programas educativos para satisfacer las demandas globales y locales, incluyendo el uso de tecnologías digitales en los procesos educativos.

Desde el año 2017, el programa educativo en Ciencias de la Comunicación de la UV ha entrado en su tercera etapa de renovación curricular. En este, las TIC y las ahora conocidas como Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) (SEP, 2020) están exigiendo el

desarrollo de una propuesta curricular que descentre el aula; pero, además, que sea sensible a problemáticas sociales. Para ello, la institución ha definido una serie de principios que deben ser ejes transversales: la sustentabilidad, los derechos humanos, la perspectiva de género, la inclusión, el diálogo de saberes y la internacionalización. Por ello, la exigencia de la profesionalización docente es uno de los aspectos más sensibles de esta renovación curricular. (Barrios Pérez y Aguirre Aguilar, 2023, p. 4)

Desde una perspectiva teórica, el artículo se fundamenta en la necesidad de un enfoque educativo que trascienda el modelo tradicional, promoviendo un aprendizaje centrado en el/la estudiante y en la formación por competencias. Este enfoque se alinea con las recomendaciones de organismos supranacionales que abogan por una educación que responda a las exigencias del contexto actual, donde la innovación y la adaptabilidad son cruciales. La propuesta curricular busca integrar saberes de diversas disciplinas, fomentando un diálogo inter, multi y transdisciplinario que enriquezca la formación del comunicador/a.

Metodológicamente, el artículo sugiere un análisis crítico de las experiencias educativas actuales, enfatizando la importancia de reflexionar sobre las prácticas docentes y los contenidos curriculares. Se plantea la necesidad de implementar nuevas metodologías que promuevan procesos pedagógicos más dinámicos y participativos, capaces de responder a los desafíos contemporáneos. En este sentido, se destaca la urgencia de asumir críticamente el reto tecnológico, reconociendo que la formación de un/a comunicador/a debe incluir no solo habilidades técnicas, sino también una comprensión profunda de las realidades sociales y culturales en las que se inserta.

Además, este caso de análisis resulta atractivo porque estas decisiones implican intereses y posturas múltiples respecto a lo que se espera de la formación de un/a comunicador/a: “lo hecho hasta ahora para posibilitar la actualización del plan de estudios ha permitido la reflexión sobre la urgencia de asumir críticamente el reto tecnológico” (2023, p. 4). Que, es evidente, este tema se presenta como un problema hacia adentro de las universidades, facultades y licenciaturas.

Asimismo, se retoma el capítulo “Repensando la formación de comunicadores ante los retos de la Tecnología de la Información” de Vanesa del Carmen Muriel Amezcua (2015),

quien realiza, por un lado, un recorrido histórico del surgimiento de escuelas de comunicación en México y, por el otro, “enfatisa en la necesidad de capacitar a los profesores en la importancia que tiene la vinculación de las tecnologías en la educación, en específico en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Muriel Amezcua, 2015, p. 208). Es decir que el objetivo que atraviesa la propuesta es repensar y analizar la formación de comunicadores/as en el contexto de las TIC.

Un aspecto fundamental y que se toma como punto de partida de esta tesis, tiene que ver con que la autora plantea que “poco se trabaja en el impacto que han tenido estas tecnologías en la formación de comunicadores y la necesidad de nuevas epistemologías en la generación y producción de conocimiento” (2015, p. 208). Es decir que es necesario pensar esquemas de formación de profesores/as que sean mediadores/as entre los planes de estudios, los/as estudiantes y el mercado laboral.

Desde una perspectiva teórica, Muriel Amezcua (2015) se apoya en la idea de que la educación debe ser un proceso dinámico que integre las tecnologías de la información como herramientas fundamentales para la formación de comunicadores/as. Propone un modelo de formación que no solo se centre en la adquisición de competencias técnicas, sino que también fomente el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, permitiendo a los/as estudiantes reflexionar y actuar con flexibilidad en diversos contextos comunicativos.

La autora sugiere que las instituciones educativas deben realizar un trabajo de autorreflexión y adaptación de sus currículos, incorporando un enfoque crítico que contemple las transformaciones sociales y tecnológicas actuales. Esto implica un compromiso por parte de los/as educadores/as para actualizar sus prácticas pedagógicas y formar a los/as estudiantes no solo como profesionales competentes, sino también como ciudadanos/as responsables y críticos en un entorno mediático en constante cambio.

Además, de la misma autora, se retoma el capítulo “La investigación sobre la formación de comunicadores: reflexiones, discusiones y aportes” que se encuentra en el libro *Historia y aportes sociales de la investigación de la comunicación en México. Acuerdos y discusiones sobre su núcleo disciplinario*. Allí, Vanesa del Carmen Muriel Amezcua (2016) propone una manera de construir un estado del arte que funcionó como disparador para esta tesis. En su introducción plantea la necesidad de “hacer un diagnóstico que permita reconocer qué estamos formando, cómo estamos formando, para qué estamos

formando y qué perfiles profesionales estamos privilegiando” (p. 259). Para ello, metodológicamente, a través de la investigación documental, realiza un recorrido sobre la historia del campo de la comunicación que le permite sentar las bases de su propuesta, para luego dar cuenta de la producción académica existente sobre la formación de comunicadores/as, generada en los primeros quince años del siglo XXI. Y, lo más interesante a los fines de esta investigación, es que recupera y sintetiza los retos que enfrentaba en el 2016 la comunicación en el ámbito educativo y profesional, que sirven como punto de partida para pensar los actuales.

Por último, cobra relevancia el capítulo titulado “La evaluación curricular de la formación en comunicación social, periodismo e investigación. Entre el *deber ser* y el *ser* en la Universidad Autónoma de Querétaro”, escrito por las autoras Miriam Herrera Aguilar, Edita Solís Hernández y Oliva Solís Hernández (2019) y publicado en el libro *Objetos comunicacionales, aproximaciones desde la interdisciplinariedad*.

El objetivo del estudio es contribuir a la evaluación curricular y actualización del programa de estudios Licenciatura en Comunicación y Periodismo a través de una investigación educativa que confronta las propuestas del currículum formal con la experiencia de sus estudiantes, docentes y egresados/as, es decir, el currículum real. Y todo ello frente a las necesidades sociales y del campo laboral, incluidas las prácticas profesionales decadentes, dominantes y emergentes, y con especial énfasis en el papel que juega la investigación en la formación en comunicación.

Teóricamente se echa mano de un enfoque multidisciplinario en ciencias sociales y humanidades, se habla de una investigación educativa en los campos de la “evaluación curricular” y la “formación en profesiones”, en este caso en comunicación (Herrera-Aguilar et al., 2019, p. 93).

Metodológicamente, desde una perspectiva mixta, se utiliza un modelo de enfoque dominante (Hernández et al., 2010; en Herrera-Aguilar et al., 2019) en el que la perspectiva cualitativa prevalece, al tiempo que se integran componentes de la cuantitativa de manera consistente. Así, se hace un análisis de contenido semántico (Krippendorff, 1990; en Herrera-Aguilar et al., 2019) de los documentos institucionales del plan de estudios evaluado para definir el currículum formal y, en un segundo momento, este es confrontado con la experiencia de sus actores: estudiantes, egresados/as y docentes. Para lo último, se “formulan diferentes cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas: las

primeras recuperan el sentido que los informantes dan a sus ideas y actos con respecto del mapa curricular; las segundas llevan a conocer una valoración cuantitativa sobre el perfil de egreso” (Herrera-Aguilar et al., 2019, p. 98).

Allí realizan un análisis acerca de cómo está conformado el plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación de La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro (FCPyS-UAQ). Para ello, se preguntan:

¿Qué objetivos explícitos en el *currículum formal*, vigente desde 2004 a la fecha, se cumplen y cuáles no? ¿Qué elementos intervienen, según estos mismos actores, para que se cumplan o no? ¿Cuál es el perfil de egreso *formal* y cuál el *real*? ¿Qué prácticas profesionales del campo de la comunicación son *dominantes*, *decadentes* y *emergentes* en el contexto inmediato? y ¿Qué papel juega la investigación en comunicación dentro del *currículum formal* y el *real*? (Herrera Aguilar et al., 2019, pp. 92-93)

En este sentido, las autoras plantean que “el *currículum* apunta a satisfacer específicamente las demandas del campo del periodismo en los diferentes medios informativos, de la comunicación social y del ámbito de la investigación en comunicación” (2019, p. 92). Y, sostienen que este último punto aparece poco, sin embargo, en el inicio del ejercicio del plan de estudios “ya que en ese momento la planta docente aún estaba en formación y su gran mayoría se desempeñaba en el periodismo y pocos en la investigación en comunicación” (2019, p. 92).

Si bien las investigadoras se centran específicamente en el análisis curricular, ponen a dialogar actores/as presentes en la formación de comunicadores/as lo que resulta de gran aporte para esta tesis. Allí destacan

Este complejo contexto enfrenta a los actores responsables del diseño, evaluación, revisión o reestructuración curricular del subcampo de la formación de profesionales de la comunicación a una disyuntiva: desarrollar proyectos que respondan a las demandas del mercado laboral o a las de la sociedad y de la misma universidad, incluida la generación de conocimientos que resultan de la investigación. (Herrera Aguilar et al., 2019, p. 96)

Es decir que las conexiones que establecen entre el curriculum, las necesidades sociales, el campo laboral, las prácticas profesionales, el perfil del/la egresado/a, los/as docentes y la investigación en la formación en comunicación es un punto de partida para comprender el contexto específico de la FCPyS-UAQ, que bien puede (o no) replicarse en otras facultades y universidades.

2.2.8 Decisiones metodológicas: trayectorias educativas y biografías escolares

Para conocer investigaciones que apliquen las técnicas y herramientas metodológicas de esta tesis, se realizó una búsqueda de estudios que analicen trayectorias educativas y biografías narrativas o escolares. En primer lugar, se propone un artículo titulado “La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente en torno al ‘cómo enseñar’” de María Jesús Zárate-Montero (2016). Si bien el artículo está orientado a la formación de docentes, allí se propone analizar “la narrativa como dispositivo de formación docente para que el estudiantado universitario, a través de sus biografías escolares, reflexione sobre sus conocimientos previos y los que está construyendo en torno al ser docente y al cómo y para qué enseñar” (p. 85).

Además, la autora manifiesta que “la formación y quehacer docente están permeados de estos recuerdos y aprendizajes que se enriquecen y perfeccionan, siempre y cuando se reflexione sobre estos; de lo contrario, se corre el riesgo de reproducir aquello que no queremos” (2016, p. 85). Este es un punto relevante para la investigación ya que ahondar en las biografías y trayectorias permitirá observar cuál es el grado de reflexión y metacognición sobre sus propias prácticas docentes.

En el artículo de María Jesús Zárate-Montero (2016), se establece una metodología centrada en la narrativa personal como herramienta clave para la reflexión en la formación docente. La autora propone que los/as estudiantes universitarios/as redacten sus biografías escolares, anotando recuerdos significativos que les permitan identificar y analizar sus experiencias educativas. Este proceso se lleva a cabo en un contexto colaborativo, donde los/as estudiantes trabajan en grupos para contrastar sus biografías y extraer temas comunes.

Zárate-Montero (2016) enfatiza la importancia de la reflexión crítica sobre estas narrativas, sugiriendo que los/as futuros/as docentes deben cuestionar cómo sus experiencias pasadas influyen en su práctica actual y en su formación general. La metodología incluye la identificación de elementos de sus biografías que pueden ser tanto potenciadores como limitantes en su desarrollo profesional. Este enfoque no solo promueve la metacognición, sino que también permite a los/as estudiantes tomar conciencia de sus concepciones pedagógicas y de cómo estas pueden impactar su forma de enseñar. Este punto puede ser escrito u oral, por lo que, en la investigación actual, se apunta a reflexionar en las entrevistas con los/as docentes acerca de esa biografía escolar, donde recuperen sus trayectorias educativas.

Por otra parte, la ponencia titulada “Estudio sobre la incidencia de la biografía escolar en la elección y formación docente”, de Daniela Díaz y Yliana Zeballos (2017) analiza “la incidencia de la biografía escolar en la formación del maestro, como una de las dimensiones que influyen en la construcción de la identidad profesional” (p. 1). Allí indagaron, específicamente en la relación entre dicha identidad y la elección de la carrera docente. Al igual que el artículo anterior, aquí la biografía escolar también está pensada en espacios de formación de docentes, pero resulta de aporte la perspectiva desde la cual se aborda.

Allí las autoras recuperan ciertas categorías constitutivas de esta tesis como el concepto de vocación e identidad: “existe una relación significativa entre las experiencias escolares y la elección docente en estudiantes de magisterio que plantean no ser vocacionales” (p. 5) y, además, agregan que “más allá de las diferencias individuales, de las historias personales, encontramos elementos recurrentes en las entrevistas en relación a los modos de significar y resignificar las experiencias escolares” (Díaz y Zeballos, 2017, p. 5). Por lo que este artículo funciona como base para comprender que esta metodología de trabajo y de investigación, permite abonar a la diversidad de trayectorias y sentidos de los procesos formativos.

En su estudio, las autoras emplean una metodología cualitativa, priorizando técnicas como entrevistas en profundidad y grupos focales. Estas herramientas permiten explorar de manera detallada las vivencias y experiencias de los/as estudiantes de magisterio en diferentes momentos de su formación. A través de las entrevistas, se busca identificar cómo las experiencias escolares pasadas influyen en la construcción de su identidad

profesional y en su decisión de elegir la carrera docente, especialmente en aquellos que expresan no tener vocación.

Además, las autoras destacan que, a pesar de las diferencias individuales y las historias personales, emergen elementos recurrentes en sus narrativas, lo que sugiere patrones en la forma en que los/as estudiantes significan y resignifican sus experiencias escolares.

Por último, la ponencia de Berta Aiello, Laura Iriarte y Viviana Sassi (2011) titulada “La narración de la biografía escolar como recurso formativo” propone “que la escritura de la autobiografía escolar remite, en sentido amplio, a los estudios sobre la constitución de los sujetos sociales y, en sentido restringido, de los profesionales docentes” (p. 2). Lo interesante de este artículo tiene que ver con que, según las autoras:

el paso por la escuela emerge como uno de los sucesos de mayor continuidad y permanencia. Pero, las múltiples vivencias no son inocuas, sino que imprimen huellas sutiles, frecuentemente implícitas, que se manifiestan a modo de ideas, creencias, valoraciones sobre la realidad (social, educativa, entre otras dimensiones) en la que se insertan, condicionando la mirada. (2011, p. 4)

Allí, manifiestan que la propuesta de escribir biografías escolares en la materia Teoría de la educación, de la que forman parte como docentes, insta a los/as estudiantes a “actualizar viejos recuerdos, a traer al presente momentos significativos. Esta recuperación de imágenes acerca de la escuela, sus actores, sus prácticas habituales da lugar a desandar los caminos transitados y habilita la relectura de las marcas inscriptas en sus subjetividades” (Aiello et al., 2011, p. 1). Como herramienta metodológica, eso mismo se busca en esta tesis: analizar estrategias pedagógicas a la luz de las trayectorias educativas.

2.3. Discusión y aproximaciones finales: hacia dónde vamos

Luego de haber realizado diversas lecturas que abordan aspectos históricos acerca de la formación de comunicadores/as, aspectos contextuales, de análisis de planes de estudio y curriculums, investigaciones que ponen el centro en los/as estudiantes y egresados/as de carreras de comunicación, poco se habla de los/as profesores/as, de la figura mediadora que es el/la profesor/a. Él/Ella tiene que explicar el plan de estudios en

contenidos que estén vinculados con la práctica y que, a la vez, sean los conocimientos que le permitan al/la estudiante tener los elementos para ejercer su profesión. El/La docente es un/a mediador/a de ambos espacios. Entonces surgen las preguntas: ¿a qué recurre el/la docente para fusionar estos dos elementos y poder formar a un/a estudiante?, ¿qué herramientas y conocimientos utiliza?, ¿qué pone en juego para generar ese proceso o esos procesos? Para ello, resultó de suma importancia saber quiénes son esos/as profesores/as que se entrevistaron, de dónde vienen, dónde se formaron, con qué recursos materiales y simbólicos cuentan. Fue necesario contextualizar a la población que formó parte de este objeto de estudio.

Además, son pocos los trabajos que permiten conocer cómo las/os docentes utilizan las tecnologías digitales para dar clases de comunicación porque no se ha pensado en el sentido que tienen en la formación. Es decir: existen escuelas, se forman estudiantes en ellas, pero poco se escribe e investiga sobre esos procesos de formación porque, de alguna manera, se asume que las mismas escuelas o los diferentes institutos lo hacen. Sin embargo, no se pueden negar las transformaciones de los modelos educativos con el correr de los años y cómo el rol docente ha ido cambiando.

Por este motivo, esta tesis es un aporte al análisis de las estrategias didáctico-pedagógicas empleadas por los/as docentes que forman comunicadores/as, a partir de sus trayectorias y biografías escolares, para dar cuenta de cómo esto influye en los procesos de formación profesional.

Capítulo 3. El andamiaje conceptual de la investigación

En el contexto de la evolución tecnológica y cultural de las últimas décadas, los procesos de enseñanza/aprendizaje en el ámbito de la comunicación y el periodismo han experimentado transformaciones significativas en el mundo. La integración de la cultura digital en la educación superior ha generado nuevos desafíos y oportunidades para los/as docentes, quienes se enfrentan a la tarea de revisar, repensar y adaptar sus estrategias didáctico-pedagógicas a un entorno atravesado por las tecnologías digitales de la información y de la comunicación.

El presente marco teórico tiene como objetivo proporcionar diálogos conceptuales y analíticos para la investigación sobre cómo las trayectorias educativas de los/as docentes que enseñan en las carreras de comunicación y periodismo en México y Argentina, en el contexto de la cultura digital, se relacionan con las estrategias didáctico-pedagógicas que emplean en la formación profesional de sus estudiantes.

Para ello, se abordarán diversos aspectos relacionados con la cultura digital, la educación en la era digital, el rol de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación profesional de los/as docentes y, de manera transversal, cuál es el rol de las trayectorias educativas de los/as docentes en estos procesos.

3.1. Cultura digital

Hace algunos años que escuchamos hablar acerca de conceptos como sociedad de la información, sociedad red, cultura digital, cibercultura (Castells, 2001; Bauman, 2007; Giddens, 1995; Lévy, 1997). Dichos términos, en mayor o menor medida, hacen referencia a una nueva configuración del espacio y del tiempo social vivencial atravesado por las tecnologías digitales. Las diferentes formas en que las personas interactúan en la sociedad están cada vez más influenciadas por la presencia y el uso de dichas tecnologías digitales, lo que significa que en la actualidad muchas relaciones sociales se ven afectadas y definidas por estas herramientas.

Si bien cuando se enuncia a la sociedad red, a la sociedad de la información, la era digital, la globalización, la cultura digital estamos hablando de conceptos que están directamente

vinculados, pero que a su vez tiene sus diferencias y particularidades, aquí nos enfocaremos en el de cultura digital que abraza a este marco teórico en su totalidad.

La cultura digital se puede concebir desde diferentes aspectos y esta tesis se posiciona desde un enfoque interpretativo, sociocultural y crítico, que se centra en entender cómo los/as docentes interactúan con las tecnologías digitales. El enfoque interpretativo permite analizar las acciones y las experiencias individuales dentro de su contexto; el sociocultural analiza cómo estas tecnologías intervienen en las prácticas culturales y en la construcción de identidades digitales; y el crítico permite reconocer las implicaciones políticas, económicas, sociales de la cultura digital en tanto estructuras de poder, acceso y derechos. Dicho esto, es importante retomar a Pierre Lévy (1997) quien publicó un libro que tituló *Cibercultura*. Allí, casi treinta años atrás, buscó dar cuenta de un fenómeno complejo. La cibercultura no es solo la cultura que surge en el marco de internet y de la sociedad red; la cibercultura implica transformaciones en la forma en la que las personas aprenden, enseñan, hablan, trabajan, estudian, compran, viajan, etc. Por este motivo, “con el nombre cibercultura el autor [Pierre Lévy] se refiere, en general, al conjunto de los sistemas culturales surgidos en conjunción con dichas tecnologías digitales” (Medina, 1997, p. VII).

En este sentido, denomina cultura digital a “la cultura propia de las sociedades en las que las tecnologías digitales configuran decisivamente las formas dominantes tanto de información, comunicación y conocimiento como de investigación, producción, organización y administración” (Medina, 1997, p. VII).

Entonces, la cultura digital, tal como la describe Medina (1997) en el prólogo de *Cibercultura, la cultura de la sociedad digital* de Pierre Lévy es el resultado de una revolución tecnológica que está reconfigurando profundamente la sociedad en múltiples aspectos: desde la forma en que accedemos a la información hasta la manera en que organizamos y producimos conocimiento. Esta transformación se equipara en su alcance y trascendencia a la revolución cultural desencadenada por la escritura, lo que subraya la importancia de estudiar y comprender estos cambios desde una perspectiva cultural. Al respecto, Medina (1997), plantea que

es mucho más obvio que las nuevas modalidades de la cultura digital derivan de procesos de transformación revolucionarios que se han desencadenado a partir del

desarrollo de las nuevas TIC digitales y es históricamente previsible que conduzcan a transformaciones y consecuencias de tanto o mayor alcance y trascendencia que la revolución cultural operada por la escritura. (p. VIII)

Sin embargo, Lévy (1997) va a decir que las relaciones no se dan entre “‘la’ tecnología (que sería del orden de la causa) y ‘la’ cultura (que sufriría de los efectos), sino entre una multitud de actores humanos que inventan, producen, utilizan e interpretan diversamente unas técnicas” (p. 7). Al escenario de esta revolución tecnológica, el autor lo denomina el ciberespacio o red y es el “nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores” (1997, p. 1). Agrega, además, que esa categoría teórica “designa no solamente la infraestructura material de la comunicación numérica, sino también el oceánico universo de informaciones que contiene, así como los seres humanos que navegan por él y lo alimentan” (p. 1).

Entonces, la comprensión de la cibercultura y el ciberespacio, por lo tanto, debe considerar tanto los aspectos materiales como las dimensiones conceptuales y humanas que intervienen en su configuración y evolución. Y aquí, aparece la dimensión crítica que se mencionó antes porque no se puede separar “el mundo material -y aún menos su parte artificial- de las ideas a través de las que los objetos técnicos son concebidos y utilizados, ni de los humanos que los inventan, los producen y se sirven de ellos” (Lévy, 1997, p. 6). Es decir que para quienes enseñan en el campo de la comunicación, esto implica reconocer que las tecnologías no son solo herramientas, sino también espacios culturales, políticos y simbólicos que impactan directamente en los modos de enseñar, aprender y vincularse.

3.1.1 ¿Cómo la cultura digital se integra en la vida diaria de las personas?

Un punto importante aquí es poder vincular la cultura digital con la vida cotidiana, para explorar no solo cómo las tecnologías digitales modifican las prácticas diarias, sino también cómo estas prácticas cotidianas moldean y son moldeadas por la cultura digital en sí misma.

Cuando se habla de vida cotidiana, se hace referencia a las prácticas, actividades, dinámicas, vivencias, interacciones que tienen las personas con el entorno que las rodea día a día. Estas experiencias suceden en un contexto sociocultural en particular y siempre

están atravesadas por relaciones de poder. Resulta innegable reconocer que las tecnologías digitales transforman la vida cotidiana de las personas: la familia, la comunicación y la socialización, el entretenimiento y los momentos de ocio, el trabajo, las compras, la educación, etc.

Aquí resulta pertinente recuperar a Michael De Certeau (1980) que, en su investigación sobre *La invención de lo cotidiano*, buscó construir un objeto de estudio que tenga como fin analizar las relaciones/operaciones de los/as usuarios/as. Entonces propone analizar la vida cotidiana a partir de los usos y productos impuestos, de la creatividad y de la táctica y la estrategia. El autor aborda el concepto de vida cotidiana destacando las prácticas cotidianas como un espacio de resistencia y creatividad dentro de las estructuras sociales dominantes; entonces, la vida cotidiana es el terreno donde las personas llevan a cabo una serie de tácticas y estrategias para negociar y subvertir el orden establecido.

En este sentido, los/as sujetos/as encuentran maneras de usar los recursos a su disposición de maneras no previstas por las instituciones dominantes. Por ejemplo, en el contexto de la cultura digital, hay quienes pueden emplear diversas estrategias para sortear las restricciones de acceso a la información o para expresar su identidad en plataformas en línea de formas que desafían las normas establecidas.

Al igual que De Certeau (1980) destaca la creatividad en las prácticas cotidianas, los/as docentes pueden, en el marco de la cultura digital, diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten la exploración, la experimentación y la expresión creativa. Por ejemplo, pueden utilizar herramientas digitales como juegos educativos, realidad virtual o plataformas de creación de contenido multimedia para ofrecer oportunidades de aprendizaje interactivas y personalizadas.

En este sentido, es importante reconocer la diversidad de experiencias y perspectivas dentro del entorno educativo y cómo la tecnología puede ser utilizada de manera creativa y resistente para transformar la educación en un proceso más inclusivo y participativo para la cotidianidad de los/as estudiantes.

3.1.2 ¿De qué forma dialogan las prácticas docentes, la vida cotidiana y la cultura digital?

La cultura digital se ha vuelto parte integral de la vida cotidiana, y el ámbito educativo no es la excepción. Si bien en muchas ocasiones no sucede, desde los distintos

países se busca fomentar, dentro de sus posibilidades económicas y de accesibilidad, que los/as educadores/as adapten métodos de enseñanza mediados por tecnologías digitales. De hecho, la cultura digital propone la colaboración y la participación en entornos en línea, y estas dinámicas deberían o podrían reflejarse en las prácticas docentes. Y cuando digo “debería” o “podría” es porque existen, en diferentes escalas, brechas digitales y falta de acceso a los recursos materiales. En relación con esto, Aparici (2010) sostiene que “la brecha digital no es solo no acceder a la red sino, también, no adaptarse a las modalidades participativas que se van diseñando dinámicamente en su arquitectura” (p. 308).

Estos procesos han sido muy evidentes durante la pandemia por el COVID-19. Aquí cabe mencionar que la pandemia estableció una ruptura, un quiebre en las trayectorias, en las formas de enseñar/aprender en la cultura digital y la práctica docente se transformó. Si bien en muchos casos, una vez que se retomaron las clases presenciales, se volvió a la “normalidad”; en muchos otros se adoptaron ciertos usos que el día de hoy se mantienen. Por ejemplo, las entregas de trabajos prácticos de forma electrónica y no impresa. Sobre este tema Garay Cruz y Lemus Pool plantean que

Un segundo tema está relacionado con la experiencia de los docentes en el uso de las tecnologías digitales y la modalidad en línea, si bien existieron [durante la pandemia] algunas experiencias en las cuales los docentes estaban habilitados en el uso de recursos tecnológicos y lograron hacer una migración exitosa de sus cursos e impartir sesiones presenciales en plataforma de manera dinámica, hubo otros casos en los cuales fue evidente para los alumnos que sus profesores no sabían emplear plataformas, tampoco manejaban recursos digitales y tenían poca experiencia para el diseño y conducción de cursos y clases en línea. (2022, p. 125)

Es por esta razón que se habla de la necesidad de alfabetizar, en términos digitales, a los/as docentes que así lo necesiten. Esto no únicamente en términos instrumentales sino más bien de usos, apropiaciones y mediaciones que permean la práctica didáctico-pedagógica. Al respecto,

Es importante señalar que esas estrategias de alfabetizaciones digitales deben ser diferenciadas, pues no todos los docentes tienen las mismas necesidades de

formación y durante estos meses de confinamiento muchos de ellos desarrollaron habilidades de manera autónoma, apoyados en tutoriales, acompañados por sus estudiantes o tomando algunos cursos de manera formal. Un tema clave en la capacitación de los docentes está centrado en las habilidades pedagógicas que integren las tecnologías digitales, más allá del uso instrumental. (Garay Cruz y Lemus Pool, 2022, p. 125)

Existen varios estudios previos y diagnósticos del rol de los/as docentes en esta etapa de confinamiento. Los mismos muestran que hay una necesidad latente respecto a recibir acompañamiento, tutorías, para perfeccionar una interacción educativa significativa empleando herramientas digitales, bajo el esquema del aprendizaje a distancia (Baptista-Lucio et al., 2020; Gajardo et al., 2020). Por lo que la alfabetización digital no solo busca capacitar a los/as educadores/as para utilizar herramientas tecnológicas, sino que también los/as empodera para diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras y significativas que aprovechen todo el potencial de la tecnología. En este sentido, se plantea que la “Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) provee a los ciudadanos las competencias que necesitan para buscar y gozar de todos los beneficios de este derecho humano fundamental” (Wilson et al., 2011, p. 16), haciendo referencia al Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Entonces, las prácticas tecnológicas comprenden un amplio espectro de actividades, desde la creación de contenido multimedia hasta la implementación de entornos de aprendizaje en línea y la integración de herramientas de colaboración digital en el aula. Sin embargo, para que estas prácticas sean verdaderamente efectivas, es necesario que estén respaldadas por una sólida comprensión pedagógica y una visión clara de los objetivos de aprendizaje. Además, es importante reconocer que las prácticas tecnológicas docentes no son un fin en sí mismas, sino un medio para lograr objetivos educativos más amplios. Por lo tanto, es fundamental que los/as docentes puedan articular claramente cómo las tecnologías que utilizan en el aula contribuyen al logro de los resultados de aprendizaje deseados y al desarrollo de habilidades clave en los/as estudiantes.

La omnipresencia de las tecnologías digitales en nuestra sociedad ha transformado las formas de interactuar, aprender y enseñar, exigiendo una adaptación continua por parte de los/as educadores/as. Las prácticas docentes mediadas por tecnología se convierten así en

un reflejo de la dinámica interacción entre la cultura digital y las necesidades educativas, sirviendo como puentes que conectan los mundos virtual y físico en el aula. Desde la integración de herramientas digitales para facilitar la colaboración y el acceso a la información hasta la creación de entornos de aprendizaje en línea que trascienden las limitaciones del espacio físico, las prácticas tecnológicas docentes se erigen como vehículos para la transformación educativa en la era digital.

3.2. Campo de la comunicación

Para dar cuenta del concepto de comunicación y de qué manera se ha enseñado en las instituciones educativas, resulta fundamental recuperar la noción de “campo” de Bourdieu (1984). Para el autor, dicho concepto es un espacio social de acción (campo educativo, campo cultural), es decir, un sistema de posiciones donde hay un capital (material y simbólico) que está en juego, y que se distribuye de determinada manera entre los/as actores/as implicados, donde la dimensión histórica y espacial son factores importantes.

Es decir que un campo es un espacio social estructurado con reglas, jerarquías y dinámicas propias que guían las interacciones entre los individuos que participan en él. Y, a su vez, estos individuos están determinados por la cantidad y el tipo de capital que poseen, lo que determinará su capacidad para obtener poder dentro de “X” campo.

Dicho esto, podemos hablar del campo de la comunicación porque efectivamente es un espacio social estructurado y dentro de él diferentes actores/as compiten por recursos materiales y por un capital cultural incorporado (reconocimiento y legitimidad, entre otros), objetivado e institucionalizado (Bourdieu, 2011). En esta investigación, se entiende a la comunicación como un proceso dinámico de intercambio de significados que implica una constante reinterpretación de propósitos, tanto manifiestos como latentes. Se considera que la comunicación abarca las interacciones sociales y sus procesos de atribución de sentido, incluyendo tanto la expresión verbal como la no verbal, y se concibe como una construcción activa de significados.

Por esta razón, se parte de pensar a la comunicación desde una perspectiva sociocultural. Al respecto, Raúl Fuentes Navarro manifiesta que

El estudio de la comunicación es una especialidad académica construida desde ciertas intersecciones de las ciencias sociales y las humanidades, pero irreductible a una organización disciplinaria. Visto, e impulsado, desde otras perspectivas, el estudio universitario y el ejercicio científico y profesional de la comunicación responde a otros proyectos sociales, con cuyos agentes es necesario debatir, buscar la interlocución, para clarificar las diferencias implicadas y determinar las acciones consecuentes. (2008, p. 10)

A su vez, las autoras Ortiz Henderson y Garay Cruz (2015) plantean que

El campo de la comunicación tiene ya muchos años -desde principios del siglo XX- procurando legitimar teorías, propuestas metodológicas y posturas epistemológicas que han surgido a partir de las transformaciones sociales y comunicativas que los medios de comunicación y las tecnologías informacionales han ocasionado en la cultura contemporánea, tanto en el nivel social como en el nivel individual. (p. 9)

Además, Raúl Fuentes Navarro (2008) considera que la comunicación no es un mero intercambio de información, sino un proceso complejo y dinámico en el que se construyen y reconstruyen significados de manera social. Es, además, un espacio donde los/as actores/as involucrados/as aportan sus propios marcos de referencia, experiencias y valores.

En esta investigación interesa pensar que este campo no puede ser comprendido de forma aislada, sino que debe ser analizado en relación con el contexto social, cultural e histórico en el que se desarrolla. Este contexto está conformado por relaciones de poder, estructuras sociales, valores, normas y creencias que moldean la forma en que se produce y se interpreta la comunicación.

3.2.1. Capital cultural

De aquí se desprende el concepto de capital cultural que, en términos de Bourdieu (2011), abarca y contempla todas las actitudes, cualidades y conocimientos que implican que una persona sea “cult”. Dicho esto,

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, es decir, como disposiciones durables del organismo; en estado objetivado, como bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, que son la huella o la realización de teorías o de críticas de esas teorías, de problemáticas, etc.; y por último en estado institucionalizado, forma de objetivación que debe considerarse por separado porque, según puede notarse a propósito del título escolar, confiere propiedades totalmente originales al capital cultural que garantiza. (Bourdieu, 2011, p. 216)

A partir de este concepto es que podemos comenzar a hablar, en un contexto contemporáneo, de capital tecnológico y habitus tecnológico. De hecho, podríamos decir que estas categorías complementan y amplían al capital cultural. En la era digital, ser considerado "culto" no solo implica tener conocimientos en arte, cine, literatura o música, sino también contar con las habilidades en el uso de herramientas y plataformas tecnológicas, como la navegación por Internet, la gestión de redes sociales o, más específico aún, la comprensión de los algoritmos.

Por otra parte, el habitus incluye tanto las predisposiciones adquiridas a través de la socialización como las competencias y habilidades que influyen en las interacciones cotidianas. En este sentido, el habitus tecnológico se refiere a las disposiciones incorporadas relacionadas con el uso y la comprensión de la tecnología en la vida diaria.

Producto de la historia, el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu, 1980, p. 88)

En este contexto, las instituciones educativas tienen un papel fundamental en la formación de los/as estudiantes para desenvolverse en la sociedad digital. Deben proporcionarles

habilidades y conocimientos necesarios para navegar por el mundo en línea de manera crítica y responsable, así como para desarrollar un habitus tecnológico que les permita aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece la tecnología.

3.2.2 Formación de comunicadores/as

En el contexto educativo, la enseñanza de la comunicación ha evolucionado significativamente. Desde una perspectiva histórica, se puede observar cómo las primeras escuelas de periodismo se centraban en la técnica y la objetividad, mientras que en la actualidad se promueve una comprensión más crítica y reflexiva del papel de los medios y la comunicación en la sociedad. Esta evolución da cuenta de la influencia de los medios en la construcción de la realidad social y la necesidad de formar comunicadores/as capaces de analizar y criticar estos procesos. Al respecto, Fuentes Navarro (1995) sostiene que el campo académico de la comunicación en América Latina se caracteriza por una desarticulación múltiple, cuyas consecuencias pueden resumirse:

primera, que la investigación ha recorrido ciertos trayectos que casi nunca se han intersectado con los caminados por la docencia, y por ende tanto el conocimiento producido como el proceso de su producción difícilmente se han integrado en la formación de los comunicadores universitarios. Segunda, que el conocimiento - teórico y especialmente el metodológico- desarrollado dentro y fuera de América Latina, no ha sido suficientemente confrontado en la práctica social por los profesionales de la comunicación, ni las profesiones han sido capaces de confrontarse con el conocimiento académico, sobre todo con el más estrictamente crítico. Tercera, que la búsqueda de legitimación académica de la comunicación como disciplina autónoma, aislándola institucional y operacionalmente de las ciencias sociales (y de las naturales, y de las artes y de todo lo demás), ha llevado al efecto contrario: a la pérdida del impulso en la consolidación de su especificidad disciplinaria y al reforzamiento de la tendencia a reducir el estudio universitario de la comunicación a la reproducción de ciertos oficios profesionales relativamente establecidos. (p. 66)

Esto quiere decir que, según el autor, existe una desarticulación múltiple, lo que genera consecuencias negativas que afectan tanto la producción de conocimiento como la formación de profesionales. Por lo que es necesario establecer puentes entre la investigación, la docencia y la práctica profesional, integrando el conocimiento teórico-práctico a las necesidades de la realidad social y a las exigencias del mercado laboral.

3.2.3 Comunicación/educación

Esta investigación se adentra en el campo interdisciplinario de la comunicación/educación, explorando las complejas interacciones entre ambos conceptos. En este contexto, la comunicación se concibe como un proceso dinámico de intercambio de significados que tiene lugar dentro del entorno educativo ya sea formal o no formal. Este último implica la construcción de conocimiento compartido y la negociación de significados entre educadores/as y estudiantes.

El campo de la comunicación/educación permite dar cuenta de la relación y el diálogo entre ambas categorías de análisis. Al respecto, Jorge Huergo (1997) plantea que

Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transitados por un magma que llamamos cultura. (p. 17)

Además, Huergo (2001) sostiene que este campo implica “procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos” (p. 6). Esto último se refiere al enfoque central del campo de la comunicación/educación.

En este contexto, hablar de formación de sujetos/as implica el proceso de desarrollo integral de los individuos como seres sociales y cognitivos dentro del entorno educativo. Esto conlleva no solo la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también el desarrollo de competencias sociales, emocionales y éticas que les permitan participar

activamente en la sociedad. Por otro lado, producción de sentidos hace referencia al proceso mediante el cual los individuos construyen significados y atribuyen sentido a la información que reciben a través de la comunicación. Esto incluye tanto la interpretación de mensajes y símbolos como la creación activa de nuevos significados a partir de las interacciones comunicativas.

Esta articulación entre la formación de sujetos/as y la producción de sentidos implica reconocer que la educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también implica la construcción activa de significados por parte de las/os estudiantes. En este sentido, la comunicación juega un papel fundamental al facilitar el intercambio de ideas, la negociación de significados y la construcción colaborativa de conocimiento en el contexto educativo. Sobre este punto, Buenfil Burgos (1993) manifiesta que

un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone. (p. 17)

En esta tesis, se considera la comunicación como una herramienta esencial en el contexto educativo, capaz de potenciar el aprendizaje, fomentar la participación y promover el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los/as estudiantes. Desde la comunicación verbal en el aula hasta el uso de tecnologías digitales como recursos educativos, se exploran diversas formas en que la comunicación puede enriquecer la experiencia educativa y mejorar los resultados del aprendizaje. En este aspecto, Aparici (2010) dice que

el objeto de estudio, investigación y producción de la cultura digital en este momento tiene lugar, principalmente, fuera del aula. Las formas actuales de la

cultura popular están ligadas al ciberespacio, la inmersión, la participación con el uso de los más variados dispositivos. (p. 21)

Es decir que este enfoque, nos permite entender la educación no solo como un proceso de instrucción formal, sino también como un espacio dinámico de intercambio cultural y social. A su vez, la comunicación, entendida como un proceso dinámico, favorece que educadores/as y estudiantes interactúen y co-construyan conocimientos y valores en un entorno tanto formal como no formal. Este enfoque resalta la importancia de reconocer a los/as estudiantes como agentes activos en su propio proceso educativo, capaces de interpretar, negociar y crear significados a partir de sus experiencias y contextos individuales. En esta línea, Kaplún (2002) plantea la necesidad de alejarse de la “enseñanza memorística, mecánica, represiva, divorciada de la vida, que deja a los niños en una actitud pasiva y amorfa: solo engendra fracasos” (p. 200). Sino que el ideal, según el autor, es “formar sujetos autónomos, críticos, creativos, ciudadanos que participen en la comunicación-diálogo, entendida como intercambio e interacción, como relación comunitaria y solidaria; una comunicación. Que potencie interlocutores” (p. 217).

En este sentido, la integración de un enfoque comunicacional en la educación no solo fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y críticas, sino que también promueve una educación más humanista, donde el diálogo y la interacción se convierten en herramientas clave para el aprendizaje. Al reconocer y valorar la diversidad de voces y experiencias en el aula, se construyen entornos inclusivos que no solo buscan compartir conocimiento, sino también formar ciudadanos/as comprometidos/as con su comunidad y con el ejercicio pleno de sus derechos. De esta manera, la comunicación/educación se consolida como un espacio de transformación social.

3.3 Formación docente

La cuestión de la formación docente de los/as profesores/as universitarios/as remite, en una de sus dimensiones, a un encuentro entre dos saberes. Por un lado, las áreas de especialización que definen el campo profesional en el que se desempeñarán que aportan la base teórica y práctica fundamental para el dominio del conocimiento específico: en este caso, el campo de la comunicación; y, por otro lado, se hallan los

saberes didáctico-pedagógicos y político-educativos que brindan las herramientas necesarias para transformar ese conocimiento en experiencias de aprendizaje significativas. Abarcan desde la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje hasta el desarrollo de estrategias didáctico-pedagógicas innovadoras y la reflexión crítica sobre el papel del/a docente en la sociedad actual. Esta intersección de saberes es lo que caracteriza a la formación docente universitaria como un proceso complejo y enriquecedor. No se trata solo de compartir conocimientos, sino además de desarrollar las habilidades y la sensibilidad necesarias para guiar a los/as estudiantes en su propio proceso de aprendizaje según sus necesidades y contexto.

Por este motivo, la formación docente es un proceso esencial en el campo educativo que prepara a las personas para ejercer como profesionales de la educación. Como se mencionó, este proceso no se limita a la adquisición de conocimientos sobre contenidos curriculares, sino que implica el desarrollo de habilidades pedagógicas, competencias tecnológicas y una disposición reflexiva hacia la práctica docente.

La efectividad de la formación docente depende de una variedad de factores, que incluyen el diseño de programas de estudio pertinentes y actualizados, el apoyo institucional para el desarrollo profesional continuo, y la colaboración entre educadores/as y otros actores del sistema educativo, entre otras. Además, la formación docente se manifiesta de manera diferente dependiendo de los contextos educativos, ya sea en escuelas urbanas o rurales, públicas o privadas, religiosas o laicas, y requiere estrategias adaptadas a las necesidades específicas de cada entorno. Factores como la diversidad cultural, las políticas educativas y los recursos disponibles también influyen en la calidad y efectividad de la formación docente en distintos contextos. A su vez, dependiendo del país en cuestión, las maneras de pensar a la formación docente son distintas.

En México, la regulación sobre la formación docente para impartir clases a nivel licenciatura no siempre exige la posesión de un título específico de profesor/a. En muchos casos, se considera suficiente la presentación de diplomados o cursos de pedagogía como requisito para ejercer la enseñanza en instituciones de educación superior. Esto significa que una persona podría ser contratada para impartir clases en el nivel universitario sin necesariamente haber completado un programa de formación docente formal o haber obtenido un título de profesor/a. Esta flexibilidad en los requisitos de formación docente

permite que individuos con experiencia en áreas específicas, pero sin una formación formal en educación, accedan a oportunidades laborales en el ámbito universitario.

En cambio, si bien no es obligatorio para todos los niveles educativos, en Argentina las universidades nacionales ofrecen profesorados específicos destinados a dotar a los/as docentes de herramientas pedagógicas especializadas en la enseñanza de diversas disciplinas. Estos programas de formación docente son carreras de grado que están diseñados para preparar a los/as educadores/as no solo en los contenidos específicos de sus áreas de especialización, sino también en metodologías de enseñanza, didáctica, evaluación y otras competencias pedagógicas fundamentales para impartir clases a nivel universitario, terciario y secundario.

Esto no quiere decir que esta última situación sea la mejor o la más idónea. Al contrario, ninguna de las dos maneras de ver la formación es la ideal, más bien son diferentes y cada una tiene puntos a favor y puntos en contra. Siempre dependerá de qué objetivos se persigan con la formación y con los procesos de enseñanza/aprendizaje que esos/as docentes desean/tengan que llevar a cabo en sus espacios laborales.

3.3.1 La docencia como acto político

Comprender a la docencia como un acto político implica reconocer que la práctica educativa no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que son acciones intencionadas que inciden en la construcción de sentidos, subjetividades y formas de ver y de habitar el mundo. En este sentido, Paulo Freire (2004) plantea que educar es un acto de amor y, por tanto, un acto de valentía y compromiso con la transformación social. “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (p. 91). Esta perspectiva posiciona a los/as docentes como actores sociales con capacidad de agencia, con una responsabilidad ética y política en el marco de sociedades desiguales. Sobre este punto, la diferencia principal entre México y Argentina no radica en la existencia o no de una conciencia política docente, sino en su visibilidad, articulación y legitimidad social. En Argentina, la defensa de la educación pública y la narrativa de la docencia como militancia se ha vuelto parte del sentido común, mientras que en México

sigue siendo, en muchos casos, una práctica fragmentada o contenida en ciertos nichos académicos o territoriales.

En esta línea, Morandi (2014) plantea la importancia del interés social y político que asumen los proyectos de formación:

el reconocimiento de que los proyectos de formación implican asumir posicionamientos políticos respecto del papel del docente en la universidad, y de esta en el desarrollo de un proyecto social, a través de los alcances de las “problematizaciones” acerca de las prácticas y las relaciones educativas que se incluyan en ellos. En la formación docente, la idea de “llevar lo pedagógico a la universidad”, no es en sí misma una idea “neutra”. (p. 49)

Por ello, Ortiz Morales (2018) sostiene que, aunque haya personas que no lo quieran reconocer, los/as educadores/as inciden en la creación de un cierto modelo de sociedad. No es lo mismo fomentar la indiferencia e irradiar apatía, que transmitir pasión por la docencia para que luego se transforme en “despertar” el deseo de los/as estudiantes a ser protagonistas del cambio. Por eso la autora sostiene: “El aula de clase es uno de los escenarios de mayor activismo político, es política en acción o inacción” (p. 159).

Por este motivo, Ortiz Morales (2018) se pregunta: ¿Puede la educación promover la transformación de la sociedad? y, si bien podríamos pensar que sí, la autora sostiene que el escenario no es ese. Ella plantea que al interior de los institutos de educación superior falta dominio de los contenidos disciplinares, existen lecturas descontextualizadas, cátedras que se repiten una y otra vez sin que en ellas se teja un diálogo o se dé lugar a una construcción colectiva. Es decir que existe una enorme distancia entre discurso y acción; hay ausencia de praxis, es decir, de relaciones entre factores como la teoría, el conocimiento, la práctica, la realidad, la acción.

Asimismo, Morandi (2014) describe dos “tipos” de docentes:

Es plausible reconocer cierta conflictividad entre la pervivencia de modelos centrados en la figura del “catedrático” -cuya legitimidad y autoridad frente a sus alumnos estaba dada excluyentemente por el saber o la experiencia en un campo profesional y científico determinado, aún cuando ese saber y esa experiencia no

alcanzaran a vincularse con los intereses de los alumnos, con la práctica profesional futura o con un proyecto curricular o incluso social- y, por otro lado, la realidad cotidiana de las aulas en la que los debates acerca de los modelos de país en pugna, la precariedad de las condiciones de trabajo, la masividad y las nuevas configuraciones socioculturales y juveniles comenzaron a expresarse conflictivamente de múltiples maneras. (p. 29)

Por este motivo, resulta importante conocer qué sucede realmente con los/as docentes, cuál es el perfil de profesor/a que se necesita para fomentar la transformación social, qué factores influyen en esos procesos, cuáles son las condiciones de trabajo, la vocación, el vínculo con las instituciones, etc. Gentili (2011) sostiene “Nuestras universidades públicas [en Argentina] están o deberían estar al servicio del pueblo” (p. 133). Y, además, agrega: “La pregunta ¿para qué sirve la universidad? no puede estar desvinculada de la no menos compleja cuestión de saber ¿a quién le sirven nuestras universidades?” (p. 134). Y, en esta misma línea, resulta interesante recordar que “la lucha por el conocimiento es siempre la lucha por el poder y, de esta forma, el propio conocimiento está atravesado por uno de los atributos que define una de las formas dominantes de ejercicio del poder: el colonialismo” (Gentili, 2011, p. 102).

En este sentido, pensar la docencia como un acto político implica reconocer que enseñar no es una práctica neutral, sino una forma de intervenir en las disputas por el sentido, el conocimiento y el poder. Formar, entonces, es también tomar posición: sobre qué saberes se legitiman, para quién se enseña y con qué horizonte social se construye la universidad. En este aspecto, juega un rol fundamental la presencia de posgrados vinculados a la docencia universitaria, especialidades, sobre todo. En estos espacios se presenta el desafío de profundizar la visión acerca de la pedagogía y la enseñanza de estrategias didáctico-pedagógicas afines a las disciplinas que se imparten. Aunado, además, a revisar y problematizar la figura y el rol del/la docente, promover la investigación y publicaciones académicas sobre sus experiencias en la práctica docente.

3.3.2 Cómo pensar la formación docente en el siglo XXI

En este contexto, es necesario generar políticas de formación docente que tengan presente ciertos objetivos y lineamientos tal y como propone Morandi (2014):

El reconocimiento de las universidades como instituciones públicas que asumen la responsabilidad de sostener y desarrollar procesos educativos inclusivos en sociedades en las que la superación de las brechas sociales en el acceso al conocimiento es condición indispensable para la democratización y la igualdad; el reconocimiento del papel central que desempeñan los docentes en las mismas, alcanzados como colectivo político-académico, inserto en un programa institucional, en el marco de un proyecto de país que lo contiene y en relación con el cual dirige sus esfuerzos; la promoción de prácticas docentes transformadoras centradas en un diálogo permanente, abierto y crítico con el contexto histórico, con las trayectorias y las identidades juveniles y con los campos de conocimiento; el fortalecimiento de la generación de nuevos saberes pedagógicos críticos y reflexivos sobre las prácticas docentes y la creación de espacios participativos dirigidos a su discusión; la instalación, en las instituciones y en las prácticas académicas, de una cultura de la reflexión y la innovación comprometida, afianzada en proyectos de intervención que contribuyen a generar nuevas condiciones para los procesos formativos en la universidad. (p. 51)

Además, la formación docente universitaria, hoy en día, se enfrenta a nuevos desafíos y oportunidades que exigen la actualización de sus objetivos. Más allá de los ya mencionados por Morandi (2014), se hace imperativo integrar aquellos que respondan a las demandas del entorno actual. En este sentido, la apropiación tecnológica se convierte en un eje central, impulsando el desarrollo de competencias digitales en los/as docentes, la innovación educativa mediante tecnologías emergentes, la creación de recursos educativos digitales y el uso ético y responsable de las tecnologías en la enseñanza.

La inclusión cobra especial relevancia, instando a implementar estrategias que atiendan a la diversidad en el aula, promuevan la equidad de género y la inclusión de grupos minoritarios, desarrollen materiales educativos inclusivos y culturalmente sensibles, y generen un ambiente de aprendizaje seguro e integrador para todos/as. “La inclusión es

un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión” (Gentili, 2011, p. 80-81)

Asimismo, es necesario pensar la formación docente en vinculación con el sector productivo. En este sentido, un punto indispensable es tener presente el currículum para desarrollar programas de formación docente que respondan a las necesidades del mercado comunicacional, promoviendo la colaboración entre las universidades y las empresas, preparando a los/as estudiantes para el mundo laboral.

Dicho todo esto, resulta clave pensar en lo que plantea Ortiz Morales (2018):

La transformación, como propósito del pensamiento crítico necesita de docentes problematizadores, que reconozcan sus limitaciones y trabajen en su superación, que reconozcan a sus educandos como interlocutores válidos, diseñen y desarrollen su clase en esta función. Esto implica pensar en un aula donde el debate sea una práctica permanente que demande la argumentación como ejercicio y la toma de decisiones fundamentadas como finalidad. (p. 175)

En este marco, y como se mencionó, la formación docente en el siglo XXI debe centrarse en la integración efectiva de las tecnologías digitales en el proceso educativo. Esto implica que los/as docentes no solo sean consumidores de tecnología, sino también creadores de contenido digital, desarrollando métodos innovadores que promuevan un aprendizaje activo y colaborativo en sus estudiantes.

Además, es fundamental que la formación contemple el desarrollo de competencias, tales como la colaboración, la comunicación, la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico (UNESCO, 2008). Estas habilidades son esenciales para preparar a los/as docentes ante los desafíos del entorno educativo actual y para fomentar un aprendizaje significativo. Asimismo, los/as docentes deben ser modelos de aprendizaje continuo, dedicándose a la experimentación e innovación pedagógica. La formación debe estar diseñada no solo para fomentar una cultura de reflexión crítica, sino también para el aprendizaje permanente, donde los/as educadores se sientan motivados a actualizar sus prácticas y conocimientos.

Las nuevas tecnologías (TIC) exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente. Lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Esto exige adquirir un conjunto diferente de competencias para manejar la clase. En el futuro, las competencias fundamentales comprenderán la capacidad tanto para desarrollar métodos innovadores de utilización de TIC en el mejoramiento del entorno de aprendizaje, como para estimular la adquisición de nociones básicas en TIC, profundizar el conocimiento y generarlo. (UNESCO, 2008, p. 7)

La creación de comunidades profesionales de aprendizaje es otro aspecto clave, ya que permite a los/as docentes compartir experiencias, reflexionar sobre sus prácticas y colaborar en la creación de nuevos saberes pedagógicos, contribuyendo así a un desarrollo profesional más enriquecedor.

Es igualmente importante que la formación docente atienda a la diversidad en el aula, promoviendo estrategias inclusivas que consideren las diferentes trayectorias y contextos de los/as estudiantes. Esto no solo implica la creación de materiales educativos inclusivos, sino también la capacitación en competencias para gestionar la diversidad y fomentar un ambiente de aprendizaje seguro y equitativo.

Los programas de formación profesional coordinados con esas políticas tienen por objeto fomentar la adquisición de competencias básicas en TIC por parte de los docentes, a fin de integrar la utilización de las herramientas básicas de estas en los estándares del plan de estudios (currículo), en la pedagogía y en las estructuras del aula de clases. Los docentes sabrán cómo, dónde y cuándo utilizar, o no, esas TIC para realizar actividades y presentaciones en clase, para llevar a cabo tareas de gestión y para adquirir conocimientos complementarios tanto de las asignaturas como de la pedagogía, que contribuyan a su propia formación profesional. (UNESCO, 2008, p. 8)

Aunado a esto, la vinculación con el sector productivo debe ser considerada, sugiriendo que la formación docente incluya experiencias prácticas y colaboraciones con empresas y organizaciones. Esto permitirá a los/as educadores/as comprender mejor las demandas del mercado laboral y preparar a sus estudiantes. Además, es crucial evaluar la calidad de las prácticas docentes y de los recursos educativos utilizados, asegurando que las TIC se utilicen de manera ética y responsable.

3.4 Práctica docente

La práctica docente es un componente esencial en el campo educativo que abarca las diversas actividades y estrategias implementadas por los/as docentes para facilitar los procesos de enseñanza/aprendizaje de los/as estudiantes. La práctica docente implica una amplia gama de acciones, que van desde la planificación de clases y el diseño de materiales educativos hasta la evaluación del aprendizaje.

Aquí se desarrollan algunos puntos que tienen que ver con dicha práctica y que resultan necesarios para comprender a qué nos referimos con este concepto y cómo lo podemos vincular también con la formación.

La práctica docente puede ser entendida como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro et al., 1999, p. 21)

En este sentido, es fundamental comprender que la práctica docente no se desarrolla en un vacío, sino que está intrínsecamente ligada al contexto educativo en el que se lleva a cabo. Este contexto puede estar influenciado por una variedad de factores, que van desde las características demográficas y socioeconómicas de los/as estudiantes hasta las políticas educativas y los recursos disponibles en la institución y, por consiguiente, en la sociedad. Asociar la práctica docente con el contexto es crucial, ya que ambos interactúan de manera

constante: el contexto puede influir en las decisiones y estrategias del/la docente, al tiempo que la práctica docente puede tener un impacto significativo en el contexto educativo en general. Esta interrelación entre la práctica docente y el contexto implica que ambos se condicionan, se limitan y se potencian entre sí, lo que resalta la importancia de comprender y considerar el contexto en el diseño e implementación de estrategias-pedagógicas efectivas. A propósito de ello, Ros (2014) sostiene que

Los contextos e instituciones universitarias configuran, entonces, marcos de experiencias singulares en los que los docentes construyen un conjunto de representaciones y disposiciones prácticas que les permiten actuar como docentes en tales condiciones de existencia. (pp. 77-78)

Dicho esto, Cayetano De Lella (2003) plantea que la docencia es una práctica fuertemente condicionada tanto por la estructura social, la crisis económico-social que afecta a los/as educandos/as jóvenes y adultos/as de sectores populares en América Latina como por el sistema y subsistemas educativos y, también, por los propios centros educativos o escuelas. Respecto a ello, agrega que la práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada, cuya existencia es previa al hecho de que un/a profesor/a singular la asuma. “En resumen, existe una firme interacción entre práctica docente, institución educativa y contexto, ya que la estructura global condiciona las funciones didácticas que se ejercen en el puesto de trabajo” (De Lella, 2003, p. 21).

En consecuencia, las prácticas docentes no pueden analizarse aisladamente del entramado institucional y social en el que se inscriben, ya que están atravesadas por condicionamientos estructurales, pero también por decisiones, posicionamientos y sentidos que cada docente construye en su hacer cotidiano.

3.4.1 ¿Por qué la importancia de reflexionar sobre la práctica docente?

Como se mencionó, la práctica docente requiere tanto de una sólida formación disciplinaria y pedagógica, como de habilidades para la comunicación, la empatía, el diálogo, la escucha, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas. En esta línea, Edelstein (2003) manifiesta que

Se habla de ella como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos. El docente, para llevar adelante esta tarea, debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas. (p. 71)

Por este motivo, surge la necesidad de que los/as profesores/as reflexionen en torno a la práctica docente. Pero no de cualquier manera. Steiman (2020) plantea que cuando se reflexiona sobre la práctica docente, esta reflexión tiene una intencionalidad específica que va más allá de pensar en cómo estuvo la clase que se dio, si estuvo bien o mal, si el Power Point que se usó era el adecuado, si las preguntas que se hicieron eran las pertinentes. La reflexión tiene que ver con las intervenciones que el/la docente hace en el aula con los/as estudiantes y con el conocimiento sostenido sobre supuestos que no siempre aparecen a simple vista. Por ejemplo, si el/la docente tiene el supuesto de que los/as estudiantes van a la clase para escuchar su saber, el formato de la clase de ese/a docente es un derivado de ese supuesto e irremediablemente caerá en brindar una clase expositiva: la autoridad enseña, el/la estudiante escucha y aprende.

Entonces, la mayoría de las decisiones que se toman en el aula son el resultado de esos supuestos que no tan fácilmente se pueden hacer explícitos. Ahora bien, ¿cómo se rompe con esto? La posibilidad de reflexionar sobre ellos hace que se pueda pensar la clase de una manera más genuina y no necesariamente centrada en los dispositivos técnicos (si se usa o no un medio gráfico, tecnologías digitales en el aula, material de apuntes, etc.). Se trata de los sentidos por los cuales el/la docente hace lo que hace, enseña lo que enseña y luego, en todo caso, pensar qué dispositivos se usan para apoyar la enseñanza. Pero, en este caso, la apuesta está en poder ordenar las prioridades en función del acceso y de los conocimientos de los/as estudiantes.

Además, Steiman (2020) insiste en que la reflexión sobre la práctica no requiere de condiciones especiales. Es cierto que, en el mundo de las aulas, los/as docentes en cualquier nivel se encuentran con problemáticas sociales que a veces no saben manejar y que hacen que las intervenciones de enseñanza sean intervenciones difíciles, complejas y

no siempre lo suficientemente pensadas. Sin embargo, estos conflictos, ¿entorpecen el trabajo? no, al contrario, este contexto atraviesa el trabajo del/la docente, pero la reflexibilidad no tiene que ver con esos imposibilitantes, tiene que ver con qué le pasa al/la docente, con cómo lee esos problemas para luego reponerlos en las clases.

Entonces la reflexión está en cómo dimensiona el/la docente la vida de los/as otros/as. La empatía, la predisposición a la escucha, el diálogo, dar lugar a conocer las trayectorias educativas de los/as estudiantes es parte de la reflexión.

Dicho esto, se puede afirmar que la práctica docente es una trama compleja de relaciones. Entonces, tendrá diversas dimensiones que hay que atender. Sobre ello, Contreras (2003) establece seis. Por un lado, la personal que permite concebir al/la profesor/a como un ser humano con cualidades, dificultades, imperfecciones, motivaciones, proyectos, etc. Esto da lugar a reflexionar sobre su trayectoria personal y profesional, incluyendo su vida diaria y laboral, analizar las motivaciones que lo/la llevaron a elegir su carrera, metas profesionales para el futuro, entre otras. Una segunda dimensión implica la institucional. Como ya se mencionó, la institución le da el marco y el contexto a la práctica docente y es el espacio donde se ponen en tensión diversos aspectos como el poder, las normas, las costumbres, las jerarquías, las condiciones laborales. Una tercera dimensión que tiene que ver con la interpersonal, es decir las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa. Una cuarta que es una dimensión social que incluye la interacción con los diferentes actores/as que participan del proceso educativo aunado al contexto social en el que se desarrolla. Luego, una quinta sobre la didáctica que refiere al rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, la sexta, una dimensión valoral que pone el foco en que la práctica educativa no es neutral, sino que conlleva valores, formas de ver el mundo, visiones políticas.

Entonces, las múltiples variables y dimensiones que interfieren en la labor docente tienen un impacto significativo en su trabajo diario. El entorno educativo es un espacio dinámico en el que convergen factores internos y externos, tales como políticas educativas, recursos limitados, expectativas, necesidades de los/as estudiantes, demandas administrativas, problemas personales.

Las tensiones resultantes de estas condiciones pueden manifestarse en formas diversas, desde la presión por cumplir con los estándares académicos hasta la necesidad y compromiso de abordar problemas socioemocionales de los/as estudiantes. Los/as

docentes se encuentran frecuentemente en la encrucijada de equilibrar estos requerimientos. La práctica docente, por tanto, se convierte en un ejercicio de constante reflexión, negociación y priorización, donde las metas educativas pueden quedar relegadas ante las urgencias de las prácticas cotidianas.

3.4.2 Estrategias didáctico-pedagógicas

Hablar de estrategias didáctico-pedagógicas implica pensar en las decisiones concretas que cada docente toma en su práctica cotidiana. Las mismas responden a múltiples factores: la concepción de enseñanza que se tenga, el perfil del estudiantado, los objetivos de aprendizaje, los recursos disponibles y las condiciones institucionales. Enseñar es una práctica situada. En este marco, ¿qué se entiende por estrategia en el ámbito educativo? Campos Campos (2000) sostiene que las estrategias de enseñanza se refieren a las operaciones o actividades utilizadas por el/la profesor/a para facilitar, mediar y organizar aprendizajes. Además, Londoño Martínez y Calvache López (2010) manifiestan que

Se entiende por estrategia, en general, toda aquella actividad conscientemente planeada para lograr un fin, o como una meta o un plan que integra los principales objetivos, políticas y sucesión de acciones de una organización en un todo coherente, cuya implementación va a depender, entre otros factores, de la habilidad y actitud del maestro, el tipo de contenidos que se desea desarrollar, las características del grupo, el número de estudiantes en el aula, el diseño de la sala de clases, la filosofía educativa, el tiempo del cual se dispone para cubrir una temática, la intencionalidad prevista de aprendizaje, el clima organizacional y comunicacional generado en el aula. (pp. 24-25)

Dicho esto, las estrategias didáctico-pedagógicas de las que se hace mención en esta tesis son métodos o enfoques utilizados por los/as docentes para planificar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias están diseñadas con objetivos específicos que le permitirán al/la docente enseñar diferentes temáticas,

conceptos, conocimientos, habilidades. Las mismas tendrán en cuenta, además, las necesidades de los/as estudiantes, los contextos específicos de enseñanza/aprendizaje. Las estrategias didáctico-pedagógicas incluyen diversas técnicas, actividades, recursos, materiales educativos, tales como la enseñanza basada en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el uso de tecnología en el aula, la gamificación, el aula invertida, entre otras. Estas, si están bien diseñadas y con objetivos claros, pueden facilitar el aprendizaje de los/as estudiantes al proporcionarles un marco para organizar sus ideas, fomentar la participación, el diálogo, la reflexión y el análisis. En este sentido, Londoño Martínez y Calvache López (2010) plantean que

El aprendizaje es un proceso de asimilación y reconstrucción del conocimiento, como un proceso que requiere tener en cuenta las capacidades, habilidades y estilos del ser humano y como un factor que, a pesar de ser connatural, natural e individual, se da, primordialmente, en el contexto del aula escolar, sobre todo cuando se trata de incorporar conocimientos académicos, enmarcados en la reflexión de su presencia e incidencia en las esferas sociales, culturales y ciudadanas. (p. 17)

Además, Campos Campos (2000) establece una clasificación para las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es importante destacar que esta distribución es solo una guía, y que las estrategias didáctico-pedagógicas se pueden utilizar de forma combinada para lograr los objetivos de aprendizaje. La elección de las estrategias más adecuadas dependerá de las características del grupo de estudiantes, del contexto de aprendizaje y de los objetivos que se pretenden alcanzar.

Partiendo de esa aclaración, la autora plantea que la primera es la fase de construcción de conocimiento. Este punto incluye tanto a las estrategias que propicien la interacción con la realidad, la activación de conocimientos previos y generación de expectativas (lluvia de ideas, mapas mentales, visitas a museos), como las que buscan la solución de problemas y abstracción de contenidos conceptuales (estudios de caso, simulaciones, debates, resolución de problemas). La segunda fase es la de permanencia de los conocimientos, es decir, estrategias para el logro de la persistencia de conceptos (diagramas, ejercicios de práctica, resúmenes). La tercera fase es la de transferencia que incluye tanto las estrategias para la transferencia (proyectos de investigación, estudios de caso), como las estrategias

para la conformación de comunidades (aprendizaje colaborativo, tutorías entre pares). Y, por último, la cuarta fase que es sobre interacciones y estrategias para la organización grupal. Esta abarca estrategias de motivación (establecer metas, retroalimentación positiva), estrategias para la disciplina (reglas claras, comunicación efectiva) y dinámica de organización grupal (aprendizaje cooperativo, grupos heterogéneos).

Esta clasificación resulta útil para visualizar la diversidad de estrategias que un/a docente puede poner en juego en distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es un repertorio posible que invita a reflexionar sobre el sentido y el impacto de las decisiones pedagógicas en el aula, pero no es el único posible, al contrario. En definitiva, enseñar implica elegir, combinar y adaptar estrategias según las condiciones reales de cada grupo, los contenidos a trabajar y los fines formativos que se persiguen. Desde esta perspectiva, las estrategias didáctico-pedagógicas reflejan las concepciones y trayectorias de quienes las implementan.

3.5. Mediaciones

Las mediaciones, en el contexto educativo, hacen referencia a los diversos recursos, herramientas y procesos que intervienen en la interacción entre el/la docente y el/la estudiante. Estas mediaciones pueden incluir desde materiales didácticos y tecnologías educativas hasta estrategias didáctico-pedagógicas y métodos de enseñanza. La mediación, según Lev Vygotsky (1978), es un proceso fundamental en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Esta teoría se basa en la idea de que los individuos no aprenden de forma aislada, sino que lo hacen a través de la interacción con su entorno social y cultural. Esto está directamente vinculado con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que refiere al rango de habilidades que un individuo puede realizar con la ayuda de un/a mediador/a, pero que aún no puede realizar de forma independiente. En palabras de Vygotsky (1978)

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 10)

Por otra parte, si pensamos en el concepto de una manera más abstracta, podemos recuperar a Stuart Hall (2010) quien plantea que la mediación es “la forma de conexión que puede crear una unidad de dos elementos diferentes, bajo determinadas condiciones. Es un enlace que no necesariamente es determinado, absoluto y esencial por todo el tiempo” (p. 85). Con respecto a este concepto, Martín-Barbero (1987) recupera esta categoría en una de sus obras más reconocidas: “De ahí que el eje del debate se desplace de los medios a las mediaciones, esto es, a las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales” (p. 203).

Los/as docentes no solo comparten sus conocimientos, sino que también son mediadores/as que facilitan la conexión entre los contenidos curriculares, las experiencias de aprendizaje de los/as estudiantes, las instituciones, las demandas del mercado laboral. Estas mediaciones pueden variar según el contexto educativo, las características de los/as estudiantes y los objetivos de aprendizaje, y los/as docentes adaptan sus prácticas pedagógicas para incorporar mediaciones que respondan a estas diferencias. El enfoque en las mediaciones enriquece la comprensión de la práctica docente al destacar las conexiones dinámicas y multifacéticas entre las prácticas de enseñanza, los procesos de aprendizaje y los contextos culturales y sociales en los que se desarrollan.

Esta perspectiva invita a una reflexión más profunda sobre la importancia de pensar en docentes que asuman un rol de mediadores/as para promover el aprendizaje activo, la participación estudiantil y el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los/as estudiantes. Entonces, se puede pensar que la función de la práctica docente es “mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro et al., 2000, p. 21).

En este sentido, comprender la docencia como una práctica mediadora permite alejarse de visiones mecanicistas de la enseñanza y reconocer la complejidad del rol docente en contextos diversos y cambiantes: los/as docentes negocian sentidos, adaptan lenguajes, traducen saberes y sostienen vínculos que hacen posible el aprendizaje. En ese entramado, cada mediación no es neutra: implica decisiones pedagógicas, posicionamientos ético-políticos y formas de concebir a los/as estudiantes, al conocimiento y a la educación misma. Por eso, reflexionar sobre las mediaciones es también una forma de pensar en el

poder transformador que tienen las prácticas docentes.

3.5.1 Mediaciones tecnológicas

En sintonía con lo dicho anteriormente, sobre esta categoría importante para la investigación, Alejandra Zangara (2024) sostiene que

El concepto de mediación subyace a la práctica educativa ya que la enseñanza tiene una carga simbólica que le es inherente que está relacionada con su intención de mediar: entre los contenidos y el alumno, entre la metodología y los contenidos, entre el alumno y el docente o entre los grupos de alumnos. (...) Los procesos de mediación están representados por la intervención pedagógica, comunicacional, tecnológica y cultural que se produce en las situaciones de enseñanza para facilitar procesos de aprendizaje idiosincrásicos y que posee un carácter relacional. (p. 3)

Sin embargo, hoy en día, muchos de esos procesos de mediación se dan a partir del uso de las tecnologías digitales. Es decir que la enseñanza, en muchos casos, incluye medios tecnológicos en su propuesta. Zangara (2024) plantea que entiende por “medios” a los sistemas simbólicos de representación del mundo, a los objetos culturales y artificiales, a las formas de representación que impactan el acceso y diferenciación del conocimiento, a los/as integrantes de propuestas educativas formales o no formales, y a las mediaciones pedagógicas y sociales. “La función del mediador (docente, curso, materiales educativos mediales o multimediales) es acercar, servir de puente, facilitar dicha internalización” (Zangara, 2024, p. 4).

Además, la autora va a decir que existen diferentes tipos de interacción: la directa entre el/la sujeto/a que aprende y el mediador; la mediatizada que es la interacción que los/as sujetos/as realizan con los objetivos y los contenidos transmitidos en los mediadores; y, por último, los procesos internos que se realizan en la estructura cognitiva y actitudinal de cada sujeto/a, desencadenada por las dos interacciones anteriores.

Es decir que, tanto en la educación presencial como en la educación a distancia, hay procesos de mediación involucrados. Por ejemplo: un/a docente que da una explicación en persona usando tiza y pizarrón, herramientas emblemáticas de la clase tradicional, está

considerando estrategias de mediación (didácticas, comunicacionales y tecnológicas) para compartir conocimiento.

3.6. Trayectorias

Aquí, al igual que en las categorías previas, es importante posicionarnos teóricamente para entender desde dónde se abordarán las trayectorias, categoría transversal de esta investigación. Para ello, propongo los siguientes interrogantes: ¿desde qué enfoque o marco conceptual es más apropiado estudiar las trayectorias de los/as docentes?, ¿cuáles son las contribuciones de los diferentes enfoques teórico-conceptuales?, ¿de qué manera integramos las dimensiones espacio-temporales en el análisis?

Para comenzar, resulta interesante lo que afirma Bourdieu (1977): no se puede tratar de comprender una vida como una serie única de acontecimientos sucesivos. Por esta razón, el autor incluye la categoría de trayectoria para pensar las experiencias en la vida social de las personas. Bourdieu (1977) sostiene que cada sistema de disposiciones individuales es una variante estructural de los otros, en el que se expresa la singularidad de la posición en el interior de la clase y de la trayectoria.

A propósito de ello, Pasquale y Summo (2015) plantean que

Esto implica que reconstruir las trayectorias intelectuales supone una perspectiva integral de las posiciones objetivas transitadas y ocupadas por los actores, teniendo en cuenta la estructura social y el volumen de los bienes simbólicos acumulados y disponibles, no como una enumeración de acontecimientos biográficos, sino como una suerte de tramas que enlazan las sucesivas posiciones. (p. 12-13)

A su vez, en el libro *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación* (Nicastro y Greco, 2009) se proponen algunas definiciones respecto de la categoría de trayectorias y se articula su descripción con recorridos de experiencias de los/as sujetos/as. Los autores reconocen tres dimensiones al respecto: el de la temporalidad (como experiencia situada y en situación, en las imbricaciones del pasado, el presente y el futuro),

el de la narración (partiendo de la noción de relato sobre la acción) y el del pensamiento (la reflexión sobre la acción que determina la experiencia).

En definitiva, pensar las trayectorias desde una perspectiva integral y crítica permite comprenderlas como procesos marcados por quiebres, continuidades, resignificaciones y disputas de sentido. Lejos de ser simples biografías profesionales, las trayectorias docentes condensan decisiones, condiciones estructurales, vínculos, aprendizajes, tensiones del estar y del hacer en el campo educativo. Esta categoría, en su dimensión temporal, narrativa y reflexiva, resulta clave para comprender la forma que tienen los/as docentes entrevistados/as de habitar el presente y proyectar el futuro en sus prácticas pedagógicas.

3.6.1 Trayectorias educativas

A los fines de esta tesis, se pensará específicamente en las trayectorias educativas. Desde una mirada compleja y multidimensional, las trayectorias educativas se perciben como recorridos situacionales que se construyen en relación con una amplia gama de actores, instituciones y prácticas sociales (Nicastro y Greco, 2009).

Además,

Las trayectorias son singulares, encarnadas por sujetos con un nombre, una historia, un proyecto y un contexto de vida que presentan los sujetos en las instituciones. A la vez, las trayectorias concebidas singularmente siempre se vinculan con los entornos, las situaciones y los acompañamientos que se ofrecen y que habilitan -o no- la posibilidad de las trayectorias de todos. (Greco, 2022, p. 347)

En este sentido,

Específicamente, las trayectorias escolares dan cuenta de los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar. Siguiendo a Kaplan (2006) es posible afirmar que en la configuración de las trayectorias escolares interactúan las condiciones objetivas (socioculturales, familiares, institucionales) y subjetivas (habitus en

cuanto capital cultural incorporado: formas de ver y de actuar el mundo). (García, 2021, p. 103)

Dicho esto, además, es importante realizar la diferenciación que menciona Flavia Terigi (2009). Ella va a decir que, por un lado, se encuentran las trayectorias teóricas que expresan

recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. (p. 19)

Y, por otro lado, las trayectorias reales de los/as sujetos/as. En este sentido, Terigi (2009) plantea que analizando esta categoría

podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, "trayectorias no encauzadas", pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. (p. 19)

Esto resulta interesante porque si bien la autora está planteando estas categorías en base al sistema escolar, esta distinción puede realizarse también con estudiantes y docentes de todos los niveles educativos. Y es un punto importante para revisar la práctica docente: ¿bajo qué tipo de trayectoria se piensa la práctica en el aula?, ¿reales o teóricas?, ¿de qué depende?

Al analizar las trayectorias desde una perspectiva integral que considere las dimensiones espacio-temporales, las narrativas y el pensamiento, podemos obtener información valiosa sobre los factores que inciden en el desarrollo profesional y personal de las personas. ¿De qué manera las trayectorias educativas pueden ser utilizadas para mejorar la formación docente? ¿Cómo se pueden promover trayectorias educativas más inclusivas que

consideren la diversidad de los/as estudiantes? ¿Qué rol juega la investigación en el análisis y comprensión de las trayectorias educativas?

Dicho todo esto, y en línea con los objetivos de la investigación, se ha formulado un marco metodológico que guiará el proceso de recolección, análisis y comprensión de los datos. Esta sección se centra en la perspectiva metodológica elegida, así como en los instrumentos específicos de recolección de información: la entrevista semiestructurada y la cartografía social-pedagógica, que permiten captar diversas dimensiones de los fenómenos investigados. Asimismo, se detallan las estrategias de análisis, el análisis del discurso educativo y el análisis visual, las cuales facilitan la interpretación de los datos recolectados. Finalmente, se presentan los propósitos y alcances del abordaje metodológico que sustenta esta investigación.

Capítulo 4. El camino metodológico del estudio

La investigación se desarrolló en un período de dos años, desde 2023 hasta 2025, para estudiar, indagar y analizar las trayectorias educativas de los/as docentes que imparten clases en las facultades de comunicación y periodismo en México y en Argentina con el fin de comprender, en el marco de una cultura digital, su papel como mediadores/as en la formación de comunicadores/as.

En este sentido, a partir de la investigación, se propuso aportar una mirada crítica acerca de qué está sucediendo en este aspecto tanto en México como en Argentina. Estos países de habla hispana representan, a nivel latinoamérica, a contextos socioeducativos diferentes, pero similares: ambos tienen grandes industrias mediáticas que influyen en cómo entienden a la comunicación; poseen una gran diversidad cultural y lingüística, lo que se refleja en la producción académica y en las prácticas docentes en comunicación. Además, si bien comparten rasgos estructurales como la desigualdad, la segmentación educativa y la influencia de la cultura digital en la enseñanza, presentan recorridos propios en la configuración del campo de la comunicación y en la formación docente universitaria. Puntualmente en Argentina, en la ciudad de La Plata, comenzó la carrera de periodismo y comunicación, en la Universidad Nacional de La Plata, por lo que fue el primer país en América Latina en formar periodistas. Además, ha mantenido y sostenido un eje fundamental que es el de la formación del/a comunicador/a social con una fuerte impronta crítica ligada a las tradiciones del pensamiento latinoamericano. Esta institucionalización no fue solamente académica, sino también política y cultural, al posicionar al/la comunicador/a como actor social comprometido con los procesos democráticos, de memoria colectiva y justicia social. La figura del/a comunicador/a social argentino/a se inscribe en una tradición universitaria marcada por la defensa de lo público y de la autonomía académica, reforzada por procesos de militancia estudiantil y docente que han incidido en los planes de estudio, en los enfoques pedagógicos y en las prácticas profesionales.

Y, por otra parte, México es un país con una gran historia en cuanto a la formación de comunicadores/as, sobre cómo se ha ido desarrollando el campo y no solamente a partir de los modelos fundacionales como plantea Fuentes Navarro (2008) sino también a partir

del desarrollo mismo de la investigación, de la generación del conocimiento y de la profesión.

A nivel de políticas públicas y cultura digital, también existen elementos clave que justifican la selección de la muestra. En Argentina, el Plan Conectar Igualdad (Presidencia de la Nación Argentina, 2010), impulsado durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, significó un hito en la inclusión digital educativa. La entrega de netbooks a estudiantes y docentes del nivel medio, junto con la creación de contenidos digitales y formación docente, transformó las condiciones materiales de enseñanza y aprendizaje, habilitando nuevas formas de mediación pedagógica en el marco de la cultura digital. Aunque hubo inconsistencias en ciertos aspectos como la poca formación docente, la falta de conectividad y la infraestructura no apta; el impacto simbólico y político de este programa sigue presente en el imaginario.

Por otra parte, en México, durante el sexenio de Vicente Fox (2000–2006), se impulsaron políticas educativas que buscaron modernizar los contenidos escolares, como el caso de las enciclopedias digitales para el área básica, que también recibieron críticas respecto a su implementación, distribución y uso en las aulas. Sin embargo, dichas enciclopedias digitales introdujeron el tema de la digitalización educativa en la agenda pública y como política pública. Estos procesos evidencian modos de concebir el papel del Estado en la mediación digital educativa, y las tensiones inevitables y existentes en proyectos pedagógicos que buscan ser, en la medida de lo posible, integrales.

Entonces, partiendo de la importancia de estos dos países en la investigación académica de la comunicación, se seleccionó una muestra de profesores/as de ambos países que trabajan en universidades que pertenecen a CONEICC (México) y FADECCOS (Argentina). Estas asociaciones congregan a instituciones de educación superior tanto públicas como privadas y las representan a nivel nacional. Ambas funcionan como nodos centrales que promueven estándares académicos, investigativos y éticos en la formación de comunicadores/as. A partir de estas dos instituciones, que son CONEICC y FADECCOS, se empezó la búsqueda de qué profesores/as podían participar en la investigación dado que la propuesta fue abarcar la mayor cantidad posible en términos de regionalización. De esta manera, se pretendía conocer qué piensan los/as docentes en donde la noción de la disciplina es distinta, aunque sigan un camino común.

Es importante aclarar que, si bien para esta tesis se seleccionaron México y Argentina como casos de estudio, en un futuro sería posible ampliar el alcance de la investigación a otros países de América Latina, explorando territorios que también reflexionan sobre el campo de la comunicación. Esta posibilidad de expansión subraya la necesidad de una base metodológica flexible que permita el análisis en diversos contextos.

En este apartado, se expone la metodología que se siguió para el desarrollo de la presente investigación, es decir, los pasos que se llevaron a cabo para alcanzar los objetivos planteados, se justificó la elección de la perspectiva metodológica, se hizo la selección de una muestra cualitativa, y se llevó a cabo el diseño de investigación, incluidos los instrumentos de recolección de información, las estrategias de análisis de los datos y los propósitos del mismo.

4.1 Perspectiva metodológica que guía la investigación

La perspectiva metodológica seleccionada para alcanzar los objetivos y dar respuesta a las preguntas de esta investigación es la cualitativa, la cual se centra en la recopilación y el análisis de datos con el propósito de interpretar y describir el objeto de estudio, destacando sus características distintivas en interrelación con sus contextos y coyunturas específicas.

Por este motivo, el abordaje del análisis, es decir, la lectura que se hizo de los datos también fue de tipo cualitativa para poder reflexionar y describir procesos comunicativos y educativos. Sobre este punto, Lucrecia Ametrano (2017) sostiene que

El abordaje cualitativo está vinculado a postulados interpretativos, simbólicos y fenomenológicos. Para este modelo la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. (...) La realidad que busca analizar es dinámica y el objeto de estudio es móvil y permeable a los cambios coyunturales y contextuales. Tiene en cuenta todos los elementos que atraviesan al objeto/sujeto de estudio, ya que ese análisis previo forma parte fundamental del diseño de las técnicas más pertinentes. (p. 30)

Dicha perspectiva metodológica permitió abordar el objeto de estudio desde una mirada integral, reconociendo la complejidad de los procesos educativos y comunicativos en los

contextos analizados. Esto no solo favoreció la interpretación de las trayectorias educativas de los/as docentes y su relación con las estrategias didáctico-pedagógicas, sino que también proporcionó las herramientas necesarias para conectar estas dinámicas con los marcos teóricos y sociales en los que se inscriben.

4.2 Selección de una muestra cualitativa para conocer las trayectorias docentes

Desde la perspectiva cualitativa, se cuenta con varios tipos de muestra; en este trabajo, la muestra diversa o de máxima variación, junto con la de en cadena o por redes, resultan las pertinentes. La primera, con base en Hernández Sampieri et al. (2010), se utiliza “cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (p. 397). Y, la segunda, también denominada “bola de nieve”, consiste en que “se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar más datos o ampliar la información (Morgan, 2008), y una vez contactados, los incluimos también” (2010, p. 398).

El uso de una muestra de máxima variación y de una muestra en cadena permitió capturar tanto la diversidad como la profundidad de las experiencias de los/as actores, elementos fundamentales para la naturaleza biográfico-narrativa de este estudio. La combinación de estos tipos de muestra facilitó el acceso a una red ampliada de informantes que, al ser recomendados/as por otros/as participantes, comparten un marco de experiencias similar. Así, este enfoque de muestreo contribuye a enriquecer la comprensión del contexto y los factores que inciden en las prácticas didáctico-pedagógicas.

Aquí cabe aclarar que para las dos técnicas de investigación que se implementaron, mismas que se desarrollan más adelante, se solicitó el consentimiento informado a todos/as los/as participantes, mismos/as que lo otorgaron. Lo anterior permitió no solo llevar a cabo la recolección de datos en un ambiente de confianza, sino que, además, con autorización de los/as informantes, se presenta el nombre de cada uno/a de ellos/as; además de que se garantiza la fidelidad de la información recolectada y se respeta la autonomía y libertad de expresión.

Dicho esto, la muestra está conformada, en lo que a la diversidad o máxima variación concierne, por docentes participantes de dos países, Argentina y México, que dan clases en universidades tanto públicas como privadas; en cuanto a la cadena o por redes, con base en la relación con docentes de comunicación tanto en Argentina como en México, se les entrevista y ellos/as mismos/as recomiendan a otros/as o, desde quien dirige este trabajo, se llega también a más informantes. Además, se buscó abarcar diversas regiones de cada país. En el siguiente enlace se puede acceder al mapa completo que proyecta dónde se encuentran laborando los/as docentes participantes en el estudio. Sin embargo, también se presentan dos imágenes del mismo, uno de cada país, para ofrecer una visión inmediata.

Mapa de ubicación de los/as participantes, llevado cabo en Padlet:

<https://padlet.com/astranges15/docentesconeciccyfadeccos>

Figura 1
 Mapa de México con la ubicación de los/as participantes en el estudio



Fuente: elaboración propia

Docentes participantes en México:

MÉXICO		
Docente	Institución en la que trabaja	Púb. o priv.
Beatriz Paulina Rivera Cervantes	Universidad de Colima	pública
Daniel Huerga García	Universidad Iberoamericana - León	privada
Rosa Eugenia García Gómez	Centro Universitario del Sur - UdeG	pública
Rocío Zac-Nicté Cupul Aguilar	Instituto Campechano	pública
Ruth Ildebranda López Landeros	Universidad Loyola del Pacifico	privada
Nelly Calderón de la Barca Guerrero	Universidad Autónoma de Baja California	pública
Nohemí Lugo	Tecnológico de Monterrey - Querétaro	privada
Jorge Alberto Hidalgo Toledo	Universidad Anáhuac - Estado de México	privada
Lilia Paola Del Real Villarreal	Universidad de Monterrey	privada
Abraham Torres Santos Sánchez	Universidad Anáhuac - Cancún	privada

Figura 2

Mapa de Argentina con la ubicación de los/as participantes en el estudio



Fuente: elaboración propia

Docentes participantes en Argentina:

ARGENTINA		
Docente	Institución en la que trabaja	Púb. o priv.
Yemina López	Universidad Nacional de La Plata	pública
Luis Scipioni	Universidad Nacional del Centro	pública
Cristian Secul Giusti	Universidad de San Isidro	privada
María Soledad Segura	Universidad Nacional de Córdoba	pública
Felipe Navarro Nicoletti	Universidad Nacional de Río Negro	pública
Silvana Iovanna Caissón	Universidad Nacional de Cuyo	pública
Clara Di Virgilio	Universidad FASTA	privada
Francisco Albarello	Universidad Austral	privada
Carolina Andrea Carbone	Universidad de Belgrano	privada
Camila Fernández	Universidad Nacional de Entre Ríos	pública

4.3 Diseño metodológico

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2010), desde el enfoque cualitativo se tienen los diseños de investigación narrativos que, en ocasiones, además de un esquema de investigación, también son una forma de intervención, dado que el contar una historia puede ayudar a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes.

Este tipo de diseños pone énfasis en el registro narrativo, utilizando la palabra como herramienta principal para explorar y entender las complejidades y matices del fenómeno estudiado. A través de esta perspectiva, se buscó obtener una comprensión profunda y detallada de las experiencias y percepciones de los/as participantes, considerando siempre su entorno y las dinámicas sociales en las que se encuentran inmersos/as.

Dicho esto, y dada la naturaleza del objeto de estudio, se utilizó específicamente el enfoque biográfico-narrativo, ampliamente utilizado en la investigación educativa para comprender la subjetividad y la experiencia de los/as docentes. Además, en este caso, se emplearon como técnicas la entrevista y la cartografía social-pedagógica. Este diseño funciona dado que el relato adquiere mucha relevancia en el trabajo y es transversal a él: se problematiza la voz enunciada y aparece en el planteamiento del problema, en el marco teórico.

Al respecto, Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez (2006) plantean que este diseño biográfico-narrativo es útil para describir, analizar e interpretar los hechos en la vida de una persona, para comprenderla ya sea en su singularidad o como parte de un grupo. Sin embargo, es más que ello, ya que funciona como una perspectiva de análisis, es transversal a la investigación y nos permite ver cómo los individuos se articulan con sus contextos, con los grupos sociales a los que pertenecen. Además, le otorga valor tanto a lo que se enuncia como a lo que no se enuncia. Al respecto, Moriña (2017) sostiene que “el modo narrativo, se caracteriza por presentar la experiencia de las personas, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares, donde los relatos biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación” (p. 12).

Aquí es importante mencionar que este estudio biográfico dialoga con el marco teórico dado que, a partir de él, se analizaron y categorizaron los relatos que se reunieron. Hay cierto grado de interpretación también porque el relato se entiende en su contexto y se vincula la historia singular dentro de un grupo. Este enfoque está centrado en los individuos, en la vida cotidiana, en los discursos que recuperan las experiencias

individuales. También tiene una relación concreta con el pasado, el presente y el futuro, el discurso se articula con todas las temporalidades. En este sentido, es importante destacar que:

Además de un enfoque conceptual, la narrativa es un método de investigación e interpretación. Por ello mismo se inscribe en una metodología de corte «hermenéutico» que permita comprender conjuntamente las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de la experiencia. Así se requeriría una metodología que sea sensible al carácter contextual y polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal. Por eso los criterios tradicionales de investigación educativa deben ser redefinidos de modo que sean congruentes con las premisas teóricas y con el material objeto de estudio. Contar las propias vivencias, y «leer» (en el sentido de «interpretar») dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva propia de investigación. (Bolívar et al., 1998, p. 16)

Los estudios biográficos están presentes desde las primeras décadas del pasado siglo en las ciencias sociales destacando los trabajos de sociólogos/as y etnógrafos/as. En el caso de la sociología, se refleja el interés temprano por dar cuenta de la complejidad del fenómeno migratorio, por medio del estudio del intercambio de correspondencia de campesinos/as polacos/as, emigrados/as a Estados Unidos, de la mano de investigadores/as de lo que más tarde se denominará la Escuela de Chicago. El interés por la temporalidad se convierte en un elemento fundamental para el método biográfico para dar cuenta de la forma en la que el paso del tiempo impacta en las biografías (Morgante y Remorini, 2024).

Entonces, el enfoque biográfico-narrativo permitió una aproximación al objeto de estudio, articulando las experiencias y percepciones de los/as docentes con los contextos educativos en los que están inmersos. Este diseño metodológico es coherente con el propósito de analizar las dimensiones comunicativas y educativas de los relatos, situando la voz de los/as docentes en el centro de la interpretación y vinculándola con los procesos sociales y temporales que atraviesan sus historias. Es en esta línea que se estructuran los instrumentos de recolección de información; mismos que se presentan enseguida.

4.4 Instrumentos de recolección de información:

Para recopilar los datos necesarios que permitieron responder de manera integral a las preguntas y objetivos planteados en el presente estudio, se optó por emplear dos instrumentos de recolección de información: la entrevista semiestructurada y la cartografía social-pedagógica.

4.4.1 Entrevista semiestructurada

La primera técnica a emplear fue la entrevista semiestructurada. Sobre la entrevista, Rosana Guber (2001) sostiene que la misma es “una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (p. 75).

Al respecto, Adrián Oscar Scribano (2008) plantea que el primer rasgo característico que tiene la entrevista es “ser una interacción centrada en los procesos de intersubjetividad, es decir, es una relación que, al darse cara a cara, involucra los rituales de interacción que implica toda presentación social de la persona” (p. 72). Luego, agrega un segundo elemento que “se plantea como exhaustiva, es decir, el encuentro debe agotar y/o saturar la posible conversación sobre el tema objetivo del diálogo: construimos la situación de entrevista para que se pueda obtener la mayor cantidad de información posible” (p. 72). Después, un tercer rasgo tiene que ver con “un lugar instrumental de la entrevista: escuchamos y hablamos con metas” (p. 72). Y un cuarto elemento característico lo configura el hecho de que:

el entrevistado debe poder hablar sin restricciones. Es una técnica cuya estandarización es mínima y dicha característica es fundamental, pues le otorga gran parte de su especificidad. Finalmente, en esta interacción están en juego elementos simbólicos que van más allá de los conocimientos del entrevistado. Un plus muy importante de la entrevista lo constituye su capacidad de centrarse en creencias, emociones, afectos, etc. (Scribano, 2008, pp. 72-73)

Otro punto importante tiene que ver con lo que Rosana Guber (2001) denomina como reflexividad. La autora sostiene que la reflexividad permite entender el discurso en

términos contextuales, es decir, que aquello que enuncie el/la entrevistado/a no se produce en el aire, sino que está enmarcado en un contexto histórico, social, político, cultural que lo (re)configura. A partir de esta categoría surge lo interesante de analizar el contenido de las entrevistas dado que cada docente construye conocimiento a partir de su trayectoria situada.

Las entrevistas realizadas se llevaron a cabo de manera virtual mediante la plataforma *Microsoft Teams*, con las cámaras encendidas para facilitar una interacción más cercana y personal entre la entrevistadora y los/as entrevistados/as. Cada sesión fue grabada con el consentimiento informado de los/as participantes, asegurando que comprendieran el propósito de la grabación y sus derechos de confidencialidad y privacidad. Esta modalidad de entrevista permitió una mayor flexibilidad horaria, adaptándose a las necesidades de los/as docentes participantes, quienes se encontraban en distintos contextos geográficos y zonas horarias. Además, la grabación de cada sesión no solo facilitó el registro completo y detallado de las respuestas, sino que también permitió analizar gestos y expresiones que aportaron matices adicionales a la información verbal.

En un inicio, se realizaron una serie de preguntas a una docente de comunicación para realizar la validación del instrumento. El mismo se aplicó por Zoom. Ese encuentro contribuyó a revisar si las preguntas eran apropiadas en función de los objetivos. La guía resultó muy extensa ya que algunas eran redundantes o bien, en algunos casos, se respondían dentro de otras. Sin embargo, la división de las preguntas en tres bloques sí fue un acierto desde un inicio. El primero, estaba vinculado con las trayectorias y experiencias en sus prácticas docentes, el segundo, con las estrategias didáctico-pedagógicas que implementan en sus clases y, el tercero, con el uso de las herramientas tecnológicas. En definitiva, el instrumento tentativo permitió revisar la pertinencia de las preguntas y la selección de estas en función de los objetivos de la investigación. Como consecuencia de ello, se rediseñó el instrumento de la siguiente manera:

Cuestionario entrevista

Parte I: Experiencias en la práctica docente

- ¿Por qué sos docente? ¿Cómo empezaste a ser docente? ¿Qué te motivó a serlo?

- ¿Quiénes son tus referentes para la docencia? (familia, autores, colegas, maestros y maestras) ¿En qué aspectos fueron fundamentales en tu formación? (en tu práctica docente, en tu práctica profesional)
- ¿Qué prácticas docentes recuperarás de lo aprendido en tu trayectoria educativa (todos los niveles, desde básica a uni) para llevar a cabo tu propia práctica? ¿Por qué?

Parte II: Estrategias didáctico-pedagógicas

- ¿Qué estrategias didáctico-pedagógicas implementás en tus clases? ¿Están pensadas para la formación profesional de los/as estudiantes? Si esto es así, ¿cómo se refleja la implementación de esas estrategias en la práctica de la profesión?

Parte III: Herramientas tecnológicas

- ¿Desde qué lugar pensás las TIC? ¿como estrategia de enseñanza? ¿O como herramienta/recurso para la formación y para la práctica de la profesión del futuro comunicador? ¿Con qué objetivos?
- ¿Cómo has enfrentado/enfrentás los cambios educativos, comunicacionales, tecnológicos que tienen un impacto directo en la profesión del/la comunicador/a?

Para cerrar

- ¿Qué significa, para vos, ser docente de comunicación y periodismo?

4.4.2 Cartografía social-pedagógica

Esta técnica metodológica recuperó la idea de mapa, de un mensaje, y no se refiere solo al espacio físico, sino que el mapa fue la representación de experiencias subjetivas. Sobre ello, Barragán y Amador (2014) plantean que

La cartografía social-pedagógica es una metodología que permite caracterizar e interpretar la realidad comunitaria-educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados. Generalmente, la forma de indagar la realidad, a través de sus propios protagonistas, hace que la información sea registrada, documentada e interpretada de manera distinta a las técnicas convencionales de la investigación social-cualitativa, en las que los sujetos son examinados o asumidos como informantes. (p. 134)

Aquí, cabe aclarar que en esta tesis se entiende a la realidad comunitaria-educativa, que mencionan Barragán y Amador (2014), como un espacio en el que convergen docentes que comparten una disciplina específica, cada uno con una trayectoria formativa y profesional única que influye en su práctica didáctico-pedagógica. En este contexto, la comunidad docente no solo comparte conocimientos, sino que también co-construye significados y reflexiona sobre su propio rol y sus experiencias compartidas.

Esta realidad no se limita a un entorno físico, sino que se configura como un entramado de historias, saberes y desafíos comunes que enriquecen el ámbito educativo y fortalecen el sentido de pertenencia y colaboración. A través de la cartografía social-pedagógica se puede plasmar esta compleja red de interacciones y experiencias, destacando la manera en que cada docente aporta a la construcción de una identidad colectiva dentro de su campo de especialización, en la cual se integran tanto las prácticas de enseñanza como las trayectorias individuales.

En este sentido, y para aplicar esta técnica, se les solicitó a los/as docentes que realicen un gráfico, un mapa o un esquema que responda a la pregunta: ¿qué es ser docente de comunicación y periodismo para vos?

La propuesta fue motivar a que ese grupo de docentes, a partir del diálogo en la entrevista, de la reflexión, de la experiencia subjetiva, dibujen y retraten en el mapa algunas ideas, problemáticas o temáticas de interés situado en un tiempo/espacio específico. Barragán y Amador (2014) mencionan tres tipos de mapas: mapa ecosistémico-poblacional (relaciones territoriales); mapa temporal-social (de pasado, de presente, de futuro); y mapa temático (con problemáticas y planificaciones concretas). Recuperando esto último que proponen los autores, se les solicitaron mapas temáticos, ya que estaban reflexionando

sobre un tópico específico que tiene que ver con sus trayectorias educativas y qué implica para ellos/as ser docentes de comunicación y periodismo.

Además, lo interesante de esta técnica es que “el mapa funciona como una mediación que se concreta empleando información alfanumérica y gráfica (palabras, imágenes -iconos, indicios, símbolos-, dibujos, mensajes, esquemas, historietas)” (Amador Baquiro, 2021, p. 130). Las cartografías proponen, incluso, la interacción, el diálogo y deliberación tanto en los procesos de producción y distribución como de apropiación de sus contenidos. Y, además, permiten poner en escena los saberes, las prácticas, las experiencias, las corporalidades, los sentimientos, las emociones y los conflictos de los/as participantes (Amador Baquiro, 2021).

Sin embargo, si bien este punto de creación colectiva no se cumplió dado la imposibilidad de reunir a los/as docentes en un mismo espacio, esta actividad aportó, desde un lugar gráfico, información que no surgió en las entrevistas sino a partir de la respuesta a la pregunta con la que se los/as interpeló. El objetivo final de la cartografía social pedagógica es la transformación y reflexión de las prácticas.

4.5 Estrategias de análisis de datos

Una vez recolectados los datos, los mismos se analizaron a partir de dos herramientas: el análisis del discurso educativo y el análisis de datos visuales. A continuación, se presenta su desarrollo.

4.5.1 Análisis del discurso educativo

El análisis del discurso permite examinar de qué manera se utiliza el lenguaje en diferentes contextos sociales, culturales, históricos para construir ciertos significados, ideas, conocimiento. El análisis del discurso no se limita a las palabras escritas o habladas, sino que contempla, también los silencios, el tono de voz, la gestualidad, el contexto de enunciación y la construcción simbólica en torno a lo que se dice y lo que no se dice.

El análisis del discurso se lo concibe como un campo interdisciplinario, dado que su objetivo consiste en comprender las prácticas discursivas asociadas a hábitos diversos de

la vida social: “Lo interdisciplinario, considerado en sentido amplio como necesario y productivo contacto entre disciplinas, se plantea en las reflexiones contemporáneas o como derivado de la articulación de lo discursivo con lo social, o como vínculo, realizado o posible, entre distintas disciplinas lingüísticas (...)” (Narvaja de Arnoux, 2006, p. 18). En esta línea, las categorías analíticas se desplegaron a partir de la detección de huellas subjetivas.

Sin embargo, dada la interdisciplinariedad, para analizar las entrevistas, se utilizó el análisis del discurso educativo. Una de las exponentes sobre el tema es Rosa Nadia Buenfil Burgos (1993) quien sostiene que “todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, que son prácticas sociales, son también discursivas” (p. 5).

Asimismo, las prácticas educativas juegan un papel fundamental en la constitución de los sujetos sociales: “El discurso es, en este sentido, espacio de las prácticas educativas, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones” (Buenfil Burgos, 1993, p. 7).

Además, dicha autora plantea que, si nos centramos en lo educativo como el objeto del análisis del discurso, se observa que el mismo puede contemplar cualquier evento significativo dentro de la narrativa escolar. Una práctica escolar específica debe, entonces, ser considerada como un elemento diferencial de la constelación.

Por ejemplo, Buenfil Burgos (1993) plantea que si interesa analizar la enunciación del maestro, tendríamos que considerarlo como un elemento cuya identidad se constituye en sus relaciones con otros aspectos del entorno comunicativo escolar: su posición jerárquica frente al estudiante, su posición como asalariado, su posición dentro de la estructura curricular de la institución, etc.; también se tendría que ubicar su expresión lingüística como un elemento frente a otras modalidades de comunicación (lenguaje corporal, ubicación espacial en el aula y fuera de ella, etc.).


















Entonces, el análisis del discurso educativo se vincula estrechamente con el objeto de estudio de esta investigación, ya que permite explorar cómo las prácticas didáctico-pedagógicas y las experiencias de los/as docentes en el aula contribuyen a la construcción de significados en torno a la formación profesional de los/as estudiantes. Al examinar no solo lo que los/as docentes expresan verbalmente, sino también cómo lo hacen, sus



































silencios, su gestualidad, y las relaciones jerárquicas y sociales que configuran el entorno escolar, este análisis ofrece hacer zoom para interpretar las dinámicas complejas y los valores que se transmiten en la práctica educativa. Este enfoque también permite contextualizar las prácticas educativas en una estructura más amplia, observando cómo los discursos en torno a la enseñanza están imbricados con aspectos sociales, culturales e institucionales que impactan en las experiencias de aprendizaje.

Por último, para la codificación y análisis de las entrevistas, se utilizó ATLAS.ti, una herramienta que permitió organizar los datos. Este software facilitó el proceso de codificación porque se pudieron identificar categorías, patrones y relaciones significativas dentro de las narrativas recolectadas para su posterior interpretación. También resultó clave para visualizar conexiones entre los discursos de los/as participantes y las dimensiones teóricas propuestas en esta investigación, asegurando un abordaje coherente con los objetivos del estudio.

A continuación, se presentan capturas de pantalla de los documentos y los códigos utilizados en el software. Si bien también se crearon grupos de documentos, grupos de códigos, memos y redes, aquí se comparten solo los documentos y códigos para ofrecer una lectura general del trabajo realizado en ATLAS.ti.

Documentos cargados y códigos creados

 TESIS MAESTRÍA
▼  Documentos (22)
>  1 A. Pub. Yemina López.pdf
>  2 A. Pub. Luis Scipioni.pdf
>  3 A. Priv. Cristian Secul.pdf
>  4 A. Pub. Soledad Segura.pdf
>  5 A. Pub. Felipe Navarro.pdf
>  6 A. Priv. Francisco Albarello.pdf
>  7 A. Priv. Clara Di Virgilio.pdf
>  8 A. Pub. Silvana Iovanna Caissón.pdf
>  9 A. Priv. Carolina Andrea Carbone.pdf
>  10 A. Pub. Camila Fernández.pdf
>  11 M. Pub. Paulina Rivera.pdf
>  12 M. Priv. Daniel Hueriga.pdf
>  13 M. Pub. Rosa García.pdf
>  14 M. Pub. Rocío Zac-Nicte Capul.pdf
>  15 M. Priv. Ildebranda López.pdf
>  16 M. Pub. Nelly Calderón.pdf
>  17 M. Priv. Nohemí Lugo.pdf
>  18 M. Priv. Jorge Alberto Hidalgo Toledo.pdf
>  19 M. Priv. Lilia del real.pdf
>  20 M. Priv. Abraham Santos Torres.pdf
 21 A. CARTOGRAFÍA SOCIAL PEDAGÓGICA_ARGENTINA.pdf
 22 M. CARTOGRAFÍA SOCIAL PEDAGÓGICA_MÉXICO.pdf

○  Acto político	5
○  Acto político indirecto	4
○  Contexto	46
○  Estrategias didáctico-pedagógicas	53
○  FC formación crítica	4
○  FC formación integral	2
○  FC formación para el mercado	9
○  FC formación situada	9
○  FD	16
○  FD Ayudante	11
○  FD Profesorado	3
○  Identidad docente	3
○  Inicios en la docencia	24
○  Mediación docente	5
○  Mercado laboral	12
○  Motivación docente	13
○  Pensamiento crítico	6
○  Práctica docente	80
○  Práctica profesional del comunicador/a	15
○  RD	5
○  RD autores/as	6
○  RD colegas	10
○  RD contenidos	1
○  RD docente	42
○  RD familiar	14
○  RD negativos	9
○  Reconocimiento del/a otro/a	14
○  Ser docente profesión	29
○  Ser docente vocación	20
○  TD como recurso pedagógico	15
○  TD con perspectiva crítica	17
○  TD formación crítica	6
○  TD para el campo profesional	7
○  TD tensiones	8

4.5.2 Análisis visual

Por último, para analizar las cartografías social-pedagógicas, creadas por los/as docentes en la investigación, se utilizó el análisis visual. Esta técnica emerge del análisis de imágenes y elementos visuales que pueden comunicar emociones, ideas, experiencias.

Permite acceder a diversas representaciones del mundo, se pueden establecer patrones, relaciones y significados que a lo mejor no son tan evidentes en los datos textuales u orales.

El investigador social puede generar estas imágenes (generalmente, en la actualidad, fotografías o vídeos) o las puede descubrir en el archivo o durante el curso del trabajo de campo, combinando así ambos enfoques. Sin embargo, mi énfasis está en el análisis de las imágenes en su contexto social, un contexto que incluye su producción, así como su consumo (la narrativa externa completa). (Banks, 2010, p. 59)

El análisis visual no sigue un proceso único y rígido, sino que se adapta a la naturaleza de los datos y a los objetivos de la investigación. En este caso, una vez que los/as docentes resolvieron el mapa con su impronta, se realizó una descripción detallada de las imágenes, identificando elementos clave como objetos, personas, acciones, vínculos, colores, composiciones. Para, posteriormente, buscar patrones, relaciones, significados en aquellos elementos y poder sacar algunas ideas y conclusiones.

En definitiva, a través de estas estrategias, se buscó captar las experiencias subjetivas, lo que permitió comprender en profundidad las trayectorias educativas de docentes de diferentes regiones y sus relaciones con las estrategias didáctico-pedagógicas que implementan en la formación de comunicadores/as. Entonces, se aspira a que los resultados de la investigación aporten a la reflexión y transformación de las prácticas docentes, así como a la generación de nuevos conocimientos sobre la formación docente en el campo de la comunicación.

Capítulo 5. Hallazgos, análisis y discusión

Este capítulo presenta los hallazgos y el análisis de los datos recolectados con el objetivo de responder a la pregunta central de esta investigación: ¿cómo las trayectorias educativas que han tenido los/as docentes que enseñan en las carreras de comunicación y periodismo en México y Argentina, en el contexto de la cultura digital, se relacionan con las estrategias didáctico-pedagógica utilizadas en la formación profesional de sus estudiantes?

Para ello, como se mencionó, se utilizó un enfoque cualitativo, que permitió identificar patrones y significados en las narrativas de los/as docentes entrevistados/as. Este enfoque es coherente con el objetivo de comprender experiencias, prácticas y sentidos construidos en contextos específicos.

Dicho esto, el análisis se estructura en cinco ejes, correspondientes a los objetivos específicos planteados en esta tesis. Esta organización permite observar de manera sistemática cómo los distintos componentes de las trayectorias educativas se relacionan con las prácticas de enseñanza en el campo de la comunicación. En este sentido, el primer eje se titula “Aprender para enseñar y enseñar para aprender: sentidos y huellas de la formación docente”; el segundo “Prácticas docentes y estrategias de enseñanza: memorias y huellas de las trayectorias educativas”; el tercero “Entre la asignatura y la profesión: puentes didáctico-pedagógicos hacia el campo de la comunicación”; el cuarto “Estrategias de enseñanza con tecnologías digitales en la formación en comunicación”; y, por último, el quinto “Mapas del ser docente: palabras y dibujos sobre enseñar comunicación”. Entonces, a partir de estos ejes, se desarrolla un recorrido que recupera las voces, experiencias y pensamientos de los/as docentes entrevistados/as⁸ en vínculo con el marco teórico/metodológico y algunas reflexiones propuestas por la autora de esta investigación.

⁸ Los/as entrevistados/as autorizaron a citar sus nombres. En este sentido, cuando se recuperen sus voces se especificará si son de México (Méx) o de Argentina (Arg), si trabajan en universidades públicas (púb) o privadas (priv) y la fecha en la que se realizó la entrevista.

5.1 Aprender para enseñar y enseñar para aprender: sentidos y huellas de la formación docente

Las trayectorias educativas de los/as docentes constituyen un entramado complejo de experiencias formativas, presiones institucionales, decisiones personales y contextos sociales que marcaron su forma de comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje. En esta investigación, el análisis de las narrativas de docentes de México y de Argentina permitieron identificar cómo esas trayectorias dejaron huellas en su práctica, modelando tanto sus estrategias didáctico-pedagógicas como sus concepciones sobre el rol docente en las carreras de comunicación y periodismo.

En este sentido, para comenzar es necesario responder la siguiente pregunta: ¿qué implica analizar las trayectorias?

significa recuperar y poner en consideración los aspectos biográficos; los espacios y los momentos de formación; el universo familiar y laboral; la esfera privada; los episodios y acontecimientos claves de las historias de vida y experiencias personales: los viajes e intercambios culturales y las tramas de amigos, colaboradores, discípulos y estudiantes, entre otros elementos (Pasquale y Sumo, 2015, p. 12).

Es por estos motivos que las trayectorias educativas no pueden entenderse como recorridos lineales, homogéneos y/o preestablecidos. Por el contrario, están atravesadas por la vida: momentos de quiebre, continuidades, resignificaciones y reconstrucciones que responden a contextos históricos, políticos, sociales y personales específicos. Los trayectos formativos de los/as docentes entrevistados/as se configuran como una trama compleja de decisiones, aprendizajes, tensiones y elecciones, donde los sentidos que se les asignan a las experiencias se resignifican constantemente. Entonces, en este marco, analizar las trayectorias implica reconocer tanto los momentos de estabilidad como aquellos de quiebre y de transformación.

En el caso de las trayectorias marcadas por la estabilidad, responden a una continuidad de la trayectoria educativa de su madre y/o padre. Un caso es el de Felipe Navarro, quien mencionó:

Vengo de una familia de investigadores y docentes, entonces eso lo incorporé desde muy chico. Siempre tuve mucha admiración por mis viejos [padres] y toda esa forma en la que ellos transmitían, comunicaban y daban clases. Y cuando era estudiante siempre veía la parte en cómo el docente también podía crecer un poco más, ser un poco más didáctico. Siempre tuve esa mirada didáctica o pedagógica. (Arg. Púb., comunicación personal, 7 de febrero de 2025)

Daniel Huerga también compartió que su trayectoria está marcada por una familia atravesada por la vida universitaria:

Mis papás si bien son profesionistas y se dedicaron a su profesión, a la Administración de Empresas, mi papá, y mi mamá es psicóloga, en algún momento de su trayectoria los invitaron a dar clases. Entonces yo de niño, veía que para ellos era algo natural también ir a dar clases. Y yo leía que eso era de mucho orgullo para ellos, algo que complementaba su trayectoria profesional, les daba cierto estatus, cierto privilegio. Yo los veía muy orgullosos a ellos de ser profesores y era todo un orgullo que los invitaran a las universidades. Y además trabajaban en lo suyo cada quien. No eran docentes de tiempo completo. (Méx. Priv., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

En esa misma línea, Rocío Zac-Nicté Cupul reflexionó que

desde que yo era muy pequeña, como unos 5 o 6 años, tengo como anécdota que, en las vacaciones, que es cuando nos reuníamos con los primos, mi mamá siempre cuenta que en una ocasión mis primitos se reunieron y se fueron a quejar con ella porque le dijeron que yo siempre los ponía a hacer tarea porque me gustaba jugar a la escuelita. Tengo como padres a docentes, tanto mi mamá como mi papá fueron docentes. (Méx. Púb., comunicación personal, 27 de agosto de 2024)

En cuanto a los momentos de quiebre y transformación, son trayectorias impulsadas por momentos o situaciones que no tienen que ver con las trayectorias educativas familiares. Por ejemplo, Abraham Santos planteó:

Mi papá era campesino. Mi mamá no estudió, hizo hasta tercero de primaria y mi papá una vez quiso aprobar la primaria con un examen porque ya estaba grande. Y fue a presentar el examen y cuando fuimos a recoger los resultados, salió de las oficinas y me dijo: no pasé el examen. Y fue ahí un choque muy fuerte porque me dijo: que esto a ti te sirva de ejemplo para que nunca dejes de estudiar. Y se me quedó muy marcado y un poco es lo que hago. Tengo un doctorado, ahora estudio otro doctorado y tomo cursos y siempre estoy haciendo cosas. Mi padre fue como una inspiración también muy fuerte para ello. (Méx. Priv., comunicación personal, 17 de septiembre de 2024)

También, Nelly Calderón compartió que

en el contexto familiar no hubo una influencia directa. Pero he de decir también que para mí la escuela o mis maestras, mis maestros, tanto desde la infancia hasta la Universidad, han sido clave. No para pensarme como maestra, pero sí como muy admiradora de sus trayectorias, siempre han sido hasta una extensión de mi familia. (Méx. Púb., comunicación personal, 5 de septiembre de 2024)

En muchos relatos aparece la docencia no solo como una elección profesional, punto que se profundizará luego, sino también como una forma de continuar o resignificar historias. Estas huellas biográficas no solo moldean la elección de la docencia como profesión, ya sea por vocación o no, sino también las formas concretas en que se ejerce y se piensa la enseñanza.

Estas trayectorias, con sus momentos de estabilidad y de quiebre, pueden ser leídas también desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron (2009), quienes en *Los herederos* analizan cómo la escuela tiende a reproducir las desigualdades sociales de origen, beneficiando a quienes ya poseen el capital cultural necesario para transitar “con éxito” los espacios educativos. En este sentido, las trayectorias que se inscriben en la continuidad familiar, como las de quienes provienen de familias de docentes, investigadores/as o universitarios/as, pueden ser entendidas como ejemplos de herencia simbólica y capital cultural transmitido.

Por el contrario, los relatos de quienes provienen de contextos familiares con menor acceso a la educación, pero que logran no solo transitar sino destacarse en el ámbito académico, permiten visualizar procesos de ruptura, de conquista de legitimidad y de movilidad social a través de la educación. Estos “no herederos”, como podría pensarse en el caso de Abraham o Nelly, dan cuenta de formas de apropiación del saber y de la docencia que no se apoyan en una tradición familiar, sino que se construyen desde el esfuerzo personal, el deseo de transformación y las experiencias significativas en la escuela.

Como proponen Bourdieu y Passeron (2009), el sistema educativo actúa reforzando las disposiciones heredadas del medio de origen mediante orientaciones tempranas y sutiles que, bajo la apariencia de “neutralidad”, terminan por consagrar las desigualdades sociales:

la acción directa de los hábitos culturales y de las disposiciones heredadas del medio de origen es redoblada por el efecto multiplicador de las orientaciones iniciales que desencadenan la acción de determinaciones inducidas de manera mucho más eficaz y que se expresan en la lógica propiamente educativa bajo la forma de sanciones que consagran las desigualdades sociales aparentando ignorarlas (p. 29).

En este marco, el análisis de las trayectorias docentes permite no solo identificar estas continuidades y quiebres, sino también poner en valor los procesos de resistencia, apropiación y resignificación que dan lugar a formas singulares de enseñar y de habitar el campo educativo desde la experiencia.

5.1.1 El camino hacia la docencia: motivaciones y momentos clave

Como se analizó anteriormente, llegar a la docencia no siempre es el resultado de un plan previo, ni de una única motivación. Para algunos/as, enseñar es una vocación que se reconoce desde temprano: una necesidad de compartir, de acompañar a otros/as en sus procesos de enseñanza/aprendizaje. Para otras personas es una elección política, una manera de incidir en la formación de profesionales críticos/as y comprometidos/as, de dejar una huella en un campo en constante transformación como es el de la comunicación

y el periodismo. Hay quienes, además, encuentran en la docencia una salida laboral frente a las inestabilidades del mercado de medios, o como una forma de complementar su trayectoria profesional. También están quienes llegan de forma casi “natural”: después de años de experiencia en el campo, enseñar se vuelve un paso lógico y evidente, una forma de transmitir saberes contruidos en la práctica. La diversidad de sentidos que cada docente le da a su recorrido es clave para entender cómo se construyen sus prácticas, sus modos de habitar el aula y sus apuestas formativas. No hay una sola manera de ser docente, como tampoco hay una sola manera de recorrer la vida profesional en comunicación.

En tal sentido, “ser docente” implica incluirse o sujetarse a una imagen de la función que contiene una representación que configura una concepción del hacer y de las condiciones institucionales para el desarrollo del mismo. Imagen que está conformado subjetivamente, pero inscrita en el entramado de representaciones institucionales y sociales por las que se definen las formas de actuar y se organiza la distribución del espacio, el tiempo y el saber, de una manera que otorga una modalidad específica al desarrollo de la docencia en la universidad (Ros, 2014, p. 78)

Es decir que ser docente no es solo tener un título universitario o pararse frente a estudiantes, sino que es una forma de estar en el mundo, de construir vínculos, de tomar decisiones. La docencia está conformada por historias de vida, por errores, aciertos, modelos, referentes. No hay una única técnica o receta para enseñar y aprender, sino más bien hay elecciones que tienen que ver con cómo se entiende al conocimiento y al lugar del/la docente dentro del aula.

Para profundizar sobre este punto, los/as docentes respondieron a la pregunta ¿por qué sos docente? y cada mirada, cada punto de vista, nutrió la diversidad de historias y experiencias. Antes de comenzar con algunos de los testimonios, se comparte aquí una nube de palabras generada con ATLAS.ti que visualiza las palabras clave que emplearon los/as veinte docentes que participaron de esta investigación:



La nube de palabras construida permite visualizar con fuerza los sentidos que los/as entrevistados/as atribuyen a su práctica. En primer lugar, destacan términos como comunicación, docente, clase, carrera, universidad y estudiante, que remiten a pensar la enseñanza como parte constitutiva del proceso formativo en el campo de la comunicación. Sin embargo, más allá de lo institucional, emergen palabras como vida, vocación, persona, sentir, motivación y familia, lo que evidencia que el ejercicio docente se experimenta también como un modo de vida, como una forma de estar y habitar el mundo. A su vez, términos como trayectoria, tiempo, proceso, hacer e investigación revelan una concepción de la práctica anclada en experiencias previas, en el aprendizaje constante y en la producción de conocimiento. También expresiones como actualización, desafiar, realidad y producción subrayan la conciencia de que la enseñanza de la comunicación requiere mantenerse en diálogo con un entorno que se transforma constantemente. Ahora sí, para empezar a responder a la pregunta en voz de los/as entrevistados/as, Yemina López manifestó:

Soy docente porque la docencia me atravesó toda la vida. Mi mamá es docente de primaria. Y creo que hay algo ahí de la cuestión de la enseñanza y del ser docente como vocación, que siempre me atravesó mucho. Si bien somos en niveles totalmente distintos, sí reconozco que hay un montón de lo que vi de mi mamá o de lo que mi mamá me inculcó de su ser docente, no solamente como profesión, sino como vocación, que a mí me atraviesa mucho. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Aquí surge un concepto, el de la vocación docente que, si bien no está presente en el relato de todos/as los/as docentes, sí está en muchos/as de ellos/as. Hablar de vocación, en muchos casos, se vincula con cierto “llamado interior” que implica que los/as docentes tengan cierta inclinación “natural” hacia los procesos de enseñanza/aprendizaje, el cuidado, la planificación, la puesta en escena. Sin embargo, no siempre aparece de esa manera. Muchas veces se construye con el tiempo, con la práctica, con el vínculo con otros/as. Es decir que la vocación no siempre precede a la práctica, a veces nace, crece y se profundiza con ella.

(...) Una vocación docente para la transformación social es una dimensión de la identidad profesional docente, que se articula como un proceso de construcción social fundamentado en el compromiso con lograr transformaciones sociales y de la mano de un proceso de emancipación. La propuesta de Freire se refiere a un lenguaje de posibilidad desde el encuentro dialógico y pedagógico para la co-construcción de mundos posibles (López Poblete, 2020, p. 7).

Sobre este mismo tema, Lilia Del Real Villarreal planteó:

siempre sentí esta vocación, de estar con la gente. Mi misión de vida es desarrollar el ser humano, cognitiva y emocionalmente porque creo que sí encontraremos la libertad. Eso lo hago en mi vida y en mi trabajo. Realmente mi trabajo es desarrollar seres humanos a nivel de comunicación y a nivel personal porque la comunicación para mí es inherente al desarrollo del ser humano. Mientras un ser humano se

conoce mejor y es mejor persona, se comunica mejor y obtiene mejores resultados. (Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

Por otra parte, el docente Abraham Santos Torres Sánchez compartió que:

La educación es un tema de vocación. No es un tema de mercantilismo ni de hacer algo por un salario, que sí lo es per sé. Pero cuando lo ves así es ir, cumplir con unas horas para que te paguen algo, y creo que esto va más allá. Cuando logran [los/as docentes] entender que lo que están haciendo es transformando vidas y formando estudiantes, el chip les cambia. (Méx. Priv., comunicación personal, 17 de septiembre de 2024)

Sin embargo, por otro lado, además de pensar la vocación como algo más instintivo, o algo que se construye, hay quienes afirman que existe, detrás de la idea de vocación, cierta romantización hacia la práctica docente pensada desde ese lugar. Por ejemplo, Felipe Navarro sostiene que

no me gusta decir que la docencia es vocación porque eso me parece que le baja, discursivamente, la significancia, el significado y el significante material y práctico. Porque de eso también se agarra mucho el discurso de la derecha. O sea, sí hay una vocación que es total, real y reniego mucho de las personas que son docentes porque no tenían otra salida. (Arg. Púb., comunicación personal, 7 de febrero de 2025)

Además, Navarro pone sobre la mesa la discusión acerca de las reglas que exige la academia en relación con la investigación y la docencia: ¿qué rol juega allí la vocación? ¿qué entendemos por ella?

La interdisciplinariedad para mí es fundamental. Tener una formación pedagógica también porque lamentablemente hay muchas personas que están en la academia que no tienen vocación pedagógica, no tienen formación pedagógica y dan clases por una cuestión de llenar el currículum y se nota un montón. Entonces, saber lo que estás diciendo o haciendo, tener vocación es importante. Y no me refiero con

tener vocación a que si nos pagan dos pesos igual damos clases. Vocación en el sentido de pasión por lo que hacés, como cualquier laburo, pero estás tratando con gente que se está formando críticamente. (Arg. Púb., comunicación personal, 7 de febrero de 2025)

Además, Navarro sostiene que

siempre peleo con que a muchos investigadores del CONICET les obligan a tener dirigidos, dirigidas y dar clase por currículum y muchos, muchas no tienen vocación pedagógica y se nota un montón. Y eso termina trayendo muchas dificultades con la formación de personas que después forman, entonces es como una cadena. No obliguemos a las personas a formar cuando no tienen esa vocación. Y es una cuestión política justamente de ese lado, me parece, porque uno construye sentido crítico. (Arg. Púb., comunicación personal, 7 de febrero de 2025)

Si bien Navarro es docente argentino, esta situación que plantea puede pensarse en México y en muchos países de América Latina. Esta mirada crítica permite desmontar la noción romantizada de la vocación como sinónimo de sacrificio o entrega desmedida, y obliga a pensarla en relación con las condiciones materiales y simbólicas en las que se ejerce la docencia. El testimonio de Navarro interpela fuertemente la idea de que cualquiera puede enseñar solo por tener un título o una trayectoria académica y, según él, va más allá de eso. En este sentido, la vocación no se reduce a una pulsión individual, sino que se vincula con una ética del hacer y con una responsabilidad política frente al aula y sus estudiantes. Esta discusión, abre interrogantes profundos sobre qué significa formar, quiénes deberían hacerlo y en qué condiciones.

Por otra parte, por fuera de la idea de vocación, hay muchos/as docentes que dijeron ser docentes por otros motivos. Por ejemplo, Francisco Albarello manifestó:

Me encanta dar clases, lo disfruto mucho, me siento muy bien. Me gusta mucho el contacto con los estudiantes, hablar, escuchar, generar esta conversación. Y creo que eso se da porque también yo me relajé en cuanto a no tener que posicionarme en el lugar de tener el saber, aunque uno todo este tiempo lo conceptualiza, pero

también cuando pasás por la docencia, en un momento tenés que decidir cómo colocarte frente a los estudiantes: leí y estudié, investigué, etc. Pero no mucho más que eso. Siempre el estudiante va a tener algo nuevo para aportar y está bueno colocarse en un lugar más de par en ese sentido y eso se disfruta porque el estudiante lo ve, lo valora. Y más hoy por hoy que está tan facilitado el acceso al conocimiento, pero a la vez tan necesaria esta guía que uno ofrece como docente. (Arg. Priv., comunicación personal, 13 de febrero de 2025)

En esa misma línea, Daniel Huerga García, habla de la docencia como una profesión:

pues he descubierto que es todo un oficio, es toda una profesión, es hermoso dar clase, el poder compartir con los chicos y las chicas, compartir reflexiones, crecer juntos y juntas, pues es una forma de vivir y es una forma de vivir muy gozosa y muy digna. (Méx. Priv., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Otra opinión, antagónica a lo “natural” de la vocación fue la de Nelly Calderón que planteó:

la verdad es que nunca pensé en ser profesora. No estaba en mi imaginario. Cuando estudié la licenciatura pensando en vocación, siempre me imaginé más como fotógrafa. También en el último año de la carrera descubrí el periodismo como una oportunidad profesional y me encantó. (Méx. Púb., comunicación personal, 5 de septiembre de 2024)

Y, agregó:

yo siento que no soy la mejor maestra. Cuando estoy en el aula hago el performance, me apasiono, invito gente, estoy ahí y me lo tomo en serio. Pero siendo honesta, en términos de vocación y en términos de habilidades, creo que tenía más habilidades como reportera, como periodista, por esta posibilidad de conectar con la gente en el espacio urbano. Escribir creo que es el trabajo que mejor me ha salido en la vida,

más que la docencia, diría yo. (Méx. Púb., comunicación personal, 5 de septiembre de 2024)

Ahora bien, si la vocación puede ser entendida como ese impulso inicial, o construida en la práctica que lleva a una persona a enseñar, la motivación docente está relacionada con aquello que permite sostener esa elección en el tiempo. Ahí está lo interesante. A lo largo de los testimonios también aparece, de forma más o menos explícita, la cuestión de la motivación: qué impulsa a seguir, qué da sentido a la práctica.

Para algunos/as, la motivación se alimenta del vínculo con los/as estudiantes, del diálogo, del intercambio. Para otros/as, tiene que ver con la posibilidad de formar pensamiento crítico, de contribuir a una sociedad más justa. Pero también hay quienes enfrentan momentos de desmotivación cuando las condiciones de trabajo son adversas, o cuando se sienten solos/as en su práctica. La motivación, entonces, aparece como un territorio en disputa, que se construye en tensión entre lo deseado y lo posible, entre lo que se espera de la docencia y lo que realmente se puede hacer con ella, entre lo que se sueña del vínculo con los/as estudiantes y lo que realmente sucede.

Entonces, la motivación es aquello que impulsa la práctica educativa, puede tener múltiples orígenes y no es fijo: fluctúa, se desgasta, se fortalece, a veces es más intenso, a veces menos, hay quienes logran reinventarla. Lo importante aquí es que los/as docentes encuentren diferentes formas de conectar con esa motivación.

Al parecer, estar motivado significa ser movido a hacer algo o en alguna dirección, y distintos términos se utilizan, coloquial o académicamente, para hacer referencia a esa fuerza: impulsos, pulsiones, anhelos, apetitos, deseos, necesidades o intereses, entre otros. De esta forma, empleamos términos motivacionales para hacer referencias a estados internos. Apelamos a los términos motivacionales para que nos auxilien al momento de comprender los cambios del comportamiento en un individuo, o las diferencias entre individuos. La motivación es uno de los conceptos que nos permite explicar -o al menos intentarlo- uno de los hechos menos controvertibles con relación al comportamiento: la enorme variabilidad de respuesta interindividual ante idénticas condiciones ambientales. Por tanto, la motivación puede entenderse como una variable intermedia entre los factores antecedentes,

tanto del ambiente como del propio organismo, y la respuesta o conjunto de respuestas que el organismo expresa. (Serafini y Cuenya, 2020, p. 17)

Sobre la motivación, el docente Felipe Navarro, en este sentido, sostuvo:

cuando empecé a dar clases, me motivó esto que vi, que es que había y hay muchos estudiantes muy desganados, con mucha imposibilidad de generar un pensamiento crítico propio. Entonces lo que trato en las clases es no tanto dar una clase teórica que, aunque somos comunicadores y somos de investigación, podemos estar horas hablando de nuestro campo porque es lo que nos apasiona, pero no es la idea. Mi idea es que todo lo puedan llevar más a la práctica. Y que puedan tomar algo muy concreto y pensar críticamente a partir de eso. (Arg. Púb., comunicación personal, 7 de febrero de 2025)

Otro ejemplo es el de Clara Di Virgilio quien manifestó que la motivó a ser docente:

por un lado, el deseo de estar siempre formándome, la docencia te exige una formación constante, no importa si es sí o sí inherente a la materia que das, sino una formación más integral porque a cualquier materia que des de comunicación te implica entender mucho el contexto, cómo se mueven las personas, cómo se vinculan las personas, qué les interesa a los jóvenes que eligen estudiar comunicación. Todos los años me pasa que me encuentro con estudiantes que me desafían mucho más y cada año es un desafío nuevo y me implica rearmar los programas de las materias, pensar cómo generar atractivos, que los pibes se interesen en lo que yo tengo para ofrecerles, que ellos propongan también porque es muy propio de estos tiempos. Y, por el otro, que en la Universidad que doy clases me lo permiten. Y eso termina siendo una motivación. La docencia me saca un poco de todo lo demás y a veces aprendo mucho más adentro del aula, que hablando con mis clientes particulares o haciendo otro tipo de actividad.

(Arg. Priv., comunicación personal, 16 de febrero de 2025)

Además, Ildebranda López compartió que su motivación fue

por un lado, ver esos chispazos en sus ojos [de sus estudiantes] e imaginar la transformación que puedes hacer en un ser humano, si quiere, por supuesto, porque yo creo que no hay que invadir. Y el devolverle a los demás lo que en mí mis docentes hicieron. (Méx. Priv., comunicación personal, 3 de septiembre de 2024)

Dicho esto, los testimonios analizados muestran que pensar en la motivación implica reconocerla como una fuerza vital que sostiene, pero también interpela, y que necesita ser nutrida para que la vocación no se desvanezca ante las tensiones de la realidad educativa, independientemente de si se trata de docentes en México y/o Argentina porque, como se puede observar, eso no cambia entre profesionales de un país y otro.

Otro aspecto que resulta relevante al pensar la motivación y el compromiso docente es el lugar simbólico que ocupa la universidad pública en cada país. En el caso argentino, la universidad pública no solo representa una oportunidad educativa en el imaginario social, sino también un espacio de prestigio, de formación crítica y de identidad profesional. Esto se refleja en los/as entrevistados/as quienes, incluso dando clases en universidades privadas, realizaron sus estudios de grado en instituciones públicas. Es decir, la universidad pública es el lugar de origen, la referencia formativa, el faro que, de alguna manera, sigue orientando sus prácticas. Por otra parte, en México, se observa una tendencia distinta: aquellos/as que se formaron en universidades privadas buscaron insertarse laboralmente en instituciones privadas, replicando un recorrido que no necesariamente pasa por lo público. Esta diferencia, aunque sutil y no generalizable, evidencia que los modelos educativos y las valoraciones culturales sobre lo público y lo privado configuran trayectorias docentes disímiles, tanto en lo institucional como en lo simbólico.

5.1.2 Trayectorias educativas: referentes, influencias y aprendizajes significativos

Las trayectorias educativas, además de todo lo dicho hasta ahora, están formadas por diversos referentes que dejaron huellas significativas en las personas. En los relatos, emergieron diferentes figuras que consolidaron esas trayectorias en los/as docentes

entrevistados/as. En términos generales, podríamos agruparlas en cinco categorías: familiares, docentes, autores/as, colegas y contenidos académicos.

Antes de dar paso a las voces docentes conviene precisar que estos/as referentes no funcionan como fichas sueltas, sino como piezas que cada quien reordena, combina o incluso descarta a lo largo del tiempo en función de su propia práctica y/o intereses. Un mismo nombre puede aparecer en más de una categoría, y la influencia no siempre es positiva: a veces un/a referente opera como ejemplo a seguir y otras como advertencia de lo que se desea evitar. En todos los casos, lo que importa no es sólo quién inspiró, sino cómo esa inspiración se traduce en la práctica. Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron (1996), estos/as referentes alimentan un habitus profesional que se activa, se negocia y se resignifica en contexto.

El habitus como lugar de interiorización de lo externo y de la exteriorización de lo interno, permite revelar completamente las condiciones sociales del ejercicio de la función de legitimación del orden social que, de todas las funciones ideológicas de la Escuela, es sin duda la mejor disimulada. (p. 262)

Es decir que las formas de enseñar y de habitar el aula están profundamente marcadas por disposiciones sociales interiorizadas. Lo que parece ser una elección “personal”, como decidir cómo se enseña, cómo se vinculan con los/as estudiantes, qué se considera importante en un curso, muchas veces está enraizado en las condiciones sociales de origen. Las trayectorias educativas de los/as docentes no solo reflejan experiencias vividas, sino que esas experiencias configuran un habitus profesional que influye, consciente o inconscientemente, en sus prácticas actuales.

De ahí que estas categorías (familia, docentes, colegas, autores/as, contenidos) no sean compartimentos estancos, sino nodos de una red más amplia de experiencias que dialogan con el presente institucional, tecnológico y cultural de cada docente.

Por ejemplo, Camila Fernández plantea:

Yo creo que lo que más impacta en la educación es una transformación. Que, si empezamos un proceso de educación, de enseñanza, de conocimiento y después de un tiempo es imposible que sigamos siendo las mismas personas, algo se transforma

en nosotros. Entonces creo que, en realidad, quienes han sido mis referentes son las personas que han logrado eso en mí: transformaciones. Podría citarte a uno o dos profesores de la secundaria. Y después en la carrera. Y sí, por supuesto, colegas que hoy trabajan conmigo. Y algunos que no trabajan conmigo, profesores que he tenido, que siembran esa semilla por la pregunta, por la duda, por el conocimiento. (Arg. Púb., comunicación personal, 19 de febrero de 2025)

Sin embargo, a diferencia de Camila, en muchos casos los referentes son más puntuales y específicos, como es el caso de la familia. Como se mencionó al inicio, la familia tuvo un peso central. Tal es el caso de Yemina López, quien planteó que su referente es:

Mi mamá en la dedicación, en la planificación constante, yo me reconozco un montón en mi mamá. Todos los años pienso que el grupo es distinto, que por más que la clase que vaya a dar, el contenido sea el mismo, busco que tenga otra arista. Trato de buscarle una vuelta de rosca y eso fue algo que yo incorporé mucho en ver a mi mamá y su dedicación a ser docente. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Rocío Zac-Nicté Cupul también recuperó como referente a su madre:

Yo creo que la primera va a ser mi mamá, mi mamá fue mi maestra de química cuando estaba yo en la preparatoria. Yo no tengo habilidades para las exactas, algo a lo mejor de lo que la biología me regaló con respecto a mis padres, pero no me quise dedicar a eso, pero si hay algo que le tengo que respetar y creo que lo he aplicado en el aspecto docente de mi vida, es siempre buscar formas nuevas de enseñar algo que ya se ha enseñado mucho. Entonces a mí me gustaba, por ejemplo, mi mamá enseñaba química y estaba en la clase de la tabla periódica. Y es algo que todos sufren. Entonces mi mamá me acuerdo de que hacía una ruleta donde nos ponía las familias y tenías que decir, por ejemplo, la familia 1A: hidrógeno, litio, sodio, potasio, bla bla y ahí te los empezabas a actuar, repetir. Entonces mi mamá hacía sus ruletas, hacía sus tarjetas. Me acuerdo de que en una ocasión las tapas de los botellones de agua, le teníamos que poner los elementos químicos y entonces

luego tú tenías que armar tu tabla periódica con las tapas de las botellas. Ella siempre buscaba formas para que nosotros comprendiéramos. Y adopté de ella eso, no rendirme. Porque de pronto ya los otros maestros de química como que se rendían en ese aspecto y ella decía: vamos a buscar otra forma de hacerlo. (Méx. Púb., comunicación personal, 27 de agosto de 2024)

Por otra parte, Clara Di Virgilio recupera como referente a su tía:

Después, en mi familia, tengo una familiar directa que es una tía mía, que es docente y tiene muchísima formación. Ella es licenciada en Ciencias de la comunicación, licenciada en Ciencia Política y toda su vida se dedicó a la docencia y siempre supo que quería eso y me ha transmitido mucho la pasión porque siempre, es el día de hoy, que tengo muchas conversaciones ligadas a eso y me ha ayudado un montón. De hecho, cuando me largué a ser docente fue un pilar muy importante porque ¿cómo se empieza? Tengo miedo. (Arg. Priv., comunicación personal, 16 de febrero de 2025)

Si bien muchos/as docentes retoman a otros familiares, los relatos muestran, en términos generales que, en muchos casos, la familia cercana aparece no solamente como “los que enseñaban”, sino como quienes transmitían y encarnaban ciertos valores: la dedicación, la creatividad, la constancia, el compromiso. Esas escenas compartidas son las que los/as docentes hoy reconocen en sus prácticas.

Cabe destacar también que no todos los/as entrevistados/as tuvieron referentes familiares ligados a la docencia. Para quienes sí los tuvieron, ese vínculo aparece como una fuente de sentido y como una forma temprana de alfabetización pedagógica.

Por otra parte, otra categoría que aparece como la más importante y relevante a la hora de pensarse como profesionales de la educación es la figura del/la docente. Tal es el caso de Jorge Alberto Hidalgo Toledo:

Realmente mis referentes yo te podría decir que no están en mi familia. Mis referentes están en la gente que a mí me formó, profesores que tuve desde la primaria, que tenían habilidad para detectar en ti competencias, saberes,

conocimientos y potenciarlos. Entonces el haber tenido gente que de pronto llegaba y decía, por qué si su intención en la vida era simplemente dar una clase, se preocupó tanto por mí y quiso que con eso yo pudiera hacer algo más grande de lo que yo podía hacer por mí mismo. (Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

En esa misma línea, Felipe Navarro recordó a su docente de comunicación de cuando él iba al colegio:

A mí me aburría mucho ir al colegio, pero alguien que me marcó mucho y que me llamó mucho la atención y que sigo hasta el día de hoy en contacto con él era mi profe de comunicación. Era un tipo que no tenía tanta formación. Él había hecho un terciario y era periodista. Muy, muy copado, pero fue el único que nos sacó un poco de la rutina, nos dijo: “bueno, chicos, acá vamos a hacer, vamos a usar un poco la cabeza, pongan el cuerpo”. Teníamos que hacer y actuar un fotomontaje, por ejemplo. También eran otros tiempos, porque no había teléfonos que pudiéramos tener tan a mano. El tipo a mí me llamó la atención por cómo le apasionaba lo que hacía. Y, a la vez, nos llevaba todo el tiempo a pensar más allá. Entonces eso me llamó mucho la atención. (Arg. Púb., comunicación personal, 7 de febrero de 2025)

Francisco Albarello también recupera a sus docentes y el entusiasmo que le ponían a sus clases:

Pero eran profes, que me doy cuenta de que me inspiraban por la manera que tenían de transmitir el entusiasmo. Como una especie de afición por lo que transmitía más allá de los autores, de la lectura. Y yo creo que eso es lo que a mí me mueve a tratar de emularlo, de transmitir. En las universidades se hacen encuestas a los estudiantes y una de las cosas que más destacan, que más valoran los estudiantes de sus profesores es el entusiasmo más allá de las técnicas que usa y si usa tecnología o no, si usa PowerPoint o no. Y yo procuro que eso esté, esa idea de pasarla bien, de buen humor. Creo que ahí me inspiraron mucho estos profes, además de un amor por la investigación, por la erudición, por la lectura, por la búsqueda de

antecedentes, una mezcla entre lo teórico y lo práctico, de la bajada a la realidad con proyectos. (Arg. Priv., comunicación personal, 13 de febrero de 2025)

La profesora Lilia Del Real Villarreal, por su parte, retoma como elemento clave el amor por la profesión:

Tuve dos profesoras buenísimas, una de historia de México y otra de historia de arte, y también un profesor de literatura que yo me divertía demasiado en sus clases. Por ejemplo, en la clase de historia de México, me sentía como en una telenovela, todas las clases. Yo decía: ¡qué padre! Y pensaba: es porque le gusta, es porque le interesa. Y yo decía: sí le gusta ser profesor, no es que es profesor porque no tiene otra cosa que hacer. Es profesor porque le apasiona el tema y porque lo quiere compartir. (Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

En estos cuatro relatos aparece una constante: la potencia transformadora de docentes que rompieron con “lo tradicional”, que apostaron a enseñar desde la pasión y el vínculo. No se trata solamente de pararse frente al aula y hablar posicionados/as desde una clase magistral y/o expositiva, sino de generar experiencias memorables, que habilitan a pensar, crear, actuar.

Clara Di Virgilio, por su parte, retoma la importancia de docentes que además de compartir teoría, lleven al aula todo aquello que aprendieron en el campo laboral:

Sí, he tenido docentes en la facultad, en la carrera, que me marcaron porque vi cómo algunos docentes profesionales de la comunicación llevaban al aula toda su experiencia en el campo, a la docencia y que es literalmente lo que yo intento hacer hoy como docente. Creo que esos docentes fueron los que me despertaron este interés y este deseo de probar a la docencia como una actividad complementaria en donde pueda transmitir toda mi experiencia en el campo, porque a mí lo que me pasó como estudiante fue que nunca sabés muy bien qué vas a hacer una vez que terminás la carrera. Por ahí tenés claro que tu camino va a ser 100% el de la docencia y tenés un faro definido, pero en mi caso, yo fui probando un montón de cosas en

el campo laboral que de algún modo me despertaron el deseo de compartir todo eso en un aula. (Arg. Priv., comunicación personal, 16 de febrero de 2025)

En este mismo sentido, Jorge Alberto Hidalgo Toledo también recupera la importancia del diálogo entre la teoría y la práctica dentro del espacio áulico:

Entonces el que sacara el aula del aula y te llevaran a ver que tiene un impacto en la vida, creo que para mí ahí está el tema de la referencia. Y quizá por eso también muchas de las prácticas docentes, ahora sí, se mueven en ese sentido. En decir sí, yo puedo cumplir con un temario, puedo darte esto, pero creo que mi función, más allá de esto, está en formarte como persona, en darte guías y directrices de cómo potenciarte a ti mismo. Y cómo hacer que tu práctica profesional y práctica personal sea un diferenciador en el mundo. O sea, que creo que fue como las lecciones de vida, que yo te podría decir que hicieron en mí estos profesores. (Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

En estos últimos dos casos, el impacto no está tanto en lo emocional o lo lúdico, sino en la capacidad del/de la docente de tender puentes entre la teoría y el hacer, entre la formación académica y el mundo profesional. Allí, el aula se transforma en un espacio de anticipación/imaginación, donde se ensaya y se practica el oficio. Además, se habilitan preguntas por parte los/as estudiantes sobre el futuro laboral que, en muchos casos, no parece ser algo para tener en cuenta a la hora de planificar clases.

Otro punto sobre el que reflexionan los/as docentes es el de la exigencia y cómo la misma deja huella en las personas. Tal es el caso de Paulina Rivera, quien recuerda a un profesor con estas características:

En la maestría también tuve un profesor, el profesor que me dio la materia de administración, era una persona así súper estricta, pero en la medida que te pedía, te daba. Era recíproco, que para mí es fundamental encontrar eso en un profesor. Entonces una recuerda eso y dice, yo quiero ser así de justa, en la medida de que, si yo te doy, yo estoy esperando que me des, que haya esa reciprocidad, o sea, te exijo, pero tú también exígeme a mí en cumplir. Y también que sea flexible cuando se

deba. No solo por el látigo, sino por saber leer, dar. Volvemos a esto de darle un nombre, saber nombrar las cosas que yo estaba viviendo porque también en el mundo de la producción audiovisual de pronto me asignaban algunas actividades que eran de gestión o cuestiones administrativas. Creo yo que la administración jugó un papel fundamental para ir a enamorarme de esta parte de ordenar, de los procesos y procedimientos que hasta la fecha yo lo trato de compartir en mis clases. (Méx. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

La exigencia como rasgo formativo también emerge en varios relatos, pero no como rigidez autoritaria, sino como una práctica justa y equilibrada, donde el/la docente no solo demanda, sino que también se implica, se vincula, se vuelve disponible. El modelo de referencia, en este caso, no es el de quien impone, sino el de quien acompaña y desafía al/la estudiante a superarse día a día. Este punto resulta especialmente interesante si se considera el contexto actual, en el que muchos/as docentes entrevistados/as reconocen que el modelo de exigencia que funcionó como motor en sus propias trayectorias ya no parece tener el mismo efecto en sus estudiantes. Lo que antes operaba como un estímulo para superarse, hoy puede ser percibido como una carga. Esta tensión pone en evidencia la necesidad de revisar las formas en que se entiende y se ejerce la exigencia pedagógica, adaptándola a “nuevas sensibilidades”, formas de aprender y vínculos con el saber. ¿Cómo exigir en un contexto como el actual?, ¿cómo acompañar sin dejar de ser exigente? Estas son algunas de las preguntas que emergen al pensar la exigencia como práctica situada y en constante negociación con estudiantes que están vinculados a las pantallas y a niveles de atención más acotados.

Por otra parte, surge también el tema de la creatividad para pensar estrategias didácticas. Sobre este punto, el docente Daniel Huerga rememoró:

Primeramente, tengo el recuerdo de un profesor de la primaria que era hábil en cuestiones de ingeniería. Era profesor de quinto de primaria, pero tenía equipado el salón con cuestiones relativamente tecnológicas para la época que se salían del contexto del salón en general. Para empezar, entrabas y veías un semáforo tamaño real, como de 2 metros. Yo no sé si se lo robó o cómo lo gestionó, pero era como él controlaba la posibilidad de que los alumnos pudieran platicar o murmurar o

silencio absoluto. O sea, controlaba un poco la disciplina con ese semáforo. En quinto de primaria te estoy hablando en 1980/85 por ahí. (Méx. Priv., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

El mismo docente recordó también:

Me acuerdo del profesor Wenceslao que nos daba física, que era una materia que normalmente le teníamos terror, en general a la física, las matemáticas, a la química. Sobre todo la gente que luego nos dedicamos a las Humanidades, pues no eran nuestras temáticas favoritas y yo recuerdo que él logró contagiarnos y contagiarme lo conceptual de la física. Es decir, si estás hablando de vectores, si estás hablando de fuerzas, si estás hablando de masa, si estás hablando de cualquier concepto de la física, más allá de problemas y de memorizar y de calcular, primero nos hacía entender conceptualmente qué eran estos conceptos y nos daba ejemplos como bastante atractivos, con cosas del espacio, con cosas de la biología, de las Ciencias Naturales. Teníamos laboratorio y hacíamos experimentos que nos eran muy significativos. Tenía un vínculo real con fenómenos reales que suceden en la vida cotidiana, con los conceptos del libro, con los conceptos del temario de la clase de física. Y además esta persona, una excelente persona, me lo encontré hace pocas semanas en el dentista y no sabes cómo gocé de saludarlo. (Méx. Priv., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Es decir que las estrategias didáctico-pedagógicas implementadas también dejan huella en los/as docentes. Y más cuando esas estrategias incluyen una parte práctica, un vínculo con la realidad concreta del campo profesional. Daniel Huerga concluye que los/as referentes docentes son aquellos/as que: “lograron sacudirte cognitivamente con algún ejercicio, con alguna lectura, con alguna reflexión grupal o personal, con lo que podrían inspirar un genuino gusto por lo que hacen” (Méx. Priv., comunicación personal, 20 de agosto de 2024).

Por otra parte, Huerga también recupera la importancia del impacto de la sorpresa y del afecto en los procesos de enseñanza/aprendizaje de sus referentes:

Que los profesores y profesoras que logran que aprendas, que realmente tú te das cuenta de que estás aprendiendo cosas nuevas y te sorprendan, ese es un elemento. Y si le sumas que además puede haber un sano afecto, puede haber una buena relación, trato humano, no tan frío, no tan distante, sino una cuestión afectiva gozosa. Si sumas esas dos cuestiones, pues es lo que recuerdas agradablemente de los profesores y las profesoras hablando de primaria, secundaria y preparatoria, no en la Universidad. Por lo menos la gente de comunicación espero que esté en ese canal. Y me parece que los profesores de comunicación somos herederos de todas estas reflexiones, entonces por eso es muy común que en las carreras de Ciencias Sociales y concretamente en comunicación, todo esto que he platicado y hemos platicado hasta ahora, sea muy natural en teoría. (Méx. Priv., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

El valor de lo inesperado y lo creativo también se hace presente en las trayectorias. Las estrategias que combinan sorpresa, juego, experimentación o vínculos con fenómenos reales dejan marcas. Por lo que lo pedagógico se vuelve memorable cuando apela no solo al intelecto, sino también a la emoción, a los sentidos, a la imaginación. Esa combinación es la que luego recuerdan las personas.

En este sentido, la docente Rosa Eugenia García reflexiona sobre la importancia de ejercitar una buena narrativa que interpele a los/as estudiantes:

Ahora bien, ¿qué profesores me gustaban a mí? ¿Qué prácticas docentes de ellos me gustaban? Aquellos docentes que tienen una capacidad de retórica. Yo soy muy auditiva, si yo escucho cuestiones que son interesantes, que están bien dichas, que las modulaciones en la voz son las adecuadas, que tienen una buena oratoria y un discurso o una narrativa interesante, esos me atrapaban. Y entonces yo decía, si me voy a parar frente a un grupo, lo que tengo que hacer al estar frente a ellos es tener una buena narrativa y hablarles de manera que los atrape. Entonces yo dije: tengo que aprender, tengo que desarrollar una voz que a la gente le llame la atención y que entiendan que te tienen que escuchar, no dejarles otra opción más que escucharte. Había gente que era muy, muy aburrida, y entonces yo dije: no, yo tengo que hacer esto dinámico. (Méx. Púb., comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

La dimensión comunicacional del acto de enseñar también aparece con fuerza: saber narrar, construir una escena discursiva, sostener la atención del grupo. Estas habilidades, muchas veces subestimadas, son reconocidas por los/as docentes como claves en su propia práctica.

Otro punto importante a la hora de pensar los/as referentes, surge con la figura del/la ayudante de cátedra que existe en Argentina. Si bien en el siguiente apartado se profundizará sobre este tema, aquí interesa recuperar el lugar que algunos/as docentes le asignan a este rol cuando piensan en sus referentes. Por ejemplo, Yemina López sostuvo:

Mi referente fue Fernanda, mi profesora con la que yo arranqué a ser ayudante. También creo que me marcó mucho en la dedicación, en el tipo de materia que ella construía dentro del taller. Era de darle mucha bola [prestarle atención] a la escritura, a los ejercicios de escritura [...] de ella incorporé mucho esta cuestión del pibe y la piba como sujeto individual, esto de la dedicación. Fer se juntaba media hora antes, una hora antes, para explicarles metáfora a tres pibes que venían súper bien. Y sobre todo en esto de acompañarnos mucho a mí y a mis compañeros ayudantes, en los procesos de corrección, de sentirnos contenidos y ahí creo que yo también intento generar ese vínculo con mis ayudantes, de acompañarlos en el proceso. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

En el relato de Yemina aparece una figura muy específica dentro del sistema universitario argentino: el/la ayudante de cátedra. Lejos de ser un simple rol de apoyo, esta experiencia temprana de docencia en equipo genera aprendizajes fundamentales: acompañar procesos, construir vínculos de contención y formar una ética pedagógica desde lo colectivo.

Asimismo, el profesor Luis Scipioni reflexionó sobre las cualidades de aquellos/as referentes que lo han marcado:

A mí me llaman la atención esas personas que logran generar encuentros con otras y que hay una facilidad en eso, en cómo te parás o te posicionás para hablar con alguien, en cómo lográs escuchar y, a partir de esa escucha, tener algo para

acompañarlo y para que eso genere un diálogo, en cómo se aparecen esos encuentros que muchas veces en la comunicación es re compleja. Y que no es solamente escuchar a alguien que habla lindo y que dice cosas que vos no sabés y están ahí, sino más bien en cómo hace esa persona para que eso que ya sea simple o complejo, te meten en la charla, con lo que fuere. (Arg. Púb., comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

La reflexión de Scipioni permite volver sobre una idea transversal que atraviesa muchas de las entrevistas: enseñar es, ante todo, generar encuentros. Encuentros con saberes, sí, pero también con otras personas, con sus tiempos, sus dudas, sus formas de habitar el mundo. El/la referente docente no es solo quien sabe, sino quien logra escuchar, provocar diálogo y habilitar un espacio para pensar(se) con otros/as. Dicho esto, es pertinente retomar a Freire (2004) quien reflexiono en torno a:

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. (pp. 101-102)

Hasta aquí, los testimonios recuperados muestran que la figura del/la docente como referente ocupa un lugar central en las trayectorias educativas de quienes hoy se desempeñan como profesores/as en el campo de la comunicación tanto en México como en Argentina. Más allá de la diversidad de estilos, niveles educativos y vínculos establecidos, hay ciertos patrones que se reiteran y que permiten identificar los elementos que dejan huella: la pasión por enseñar, el entusiasmo como forma de contagio, la creatividad en las estrategias didácticas, el equilibrio entre teoría y práctica, la capacidad de conectar con los/as estudiantes, y el compromiso con una enseñanza situada, que se hace cargo de su contexto.

Desde la mirada de Bourdieu y Passeron (1996) podría pensarse que estas experiencias configuran parte del habitus profesional: disposiciones pedagógicas incorporadas en la

propia formación, que se actualizan y se negocian en la práctica cotidiana. Enseñar no es, entonces, un acto aislado, sino una acción situada que activa una memoria pedagógica personal y colectiva. En esa memoria, los/as referentes no son solo “modelos” a seguir: son también espejos, advertencias, impulsos, o incluso resistencias.

Esto invita a preguntarnos: ¿qué es lo que realmente rescata e interioriza un/a estudiante de una clase? ¿Qué es lo que hace que alguien sea recordado como un/a buen/a docente? ¿Cómo es posible formar ese tipo de huellas en un contexto atravesado por las tecnologías digitales y la Inteligencia Artificial?

En las narrativas que se recuperaron hasta aquí, la figura del/la docente como referente funciona como un puente entre el pasado y el presente. Es una forma de tomar decisiones pedagógicas que están sostenidas en experiencias significativas y relevantes, pero también es una forma de proyectar una identidad docente que no se agota en la técnica ni en el contenido, sino que se construye, una y otra vez, en el encuentro con otros/as.

Para continuar con las categorías de referentes propuestas para el análisis, la tercera son los/as autores/as que en algún momento leyeron o les compartieron a los/as docentes entrevistados/as. Tal es el caso de Nelly Calderón quien planteó:

En mi formación, creo que un autor clave que hasta la fecha me he inspirado mucho es Paulo Freire. Siento que hoy por hoy es mi referente principal en términos el compromiso social, en términos de las posibilidades que puede brindar el acompañamiento. Me gusta pensar a la docencia como un acompañamiento, como la posibilidad de abrir caminos, de motivar. Y, sobre todo, como esta posibilidad del compromiso social con nuestras comunidades. Entonces creo que es un referente en términos de pensar en aprender haciendo. (Méx. Púb., comunicación personal, 5 de septiembre de 2024)

Por su parte, Ildebranda López también recuperó autores/as como referentes:

Autores que me han marcado fuertemente, hay uno que se llama Saturnino de la Torre. Él trabaja mucho la creatividad y el aprendizaje a través del error. Y eso fue algo que me enamoró, que el error es una aproximación. No es algo que esté mal, sino que es una aproximación. Y esa es como una bandera en mis clases, los

alumnos se pueden equivocar. Es más, a veces los aliento a que se equivoquen y analicen sus errores. Otro es José Antonio Marina, que escribió un libro que se llama teoría de la inteligencia creadora. Este es uno de mis básicos. Bernard Lonergan que es un jesuita, también porque él habla mucho de estos chispazos, el Insight. Por supuesto que también Freire. Me parece que no sólo tiene un modelo adecuado, sino un modelo generoso para construir a partir de la experiencia. (Méx. Priv., comunicación personal, 3 de septiembre de 2024)

A diferencia de los referentes familiares o docentes, los/as autores/as aparecen como fuentes de inspiración más abstractas, pero no por ello menos significativas. Son lecturas que, en algún momento de sus trayectorias, impactaron de forma profunda en su manera de pensar la docencia, de entender el aprendizaje o de resignificar su lugar en el aula. Las docentes citan, de alguna manera, a estos autores/as como presencias vivas que atraviesan su práctica cotidiana. En ambos casos, lo que resuena no es tanto una teoría sistemática, sino una pedagogía ética y situada, que reconoce el error como parte del proceso, el acompañamiento como compromiso, y el aprendizaje como una experiencia transformadora. Estas referencias bibliográficas se vuelven parte del habitus docente, no porque se memoricen, sino porque se encarnan en la forma de enseñar, en las decisiones metodológicas, en los vínculos con los/as estudiantes.

A continuación, se comparten, a través de una nube de palabras generada por ATLAS.ti, los/as autores/as que referencian los/as docentes en las entrevistas. Sin embargo, cabe destacar que diez, de los veinte, manifestaron no tener referentes autores/as para pensar su práctica docente.



La misma revela una trama diversa de influencias teóricas, metodológicas y pedagógicas. La figura de Paulo Freire, señalada en múltiples ocasiones, evidencia el anclaje de muchos/as docentes en un enfoque crítico, latinoamericano y humanista de la educación. A su lado, se encuentran referentes clave del campo de la comunicación como Jesús Martín-Barbero, Omar Rincón, María Cristina Mata, Víctor Marí Sáez, Cristóbal Cobo o Rosental Alves, lo que confirma que la docencia en comunicación se basa en una tradición que piensa los medios, las culturas y las tecnologías en clave contextual, situada y compleja. También aparecen voces provenientes del campo educativo y filosófico, como Jacques Rancière, Francois Dubet, Silvia Duschatzky, Tenti Fanfani o Saturnino de la Torre. Además, nombres como Carlos Scolari, Luciano Elizalde y Pedro García refuerzan el cruce entre comunicación y educación digital. Esta diversidad de referentes muestra que quienes enseñan comunicación no solo se apoyan en teorías o autores/as reconocidos/as, sino que construyen su práctica a partir de las lecturas que hacen de ellos/as.

Además de eso, la cuarta categoría de referentes tiene que ver con espacios académicos y colegas que han marcado, de alguna manera, a los/as docentes entrevistados/as. Por ejemplo, Soledad Segura sostuvo:

He trabajado mucho con organizaciones y tuve mucho acercamiento a la educación popular, y en la época en la que yo trabajaba en organizaciones, mediados de los 90 hasta mediados de los 2000, no sé si ahora se seguirán usando, imagino que sí, pero había un montón de dinámicas de educación popular. La educación popular es un enfoque, una perspectiva, una mirada sobre la relación entre educandos y educadores. También tengo mucha formación de esa y no es formación sistemática, sino que, en el trabajo con mis compañeros, compañeras de cada uno de esos lugares fui aprendiendo un montón de cosas. (Arg. Púb., comunicación personal, 19 de septiembre de 2024)

Lo que deja huella es una experiencia colectiva, situada, que no proviene de una formación sistemática, sino de un hacer compartido con otros/as. La educación popular aparece como una pedagogía viva, que se aprende en la práctica y en el vínculo horizontal con colegas, y que marca una forma de entender el aula como territorio de intercambio y transformación.

Por otro lado, el docente Francisco Albarello también hizo énfasis en su vínculo con un referente autor

Creo que reconozco referentes más significativos en el tema en el que estoy trabajando. Para mí el número uno es Carlos Scolari y precisamente lo empecé a leer a Carlos y después tuve el gusto de conocerlo personalmente y tener un vínculo bastante asiduo con él, hemos presentado varios libros de él acá en la Universidad Austral, nos hemos encontrado muchas veces. Tuve el privilegio que prologara el libro mío Lectura transmedia. Tenemos un vínculo muy cercano. (Arg. Priv., comunicación personal, 13 de febrero de 2025)

En algunos casos, el/la autor/a de referencia se convierte también en colega. La admiración intelectual se transforma en diálogo personal y profesional, y ese vínculo

reafirma un modo de pensar la docencia conectada con la investigación, la producción y la circulación de saberes. La figura del referente se vuelve, entonces, una red que acompaña la trayectoria.

La profesora Silvana Iovanna Caissón retoma una lectura interesante acerca de sus referentes autores/as y colegas

Sobre autores, creo que con Freire me encontré después. En un momento trabajé cuatro años en un centro de apoyo escolar, en barrios urbanos marginalizados del conurbano bonaerense. Y ahí trabajé con maestros y maestras de grado que trabajábamos desde la perspectiva pedagógica, la pedagogía de la liberación. Y aprendí un montón con ellos. Después, cuando trabajé en la escuela Waldorf, trabajé con colegas que estaban formados en la pedagogía Waldorf. Y aprendí con ellos. No son solo los autores o autoras, sino que es lo que te llega de ellos a través de docentes que lo ponen en práctica. Creo que esos momentos también fueron fundamentales para mi formación y mi práctica profesional. (Arg. Púb., comunicación personal, 18 de febrero de 2025)

La reflexión de Silvana retoma una idea clave: no se aprende solo en la universidad ni únicamente con lecturas teóricas. El “oficio docente” se forma en la práctica, en instituciones no formales, en escuelas con enfoques no tradicionales o en barrios donde enseñar implica también vincularse, cuidarse, sostenerse. En este sentido, los/as colegas y las experiencias compartidas funcionan como referentes encarnados, que transmiten pedagogía a través del hacer.

Y, por último, el quinto referente se habilitó para pensar contenidos que hayan funcionado como referentes. En este caso, Carolina Andrea Carbone recordó una película que le sirvió para repensarse:

Creo que otro referente fue una película que vi en aquella época, que fue La sociedad de los poetas muertos. Y yo decía: “yo quiero dejar de ser el sargento que da orden y que los tiene a los chicos pensando que tienen que quedarse quietos y no moverse”. Y entonces creo que esa película me tocó alguna fibra, porque yo no puedo estar todo el día gritándoles que se callen, que se sienten, que hagan esto y

lo otro. Y dije: “tengo que cambiar la forma, mi forma, mi práctica pedagógica”. Y me sirvió mucho lo que te conté del radio recreo. Creo que con los años me fui ablandando también. (Arg. Priv., comunicación personal, 19 de febrero de 2025)

En otros casos, los contenidos culturales, como películas, documentales o incluso situaciones narrativas, pueden operar como disparadores potentes de reflexión pedagógica. Lo que deja huella no siempre es un autor con apellido, sino una escena, una emoción, un momento de identificación que permite repensar la propia práctica. Estas referencias, muchas veces inesperadas, movilizan decisiones concretas: cambiar un estilo, experimentar otra dinámica, replantear el vínculo con los/as estudiantes, sumar ejemplos a las clases.

Por otra parte, como se mencionó al inicio, además de pensar en referentes positivos, ya sean en familiares, docentes, autores/as, colegas, contenidos, también surgieron los referentes negativos. Es decir, aquellas personas que los/as docentes consideraron que no cumplían con el tipo de docentes que ellos/as tomaban la decisión de ser.

Soledad Segura, sin ir más lejos, planteó:

Algunos profes, que eran muy conocedores de su tema, pero que tenían dificultades para transmitir conocimiento de manera clara en las clases. Entonces, por ejemplo, fui ayudante alumna de profes que eran así y el rol que terminaba asumiendo yo era el de traducir lo que el profe decía de manera un poco más ordenada y clara porque yo ya había cursado la materia. Yo entendía que estaba bueno lo que el profe decía, pero había chicos que estaban recién abordando el tema y les costó un montón. Capaz que ese tipo de cosas, por ejemplo, las recupero de lo que no hay que hacer. (Arg. Púb., comunicación personal, 19 de septiembre de 2024)

Aquí, la crítica no se dirige al contenido, sino a la falta de mediación pedagógica. El docente que no logra hacer accesible lo que sabe se convierte en un obstáculo, y el rol del/la ayudante, en este caso, aparece como un espacio de traducción, de cuidado y de responsabilidad que anticipa el deseo de enseñar de otra manera.

En esta misma línea, Francisco Albarello sumó:

Yo siempre digo que la secundaria mía fue muy floja, no tengo prácticamente referentes de buenos docentes. Al contrario, trato de hacer lo opuesto a lo que hicieron los docentes conmigo, sobre todo cuando te enseñaban de memoria, cuando te dictaban del libro, cuando no había una problematización, cuando era una reproducción acrítica de lo que estaba en el manual, donde no hay un interés porque uno aprendiera. Entonces actúo, salvo honrosa excepción, como por reflejo en contra de eso. Cuando me daban biología me dictaban del libro, entonces yo en ese momento ya me preguntaba qué sentido tiene, o qué sentido tiene estudiar de memoria y dar la lección de memoria. Se premiaba al que más memorizaba y tenía compañeros que eran muy buenos memorizando, y tenían las mejores notas, pero que después al otro día se olvidaban de la lección. Todo eso estaba basado en una didáctica que siempre criticamos más reproductiva o bancaria, en términos de Freire. (Arg. Priv., comunicación personal, 13 de febrero de 2025)

Este testimonio conecta con una crítica más estructural: la escuela como espacio de repetición, de disciplinamiento, de premios por la obediencia. Frente a eso, muchos/as docentes construyen una práctica que busca problematizar, dialogar, generar pensamiento propio. Lo que se rechaza no es solo una técnica, sino una lógica educativa que desactiva la curiosidad.

Daniel Huerga, por su parte, cuando habla de referentes negativos se refiere a docentes que:

son tradicionales en su enseñanza de expositivos, dueños de la verdad absoluta y que no se salen del librito. Me acuerdo un profesor de Geografía que lo que hacía era dictarnos del libro. Y nos empezaba a dictar, a dictar, a dictar sobre cuestiones de Geografía y que si los ríos y que si las capitales. Y era la cosa más aburrida que había. Y me parece que durante décadas la educación en Latinoamérica así fue, y aquellos profesores que se atreven a romper ese paradigma hay muchas estrategias al respecto. (Méx. Priv., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Silvana Iovanna Caissón, pensando en referentes negativos, recordó: “Me acuerdo que tenía una profesora de física que decía: ‘yo acá vengo a trabajar, todos mis problemas

quedan en la puerta, espero que los de ustedes también’. Muchos tenían perspectivas pedagógicas muy antiguas y conservadoras” (Arg. Púb., comunicación personal, 18 de febrero de 2025).

Tanto en las críticas a la exposición autoritaria como en la distancia emocional de algunos/as docentes, aparece una preocupación por la humanización del vínculo pedagógico. Como ya se mencionó, enseñar no es solo organizar contenidos, sino también leer contextos, ofrecer disponibilidad. En este sentido, los referentes negativos también enseñan: muestran lo que no se quiere ser y abren el deseo de inventar otras formas posibles de enseñar.

Y, por último, Rosa Eugenia García también recuperó qué es lo que no le gustó como estudiante ni le gustaría replicar como docente

Yo también tuve profesores de los que yo dije: no voy a ser así. Profesores que solamente se paraban frente al grupo y se ponían a escribir en un pizarrón o se ponían una laminilla ahí al frente y se ponían a leer lo que ahí estaba escrito. Entonces se veía toda una narrativa, que ni parecía narrativa, era todo plano. Entonces yo decía, yo no voy a ser así y tuve muchos profesores así. (Méx. Púb., comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Así, el recorrido de referentes negativos cierra el círculo: si hay huellas que inspiran, también hay marcas que interpelan desde la incomodidad. Lo importante aquí es que, en ambos casos, se produce reflexión, posicionamiento, construcción de sentido. El rol docente se define no solo por las prácticas que adoptan, sino también, y a veces con mayor claridad, por las que eligen no adoptar.

5.1.3 Aprender a enseñar en la práctica: entre la formación formal y la experiencia

La pregunta por cómo se aprende a enseñar atraviesa a las trayectorias docentes de esta investigación. En el campo de la comunicación, y especialmente en el ámbito universitario, muchos/as docentes llegan al aula sin haber transitado necesariamente por una formación pedagógica formal. En este contexto, la docencia se presenta, muchas veces, como un saber que se construye en el hacer, en el ensayo y en el error, en la

observación de otros/as, en el acompañamiento de colegas, y en ciertas experiencias institucionales como el rol de/la ayudante de cátedra, en el caso argentino.

Además, tal y como se desarrolló en el marco teórico, la formación docente es diferente en ambos países: mientras que en Argentina existen profesorados, carreras de grado que proponen y contemplan en sus planes de estudios materias vinculadas a la didáctica y a la enseñanza de la comunicación, en este caso; en México, no existen dichos profesorados, pero existen diplomados o cursos de pedagogía que se dictan en las mismas universidades donde los/as docentes trabajan.

En los relatos analizados, el aprendizaje de la docencia a veces aparece como un momento fundacional claro, y otras como un proceso paulatino, fragmentado, a veces intuitivo, que se nutre tanto de espacios de formación como de la práctica cotidiana. ¿Qué lugar tuvo, o no tuvo, la formación pedagógica en su recorrido? ¿Qué saberes se construyen en el cuerpo, en el aula, en el intercambio con estudiantes y colegas? ¿Cómo se combinan, tensionan o complementan la formación formal y el oficio que se aprende en el andar?

Con el objetivo de comprender cómo se construye la identidad docente de quienes hoy enseñan comunicación y periodismo, se recuperan dos testimonios que hablan al respecto.

Por un lado, Yemina López, quien realizó el profesorado en comunicación, planteó:

Siempre que tengo que completar un formulario y decir qué soy yo, a qué me dedico, siempre digo que soy docente universitaria. No soy comunicadora política, no soy investigadora, no soy planificadora comunicacional: soy docente universitaria porque es mi identidad. A mí me parece que me constituye, que me significa placer. Creo que mi lívido está puesta ahí y que también me implica una responsabilidad. Intento todo el tiempo ser muy crítica, leer, vincular cosas, hacer lecturas posibles. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Sin embargo, aunque podría pensarse contradictorio, Yemina López, a pesar de identificarse docente universitaria y haber realizado el profesorado en comunicación social, sostuvo:

Toda la parte superior del profesorado la hice siendo ya docente universitaria y a diferencia de lo que le pasó a un montón de gente, a mí no me aportó nada. Siento

que quizás no lo hice con la vocación o con la dedicación que se lo tenía que hacer, pero no reconozco autores o materias que haya dicho “guau”. De hecho, siempre me pareció que no me interpelaban las clases que daban, no me entusiasmaban, las prácticas no tenían nada de cuestiones pedagógicas. Fui muy, muy crítica del profesorado en ese sentido. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Aquí es importante aclarar que si bien el profesorado en comunicación social está pensado como una instancia formativa integral, que combina fundamentos teóricos, propuestas didácticas y prácticas preprofesionales, su tránsito por el mismo no garantiza por sí solo el desarrollo de una práctica docente superior a la de quien no lo hizo. Tener una formación formal en pedagogía no es sinónimo de convertirse en un/a excelente docente, tampoco asegura una experiencia significativa para quien lo transita. Tal como lo expresa Yemina López, incluso habiendo completado el profesorado mientras ya ejercía como docente universitaria, no encontró en esa formación un aporte relevante ni transformador. Este testimonio permite cuestionar la idealización de las formaciones estructuradas y recuerda que la docencia se construye en la práctica, en el ensayo cotidiano, en la reflexión situada y en el vínculo con los/as estudiantes. Esto último lo confirma Silvana Iovanna Caissón quien planteó: “sí hice el profesorado en la UBA, pero hay una cuota de oficio docente que es fundamental para la formación. Y te vas haciendo en la práctica y en la práctica con otros” (Arg. Púb., comunicación personal, 18 de febrero de 2025). Por otra parte, Soledad Segura sostiene:

Mi identidad docente me parece que tiene que ver, y por eso digo que es lo que más me gusta, es lo que me identifica, tiene que ver con ayudar a las personas a desarrollar sus propias ideas. Viste cuando yo te decía esto de que parto de estas cosas también imprecisas, medias difusas, a mí me encanta del proceso docente ir ayudando a la persona a limpiar. Es como si viera gris, como si viera algo que lo ve medio gris, pero lo ve porque algo sabe de eso. (Arg. Púb., comunicación personal, 19 de septiembre de 2024)

En ambos testimonios, tanto en el de Yemina como en el de Soledad, aparece una idea compartida: la docencia como parte constitutiva de la identidad. Ser docente no es solo una tarea que se realiza, sino una forma de estar en el mundo, de posicionarse frente al conocimiento y frente a otros/as. Y aunque los caminos que conducen a esa identidad son múltiples: desde los/as referentes de cada docente, la formación formal, hasta el aprendizaje situado, todos dan cuenta de una dimensión profundamente afectiva, ética y política del acto de enseñar.

Ahora bien, si enseñar es también aprender, ¿cómo se aprende a enseñar antes de ser oficialmente docente? En muchos de los relatos analizados, la figura del/la ayudante de cátedra aparece como un espacio clave de formación situada. Un/a ayudante de cátedra es un estudiante de la carrera, un compañero/a de la facultad, que también está cursando y está estudiando, pero que tiene uno o más años transitando el trayecto formativo. Muchas cátedras que forman parte de los planes de estudio de las universidades públicas cuentan con la figura del ayudante de cátedra, quien trabaja *ad honorem*.

Especialmente en el contexto argentino, este rol funciona como una puerta de entrada al oficio docente, donde se ponen en juego saberes que no siempre se adquieren en el aula teórica, sino en la práctica compartida, en la preparación de clases, en la corrección de trabajos, en el acompañamiento de estudiantes y, sobre todo, en el vínculo pedagógico con el/la profesor/a que esté a cargo del espacio áulico. Se trata de un aprendizaje por inmersión, muchas veces no sistematizado, pero profundamente formativo.

Dicho acompañamiento tutorial se convierte en una estrategia fundamental para generar confianza, cercanía y brindar herramientas que ayuden a los/as estudiantes a sostener su trayectoria académica y evitar el abandono. Existen múltiples razones que explican la importancia de esta figura: la gran cantidad de estudiantes inscriptos/as hace que los/as docentes no puedan realizar un seguimiento personalizado y los/as ayudantes se suman al equipo de trabajo para contener; también es frecuente que quienes ingresan a la universidad desconozcan el funcionamiento del sistema universitario y se enfrenten a obstáculos burocráticos o institucionales sin saber a dónde acudir; esta situación se vuelve aún más compleja para los/as estudiantes que llegan desde el interior del país o desde el extranjero, quienes suelen atravesar mayores desafíos de integración, tanto académica como emocional. Estar lejos de su red afectiva puede volverlos/as más vulnerables frente

a las dificultades, y en esos casos el rol del/la ayudante es clave: no solo para brindar orientación académica, sino también para ofrecer contención humana.

La docente Yemina López compartió que para ella ser ayudante:

En el taller en el que yo doy clases puntualmente, implica acompañar a los estudiantes en todo su proceso de escritura [...]. Fue muy importante para mi formación. Fui ayudante cuatro años de una profesora que no tenía mucho poder dentro de la cátedra. [...] Yo participé durante mis primeros cuatro años de ayudante con una docente que me permitía participar muchísimo de ese momento de debate, más allá del acompañamiento que yo tuviese con mis estudiantes, de la corrección que les hiciera, de la cercanía que tuviese, me dio mucho vuelo a poder participar de las clases, en proponerles cosas nuevas. Pero no me pasó lo mismo cuando fui ayudante del titular de cátedra. Es interesante cómo una va recuperando, a partir de sus experiencias, porque yo a mis estudiantes ayudantes les doy vía libre para que compartan lo que quieran proponerme antes, todo lo que quieran traer. A veces me tocan ayudantes más proactivos o proactivas y otros más silenciosos. Poder participar aportando sus miradas del texto, del contexto de ese autor o autora. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Otro docente que compartió su experiencia fue Cristian Secul Giusti:

Yo creo que a mí lo que me interesó fue estar frente a estudiantes. Empecé como ayudante en la materia de Lingüística, en el año 2008. La docente me propuso sumarme a la cátedra y a ella la acompañaba como ayudante y ahí vi que estaba bueno. Me gustaba. Me gustaba el hecho de preparar una clase, de hablar frente a estudiantes. Me gustaba la dinámica del aula, caminar el aula y demás. (Arg. Priv., comunicación personal, 23 de agosto de 2024)

Clara Di Virgilio, al igual que Cristian, si bien son docentes de universidades privadas, estudiaron en universidades públicas. Ella también fue ayudante y recupera su importancia y relevancia en la formación profesional docente:

Sobre cómo empecé a ser docente, mientras estudiaba la carrera, la licenciatura en comunicación en La Plata, tuve algunos docentes que me marcaron bastante. En un par de materias fui ayudante de cátedra y empecé a entender un poco más la dinámica de lo que era ser docente, que tal vez cuando sos más joven, no lo ves. Entonces, cuando empecé a ver que la comunicación tenía esa salida también, que tiene que ver con la docencia, decidí acercarme a docentes que me representaban o que me gustaba la manera en que ejercían la docencia. (Arg. Priv., comunicación personal, 16 de febrero de 2025)

Y, si bien fueron varios/as los/as docentes que manifestaron haber sido ayudantes de cátedra, por último, se recupera el testimonio de Camila Fernández:

El conocimiento y el interés por las temáticas, por las problemáticas. Yo me acerqué como ayudante alumna de la cátedra en la que estoy hoy y la verdad es que no estaba en mi horizonte ser docente. De hecho, cuando me estaba por recibir, le dije al titular de la cátedra: “bueno, hasta acá llegué”. Y me dijo: “No, ahora tenés que concursar para tener un cargo auxiliar” y me empezó a hablar de la carrera docente y ahí lo tomé como una alternativa. (Arg. Púb., comunicación personal, 19 de febrero de 2025)

En todos estos relatos, la experiencia como ayudante de cátedra aparece como una instancia formativa clave, muchas veces más influyente que los espacios formales de formación pedagógica. Allí se produce un aprendizaje por observación, por acompañamiento y por ensayo, donde se construyen saberes situados que no solo permiten adquirir herramientas didácticas, sino también comenzar a imaginarse a uno/a mismo/a en el rol docente. La figura del/la ayudante es un espacio de iniciación que habilita a preguntarse qué significa enseñar, cómo se construye una voz pedagógica propia y qué lugar se quiere habitar dentro del aula.

En México, si bien existe en algunas universidades este rol, no está instalado como una práctica pedagógica con las mismas características. En algunas de ellas, especialmente públicas como la UNAM, la UAM o la UdeG, existen estudiantes que apoyan en actividades docentes bajo distintas denominaciones: auxiliares de docencia, tutores pares,

asesores estudiantiles o colaboradores académicos. De hecho, algunos/as estudiantes realizan su servicio social colaborando con docentes o en proyectos académicos, y ocasionalmente eso incluye tareas afines a la docencia. O bien existen becas institucionales que permiten que estudiantes colaboren en espacios de enseñanza, aunque dependen del tipo de carrera y programa. Sin embargo, ninguno/a de los/as docentes entrevistados/as recuperó esta figura como parte de su formación en la práctica docente. Dicho esto, la figura del/la ayudante de cátedra también puede leerse como una forma temprana de mediación pedagógica. No se trata solo de colaborar con la dinámica de una clase, sino de asumir un rol puente entre los contenidos, los/as docentes titulares y los/as estudiantes. Ellos/as por su cercanía generacional y su doble condición de estudiantes y docentes en formación, encarnan una mediación clave: interpretan lenguajes, traducen códigos institucionales, acercan la teoría a la práctica y sostienen vínculos afectivos que muchas veces son determinantes para la permanencia y el sentido del aprendizaje. Ya sea desde el rol de titular, de ayudante o de tutor/a, la mediación pedagógica atraviesa toda acción educativa y se constituye como uno de los ejes centrales para pensar una docencia comprometida con el aprendizaje, la inclusión y el derecho a la educación. Por ejemplo, el profesor Cristian Secul Giusti, sostuvo:

Yo me siento más en un lugar en el cual soy casi como un mediador porque tengo menos gente. Me siento frente a ellos, pero en realidad soy como una especie de persona que va pasando la pelota para que vayan discutiendo sobre algún acontecimiento puntual, está como mucho más dialogado, sobre todo porque es gente que ya ha estado en otras materias, sabe cómo es la dinámica entonces trato de generar eso. (Arg. Priv., comunicación personal, 23 de agosto de 2024)

Otro caso es el de Paulina Rivera:

Un comunicador debe saberse adaptar y ser mediador entre lo más sofisticado y rebuscado y tratar de adaptarlo, moldearlo al receptor que va a trabajar. Así tiene que ser el profesor, tiene que saber pensar quién es su audiencia y, en función de ello, preparar, prepararte y saber que las generaciones van cambiando. (Méx. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Estos testimonios refuerzan la idea de que la mediación pedagógica es el núcleo mismo de la tarea docente. Ser mediador/a implica leer al grupo, interpretar sus necesidades, adaptar contenidos, habilitar la palabra y sostener espacios de aprendizaje donde el conocimiento pueda ser resignificado por quienes lo reciben. Lejos de una posición vertical, la mediación pedagógica abre paso a una relación más horizontal, dialógica y situada, donde enseñar también es escuchar, traducir y construir sentidos junto a los/as estudiantes.

La mediación para el aprendizaje se crea y se recrea en cada encuentro, no está predeterminada por un decálogo del buen actuar, no es un guión a seguir, ni menos un método a adoptar: está a la deriva de la propiedad dinámica de los seres vivos, lo que implica que estamos en coordinaciones permanentes con el acontecer, las necesidades, las corporalidades, las historias, los sentires, los intereses, las prioridades, los tiempos, las comprensiones, los deseos de intimidad, la inspiración del momento. No hay una pauta, pero hay un patrón, hay un sentir, hay una creencia, hay una conciencia. (Godoy et al., 2021, p. 43)

Además, Godoy et al. (2021), sostiene que “La mediación busca perturbar para abrir nuevos canales expresivos, invitar al diálogo abierto y creativo, producir transformaciones existenciales y dotar al aprendizaje de un sentido ético-estético-político para la vida. Entendemos la mediación como una provocación educativa” (p. 50). Entonces, pensar la mediación pedagógica como una práctica situada, sensible y transformadora, como proponen Godoy et al. (2021), lleva a pensar que enseñar también motivar, abrir sentidos y habilitar otros modos de estar en el aula. En este marco, las trayectorias educativas de los/as docentes se revelan como un insumo fundamental para ejercer esa función mediadora. Porque cada recorrido, con sus marcas, aprendizajes, quiebres y resignificaciones, moldea la forma en que se interpreta al grupo, se construyen los vínculos, se deciden los enfoques y se diseñan las propuestas pedagógicas. Es desde esa historia personal y colectiva que los/as docentes se posicionan frente al acto de enseñar, y desde allí también median: entre lo que aprendieron y lo que desean transmitir, entre lo que vivieron como estudiantes y lo que buscan habilitar como formadores/as. Así,

la mediación no solo se ejerce, también se hereda, se construye y se transforma a lo largo de la vida.

Dicho esto, en el siguiente apartado, el foco se desplaza hacia las estrategias didáctico-pedagógicas que los/as docentes entrevistados/as ponen en práctica, entendidas no solo como técnicas, sino como expresiones concretas de sus recorridos formativos, de sus decisiones éticas y de su modo particular de concebir la enseñanza.

5.2 Prácticas docentes y estrategias de enseñanza: memorias y huellas de las trayectorias educativas

En muchos casos, las estrategias didáctico-pedagógicas que hoy un/a docente pone en práctica tienen su origen en una vivencia como estudiante: una clase que impactó, una dinámica que funcionó, una forma de explicar que ayudó a entender. En este apartado se recuperan las estrategias didáctico-pedagógicas que los/as docentes entrevistados/as reconocen como parte de su propia formación y que, de algún modo, dejaron huella en su manera de enseñar hoy.

Estas estrategias no emergen en el vacío, sino que se inscriben en una práctica docente concreta, situada, atravesada por múltiples dimensiones. Hablar de estrategias didáctico-pedagógicas implica, entonces, hablar también del modo en que los/as docentes intervienen en el aula, toman decisiones, resuelven problemas, habilitan sentidos y crean condiciones para el aprendizaje. Es en la práctica cotidiana, esa que se despliega en contextos reales, con grupos diversos, tiempos acotados, dilemas éticos y marcos institucionales específicos, donde las estrategias adquieren sentido. Desde esta perspectiva, no son solo técnicas o recursos, sino expresiones de una forma de entender la enseñanza y de una trayectoria que se traduce en modos particulares de estar en el aula. Por eso, reconocer el origen de estas estrategias en las vivencias como estudiantes (trayectorias) permite comprenderlas no solo como elecciones metodológicas, sino como huellas biográficas que se actualizan en cada clase. Dicho esto, María Cristina Davini (2015) sostiene que

Quando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”. Nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos. (p. 26)

Este vínculo entre lo biográfico y lo situado se hace evidente en los relatos de los/as docentes entrevistados/as. Para dar cuenta de esto con ejemplos concretos, la profesora Yemina López manifestó que

La primera clase vas a conocer a los pibes [los estudiantes], vas a saber qué tipo de recorridos tienen, qué tipo de trayectorias tienen. No es lo mismo si el pibe está haciendo la materia y salió recién de la secundaria, que si viene trabajando en esto, que si viene haciendo otros recorridos en la tecnicatura más dispares, entonces hay cosas que ya están recontra saldadas. Siempre parto de ese grupo con el que estoy interactuando. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

En la misma línea, Soledad Segura compartió:

La principal práctica, que tiene que ver con la educación popular y que tiene que ver con la perspectiva etnográfica, es partir del conocimiento de los estudiantes y las estudiantes. Partir de qué saben sobre el tema, partir del quiénes son y quiénes son sociológicamente, quiénes son en términos del sector social, en niveles educativos, de dónde viven, qué hacen sus padres, si trabajan ellos, ellas, si tienen chicos a cargo, etcétera. Esas son mis primeras preguntas. No solo me presento yo y se presentan las integrantes del equipo de cátedra, sino que nos interesa que se presenten los estudiantes en ese sentido. También qué saben de la materia y después qué saben de cada tema que se va trabajando, qué es lo que ya traen. Y no qué saben en términos solo teóricos, sino qué les suena, qué les parece, si escucharon hablar de tal cosa, ese tipo de cosas. Porque esos son conocimientos también. Y a partir de los cuales uno se hace juicio sobre las cosas y sobre los temas o lo que sea que se va a trabajar. (Arg. Púb., comunicación personal, 19 de septiembre de 2024)

El docente Felipe Navarro también se posiciona desde ese lugar:

Es decir, concretamente, yo tengo pensado siempre que las estrategias estén pensadas desde los estudiantes, desde lo que les interesa porque en las primeras clases trato de conocerlos lo mayor posible, qué intereses tienen, desde la música y

el deporte hasta lo que sea. Y a partir de eso que puedan, desde un contenido equis, puedan construir. El contenido para mí es lo de menos, sino que importa cómo ellos transmiten, construyen, configuran y reconfiguran ese contenido. (Arg. Púb., comunicación personal, 7 de febrero de 2025)

En este sentido, Yemina López también reflexiona sobre la práctica:

Yo todo el tiempo estoy pensando tanto en lo que el grupo no puede o en lo que el grupo no hace, sino en qué es lo que yo estoy pudiendo o lo que no estoy pudiendo hacer con ese grupo o para con ese grupo. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

El profesor Luis Scipioni plantea que

Para mí la práctica docente tiene que ver con esta cuestión del cómo generar vínculos, de cómo encontrarse con la otra persona. [...] Nosotros no renunciamos bajo ningún punto de vista a la presencialidad. A la presencialidad la pensamos como organización política, como organización de espacios, como esos lugares, sobre todo en primer año, donde los estudiantes empiezan a identificarse con un espacio y que es necesaria la presencialidad para que esos espacios ocurran. (Arg. Púb., comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Hasta aquí estos testimonios muestran que las prácticas docentes son formas encarnadas de interpretar la docencia. Están moldeadas por trayectorias, convicciones, sensibilidades y decisiones situadas que se actualizan clase a clase. Enseñar implica leer al grupo, interpretar el contexto, problematizar los propios límites y preguntarse continuamente cómo estar con otros/as para construir sentido.

Otra reflexión que propone Cristian Secul Giusti tiene que ver con el modo de habitar los espacios:

Hay una práctica docente que es sentarme arriba del escritorio, caminar mucho el aula, romper el momento en el cual yo me pongo muy teórico con alguna humorada,

con algún chiste. Son cuestiones que se ve que las fui viendo, las fui aprendiendo. También viene mucho de la radio porque yo tengo que darle un dinamismo a lo que estoy diciendo, yo vinculo mucho la docencia con la radio, siempre lo digo. A mí la radio me dio *timing*, me dio darme cuenta qué hora es, qué es lo que falta. Yo nunca trabajé en una radio reconocida, simplemente en radios zonales que, sin embargo, a mí me construyeron mucho, entonces eso yo lo trasladé como práctica docente. (Arg. Priv., comunicación personal, 23 de agosto de 2024)

Y, además, agrega que parte de su práctica docente consiste en:

Y una cosa más: le digo al estudiante y a la estudiante que yo hay cosas que no sé. Hay cosas que a mí me pasan por encima también. Yo no estoy parado ahí con la verdad revelada, yo reflexiono con ustedes. (Arg. Priv., comunicación personal, 23 de agosto de 2024)

En esa misma línea, Clara Di Virgilio asegura lo mismo:

Y siempre les digo “chicos, si ustedes tienen preguntas es probable que yo muchas respuestas no las tenga, pero las vamos a averiguar de cualquier manera. Si hay algo que no puedo responderles, buscamos la manera de hacerlo”. Yo puedo no tener el saber absoluto porque no estoy acá en una posición de saber, simplemente vengo a tratar de transmitirle de la mejor manera posible todo lo que he aprendido. Y así ustedes también me enseñan a mí. Entonces propongan, abro el espacio a que planteen un tema por cada cuatrimestre, o si necesitan profundizar en algún otro. (Arg. Priv., comunicación personal, 16 de febrero de 2025)

Por otra parte, en los discursos de los/as docentes aparece también la idea de ser mediador/a de los contenidos. Soledad Segura, por ejemplo, sostuvo:

Otra cosa básica para mí es bajar a tierra lo que enseñamos. Yo doy teoría sociológica y doy teoría política, soy profe de teorías. Pero las teorías y, sobre todo, las teorías sociales, aunque yo creo que todas en realidad, tienen expresiones,

vienen de las prácticas y vuelven a las prácticas. Entonces una de las cosas que digo es que no hay nada más práctico que una buena teoría. Y eso tiene muchos fundamentos teóricos por detrás, no solo como posicionamiento pedagógico y político, sino también porque es la concepción con la que pienso las teorías. Pero eso, por ejemplo, también tiene que ver con la educación popular. Hay ejemplos muy conocidos de esto que decía y hacía Paulo Freire para enseñar a escribir, de lo que recomendaba para enseñar a escribir, había que enseñar las palabras que son significativas para las personas, para quienes están aprendiendo. (Arg. Púb., comunicación personal, 19 de septiembre de 2024)

Lo que traen estos testimonios es, sobre todo, una forma de estar con otros/as. Porque detrás de cada práctica, hay una historia. Enseñar, para muchos/as de estos/as docentes, no se trata solo de seguir un programa, un curriculum o un plan de estudios, sino de abrir el aula como un espacio de encuentro, de confianza, de búsqueda compartida. Hay algo profundamente humano en ese gesto de mirar al grupo, de preguntarse cómo llegar, de animarse a decir “esto no lo sé” y construir desde ahí.

Lo didáctico, entonces, se vuelve inseparable de lo afectivo, de lo ético, de lo político. Y aunque cada docente tiene su estilo, su recorrido, su forma de habitar el aula, hay una misma apuesta que los/as atraviesa. Los testimonios compartidos hasta aquí son de docentes argentinos/as que si bien trabajan en universidades públicas y privadas, todos/as tienen la particularidad de haber estudiado en la universidad pública. Y esto no es casualidad porque en sus discursos aparece con fuerza el sentido de responsabilidad social que implica la práctica docente. Haber estudiado en la universidad pública se vuelve, entonces, un acto político en sí mismo: una forma de militancia cotidiana que desafía lógicas meritocráticas, que pone en valor la educación como bien común y que asume que no todos los/as estudiantes llegan con las mismas condiciones.

En esta clave, la militancia docente se da a partir de gestos concretos: preparar una clase con cuidado, sostener a quien está por abandonar (de ahí la existencia de los/as ayudantes de cátedra), abrir espacios de participación, hacer lugar al conflicto, revisar las propias prácticas. Es una militancia del día a día, profundamente transformadora. En los relatos se percibe una convicción compartida: que enseñar no es un gesto neutral, que el aula no es un espacio aislado del mundo, y que la universidad pública sigue siendo un territorio

en disputa que necesita docentes comprometidos/as a formar profesionales críticos/as, pero también ciudadanos/as sensibles a su contexto.

Al respecto, Gentili (2011) plantea una discusión interesante:

Las universidades deben ser espacios de producción y difusión de los conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos, entenderlo de formas diversas y abiertas, y el campo donde el debate acerca de la comprensión se torna inevitable y necesario. Las universidades nos ayudan a leer el mundo, a entenderlo y a imaginarlo. Para esto, la producción científica y tecnológica constituye un aporte fundamental, entendiendo que el monismo metodológico y el sectarismo teórico no son otra cosa que obstáculos que impiden una comprensión crítica de nuestra realidad histórica. Descolonizar las universidades para contribuir a la lucha por la descolonización del poder parece ser un lema de gran actualidad, que resuena intenso en la memoria viva del movimiento reformista, aún cuando este estaba inevitablemente contaminado de un prometeico iluminismo. La Excelencia académica tiene que ver, por lo tanto, con la democratización efectiva de las universidades, de la forma de las formas de producción y difusión de saberes socialmente significativos, y con la democratización de las posibilidades de acceso y permanencia de los más pobres en las instituciones de educación superior. (p. 135)

Y justamente los/as docentes argentinos/as tienen esta visión política de la educación donde se milita el ingreso, la permanencia y el egreso de todos/as y cada uno/a de sus estudiantes. En este sentido, es necesario remarcar que la educación pública en Argentina, en todos sus niveles (inicial, primaria, secundaria, terciario, universitario), es un bien público, un derecho personal y social que tienen las personas y el Estado Nacional debe garantizarla. Es decir que es 100% gratuita y laica. Ningún habitante de la Nación Argentina paga por la educación pública.

Entonces, en ese marco, la docencia se vuelve una forma de compromiso con la equidad, con la justicia social, con la construcción de sentido colectivo. Porque cada clase, cada conversación, cada práctica y estrategia elegida, es una forma de cuidar la democracia, de disputar sentidos y de apostar a un futuro más justo.

Ahora bien, aunque esta visión de la docencia como práctica política se enraíza fuertemente en la experiencia de quienes estudiaron y trabajan en la universidad pública argentina, no es exclusiva de ese territorio. En México, también emergen discursos y prácticas docentes profundamente comprometidas con la formación crítica, el acompañamiento estudiantil y la transformación social. Claro que el contexto es distinto: el sistema educativo mexicano, las condiciones laborales y el recorrido institucional de sus universidades configuran otros desafíos, otras maneras de ser y hacer docencia. Sin embargo, en los testimonios de los/as docentes mexicanos/as entrevistados/as también existe esa misma preocupación: cómo enseñar en un mundo cambiante, cómo formar comunicadores/as sensibles a su entorno, cómo sostener el vínculo pedagógico cuando las condiciones no siempre son favorables.

Sobre sus prácticas docentes, los/as profesionales recuperan diferentes puntos que consideran importantes. Por ejemplo, Ildebranda López

Yo entendí muy, muy al principio, que el rol que el docente tiene no solo es para compartir el conocimiento si no hay una posibilidad transformadora. En ese tiempo, las generaciones no estaban tan desesperanzadas, creo yo, como ahora. Pero aún así había algunos alumnos que yo les veía con autoestimas bajas, con muchos problemas. Y la Universidad en la que estoy es una Universidad humanista. En ese tiempo creo que era más que ahora. O sea, estábamos como muy sensibles. (Méx. Priv., comunicación personal, 3 de septiembre de 2024)

Estas formas de entender la docencia no se dan de manera homogénea. Mientras algunos testimonios como el de Ildebranda López se centran en una mirada más humanista, orientada al acompañamiento en contextos emocionalmente complejos, otros/as docentes recuperan prácticas más estructuradas vinculadas con la gestión del aula y la claridad en las reglas del juego. Tal es el caso de Daniel Huerga, quien remarca la importancia del encuadre como punto de partida para construir una relación pedagógica efectiva:

El asunto del encuadre, es decir poner el piso común al inicio de cada semestre con cada grupo en la presentación, en conocernos, en diagnosticar cómo vienen de conocimientos previos de cada una de las temáticas, en ponernos de acuerdo en que

estemos todos en el mismo canal sobre la forma de evaluar. Le doy mucho peso al tema del encuadre, pues es una práctica que yo recuerdo de mis buenos maestros, porque eran muy claros para decir: esta materia va de esto, de esto. Y yo procuro que mis encuadres se lleven en 2, 3, 4 sesiones si es necesario para de ahí arrancar y continuar hasta que acabe el ciclo o el semestre. El tomar en cuenta el encuadre me parece una práctica que he rescatado y que es muy importante, que la viví y que también la estudié porque tengo un posgrado en educación. (Méx. Priv., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Además, Daniel Huerga agrega:

Otra práctica que me acuerdo de lo que yo viví en el pasado y que ahora la traigo siempre al aula es el asunto de variar el estímulo. Las clases que no cambian la dinámica, que son sumamente aburridas y más estos chamacos y chamacas [jóvenes] de ahora que tienen un nivel de atención menor en tiempo, que generaciones anteriores, pues siempre hay que estar cambiando el ejercicio, vamos a estar dándole agilidad, agilidad, agilidad. Y eso lo hago consciente. (Méx. Priv., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Sobre la falta de atención, aquí sucede lo que Emilio García García (2022) plantea como “el efecto Google”. En su libro *Memoria. Recordar y olvidar* recupera algunos estudios sobre los efectos del uso de Google y sostiene:

Si tenemos plena confianza en Google para encontrar los datos que nos interesan, delegaremos en el buscador y nos ahorraremos el esfuerzo de aprenderlos y recordarlos. De esta manera, la información no se registra en nuestra memoria personal, biológica y neuronal, sino en la memoria externa, digital y artificial. Lo que sugiere la pregunta: ¿qué consecuencias tiene esto? (p.127)

Es decir que los procesos de enseñanza/aprendizaje, sobre todo a partir de la pandemia por el COVID-19 estuvieron muy influenciados por el encierro y el uso de Internet. “La memoria externa y artificial es muy distinta de la personal biológica, de la misma manera,

el cerebro digital de un ordenador y el cerebro vivo de una persona también son muy diferentes” (García García, 2022, p.128). Por lo que los hábitos respecto a las conductas dentro del aula se modificaron. Antes de la pandemia, se esperaba que el/la docente dirija la atención de los/as estudiantes hacia lo que es importante durante la sesión de clase. También son quienes gestionan la regulación de los tiempos (de descanso, de actividad, de atención a las explicaciones, etc.), de la emoción/afectividad, gestión de conflictos, habilidades sociales, etc. Y esa función la ejerce con la comunicación verbal y no verbal. Y esto, durante la pandemia y en la virtualidad forzada fue imposible de llevar a cabo como profesores/as ya que el rol docente, se transformó hacia otras competencias y adquirió mayor peso la autonomía y la independencia de los/as estudiantes. Por lo que, al regresar al aula, fue difícil para los/as estudiantes recuperar ese control sobre el propio aprendizaje. Y también tiene que ver con la motivación porque si el/la estudiante la tiene, no necesita que alguien se la dirija y le diga qué tiene y qué puede hacer, y qué no. En cambio, si la motivación no existe, no habría motivos por los cuales prestar atención. Y menos si ninguna figura de autoridad lo indica.

En esa misma línea de formación para la autonomía, aparecen otras voces que refuerzan la necesidad de empoderar a los/as estudiantes para que tomen el control de sus procesos de aprendizaje. Nohemí Lugo, por ejemplo, señala la importancia de enseñar a autogestionarse, mientras que Jorge Alberto Hidalgo propone una docencia centrada en el aula como laboratorio creativo, donde los conocimientos se articulan con experiencias, metáforas, nodos de sentido. A través de estas prácticas, se evidencia una docencia atenta a la singularidad de cada estudiante, pero también a los desafíos que impone un contexto global marcado por la digitalización, la sobreinformación y la necesidad de formar sujetos capaces de generar propuestas diferenciales.

En este sentido, la profesora Nohemí Lugo planteó:

Creo que en realidad debemos educar para la independencia, para después tú ser la autogestión, tú siempre serás tu propio profesor o profesora, tú decidirás si haces un curso de pulseras, si te capacitas, si no, entonces creo que tenemos que ser muy conscientes de encadenar para hacer eso. (Méx. Priv., comunicación personal, 11 de septiembre de 2024)

Y el otro punto de vista es el del profesor Jorge Alberto Hidalgo Toledo quien sostiene que su práctica docente parte de:

Pensar en mi clase como un espacio de creación. Y pensar al aula como un espacio creativo, un espacio de interacción, un espacio de realización y un espacio de encuentro. Entonces comparto todas estas visiones de qué es el aula para mí porque prácticamente entonces la didáctica se vuelve eso, en cómo llegas y a partir de encontrar 4 o 5 *insights*, por ejemplo, del enfoque teórico de un autor como pudiera ser McLuhan. Alguno de ellos llegaría a decir: a partir de esas metáforas que ellos plantearon, cómo yo te puedo explicar todo un planteamiento teórico a partir de ir conectando nodos y llegar y decir, tú qué pensabas que no tenía nada que ver este autor con esta temática, esta realidad, poder hacerle visualizar que el mundo es conectar nodos, conectar referencias, conectarnos. Y que a partir de ahí les detones, como te digo, retos creativos. (Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

Y, también suma otras ideas:

Yo, por ejemplo, les digo a mis alumnos que no dejo tarea, yo dejo retos y justo el reto es un desafío a cómo me puedes demostrar que tú puedes ofrecer algo que el resto del mundo no puede darme. Y necesito que me marques tú cuál es tu diferenciador. Si yo voy a venir a escuchar de ti lo mismo que me dice el otro, que lo único que me quieren decir es que leyeron una lectura y me repitas lo que ya está ahí, yo te voy a decir: perfecto, no me agregaste nada de valor. Para eso leo yo el libro, para que me hagan un resumen lo leo yo o se lo pido al chat GPT. Entonces cuando yo se los planteo así a los alumnos, ellos se ven en la obligación de ¿cómo muestro que tengo un valor agregado? ¿Cómo muestro que yo valgo más que una inteligencia artificial, que yo valgo más que el que está sentado al lado de mí? Entonces esos desafíos lo llevan a ser un punto de referencia. Finalmente, el día que un tomador de decisiones allá afuera diga ¿qué hago? Pago 20 dólares por contratar al Chat GPT o te contrato a ti, créeme que primero va a contratar el chat GPT antes que a ti porque tú no has hecho un diferenciador, no hay un valor agregado. Pero

cuando los alumnos se lo toman en serio, créeme que pueden hacer cosas increíbles.
(Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

Los testimonios de los/as docentes mexicanos/as muestran una mirada compleja y situada sobre la práctica docente, atravesada por un fuerte sentido de responsabilidad frente a un estudiantado diverso y ante un contexto cambiante que exige una adaptabilidad constante. A diferencia del énfasis más político y militante que predomina en los relatos argentinos, aquí se percibe con mayor claridad una preocupación por la eficiencia educativa, la formación para la autonomía y la necesidad de responder a un entorno marcado por la competencia profesional y la transformación digital. Así, nociones como “valor agregado”, “diferenciador” o “desafío” comienzan a formar parte del discurso docente, articulando la enseñanza con las lógicas del mercado. Por supuesto, sin que esto implique una renuncia al compromiso pedagógico, se advierte una tensión: por un lado, el aula como espacio creativo, de encuentro, de escucha y afecto; por otro, la presión por preparar a estudiantes para un mundo laboral atravesado por la IA, la innovación permanente y la exigencia de destacarse.

En ese escenario, el acto de enseñar se redefine como una práctica que ya no solo forma personas críticas, sino también profesionales que puedan ofrecer algo único en un sistema profundamente competitivo. El punto acá no es decir si una forma es mejor que la otra. Por el contrario, son diferentes perspectivas para que cada quien pueda elegir, dentro de sus posibilidades, qué tipo de estudiante/docente desea ser en función del perfil de ingreso/egreso de las carreras. Sin lugar a duda, los/as docentes están pensando sus prácticas situadas en sus realidades y formas de concebir la educación y los procesos de enseñanza/aprendizaje.

5.2.1 Estrategias didáctico-pedagógicas que guían la práctica docente

Toda práctica docente se sostiene en una serie de decisiones que no son aleatorias: se planifican, se ponen a prueba, se ajustan y, muchas veces, se reconfiguran en el camino. En este sentido, las estrategias didáctico-pedagógicas son aquellas acciones, recursos o formas de intervención que el/la docente elige para facilitar, mediar y organizar procesos de enseñanza y aprendizaje (Campos Campos, 2000).

Ahora bien, como se mencionó en el marco teórico, esas estrategias no surgen en el vacío ni se aplican de forma mecánica en todos los lugares y momentos: están profundamente atravesadas por la trayectoria de quien enseña, por su experiencia como estudiante, por sus referentes, y también por el espacio institucional específico en el que ejercen la profesión. Las cátedras en las universidades argentinas, entendidas no solo como materias sino como comunidades pedagógicas con ciertas tradiciones, estilos y modos de trabajo, también influyen en la configuración de estas estrategias.

La docencia universitaria es una tarea colectiva, en el sentido de que la enseñanza está a cargo de un grupo de docentes, que conforma el equipo docente de la cátedra. Las funciones y tareas se distribuyen entre sus miembros, con diferenciación de responsabilidades según el cargo asignado por la organización y la dedicación horaria. Las cátedras varían en cuanto al equipo docente, en el número de personas que la integran, los cargos que ocupan, la duración en el tiempo y los modos de designación del personal. Otra de las características propias de la cátedra es la de estar compuesta por un conjunto de docentes organizados jerárquicamente. Así, cuando a los docentes se les pregunta sobre el tipo de actividades que realizan, surge invariablemente la referencia a su responsabilidad con respecto a las actividades que el cargo que ocupan les exige. (...) La cátedra aparece conformando una estructura de cargos jerárquicos, entre los que se establecen relaciones de dependencia y de autoridad, cuya máxima responsabilidad es unipersonal —el profesor titular o a cargo—. El ingreso a la cátedra, la permanencia y el ascenso, así como los derechos y deberes están definidos en las reglamentaciones y en las prácticas instauradas. Los docentes describen su carrera académica dentro de la universidad con referencia a las cátedras a las que pertenecieron y a los cargos que fueron ocupando a partir de los concursos. (Monetti, 2020, p. 5)

Esto quiere decir que el equipo conformado por los/as docentes de las cátedras deberían discutir, proponer y establecer líneas de trabajo para pensar los programas de estudio y, por ende, sus estrategias didáctico-pedagógicas. Es decir que a partir de las experiencias y conocimientos de cada quien, la propuesta sería enriquecer de manera teórico/práctica

la oferta que le harán a los/as estudiantes que se inscriban a la materia. Sin embargo, en muchos casos, eso no es así. La profesora Silvana Iovanna Caissón sostuvo:

El sistema educativo no fomenta eso, no tenemos siempre parejas pedagógicas. La Universidad, las cátedras son jerárquicas, no son de equipo de cátedra. Es muy difícil que veas que alguien labura, efectivamente, como equipo de cátedra. (Arg. Púb., comunicación personal, 18 de febrero de 2025)

Por otra parte, en las universidades en México, no existe la figura de la cátedra, sino que sus docentes trabajan de forma independiente. Esto quiere decir que no forman parte de un grupo que dé una misma materia, sino que, al trabajar para la universidad, pueden dar cualquiera dentro de sus áreas de *expertise*.

Entonces, si bien son dos dinámicas totalmente diferentes de trabajo, en ambas los/as docentes tanto de México como de Argentina, deben pensar, diseñar e implementar diferentes estrategias didáctico-pedagógicas según sus objetivos. Para ello, se les consultó sobre cuáles de ellas implementan en sus clases de periodismo y comunicación.

Para organizar dicha información, se partió de la clasificación que estableció Campos Campos (2000). Como se planteó en el marco teórico, dicha distribución es solo una guía, y las estrategias didáctico-pedagógicas se pueden utilizar de forma combinada para lograr los objetivos de aprendizaje. Entonces, la elección de las estrategias más adecuadas dependerá de las características del grupo de estudiantes, del contexto de aprendizaje y de los objetivos que se pretenden alcanzar.

Partiendo de esa aclaración, la autora plantea que la primera estrategia es la fase de construcción de conocimiento. Este punto incluye tanto a las estrategias que propicien la interacción con la realidad y la activación de conocimientos previos. Algunos ejemplos son la lluvia de ideas, los mapas mentales, aquellas que buscan la solución de problemas y abstracción de contenidos conceptuales como los estudios de caso, simulaciones, debates, resolución de problemas.

Este tipo de herramientas fueron mencionadas por algunos/as docentes. Tal es el caso de Luis Scipioni:

poder trabajar sobre algunas cuestiones que empiecen a permitir conectar el texto, sobre todo mapas conceptuales, mapas grupales, empezar con la selección de categorías, identificando cuáles son las más importantes y las menos importantes y a partir de eso poder desglosar el texto identificando esas cuestiones. Después, en general, evalúo unidades con trabajos más integradores. (Arg. Púb., comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Además, señala:

Busco que las lecturas no sean sin una guía previa de por dónde ir. Siempre partiendo de esta idea de que las lecturas son dirigidas, las lecturas son organizadas de acuerdo con lo que necesita la materia y no a lo que uno vería libremente en la lectura. (Arg. Púb., comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Por su parte, Yemina López, describe una estrategia similar:

Hay dos cosas sobre las que yo hago mucho hincapié sobre su práctica profesional. Una es la lectura en tríada, es decir qué otras lecturas son posibles si pensamos quién y desde dónde escribe. Y ahí yo lo llevo muchísimo a los medios de comunicación, a pensar en el ejercicio profesional. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

También hay quienes apuestan por dinámicas más creativas o performativas. Francisco Albarello sostiene:

Además de esto que te comentaba de la clase sobre la participación y el humor, el trabajo en equipo es otro punto que creo que fui incorporando cada vez más. También salir del formato de uno para todos, el propio de la clase broadcasting, para pasar a esta experiencia más grupal, el de trabajo en equipo, y por ahí es donde propongo muchas instancias de trabajos y de producción y de evaluación, hacer simulaciones, juego de roles, incluso los exámenes los tomo en equipo donde se propone el diálogo. Entonces lo que propongo es escuchar al compañero, agregarle

ideas, no decir lo mismo que dijo el compañero. De que el trabajo en equipo no es división de tareas, es trabajo colaborativo. Entonces trato de hackear eso y hacemos dinámicas así vinculadas con el juego, con la simulación. Además del debate que es fundamental, participar con preguntas disparadoras y demás. (Arg. Priv., comunicación personal, 13 de febrero de 2025)

En línea con esto, Nelly Calderón plantea:

una es la lectura de estudios de caso, las salidas de campo en casi todas las materias, trabajamos por proyectos, la identificación de problemáticas. Los estudiantes eligen las problemáticas en las que quieren desarrollar sus propuestas. Mucha observación del entorno, les pido mucho hacer ejercicios de observación. Como yo amo hacer entrevistas les pido mucho, mucho hacer ejercicios de conversación, de historias de vida. Yo creo que sea cual sea la materia, siempre les pido hacer observación, entrevistas y a partir de esto, narrativas, ya sea historias de vida, etnografía. A partir de sus diagnósticos siempre les pido producir, diseñar un proyecto de comunicación aplicada. Les pido casi siempre también hacer un trabajo de acompañamiento, además de escritura, de documentación de esas realidades, ya sea a través de la fotografía o el video. (Méx. Púb., comunicación personal, 5 de septiembre de 2024)

Estas estrategias se orientan a despertar el interés, involucrar activamente a los/as estudiantes y conectar los contenidos con sus experiencias, saberes previos y contexto sociocultural.

La segunda fase es la de permanencia de los conocimientos, es decir, estrategias para el logro de la persistencia de conceptos como el uso de diagramas, ejercicios de práctica, resúmenes (Campos Campos, 2020). Por ejemplo, Ildebranda López menciona:

Una cosa es el conocimiento declarativo, que forma parte de la disciplina, y otra cosa es qué hacemos con ese conocimiento y creo que, por ejemplo, los mapas mentales ayudan mucho. Todos mis apuntes de maestría y de doctorado los tomaba en mapas mentales. Entonces para mí, por ejemplo, el mapa mental es algo que uso para dar mis clases presenciales y que enseño a los estudiantes a usarlos, pero no

sólo para estudiar. Les digo: esto les sirve para planeación de programas de radio, por ejemplo, o cuando están planteando su pregunta de investigación, vamos a hacer un mapa mental para ver sus intereses. El mapa mental es algo que uso mucho y que les digo cómo trasladarlo al ámbito profesional. (Méx. Priv., comunicación personal, 3 de septiembre de 2024)

Rosa García, por su parte, destaca el uso del video como recurso para reforzar conceptos clave:

Entonces yo entendí que, si les doy a leer un montón de hojas que hablen de Bourdieu y de Giddens y de tal, no los iban a leer. O sea, hay quien sí lo lea, pero realmente no alcanzan a entender, se distraen y luego no alcanzan a ver qué es lo más importante. Entonces les digo, miren, ahí está la lectura, pero les voy a presentar estos videos y entonces yo me encontré unos videos buenísimos en Youtube donde en 8 minutos dicen lo principal de Bourdieu, de Marx, etc. Ellos tienen que ver el video y hacer un mapa conceptual, o sea, desde su casa tienen que hacer un esfuerzo para entender eso. Cuando llegan conmigo volvemos a ver el video y conforme estamos viendo el video yo estoy haciendo anotaciones en el pizarrón, entonces ellos ya están espejeando sus propios mapas conceptuales. (Méx. Púb., comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Estas prácticas permiten generar andamiajes que favorecen la comprensión de la información y su apropiación significativa en contextos posteriores. La tercera fase es la de transferencia que incluye tanto las estrategias para la transferencia: proyectos de investigación y estudios de caso, como las estrategias para la conformación de comunidades: aprendizaje colaborativo y tutorías entre pares. Nohemí Lugo, por su parte, propone:

Unas de las prácticas más comunes son la revisión entre pares, en todos los niveles, o traer expertos a que les den retroalimentación, trabajar mucho la conceptualización de algo. Y que hagan muchas cosas experienciales. Una que me encantaba, por ejemplo, que ahora con el nuevo modelo ya no me da tiempo de ponerla, pero es mi

favorita, es en investigación poner prácticas donde les enseñaba la práctica: iban, la hacían y luego les decía cómo se llamaba eso. Eso es observación no participante porque tal cosa. Y les ponía el artículo a leer al final. Pero primero les ponía el trabajo empírico. (Méx. Priv., comunicación personal, 11 de septiembre de 2024)

Camila Fernández comparte una experiencia similar:

las estrategias que uso son mucho la lectura colectiva, pensando en que por ahí los estudiantes no vienen con las lecturas al día. Y, a partir de ahí, generar a través de alguna consigna un debate o usarlas de excusa para, a partir de lo que se interpreta, ver qué se está entendiendo de los conceptos para poder explicar y profundizar y complementar el teórico, que no es la clase que doy yo, pero es mucho de pensamiento crítico. Después también trabajamos sobre lectura de artículos o vemos videos y se trabaja mucho en grupo porque se apunta, al menos desde lo que trato hacer en la clase, a la construcción colectiva de conocimiento, la participación y al intercambio. (Arg. Púb., comunicación personal, 19 de febrero de 2025)

Asimismo, Rocío Zac-Nicté rescata una experiencia institucional basada en esta lógica:

Luego también hicimos un Comunicatón, así de conocimientos, entonces se ponían los equipos y se integraban por un alumno de cada semestre. Y al final del semestre, precisamente se hacía este Comunicatón. Los mismos grupos iban seleccionando a sus mejores elementos, que son los que subían a la parte del concurso y al final, el equipo que ganaba se les daba un premio. La idea era que tanto el alumno de primer semestre como el del octavo semestre podía ver el proyecto de su compañero. (Méx. Púb., comunicación personal, 27 de agosto de 2024)

Estas estrategias promueven la autonomía, la apropiación creativa del conocimiento y el trabajo colaborativo con otros/as, trasladando lo aprendido a situaciones reales y contextualizadas. Y, por último, la cuarta fase que es sobre interacciones y estrategias para la organización grupal. Esta abarca estrategias de motivación: establecer metas, retroalimentación positiva, estrategias para la disciplina: reglas claras, comunicación

efectiva, y dinámica de organización grupal: aprendizaje cooperativo, grupos heterogéneos. Clara Di Virgilio enfatiza:

Mi gran estrategia es la práctica, que traten de ponerse a laburar en sus proyectos, que entiendan cuál es su estilo de comunicación, qué es lo que les gusta, qué es lo que no les gusta, que se hallen habitando la profesión desde ahora. Por más que después sigan por otro lado, que también pasa. Me enrosco mucho en pensar actividades en donde se trabaje mucho en equipo, en donde ellos tengan que pensar, que tengan que entender justamente el concepto de planear una estrategia y no hacer comunicación como simplemente postear algo en una red social. La estrategia es que todos los temas que sean abordados desde la asignatura tengan una clave práctica, por mínima que sea, pero que todo pueda ser llevado al plano de la experiencia para que ellos vean que la comunicación también se conjuga de un montón de atributos y de activos. (Arg. Priv., comunicación personal, 16 de febrero de 2025)

Abraham Santos Torres remarca la importancia de la motivación a partir de enseñar qué está sucediendo en el mercado laboral:

Eso es lo que hacemos en las clases, por ejemplo, entonces de manera personal, yo lo que hago en mis clases es: no sigo el temario a su totalidad porque les enseño cosas que yo sé que está demandando el mercado laboral. Tengo una Agencia de Desarrollo Web también y conozco a medio mundo, entonces yo les digo: esto que están viendo en esta clase conmigo, les va a servir en la vida profesional desde ya. Como, por ejemplo, desde montar un sitio web con toda la parte técnica que implica el saber posicionar artículos en Internet a través del SEO de manera orgánica, entender qué es una consola de búsqueda y cómo funciona Google Analytics y cómo desde las dos puedes crear estrategias. Eso no se enseña en clases, por ejemplo, no hay ningún temario que hable de eso. Pero yo sé que si aprenden eso van a tener una mayor posibilidad de insertarse en el mercado laboral. Porque son cosas que ahorita a los comunicólogos les está exigiendo la industria. (Méx. Priv., comunicación personal, 17 de septiembre de 2024)

Cristian Secul Giusti reflexiona sobre el impacto del clima emocional y la corporalidad:

Otra estrategia pedagógica también es preguntar mucho, ¿se entendió?, ¿se entiende lo que digo? ¿me expliqué bien? Me preocupo para que se entienda porque a mí me sirve que me digan: “no entendí”. Entonces voy otra vez, no tengo problema en repetir las cosas. Otra estrategia es anunciar de antemano de qué se trata todo el programa. Vamos a ver esto, esto, esto. Anunciar previamente lo que voy a dar en clase. A mí me ha servido mucho eso. En la clase de hoy vamos a ver esto, después hacemos un corte en el medio. Volvemos a la segunda parte que va a ser grupal. (Arg. Priv., comunicación personal, 23 de agosto de 2024)

A partir del recorrido por los testimonios, se evidencia que las estrategias didáctico-pedagógicas implementadas por los/as docentes entrevistados/as no son neutras ni mecánicas, sino que responden a decisiones situadas, formadas por trayectorias personales, experiencias previas, convicciones pedagógicas, prácticas en el mercado laboral, relación con las instituciones educativas y vínculos con los/as estudiantes.

En este sentido, la clasificación propuesta por Campos Campos (2000) permite organizar esta diversidad en torno a las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también muestra que muchas de estas estrategias se entrelazan, se complementan y coexisten dentro de una misma práctica. Desde la lectura dirigida o el estudio de caso, hasta la organización de actividades colaborativas o la planificación de proyectos que cruzan teoría y práctica, las estrategias expresan una forma de entender/ver la educación, los contenidos y la relación con los/as estudiantes.

Esta dimensión ética, afectiva y política de las estrategias evidencia que enseñar no se reduce a aplicar métodos, sino que implica tomar decisiones pedagógicas conscientes, en función del contexto, del grupo y de los objetivos formativos. Estas decisiones no solo configuran el modo en que se construye el conocimiento en el aula, sino que también inciden directamente en el tipo de profesionales que se forman. Por eso, en el siguiente apartado se profundiza en cómo estas estrategias didáctico-pedagógicas contribuyen a la formación de comunicadores/as, recuperando el vínculo entre lo que sucede en clase y las competencias que se consideran necesarias en el campo profesional.

5.3 Entre la asignatura y la profesión: puentes didáctico-pedagógicos hacia el campo de la comunicación

Enseñar comunicación no es solo transmitir conceptos, teorías o marcos de análisis. Es también preparar a los/as estudiantes para un campo profesional cambiante, sumamente competitivo y atravesado por transformaciones tecnológicas. En el apartado anterior se recuperaron las estrategias que los/as docentes implementan en el aula. Aquí se analizará si esas estrategias están pensadas, o no, en tender un puente entre lo académico y lo profesional, entre las asignaturas y el trabajo en medios, agencias, instituciones o territorios. ¿Cómo se forman a los/as comunicadores/as en un contexto que cambia a gran velocidad?, ¿qué sucede en la época actual respecto a la formación de comunicadores/as y el rol de los/as profesores/as en ese proceso?, ¿a quién se tiene que formar?, ¿cómo se hace?, ¿qué ocurre en las aulas?, ¿qué acontece fuera de ellas?, ¿y con las tecnologías digitales?

En este sentido, en función del diálogo con los/as docentes, se establece que, en el escenario actual de la enseñanza de la comunicación, se observan al menos dos grandes orientaciones formativas que, aunque no son excluyentes, sí responden a lógicas distintas y muchas veces contrapuestas. Por un lado, se encuentra una formación de carácter más crítico, reflexivo y popular, anclada en el pensamiento latinoamericano, en el diálogo de saberes, en la investigación como forma de intervención, y en la docencia como práctica política. Esta perspectiva privilegia la capacidad de formular preguntas, problematizar lo dado, interpretar contextos, y entender la comunicación no solo como una herramienta, sino como un campo de disputa simbólica y social, por lo que las estrategias didáctico-pedagógicas van orientadas a esos objetivos.

Por otro lado, emerge con mucha fuerza una formación más orientada a la salida laboral inmediata, vinculada al desempeño en mercados competitivos, a la adquisición de habilidades técnicas, al uso de herramientas digitales con fines de eficiencia y productividad, al *branding* personal y a la capacidad de insertarse rápidamente en el engranaje de medios, agencias o empresas. Esta mirada, en general, coloca el foco en “resolver”, “producir”, “vender”, “optimizar”, por lo que las estrategias están vinculadas con dichas intenciones.

Estas dos lógicas o miradas sobre la formación no están estrictamente divididas por tipo de institución, pero sí se manifiestan con mayor frecuencia en determinados espacios. En

líneas generales, la primera se encuentra más presente en las universidades públicas, mientras que la segunda suele ser promovida con más fuerza en universidades privadas. Sin embargo, la pregunta no busca reducirse a cuál es “mejor”, sino a cuál es más pertinente para los desafíos contemporáneos. ¿Es posible formar profesionales críticos/as y al mismo tiempo técnicamente competentes? ¿Cómo se articulan la reflexión y la acción, el conocimiento situado y el conocimiento aplicado? ¿Dónde se cruzan, y dónde se tensan la teoría y la práctica? ¿Desde dónde y con qué objetivos se piensan las estrategias didáctico-pedagógicas?

Para organizar el análisis, se proponen aquí cuatro grandes bloques que agrupan los distintos enfoques y sentidos que los/as docentes le asignan a la formación profesional de comunicadores/as. En un primer momento, se retoman discursos que entienden el rol docente como parte de una carrera con especificidades propias.

En esta línea, ellos/as, aquí, consideran que enseñar comunicación no puede desligarse del campo profesional, sus transformaciones y demandas actuales. Es decir que señalan que su práctica pedagógica está profundamente vinculada con los entornos sociales, políticos y laborales que rodean al aula. Entonces, no enseñan solo “contenidos”, sino que buscan formar profesionales con capacidad de intervenir en el mundo que habitan.

En este sentido, Yemina López plantea que las actividades que propone en clase buscan recuperar la lógica del hacer profesional:

les damos una consigna y se recrea un poco el espíritu que, en su momento, era una redacción de un diario. Esto ya no existe como años atrás. Pero la idea es que escriban dentro del aula con las complejidades que eso conlleva, a partir de una consigna dada y de determinada cantidad de líneas. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Este fragmento ilustra cómo la dinámica de clase se concibe como un espacio de simulación de la práctica profesional, en la que el hacer no es una réplica, sino una reconfiguración situada y formativa. Al trasladar exigencias propias del campo al interior del aula, se generan condiciones para que los/as estudiantes ensayen, experimenten y comprendan la complejidad del ejercicio profesional.

Luis Scipioni, por su parte, refuerza esta idea al destacar que el conocimiento que se construye en la carrera debe estar vinculado con las problemáticas sociales:

Me parece que las preocupaciones sobre el otro son fundamentales para que lo que uno pone como contenido pueda vincularse con aquello que pasa dentro del aula y no sea algo totalmente abstracto o que la carrera atraviere de algún modo en el cual, sobre todo en el marco de las Ciencias Sociales, lo que trabajemos sirva o sirva para resolver problemas sociales de la persona. (Arg. Púb., comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Aquí se pone en evidencia una concepción de la comunicación como praxis social, que demanda formar estudiantes capaces de leer críticamente los contextos y actuar sobre ellos. Esta mirada coloca al conocimiento como herramienta de intervención, no como acumulación de datos. Por eso, para este docente, es importante que los/as estudiantes aprendan a jerarquizar, a seleccionar lo relevante y a formular preguntas significativas:

A mí me parece que son contenidos que, en general, en los espacios que te toca dar, son contenidos que sirven para pensar el campo de la actividad profesional. Y en lo concreto, a mí me interesa que se puedan trasladar de alguna manera a estarle pensando dimensiones de esa vida. Entonces creo que ahí sí conecta. En cierto formato de cómo pensar la comunicación, de cómo pensar determinados materiales que sirven para pensar el mundo contemporáneo o lo que fuere. Me interesa que sepan priorizar qué es lo importante, qué es lo no importante, cómo se problematiza o por dónde se hacen preguntas. (Arg. Púb., comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Esta afirmación refuerza la idea de una formación orientada a la interpretación y la problematización, donde el ejercicio profesional requiere pensamiento complejo y capacidad de análisis. No se trata solo de aplicar técnicas, sino de aprender a leer el mundo para intervenir en él de manera significativa.

Francisco Albarello introduce otro elemento clave: la comunicación no solo se enseña a través de contenidos teóricos, sino también mediante competencias interpersonales que estructuran la profesión. Así lo expresa:

No pensé en un diseño centrado en competencias como ahora está tan de moda, pero entiendo que son competencias que tienen que ver más con la comunicación interpersonal, con cómo bajar una idea, cómo ser claros, cómo escuchar al otro e interactuar en un debate que son competencia que parece que sirven para esta profesión. (Arg. Priv., comunicación personal, 13 de febrero de 2025)

Este testimonio subraya que la práctica comunicacional requiere habilidades humanas y relacionales que muchas veces no están explicitadas en los programas de estudio, pero que resultan esenciales en el desempeño profesional. La formación, desde esta mirada, también debe atender a esos saberes tácitos que configuran el “saber ser” del comunicador/a.

Por otra parte, Jorge Alberto Hidalgo Toledo aporta una perspectiva que articula lo pedagógico con lo personal. Para él, formar comunicadores/as no es solo una tarea académica, sino un proceso de acompañamiento y transformación vital:

Entonces el que sacara el aula del aula y te llevaran a ver que tiene un impacto en la vida, creo que para mí ahí está el tema de la referencia. Y quizá por eso también muchas de las prácticas docentes, ahora sí, se mueven en ese sentido. En decir sí, yo puedo cumplir con un temario, puedo darte esto, pero creo que mi función, más allá de esto, está en formarte como persona, en darte guías y directrices de cómo potenciarte a ti mismo. Y cómo hacer que tu práctica profesional y práctica personal sea un diferenciador en el mundo. O sea, que creo que fue como las lecciones de vida, que yo te podría decir que hicieron en mí estos profesores. (Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

La formación se concibe aquí como una experiencia que trasciende los márgenes de la clase para incidir en la trayectoria vital de los/as estudiantes. La enseñanza, entonces, se vuelve acompañamiento, guía, inspiración y provocación. En esta visión, el aula es solo

un punto de partida para un proceso más amplio de construcción de sentido profesional y ético.

Por otra parte, en un segundo momento, se recuperan las voces de docentes que asumen la enseñanza como una práctica política. Lejos de una visión neutral o tecnocrática de la docencia, entienden su rol como una forma de intervención social, donde educar es también disputar sentidos, abrir preguntas, formar ciudadanía. Desde esta mirada, enseñar comunicación no es solo preparar para un campo profesional, sino también habilitar herramientas para leer críticamente el presente, para actuar en él, para transformarlo. Como señala Gentili (2011), “la política es el espacio de la lucha por los sentidos, de la imposición autocrática o de la construcción colectiva de una agenda que establezca los límites de lo que es posible imaginar, producir e inventar” (p. 63).

Francisco Albarello, en sintonía con esta perspectiva, concibe la docencia como una invitación a la participación en los debates contemporáneos que atraviesan a la disciplina, y en especial, a la comprensión crítica de los fenómenos digitales:

creo que es una manera de compartir con otro, que puede ser un estudiante de grado, de posgrado, de distintas edades, una inquietud, una curiosidad, un interés por una disciplina, en este caso, la comunicación y más puntualmente la comunicación digital interactiva, que es mi foco de estudio. Entonces yo siento que la docencia es una manera de ofrecer al otro, al estudiante, una puerta de entrada a un conocimiento disciplinar desde una perspectiva en la que se sienta involucrado el estudiante, porque es un usuario más, un partícipe más de este fenómeno que se va modificando, transformando. Por ejemplo, la subjetividad vinculada con los algoritmos. Antes era cómo entendíamos a los contenidos, cómo nos situamos, si como receptores críticos, etc. La mediación hoy sería lo digital, la subjetividad en este mundo digital, donde los algoritmos condicionan cómo accedemos a los contenidos, pero a la vez vos los condicionás. (Arg. Priv., comunicación personal, 13 de febrero de 2025)

Este fragmento muestra cómo Albarello trasciende la enseñanza de contenidos para adentrarse en el terreno de lo político-cultural: reflexionar sobre cómo se produce la subjetividad en contextos atravesados por algoritmos y plataformas. El aula, entonces,

aparece como un espacio para pensar las mediaciones contemporáneas y formar una conciencia crítica frente a los modos en que se configuran nuestras experiencias digitales. En una línea convergente, Nelly Calderón destaca el papel de la docencia como un acto de compromiso con el entorno social. Su experiencia profesional como reportera y su cercanía con enfoques de la comunicación participativa fortalecen una práctica docente que busca involucrar a los/as estudiantes con las realidades que los rodean:

Yo siento que aprendí así, como muy en la calle, también por mi experiencia como reportera. Y la verdad creo que ha sido una forma en la que intento acompañar a los estudiantes, es como inspirarles o motivarles a que se involucren con las problemáticas de su entorno. Ese ha sido como mucho de mi énfasis como docente, a partir también de estos referentes que tengo más latinoamericanos, más de la comunicación participativa, comunicación comunitaria. Y a veces también siento que es lo que me mantiene como docente. A veces digo esta etapa es clave para que podamos sensibilizar en relación con lo que sucede en el entorno, para comprometernos. Creo que también veo la docencia como esta posibilidad para la formación ciudadana. (Méx. Púb., comunicación personal, 5 de septiembre de 2024)

Aquí, la docencia aparece como una forma de sensibilización, de politización y de construcción de compromiso. Calderón no solo enseña técnicas ni teorías, sino que busca despertar una conciencia ética y social en sus estudiantes. Esta dimensión ciudadana de la enseñanza reconoce a los/as estudiantes como actores sociales y a la universidad como un espacio clave para forjar esa participación activa. Las palabras de Nelly Calderón resuenan con fuerza en las ideas de Paulo Freire (2004), quien advertía sobre el riesgo de una sociedad que expulsa a las personas del acto de decidir:

El hombre debe participar de estas épocas también creando, recreando y decidiendo. (...) Una de las grandes -sino la mayor- tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por las fuerzas de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. (p. 35)

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la comunicación no puede quedar al margen de los procesos que configuran las subjetividades, los discursos y las relaciones de poder. Por el contrario, se trata de formar profesionales que no solo comprendan el mundo, sino que se involucren activamente en su transformación. Los testimonios aquí analizados revelan que para estos/as docentes la práctica pedagógica es también una práctica política, donde el aula se convierte en un espacio para la crítica y la reflexión.

Por otra parte, en un tercer momento, se vincula con docentes que subrayan la necesidad de formar estudiantes capaces de insertarse laboralmente, dominar herramientas, adaptarse a tendencias, responder a exigencias del mundo profesional dinámico y altamente competitivo. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la comunicación no puede desligarse del mercado de trabajo, sus demandas cambiantes ni de las transformaciones tecnológicas que lo atraviesan. La formación, aquí, se orienta a la actualización constante, a la pertinencia de los contenidos en relación con las necesidades del campo, y a preparar a los/as estudiantes para contextos laborales que requieren habilidades técnicas, versatilidad y anticipación a los cambios.

En este sentido, Yemina López enfatiza en la importancia de mantenerse en contacto con el mundo profesional para poder trasladar esas experiencias al aula: “Yo quiero poder tener otros recorridos porque lo que quiero es saber qué sucede afuera del aula, para dónde se está yendo la comunicación en el mercado para luego compartirlo en el aula” (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024). López no concibe la docencia como una práctica aislada de la realidad, sino como una tarea en diálogo con lo que ocurre más allá de la universidad. Su mirada articula lo pedagógico con lo laboral, buscando que los/as estudiantes puedan interpretar hacia dónde va su campo profesional.

Una postura similar sostiene Clara Di Virgilio, quien concibe la docencia como un espacio que la obliga a mantenerse actualizada y en sintonía con los fenómenos comunicacionales contemporáneos:

Estoy todo el tiempo intentando entender cómo funciona, cómo se mueve el mundo en relación con la comunicación, no solo en Argentina, sino hacia afuera también. Entonces, poder ejercer la docencia me representa un desafío que tiene que ver con estar a *aggiornada*, con entender los fenómenos, con estar actualizada, que tal vez

mi actividad laboral principal no me lo permite de la misma manera y, además, porque me representa a mí un desafío comunicacional estar dentro de un aula, me genera otro tipo de emociones. Incluso me genera cierta cosquilla en la panza que no me lo genera nada. Yo estoy adentro del aula con mis alumnos y siento algo que no siento en ninguna otra actividad que hago entonces es un disfrute y un desafío constante, conmigo misma también, para intentar transmitirles de la mejor manera posible lo que sé, lo que aprendí y porque realmente aprendo mucho con los alumnos adentro del aula también, es muy recíproco, entonces eso es el gran por qué soy docente, porque aprendo mucho de los estudiantes todo el tiempo. (Arg. Priv., comunicación personal, 16 de febrero de 2025)

En su testimonio, Di Virgilio plantea que enseñar es también aprender. La clase se convierte en un espacio de actualización mutua, donde las experiencias del mundo profesional se retroalimentan con las inquietudes y saberes de los/as estudiantes. Esta relación recíproca refuerza la importancia de una formación que no se limite al aula, sino que dialogue activamente con lo que sucede fuera de ella.

Paulina Rivera, por su parte, refuerza esta necesidad de conectar lo que se enseña con lo que efectivamente se demanda en el campo profesional, especialmente desde una lógica resolutive y operativa:

tratar de enseñarles a resolver problemas, plantear proyectos. Porque en la vida real a eso se van a enfrentar. Entonces desde darles ese referente de los parámetros de cómo está el mundo alrededor de nosotros, no nada más en lo global, sino en lo nacional también. ¿En México quién mide que tú tienes calidad? ¿Alguna vez has visto qué te piden en ese examen que tú tienes que presentar para titularte? ¿no? Ningún problema, aquí está. Esto lo vas a necesitar en el mundo real. Es darle sentido a eso operativo, a esa actividad que el día de hoy tengo que realizar. Y ver con qué se conecta y para qué te va a servir. Independientemente de que a lo mejor no estés todavía en un puesto de trabajo, pero que cuando llegues ahí no llegues en blanco. Y sepas que no siempre lo que se enseña en la escuela es lo que te van a pedir luego. (Méx. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Aquí se destaca la preocupación por reducir la brecha entre lo que se enseña en las aulas y lo que se necesita en el trabajo. Rivera insiste en que la universidad debe preparar a los/as estudiantes para enfrentar problemas concretos y reales, y no solo para reproducir contenidos académicos desconectados de las demandas contemporáneas. Este diagnóstico es también recuperado por Muriel Amezcua (2015), quien señala que las transformaciones del campo comunicacional hacen difícil, aunque no imposible, mantener una formación actualizada:

Actualmente y como se mencionó al inicio, estamos ante cambios visibles en el ser y hacer del comunicador y el periodista. Las tendencias del mercado, las demandas laborales, así como las necesidades sociales de la comunicación no son estables, los avances tecnológicos, con su acelerado desarrollo, rebasan esa inestabilidad ocasionando que en las escuelas de comunicación sea complicado más no imposible ofertar planes de estudios con un perfil acorde al contexto en el que se desenvuelven. (pp. 206-207)

Frente a este escenario de transformación permanente, Ildebranda López plantea la necesidad urgente de incorporar nuevas tecnologías, como la IA, en la formación de comunicadores:

Y, por otro lado, tengo la preocupación de que si no preparamos a los chicos con la interacción con la IA van a quedar desfasados de los profesionales que sí la puedan manejar. Hace poco un amigo que no es de mi área de conocimiento, pero que es muy buen desarrollador de sistemas, me decía: estoy muy preocupado porque ya no nos están pidiendo tanto desarrollo de sistemas porque ya hay un software que desarrolla sistemas y lo que yo me tardaba 3 semanas o un mes, lo está haciendo en 72 horas. Y eso va a impactar en el campo laboral. Entonces me pregunto: ¿y los comunicólogos por dónde nos vamos a ir? Porque si ya está pudiendo hacer notas de color para prensa, que se la crees que la hizo un humano. ¿Para dónde debe migrar la formación de comunicadores? Si de por sí el periodismo estaba cuestionado, ahora... (Méx. Priv., comunicación personal, 3 de septiembre de 2024)

El planteo de López es particularmente significativo, ya que pone en cuestión no solo los contenidos, sino los fundamentos mismos del campo profesional. Frente a un escenario de automatización creciente, se vuelve imprescindible repensar qué competencias son relevantes para el futuro de la comunicación y cómo preparar a los/as estudiantes para desempeñarse en entornos profundamente mediados por tecnologías emergentes.

Asimismo, Abraham Santos Torres resume estas preocupaciones en una reflexión pedagógica y curricular de fondo:

Cuando estaba coordinado la carrera hace poco, yo contrataba maestros que supieran qué sucede en el mercado. La reflexión parte de decir: en este agosto entraron 30 alumnos para hacer comunicación, ellos van a egresar en 2028. Entonces tú, como profesor de radio, ¿sabes cuáles son las tendencias o hacia dónde se está poniendo el mercado para el 2028? Tú, profesor de fotografía, ¿las sabes? porque lo que tenemos que lograr es que lo que les enseñamos en primer semestre siga teniendo vigencia cuando egresen de la Universidad. Y por lo menos 4 años posteriores a que egresen. De lo contrario, estamos formando nuevos comunicólogos viejos. Si seguimos todavía enseñando lo que viene en el temario, porque el temario se hizo hace cuatro, seis, diez años, corremos un gran riesgo de formar nuevos comunicólogos viejos. Eso por un lado y, por el otro, yo siempre hago la reflexión con mis docentes y me la hago a mí mismo de: yo necesito que enseñen todo lo que saben en el aula. Porque lo que buscamos es que en un futuro esos alumnos sean nuestra competencia en el trabajo. Entonces, si lo vemos así, el profesor no se guarda nada. [...] yo quería desde un inicio acercar lo más posible a mis alumnos a la realidad laboral desde la propia aula. Porque los estudiantes se enfrentan a una realidad que no les contamos en clases y donde muchas veces lo que les enseñamos, ya pierde vigencia a la hora en la que ellos se insertan en el mercado laboral. (Méx. Priv., comunicación personal, 17 de septiembre de 2024)

Santos Torres pone en evidencia una tensión estructural del sistema universitario: el desfase entre los planes de estudio y las transformaciones del campo laboral. Frente a ello, propone una docencia generosa, actualizada, comprometida con la formación

profesional real, y capaz de preparar a los/as estudiantes no solo para conseguir un empleo, sino para destacarse en él.

Las voces de estos/as entrevistados/as evidencian una preocupación creciente entre los/as docentes por la relevancia y vigencia de los contenidos, por la preparación técnica de los/as estudiantes y por la necesidad de conectar la formación académica con los desafíos del presente y del futuro del trabajo en comunicación. Si bien no todas estas perspectivas dejan de lado la dimensión crítica, su énfasis está en la empleabilidad, la adaptabilidad y la actualización como claves para el diseño de estrategias didáctico-pedagógicas pertinentes.

Y, por último, en un cuarto momento, se retoman las palabras docentes que buscan integrar lo mejor de los dos mundos: la reflexión crítica y la competencia técnica en la formación de comunicadores/as. Esta perspectiva no niega las tensiones entre ambos enfoques, sino que las asume como parte constitutiva de la enseñanza en comunicación. Se trata de una mirada que apuesta por formar profesionales capaces de interpretar el mundo y también de intervenir en él con herramientas actualizadas, con creatividad y con responsabilidad social. Aquí, lo técnico no se contrapone a lo crítico, sino que se articula con él para potenciar una formación profesional situada.

Luis Scipioni, por ejemplo, sostiene que las herramientas de la comunicación deben ser comprendidas más allá de su dimensión funcional: “Trabajamos herramientas que son de la comunicación, pero que esa herramienta de la comunicación tiene que servir también, no solamente para resolver problemas profesionales, sino que la propia vida se relaciona con eso” (Arg. Púb., comunicación personal, 21 de agosto de 2024).

Su testimonio deja ver una concepción integral del saber comunicacional, que no se agota en la preparación para el mercado, sino que apunta a dotar a los/as estudiantes de herramientas que también les sirvan para pensar, comprender y actuar sobre su realidad social. Las estrategias didáctico-pedagógicas que propone están orientadas a desarrollar una sensibilidad que combine competencia profesional y compromiso ciudadano.

Por otro lado, Daniel Huerga retoma esta idea de integralidad, pero profundiza en la responsabilidad que implica formar a futuros/as comunicadores/as. Desde su mirada, ser docente en este campo supone acompañar a los/as estudiantes en un proceso de desarrollo técnico, reflexivo y ético:

Pues significa un gran compromiso porque pensar en la carrera de comunicación es pensar en un perfil de profesionista, alumno, alumna, como muy integral, muy global. Que use cualquier herramienta y cualquier plataforma para emitir mensajes que humanicen. Lo que decía anteriormente, que formen, que construyan, que ayuden al otro a cambiar su mirada, que ayuden al otro a decidir, que le ayuden a reflexionar. Entonces es una gran responsabilidad porque el ser comunicólogo implica esa responsabilidad y ser formador de comunicólogos, pues es una doble responsabilidad. Porque tienes que transmitirle esta inquietud y este hábito de ver más allá de lo evidente, de siempre intentar estar al día en varios aspectos, por ahí se dice que somos todólogos, lo cual pues es un arma de doble filo porque es una belleza ser todólogo, pero pues también tiene un riesgo porque si no hacemos foco en nada, no profundizamos y no podemos tener potencia en lo que hacemos, entonces esta gran responsabilidad de primero tener una visión general de las cuestiones de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Y, en segunda, elegir de eso en qué te vas a especializar: en qué plataforma, en qué disciplina, en qué trayectoria, en qué temática. (Méx. Priv., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Huerga resalta dos dimensiones clave: por un lado, la necesidad de un enfoque humanista y social que oriente el uso de los medios; por el otro, la importancia de la especialización y la actualización profesional constante. Lo comunicacional, entendido como campo de intervención, exige tanto amplitud como profundidad, lo cual obliga a pensar en currículas y estrategias pedagógicas flexibles, sensibles a los cambios del entorno.

De igual manera, Abraham Santos Torres ejemplifica esta articulación entre lo técnico y lo crítico desde su propia práctica docente. Para él, enseñar tecnologías digitales no solo es transmitir un saber operativo, sino construir una experiencia formativa integral en la que se combinen la creatividad, la criticidad, el desarrollo cognitivo y la ética:

Yo las pienso desde apréndelo en el salón porque te va a servir en la vida laboral: ven, aprende, echa a perder aquí, pero sal después de cuatro meses dominando la herramienta. Eso por un lado y, por el otro, hablo mucho con mis alumnos, hablo mucho de aspectos como la criticidad, la literacidad, la propia creatividad ahora trabajando con las tecnologías de la información. Son 8 dimensiones las que me

gusta trabajar con los estudiantes que tienen que ver directamente con el uso de las TIC: es la integridad y también hablando un poco ya del uso de la inteligencia artificial generativa que es un imperante que llegó para quedarse; la literacidad, que es estar leyendo y aprendiendo de esto; potenciar la creatividad; pero también trabajar la criticidad; el diálogo y, finalmente, el desarrollo cognitivo. Entonces lo que suponen estas dimensiones del aprendizaje es que, desde la ética y la aprobación de nuevos modos de conocer, podamos generar contenido. Esto a mí me ayuda mucho para trabajarlo en mis clases con los alumnos porque no es nada más usar la herramienta. Entonces las TIC las enfoco para que aprendan la herramienta, pero también cómo la van a aplicar en el trabajo. (Méx. Priv., comunicación personal, 17 de septiembre de 2024)

En su testimonio, se observa una preocupación por desarrollar competencias duraderas, con sentido ético y aplicabilidad profesional. La clase no es solo un lugar para “aprender a usar”, sino también para comprender por qué, cómo y para qué se usa una herramienta. En definitiva, estos testimonios permiten visibilizar una propuesta de formación que no se conforma con dicotomías, sino que apuesta por síntesis creativas. La docencia en comunicación, desde esta perspectiva, asume el reto de formar profesionales con pensamiento crítico, sensibilidad social y dominio técnico. Es una apuesta por un perfil profesional situado, ético y versátil, capaz de leer contextos, crear mensajes significativos y operar con responsabilidad en un ecosistema digital complejo y cambiante.

Para concluir y sintetizar este apartado es necesario sostener que las voces de los/as docentes permiten reconstruir un panorama amplio y complejo sobre la formación de comunicadores/as en el contexto actual. A lo largo del escrito, se identificaron cuatro grandes orientaciones que coexisten y se tensionan en el aula universitaria: la enseñanza como parte de una carrera profesional con especificidades propias; la docencia como práctica política orientada a la transformación social; la formación orientada a la inserción laboral inmediata; y una propuesta que intenta articular pensamiento crítico y competencia técnica. Estas perspectivas no se excluyen entre sí, pero sí evidencian énfasis, recorridos y sentidos pedagógicos diversos que responden tanto a las trayectorias de los/as docentes como a las condiciones institucionales, curriculares y contextuales de cada universidad.

En términos comparativos, si bien no pueden establecerse generalizaciones tajantes, se observan ciertas tendencias que merecen ser señaladas. Entre los/as docentes de universidades públicas, tanto en México como en Argentina, es más frecuente una mirada crítica y reflexiva sobre el rol de la comunicación, con fuerte anclaje en lo social, lo político y lo comunitario. Se percibe una preocupación constante por formar profesionales comprometidos/as, con capacidad de análisis contextual, sensibilidad ética y vocación de transformación.

En cambio, en las universidades privadas, tiende a enfatizarse con mayor intensidad la dimensión técnica, instrumental y laboral de la formación, con foco en la actualización constante, el uso eficaz de herramientas digitales, la inserción profesional y la competitividad en el mercado. Esto no implica una ausencia de reflexión crítica, sino una jerarquización de prioridades diferente a la hora de encarar la propuesta académica dentro del aula.

Aquí entra la disputa por cuál es el rol de las universidades. ¿Las universidades deberían subordinarse de forma acrítica a las exigencias del mercado, como pareciera ser la tendencia actual? ¿Deberían orientarse a dar respuesta a los problemas sociales y a las necesidades formativas y humanas de las personas?

Esta discusión no es nueva, y debe leerse siempre dentro de una disputa más amplia sobre el tipo de sociedad que se busca construir. Al respecto, Gentili (2011) advierte que

El debate sobre la función social de las universidades debe enmarcarse siempre en la disputa en torno al modelo de nación que pretendemos construir punto como hemos visto, la crítica al ejercicio oligárquico de la docencia suponía una crítica implacable y contundente a un modelo de sociedad oligárquica sobre el que se instituía el régimen de dominación y segregación. La colonialidad del saber y la colonialidad del poder se articulaban así de forma dialéctica. (p. 133)

Desde esta perspectiva, las decisiones pedagógicas no son neutras ni meramente técnicas, sino que expresan un posicionamiento individual frente a las desigualdades, a la historia, y a los sentidos que se disputan en el campo educativo y comunicacional. Si bien no hay respuestas correctas, esta discusión separa de manera clara hacia dónde apuntan las universidades públicas y hacia dónde las privadas. Estas diferencias no deben leerse como

oposiciones binarias, sino como expresiones de configuraciones pedagógicas particulares que dialogan con los marcos institucionales, las condiciones materiales de enseñanza y los horizontes ético-políticos de quienes ejercen la docencia.

Lo que queda claro es que formar comunicadores/as en el siglo XXI implica transitar un territorio inestable, donde el aula se convierte en un laboratorio de experimentación, en una trinchera de resistencia, en un puente hacia el mundo profesional, o en una combinación de todas estas dimensiones. Y en ese escenario, las estrategias didáctico-pedagógicas que se despliegan no son neutras: encarnan visiones sobre qué es comunicar, para qué y para quién se forma, y qué papel se le asigna al conocimiento en una sociedad atravesada por disputas de sentido, desigualdades estructurales y aceleradas transformaciones tecnológicas.

5.4 Estrategias de enseñanza con tecnologías digitales en la formación en comunicación

Enseñar y aprender en el siglo XXI implica, como vimos en el marco teórico, hacerlo dentro de un entramado social, simbólico y tecnológico marcado por la cultura digital. Esta cultura no se reduce al uso de dispositivos o plataformas, sino que transforma profundamente las formas de vincularnos, de construir conocimiento, de producir y circular sentidos. De esta manera, la digitalización impactó en la vida cotidiana de las personas: en los modos de percibir el tiempo, el espacio, la memoria, la interacción; y, además, reconfiguró las prácticas educativas al introducir nuevos lenguajes, nuevas mediaciones y nuevas dinámicas de relación entre docentes, estudiantes y saberes.

En este escenario, la cultura digital no es un elemento externo a la escuela o la universidad, sino el entorno donde se inscriben todas las prácticas pedagógicas. “En esta fase de desarrollo de la educomunicación, el contexto es el de la cultura digital y móvil caracterizada, sobre todo, por la convergencia de tecnologías y lenguajes, la interactividad, la participación y las redes sociales” (Aparici y Osuna, 2010, p. 308).

En el campo de la comunicación y el periodismo, estos procesos se vuelven aún más complejos, dado que las tecnologías digitales no solo median los aprendizajes, sino que constituyen el objeto mismo de estudio y de práctica profesional. La cultura digital es el marco en el que se produce la información, se configuran las audiencias, se construyen las identidades mediáticas y se disputan los discursos. Por eso, no se trata únicamente de incorporar tecnologías a las aulas, sino de comprender críticamente cómo estas tecnologías moldean los modos de enseñar y aprender, y qué implicancias tienen en la formación de profesionales capaces de intervenir en ese mismo ecosistema digital.

En este contexto, el objetivo del apartado es identificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje con tecnologías digitales que los/as docentes de comunicación y periodismo en México y Argentina ponen en práctica, así como comprender los sentidos pedagógicos y formativos que estas adquieren en sus experiencias concretas de aula. Lejos de pensarlas como simples herramientas, las tecnologías digitales son concebidas aquí como dispositivos pedagógicos cargados de intención, sentido y contexto.

Al respecto, Jorge Alberto Hidalgo Toledo, comparte, en función de lo que entiende por tecnologías digitales, lo siguiente:

Tengo varias aproximaciones teóricas vinculadas con las tecnologías de información. Una, la perspectiva de la ecología de medios donde yo, literal, sí concibo a las tecnologías como sistemas de expansión del ser humano. Entonces no es una herramienta solamente, sino es literal, la versión expandida del yo. Esto quiere decir que hay que utilizar esas herramientas como formas de mediación y vinculación con la otredad, con el entorno y de transformación del entorno. Entonces eso me lleva a pensar en estas tecnologías como el cerebro expandido, la emoción expandida, ¿cómo podríamos pensar desde esa mirada ecológica, y mediática, el uso de la herramienta? (Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

Además, agrega:

Por el otro lado, la mirada de la hipermediatización y la hipermediación, entonces, si parto del principio de que toda tecnología es una forma de representación simbólica del mundo y cabe en ese mundo repensar, a partir de un dispositivo tecnológico, todo mi entorno, ¿cómo esa tecnología modifica mis mediaciones con la realidad y cómo modifica mi interacción con el otro, con las instituciones? Entonces, si eso implica acelerar procesos, cambiar racionalidades, modificar patrones con esa tecnología, usémoslas. Para mí son aliados estratégicos. Yo parto de esa mirada de que son copilotos, son expansores, son extensiones del yo. De hecho, hoy el yo se vuelve prácticamente también una extensión de esas tecnologías. Es con esa mirada con la que yo construyo y reconstruyo todos mis planteamientos y mi uso de recursos. (Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

Las palabras de Jorge Alberto Hidalgo Toledo invitan a pensar las tecnologías digitales más allá de su dimensión instrumental. Su enfoque recupera marcos teóricos que proponen interpelar el lugar que ocupan estas herramientas en los procesos educativos y en la construcción del sujeto. Desde esta perspectiva, las tecnologías no son simples soportes ni complementos, sino formas complejas de mediación que transforman nuestras relaciones con el conocimiento, con los otros y con el entorno. Constituyen, en sus

términos, una “expansión del yo”, es decir, dispositivos que modifican nuestras formas de sentir, pensar, crear e intervenir en el mundo. Sobre este punto, Rennie Estefan Ligarretto Feo (2021) plantea

reflexionar sobre otras mediaciones de la tecnología para la enseñanza permite desprender una lógica instrumental que ha centrado la mirada en reducir brechas digitales de acceso, pero que desconoce una dimensión cultural de la mediación tecnológica que permite transformar roles, artefactos, ambientes de aprendizaje a narrativas propias de una cultura digital. (p. 2)

Esta mirada resulta clave para el campo de la comunicación, donde los medios no solo se analizan, sino que se habitan, se producen, se interpretan y se transforman. Pensar a las tecnologías como aliadas estratégicas —copilotos, extensiones cognitivas, simbólicas y afectivas— implica asumir un rol activo y crítico en su uso dentro del aula. Supone también reconocer que cada decisión tecnológica conlleva una intencionalidad pedagógica, y que el modo en que se incorporan impacta en el tipo de vínculos que se establecen con el saber, con los/as estudiantes y con el campo profesional.

A partir de esta concepción, se vuelve necesario analizar cómo los/as docentes entrevistados/as conciben, usan y resignifican las tecnologías digitales en sus prácticas. Para ello, se proponen cinco ejes temáticos que permiten observar distintas formas de vinculación pedagógica con estas herramientas, desde el uso de recursos concretos hasta los sentidos éticos, políticos y profesionales que orientan su implementación. Aquí no se hablará de apropiación tecnológica, sino que interesa conocer con qué objetivos los/as docentes incorporan, o no, las tecnologías digitales en el aula.

En primer lugar, se retoman las tecnologías como recurso pedagógico, que aborda los usos de las herramientas empleadas para enseñar. Para muchos/as docentes, las tecnologías digitales son concebidas como herramientas útiles para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde el uso de videos, presentaciones, podcasts y mapas mentales hasta plataformas colaborativas, las mismas son integradas como medios para enriquecer la experiencia de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, Cristian Secul plantea:

Cuando tengo que hablar de contextos, de momentos mediáticos puntuales, yo tengo que ilustrar, entonces lo uso como una estrategia de enseñanza para que me acompañe en la oralidad en el aula, para que rompa la monotonía. Entonces es un recurso que me sirve para cada clase. Últimamente utilizo mucha presentación PowerPoint o Canva en la Universidad privada. Y si puedo, un video que sea un disparador. No paso un video de diez minutos, paso un vídeo de 3 minutos para preguntarles qué pasó, qué vieron, qué me cuentan, qué encontraron, pero que se conecte con lo que yo estuve diciendo con anterioridad. (Arg. Priv., comunicación personal, 23 de agosto de 2024)

En la misma sintonía, Soledad Segura expone:

Usamos un montón. Proyectamos y no solo cosas fijas, sino también usamos muchos audiovisuales: fragmentos de películas, de series. Ese tipo de cosas, mucha música, usamos muchos recursos artísticos que ahora se expresan en formatos digitales. Es un enfoque de la materia, es una decisión pedagógica. La estrategia pedagógica es esa y tiene que ver con una mirada sobre la relación entre sociología y arte, etcétera, pero como pedagógicamente la entrada es esa mostramos desde spots publicitarios, pelis, series, músicas, usamos cuentos, poesías, novelas. Las profes de prácticos, sobre todo, aunque un poco yo también, usan memes, gif, etc. (Arg. Púb., comunicación personal, 19 de septiembre de 2024)

Clara Di Virgilio, por su parte, declaró:

Entonces es una estrategia y es una herramienta, son las dos cosas. Es una herramienta porque conviven con eso, los pibes están con el celular arriba del pupitre, o con la compu porque muchos en vez de usar un cuaderno, toman nota en la compu. Entonces es una herramienta y es una estrategia también porque hoy la comunicación pasa mucho por ahí y la asignatura que yo doy pasa mucho por la tecnología también. (Arg. Priv., comunicación personal, 16 de febrero de 2025)

Daniel Huerga García, en la misma línea, las concibe como un recurso instrumental para abonar a los procesos de enseñanza y aprendizaje:

No ha sido necesario, ni es tanto mi línea, el uso profundo de las tecnologías. Obviamente proyectamos videos, usamos el Teams y usamos el Zoom, el Padlet, el Mentimeter. En fin, obviamente grabamos, vamos a las cabinas y hacemos videos, etcétera, pero todo ha sido como un medio para aprender, un medio para enseñar, nunca como la reflexión en sí misma de la técnica. (Méx. Priv., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Estas estrategias, aunque en apariencia simples, suponen un paso importante hacia la actualización de las prácticas docentes en diálogo con los lenguajes contemporáneos. Sin embargo, como advierten Aparici y Osuna (2010), la incorporación de tecnologías en el aula no siempre ha venido acompañada de una reflexión crítica sobre su uso y sentido educativo.

¿Qué hemos aprendido en todos estos años? Las instituciones educativas adoptaron, en líneas generales, una práctica tecnicista al incorporar el ordenador en el aula. Fue usado como una herramienta sin considerar, al mismo tiempo, que era una tecnología de la comunicación que exigía ser analizado, también, como objeto de estudio y de construcción del conocimiento como lo habían sido, en otras fases del desarrollo de la educomunicación, el cine, el cómic, la radio, la prensa o la televisión. (p. 307)

Desde esta perspectiva, la pregunta ya no es solo qué tecnología se usa, sino para qué se usa, con qué intenciones pedagógicas y con qué efectos en la formación de los/as estudiantes. Aparici y Osuna (2010) invitan a repensar el rol docente más allá de la mera funcionalidad tecnológica y a considerar las herramientas digitales como dispositivos simbólicos que median sentidos y aprendizajes, capaces de reforzar, tensionar o transformar las dinámicas educativas.

Por otra parte, en segundo lugar, se retoman las tensiones y las experiencias vinculadas a las dificultades y desigualdades en el acceso y uso de tecnologías. Un ejemplo de ello es

Yemina López, quien plantea que la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza universitaria genera tensiones y desafíos que aún se están procesando:

Lo venimos charlando bastante como equipo con mis compañeras. En nuestro afán de *aggiornarnos* [actualizarnos] y de incorporar las tecnologías, las aplicaciones o de pensar en el chat GPT y cómo usarlo como una herramienta y no que hagan los trabajos enteros con el chat GPT, a veces nos pasamos para el otro extremo y como que no termina de quedar muy en claro qué es lo que estamos intentando hacer. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024).

Cristian Secul Giusti, por su parte, reconoce que la utiliza como una herramienta, pero no depende de ella para sus clases:

O sea, es importante para mí la tecnología, pero mi clase no depende de la tecnología, lo uso como una herramienta, como una estrategia de enseñanza. Por ahí me estoy perdiendo clases fabulosas y que los pibes [los estudiantes] estén fascinados. Todavía no le encontré la vuelta, no va con mi timing, pero si lo tengo que hacer no tengo ningún problema. Yo no soy anti tecnología, pero todavía no le encuentro la vuelta para incorporarlo de buena manera. (Arg. Priv., comunicación personal, 23 de agosto de 2024)

En la misma línea, Nelly Calderón sostuvo: “Me parece que lo veo más como una estrategia de enseñanza. La verdad que no me he dado la oportunidad, no he encontrado el tiempo, la forma o quizás sea una barrera generacional para actualizarme profesionalmente en el uso de tic” (Méx. Púb., comunicación personal, 5 de septiembre de 2024).

Y, además, agregó:

Pero me ha costado subirme al barco de las TIC. Por ejemplo, en pandemia estuvimos trabajando, nos exhortaron a subirnos a una plataforma que era blackboard. Yo la verdad solo la usaba para mandar mensajes, para decir estas son las lecturas, estos son los ejercicios de esta unidad. La usaba, por supuesto, para

conectarnos en tiempo real, usaba Zoom, usaba Meet, pero más allá de ahí no he pasado. Utilizo mucho el Drive, me encanta usar el Drive, los documentos colaborativos, pero incluso no he usado Classroom. Y es curioso porque ahorita, después de la pandemia, los estudiantes quieren sus clases en Classroom, en Blackboard, les da estructura, les da certeza y yo con mucha pena les he dicho muchachos, no lo sé usar, no lo he logrado. Sí es una brecha, es una brecha lo que experimento. No he sabido cómo transitar ese camino hacia las tic. Por supuesto, uso muchos recursos digitales: videos, les pido escuchar podcasts, pero mi planeación docente no va más allá del Drive. (Méx. Púb., comunicación personal, 5 de septiembre de 2024)

Las palabras de Calderón revelan una tensión muy presente en muchos/as docentes: el reconocimiento del valor pedagógico de las tecnologías digitales, junto con la sensación de no haber podido, ya sea por tiempo, por formación o por barreras generacionales, utilizarlas de forma más profunda. Esta brecha entre la expectativa institucional o estudiantil y las posibilidades reales de uso genera una incomodidad que no es individual, sino estructural.

En esa misma línea, Rocío Zac-Nicté Cupul advierte sobre una tendencia más general: tras el impulso forzado de la digitalización durante la pandemia, muchas prácticas tecnológicas se han ido abandonando, como una solución de emergencia y no de una transformación de los usos y prácticas:

Las tecnologías digitales son un elemento importante e indispensable, dado que ante los sucesos surgidos de la pandemia sabemos que en cualquier momento esto pudiese volver a suceder. Pero de un año para acá, ya entramos otra vez en dejar de utilizarlas. Por ejemplo, los documentos compartidos, subir todo a través del Classroom, usar el Drive. Como que hemos caído otra vez en que ya pasó la emergencia y creo que hemos regresado a creer que ya no es tan importante. No obstante, creo que las tecnologías no son lo principal, pero tenemos que trabajar con ellas porque al final del día ahí están. Son también elementos que tenemos que enseñar a nuestros alumnos porque básicamente el mundo avanza hacia allá y nosotros también tenemos que estar inmersos en ese mundo. Y tenemos que estar

inmersos no solo teóricamente, sino también en la práctica. Sería importante encontrar el equilibrio y no tener usos extremos porque o las usas mucho o no las usas, cuando creo que los puntos medios siempre son la mejor solución e incentivo para nuestros alumnos a que lo conozcan, a que las apliquen y pues que traten de sacarle mucho jugo. (Méx. Púb., comunicación personal, 27 de agosto de 2024)

Por otra parte, el testimonio de Silvana Iovanna Caissón propone revisar otro tipo de tensiones que tienen que ver con el acceso tanto a los dispositivos como a internet:

Después para las clases virtuales, por ejemplo, son muy difíciles para hacerlas participativas. Pero de a poco vamos incorporando herramientas como el Mentimeter, o hacemos placas donde todos tienen que hablar y escribir. No tengo la posibilidad, por ejemplo, de generar subgrupos porque la Universidad no te da una plataforma administrable. Entonces estuve usando el Jitsi, pero se me cayó mil veces. Ahora me dieron una cuenta de Google, pero no podés armar grupos. Bueno, hasta ahí se puede hacer con 70 estudiantes. Yo siento que me faltan un montón de herramientas en lo digital, pero hago también hasta donde me va dando y hasta donde voy incorporando. [...] Por otra parte, nos están pidiendo que pasemos las materias a la virtualidad en un 49%, que implementemos tecnologías y demás. Pero, ¿con qué recursos? El internet en las facultades funciona pésimo, cada vez la calidad es menor. Ahora pusieron televisores en las aulas, lo cual está buenísimo, porque vos llevás tu Power y proyectás, pero en las aulas con 80 personas es difícil que los que están al fondo puedan leer o ver algo. A veces les ponemos a las nuevas tecnologías mucha esperanza o esperamos que haya más posibilidades por tener más tecnologías y después ante la falta de recursos no nos capacitamos, no podemos usarlo. Hay procesos que no se dan en simultáneo. (Arg. Púb., comunicación personal, 18 de febrero de 2025).

Todos estos testimonios revelan que la integración de tecnologías digitales en la enseñanza universitaria no es una experiencia homogénea ni lineal, sino un proceso atravesado por múltiples tensiones: desde la falta de formación específica y los condicionamientos generacionales, hasta las limitaciones institucionales, de

infraestructura o conectividad. En todos los casos, queda claro que la voluntad docente por incorporar herramientas digitales convive con obstáculos estructurales que exceden las decisiones individuales. Lo significativo es que quienes expresan estas tensiones están formados/as en universidades públicas y, salvo Cristian, las demás aún trabajan en ellas. Ellos/as no rechazan las tecnologías, sino que problematizan sus condiciones de uso, su pertinencia pedagógica y las brechas que se abren entre lo que se espera hacer y lo que realmente puede hacerse. Entonces, lejos de asumir una visión anti tecnologías, los relatos invitan a pensar en un uso crítico y situado de lo digital, que no solo contemple el acceso y el dominio técnico, sino también el sentido pedagógico, los contextos materiales y las desigualdades persistentes dentro del sistema educativo.

Posteriormente, el tercer uso que los/as entrevistados/as recuperan de las tecnologías digitales es uno con una formación crítica. Esto quiere decir que las están pensando para aportar una mirada reflexiva con el fin de que los/as estudiantes no solo usen herramientas, sino que también comprendan sus implicaciones sociales, políticas, culturales:

Sobre este punto, Paulina Rivera, dijo:

La tecnología o la tecnología de información y comunicación tiene que ser un aliado, pero no solo para resolver una tarea o una actividad, crear tareas, una actividad en específico de tu vida, ya sea formativa, ya sea lúdica, ya sea de contacto social o algo afectivo. Yo trato de que los muchachos lo vean así, como una herramienta que te ayude a desarrollar capacidades y que te ayude a ser más autónomo, que te ayude a ser un agente de cambio gracias a la tecnología, pero por ello hay que saber usarlas y enseñarles la parte responsable, ética, axiológica. (Méx. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

En sintonía con el planteo de Paulina Rivera, quien concibe a las tecnologías no solo como herramientas funcionales sino como medios para formar sujetos críticos, autónomos y éticamente responsables, el autor Fonseca Cascante (2021) sostiene que las TIC deben ser consideradas estrategias orientadas al desarrollo integral de las personas. Desde esta perspectiva, las tecnologías digitales no se limitan a facilitar tareas, sino que deben promover competencias esenciales para la vida, el trabajo y la ciudadanía,

potenciando las habilidades comunicativas como condición para la participación activa, la reflexión crítica y el pensamiento autónomo de los/as estudiantes:

las TIC deben ser consideradas estrategias que respondan a la formación de los individuos con competencias necesarias para la vida, el trabajo y el mundo, ante lo cual, sin duda alguna, se requiere de la potencialización de las habilidades comunicativas para promover la participación, la crítica y la reflexión en los sujetos participantes, quienes ven en estas herramientas recursos de gran apoyo en la realización de las diferentes asignaciones que deberán asumir durante su recorrido por la universidad. (pp. 17-18)

En línea con esta mirada formativa, Ildebranda López aporta una reflexión que pone el foco en el carácter anticipatorio de las tecnologías digitales dentro del aula: su uso, lejos de ser una excepción circunstancial durante la pandemia, constituye, según entiende, una preparación concreta para el ejercicio profesional futuro de los/as estudiantes. La virtualidad forzada se convierte así en una instancia de entrenamiento en competencias digitales clave para los entornos laborales actuales y venideros, especialmente en el ámbito de la comunicación.

Cuando se quejaban en la pandemia de estar tomando clases digitales, yo les decía: colegas, no saben el entrenamiento que están teniendo para el tipo de trabajo que ustedes van a tener en el futuro. Ustedes van a tener mucho trabajo remoto. Y si aprenden a través de las tecnologías y hacen los trabajos 100% digitales con las condiciones que en este momento hay, ustedes están desarrollando algunas competencias digitales para su ejercicio profesional en 5 años. (Méx. Priv., comunicación personal, 3 de septiembre de 2024)

En este sentido, Francisco Albarello amplía el horizonte de reflexión al proponer que la universidad no solo debe promover el uso instrumental de la tecnología, sino también una actitud crítica hacia ella. Su planteo no niega los beneficios de las herramientas digitales, sino que interpela sobre los límites de su automatización y sobre el valor insustituible de lo humano. Desde su mirada, formar comunicadores/as implica también enseñar a

desnaturalizar el vínculo cotidiano con la tecnología, a interrogarla, a resistirse al consumo acrítico y a cultivar capacidades reflexivas, éticas y creativas que no pueden ser automatizadas.

Eso es fundamental en la profesión, tanto del docente como del comunicador, cómo uso las tecnologías, qué lugar les doy. El tema de hoy sería: ¿qué hay, meramente humano, que no puede ser, de algún modo, codificado por la tecnología? Hay algo humano ahí, la mente humana. ¿Qué es lo que nos hace humanos? Que está bueno que tengamos las tecnologías, que nos facilita un montón de cosas. Pero ¿qué es lo que nos suma? por ejemplo, la curiosidad por el conocimiento, la crítica, chequear si esto que me tira el chat GPT es verdadero o no, o si está bien o no. Pienso que ese es el valor que le podemos aportar desde la Universidad. Hoy por hoy tendríamos que enseñar cómo desnaturalizar la relación naturalizada que tenemos con la tecnología. (Arg. Priv., comunicación personal, 13 de febrero de 2025)

Esto da pie para pensar en la cuarta manera en la que los/as docentes reflexionan sobre las tecnologías digitales que es desde las perspectivas críticas y éticas, donde se profundiza en los sentidos políticos, éticos y educativos que subyacen a las decisiones didácticas en entornos digitales. A diferencia de la anterior que tuvo que ver específicamente con la formación, en este caso se habilitan lecturas que problematizan el uso en sí. Tal es el caso de Luis Scipioni quien plantea:

También es importante discutir lo que son las tecnologías de la información y comunicación en términos sociales y después lo podemos pensar en la formación. Pero tiene que ver con discutir un poco las tecnologías, el mundo que se construye alrededor de las tecnologías, las identidades sociales y otras cosas que obviamente están afectadas por todo lo que tiene que ver con los procesos de globalización, de comunicación y demás y que son claves también para poder trabajar determinados contenidos. (Arg. Púb., comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

El planteo de Scipioni sitúa a las tecnologías digitales en el centro de las transformaciones culturales y políticas que configuran nuestras sociedades. Enseñar comunicación, desde

esta óptica, implica también enseñar a leer críticamente los dispositivos, los discursos que producen y los modos de vida que modelan. Los procesos de enseñanza/aprendizaje no pueden desligarse de esa reflexión ética y contextual. Francisco Albarello, por su parte, cuando reflexionó sobre desde qué lugar piensa las tecnologías digitales, sostuvo:

desde una perspectiva crítica, no apocalíptica, integrada, no neutral, sino que da cuenta de que las tecnologías no son un instrumento, no son una herramienta meramente, son mucho más que eso. Son un ambiente, son un entorno sensorial que nos modifica sin que nos demos cuenta, como dice McLuhan, que forman parte de nuestra cotidianidad, estamos totalmente consustanciados con ellas. Las influimos, nos influyen. El lugar en el que pienso a las tecnologías es a la tecnología como un ambiente, como un entorno sensorial. Lo que implica justamente la necesidad de un distanciamiento crítico que es tratar de mirar mi cotidianidad y ver cómo esa tecnología la está influyendo. (Arg. Priv., comunicación personal, 13 de febrero de 2025)

Albarello profundiza esta perspectiva al proponer una lectura más estructural: las tecnologías son entornos, climas sensoriales que condicionan la experiencia cotidiana. En su reflexión resuena la idea de McLuhan sobre los medios como extensiones del ser humano, pero con una advertencia clave: es necesario tomar distancia para poder comprender cómo estas tecnologías nos afectan, muchas veces de forma invisible. La universidad, dice, debe ser ese espacio que enseñe a desnaturalizar lo digital.

Por otro lado, Camila Fernández, suma otras ideas muy interesantes:

Pero también trabajamos mucho desde la economía política de la comunicación, así que hay toda una lectura y una visión sobre las nuevas tecnologías y cómo hay una economía concentrada vinculada con las plataformas digitales, con los medios de comunicación. Ese es el lugar desde el que pienso a las TIC, desde las cuales trabajamos. Después como herramienta o recurso aparecen los artefactos para poder utilizarlos, para poder leer, para poder ver un video, para poder acceder a cierta información y al conocimiento porque hoy está en nuestros derechos a la educación,

a la cultura, a la información. Y están mediados por las tecnologías. (Arg. Púb., comunicación personal, 19 de febrero de 2025)

Desde la economía política de la comunicación, Camila Fernández recupera otro ángulo necesario: el análisis de las plataformas y sus lógicas de concentración, exclusión y vigilancia. Su planteo invita a no perder de vista que las tecnologías no solo median el acceso al conocimiento, sino que también filtran, condicionan y jerarquizan qué se considera “conocimiento válido”. Las plataformas no son espacios neutros, sino territorios donde también se juegan derechos.

Y, para complejizar más aún la discusión, Nohemí Lugo sostiene:

Pero en realidad yo creo que una de las grandes diferencias es cómo nosotros vemos la tecnología en un nivel sistémico complejo. Por eso nosotros tendríamos que hablar de plataformización, datificación, ahora con inteligencia artificial por cuestiones éticas, de medio ambiente, el desarrollo tecnológico como un discurso. Debemos tener la formación para ser críticos con los discursos simplificantes de las tecnologías como herramientas, como si no estuvieran insertadas en este sistema. Nosotros no podemos ver ningún medio, sea de comunicación masiva o no, ni ninguna tecnología ni nada digital, de esa manera tan simplista. Eso es lo que yo creo que hace que esta carrera tenga sentido en este momento, que sería muy cuestionable si lo tiene, si nada más nos dedicamos a producciones que se están simplificando con inteligencia artificial en cuanto a procesos o que los influencers se han vuelto comunicadores sin estudiar comunicación. Yo creo que lo que nos da sentido como carrera es nuestra mirada, desde las teorías, desde lo cultural, nuestra capacidad para pensar la sociedad, para pensar los grupos, para hacer nexo entre grupos, para ser nodo de red. Y entonces yo creo que no podemos reducirlo para nada y sería muy triste si alguien lo está haciendo así. (Méx. Priv., comunicación personal, 11 de septiembre de 2024)

Entonces, Lugo profundiza esta discusión. Plantea que pensar la tecnología implica asumir su inscripción dentro de un sistema más amplio: económico, ambiental, político y simbólico. Cuestiona la naturalización de discursos simplificadores y convoca a

posicionarse críticamente frente a la plataformización, la inteligencia artificial y la datificación de la vida cotidiana. Para ella, la carrera de comunicación solo tiene sentido si ofrece esa mirada compleja y crítica sobre el mundo.

En definitiva, estos testimonios permiten ver que hay una preocupación compartida: la necesidad de formar profesionales capaces de pensar las tecnologías desde múltiples aristas. No se trata solo de enseñar a usar herramientas, sino de construir una mirada crítica, situada y consciente sobre los entornos digitales que habitamos. En este sentido, las estrategias didácticas con tecnologías no son neutras: expresan una concepción del mundo, una forma de entender la educación y una apuesta política por el tipo de comunicadores/as que se busca formar.

Luego, en quinto y último lugar, están las tecnologías digitales pensadas como puente con el campo profesional. En este último eje, se analizan los discursos que conciben a las tecnologías digitales como una herramienta estratégica para acortar la distancia entre la formación académica y el ejercicio profesional. Los/as docentes entrevistados/as no solo piensan en el uso técnico de las herramientas, sino también en cómo preparan a sus estudiantes para enfrentarse a los entornos laborales actuales: exigentes, hiperconectados y en constante transformación.

Por ejemplo, Abraham Santos Torres propone:

Yo las pienso desde apréndelo en el salón porque te va a servir en la vida laboral: ven, aprende, echa a perder aquí, pero sal después de cuatro meses dominando la herramienta. Eso por un lado y, por el otro, hablo mucho con mis alumnos, hablo mucho de aspectos como la criticidad, la literacidad, la propia creatividad ahora trabajando con las tecnologías de la información. Son 8 dimensiones las que me gusta trabajar con los estudiantes que tienen que ver directamente con el uso de las TIC: es la integridad y también hablando un poco ya del uso de la inteligencia artificial generativa que es un imperante que llegó para quedarse; la literacidad, que es estar leyendo y aprendiendo de esto; potenciar la creatividad; pero también trabajar la criticidad; el diálogo y, finalmente, el desarrollo cognitivo. Entonces lo que suponen estas dimensiones del aprendizaje es que, desde la ética y la aprobación de nuevos modos de conocer, podamos generar contenido. Esto a mí me ayuda mucho para trabajarlo en mis clases con los alumnos porque no es nada más usar la

herramienta. Entonces las tic las enfoco para que aprendan la herramienta, pero también cómo la van a aplicar en el trabajo. (Méx. Priv., comunicación personal, 17 de septiembre de 2024)

En este testimonio se evidencia una mirada pedagógica que reconoce la centralidad de las tecnologías digitales en el mercado laboral y las incorpora como parte fundamental de la experiencia formativa. Abraham Santos no se limita a enseñar el uso instrumental de las herramientas: propone un enfoque integral que articula dominio técnico con pensamiento crítico, creatividad, ética y capacidad de adaptación, dimensiones clave, según su mirada, para la inserción profesional.

Por otro lado, Nohemí Lugo se suma a la reflexión:

la tecnología educativa es para educar con medios y la alfabetización en medios es para educar sobre medios. Y en realidad yo creo que los comunicólogos tenemos que estar educados, educadas, sobre la alfabetización en medios. Es decir, obviamente, a saber manejar la última versión de Canon Sony, cuál sea la mejor, el tipo de iluminación, Photoshop, illustrator o inteligencia artificial. Manejar las últimas tecnologías para hacer tu trabajo, pues eso en cualquier carrera es lo que hay que hacer para estar actualizado, pero en realidad, yo creo que no, que no podemos reducirlo ahí. Menos si para nosotros son objeto de estudio, objeto de práctica y creo que uno de los mayores inferenciadores [sic] de alguien que estudie sistemas computacionales, porque no tenemos esa capacidad técnica. Entonces creo que lo que importa en los comunicólogos, y es una cosa que también digo mucho y acá tenemos un evento que se llama miradas y conexiones, donde se toca ese punto. (Méx. Priv., comunicación personal, 11 de septiembre de 2024)

El discurso de Nohemí Lugo refuerza esta idea, pero desde una perspectiva crítica. Para ella, dominar las herramientas digitales es una condición necesaria, pero no suficiente. En el caso de los/as comunicadores/as, las tecnologías son también objeto de estudio, de problematización y de intervención. En ese sentido, formar para el campo profesional implica no solo saber usar dispositivos, sino también entender sus implicancias

socioculturales y su lógica de funcionamiento dentro de industrias concentradas y complejas.

Por otra parte, Rosa García suma su mirada como docente que enseña periodismo:

Como yo enseño periodismo y el periodismo es una ciencia de la comunicación, no puedo pensar que las tecnologías solamente sirven para enseñar, sino que también rodean las teorías de información y comunicación, sino que también rodean toda la profesión. Entonces digamos que yo las uso desde los dos sentidos, las uso como una estrategia y también cómo ese ambiente en el cual ellos tienen que trabajar y ejercer su profesión. Si bien podemos investigar y hacer uso de contenidos que están en Internet, les tengo que enseñar, les doy clases sobre cómo dar con la información, qué es confiable, qué se verifica, etc. Primero saben que mucho de lo que hay en Internet es mentira, entonces les enseño a discriminar esa información y eso se hace con un análisis, pero también se hace de manera práctica. (Méx. Púb., comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Desde la enseñanza del periodismo, vuelve sobre esta doble dimensión: las tecnologías no solo sirven para enseñar contenidos, sino que constituyen el mismo entorno donde se ejercerá la profesión. En su práctica docente, el aula se convierte en un espacio de simulación del mundo profesional, donde los/as estudiantes aprenden a buscar información, a verificarla y a reflexionar críticamente sobre los contenidos digitales. Esta integración teoría-práctica resulta esencial, según su mirada, para formar periodistas capaces de operar en entornos de sobreinformación y desinformación.

Por último, la voz de Jorge Alberto Hidalgo Toledo quien, en una línea similar, concibe su clase como un dispositivo tecnológico en sí mismo: un espacio cargado de recursos, referencias, reflexividad y evaluaciones orientadas a entender el impacto que se quiere generar. Aquí la tecnología no es una ayuda secundaria, sino una condición de posibilidad para activar procesos de aprendizaje profesional, situados y significativos:

Entonces, todo está plagado de tecnología, pero mi curso es prácticamente como si fuera un dispositivo tecnológico en sí mismo, la misma clase. Está llena de herramientas cargada de recursos, de referencias, de teorizaciones sobre las

tecnologías y sus procesos y sus simples implicaciones. Pero, sobre todo, es la manera también de entender qué efectos podemos generar con ellos. Entonces mucho del ejercicio reflexivo y de evaluación es ¿qué efecto queríamos generar y lo logramos o no lo logramos? ¿Hasta dónde lo pudimos lograr gracias a ello? (Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

Y, además, agrega:

Yo siempre les digo que cuando hablamos del uso de la tecnología, te puedes encontrar perspectivas de educar con los medios, para los medios, desde los medios, con ayuda de medios. Siempre he sido parte del proceso de la educomunicación. Entonces hay quien dice: incorporo la tecnología para enseñarle sociología, utilizo la tele para que comprendan realidades a las cuales no van a tener acceso. Esa es una forma de aproximación, pero si además te digo, haces una mirada integral, la tele termina estando integrada en tu clase como otra dinámica, los videojuegos, los mundos virtuales, las comunidades virtuales, el estar haciendo grupos de discusión en línea, te puedes convertir esa herramienta también, pero todo va a partir de ¿qué esperamos y cómo queremos resolverlo? Y la tecnología nos ayuda sin duda porque es una forma expandida de nosotros. (Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

Con esta segunda intervención, Hidalgo profundiza aún más su enfoque educomunicativo. Desde su mirada, enseñar con tecnología no es simplemente usar herramientas digitales en el aula, sino configurar experiencias pedagógicas que articulen medios, entornos virtuales y plataformas como formas de representación y expansión del conocimiento. Esta aproximación propone una formación profesional más integral, capaz de adaptarse a los múltiples lenguajes, plataformas y lógicas que atraviesan hoy el campo de la comunicación.

Dada la multiplicidad de voces y reflexiones sobre el uso de las tecnologías digitales como parte de las estrategias de enseñanza/aprendizaje en las carreras de comunicación y periodismo, se puede afirmar que su implementación ocupa un lugar cada vez más significativo en la docencia universitaria en comunicación y periodismo, aunque su

incorporación no responde a una única lógica ni se despliega de forma homogénea. Por el contrario, se configuran múltiples sentidos y formas de uso, que van desde lo instrumental hasta lo ético-político, pasando por lo formativo y lo profesional. Lejos de una visión tecnocentrista o neutral, los/as docentes entrevistados/as piensan sus estrategias con tecnologías desde una concepción situada, muchas veces atravesada por su propio recorrido institucional, su contexto laboral y sus perspectivas pedagógicas.

En este marco, puede observarse una diferencia relevante entre docentes de universidades públicas y privadas. Mientras que, en las universidades públicas, tanto en México como en Argentina, emergen con más fuerza discursos que problematizan las condiciones materiales, la desigualdad en el acceso, y los sentidos sociales y políticos de las tecnologías, en las universidades privadas predomina una mirada más orientada a su aprovechamiento instrumental o su integración al perfil profesional de los/as estudiantes. Esto no implica una división rígida, pero sí permite advertir una tendencia: en las instituciones públicas hay una mayor preocupación por formar miradas críticas que cuestionen el uso naturalizado de las tecnologías, mientras que en las privadas se enfatiza su potencial para la empleabilidad y la productividad. Aunado a eso, los/as docentes de las universidades públicas están enfocados en la enseñanza/aprendizaje de los contenidos, más que en si dan clases mediadas con tecnologías digitales o no. El foco no está puesto en generar ingresos con las herramientas digitales que exige el mercado, sino en cumplir con los planes de estudios y con las estrategias que el contexto les permita implementar. Esto no quiere decir que una opción sea mejor que la otra, sino que describe situaciones diversas. En todos los casos, las tecnologías digitales no son entendidas como una moda o una imposición, sino como parte de un entramado más amplio que involucra el tipo de vínculo que se construye con los/as estudiantes, los saberes que se ponen en juego, los contextos que se habitan y el futuro profesional que se proyecta. Enseñar comunicación en clave digital, entonces, no se reduce a usar herramientas, sino a interrogar sus usos, sus límites, sus sentidos. Es, en definitiva, una práctica situada que obliga a pensar qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña en un mundo mediado por lo digital.

5.5 Mapas del ser docente: palabras y dibujos sobre enseñar comunicación

El enfoque de la cartografía social pedagógica se basa en la idea de que el conocimiento no solo surge de la teoría o la indagación estructurada, sino también de la vivencia personal, el cuerpo, la expresión verbal y la representación visual. Dentro de esta perspectiva, se propuso a los/as profesores participantes en las entrevistas que ilustraran, ya fuera con un esquema o un dibujo sin restricciones, lo que implica para ellos/as ejercer como docentes de comunicación y periodismo, complementado con una pequeña reflexión. El propósito fue generar un acercamiento intuitivo y simbólico a las maneras en que los/as docentes dan sentido a su quehacer profesional. Esto se realizó al finalizar la entrevista dado que la idea era que pudieran pensarlo a partir de todo lo que habían reflexionado con anterioridad.

Entonces, más que aspirar a una clasificación rígida, el análisis está encaminado a descubrir puntos de vista compartidos, ideas clave y conflictos existentes en sus representaciones. A continuación, se irán mostrando los dibujos/esquemas que hicieron los/as docentes. Para organizar el análisis, se compartirán primero los argentinos y, luego, los mexicanos. La propuesta es ir construyendo el relato de qué significa ser docente de comunicación y periodismo para ellos/as.

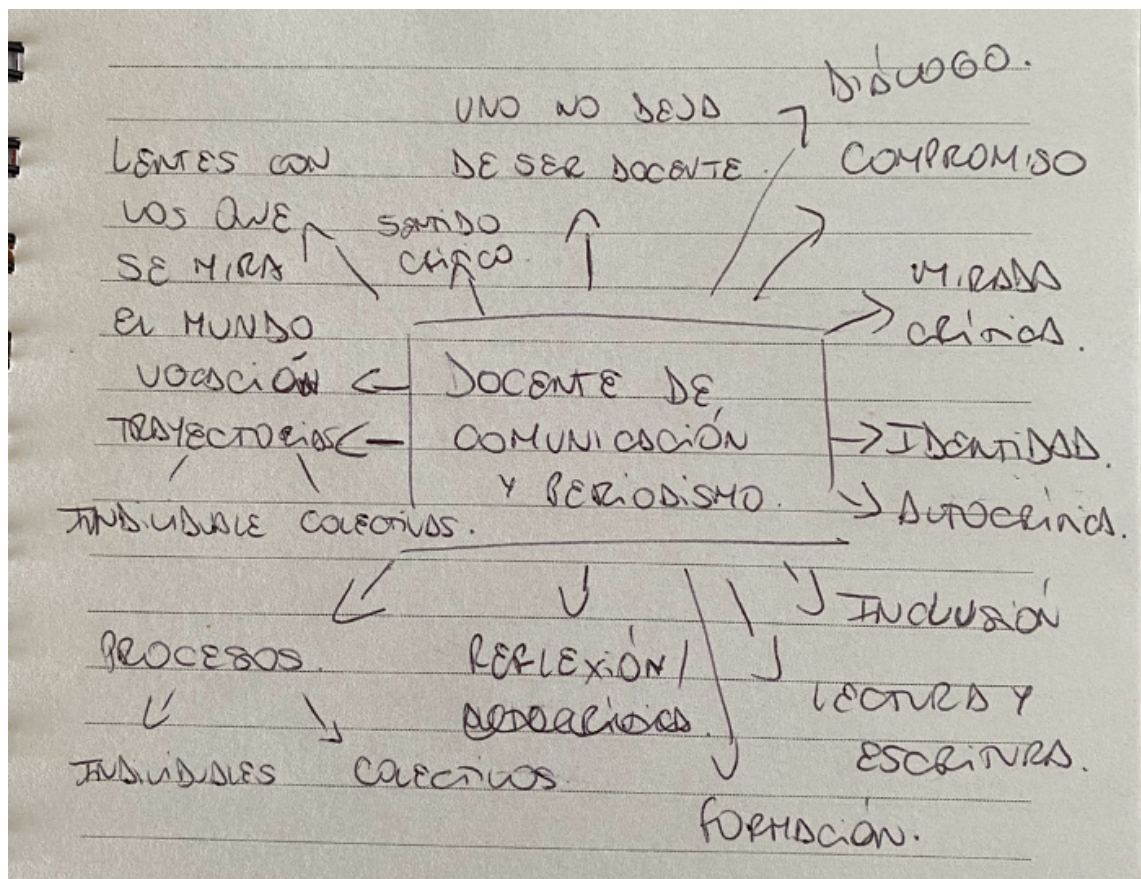
5.5.1 *Docencia situada en Argentina*

Para comenzar, se dará lugar a las voces de los/as docentes argentinos/as. En primer lugar, Yemina López consideró, a partir de la pregunta qué significa para vos ser docente de comunicación y periodismo, lo siguiente:

No puedo responderte qué significa ser docente para mí, sin decirte qué significa serlo en las materias en las que estoy dando clases. Seguramente la respuesta sería distinta si yo te hablara de otra materia. Pero en el Taller de Escritura, nosotros contenemos un montón a los estudiantes, sobre todo porque muchas veces estamos a la par de materias que son un poco más reacias, un poco más expulsivas. Hace unos años que el taller estaba a la par del Taller de Gráfica, ahí te decían: “che, revisá si vas a ser periodista”. En cambio, nosotros teníamos una política de contención. No existen esos discursos en nuestras aulas. Vaya a donde vaya a dar

clases no puedo dejar de pensar en los procesos individuales, en las trayectorias educativas de esos estudiantes o de esas estudiantes, pensar de dónde vienen, qué recorridos tienen. Hay que entender esos recorridos y contenerlos. Trato de no conformarme con que él o ella no me quisieron responder o que la facultad no me dio una respuesta. No me da igual tener diez pibes menos al finalizar el cuatrimestre. También creo que hay que pensar en la práctica profesional, creo que ser docente de comunicación y periodismo es nunca olvidarme que soy docente en una carrera de comunicación. Y que eso tiene que mucho que ver conmigo porque para mí todas las cosas que yo hago adentro del aula tienen que tener un sentido y muchas veces se los explico. Para mí todo debe tener un sentido. Mi mamá siempre dice que uno no deja de ser docente cuando se saca el guardapolvo, todo el tiempo una es la docente. (Arg. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Y, luego de reflexionar sobre ello, realizó el siguiente mapa conceptual:



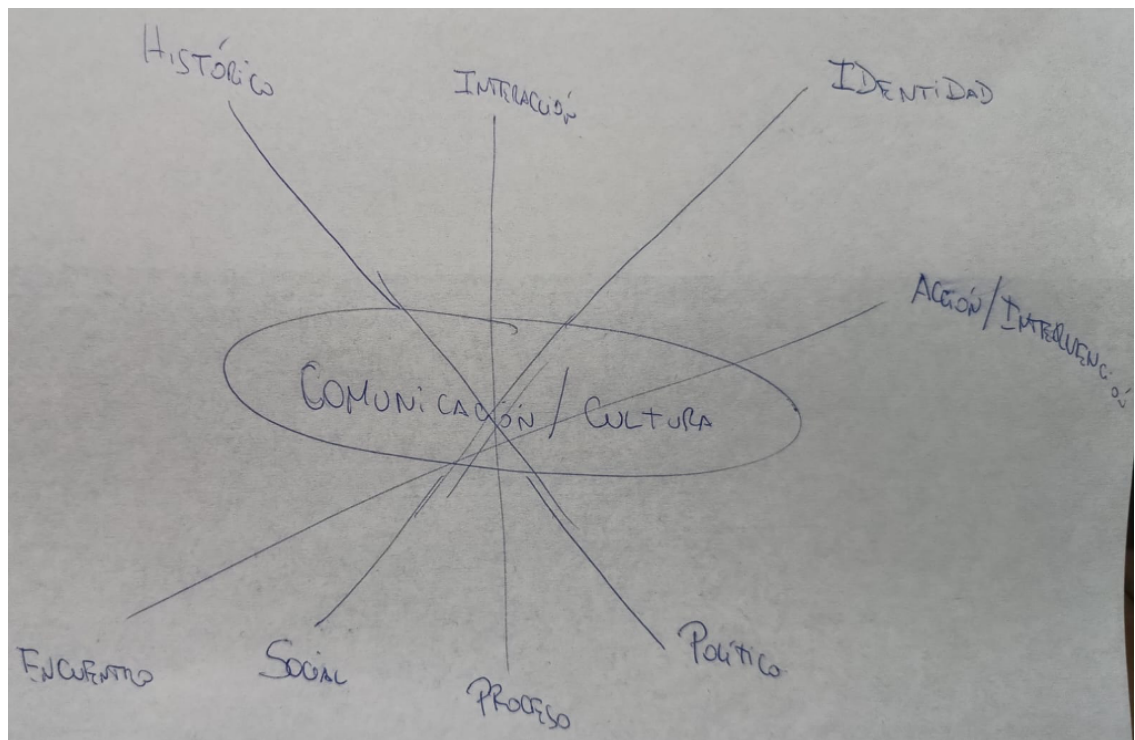
Tanto en la respuesta como en el mapa, Yemina López ofrece una mirada profundamente situada, afectiva y política sobre lo que para ella significa ser docente en el campo de la comunicación y el periodismo. Se posiciona desde su experiencia concreta, en la universidad pública, donde comparte el aula con estudiantes que transitan trayectorias dispares y con diferentes realidades. Uno de sus comentarios más potentes tiene que ver con pensar a la docencia como práctica de cuidado y contención. Eso no implica bajar la exigencia, sino generar las condiciones para que los/as estudiantes puedan sentirse reconocidos/as y encontrar sentidos en sus prácticas y tránsito por la universidad. También aparece con fuerza la idea de la docencia como acompañamiento de procesos y trayectorias: leer silencios, no desentenderse si algún/a estudiante abandona o falta mucho a clase. Además, tiene una posición político-profesional clara: ser docente de comunicación es formar desde y para el campo. Ella insiste en que lo que se enseña debe tener mucho sentido, debe dialogar con la práctica profesional y con el mundo que habitan los/as estudiantes. Y, por último, retoma la idea de ser docente por vocación: es una identidad que se ejerce no solo en el aula, sino fuera de ella también.

Por otra parte, el docente Luis Scipioni, plantea como respuesta a la misma pregunta:

Siempre me pareció que la comunicación te permite tocar muchas cosas a la vez y eso me parece que adquiere en sí mismo una amplitud, que no sé si otros campos te permiten trabajar eso y trabajarlo profesionalmente. Si bien a la comunicación uno la puede definir de distinto modo, yo creo que esta idea del encuentro sociocultural es lo que más define a la comunicación. No se puede trabajar en la comunicación sin entender el campo de la cultura, sin entender cuestiones que tienen que ver con la antropología, sin trabajar la dimensión histórica cuando se trabaja significados, sin trabajar la dimensión política cuando pensás representaciones. La comunicación significa la posibilidad de estar mirando un panorama muy amplio que después obviamente hay que poder acotar. Hay que poder pensar y hay que poder esquematizar, sintetizar y organizar para que alguien pueda pensar la comunicación como una herramienta, como una herramienta en términos de comprensión, pero también como una herramienta de intervención. Entonces me parece que eso da la comunicación, que no lo leo tan rápido en otras disciplinas. Pero me parece que eso que tiene la comunicación es algo re interesante y que tiene una potencialidad y

tiene ese significado de amplitud, de un campo muy, muy amplio, que te permite ver muchas cosas, trabajar muchas cosas. Para mí la idea es esto. En el centro la vinculación comunicación/cultura. Y lo demás son cosas que atraviesan desde lo histórico a lo político, desde el sentido de la interacción, la comunicación como proceso, desde el sentido de lo social a lo identitario y desde la posibilidad del encuentro a la acción e intervención. Me parece que todo eso le da forma a pensar la comunicación de esa vinculación. Lo pensé así, como cosas que atraviesan o que van de un polo a otro, si es que van de un polo a otro. Porque ahora entro en duda. (Arg. Púb., comunicación personal, 21 de agosto de 2024)

Y, luego de pensar en ello, compartió su gráfico:



Luis Scipioni se enfoca, a diferencia de Yemina, en pensar el campo de la comunicación. Él enfatiza su respuesta en los saberes disciplinares y epistemológicos, el cómo comprender y enseñar comunicación en toda su complejidad. En este sentido, se destaca la amplitud, la riqueza epistémica e interdisciplinaria que vincula a la comunicación con la cultura, la historia, la política, la antropología, la identidad, la acción, la intervención. Es decir que, según su mirada, el campo de la comunicación es un espacio de articulación

de saberes que conecta con múltiples dimensiones: sociales, simbólicas, materiales. A través del dibujo, donde la comunicación/cultura se encuentra en el centro, Luis vincula conceptos que atraviesan esta dicotomía.

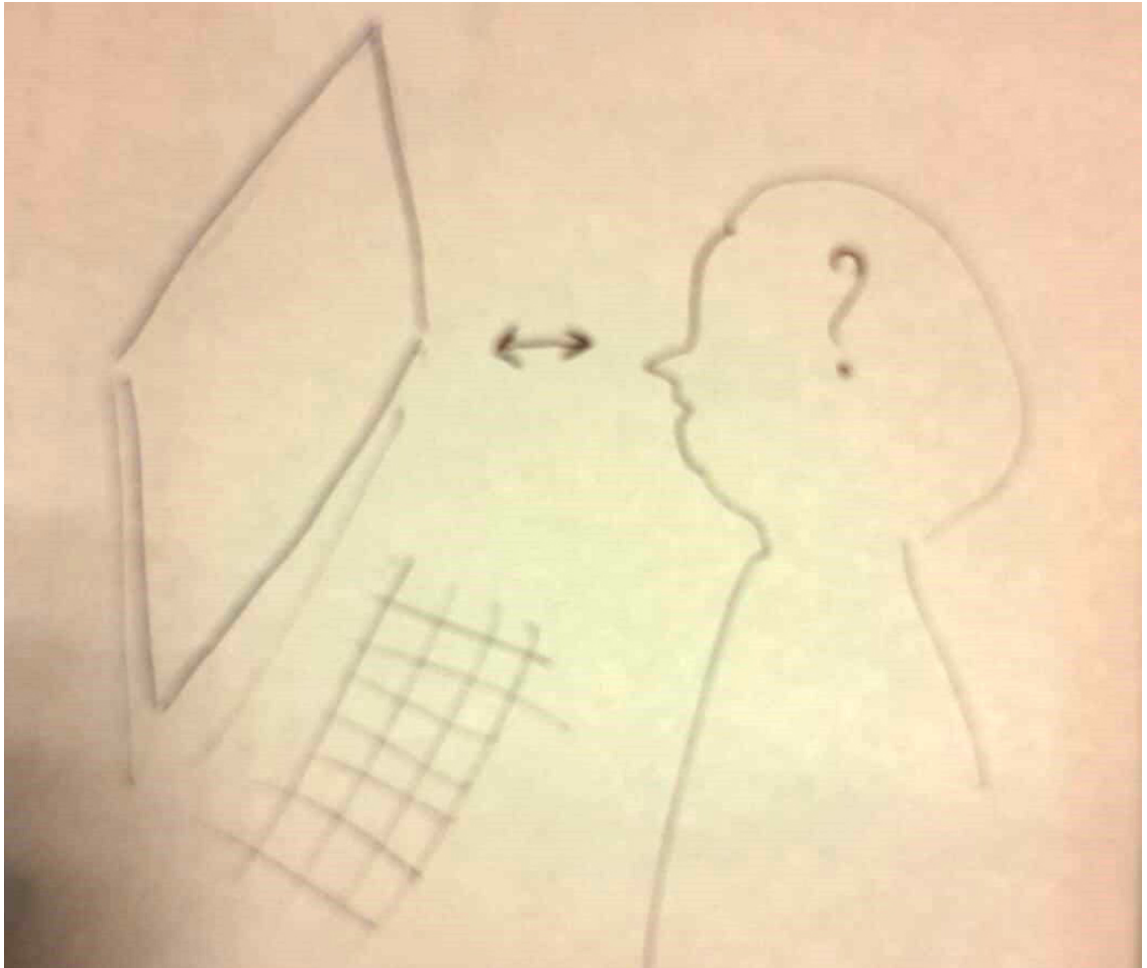
Su punto de vista permite también una reflexión pedagógica implícita: la enseñanza de la comunicación no puede reducirse a la aplicación de esquemas cerrados o de técnicas de transmisión de tipo lineal. Es necesario crear herramientas para pensar y, lo más importante, para actuar. Por eso este docente habla de sistematizar, esquematizar y acotar para que el/la estudiante pueda utilizar la comunicación como herramienta de comprensión y política. La educación se convierte en una práctica de traducción y mediación entre lo vasto y lo posible, entre la complejidad del mundo y la necesidad de actuar en/sobre él.

Otro docente que participó de la dinámica fue Francisco Albarelllo. En este caso, él describió su dibujo a partir de la pregunta qué significa para vos ser docente de comunicación y periodismo:

Lo que hice fue una persona que sería yo, sería el usuario, es mi estudiante, es un ser humano tomando distancia de una pantalla y haciéndose una pregunta. Creo que eso sintetizaría en el sentido más clásico de tomar distancia de una pantalla como era la propuesta de la alfabetización mediática tradicional y hoy sería de cualquier pantalla. Por lo pronto, pantalla que tenemos a cierta distancia, puede ser el smartphone también. En algún momento tendremos las pantallas metidas acá adentro del cerebro y ahí será otra cosa. Para mí ser docente es tomar distancia usando una vieja analogía con la escuela normalista, de la fila donde tomábamos distancia con el brazo extendido a través de tu compañero más bajito. En el sentido de hacerse preguntas, de cuestionarse, de no quererlo todo, de ser un eterno preguntador de la realidad frente a la realidad. Y ver que la realidad es una construcción, lo que nos muestran los medios y las tecnologías, los algoritmos. Hay una constante, hay una construcción y yo no puedo creerme o hacer una lectura lineal de todo eso, sino que tengo que entender que hay un montón de lógicas sociales, económicas, productivas. Una frase que me quedó es: el sentido de lo que vemos está en lo que no vemos. El recorte de la realidad, que es, por ejemplo, una puesta de cámara, le da sentido todo lo que queda fuera. Esto es lo mismo porque

fuera del algoritmo, de lo que muestran los dispositivos móviles, hay un montón de otra información y quién toma las decisiones de lo que entra, lo que sale, eso es lo más importante. (Arg. Priv., comunicación personal, 13 de febrero de 2025)

A continuación, se presenta el diseño que realizó:



La mirada de Francisco sobre este tema ofrece una definición detallada, crítica y reflexiva de lo que significa ser docente en el ámbito de la comunicación y en el contexto de la cultura digital. La imagen del estudiante usando una pantalla para hacer estas preguntas es poderosa y simbólica: como docente, invita a los/as estudiantes a interferir en la naturalización “tomando distancia” del dispositivo, del discurso, los datos, la imagen y el algoritmo.

En este sentido, su concepción de la disciplina se enmarca en una alfabetización mediática crítica que va más allá del ámbito técnico de las herramientas digitales y pretende desarrollar sujetos que puedan cuestionar cómo se construye la realidad mediada. Sobre este concepto, Scolari (2016) plantea: “El alfabetismo mediático es un repertorio de competencias que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de medios de comunicación, géneros y formatos” (p. 1). Esta definición, sin embargo, no se limita a una comprensión instrumental de las competencias, sino que apunta, como también sostiene Scolari (2016), a una transformación profunda del modo en que se habita, se percibe y se cuestiona la cultura mediática. Albarello no solo propone desarrollar la capacidad de decodificar mensajes o de operar con herramientas digitales, sino más bien una disposición ética y epistemológica hacia la interpretación y el pensamiento crítico. En sintonía con Scolari, quien afirma que el alfabetismo mediático contemporáneo implica nuevas formas de leer y escribir, de mirar y producir, de escuchar y participar, el docente argentino pone el foco en la capacidad de los/as estudiantes para identificar los marcos ideológicos, económicos y simbólicos que configuran sus entornos mediáticos.

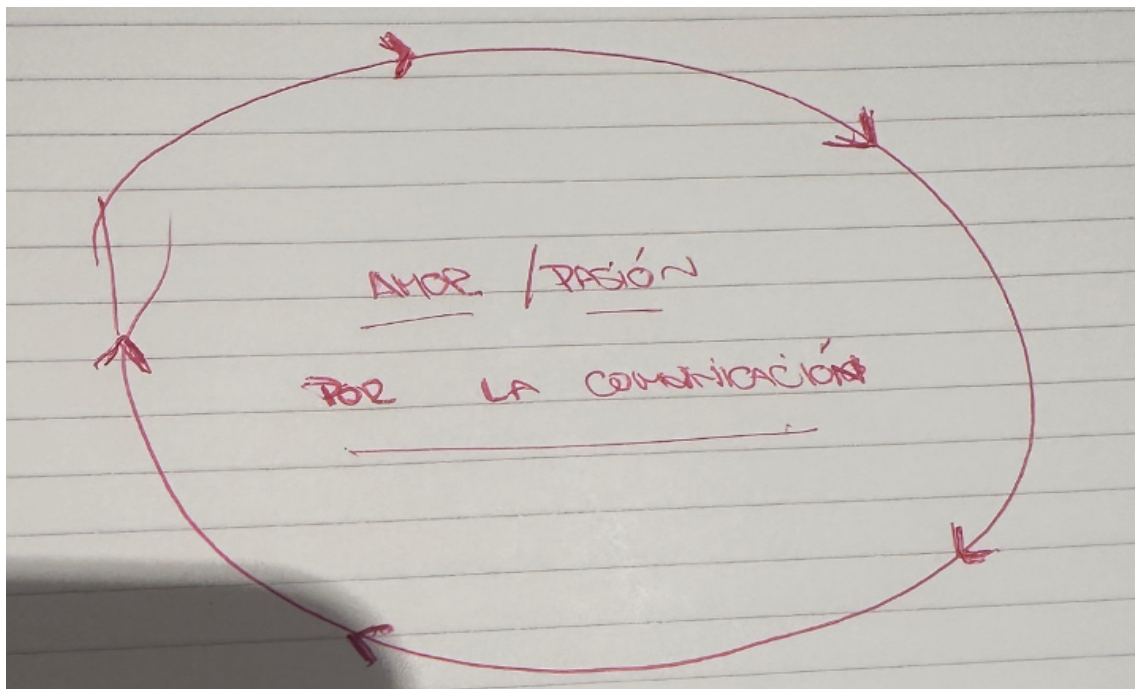
Además, la propuesta de “tomar distancia” que plantea Albarello puede leerse como un gesto pedagógico necesario para interrumpir los automatismos del consumo de la cultural digital y habilitar preguntas sobre aquello que no se ve: los algoritmos que filtran los contenidos, los intereses corporativos que moldean la información, o las lógicas de exclusión y vigilancia que operan en las plataformas.

Entonces, de esta manera, la alfabetización mediática, más que un contenido, se convierte en una actitud, una práctica constante de lectura crítica del mundo. Y el rol docente, en ese marco, es el de quien acompaña a sus estudiantes en la tarea de aprender a mirar con otros ojos. En definitiva, tanto en la mirada de Francisco como en el enfoque de Scolari, ser docente de comunicación supone enseñar a leer y a reescribir los discursos que moldean las formas de vivir, de saber y de vincularse de las personas en la cultura digital. A su vez, Clara Di Virgilio reflexionó sobre este tema. Ella, ante la misma pregunta, sostuvo:

Para mí la comunicación es un conjunto de ideas que se transmiten y que son pensadas en el tiempo. Entiendo a la comunicación como un proceso que se va

reinventando. Y las flechas son porque es cíclico y amo la profesión. Realmente me considero una persona que es apasionada por lo que hace, yo me levanto todos los días y pienso en lo piola que está mi profesión. Me encanta. Siempre hay algo nuevo. Por eso lo circular porque tiene que ver un poco con esto, con ideas que son transmitidas a lo largo del tiempo, pero que son repensadas, que no son estancas, que incluyen a personas, a distintas voces. Y que de alguna manera ser docente de comunicación y periodismo significa transmitir el amor y la pasión por la profesión, que en este caso es la comunicación a lo largo del tiempo y entendiéndola como un espacio plural, como un espacio cambiante, con un espacio que no es estanco. Y creo que por eso soy docente, porque sé que todo el tiempo voy a tener un desafío nuevo adentro del aula. Creo que, si tuviera que describirme como docente, no sé si soy una gran docente, lo que sí tengo seguro, lo que puedo decir con seguridad es que lo que transmito, lo transmito con mucha pasión. Nadie me obliga. No gano casi plata con esto, es amor por la profesión. Lisa y llanamente. (Arg. Priv., comunicación personal, 16 de febrero de 2025)

Y, además, compartió su gráfico:



En este sentido, Clara agrega a la discusión la idea de la comunicación como un proceso cíclico, no estático, que se reimagina con el tiempo y se construye colectivamente. Esto conecta, de alguna manera, con un concepto plural y abierto. El uso de la metáfora circular, que tiene flechas que indican movimiento, refleja una comprensión pedagógica que ve la educación como una práctica dinámica y en constante cambio en la que las ideas se transmiten a la vez que se revisan, se cuestionan y se actualizan.

El/la maestro/a no separa el conocimiento del deseo, la técnica del afecto o el desarrollo del entusiasmo vital. La relación con la docencia se caracteriza por la pasión y el amor genuino del/la profesional por el campo de la comunicación, lo que, en sus propias palabras, renueva el propósito de su trabajo. En este punto, su mirada se distancia de una visión burocrática o instrumental de la enseñanza, y se acerca a una ética del compromiso, donde ser docente es también sostener la convicción de que vale la pena comunicar, enseñar, escuchar y reinventarse. Además, plantea que el aula es un espacio de desafío constante, no solo para los/as estudiantes, sino también para quien enseña. Hay una conciencia lúcida de la dimensión inestable del campo comunicacional, pero lejos de percibirse como amenaza, esa inestabilidad se vuelve inspiración y/o motor del ejercicio profesional.

Su mirada autocrítica la posiciona desde una pedagogía situada, honesta, construida desde el deseo y no desde la imposición. Se trata de una docencia que apuesta por impulsar el entusiasmo y que confía en el poder transformador de la comunicación como espacio compartido.

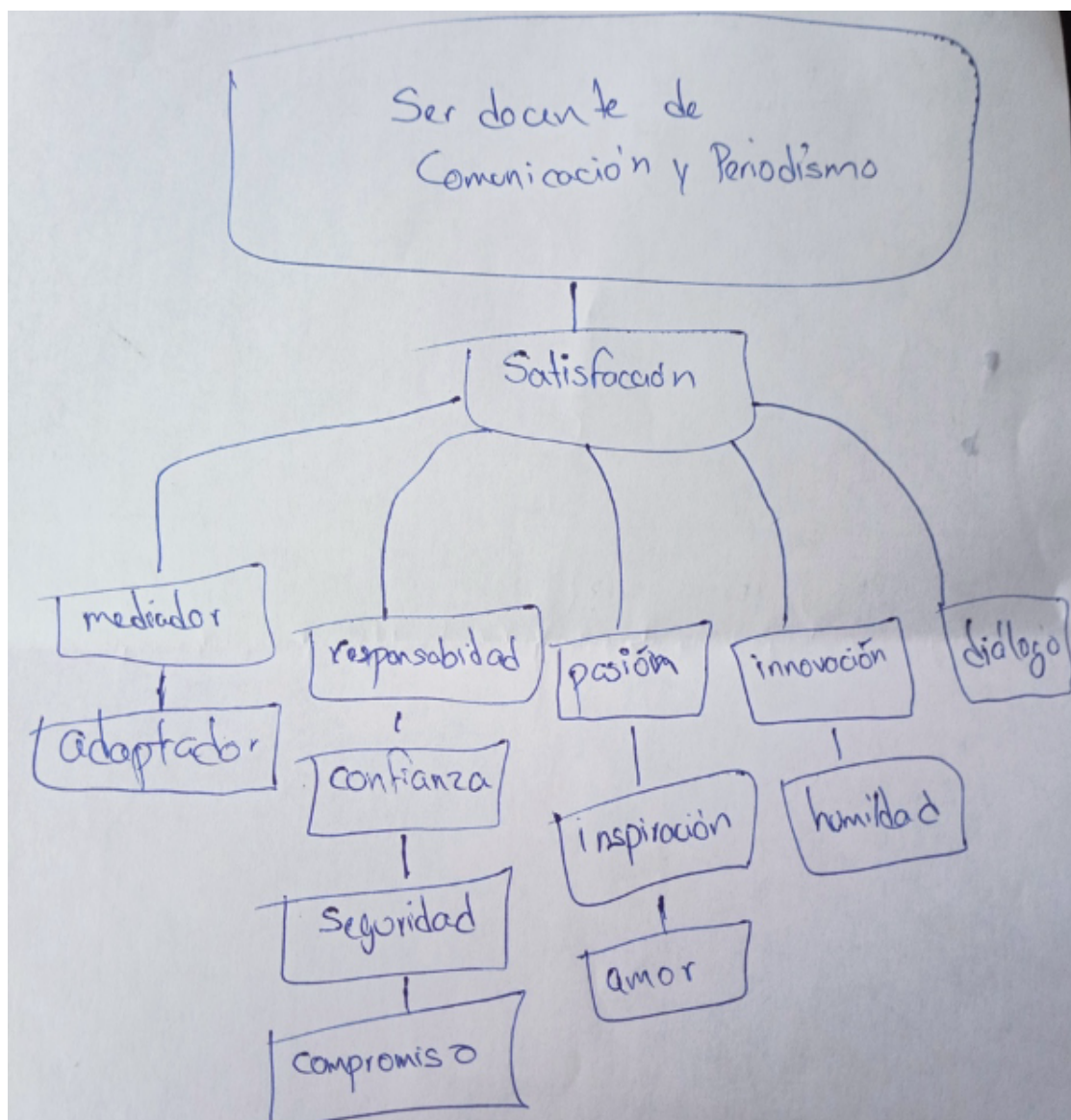
5.5.2 Docencia situada en México

Por otra parte, a continuación, se recuperan las reflexiones de los/as profesionales mexicanos/as. Para ello, Paulina Rivera sostuvo, a partir de la pregunta guía de este apartado, lo siguiente:

Si yo pensara en algo así como las redes semánticas naturales, qué significado tiene para ti ser profesor o docente de comunicación y periodismo, yo diría innovación, pasión, actualización constante, diversificación también. Una responsabilidad, cómo decirlo, sí es una responsabilidad de estar conectado o actualizado con los

cambios del mundo. Entonces, necesitas estar ultramente [sic] conectado con los avances tecnológicos, pero también con la parte humana de los estudiantes, para conocer qué es lo que ellos les interesa versus lo que el mundo laboral del comunicador es, ya sea como freelance o como profesionista o como profesional. Hay mucha gente que ejerce desde lo profesional, sin ser profesionista, sin tener ese título, entonces también significa reconocer qué hacen otros que están ejerciendo en lo laboral, algo que a lo mejor lo hacen mucho mejor que alguien que sí se dedicó 4 años. Entonces hay que saber dónde buscar. Hay que saber reconocer las habilidades que otras personas desarrollan en torno a la producción de productos o estrategias comunicativas, sin necesidad de tener un título universitario y que si tú lo sabes identificar y los traes con tus estudiantes, entonces también estás dándole pauta al alumno para que trate de hacer cosas distintas y que a lo mejor te llevan a mejores resultados. Un comunicador debe saberse adaptar y ser mediador entre lo más sofisticado y rebuscado y tratar de adaptarlo, moldearlo al receptor que va a trabajar. Así tiene que ser el profesor, tiene que saber pensar quién es su audiencia y, en función de ello, preparar, prepararte y saber que las generaciones van cambiando. Y, además, pues significa también amor, significa satisfacción, me satisface dedicarme por lo que veo con los muchachos, sí se puede si ustedes quieren, si ustedes quieren, se puede. Hay manera, no deserten de la carrera, por favor. Significa compromiso también. (Méx. Púb., comunicación personal, 20 de agosto de 2024)

Y, además, compartió mapa conceptual:

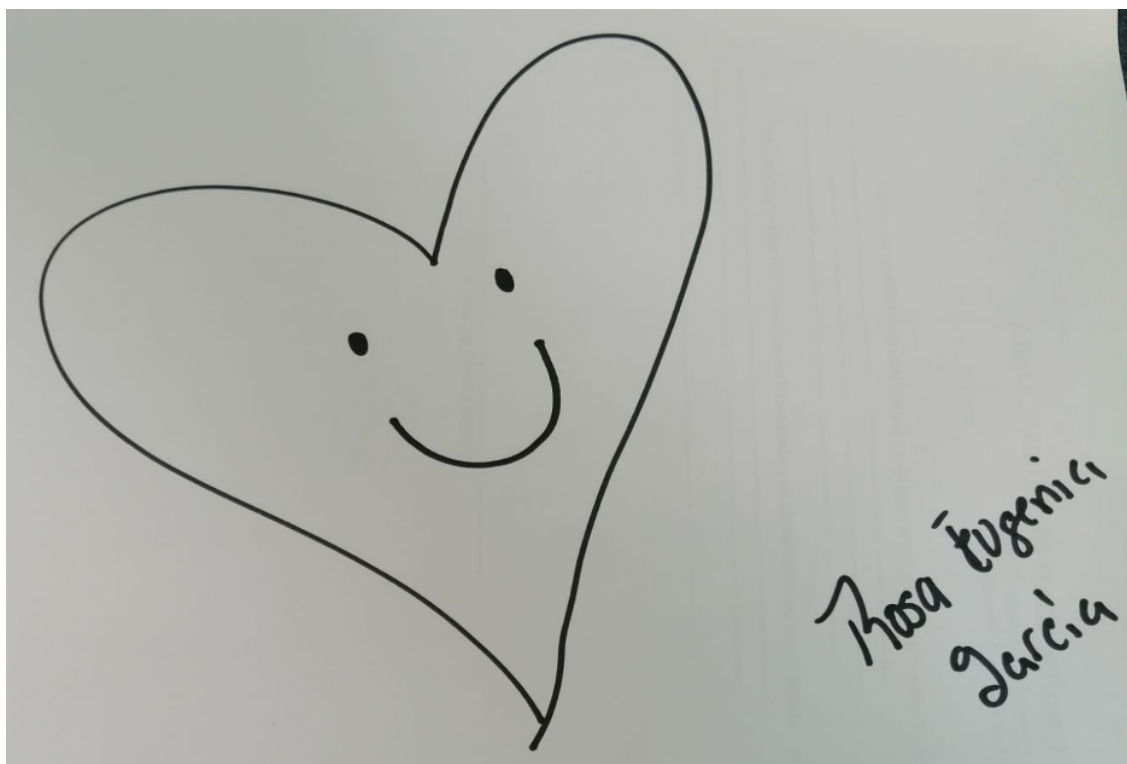


La docente Paulina plantea que ser profesor/a implica una responsabilidad activa con el contexto, con los cambios culturales, tecnológicos y laborales, y con los/as propios/as estudiantes. Su discurso articula dos dimensiones clave: por un lado, la necesidad de innovación y actualización permanente, y por el otro, una escucha atenta y empática a las trayectorias, intereses y desafíos de los/as estudiantes. Uno de los aspectos más potentes de esta reflexión es el reconocimiento de saberes extrauniversitarios. La docente no idealiza el título profesional como único garante de legitimidad, sino que reivindica formas de saber-hacer que se desarrollan por fuera de los circuitos académicos formales, pero que a la vez aportan a las discusiones y reflexiones en el aula. Esto habilita a los/as estudiantes a buscar referentes diversos y a construir conocimientos desde experiencias

múltiples, no solo a partir de clases magistrales. Además, el cierre de su intervención da cuenta de una dimensión afectiva y vocacional del rol docente: hay amor, satisfacción y compromiso en el acto de enseñar, y también una preocupación genuina por el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles: “no deserten de la carrera, por favor”. Entonces, su mirada interpela a la docencia como una práctica ética y política, que no se agota en el aula, sino que apuesta a generar impacto real en la vida de los/as estudiantes. Por otra parte, la docente Rosa Eugenia García, planteó:

Yo creo que la vida no tiene sentido si no sirve para hacer algo. Y considero que formar a personas o apoyar la formación de personas que van a ser capaces de ayudar a otras personas es un gran sentido de vivir para mí. Puedo mencionar nombres en específico, entre otros cientos de personas, que a lo mejor no me acuerdo bien de su nombre, que sé que hacen muy bien su trabajo, que su trabajo ha impactado positivamente a comunidades completas, a Estados completos, que han sido muy incómodos para gente que normalmente se va con las personas con poder, con los gobernantes, que aspiran a irse muy tranquilos por la vida y que no es posible que no tengan un contrapeso. Y entonces yo he apoyado a la formación de contrapesos reales, sociales en una sociedad. Entonces para mí eso es muy bonito. Esto de que yo haya contribuido a la mejor con poquito, con mucho, en la capacidad para construir contenidos periodísticos, que hacen la diferencia para una sociedad, para mí esa es una gran misión. Entonces, para mí significa mucha satisfacción, significa que no erré mi camino al dedicarme a esto. Y también me ha generado formas de yo darle a mi familia las cosas que yo quiero para mi familia. Porque todo muy lindo con las gracias y el reconocimiento, pero tenemos que ganar dinero y esto significa una forma de vivir, con la cual estoy muy contenta, y que le ha permitido a mis hijas también estudiar, a mi esposo también estudiar y llevar una familia que se puede desarrollar de una forma más o menos armónica. (Méx. Púb., comunicación personal, 22 de agosto de 2024)

Y, también, dio a conocer el gráfico que realizó inspirada en la pregunta transversal de este bloque:



Para Rosa enseñar no es solamente un rol profesional o una actividad laboral, sino un proyecto de vida con sentido, una manera de contribuir activamente a la transformación social a través de la formación de estudiantes comprometidos/as con su entorno. Su narrativa revela una noción militante y solidaria del periodismo: formar “contrapesos reales” implica educar a futuros/as profesionales capaces de cuestionar al poder, de incomodar a quienes tienen privilegios, y de generar impactos positivos en sus comunidades. Aquí, la docencia es vista como una forma de activismo social a través de la palabra, la información y la investigación periodística. Ella comparte que la satisfacción que le genera ser docente no proviene únicamente del éxito individual o académico, sino de ver cómo sus estudiantes, en quienes ha dejado una huella, contribuyen con su trabajo a democratizar los discursos, visibilizar injusticias y fortalecer procesos comunitarios.

En este sentido, la figura docente se asume como una mediadora clave en la construcción de ciudadanía crítica. Esta docente se ubica en la posición de quien “apoya la formación”, lo cual da cuenta de una relación pedagógica horizontal, donde la enseñanza se concibe como acompañamiento y confianza en el/la otro/a. Reconoce, también, que más allá de la vocación y del sentido social, enseñar para ella es una forma de sostén económico y de

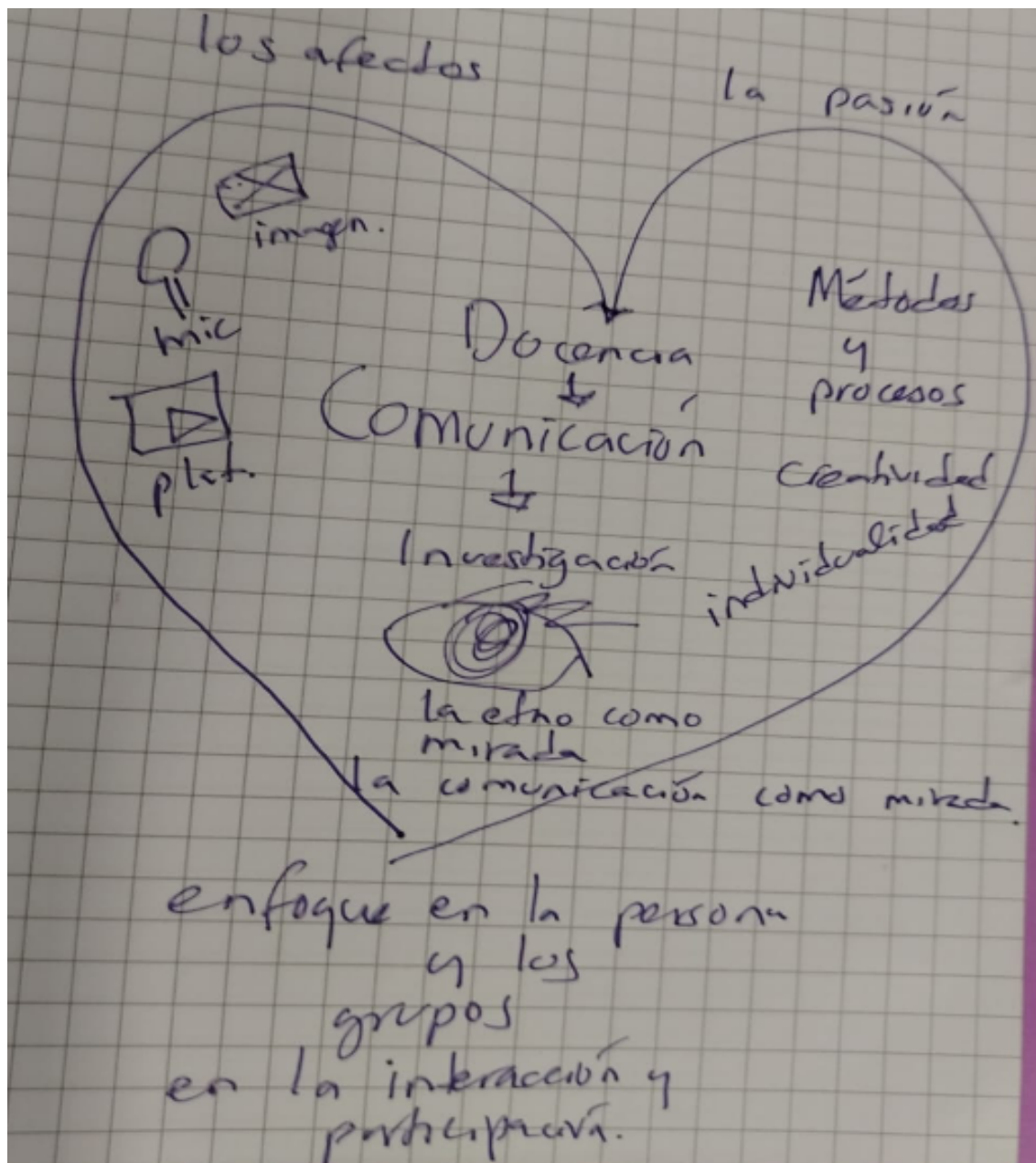
cuidado familiar. Esta integración de lo personal y lo profesional permite comprender la docencia como una práctica situada, que articula pasiones, convicciones, responsabilidades familiares y necesidades concretas.

Por otro lado, Nohemí Lugo compartió su mirada sobre el ser docente de comunicación y periodismo:

A la comunicación no la puedo separar de la investigación y la docencia. Creo que trato de que mi investigación influya en mi docencia. Y como mi tesis doctoral es en educomunicación de alguna manera, pues con más razón, las estoy vinculando siempre y las estoy reflexionando siempre como una triada. Yo creería que el corazón implica que los afectos son muy importantes para mí en todos los sentidos. Pero también representa los afectos y el vínculo con los estudiantes. Y también la pasión por la comunicación misma, las emociones como algo que está muy vinculado a la comunicación. Luego tengo abajo esto del ojo porque siempre pienso en esto de la comunicación como una mirada, cómo alguien que estudia comunicación puede hacer muchas cosas. Y como todas las generaciones que conozco de mi propia edad, mayores y menores, lo tengo muy comprobado. La gente se va a ir a cosas muy diferentes, pero creo que siempre haber tenido una formación en comunicación va a ser que haga las cosas muy diferente porque se va a enfocar en la gente, en los grupos y en la observación. Entonces siempre pienso en la comunicación como mirada. Y en la etnografía como un método que es el que más me gusta por eso, porque creo que te sistematiza la mirada. Y la participación, tuya o de otros no, como que te hace observar esas cosas. Soy una persona muy de métodos y procesos en comunicación. Creo que la comunicación se ejerce con muchos métodos y procesos que sistematizan la creatividad, pero creo que son métodos y procesos. Aunque creo que obviamente la teoría es la que les da más sentido, pero yo me he clavado más por mi formación, intereses, soy muy práctica y porque me interesa lo creativo y aplicado en esta parte de los métodos. Y creo que las imágenes acá vienen el micrófono, la imagen, las plataformas como una cuestión de pensar la comunicación y la cultura digital o en redes. En todo, en la investigación y en formar personas que están conscientes de esto, que no son comunicadores para el siglo XX. Y creo que el enfoque mío y el que yo desearía de

mis estudiantes es este, el enfoque de la persona, los grupos de interacción y la participación, donde somos buenos observadores, buenos moderadores y moderadoras, donde nos damos cuenta de qué está pasando con el subtexto en una película, pero también en el subtexto en un grupo, en una organización o en un equipo. (Méx. Priv., comunicación personal, 11 de septiembre de 2024)

Y aquí presentó su esquema:



Para Nohemí enseñar no es una actividad separada del investigar ni del hacer comunicación, más bien se trata de una triada interdependiente que se retroalimenta constantemente. Esta articulación entre docencia, investigación y práctica comunicacional permite pensar su rol como el de una intelectual crítica situada, que busca formar profesionales reflexivos, éticamente comprometidos y capaces de leer los fenómenos sociales y culturales con profundidad. Su mención al corazón remite a una pedagogía afectiva, donde el vínculo emocional con los/as estudiantes y la pasión por la disciplina son centrales. Nohemí plantea una concepción de la comunicación como una experiencia emocional y una relación humana, donde los afectos son parte constitutiva del proceso formativo. Esta perspectiva conecta con enfoques de la pedagogía crítica que sitúan el amor, el cuidado y la empatía como dimensiones esenciales del acto educativo. El ojo, por otro lado, simboliza su apuesta por la comunicación como mirada, como una forma de observar, interpretar y actuar en el mundo. Esta metáfora no es menor porque pone en el centro la importancia de la observación sistemática y la reflexión situada, elementos que encuentra especialmente en la etnografía, método que elige por su capacidad de articular teoría, práctica e inmersión. Según ella, la mirada comunicacional transforma cualquier campo en el que se inserta porque prioriza a las personas, a los grupos, a las dinámicas sociales y a los sentidos que emergen de ellas.

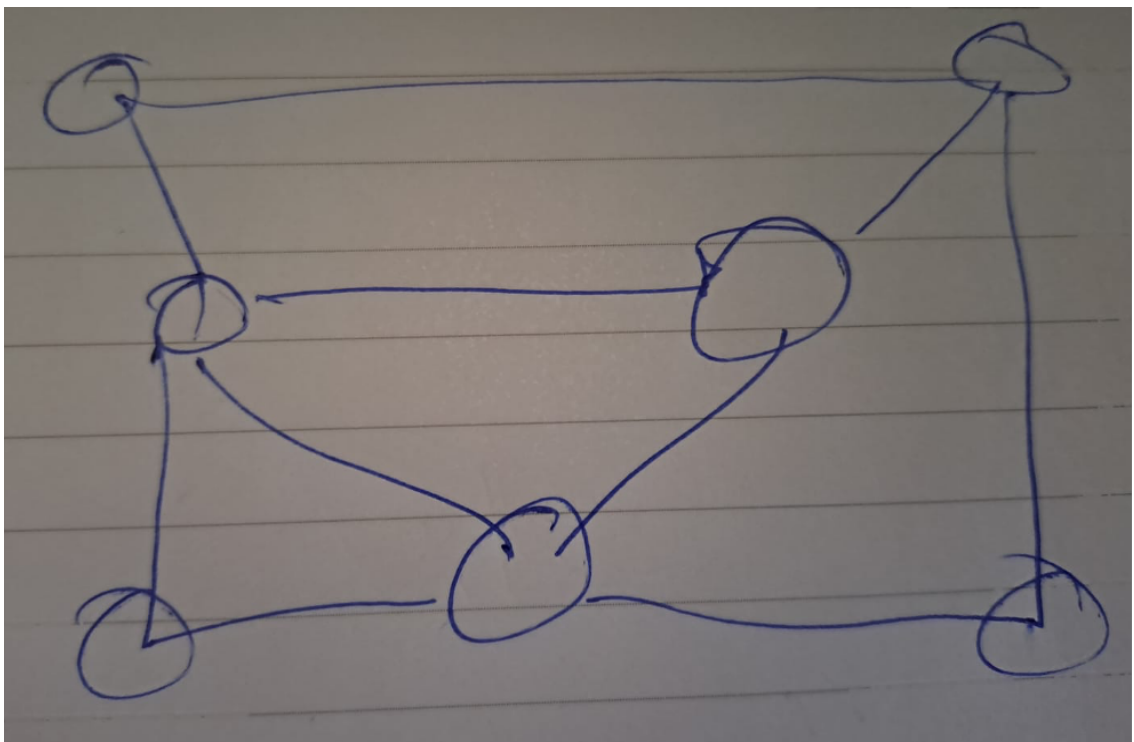
Además, Nohemí enfatiza una postura metodológica orientada a los procesos y a la sistematización de la creatividad. Lejos de ver la creatividad como algo meramente espontáneo, propone pensarla como algo que puede organizarse, analizarse, enseñarse. En esta línea, su preocupación por formar estudiantes conscientes de que no son comunicadores/as para el siglo XX, sino para un entorno digital dinámico, reafirma su compromiso con una enseñanza crítica y actualizada. Las referencias al micrófono, las imágenes, las plataformas digitales y los subtextos muestran que su enfoque se basa en dotar a los/as estudiantes de una lectura profunda de lo simbólico, lo estructural y lo político en los procesos comunicacionales contemporáneos.

Por último, el profesor Jorge Alberto Hidalgo Toledo pensó en qué significa ser docente de comunicación y periodismo para él:

Ser profesor es ser vínculo y punto de encuentro. Tú tienes que ser el conector con el conocimiento, conector con las experiencias, conector entre realidades y

ayudarles a ellos a conectar esas realidades. Un profesor en comunicación tiene que convertirse en un sujeto nodal. Para mí es un sujeto nodal en académico, es un sujeto donde se construyen las referencias, se articulan las referencias, se vinculan las otredades. Y normalmente lo que tú generas es como en una red: conexiones. Entonces terminamos haciendo conexiones, conexiones con el mundo, conexiones con el conocimiento, conexiones entre experiencias y realidades, pero sobre todo, punto de encuentro entre las personas. (Méx. Priv., comunicación personal, 12 de septiembre de 2024)

Y compartió su gráfico:



Para Jorge ser profesor se equipara a ser un sujeto nodal, es decir, un nodo dentro de una red que articula y potencia conexiones. En esta visión, la docencia no es un ejercicio de transmisión vertical, sino un proceso de vinculación horizontal entre saberes, experiencias, realidades y personas. Al decir que ser profesor es ser vínculo y punto de encuentro, Jorge subraya el carácter mediador de la tarea docente. El/la docente de comunicación se convierte así en un puente entre mundos: entre el conocimiento académico y las vivencias de los/as estudiantes, entre la teoría y la práctica, entre lo que

ocurre dentro y fuera del aula. El docente, desde su perspectiva, no es un emisor lineal, sino un tejedor de redes. El uso reiterado del concepto “conexión” revela una comprensión del aprendizaje como un proceso colectivo y en constante movimiento. El conocimiento no es algo cerrado ni estanco, sino algo que se construye en el encuentro, en el diálogo, en la experiencia compartida. Así, la clase se convierte en un espacio de articulación, no solo de contenidos, sino de subjetividades que encuentran en el aula un lugar de reconocimiento mutuo y de producción de sentido.

La imagen del sujeto nodal también alude a una pedagogía de la interconexión, coherente con el paradigma de la cultura digital y la educomunicación, donde el saber circula de forma reticular y descentralizada. En este modelo, el/la docente no centraliza ni monopoliza el conocimiento, sino que habilita espacios para que los/as estudiantes establezcan sus propias relaciones entre saberes, descubran sentidos y generen aprendizajes significativos.

5.5.3. Claves compartidas de ser docente en comunicación y periodismo

Luego de revisar las cartografías sociales pedagógicas realizadas por los/as docentes de comunicación y periodismo en México y Argentina, desde una perspectiva sensible y situada, se pudieron apreciar las múltiples formas de habitar la docencia en el contexto contemporáneo. A través de palabras, imágenes, símbolos y reflexiones personales, se desplegaron concepciones profundas y complejas sobre lo que significa enseñar en este campo, donde la dimensión técnica convive con lo afectivo, lo político, lo epistemológico y lo ético. Para acompañar este análisis, se comparte a continuación una nube generada con ATLAS.ti que engloba las palabras más utilizadas por los/as docentes para responder a la pregunta qué significa para ellos/as ser docentes de comunicación y periodismo:

Por su parte, en las cartografías de México se observa una fuerte preocupación por la actualización profesional constante, el impacto de las tecnologías emergentes y la necesidad de conectar la docencia con el mundo laboral. A su vez, muchas de las voces mexicanas insisten en la importancia del compromiso ético, el vínculo con los/as estudiantes y la responsabilidad de formar personas capaces de leer y actuar en un entorno complejo y cambiante. El/la docente es también, aquí, una figura que teje redes, articula saberes y habilita nuevas posibilidades de comprensión.

En ambas geografías, ser docente de comunicación se asume como un desafío cotidiano que exige sensibilidad, preparación, creatividad, escucha y reflexión. Los mapas, lejos de ser representaciones fijas, construyen un territorio en movimiento donde la enseñanza es un ejercicio situado, plural y profundamente humano. La cartografía pedagógica, en este sentido, no solo visibiliza lo que piensan los/as docentes, sino que también los/as interpela, les devuelve preguntas y les permite construir un “nosotros” profesional compartido, diverso y comprometido con los desafíos de la comunicación en el siglo XXI.

Capítulo 6. Conclusiones: ¿qué aprendimos y hacia dónde vamos?

A lo largo de esta investigación fue posible reconstruir y comprender cómo las trayectorias educativas de los/as docentes que enseñan en carreras de comunicación y periodismo en México y Argentina inciden en sus formas de enseñar, en los sentidos que le atribuyen a su tarea y en las estrategias didáctico-pedagógicas que despliegan en el aula. A través de este recorrido, se confirmó que no hay una única manera de llegar a la docencia ni una única manera de ser docentes: algunos/as provienen de familias universitarias o con una fuerte presencia del mundo educativo, lo que de algún modo les facilitó o “naturalizó” ese camino. En otros casos, llegan a la docencia porque era una oportunidad laboral, porque les pidieron el favor de cubrir algunas horas, porque consideraron que era mejor ser docente que trabajar en los medios, otros/as por prestigio. Estos recorridos diversos muestran que la práctica docente no puede separarse de la historia personal, ni del contexto social en que cada quien se ha formado.

También se observó que muchas de las estrategias didáctico-pedagógicas que los/as docentes ponen en juego en el aula están ligadas a experiencias anteriores: maestros/as que los/as marcaron, familiares docentes, autores/as que los/as inspiran, colegas que admiran, prácticas vividas como estudiantes que dejaron huella. A veces son recuerdos positivos que se replican con orgullo, y otras veces son experiencias negativas que funcionan como advertencia de lo que no se quiere hacer y/o reproducir en el aula. Generalmente, lo aprendido en el propio camino formativo no se imita tal cual, sino que se resignifica desde la experiencia, desde las propias convicciones y desde las necesidades concretas de quienes hoy transitan las aulas de esos/as docentes. Es decir que el contexto está atravesando constantemente la práctica y la reflexión sobre la misma. ¿Cómo enseñar sin volver a repetir lo que no gustó? ¿Cómo transformar en pedagogía aquello que alguna vez se vivió como una carencia?

En ese mismo sentido, luego de haber dialogado con los/as docentes, también quedó claro que la enseñanza en comunicación y periodismo está muy vinculada con la idea de formar profesionales críticos, sensibles al contexto, capaces de leer el presente y de intervenir en él. Las estrategias docentes, tanto las más tradicionales como las más innovadoras, apuntan, según ellos/as, a promover el pensamiento propio, a tender puentes entre teoría

y práctica, y a generar condiciones para que los/as estudiantes puedan apropiarse de lo que les enseñan. Sin embargo, en muchos casos, se reconocen ciertas limitantes para que eso suceda: tensiones con intereses institucionales, contextos políticos-económicos.

¿Qué herramientas necesitamos hoy para formar a quienes deben leer e intervenir en un mundo saturado de discursos e imágenes? La respuesta dependerá, tal y como se pudo observar en la investigación, de la formación docente que tenga cada quien, al igual que de la institución en la que trabaje. En este sentido, los/as profesionales de las universidades privadas tienden a mirar mucho más qué es lo que está sucediendo en el mercado, qué demandas existen por parte de las empresas que contratan, qué sucede con las tecnologías digitales, la IA, los diferentes *softwares* que están a disposición, etc.

Respecto a esto último, se vio que los/as docentes, tanto de universidades privadas como públicas, reconocen que la incorporación de las tecnologías digitales en las clases es una herramienta valiosa para ampliar los modos de enseñar y de aprender. Sin embargo, los usos que le asignan dependen de muchos factores: las materias que imparten, el acceso a las mismas, algunos/as las usan para acercar los contenidos y materiales de lectura, para adaptarse a nuevas formas de atención y consumo cultural, pero también para explorar formatos creativos. Aun así, no todos/as los/as docentes sienten la misma comodidad o cuentan con formación para usarlas, lo que plantea nuevos desafíos pedagógicos. Sobre todo, y reconocido por ellos/as mismos/as, el uso de la IA en muchos casos aún genera resistencias e incomodidades. ¿Qué sucede cuando las herramientas cambian más rápido que las instituciones? ¿Cómo construir una relación crítica, y no simplemente funcional, con lo digital en la enseñanza?

Estas preguntas adquieren distintos matices si se observa con mayor detenimiento el contexto institucional y nacional en el que se insertan los/as entrevistados/as. Como se desarrolló en el análisis, en términos generales, en las universidades públicas se recupera con más frecuencia una visión de la docencia vinculada al pensamiento crítico, al compromiso social, a la historia de las luchas educativas y a la construcción de ciudadanía a través de la formación. En cambio, en las universidades privadas, tiende a enfatizarse con mayor intensidad la dimensión técnica, instrumental y laboral de la formación, con foco en la actualización constante, el uso eficaz de herramientas digitales, la inserción profesional y la competitividad en el mercado. Esto no implica una ausencia de reflexión crítica, sino una jerarquización de prioridades diferente a la hora de encarar la propuesta

académica dentro del aula. Entonces, aquí entra la disputa por cuál es el rol de las universidades en los diferentes contextos y territorios.

A continuación, se presenta un esquema que pone en relación algunos puntos que comparten y difieren entre países y universidades. Además, se explicitan algunas tensiones presentes, sobre todo, en universidades públicas:



UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA

- Gratuita
- Enfoque formativo crítico, reflexivo, popular, situado
- Figura del ayudante y de las cátedras
- Trayectoria docente profesional, por vocación, militante y política de la universidad pública
- Concepción de la docencia orientada a las trayectorias, a la contención, transformación
- Tecnologías digitales se usan poco, su uso es más bien instrumental.
- La formación de comunicadores/as apunta a la reflexión, a la participación, a la construcción de ciudadanía

UNIVERSIDAD PÚBLICA MÉXICO

- Se paga, aunque el monto sea "bajo"
- Enfoque formativo
- No está afianzada la figura del ayudante y no existen las cátedras en la organización
- Trayectoria docente profesional y por vocación
- Concepción de la docencia orientada al compromiso, a las trayectorias.
- Tecnologías digitales se usan poco, su uso es más bien instrumental
- La formación de comunicadores/as apunta al pensamiento crítico, a la inserción laboral

ARGENTINA PÚBLICO/PRIVADO

- Compromiso con la formación crítica de comunicadores/as
- Vínculo emocional y político con la docencia
- Presencia de trayectorias formativas diversas
- Interés por tender puentes entre teoría y práctica
- Preocupación por acompañar las trayectorias estudiantiles
- Incorporación de las TIC con diferentes objetivos/intenciones

UNIVERSIDAD PRIVADA ARGENTINA

- Sus docentes, en muchos casos, se formaron en universidades públicas (tanto en grado como en posgrado)
- Tienen un enfoque educativo profesional, técnico, funcional
- Concepción de la docencia como vocación, como profesión.
- Sobre las tecnologías digitales, son herramientas, recursos, oportunidades, innovación
- La formación profesional apunta a las competencias, a la empleabilidad, a la autogestión
- Conexión con el mercado laboral y con demandas productivas del entorno

UNIVERSIDAD PRIVADA MÉXICO

- Sus docentes, en muchos casos, se formaron en la misma universidad en la que estudiaron
- Tienen un enfoque educativo productivo, competitivo, crítico
- Concepción de la docencia como vocación, como profesión.
- Hay mayor apertura al uso de las tecnologías digitales, son herramientas, recursos, oportunidades, innovación, extensión del yo
- La formación profesional apunta a las competencias, a la empleabilidad, a la autogestión, a los proyectos.
- Fuerte conexión con el mercado laboral y con demandas productivas del entorno



MÉXICO PÚBLICO/PRIVADO

- Compromiso con la formación profesional
- Interés por la actualización permanente
- Interés por tender puentes entre teoría y práctica
- Reconocimiento de la dimensión afectiva de la enseñanza
- Incorporación de las TIC con diferentes objetivos/intenciones

Ailén Ida Stranges

Además, a lo largo de este estudio fue posible advertir que, en algunos momentos, los/as docentes piensan y reflexionan sobre su práctica. Sin embargo, no siempre lo hacen desde una conciencia explícita del contexto digital que los/as atraviesa. La cultura digital, en tanto entorno que redefine los modos de aprender, enseñar y vincularse, aparece más en los efectos que en las causas: está presente en los discursos a través de las herramientas, los formatos, pero no suele ser nombrada como un marco estructurante del quehacer docente. Para muchos/as, no es un punto de partida, sino un escenario que se asume de forma intuitiva o funcional. Aun así, lo que sí aparece con fuerza es una preocupación transversal: conectar con la inteligencia y la emoción de los/as estudiantes. Una y otra vez, los/as entrevistados/as vuelven al binomio cerebro/corazón porque entienden que enseñar en comunicación es, por encima de todo, un acto humano, sensible y situado.

También se observa que cada docente piensa su práctica a partir de su propia historia, de los/as referentes que tuvo, del tipo de formación que recibió y del entorno en el que se formó. Aquellos/as que fueron estudiantes en espacios donde se incorporaban tecnologías digitales, tienden hoy a integrarlas con más naturalidad. En cambio, quienes no pasaron por esa experiencia, muchas veces eligen prescindir de ellas sin sentirse por ello desfasados/as o incompletos/as. El/la docente es, en muchos sentidos, lo que estudió, con quiénes estudió y cuándo y dónde lo hizo. Quien se formó en territorios atravesados por la comunicación popular y el pensamiento latinoamericano, hablará y pensará desde allí. Quien pasó por aulas más técnicas o más institucionales, probablemente reproduzca parte de esas lógicas.

En este camino también surgieron otras dimensiones que podrían haber sido abordadas en mayor profundidad, pero que quedaron fuera del foco para no perder de vista los objetivos centrales del trabajo. Estos aspectos abren la puerta a futuras investigaciones. Por ejemplo, sería fundamental explorar con más detenimiento las condiciones laborales de quienes enseñan comunicación: los tipos de contratación, la precarización y el vínculo entre vocación y reconocimiento económico. Algunos testimonios, como el de Felipe, revelan la tensión entre el amor a la docencia y la realidad de los salarios, sin importar el país o el tipo de institución. También podría profundizarse el análisis del currículum, tanto el formal como el oculto. ¿Qué enseñan los planes de estudio? ¿Qué dejan afuera y por qué? ¿Qué sucede en las aulas mexicanas y argentinas respecto a la formación real de comunicadores/as?

Asimismo, esta tesis no trabajó variables como la edad, el género o las identidades territoriales en sentido estricto. No se indagó cómo influyen las generaciones en las prácticas docentes, ni cómo operan las relaciones institucionales según el género, ni de qué modo la identidad cultural o regional condiciona/atraviesa la enseñanza. Este no fue un estudio de caso ni una etnografía profunda, sino una aproximación panorámica, comparativa y cualitativa a partir de un grupo de docentes que se animaron a compartir sus recorridos, sus modos de enseñar y sus reflexiones sobre el oficio docente en el marco de la cultura digital.

Y justamente, a modo de cierre, se abren nuevas preguntas: ¿es posible seguir enseñando sin volver a preguntarse por qué y para qué se enseña? ¿Cómo construir comunidades docentes que habiliten la reflexión compartida y el aprendizaje mutuo? ¿Cómo recuperar la potencia transformadora de la enseñanza en un campo tan atravesado por el mercado, la imagen y la inmediatez? Quizás una de las respuestas esté en los propios relatos de los/as docentes: en su capacidad de construir sentidos, de revisar su práctica, de abrir espacios para el deseo y la imaginación pedagógica. Porque si algo demostró esta investigación es que enseñar comunicación y periodismo hoy no es solo preparar para un empleo. Es también y, sobre todo, acompañar procesos, generar y sostener preguntas, crear vínculos y mundos posibles. Es habilitar espacios donde equivocarse no sea un fracaso, sino parte del camino. Es reconocer el poder transformador de la palabra y de la escucha. Es sembrar curiosidad, construir motivación, cuidar los tiempos del otro/a y abrazar la incertidumbre como parte del aprendizaje. Es, en definitiva, construir con otros/as sentidos, afectos y saberes que puedan perdurar más allá del aula.

Referencias

- Aiello, B.; Iriarte, L. y Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. En *Memoria Académica* VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.939/ev.939.pdf
- Amador Baquiro, J. C. (2021). Cartografías sociales, pedagógicas y digitales: metodologías para producir conocimientos desde el Sur. En *Comunicación (es) - educación (es) desde el sur*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/produccion/cartografias_sociales_pedagogicas_y_digitales_metodologias_para_producir_conocimientos_desde_el_sur.pdf
- Ametrano, L. (2017). La ciencia como tipo particular de conocimiento. En L. Ametrano (Coord), *Técnicas de Investigación Social* (1a ed., pp. 10-35). Ediciones de Periodismo y Comunicación. <https://bit.ly/2M3YUQg>
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Editorial Gedisa. https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Aparici-Educomunicacion_Mas_Alla_del_2-0.pdf
- Aparici, R. y Osuna, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En *Educomunicación: más allá del 2.0*. Editorial Gedisa. https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Aparici-Educomunicacion_Mas_Alla_del_2-0.pdf
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Baptista-Lucio, P., Almazán, A. y Loeza, C. A. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Número especial, 41–88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.96>
- Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280215.pdf>
- Barrios Pérez, E. G. y Aguirre Aguilar, G. (2023). Retos para la renovación curricular en la licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Comunicación*.

<http://mexicanadecomunicacion.com.mx/retos-para-la-renovacion-curricular-en-la-licenciatura-de-ciencias-de-la-comunicacion-de-la-universidad-veracruzana/>

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica, México.

Benavente, S. y Uranga, W. (2021). Comunicadores y comunicadores: una profesión en permanente construcción que desafía a la formación. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, 21, 1-20. Universidad de Buenos Aires. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/avatares/article/view/6306>

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Universidad de Granada. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf

Bonals, J. (2007). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Graó.

Bourdieu, P. (1977). La ilusión biográfica. En *Razones prácticas*. Anagrama.

Bourdieu, P. (1980). *El Sentido Práctico*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo, S.A. <https://bit.ly/2UxFexv>

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI. <https://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Las-Estrategias-de-La-Reproduccion-Social-Pierre-Bourdieu.pdf>

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (3.ª ed., M. Jiménez Redal, Trad.). Siglo XXI Editores. https://proletarios.org/books/Bourdieu-Los_herederos_los_Estudiantes_y_la_Cultura.pdf

Buenfil Burgos, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Instituto Politécnico Nacional. <https://goo.gl/Bpbqjf>

Campos Campos, Y. (2000). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. DGENAMDF.

- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Siglo Veintiuno editores.
- Castillo, A. S. (2020). La formación de comunicadores sociales: cambios curriculares en la Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM). [Tesis de maestría-Universidad Nacional de La Matanza]. FLACSO Argentina.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17227/2/TFLACSO-2020ASC.pdf>
- Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. Ficha Valoras UC.
https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf
- Crovi Druetta, D. y López González, R. (2010). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, pp. 69-80. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16057419001>
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.
https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion.pdf
- De Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano. I artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- De Lella, C. (2003). Formación Docente: el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional en *Revista Decisio*.
https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf
- Díaz, D. y Zeballos, Y. (2017). Estudio sobre la incidencia de la biografía escolar en la elección y formación docente. En *Jornadas de Investigación en Educación Superior* (pp. 1-10). Uruguay: Universidad de la República.
<https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/CO17-DIAZ.pdf>
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de*

la formación docente en ejercicio. Paidós. <https://isfd160-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/02/02-Dussel-La-Formacion-Docente-y-La-Cultura-Digital.pdf>

- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/911/1726>
- Farinango, L. (2023). Las competencias digitales de los estudiantes de Comunicación Social en Ecuador. *REVISTA INVECOM*, 3(2), 1–23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8056270>
- Ferreiro Concepción, J. F., Pérez Medina, Y. y Fernández Medina, C. R. (2021). La cultura digital del docente universitario. *EduSol*, 21(76), 188-201. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v21n76/1729-8091-eds-21-76-188.pdf>
- Fierro C., Fortoul B. y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas/links/5aa70832a6fdccdc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf
- Fonseca Cascante, A. (2021). El uso de las TIC como recursos pedagógicos-metodológicos en el proceso de formación del estudiantado universitario del siglo XXI. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13-33. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/16002>
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno editores.
- Fuentes Navarro, R. (1991). *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*. Editorial Trillas S.A.
- Fuentes Navarro, R. (1995). La institucionalización académica de las ciencias de la comunicación: campos, disciplinas, profesiones. En Galindo, J., Luna-Cortés, C.E. (coord), *Campo académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / ITESO.

- Fuentes Navarro, R. (2008). *La comunicación desde una perspectiva sociocultural: acercamientos y provocaciones 1997–2007*. ITESO.
<https://rei.iteso.mx/items/4d39e0de-f854-488f-897b-53fce9cce6f9>
- Gajardo-Asbún, K., Paz-Maldonado, E., Salas, G. y Alaluf, L. (2020). El desafío de ser profesor universitario en tiempos de la COVID-19 en contextos de desigualdad. *Revista Electrónica Educare*, 24 (Suplemento), 1–4.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-s.14>
- Galindo Cáceres, J. (2004). *Hacia una comunicología posible en México. Notas preliminares para un programa de investigación*. Anuario De Investigación De La Comunicación CONEICC, (XI), 36–57.
<https://anuario.coneicc.org.mx/index.php/anuarioconeicc/article/view/258/183>
- Garay Cruz, M. L. y Lemus Pool, M. C. (2022). Hacia una agenda para el post confinamiento. En *Viviendo en las aulas digitales. Una agenda para el postconfinamiento*.
- García, P. D. (2021). Afectividad, implicación y cuidado de trayectorias escolares. Intervenciones implementadas en las escuelas secundarias latinoamericanas para “que ninguno se pierda”. En *Los sentimientos en la escena educativa*.
http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Los%20sentimientos%20en%20la%20escena%20educativa_interactivo.pdf
- García García, E. (2022). *Memoria. Recordar y olvidar*. Biblioteca de psicología.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.
- Godoy Gálvez, M. H., Cortes Veliz, J., Espinoza Vásquez, R. y Rengifo Oyarce, M. (2021). Diez reflexiones sobre mediación pedagógica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 7, N°2, pp. 42-51.
<https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/2886/2769>
- Greco, M. B. (2022). Trayectorias, cartografías, entramados institucionales. La potencialidad de una mirada institucional en educación secundaria. *Entramados*, Vol. 9, N°12. pp. 344-352. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8721784.pdf>

- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad. La observación participante*. Siglo XXI.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Enviñón Editores.
- Hernández, M. E. (2004). La formación universitaria de periodistas en México. *Comunicación y Sociedad*, (1), 100-138.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34600106>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). Los procesos de la investigación mixta en *Metodología de la investigación*. Editorial McGRAW-HILL Education. ISBN: 978-1-4562-2396-0.
<https://jalintonreyes.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/sampieri-5a-edicion-3b3n-roberto-et-al-metodologia-de-la-investigacion-3b3n.pdf>
- Herrera-Aguilar, M; Solís Hernández, E. y Solís Hernández, O. (2019). La evaluación curricular de la formación en comunicación social, periodismo e investigación. Entre el deber ser y el ser en la Universidad Autónoma de Querétaro. En González Domínguez, C. y Guadarrama Rico, L. (Coords). *Objetos comunicacionales, aproximaciones desde la interdisciplinariedad*. (pp. 87-131). Productora de contenidos culturales Sagahón Repoll.
- Huergo, J. (ed.) (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, J. (2001). “Comunicación y educación: aproximaciones”. En *Comunicación/Educación ámbitos, prácticas y perspectivas*. Editorial de Periodismo y Comunicación. <https://catedracomeduc.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/huergo-comunicacion-3b3n-educacion-3b3n-aproximaciones1.pdf>
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Ediciones de Periodismo y Comunicación UNLP. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpycs-unlp/20171101052927/pdf_1294.pdf

- Juarros, M. F. y Levy, E. (2020). «Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital». Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Kaplan, C. (2006). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/como%20logra%20la%20inclusi%20con%20tanta%20exclusion.pdf
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf
- Lévy, P. (1997). *Cibercultura*. ANTtiROPOS. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/levy-p-1997-cibercultura.pdf>
- Ligarretto Feo, R.E. (2021). Mediación tecnológica de la enseñanza: Entre artefactos, modelos y rol docente. *Revista Educación*, 45(2). <https://www.redalyc.org/journal/440/44066178019/44066178019.pdf>
- Londoño Martínez, P. y Calvache López, J. E. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. En *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Kimpres Universidad de la Salle. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- López Poblete, I. (2020). Construcción socio-política de una vocación docente dirigida a la transformación social: el caso de la pedagogía en el campo de la educación física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, N° 21(1), enero-junio, 1-14. DOI: <http://doi.org/10.29035/rcaf.21.1.4>
- López, Y., Ullman, A. L. y Stranges, A. (2022). ¿Cómo transformar las prácticas docentes con tecnologías? *Revista Letras*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/147797>
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. <https://planificacionalainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/2006chist.pdf>
- Martín-Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Ediciones Gustavo Gili S. A.
- Medina, M. (1997). Prólogo. En P. Lévy, *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital* (pp. VII–XXIV). Fondo de Cultura Económica.

<https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/levy-p-1997-cibercultura.pdf>

- Miège, B. (2016). 40 años de investigación en *Información - Comunicación*. Avances y cuestionamientos. En Padilla de la Torre, R. y Herrera-Aguilar, M. (Coords), *Historia y aportes sociales de la investigación de la comunicación en México. Acuerdos y discusiones sobre su núcleo disciplinario*. (pp. 23-43). Universidad Autónoma de Querétaro, Editorial Universitaria. AMIC.
- Monetti, E. M. (2020). La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 2. <https://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v24n2/0328-9702-praxis-24-02-0060.pdf>
- Morandi, G. (2014). El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político-académicas. Morandi, G. y Ungaro, A. (coords), *La experiencia interpelada: Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 21-54). Editorial de la Universidad de La Plata.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid, Narcea.
- Morgante, G. y Remorini, C. (2024). Clase módulo 2. Curso Introducción a la etnografía aplicada al estudio de las trayectorias de vida. UNLP.
- Muriel Amezcua, V. (2015). Repensando la formación de comunicadores ante los retos de la Tecnología de la Información. En Rivera Magos, S. (Coord). *Claves para la comprensión de la cultura digital*. (pp. 203-211). Universidad Autónoma de Querétaro. <http://eprints.rclis.org/28715/2/libro-claves-ok.pdf>
- Muriel Amezcua, V. (2016). La investigación sobre la formación de comunicadores: reflexiones, discusiones y aportes. En Padilla de la Torre, R. y Herrera-Aguilar, M. (Coords), *Historia y aportes sociales de la investigación de la comunicación en México. Acuerdos y discusiones sobre su núcleo disciplinario*. (pp. 259-278). Universidad Autónoma de Querétaro, Editorial Universitaria. AMIC.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos editor.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. 1ra ed. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. <https://isfdsanogasta-lrj.infed.edu.ar/sitio/3-jornada/upload/apoyo05.pdf>

- Orozco Gómez, G. (2005). La propuesta educativa del “Trompo Mágico” museo interactivo en Guadalajara. En D. Crovi Druetta (Coord.), *Bitácora de viaje. Investigación y formación de profesionales de la comunicación en América Latina*, pp. 235-245. México: ILCE.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6549530.pdf>
- Ortiz Henderson, G. y Garay Cruz, L. M. (2015). *Comunicación, cultura y educación. Nueve aproximaciones al estudio de las tecnologías digitales*. Unidad Lerma.
- Ortiz Morales, F. (2018). Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior en Páez Martínez, R. M., Rondón Herrera, G. M., y Trejo Catalán, J. H. (Eds.). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. (pp.158-176) CLACSO; CRESUR.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Pasquale, M. y Summo, M. (2015). *Trayectorias singulares, voces plurales. Intelectuales en Argentina Siglos XIX-XX*. Eduntref.
- Presidencia de la Nación Argentina. (2010). Decreto 459/2010: Créase el Programa Conectar Igualdad. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-459-2010-165807>
- Reta, M. L., Fernández y Valdivielso, N. y Pugini, M. E. (2010). La formación de comunicadores. el estado de la cuestión en Argentina. *Intersecciones En Comunicación*, 1(4), 147–172.
<https://ojsintcom.unicen.edu.ar/index.php/ojs/article/view/106>
- Rode Villa, C. A., Amezcu, V. D. C. y Guerrero Ramírez, S. L. (2019). Percepciones de la interacción y la comunicación en el trabajo colaborativo con TIC, comparativa de los alumnos licenciatura en Comunicación y Periodismo y de la licenciatura en Desarrollo local de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Global Media Journal México*, 15(29), 22–40. <https://doi.org/10.29105/gmjmx15.29-3>
- Ros, M. (2014). Las prácticas docentes en la Universidad: desafíos y tensiones desde la experiencia. Morandi, G. y Ungaro, A. (coords). *La experiencia interpelada: Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 75-94). Editorial de la Universidad de La Plata.

- Salinas Esparza, M. (2019). Análisis del uso y apropiación de TIC de docentes de educación superior en la modalidad presencial a distancia. [tesis de maestría] Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Autónoma de Querétaro. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/1728>
- Sánchez Ruiz, E. (1995). La investigación de la comunicación en tiempos neoliberales. Nuevos retos y posibilidades, en J. Galindo y C. Luna (eds.): *Campo académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ITESO, Col. Pensar la Cultura, p.79-91.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, (193) 13-23. <https://repositori.upf.edu/items/815ac3e4-6222-440c-ae00-a1baf2d4ec21>
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros.
- Serafini, M. y Cuenya, L. (2020). Motivación: un recorrido histórico y teórico de los principales marcos conceptuales. *Revista ConCiencia EPG*, 5(2), pp. 15 - 44. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/130451>
- Steiman, J. [La Pedagogía que Vendrá]. (2020). *Reflexión sobre las prácticas de enseñanza*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=oPEDxv2Lhdk>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes/ICT competency standards for teachers: implementation guidelines, versión 1.0*. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO. (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>
- Velandria Ch., C. T. y Villalobos, F. (2008). La generación de competencias tecnológicas en la formación de comunicadores sociales. *Quórum Académico*, vol. 5, núm. 1, pp. 91-110 Universidad Zulía. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199016810005>

- Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.
https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) Curriculum para profesores. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Yezers'ka, L. y Zeta de Pozo, R. (2017). Integración de la cultura digital en la formación de comunicadores en Perú. *Comhumanitas: revista científica de comunicación*, 8(1), 61-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6057560>
- Zangara, A. (2024) "Apostillas sobre los conceptos básicos de educación a distancia o ... una brújula (actualizada) en el mundo de la virtualidad". Documento de cátedra Facultad de Informática UNLP. <https://www.ticyeducacion.faud.unsj.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/Zangara-2014.pdf>
- Zárate-Montero, M.J. (2016). La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente en torno al "cómo enseñar". *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 83-97.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9148/10682>