

Formación docente en comunicación

Una experiencia en el ámbito universitario

Teacher Training in Communication

An Experience in the University Setting

Formação de professores em comunicação

Uma experiência no ambiente universitário

Javier Alcala

Universidad de Buenos Aires, Argentina

javier.alcala@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0009-0006-6200-7402>

RevCom

Núm. 16, e094, 2025

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN 2451-7836

Periodicidad: frecuencia continua

DOI: <https://doi.org/10.24215/24517836e094>

Recibido: 09/01/25 - Aprobado: 11/04/25 - Publicado: 21/10/2025

Resumen

En la actualidad existe consenso sobre la necesidad de formar docentes reflexivos, mas no respecto a cómo desarrollar este tipo de propuestas. El objetivo de este artículo es contribuir a este diálogo en torno a cómo formar docentes reflexivos. Para tal fin, se comparte el dispositivo formativo elaborado en el marco de la materia Didáctica de la Comunicación y Residencia del Profesorado en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Se describe el dispositivo, se narra la intencionalidad de cada actividad, se ofrece un balance de las potencialidades y los límites encontrados en la práctica y, finalmente, se plantean los desafíos para seguir mejorándolo.

Palabras clave: dispositivo formativo, docente reflexivo, escuela secundaria

Abstract

There is currently a consensus on the need to train reflective teachers, but not on how to develop this type of proposals. The objective of this article is to contribute to this dialogue on how to train reflective teachers. To this end, the training device is shared developed within the framework of the subject Didactics of Communication and Residency of the Teaching of Social Communication Sciences of the University of Buenos Aires, Argentina. The device is described, the purpose of each activity is explained, an assessment of the potential and limitations encountered in practice is provided, and finally, challenges for further improvement are outlined.

Keywords: training device, reflective teacher, secondary school

Resumo

Atualmente, existe um consenso sobre a necessidade de formar professores reflexivos, mas não sobre como desenvolver esse tipo de propostas. O objetivo deste artigo é contribuir para esse diálogo sobre como formar professores reflexivos. Para tanto, o dispositivo de treinamento é compartilhado elaborado no âmbito da disciplina Didática da Comunicação e Residência do Corpo Docente de Ciências da Comunicação Social da Universidade de Buenos Aires, Argentina. O dispositivo é descrito, o objetivo de cada atividade é explicado, uma avaliação do potencial e das limitações encontradas na prática é fornecida e, finalmente, os desafios para melhorias futuras são delineados.

Palavras-chave: dispositivo de formação, professor reflexivo, ensino médio

Introducción

Durante muchos años la formación docente estuvo orientada por una concepción “tecnocrática”¹ (Sanjurjo, 2009) o “tradicional”² (Davini, 2015), la cual entiende “la formación en las prácticas como campo de aplicación, sea de los métodos, sea de las disciplinas, sea de las técnicas” (Davini, 2015, p. 6). Sanjurjo (2009) resume los principales supuestos de esta concepción: la teoría informa a la práctica; la formación práctica acontece al aplicar la teoría; y el práctico es un técnico que aplica los conocimientos teóricos producidos por los expertos.

En este enfoque, la práctica es planteada como un problema instrumental (técnico). Más aún, se la entiende como una acción respecto a la cual “hay una sola manera de hacerlo y que la misma no está atravesada por la subjetividad de quien realiza las acciones” (Sanjurjo, 2009, p. 16).

En las últimas tres décadas, esta concepción “tecnocrática” / “tradicional” comenzará a ser revisada. Las críticas pondrán foco en dos cuestiones. Por un lado, la “negación de la dimensión subjetiva, es decir, del peso que tienen las creencias, valores, supuestos” (Sanjurjo, 2009, p. 16) en la práctica; y, por otro lado, el desconocer el carácter social y situado de toda práctica, “es decir, que están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos e inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, además de fundamentadas” (Sanjurjo, 2009, p. 16).

Este cambio en la concepción de la práctica, la cual pasa a entenderse como compleja y situada, llevara a los autores a plantear la necesidad de contar con docentes reflexivos, esto es, profesionales capaces de desempeñarse en estos escenarios complejos y cambiantes (Sanjurjo, 2009; Anijovich, 2009; Davini, 2015; Alliaud, 2017).

Dispositivos formativos

María Cristina Davini (2015) plantea que actualmente existe cierto consenso respecto a la necesidad de formar docentes reflexivos, mas no respecto a cuál es la mejor forma de promover esto. Un modo posible de debatir y de reflexionar en torno a cómo hacerlo es compartir los dispositivos formativos (Souto, 2019) elaborados para tal fin, explicitando los argumentos que orientan la selección de las actividades, así como también las potencialidades y dificultades encontradas en su empleo concreto.

Según Marta Souto (2019), “un dispositivo de formación implica siempre la combinatoria de diversas instancias articuladas para que el cursante pueda formarse de manera integradora al pasar y participar en ellas realizando distinto tipo de actividades” (p. 9). La articulación coherente de actividades diversas en función de un objetivo formativo³ es lo distintivo de un dispositivo: “Los dispositivos van conformando así una trama, donde cada uno aporta desde su especificidad, pero su mayor valor reside en la particular articulación y configuración que se plantea entre ellos [...]. En ese sentido, pueden entenderse todos ellos como un único dispositivo de formación” (Anijovich, 2009, p. 166).

Otra característica de estos dispositivos es la búsqueda de entrelazar lo subjetivo y lo colectivo. Por un lado, se entiende que la formación implica un proceso subjetivo, “de crisis, de apertura, de posibilidad, de tránsito hacia lugares que no se conocen del todo. Un camino disruptivo, discontinuo, enigmático, un proceso de reflexión y análisis crítico de lo que uno es y hace” (Salgueiro et. al, 2013, p. 3). Y, por otro, que este proceso no se hace de manera individual sino colectiva, en diálogo con otros: “Formarse es conformarse con otro, tomando del otro sin dejar de ser uno y viceversa” (Quintar, 2006, p. 90).⁴

Para ser considerado formativo, un dispositivo tiene que favorecer el protagonismo de los sujetos que participan de él, permitiéndoles explicitar y poner en diálogo las miradas, sentimientos, creencias e hipótesis que sustentan sus prácticas (Anijovich, 2009; Salgueiro et. al., 2013). Así concebida, la formación supone la reflexividad, en tanto “implica un retorno

sobre sí mismo, una reflexión sobre los pensamientos, sentimientos y percepciones de uno” (Salgueiro et al., 2013, p. 3).

Esta reflexividad que se propone estimular en les estudiantes, también es premisa respecto al propio dispositivo elaborado, el cual es objeto de análisis constante por parte de les docentes. Los dispositivos guían aquello que tienen que hacer docentes y estudiantes, pero “lo hace de manera laxa, orientando a partir de la adopción de un enfoque y de una intención sin constreñir ni a docentes ni a alumnos” (Anijovich, 2009, p. 19).

A fin de caracterizar las actividades que componen un dispositivo, Anijovich (2009) propone distinguir entre aquellas que ponen acento en la narración y las que ponen foco en la interacción. La autora menciona como ejemplos de componentes narrativos a la autobiografía escolar y el diario de formación; mientras que los talleres de integración, las microclases, los grupos de reflexión y las tutorías individuales son mencionados como componentes interactivos.

Esta clasificación es útil pues nos ayuda a caer en la cuenta del doble trabajo (movimiento) involucrado en un proceso formativo: un trabajo subjetivo (interno), contemplativo de la propia práctica y reflexivo de los propios saberes, sentimientos y creencias; y un trabajo con otros (externo), dialógico, que supone el intercambio de perspectivas, saberes y reflexiones.

El dispositivo formativo de Didáctica de la Comunicación y Residencia

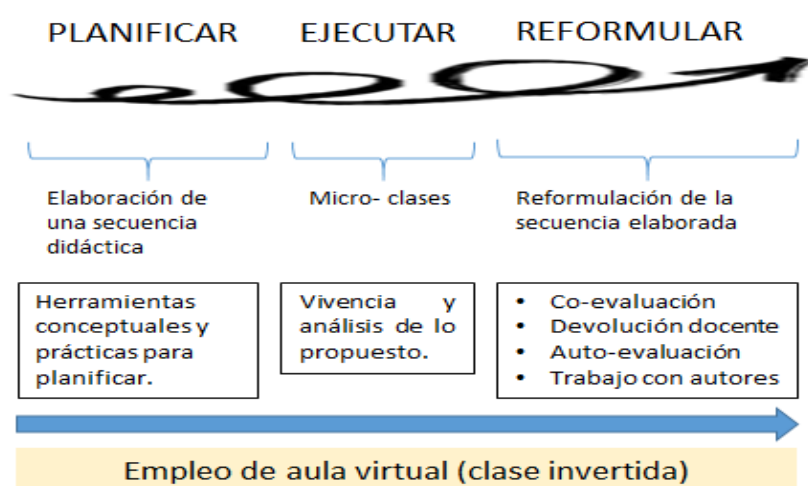
A continuación, comparto el dispositivo formativo que hemos elaborado en la materia Didáctica de la Comunicación y Residencia, cátedra Gamarnick, del Profesorado en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires. Todas las comisiones de prácticos nos manejamos con el mismo dispositivo, imprimiendo luego cada uno y cada una de les docentes nuestra propia impronta y énfasis a las actividades. En este artículo voy a compartir el sentido que cada actividad del dispositivo posee para mí, cómo las llevo adelante en el aula y un balance de las potencialidades y límites encontrados;⁵ para finalizar con una proyección de cambios a realizar en futuras cursadas.

Didáctica de la Comunicación y Residencia es una materia anual. Les estudiantes llegan a ella luego de cursar 20 materias de la carrera de comunicación social, lo cual les habilita inscribirse al profesorado.⁶ El profesorado en Ciencias de la Comunicación Social consta de ocho materias, de las cuales solo Didáctica General es correlativa de Didáctica de la Comunicación.

Durante el primer cuatrimestre les estudiantes desarrollan su cursada en la facultad, mientras que en el segundo cuatrimestre hacen su residencia en instituciones educativas secundarias, terciarias, bachilleratos populares o centros educativos de nivel secundario (CENS). Les estudiantes trabajan todo el año en pareja pedagógica,⁷ eligiéndose entre sí sin un criterio establecido por la cátedra.⁸ La materia es cursada por estudiantes con y sin experiencia docente, quienes pueden estar en ejercicio o no. El dispositivo formativo propuesto es el mismo para todos.⁹ Las comisiones de trabajo no superan las 25 personas, siendo muchas veces más pequeñas. Les docentes que estamos en los prácticos también trabajamos en pareja pedagógica.

Durante el primer cuatrimestre la materia posee una instancia semanal de teórico y otra de práctico. En el espacio de teórico¹⁰ se abordan temas o problemas conectados con la docencia: por qué y cómo enseñar comunicación, didáctica de la lectura y la escritura, autoridad docente, juego, creatividad, producción, pedagogía de la imagen, educación sexual integral y comunicación, evaluación, etcétera.

En el espacio de práctico proponemos una lógica de trabajo que, sintéticamente, podemos nombrar como planificar, ejecutar y reformular una secuencia didáctica¹¹ [Cuadro 1]. En primer lugar, las parejas pedagógicas desarrollan una secuencia didáctica¹² en función de un contenido curricular de comunicación¹³ que se les asigna por sorteo. Posteriormente, las parejas dictan a sus compañeros un fragmento de 20 minutos de la secuencia que elaboraron (microclases); y, por último, reformulan la secuencia original a partir de un proceso reflexivo que involucra una co-evaluación de otra pareja pedagógica, la devolución de los docentes y el autoanálisis de lo vivido. Otra propuesta a los estudiantes, en este caso optativa, es la escritura de un diario reflexivo en el cual puedan narrar aquello que les va pasando en las clases.



Cuadro 1. Dispositivo formativo primer cuatrimestre. Fuente: elaboración propia

A lo largo de este primer cuatrimestre, en el espacio de práctico los docentes empleamos un aula virtual que nos provee la facultad. En mi caso, lo hago con una lógica de aula invertida.¹⁴ Todas las semanas publico consignas de trabajo a fin de: facilitar la exteriorización de concepciones implícitas (sobre planificación, evaluación, rol docente, etcétera); recuperar la propia experiencia (por ejemplo, experiencias memorables de evaluación); y favorecer la escritura de la secuencia didáctica (trabajo con diseños curriculares; análisis de planificaciones de años anteriores, puesta en común de avances, etc.). Sistematizo las intervenciones de los estudiantes en los foros y las llevo al aula para abordarlas a través de una consigna que permita un meta análisis de lo expresado. El abordaje conceptual lo hago en las clases presenciales, previa lectura de los textos de la bibliografía¹⁵ por parte de los estudiantes y posteriormente al trabajo de los estudiantes con sus propias intervenciones.

Busco que en el espacio de práctico las parejas pedagógicas trabajen en modalidad taller, esto es, en “una propuesta o enfoque de trabajo que convoca a la participación y construcción de conocimientos a la vez que promueve formas de trabajo colectivas donde se vincula el saber práctico con diferentes perspectivas teóricas” (Castillo, 2001, p. 12).

La lógica taller se ve favorecida en tanto todas las parejas tienen un desafío común (elaborar una secuencia), que a su vez posee una especificidad propia (cada contenido curricular es diferente). Esta invitación a producir una obra, un producto, es clave: “El ofrecer la oportunidad de encontrarse ante un caso, una problemática, una actividad, una hoja en blanco [...] ofrece al estudiante, en algunos casos, la oportunidad de tomar decisiones y/o determinaciones, elaborar juicios, entre otros” (Sanjurjo, 2009, p. 95).

La secuencia didáctica que solicitamos a los estudiantes es muy detallada¹⁶ y se acompaña de una fundamentación y una propuesta de evaluación. Durante las primeras clases, hasta el momento de las microclases, ofrezco herramientas técnicas, ejemplos y conceptos que posibilitan elaborar una secuencia, mas no pongo en cuestión la lógica o supuestos desde el cual cada pareja planifica. Promuevo, además, diversas instancias de diálogo e intercambio¹⁷ entre las parejas didácticas y son las propias parejas las que van tomando aquello que les hace más sentido en ese diálogo entre pares. Busco, así, que las planificaciones plasmen las concepciones implícitas que los estudiantes poseen (Maldonado, 2015; Manrique y Mazza, 2016; Scheuer y Pozo, 2006), más allá de las que son declaradas en la fundamentación.

Luego de unos seis encuentros (un mes y medio), las parejas suben sus planificaciones al aula virtual y damos inicio a las microclases, las cuales “generan un espacio que permite poner en acto una propuesta de enseñanza sin las demandas y presiones de la realidad. En estas situaciones surgen decisiones basadas en preconceptos y concepciones implícitas, así como también creencias explícitas generadas a partir del trabajo con la teoría (Anijovich, 2009, p. 129).

En el espacio de las microclases cada pareja pedagógica elige un fragmento de 20 minutos de la secuencia elaborada y lo da¹⁸ al resto de los estudiantes, distribuyéndose el tiempo entre los integrantes. Finalizada la microclase los docentes favorecemos un espacio de intercambio cuyo “propósito es poner en el centro del análisis las decisiones didácticas que tomamos y el pensamiento que subyace a estas elecciones, tomando a la clase en sí misma como un caso de enseñanza que está abierto a la discusión y reflexión” (Anijovich, 2009, p. 129). En mi caso, indago cómo se sintieron los estudiantes y los docentes practicantes, luego hacemos memoria de lo vivido poniendo foco en lo hecho¹⁹ por los docentes en la microclase y, finalmente, buscamos conectar lo que sentimos con la práctica vivida, buscando generar aprendizajes que vayan más allá de la experiencia concreta. Luego que todas las parejas dan su microclase, cerramos este proceso con una microclase que doy, sin explicitar al inicio que se trata de una microclase.

La instancia de microclase es un quiebre en el proceso de los estudiantes. Suele predominar en ellas un enfoque enciclopedista,²⁰ pero también acontecen clases con un enfoque distinto²¹ a este, las cuales despiertan interés y habilitan preguntas. La experiencia de dictado y posterior

análisis moviliza diversas emociones y sensaciones en les estudiantes, desde confirmaciones hasta (auto)cuestionamientos. En estos movimientos emocionales y cognitivos de les estudiantes me apoyo para el trabajo que sigue, que es revisar y modificar las secuencias.

Luego de las microclases el objetivo es reflexionar sobre la planificación elaborada, para lo cual ofrecemos lecturas e instancias de debate que permitan nombrar los enfoques vivenciados y diferenciarlos, como paso previo a posicionarse y revisar la planificación construida, sea para confirmarla o modificarla parcial o totalmente. Siguiendo a Zemelman y Quintar (Rivas Díaz, 2005; Quintar, 2006), distinguimos entre propuestas elaboradas desde una lógica informativa (o enfoque enciclopédico) y aquellas orientadas por una lógica formativa.

En esta instancia pongo especial atención a reflexionar sobre la lógica que sostiene la propuesta elaborada, esa que antes de las microclase no puse en cuestión. Esta decisión ya se materializa en la devolución de su propuesta de secuencia que hago a les estudiantes: planteo comentarios sobre la secuenciación, la selección de materiales y las preguntas y/o consignas elaboradas; y, sobre todo, señalo aspectos y formulo preguntas que inviten a repensar la lógica que sostiene la propuesta.

A fin de favorecer la reflexión sobre los enfoques mencionados, en las clases posteriores a la microclase analizamos con les estudiantes cómo estos enfoques suponen distintas formas de evaluar, de pensar el rol docente, de concebir el error, de ofrecer retroalimentación y de trabajar respecto al contenido curricular. Todo esto, siguiendo la misma propuesta de aula invertida y lógica de taller que venimos vivenciando.

Este desafío reflexivo es la instancia más compleja del proceso. Me encuentro con diversos posicionamientos de les estudiantes,²² siendo lo expresado la autoevaluación una buena síntesis²³ de esto. En algunos casos tomar conocimiento del enfoque formativo confirma intuiciones y búsquedas que ya traían, por lo cual les estudiantes se proponen plasmarlo en sus propuestas educativas con mayor conciencia; en otros casos el enfoque hace sentido, pero el intento de plasmar su lógica en una planificación presenta muchas dificultades; y también nos encontramos, sobre todo en los últimos años, con estudiantes que se resisten al enfoque formativo, sea por cuestiones pragmáticas o bien por opción educativa.²⁴

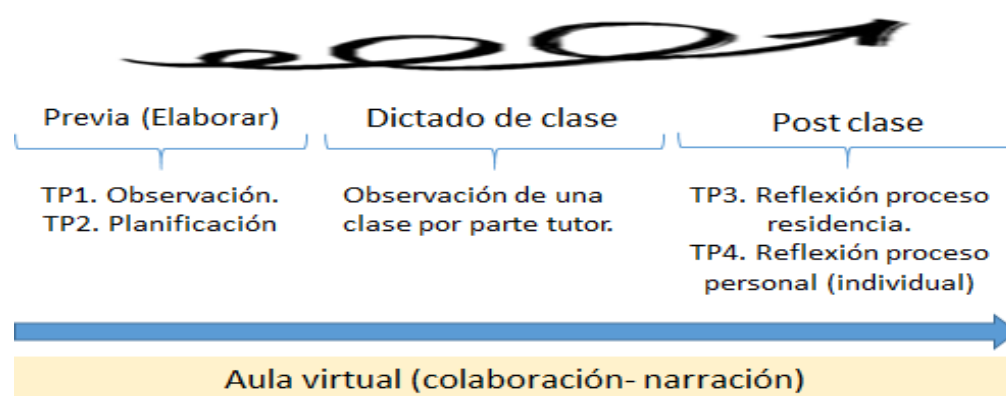
La complejidad de esta instancia reflexiva, podemos pensar, está dada porque no solo se trata de reflexionar sobre enfoques formativos, sino también trabajar cómo “trasladar los conocimientos pedagógicos generales (adquiridos en las distintas materias de formación docente) a técnicas de aplicación en el aula; elegir cuáles son las más apropiadas según el momento y el tema a abordar; y decidir no solo cómo sino también qué transmitir”²⁵ (Santos La Rosa, 2019, p. 57).²⁶

El primer cuatrimestre finaliza con la entrega de la reformulación de la secuencia que las parejas presentaron originalmente. De este producto también reciben una retroalimentación, en este caso solo de les docentes. En esa devolución busco explicitar el proceso que la pareja hizo en la cursada, destacar aquellas cuestiones que han logrado y plantear los desafíos que poseen de cara al segundo cuatrimestre.

En el segundo cuatrimestre, las parejas pedagógicas llevan adelante su residencia en instituciones educativas secundarias, terciarias, bachilleratos populares o centros educativos de nivel secundario (CENS). El contacto con el establecimiento lo realizan los estudiantes.²⁷ La residencia consta de 12 horas (reloj o cátedra) de dictado de clase y el contenido curricular a abordar es propuesto por el docente a cargo de la materia²⁸ a los estudiantes practicantes en función de la fecha de inicio que acuerdan.²⁹ Ambos miembros de la pareja dictan clase en conjunto.³⁰

En esta segunda parte del año, el espacio de teórico deja de ser semanal y se proponen “teóricos especiales”.³¹ En lo que respecta al práctico, conservamos el espacio de encuentro semanal, sobre todo durante el primer mes y medio (antes que inicien las residencias), pero cambia nuestro rol docente.

Una vez que los estudiantes acuerdan con un establecimiento la posibilidad de hacer allí la residencia, realizan una observación de la institución y del grupo con el cual van a trabajar³² (TP1), a fin de formular una planificación situada (TP2). Proponemos que estos trabajos se hagan en paralelo, enfatizando que el TP1 nutre al TP2 [Cuadro 2].



Cuadro 2. Propuesta de trabajo según cuatrimestre. Fuente: elaboración propia

En mi propuesta de trabajo, los encuentros semanales del espacio de práctico se transforman en un *taller colectivo de planificación* (Anijovich, 2009) que reúne a todas las parejas de la comisión. La dinámica propuesta es simple: una pareja comparte sus avances, tanto de las observaciones como de las ideas que tienen para su planificación, y el resto escuchamos y luego aportamos.

En este segundo cuatrimestre sigo empleando el aula virtual. Mientras acontece el taller de planificación grupal las parejas suben en un foro relatos de las observaciones realizadas y, en otro foro, las ideas y avances de la secuencia didáctica. Ambas cuestiones posibilitan llegar al espacio del taller con emergentes, dudas e intuiciones respecto a las cuales trabajar. Además, este trabajo de narración le posibilita a cada pareja tener registro de su propio proceso y al resto de las parejas tomar ideas, intuiciones e incluso actividades para pensar su propia propuesta.

En lo que respecta a la observación, en el espacio semanal de encuentro vamos ajustando qué se observa y el sentido de hacerlo; mientras que en lo que refiere a las planificaciones, cada pareja pedagógica comparte sus ideas para el abordaje del contenido curricular que les toca trabajar y reciben, de las otras parejas y docente, otros modos posibles de abordaje del contenido.

Intencionalmente me propongo que emerjan del diálogo diversidad de aproximaciones posibles del contenido curricular que les fue propuesto a les estudiantes, para que luego cada pareja pedagógica evalúe cuál es la más pertinente de desarrollar teniendo en cuenta el establecimiento y el grupo concreto. Damos unas semanas para que cada pareja haga este análisis de las alternativas y opte por un camino. Una vez que la pareja optó, le propongo un espacio de *tutoría*³³ (Anijovich, 2009), pensado este como un encuentro personalizado entre la pareja pedagógica y el tutor en el cual se trabaja detalladamente la planificación. Estos encuentros se van pautando según el avance del proceso de la pareja.

Una vez que la secuencia didáctica (TP2) es aprobada por el docente, la pareja inicia la residencia. Durante ella, les tutores estamos en contacto permanente con la pareja y vamos a observar una de las clases que dicta, en general la segunda. Como parte del proceso, propongo que las parejas narren su experiencia en el aula virtual a partir de tres preguntas: cómo me sentí, qué sucedió entre lo planificado y la clase, y cómo seguimos. Esta narración se realiza inmediatamente de finalizada la clase. Les docentes respondemos esas narraciones y, de ser necesario, nos encontramos con la pareja para repensar el cómo seguimos. Los relatos de la residencia suelen ser leídos por el resto de las parejas, lo cual permite sostener el “nosotros” construido a lo largo de todo el año.

Finalizada la residencia, se les propone a les practicantes una instancia de intercambio colectivo de lo vivido en la experiencia y el desarrollo de dos instancias reflexivas. Una de carácter grupal, con foco la experiencia de residencia (TP3); y la otra de carácter individual (TP4), con foco en el propio proceso vivido.

El dispositivo en la mirada de les estudiantes

Un modo de reflexionar sobre la potencialidad y los desafíos que posee el dispositivo formativo implementado es escuchar qué les pasa a quienes lo vivencian. Para tal fin, voy a recuperar el balance que les estudiantes hacen de su experiencia durante la cursada, las cuales plasman en un último trabajo reflexivo personal (TP4).³⁴

En relación con las potencialidades del dispositivo, les estudiantes destacan que el modo de trabajo vivido permite la construcción de un grupo (“hemos construido un nosotros, quería leer cómo le iban los compañeros con los cuales había intercambiado”) y facilita la construcción colectiva de saberes (“he comprobado que el intercambio no solo es con el docente, sino también entre pares”). Además, destacan el haber aprendido a planificar (“ahora sé cómo se hace una secuencia, y soy consciente de la cantidad de cuestiones que tenemos que pensar”) y

valoran conocer un enfoque de abordaje de clases distinto al informativo (“ahora sé que dar clases no es pararse en un aula y hablar sin parar”). En estos puntos hay consenso.

Los matices en el balance emergen en relación al impacto que la propuesta tiene en su subjetividad, lo cual pareciera tener relación con el posicionamiento subjetivo con el cual arriban a la cursada.³⁵

Les estudiantes que poseen alguna práctica educativa, y en esa práctica ya están en una búsqueda en sintonía con lo que plantean Zemelman y Quintar, encuentran en la propuesta un enfoque que les permite poner palabras a esas intuiciones que ya traían. En estos casos, incluso, la implementación práctica en el aula no representa una dificultad, pues es algo que ya venían ensayando: “La cursada me permitió poner palabras a cosas que ya hacía intuitivamente y no sabía cómo explicar ni fundamentar” (*estudiante con experiencia docente*).

A otros estudiantes la propuesta de Zemelman y Quintar les hace sentido y les permite revisar creencias que tenían, pero como no poseen experiencia docente, la implementación en una secuencia se reconoce como un desafío: “Llegué a la cursada creyendo que dar clase era poder explicar la teoría, quería tener herramientas para esto; ahora me doy cuenta que es mucho más complejo y que la clave es pensar en les estudiantes que tengo delante, será un desafío elaborar una secuencia cuando tenga que estar en un aula” (*estudiante sin experiencia docente*);

Luego, tenemos un perfil de practicante que está ejerciendo la docencia, logra reconocer que la secuencia que elaboró y vivenció desde los planteos de Zemelman y Quintar es realmente significativa para les estudiantes, pero señala que por el tiempo de trabajo que se necesita para hacerla no es viable en las condiciones materiales en que desempeña su labor: “Después de vivir lo que pasó en el aula, sé que la propuesta funciona pues los pibes se enganchan; ahora, sinceramente no veo posible aplicar esta forma de trabajo en el aula; acá estuvimos un mes y medio reflexionando y construyéndola, no se tiene ese tiempo en la docencia”). Sería el caso de lo que anteriormente nombré como resistencia por motivos pragmáticos.

Por último, hay estudiantes con experiencia docente previa, que sostienen resistencias al planteo propuesto por Zemelman y Quintar, manifestando la voluntad de no revisar su práctica: “Lo que plantean estos autores es muy lindo en la teoría, pero en la práctica no funciona; los pibes se te desbordan y no los podés controlar. Al menos esa es mi experiencia. Lo que me funciona es el aplicacionismo, que primero lean y después hagan algo” (*practicante con experiencia previa*). Sería lo que señalé como resistencia por opción educativa.

Lo más potente de estas reflexiones de les estudiantes es que coinciden con mi propia lectura del proceso que cada uno vive. Esto es, el posicionamiento que logran explicitar en sus trabajos finales guarda relación con mi interpretación de su proceso en la cursada.³⁶

Balance del dispositivo

El análisis de lo expresado por les estudiantes y mi propia lectura de la propuesta que vivimos, me permite decir que el dispositivo formativo de la cátedra posibilita que les estudiantes aprendan a planificar; valoren el rol de la planificación; tomen consciencia de las

teorías implícitas que sostenían su propuesta educativa, a fin de validarlas o modificarlas; conozcan un enfoque de planificación diferente al enciclopédico/ informativo; y vivencien la significatividad de los espacios de intercambio y construcción colectiva de saberes.

A su vez, entiendo que se nos presentan dos desafíos con características diferentes. Por un lado, nos encontramos con futuros docentes que se sienten interpelados por la propuesta, pero necesitan profundizar cómo implementarla. Y, por otra parte, estudiantes que actualmente están en el ejercicio la docencia y manifiestan una resistencia a elaborar propuestas formativas, en algunos casos por el trabajo que implica y el tiempo que se posee (pragmatismo); y, en otros, directamente por no sentirse interpelados a revisar su práctica (opción educativa).

El primer desafío, esto es, cómo elaborar una propuesta didáctica formativa de un contenido curricular, es reconocido como problemática en otras experiencias³⁷ (Salgueiro et al., 2013; Santos La Rosa, 2019). En nuestro caso, a través del dispositivo implementado nos proponemos que aprendan a planificar, ya que previamente a la cursada de Didáctica de la Comunicación y Residencia muchos estudiantes nunca han elaborado una planificación. Este aprendizaje, a su vez, lo realizan trabajando un contenido curricular concreto, pero no nos detenemos en profundizar este aspecto de la labor docente.

Abordar esta cuestión, entiendo, nos requeriría una modificación significativa del dispositivo actual, en tanto tendríamos que disponer de un tiempo considerable para hacerlo.³⁸ Hoy en la materia no nos estamos proponiendo este tipo de trabajo, lo cual no quita que en otro momento lo hagamos. Me inclino a pensar que esta cuestión puede abordarse a través de otra propuesta,³⁹ ya que observamos la necesidad de un acompañamiento a les docentes que va más allá de la instancia formativa inicial que reciben.⁴⁰

En lo que respecta a la segunda cuestión, diversos autores (Anijovich, 2009; Sanjurjo, 2012; Sanjurjo et al., 2012) destacan la importancia que tiene la revisión de los modelos internalizados por les docentes en los procesos formativos: “La formación inicial es tan solo una etapa formativa de bajo impacto si en ella no logramos que los futuros docentes revisen los modelos internalizados acriticamente” (Sanjurjo et. al., 2012, p. 4986).

Como he planteado, durante la cursada la mayoría de les estudiantes logra revisar sus modelos internalizados, siendo conscientes de sus opciones. Ahora bien, y sobre todo en los dos últimos años (2023 y 2024), puedo reconocer estudiantes que se resisten a revisar su práctica y formular interpretaciones diferentes de ella.⁴¹ Esta cuestión, a diferencia de la anterior, es algo que explícitamente nos proponemos lograr a través de nuestro dispositivo, lo cual me invita a preguntarme cómo sería posible hacerlo.

Rebeca Anijovich (2009) y Liliana Sanjurjo (2012) plantean que una herramienta útil para revisar nuestras creencias implícitas es el trabajo con la autobiografía educativa de les estudiantes. Esta actividad es planteada como un componente de distintos dispositivos formativos (Salgueiro et al., 2013; Grilli Silva y Silva Castera, 2015; Castagno, Moreiras y Pinque, 2015; Salgueiro et. al., 2015), por lo cual es efectivamente una opción a implementar durante la cursada 2025.

En mi caso, el dispositivo contempla trabajar las ideas previas de les estudiantes sobre cuestiones tales como planificación, evaluación y rol docente; pero no su biografía educativa.

En las próximas cursadas modificaré las consignas de los foros del aula virtual para dar lugar a esta propuesta, lo cual me llevará también a reformular algunos de los encuentros del primer cuatrimestre para trabajar sobre los emergentes de esta nueva actividad. Supongo que este trabajo con las autobiografías educativas me permitirá, además, un abordaje diferente del texto de Zemelman y Quintar, más en diálogo con la propia experiencia escolar de les estudiantes, pudiendo reconocer en la experiencia propia los enfoques en pugna. Por último, probablemente, sea necesario ajustar las consignas del trabajo reflexivo personal del segundo cuatrimestre (TP4) para que él recupere, también, este trabajo analítico con la propia autobiografía escolar.

Otro cambio necesario pasa por dar mayor énfasis al diario reflexivo, que actualmente se propone como actividad optativa. Es preciso darle lugar en los encuentros, generando alguna instancia en la cual les estudiantes puedan recuperar lo que fueron volcando en él, a fin de poner en diálogo la experiencia actual con las experiencias educativas que fueron transitando como estudiantes.

Entiendo que estas modificaciones en las actividades narrativas del dispositivo pueden enriquecerlo, sobre todo teniendo en cuenta que las actividades que promueven la interacción son sumamente valoradas por les estudiantes.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Beltramo, L. (2012). ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (7).
<https://doi.org/10.35305/rece.v0i7.16>
- Castagno, F. Moreiras, D. y Pinque, G. (agosto de 2015). Formación de docentes en comunicación. Una mirada en clave didáctica. En M. F. Cárcar, M. Rodríguez, P. Ponza y A. Álvarez Nobell (Coords.), *La institucionalización de los debates, estudios e incidencia social del campo de la comunicación*. Actas del XVII Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de Argentina.
<http://hdl.handle.net/11086/5397>
- Castillo, L. (2001). *Cuando el aula se convierte en taller*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente.

- Grilli Silva, J. y Silva Castera, L. (2015). Análisis colectivo de las prácticas de aula. Dispositivos en la formación inicial de profesores que favorecen el aprendizaje colaborativo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 15(29).
<https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1020>
- Maldonado, M. E. (2015). Modelos mentales aplicados en la evaluación de aprendizajes por docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca. *MASKANA*, 6(2).
<https://doi.org/10.18537/mskn.06.02.02>
- Manrique, M. S. y Mazza, D. (2016). Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13(13), 1-21.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/955>
- Merla González, A. E. y Yáñez Encizo, C. G. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, (16).
<https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.16.57108>
- Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>
- Salgueiro, A., Moreiras, D., Piretro, A. P. y Giménez, L. (junio de 2013). Práctica Docente en Comunicación Social: formación, balance y perspectiva. Comunicación y educación [ponencia]. VI Encuentro Panamericano de Comunicación. Córdoba, Argentina.
- Salgueiro, A., Piretro, A., Giménez, L. y Moreiras, D. (agosto de 2015). Formación de profesores en Comunicación Social: prácticas diversas y contextos heterogéneos [ponencia]. Actas del XVII Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de Argentina. Córdoba, Argentina.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, 16(1), 22-32.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/152>
- Sanjurjo, L., Hernández, A. M., Caporossi, A. y Placci, N. (junio de 2012). Dispositivos de la formación en la enseñanza superior [ponencia]. Actas del Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria (CIDU). Portugal.
- Santos La Rosa, M. (2019). Las prácticas de residencia en Historia. Estado de las investigaciones en Argentina. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (17), 55-74.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3224>

- Scheuer, N. y Pozo, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. P. Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Graó.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16). <https://doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Notas

¹ A través de este concepto la autora pone foco en la *racionalidad técnica* que guía la formación, desde la cual se asume la práctica como campo de aplicación de procedimientos universales en cualquier situación, reduciendo así la práctica a un problema instrumental (técnico).

² Davini (2015) agrupa en este concepto a las aproximaciones normalista, académica y tecnicista. Reconoce diferencias entre estas tradiciones, pero indica que todas coinciden en la concepción de la práctica como un campo de aplicación.

³ Dice Anijovich (2009): “Se otorga al dispositivo el significado de constituir un conjunto de actividades pedagógicas que se integran formando un conjunto coherente, aunque sus componentes puedan ser heterogéneos, y que se combinan intencionalmente para facilitar un aprendizaje” (p. 18).

⁴ Anijovich (2009) coincide con este planteo.

⁵ Queda como desafío para otro trabajo la construcción de una mirada colectiva respecto al dispositivo.

⁶ Un estudiante puede recibirse de docente y no necesariamente de comunicador. Hay un tronco común de materias que, una vez aprobadas, habilita cursar la licenciatura y/o el profesorado.

⁷ Una reflexión sobre el impacto de trabajar en pareja pedagógica puede leerse en Beltramo (2012).

⁸ En otras experiencias, la conformación de las parejas se hace intencionalmente, por ejemplo, agrupando a un practicante con experiencia docente y otro sin experiencia docente (Salgueiro et al., 2013); o bien conformando parejas con integrantes que tienen experiencia docente y otras con miembros sin experiencia docente (Salgueiro et al., 2015).

⁹ En otras experiencias, el dispositivo formativo que se propone varía según las características de los estudiantes (Salgueiro et al., 2015).

¹⁰ En tanto me concentro en mi práctica docente, no profundizo en este texto el trabajo que se realiza en el espacio de teórico. Basta señalar que en él no se repite lo dicho por los autores de la bibliografía, sino que éstos son un punto de partida para la reflexión sobre el tema que se trata. En este espacio se realizan actividades diversas, tales como trabajo en grupo, dinámicas de juego y, también, momentos expositivos.

¹¹ Esta lógica es reconocible en otros dispositivos formativos. Grilli Silva y Silva Castera (2015) lo expresan con estas mismas palabras al describir su dispositivo.

¹² Acotamos la secuencia a cuatro encuentros de dos horas cátedra o reloj cada uno.

¹³ Los contenidos a dictar son los especificados en los diseños curriculares de la orientación en comunicación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. El abanico es muy amplio, ya que son 49 temas posibles.

¹⁴ Para un desarrollo sobre qué es un aula invertida, cómo se concibe el proceso educativo en ella y cuál es el rol docente, puede leerse Merla González y Yáñez Encizo (2016).

¹⁵ En el aula virtual está toda la bibliografía y, también, los documentos administrativos (programa, cronograma de clases, etc.).

¹⁶ Solicitamos que se precisen los tiempos de cada actividad y los recursos que se van a emplear, que se escriban las consignas y las preguntas a formular; y que se desarrolle el material que será soporte de la explicación conceptual docente.

¹⁷ En un encuentro las parejas intercambias miradas respecto a cómo podrían abordar el contenido curricular que les toco, mientras que en otro encuentro escuchan la propuesta elaborada por otra pareja y comparten qué les parece.

¹⁸ Antes de la microclase enfatizamos que “se dan 20 minutos de clase”. Aclaramos que no se trata de resumir la propuesta, ni achicar una actividad más larga, sino seleccionar un fragmento y darlo.

¹⁹ Hago una pequeña síntesis descriptiva y en orden cronológico de lo realizado por la pareja: cómo inicio la clase, qué presentaron, como lo hicieron, que preguntas formularon, cómo trabajaron las preguntas que se les hicieron cuál fue la consigna de trabajo, cómo presentaron lo conceptual, etcétera.

²⁰ Mariano Santos La Rosa (2019) plantea lo mismo. En su caso se centra en la didáctica de la historia, señalando que una constante de los docentes practicantes es intentar “el traspaso de la historia universitaria al ámbito secundario con la menor cantidad de alteraciones posibles. Así, frecuentemente las clases abusan de la exposición, o cuando se preocupan por la participación de los alumnos, repiten los prácticos de la Facultad hasta con los mismos textos” (pp. 58-59).

²¹ Al menos, la ofrecida por mí en clave de microclase tiene esta intencionalidad.

²² Las devoluciones que una pareja pedagógica realiza a otra pareja, las intervenciones de los estudiantes en el aula virtual y en clase; y la (auto) evaluación que las parejas comparten son instancias que me posibilitan registrar el posicionamiento que los estudiantes poseen respecto a el enfoque informativo y formativo presentado.

²³ La autoevaluación la comparten unas semanas antes de la entrega final de la revisión de la secuencia. En este sentido, es un buen indicador del posicionamiento que los estudiantes poseen luego de recibir la devolución docente, tener una coevaluación de otra pareja, y trabajar en el aula en torno a los enfoques informativo y formativo y sus implicancias.

²⁴ Es un desafío sistematizar los argumentos que esbozan los estudiantes. Más adelante en el texto profundizaré los argumentos expresados por los estudiantes de la última cursada.

²⁵ En esta dirección, es interesante el trabajo de Castagno, Moreiras y Pinque (2015), quienes narran cómo abordan en su dispositivo estas cuestiones.

²⁶ Santos La Rosa (2019) indica que estas cuestiones son mencionadas como problemáticas recurrentes por parte de quienes implementan dispositivos formativos. En mi caso, entiendo estas cuestiones como

un desafío que requiere tiempo. En la cursada se logra ponerlas en tensión, pero considero que se requeriría un posterior acompañamiento de los docentes para consolidar los avances y seguir trabajando las dificultades.

²⁷ En otro momento hemos hecho el contacto desde la cátedra. Que hagan el contacto los estudiantes les permite elegir el establecimiento y el horario en función de su cercanía, disponibilidad y/o interés. La cátedra ofrece establecimientos a quienes no consiguen.

²⁸ No realizamos prácticas en la materia de un docente que esté cursando la residencia, aunque sí aceptamos que la haga en su establecimiento. En otras experiencias (Salgueiro et al., 2013), si se acepta que la residencia se haga en la materia que el docente practicante tiene a su cargo.

²⁹ Desde la cátedra pautamos que la fecha de inicio de residencia sea no menor a un mes y medio desde el inicio del cuatrimestre, el cual suele arrancar a mediados de agosto. Los practicantes suelen iniciar sus residencias en los primeros días de octubre.

³⁰ En otras experiencias se propone que un miembro de la pareja pedagógica dicte clase y el otro observe (Salgueiro et al., 2013; Grilli Silva y Silva Castera, 2015).

³¹ Hemos ido al Centro Cultural Haroldo Conti y presenciado una clase ofrecida por el área educativa de la entidad respecto a cómo trabajar temáticas vinculadas al pasado reciente; visitamos un centro clandestino de detención para reflexionar sobre cómo trabajar la previa, el durante y el post de una salida educativa; y también hemos generado encuentros con graduados y docentes, quienes compartían su experiencia y planteaban desafíos del ser docente en su práctica cotidiana.

³² Se observa tres veces al grupo, dos en el espacio de la materia en el cual se hace la residencia y otra en una materia afín. También se dialoga con el docente y los directivos a fin de tener la mayor cantidad de información posible de la institución.

³³ “Las tutorías son espacios de consulta, retroalimentación y de evaluación individual entre el docente y el practicante. Es un espacio de aprendizaje privilegiado para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas” (Anijovich, 2009, p. 153).

³⁴ Todas las frases son de trabajos del último año de cursada (2024).

³⁵ Esta es una hipótesis de trabajo que es necesario revisar con una muestra mucho más amplia de trabajos finales (TP4), que contemple a otras comisiones y otros años de cursada.

³⁶ Narro un ejemplo que es ilustrativo de esto que planteo. En el primer cuatrimestre, los estudiantes sin experiencia docente suelen elaborar una secuencia (TP1) en clave informativa, la cual revisar y buscan transformar en una clave formativa en su segunda presentación (TP2). Ahora bien, en el segundo cuatrimestre, es común que al tener que pensar nuevamente una secuencia surja la tendencia a hacerlo desde un enfoque informativo, el cual revisan cuando los tutores señalamos esta cuestión. Esto nos permite ver que más allá que el enfoque formativo les haga sentido, la instrumentalización en una propuesta concreta es un desafío.

³⁷ Luego de analizar distintos trabajos de estudiantes de historia que se estaban formando como docentes, Santos La Rosa (2019) identifica una problemática recurrente: en las fundamentaciones de sus propuestas educativas los estudiantes plantean el deseo de “superar los límites de la enseñanza tradicional de la Historia caracterizada por la repetición memorística de datos o hechos significativos del pasado y la presentación de los mismos de manera lineal y esquemática dentro de un marco temporal fijo y universal” (p. 60). Sin embargo, pese a las intenciones declaradas, “los autores concluyen que la

distancia entre sus propósitos y las planificaciones que efectivamente diseñan para llevar al aula son muy significativas” (p. 60).

³⁸ Castagno, Moreiras y Pinque (2015) narran un dispositivo elaborado con esta finalidad, en su caso enfatizando el abordaje con tecnologías. No explicitan el tiempo que demanda su implementación, pero la narración de las actividades me lleva a pensar que se necesitan varias semanas de trabajo.

³⁹ Podríamos conectar esta cuestión con una temática abordada en la academia: los docentes noveles. Es un tema a desarrollar en otros trabajos.

⁴⁰ Vinculado a esta cuestión aparece otra: ¿cuál es el vínculo que les estudiantes poseen con los contenidos curriculares que luego tienen que enseñar? Salgueiro et al. (2013) así lo plantean: “Una de las tantas hipótesis que tuvimos que revisar tiene que ver con los conocimientos y saberes del campo de la especialidad de los participantes, la comunicación social. Partimos del supuesto que estos saberes estarían disponibles, que operarían como marco de referencia no sólo en la selección y desarrollo de los temas que les tocó enseñar, sino además como soporte metodológico de las prácticas. En más de una oportunidad, constatamos que este pasaje, esta disponibilidad no se daba con facilidad” (p. 16). Esto refuerza mi idea respecto al tiempo que supondría trabajar el cómo elaborar secuencias, en tanto nos llevaría a revisar otras cuestiones.

⁴¹ Es interesante señalar que quienes se resisten poseen experiencia docente. Esto es señalado en otras reflexiones sobre dispositivos, al punto que Salgueiro et al. (2013) señalan: “Nos replanteamos la idea de experiencia docente de aquellos que ya están trabajando como profesores: de qué experiencia se trata, cuánto de ella sostiene la tarea de enseñar, de producir efectos formativos en los otros, una experiencia no reducida al tiempo cronológico, a años de ejercicio profesional y que legitima un desempeño. En la posición de formadores nos preguntamos cuánto de este hacer intuitivo es impugnado, interrumpido, transformado en el transcurso de la formación, del taller de práctica” (p. 16).