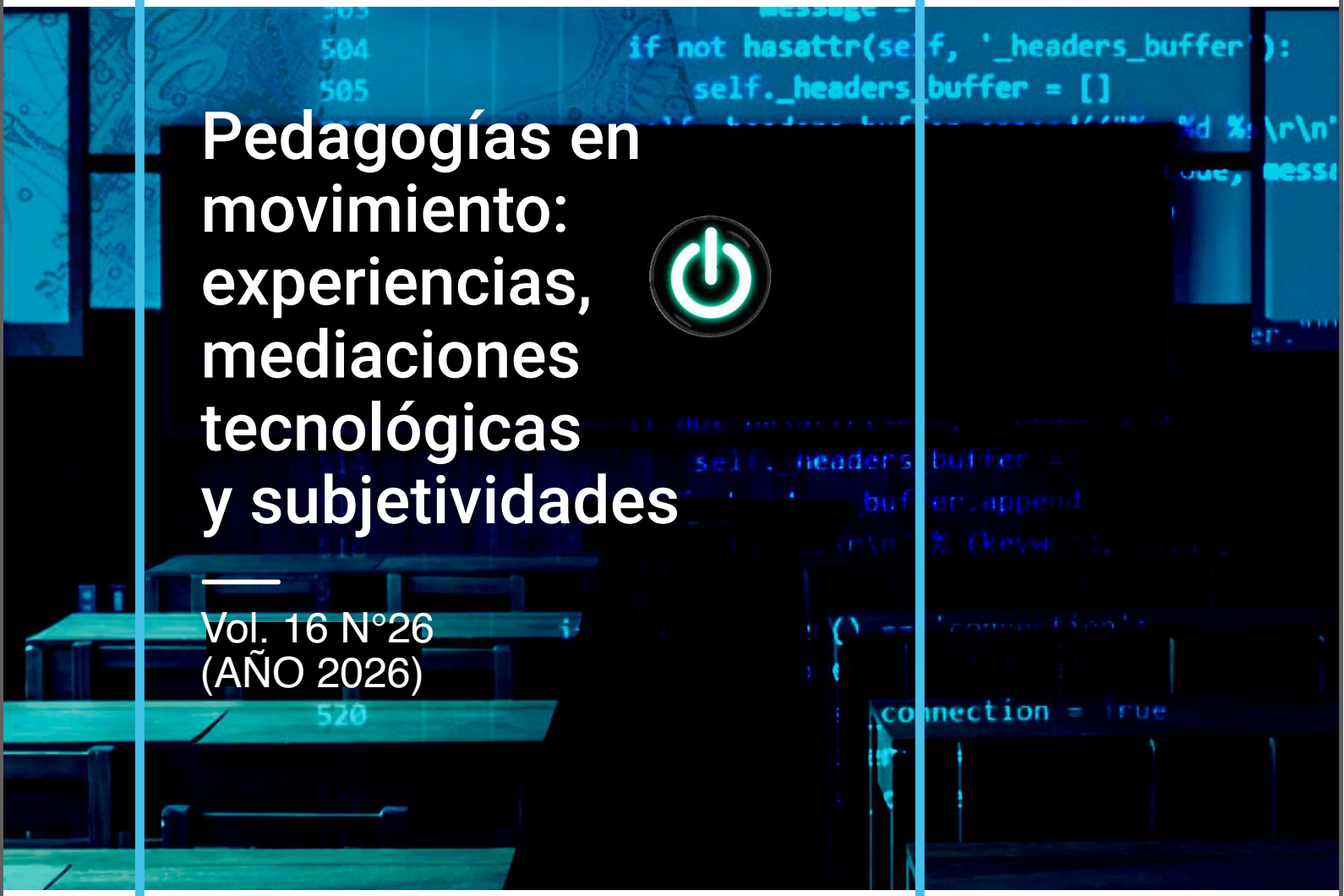
Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES



Pedagogías en movimiento: experiencias, mediaciones tecnológicas y subjetividades

Vol. 16 N°26
(AÑO 2026)

ISSN 1853-9092
Revista de Educación y Ciencias Sociales
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

fch UNSL

Universidad Nacional de San Luis

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 16, Número 26, mayo/ octubre 2026 (1re. semestre)

Autoridades Académicas

Universidad Nacional de San Luis

Rector Dr. Raúl Andrés Gil

Vicerrector Mgtr. María Claudia Brusasca

Facultad de Ciencias Humanas

Decana Mgtr. Verónica Longo

Vicedecana Lic. Valeria Pasqualini

Departamento de Educación y Formación Docente

Directora Dra. Lorena Di Lorenzo

Vicedirectora Dr. Gabriel Rosales

Revista Argonautas

Director Dr. Emilio Seveso

Codirectora Dra. Carolina Mirallas

Editores Dra. Lorena Di Lorenzo, Dr. Gabriel Rosales, Dra. Carolina Mirallas, Dr. Emilio Seveso

Editores Asistentes Lic. Esteban Fernández, Prof. Lucila Martinez Beovide

Comité de redacción y maquetas Esp. Constanza Valdez, Lic. Ayelen Franz, Prof. Sofia Granero

Diseños y tapa Lic. Esteban Fernández

Servicio de traducción Dra. Carolina Mirallas

Soporte Téc. Juan Alfredo Capello

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - http://humanas.unsl.edu.ar/

Contacto: revistargonautas@gmail.com /argonauta@unsl.edu.ar

Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez, Universidad Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Alejandra Ciriza, Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra, Universidad de la Laguna | Tenerife, España

Dr. Gustavo Blázquez, Universidad Nacional de Córdoba | Córdoba, Argentina

Dra. Norma Michi, Universidad Nacional de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Mg. Marcelo Pérez Sánchez, Universidad de la Republica | Montevideo, Uruguay

Dra. Mariel Zamanillo, Universidad Nacional de Rio Cuarto | Rio Cuarto, Argentina

Lic. Susana Vior, Universidad Nacional de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Dr. Humberto Tommasino, Universidad de la República | Montevideo, Uruguay

Dr. Carlos René Unda Lara, Universidad Politécnica Salesiana | Quito, Ecuador

Dr. Enrique Elorza, Universidad Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Mendoza, Argentina

Dra. Marcela Pronko, Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio/Fundación Oswaldo Cruz | Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa | La Pampa, Argentina

Mg. Roberto Iglesias, Universidad Transhumante | San Luis, Argentina

Dra. Mónica Tarducci, Universidad de Buenos Aires | Buenos Aires, Argentina

Mg. María Del Rosario Badano, Universidad Autónoma de Entre Ríos | Entre Ríos, Argentina

Dr. Guillermo Williamson, Universidad de La Frontera | Temuco, Chile

Tabla de contenidos

Presentación

Número 26 – Pedagogías en movimiento: experiencias, mediaciones tecnológicas y subjetividades || *Pedagogies in motion: Experiences, technological mediations, and subjectivities* **| 05 |**

Lorena Di Lorenzo y Gabriel Rosales

Artículos abiertos

01. Una experiencia de innovación didáctica con obras de Banksy ante miradas infantiles: claves hermenéuticas para estudiantes de Historia del Arte || *A didactic innovation experience with Banksy's works through children's perspectives: Hermeneutic frameworks for Art History students* **| 09 |**

Angélica García-Manso

02. Experiencias de docentes en el marco de un Cineclub Digital. Reflexiones a partir de dos documentales sobre maestras argentinas destacadas || *Teachers' Experiences within a Digital Film Club: Reflections from Two Documentaries about Outstanding Argentine Educators* **| 27 |**

Nadia Soledad Schiavinato y Soledad Rodríguez

03. El profesorado universitario portugués ante el reto de la inclusión en la Educación Superior || *Portuguese university teaching staff facing the challenge of inclusion in Higher Education* **| 43 |**

Eugenia Esperanza Núñez Nogueroles y Sofia Freire

04. Enseñanza del género comentario a partir de fuentes escritas en la clase de historia en inglés como lengua adicional || *Teaching the genre commentary based on written sources in the history class using English as an additional language* **| 58 |**

María Laura Dorado

05. Percepciones sobre Inteligencia Artificial entre profesores innovadores de la Universidad Nacional de Entre Ríos || *Perceptions of Artificial Intelligence among innovative professors at the National University of Entre Ríos* **| 72 |**

Analía Soledad Cherniz, Gonzalo Andrés y María Florencia Gareis

Presentación



Número 26 | Pedagogías en movimiento: experiencias, mediaciones tecnológicas y subjetividades

Lorena Di Lorenzo[*] y Gabriel Rosales[**]

El presente número de *Argonautas* reúne un conjunto de trabajos que, desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas y territoriales, abordan problemáticas contemporáneas vinculadas con la educación superior, la formación docente y las transformaciones culturales que atraviesan las prácticas educativas. Los artículos aquí compilados dialogan en torno a preocupaciones comunes: transformaciones pedagógicas, la inclusión educativa, las mediaciones tecnológicas, las prácticas de lectura y escritura académica, la construcción de identidades docentes y los desafíos que emergen en distintos niveles del sistema educativo frente a escenarios sociales y culturales complejos y dinámicos.

En este marco, el número ofrece un recorrido que permite reconocer cómo las instituciones educativas, las y los docentes y las prácticas docentes y pedagógicas se encuentran atravesadas por nuevas sensibilidades, lenguajes y formas de producción de conocimiento. Desde experiencias vinculadas al arte urbano y las infancias, hasta debates sobre inteligencia artificial en la universidad, pasando por propuestas de alfabetización académica, memoria pedagógica e inclusión en la educación superior, los artículos construyen un mapa heterogéneo pero convergente en torno a la necesidad de repensar la educación en nuestros tiempos.

El trabajo de Angélica García-Manso propone la actividad “Mirar para sentir”, llevada a cabo en el mes de septiembre de 2024 en la Universidad de Extremadura (España), posee dos orientaciones didácticas: de un lado, el receptor infantil, que participa en un juego de representación de sentimientos a partir de diferentes murales del artista Banksy; y, de otro lado, el estudiante universitario de Historia del Arte, que, a partir de la mirada infantil, establece conexiones iconográficas entre el Street Art y sus fuentes estéticas. Los resultados básicos de la experiencia llevada a cabo se plasman en una percepción dinámica del arte mural tanto en edades infantiles como en la formación académica superior.

Por otra parte, Nadia Soledad Schiavinato y Soledad Rodríguez analizan experiencias de participantes de un Cineclub Digital desarrollado en una universidad pública argentina durante el año 2025. Esta iniciativa de extensión universitaria, realizada en modalidad virtual y asincrónica, consistió en la proyección de documentales dedicados a recuperar aspectos de la vida y obra de referentes de la historia de la educación argentina. En este caso, se hace foco en las intervenciones de quienes visualizaron producciones audiovisuales sobre dos maestras argentinas destacadas: Olga Cossettini y Berta Vidal de Battini. El corpus de análisis estuvo conformado por intervenciones escritas volcadas en foros de discusión

[*] Dra. en Educación. Directora del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Contacto: lorenanataliadilorenzo@gmail.com
[**] Gabriel Rosales: Dr. en Didáctica y Organización Educativa. Co-director del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Contacto: garosale@gmail.com

abiertos luego de cada proyección, alojados en un aula digital creada ad hoc, que se analizaron desde la perspectiva cualitativa mediante elementos de teoría fundamentada. Los resultados permitieron identificar que, especialmente para quienes se desempeñan en docencia, la recuperación de la memoria pedagógica generó un diálogo con su identidad y quehacer profesional, a la vez que posibilitó procesos de reflexión crítica sobre sus propias prácticas.

En diálogo con estas preocupaciones, el artículo de Eugenia Esperanza Núñez Nogueroles y Sofia Freire presentan los resultados de un estudio exploratorio de carácter cualitativo llevado a cabo en Portugal en el primer cuatrimestre del curso académico 2022/2023 y que se propone un doble objetivo: (1) profundizar en el posicionamiento del profesorado universitario con respecto a la inclusión en el ámbito de la Educación Superior y (2) conocer cuáles serían las buenas prácticas que esos docentes consideran que promueven la inclusión en dicho nivel educativo. Mediante tres preguntas abiertas planteadas a 19 profesores, se indagaron las perspectivas que estos docentes han construido sobre la inclusión en la Educación Superior. Los resultados muestran que el profesorado asocia la inclusión, sobre todo, a igualdad de oportunidades y a aceptar y recibir de buen grado a personas diversas. Además, los participantes sugieren buenas prácticas tanto docentes como institucionales y señalan varias características personales de los profesores que los ayudan a fomentar la inclusión en el día a día.

A su vez, María Laura Dorado propone una metodología para la enseñanza explícita del género comentario de texto a partir de fuentes históricas escritas, en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua adicional. Fundamentado teóricamente en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y el modelo pedagógico “Leer y Escribir para Conocer” (LEC), el trabajo busca cubrir la falta de modelización de géneros de respuesta requeridos en exámenes internacionales. La propuesta se sitúa en la formación universitaria de futuros profesores de inglés, con el objetivo de desarrollar su literacidad académica y prepararlos para enseñar estas competencias en el nivel secundario. Para futuros Licenciados en Filología Inglesa, se sugieren futuras líneas de trabajo. El enfoque destaca el rol de la enseñanza explícita de los géneros escolares disciplinares con el objetivo de mejorar el acceso al conocimiento de todos los estudiantes. Particularmente, se destaca el rol del sistema de Valoración (específicamente Actitud y Gradación) para interpretar la postura del autor en fuentes primarias. Se espera que la enseñanza explícita de estas estrategias y estructuras genéricas permita a los estudiantes superar las dificultades de la escritura académica y fomentar así una lectura crítica necesaria tanto para su formación como para su futuro rol docente o investigador.

Finalmente, el artículo de Analía Soledad Cherniz, Gonzalo Andrés y María Florencia Gareis abordan la transformación digital de las universidades, junto con el auge de la inteligencia artificial (IA). Este artículo analiza las percepciones de docentes innovadores sobre la integración de modelos de lenguaje generativo en la enseñanza presencial de carreras de grado. El estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo se desarrolló entre mayo y noviembre de 2024 mediante entrevistas semiestructuradas a profesores de doce asignaturas que aplican innovaciones pedagógicas basadas en tecnologías digitales o virtualización, en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Los resultados evidencian una valoración positiva hacia estas tecnologías, destacando un uso inicial exploratorio e instrumental. Los docentes

anticipan que dichas herramientas modificarán significativamente las prácticas de enseñanza, demandando a la institución promover espacios de formación para un uso crítico, creativo y responsable de la IA, así como impulsar la revisión curricular y tecnológica. A la vez, expresan preocupación ante el uso acrítico de estas tecnologías por parte de estudiantes, y advierten sobre posibles impactos negativos en el desarrollo cognitivo derivados de delegar tareas intelectuales a sistemas automatizados.

En conjunto, los artículos de este número permiten advertir que las prácticas educativas contemporáneas se desarrollan en escenarios atravesados por tensiones entre continuidades y transformaciones, entre inclusión y desigualdad, entre cultura analógica y cultura digital. Sin embargo, lejos de presentar una mirada homogénea o lineal sobre estos procesos, los trabajos reunidos aportan perspectivas situadas que recuperan experiencias concretas, miradas docentes y prácticas institucionales diversas.

Asimismo, este volumen se sitúa desde la reflexión pedagógica como instancia clave para comprender las transformaciones culturales y tecnológicas que atraviesan la educación. La formación docente, las experiencias de enseñanza, las mediaciones artísticas y audiovisuales, las prácticas de lectura y escritura y los debates sobre inteligencia artificial aparecen aquí no como temas aislados, sino como dimensiones interrelacionadas de un mismo desafío: construir propuestas educativas críticas, democráticas e inclusivas en contextos de creciente complejidad.

Desde esta perspectiva, *Argonautas* continúa consolidándose como un espacio de circulación y producción de conocimientos que promueve el diálogo entre investigaciones, experiencias pedagógicas y debates contemporáneos en el campo educativo. Esperamos que los trabajos aquí reunidos contribuyan a enriquecer las discusiones actuales y a abrir nuevas preguntas sobre las múltiples formas de enseñar, aprender e intervenir en la educación de nuestro tiempo.

Sección

artículos abiertos

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección
Artículos abiertos

Una experiencia de innovación didáctica con obras de Banksy ante miradas infantiles: claves hermenéuticas para estudiantes de Historia del Arte

A didactic innovation experience with Banksy's works through children's perspectives: Hermeneutic frameworks for Art History students

Angélica GARCÍA-MANSO*

RESUMEN

La actividad "Mirar para sentir", llevada a cabo en el mes de septiembre de 2024 en la Universidad de Extremadura (España), posee dos orientaciones didácticas: de un lado, el receptor infantil, que participa en un juego de representación de sentimientos a partir de diferentes murales del artista Banksy; y, de otro lado, el estudiante universitario de Historia del Arte, que, a partir de la mirada infantil, establece conexiones iconográficas entre el *Street Art* y sus fuentes estéticas. Los resultados básicos de la experiencia llevada a cabo se plasman en una percepción dinámica del arte mural tanto en edades infantiles como en la formación académica superior.

Palabras clave: innovación docente; historia del arte; recepción infantil; iconografía; Banksy.

ABSTRACT

The activity *Mirar para sentir* (Looking in Order to Feel), carried out in September 2024 at the University of Extremadura (Spain), has two didactic orientations. On the one hand, it addresses a child audience, who participate in a game of emotional representation based on different murals by the artist Banksy; on the other hand, it targets university students of Art History, who, drawing on children's gazes, establish iconographic connections between Street Art and its aesthetic sources. The main results of the experience are reflected in a dynamic perception of mural art, both at early ages and within higher academic training.

Keywords: teaching innovation; art history; children's reception; iconography; Banksy.

* Dra. en Historia del Arte con mención de Doctorado Europeo. Prof. en Área de Historia del Arte del Dpto. de Arte y Ciencias del Territorio. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Extremadura (España). Contacto: angmanso@unex.es

Introducción: Descripción de la experiencia “Mirar para sentir”

La interacción entre creación artística - en forma de pintura y, a su vez, con una exposición en exteriores de acuerdo con el concepto de “museo abierto” - y las sensaciones que provoca dicha creación tanto en un espectador sin bagaje cultural previo, como sucede en edades cortas, como en un receptor en formación, que indaga en el sentido y configuración de la obra, constituyen los pilares básicos de la actividad “Mirar para sentir”. A este respecto, la elección de un pintor como Banksy no solamente aporta contemporaneidad a las reflexiones, sino que provoca una atención especial, dadas las circunstancias en que su obra se desarrolla y llega al público.

En efecto, la figura del artista Banksy, quien esconde su identidad real (Reino Unido, *c.* 1970), se encuentra integrada actualmente tanto en la cultura general contemporánea como, de manera más específica, en la trascendencia estética y política que aporta al *Street Art*. Así, en cuanto a la primera orientación, Banksy se postula como un creador oculto, cuyas obras son imprevistas, y, a pesar de su crítica a la definición de arte, sus intervenciones callejeras apenas perduran, extraídas de los muros por su valor crematístico al poco de darse a conocer, de forma que, contra su primigenia voluntad, su producción ha perdido su carácter rupturista y crítico con el mercantilismo de la creación. En relación con el arte mural o urbano, la estética de Banksy parte de estarcidos extraídos de la cultura popular (dibujos animados, fotografías de prensa, fotogramas de cine, etcétera), que el artista relee en clave sociopolítica mediante un proceso de extrañamiento por la inversión de referentes e iconos, de acuerdo con la amplia bibliografía a él dedicada (Aracil, 2019; Bingham, 2017; Blanché, 2016; Ellsworth-Jones, 2021).

Muchos de tales referentes se relacionan con el imaginario infantil del siglo XX: juguetes, figuras de dibujos animados, fotografías de prensa centradas en niños y niñas, fotogramas de filmes basados en relatos infantiles, entre otros, constituyen el soporte de su iconografía. Se trata de motivos que el artista invierte de manera dramática, descontextualizando el origen y recontextualizando su significado.

La posibilidad de trasladar a Banksy al ámbito didáctico ofrece dos orientaciones en el presente proyecto: un receptor infantil y un intermediario que cursa estudios superiores de Historia del Arte. El punto de encuentro entre ambas orientaciones es una experiencia como “La Noche Europea de Investigadoras e Investigadores” (iniciativa auspiciada anualmente por la Unión Europea que se desarrolla en ciudades que son sedes universitarias) a partir de una actividad que en el presente estudio se somete a una revisión cualitativa, según se considerará en un epígrafe posterior, y, sobre todo, con vistas a que pueda ser reproducida en otros entornos educativos y situaciones didácticas, al margen de coyunturas y factores como número de participantes, grupos de edad específicos, etcétera.

En efecto, el proceso interpretativo que se hace de la iconografía mural de Banksy en la actividad “Mirar para sentir” puede trasladarse a cualquier otra manifestación de *Street Art* a partir de un primer extrañamiento, basado en dos cuestiones: por qué aparece un mural en un muro o pared y qué es lo que se busca expresar en este (Young, 2014; Abarca, 2016). Al tratarse de obras en exteriores, el acceso a éstas es universal, e incluye entre sus espectadores a niños y niñas de distintas edades y, por ello, con distintas respuestas ante un mural y, sobre todo, ante los elementos singulares o que les llamen la atención de lo plasmado y delate su capacidad simbólica como respuesta a las imágenes. Banksy se constituye en un excelente referente a este respecto al combinar aparente sencillez figurativa y cromática con complejos registros interpretativos de toda índole (Moriente, 2015).

Según se ha apuntado en un párrafo previo, la experiencia se ha llevado a cabo en el marco de la transferencia científica que representa la iniciativa de “La Noche Europea de Investigadoras e Investigadores”, la cual desde el año 2005 se lleva celebrando y a la que paulatinamente se han ido sumando las diferentes universidades, entre las que se cuenta la Universidad de Extremadura. En ese contexto, en el curso 2024-2025 una de las propuestas de dar visibilidad al conocimiento científico y académico que se desarrolla en la Universidad de Extremadura fue promovida por la Profª Drª Angélica García-Manso, perteneciente al

Área de Historia del Arte de la citada Universidad y con experiencia en estudios sobre el *Street Art* y responsable de la revista académica *Alcyone: Estudios de Artes comparadas e Imaginarios míticos* (https://revista-alcyone.unex.es/index.php/alcyone), en la que se recogen experiencias didácticas y estudios sobre el actual arte mural (García-Manso, 2017; 2024).

De acuerdo con dicho propósito, a partir de la respuesta inmediata que ante las imágenes podía revelar el interés de niños y niñas de corta edad (de cinco a nueve años), se propugnaba un modelo de reflexión académica en torno tanto al *Street Art* como a la figura de Banksy en estudiantes del Grado en Historia del Arte, dado que, además, que no existen estudios didácticos sobre alumnos de estudios superiores, pero sí sobre Banksy en etapas escolares previas (Brasó y Mauri, 2024). Es decir, más que con cuestiones directamente sicológicas y didácticas referidas a niños y niñas como actores, el experimento tiene igualmente que ver con la constatación por parte de los estudiantes de educación superior del nuevo Patrimonio que se genera a partir del *Street Art*, su integración en el imaginario cotidiano, su relieve estético y su iconografía más relevante (Garí, 1995; Ganz, 2004; Marín, 2006; McCormick, 2010; Waclawek, 2011; Figueroa, 2014).

La participación concreta de los estudiantes universitarios fue voluntaria, seleccionados en los cursos y grupos del grado citado en los que impartía clase la profesora responsable. Se sumaron al experimento siete alumnos, procedentes, respectivamente, dos del segundo curso del grado y cinco del cuarto (Arjona; Tienza; Romero; Montero; Sánchez; Esperilla y Carretero).

Aunque la doble orientación de la actividad en apariencia requeriría de metodologías complementarias, la misma elección de un artista como Banksy y de un muestrario de su obra más reconocible permitió una percepción cualitativa que resultaba uniforme para sendos tipos de destinatarios, a pesar de que sus respectivos intereses no eran coincidentes, aunque sí, según se comprobará en la descripción de la experiencia docente, convergentes. Dicha expresión supone, de un lado, una valoración sicológica adaptada a las mentalidades infantiles; y, de otro, una reflexión sobre la estética y las fuentes en lo que concierne a los estudiantes universitarios. No obstante, por no extendernos en exceso en la cuestión relativa a los fundamentos metodológicos de la experiencia, se puede decir que, en relación con los niños y niñas el método responde a la inmersión emocional a través de colores identificativos, en tanto que en el caso de los estudiantes de educación superior existe tanto un aprendizaje por indagación (o IBL por sus siglas en inglés), toda vez que construyen conocimiento a la vez que actúan de intermediarios, y de Aprendizaje Orientado a Proyectos, como es la propia experiencia que es objeto de descripción y análisis en las presentes páginas.

Así, para el desarrollo de la experiencia investigadora concreta se propuso la selección de poco más de una decena de murales de Banksy (de los más conocidos y de fácil acceso a la hora de poder reproducirlos) y se creó una alfombra de círculos adhesivos de colores en número de seis que se hacían corresponder con sensaciones elementales o con un código *ad hoc* fácil de comprender por parte de niños y niñas, que, además, contaban con la ayuda de los estudiantes colaboradores, que actuaron como monitores. El acceso a la sala era abierto durante las tres horas que duró el experimento, sin una hora de entrada o cierre definidos, ni limitaciones sobre el tiempo en que cada niño, sea a solas, con familiares, con amigos o con los monitores, pudiera estar allí.

Las reproducciones de los murales, de tamaño póster, se dispusieron fijadas a un zócalo a la altura de los ojos de niños y niñas, en tanto la alfombra adhesiva se encontraba sobre una mesa corrida frente a las reproducciones. Cada uno de los niños y niñas tenía que ver y atender el mural o murales que quisiera, acercarse a la alfombra cromática, seleccionar un color, despegar la pegatina y dirigirse de nuevo al mural sobre el que pegaba el círculo adhesivo. El reto en sí consistía en que cada mural merecía su propio color de pegatina por parte del niño o la niña participante y en función de un código elemental sobre el que preguntaban a los monitores una vez que habían contemplado el mural y se les requería información sobre sus sensaciones con el fin de elegir la pegatina que les parecía más

pertinente a lo que les sugería la obra - tal era la sencilla regla del juego y de la carrera entre la alfombra de pegatinas y el mural dispuesto en la pared (evidentemente, todos los colores eran correctos, pero los niños y niñas participantes no lo sabían) -. La distribución de colores se exponía de palabra por parte de los monitores, quienes, a partir de su propia impronta individual, preguntaban a los niños y niñas por sus sensaciones de acuerdo con la siguiente distribución: rojo (miedo, peligro o amenaza), azul (soledad o tristeza), amarillo (rabia, envidia o disgusto), verde (tranquilidad, seguridad o valentía), naranja (juego, fiesta o bromas) y violeta (amistad, solidaridad o justicia). Es decir, tres sentimientos negativos y tres positivos, con sensaciones personales, sociales e intermedias o, por así decir, a caballo entre personales y sociales.

El orden de exposición de los murales fue azaroso, dejado en manos de los monitores que los fijaban aleatoriamente en los muros, si bien éstos se habían impreso con un orden temático y cronológico aproximado de acuerdo con la evolución estética de Banksy. Finalmente, los adultos (padres, tutores o profesores) conocían el experimento, el procedimiento y la figura de Banksy a través de tres carteles informativos que acompañaba a la selección de murales, uno primero sobre el procedimiento (según se acaba de describir), uno segundo sobre Banksy (conforme se reproduce a continuación) y el tercero dedicado a establecer la conexión entre colores y percepciones o sensaciones, según se aprecia, por ejemplo, en el siguiente panel explicativo:

Figura 1: Ejemplo de uno de los carteles informativos sobre la actividad



Fuente: elaboración propia

Análisis de las obras. Resultados didácticos y hermenéuticos de índole cualitativa

Una vez descrita la metodología, los resultados tanto de la intervención de niños y niñas como del aprendizaje de los estudiantes del grado son los que se exponen a continuación, con un desglose efectuado mural a mural y con indicaciones tanto referidas al receptor infantil como con la contextualización estética dirigida a los estudiantes universitarios, a la vez que se ponen de manifiesto las disparidades entre una y otra perspectivas:

Figura 2: Banksy. (2007). *Policeman searching Girl* [Street art]. Glastonbury, Inglaterra



Fuente: https://elcorso.es/tag/banksy/ y elaboración propia

El predominio de círculos violetas y naranjas (si bien son algo más numerosos los violetas) expresan por parte de niños y niñas dos sentimientos ante este mural: de un lado, una mirada literal basada en el hecho de que se confiera a la policía las capacidades de intervención en virtud de una autoridad intrínseca; y, por otro, la idea de juego como un tipo de percepción o de sentimiento probablemente nacidos de la presencia de un oso de peluche al lado de la mochila escolar de la niña. Es decir, desde una perspectiva iconográfica destaca la importancia del detalle tanto sobre el conjunto del mural como sobre la denuncia de Banksy acerca de la hipotética amenaza que podrían suponer los niños y del abuso policial que puede frenar tal amenaza. En el fondo, se trata de un homenaje a la rebeldía surgida de la inocencia y que el sistema escolar desactivaría para el pintor con procedimientos semejantes a los policiales.

En otro orden de cosas, a pesar de tratarse formalmente del recurso a un estarcido, la tonalidad dominante se aproxima al arte parietal romano, según se descubre en la pintura pompeyana, y muestra una voluntad concomitante de dejar testimonio de un suceso por circunstancial o cotidiano que éste sea.

Figura 3: Banksy. (2018).*Gentrification* [Street art]. New York



Fuente: https://www.instagram.com/p/Bgg6HUEDMCk/?hl=es y elaboración propia

La abundancia del color amarillo denota la perspectiva del enfado de un maestro que expulsa a los alumnos de una clase, tratándose de un docente al que niños y niñas reconocen la potestad de ejercer autoridad, es decir, al que se le permite la capacidad para castigar y ejercer violencia. Esta interpretación se ve confirmada por las pegatinas de colores rojo y violeta; en el primer caso ante la amenaza; en tanto, en el segundo, con un sentido más positivo, a partir de la idea de que la justicia la imparte el profesor. Es decir, niños y niñas aprecian el cartel como aviso sobre quién detenta el poder en el aula.

En realidad, Banksy establece un juego irónico en torno a la estadística que, blandida desde los poderes fácticos de la sociedad (la figura no es la de un maestro, sino la de un capataz de obra), se vuelve flagelo de la sociedad en su conjunto, que huye de los datos numéricos y aleja a las personas de su espacio vivencial debido a la especulación inmobiliaria y la gentrificación asociada a ésta.

Desde la perspectiva de la investigación se produce, pues, un choque de iconografías: cada niño o niña reconoce la figura de un maestro; pero no comprende la de los datos de la tabla estadística, concebidos tales datos como forma de deshumanización que precede a la expulsión del vecindario de una zona residencial y concebida la línea estadística como iconografía clásica de un rayo semejante al de Júpiter, con lo que ello supone acerca de la deificación y el consiguiente carácter inalcanzable de los poderes económicos.

Figura 4: Banksy. (2019). *Child with life Jacket and signal Rocket* [Street art]. Venecia, Italia



Fuente: https://www.instagram.com/p/Bx2GfY7lY1w/?hl=es&img_index=1 y elaboración propia

El predomino de botones azules destaca la soledad y tristeza de la figura. A su vez, el color violeta se puede entender como solicitud de solidaridad por parte del niño protagonista, que necesita ayuda y reclama apoyo. En realidad, Banksy reelabora una fotografía de un niño inmigrante náufrago, cuya iconografía ironiza con la de la Estatua de la Libertad y la conocida gestualidad de un icono como el Ché Guevara, en tanto el humo de la bengala se entiende no como petición de ayuda sino como reclamo en una fiesta de la que, en el fondo, no es partícipe. Por consiguiente, los reclamos reales del mural incumben plenamente a la iconografía contemporánea, sobre todo la asociada a los medios de comunicación.

Por lo demás, la base de la pintura posee influencia brutalista, acorde por lo demás con el paramento enfoscado del propio muro, de tal forma que se genera un relieve de estalagmitas en claroscuros que, además, enriquecen la composición al parecer que la figura del joven se está hundiendo en una especie de lodo, con las consecuencias hermenéuticas que de ello podrían derivarse tanto ante un espectador maduro como para los propios niños.

Figura 5: Banksy. (2019). *Crayon House Foreclosure* [Street art]. Bristol, Inglaterra



Fuente: https://www.arts.ac.uk/colleges/london-college-of-communication/research-at-lcc/refugee-transition-network y elaboración propia

La absoluta preponderancia de círculos verdes permite descubrir la interpretación literal que hacen niños y niñas participantes de la pintura de Banksy en un espacio en el que se reconocen tanto gráfica como simbólicamente: un dibujo de trazos infantiles y una casa con chimenea delante de la que hay un jardín con flores del mismo color que la casa. En este contexto, la puerta tapiada deviene más indicio de seguridad o protección que de insolidaridad. Evidentemente, y más ante expresiones en lengua inglesa, resulta complicado para los pequeños espectadores entender la clave de denuncia pedagógica existente en el mural; es decir, la percepción de la casa dibujada como un tipo de escuela donde domina la propiedad privada y la discriminación o donde el lápiz que porta la niña se puede entender como puñal contra el mismo sistema escolar. En fin, desde una perspectiva estética, al cabo el mural recrea, de una manera remarcada por lo demás, una escenografía donde se alterna el estarcido realista con el dibujo de inspiración naïf.

Figura 6: Banksy. (2008). *The Umbrella Girl* [Street art]. New Orleans, EEUU



Fuente: https://streetartcities.com/markers/e14a7310-7633-4412-ad6c-99a9b88b4424 y elaboración propia

De manera verdaderamente sorprendente, la interpretación de este mural por parte de niños y niñas está dominada por las ideas de seguridad y de valentía encarnadas en el color verde, como si se interpretara que el paraguas responde a un icono protector o que la lluvia no puede frenar el arrojo de la figura protagonista de salir a la calle. Poco importa la inversión de referentes que, en realidad, ofrece la pintura (la lluvia que moja a la niña surge vertiéndose desde el propio paraguas y la figura, al extender su mano, busca si puede salir a un espacio más libre). Los niños y niñas participantes pueden haber llevado a cabo una interpretación literal del icono del paraguas y de una ambigua relación con la lluvia, pues, en el marco del espacio de juego, la posibilidad de rebelarse y de salir fuera se asociaría a una actitud osada. Finalmente, el recurso estético a una solarización fotográfica en blanco y negro concede a la propuesta un sentido marcadamente inspirado por las tradicionales imágenes de prensa, al tiempo que símbolo de un pasado reciente que aún pervive en la mirada que dirige el espectador formado.

Figura 7: Banksy. (2015). *Shower Peepers* [Street art]. Weston-super-Mare, Inglaterra



Fuente: https://culturacolectiva.com/estilo-de-vida/viajes/6-viajes-que-debes-hacer-para-conocer-la-obra-de-banksy/amp/ y elaboración propia

El voyeurismo erótico no parece reconocerse de forma nítida en este mural ante unos ojos infantiles, con una respuesta prácticamente de empate en número de colores, si bien, aunque de forma leve, prevalece la sensación de miedo (a ser pillados los niños *in fraganti*) sobre la percepción de juego o broma por parte de unos niños que espían a los mayores, encarnados estos en una joven desnuda.

Por su parte, la ironía de Banksy radica en el hecho de que, en realidad, los niños no actúan como escrutadores que miran un cuerpo femenino de curvas pronunciadas (propio más bien de unos dibujos animados como los que se muestran en el filme *¿Quién engañó a Roger Rabbit?* [*Who Framed Roger Rabbit?*, Robert Zemeckis, 1988]), sino que miran la parte que no está cubierta por la cortina (los pies) y están atentos a lo que les rodea, pendientes de que no les descubran. La lección del muralista va más allá del hecho de que se reprima a niños y niñas la natural tendencia al conocimiento de los cuerpos, sino a que se les eduque de forma fetichista. La iconografía que nace de la suma de ducha, cortinaje y silueta femenina responde a una tradición pictórica que hace especial hincapié en la pintura francesa de finales del siglo XIX, de marcado voyeurismo diluido en líneas y cromatismo expresionista. En fin, aunque podría haber sido un dato de interés, en el experimento en sí no es posible saber cuántas participantes eran niñas y cuántos niños - y es que los

resultados que, susceptiblemente, se hubieran podido obtener al respecto también habrían de haber sido sometidos a otro tipo de valoraciones que escapan a las de la Historia del Arte-.

Figura 8: Banksy. (2016). *Kid rolling a burning tire* [Street art]. Bristol, Inglaterra



Fuente: https://barbarapicci.com/2016/06/08/banksy-whitchurch-bristol/ y elaboración propia

Aunque con un sentido totalmente diferente a las conclusiones obtenidas de los murales previos, la respuesta a este mural resulta nítida: el fuego como peligro y los trazos infantiles como juego constituyen las claves de interpretación dominantes por parte de los niños y niñas que participaron, si bien es el miedo lo que prevalece ante un mural que ha tenido una de las respuestas más amplias por parte de los participantes. Resulta en buena medida lógico que niños y niñas desconozcan el sentido fuertemente político del mural, dado que el icono del neumático ardiendo simboliza la algarada callejera y el enfrentamiento contra el poder establecido. El logrado efecto realista de la rueda envuelta en fuego choca con los trazos infantiles de manera fuertemente ambigua, acerca de la participación de niños en las algaradas, de que estas se hayan convertido en un juego de niños o de que solamente en la infancia se adquiere la capacidad de rebelarse. La combinación de un motivo casi hiperreal junto a un figurativismo esquemático sitúa también la propuesta en el ámbito del arte contemporáneo, además de característico de Banksy.

Figura 9: Banksy. (2002). *Girl with Balloon* [Street art]. Londres, Inglaterra



Fuente: https://barbarapicci.com/2012/03/14/non-solo-graffiti-banksy/ y elaboración propia

Si hay un mural donde los participantes se han volcado con el color azul es este, sobre el que niños y niñas han sugerido una especie de lluvia de lágrimas. La soledad y la tristeza se aúnan en la figura de la niña que pierde un globo, pero, además, dicho globo tiene forma de corazón. Para Banksy la pérdida de la inocencia infantil coincide con la pérdida de la verdadera capacidad de amar. La iconografía no es tanto la del corazón roto, sino la del corazón que se ausenta cuando se pierde su relación con el juego. Al tiempo, dejar escapar el corazón es parte del juego; o más bien, dejar escapar de manera evidente, a la vista, como un estandarte, la capacidad de amar constituye la entrada en la madurez, en la que, de alguna manera, la expresión de los sentimientos se vuelve más secreta. También la pérdida del corazón posee un rasgo violento, a pesar de su aparente carácter azaroso. De alguna manera, jugar con un globo carece de sentido si éste no acaba escapando, si no se pierde en el aire.

Pero la iconografía del globo resulta bastante reciente, dado que no será sino a partir de mediados del siglo XIX cuando se fabrican con fines lúdicos, para fiestas o como juguetes, también de relatos juveniles como el escrito por Julio Verne o convirtiéndose en el leitmotiv central para un artista como Jeff Koons. El globo como icono está presente también de manera directa e indirecta en el Séptimo Arte - de hecho, las películas han constituido uno de los vehículos más importantes para la difusión de las claves hermenéuticas de su carácter flotante -; se trata de filmes que se suelen clasificar para menores, e inspiradas en textos dirigidos también a un público predominantemente infantil, de las que, además, existen en la actualidad diferentes versiones, caso de *El mago de Oz* (cuya versión primigenia es *The Wizard of Oz*, 1939, de Victor Fleming); *Alicia en el País de las Maravillas* (con versiones que van desde la animada de Disney del año 1951, hasta la más reciente de Tim Burton, 2010) o *Mary Poppins* (de Robert Stevenson, 1964). Si bien existe una película, de índole más simbólica, como el mediometraje *El globo rojo* (*Le ballon rouge*, Albert Lamorisse, 1956), en el que el icono deviene una experiencia de índole más existencial.

Figura 10: Banksy. (2003). *Bomb Hugger* [Street art y estarcido]. Múltiples ubicaciones.



Fuente: https://www.instagram.com/p/C61cCY3qHOt/ y elaboración propia

La respuesta a este mural, con un número de círculos inferior al de los restantes, es indicio de la dificultad que han tenido niños y niñas a la hora de identificar su mensaje o de darles su particular lectura. La relativa preponderancia de los rojos hace que parte de los participantes hayan reconocido el icono de la bomba como peligro, pero es probable que se hayan visto confundidos tanto por el gesto de abrazar el explosivo como por el fondo rosáceo en la reproducción de la obra fuera de la pared originaria, el cual, de alguna manera, les impediría establecer un diálogo cromático entre las figuras y los sentimientos que éstas les despertaban.

En Banksy no sólo se denuncia la explotación de los niños como kamikazes en las guerras sino, con enorme fuerza polisémica, también la percepción de etapas vitales como la adolescencia como una bomba o, sobre todo, de la rebeldía inherente a la juventud, que es la única que podría revertir el *statu quo* de las sociedades establecidas, a pesar del coste brutal que ello puede provocar en los propios jóvenes. Por otra parte, la difusión de esta última interpretación se ha visto favorecida por la expresión mediante el formato del estarcido, aunque sea monocromático, si bien, a este respecto, el recurso deviene más económico.

Figura 11: Banksy. (2018). *Season´s Greetings in Wales* [Street art]. Port Talbot, Reino Unido



Fuente: https://barbarapicci.com/2018/12/19/streetart-banksy-port-talbot/ y elaboración propia

Este mural en esquina apenas ha resultado comprensible para los niños y niñas que optaron por colorear el mural, si se atiende al empate que se produce entre las sensaciones contrapuestas de las que se han hecho eco. Ciertamente, la nieve, el fuego, el trineo, el contenedor de basura y un niño, presente en el lado de la nieve y ausente en la otra escena lateral, resultan contradictorios, tratándose de un niño, además, que, frente a otras situaciones de marginación social, aunque se encuentra solo, parece vestido y abrigado de manera correcta y parece disfrutar queriendo atrapar copos de nieve con su lengua. De hecho, el niño protagonista no busca calor, porque en ese momento no lo necesita.

Banksy crea contrastes en un exterior donde se interfieren el fuego y la nieve, el trineo como juego y la algarada como clave política de dicho juego, si bien, en realidad su propuesta denuncia la contaminación que confunde las pavesas químicas con copos de nieve. La sublevación para el niño consiste en jugar con esa nieve, germen de la futura rebeldía, aunque, en realidad, se esté envenenando. Pero también con el trineo existe cierta nostalgia, que posee claves wellesianas, surgidas del filme *Ciudadano Kane* (*Citizen Kane*, Orson Welles, 1941), aunque para un receptor infantil esta relación no puede establecerse en momentos en los que, en verdad, aún no se es plenamente conscientes de la pérdida. De hecho, el trineo establece un código equívoco, en el lado de la pared del niño, por cuanto, antes de girar la mirada para completar la secuencia, se perciben realmente como copos lo que resulta ser en realidad una especie de nieve ácida, fuertemente contaminante, de forma que en las sociedades contemporáneas puede interpretarse que la basura figura dentro y fuera del contenedor que arde.

Figura 12: Banksy. (2016). *Les Misérables* [Street art]. Londres, Inglaterra



Fuente: https://barbarapicci.com/2016/01/26/banksy-londra-calais/ y elaboración propia

La respuesta a este mural ha resultado realmente compleja para los participantes: el dominio de los círculos amarillos denota que la protagonista está enfadada; al tiempo, y también a su vez, el rojo expresa el miedo no de la joven, sino del que surge del humo que se descubre en la parte inferior y que parece ir borrando la figura o amenaza con difuminarla. Violetas y azules, combinados al igual que en otros murales, reflejan que niños y niñas descubren en la joven protagonista la petición de ayuda, sobre todo en virtud de una patente soledad.

Evidentemente, los participantes por su corta edad no conocen la iconografía de una Revolución Francesa que, para Banksy, está siendo disuelta por los botes de humo de la policía en un momento relacionado con la actualidad, en un mundo donde ni Francia (en cuya embajada londinense se realizó el grafiti), ni, por extensión, Europa, tienen un papel relevante, y donde los propios iconos de la libertad pierden vigencia y fuerza artística, toda vez que han sido domesticados. Por otra parte, en el título del mural se combina la inspiración en una novela de Victor Hugo, cuya primera edición del año 1862 recoge un grabado caracterizado por el rostro de su humilde protagonista, la niña Cosette, que trabajaba esclavizada, trasvasado a la iconografía de la conocida pintura de Eugène Delacroix, del año 1830, *La libertad guiando al pueblo* (*La Liberté guidant le peuple*, Musée du Louvre), pero con la bandera francesa ajada.

Conclusión: Descubrimiento de una iconografía dinámica enfocada al estudio de la Historia del Arte

El objeto de la investigación sobre el grafiti y el arte mural como nuevo patrimonio en exteriores - también como si se tratara de un museo al aire libre - se entiende tanto a partir de su contexto (es decir, como arte en la calle abierto a todas las miradas) como de sus elementos iconográficos y de sus fuentes en la Historia del Arte, que permiten su reconocimiento. El análisis de tales elementos constituye el leitmotiv central de la investigación considerada en los epígrafes precedentes, incluso en contextos marcados por las redes digitales (Corbetta, 2014).

De esta forma, la práctica investigadora objeto de reflexión didáctica, a pesar de que recurre a miradas infantiles, no está orientada tanto hacia propuestas docentes para las etapas de infantil y primaria y su sicología en la actualidad, cuanto a la de iniciación de los estudiantes universitarios en la comprensión del citado nuevo patrimonio y el examen de su recepción tanto iconográfica como hermenéutica, según se descubre, por ejemplo, en relación con la obra de Tapiès (Cascales, 2019). En efecto, el juego con los puntos de colores permite focalizar para el estudiante universitario los temas e iconos en funcionamiento en cada obra y, al tiempo, comprobar de un solo vistazo la respuesta que merece una obra tan connotada como la de Banksy (Marcos-Alba y Juan-Gutiérrez, 2022).

Ciertamente, el sistema de colores relacionados con emociones - de acuerdo con premisas herederas tradicionalmente del pensamiento en la clásica *Teoría de los colores* (Zur Farbenlehre, 1810 en su primera edición), de Johann Wolfgang von Goethe - puede ser discutible, más aún en niños de corta edad, a pesar de la existencia de una extensa bibliografía al respecto. No obstante, al ser los monitores los que guían a los niños y niñas participantes y les preguntan por las sensaciones que les provoca cada mural (aunque sea de manera indirecta, dado que se lleva a cabo a través de su reflejo en los personajes o figuras presentes en las obras), al tiempo que les desglosan los posibles colores con los que pueden señalar lo que sienten, la respuesta que niños y niñas aporten deviene pertinente a los efectos prácticos de la actividad. En otras palabras, poco importa la precisión doctrinal al respecto de lo que pueden transmitir los puntos de colores en niños niñas de corta edad en un contexto como el de la experiencia que se describe, cuanto, una vez orientados, la impresión que les causan las diferentes figuras y motivos a las que recurre Banksy, los gestos (aunque sean percibidos de forma equivocada, según se ha descrito en el análisis precedente) y la ambientación.

Así, a este primer respecto, es posible reagrupar la respuesta infantil en su conjunto en cuatro grupos de murales: 1) aquellos donde impera lo lúdico, tanto a partir de la percepción de juego o de travesura; 2) aquellos que denotan peligro y, sobre todo, amenaza personal; 3) los que se asocian a la autoridad, aunque tal autoridad manifieste una presión que se acepta como necesaria no en la esfera personal sino de grupo, y a pesar de su condición intimidante; y, finalmente, 4) murales ambivalentes, que reflejan una respuesta incierta (además de los que, inevitablemente, son malinterpretados dada la corta edad del receptor, como sucede de manera nítida en el mural dedicado a la gentrificación que niños y niñas interpretaron como pizarra de castigo por parte de un docente que recurre a una relación amenazante hacia los alumnos o en un contexto donde los alumnos perciben más obligación que disfrute). Este resultado incluso puede denotar la existencia de diferentes niveles de profundidad hermenéutica en la producción de Banksy, o, en otras palabras, la necesidad de un análisis más polisémico de su obra más allá de las circunstancias en que ésta es desarrollada.

Por su parte, tal percepción implica para los estudiantes universitarios la existencia de una iconografía dinámica que se infiere desde los motivos infantiles hasta su examen desde la interrelación entre las artes: la fotografía, el cine, la pintura, según es el caso, a este último respecto, de la rica intertextualidad que ofrece el mural *Los miserables* (2016), donde se denota el fracaso revolucionario mediante el uso de óleos y grabados del mismo siglo XIX actualizados a la estética contemporánea). Todo ello desde parámetros cualitativos. Así, la fotografía suele proceder de una difusión inicialmente periodística luego diseminada por otro tipo de medios como icono de denuncia que el muralista subvierte mediante planteamientos irónicos. En el caso del arte cinematográfico, es posible detectar un abanico de opciones más amplio, desde los dibujos animados a filmes clásicos, en uno y otro caso objeto de una relectura que se podría definir como deconstructiva, al poner de manifiesto rasgos de los fotogramas que escapan a un primer golpe de vista. En cuanto a la pintura, no solamente, según se ha apuntado en líneas anteriores, Banksy retoma la estética romántica y académica del siglo XIX de contenido dramático (caso de Delacroix o Géricault) con la intención tanto de actualizar su presencia, apoyándose además en la literatura realista del mismo siglo y de los grabados que acompañan tales textos, como para expresarse mediante formatos de reproducción como el estarcido con el que busca lograr una difusión más amplia de unas creaciones que son, fundamentalmente, gráficas amén de pictóricas.

Las intervenciones de Banksy, por consiguiente, resultan evaluables artísticamente a partir del diálogo de su imaginario y del contexto de denuncia en el que se expresan. Tal es la clave de la experiencia llevada a cabo ante los alumnos de educación superior, con unos resultados de interés manifiesto, según se ha podido apreciar en los análisis efectuados de cada mural.

Referencias bibliográficas

Abarca, J. (2016). From Street Art to murals, what have we lot?. *SAUC. Street Art & Urban Creativity Scientific Journal*, 2, 60-67. Recuperado de https://doi.org/10.25765/sauc.v2i2.55

Aracil, E. (2019). Desmontando a Banksy. Un análisis de su técnica y de su obra. Recuperado de https://www.desmontandoabanksy.es/analisis-obra-mensaje/43/analisisobra-banksy

Bingham, H. (2017). *Banksy: El arte rompe reglas*. Barcelona: Mediterrània.

Blanché, U. (2016). *Banksy. Urban art in a material World*. Baden-Baden: Tectum.

Brasó, J., y Mauri, M. (2024). Per una educación critica: Esport, joc y manifestations lúdiques a Banksy. *Temps d´Educació*, 66, 197-216. Recuperado de https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/430565. 2024

Cascales, R. (2019). Del muro al grafiti en la obra de Antoni Tàpies. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31, 625-641. Recuperado de https://doi.org/10.5209/aris.61563

Corbetta, C. M. (2014). Escuela, grafitis y cultura visual en la era digital. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 5, 32-46. Recuperado de DOI: https://doi.org/10.7203/eari.5.3500

Ellsworth-Jones, W. (2021). *The Man Behind the Wall*. London: Quarto Knows.

Figueroa, F. (2014). *El grafiti de firma: Un recorrido histórico-social, por el grafiti de ayer y hoy*. Madrid: Minobitia.

Ganz, N. (2004). *Graffiti. Arte urbano de los cinco continentes*. Barcelona: Gustavo Gili.

García Manso, A. (2017). Competencias en LIJ, pedagogía de taller y grafiti: Capsulandia (2012), de Gemma Granados. *Arte y Movimiento*, 16, 9-28.

García Manso, A. (2024). La configuración de un nuevo patrimonio. La pared como lienzo en los murales rurales de los artistas extremeños Sojo y Brea. *Sarmental. Estudios de Historia del Arte y Patrimonio*, 3, 109-122. Recuperado de http://dx.doi.org/10.36443/sarmental.74

Garí Coflent, J. (1995). *La conversación mural. Ensayo para una lectura del graffiti*. Madrid: Fundesco.

Marcos-Alba, C., y Juan-Gutiérrez, P. (2022). Banksy, humor británico e ironía ácida grafiteados. Sentido, significado e inversión del ready-made en el arte urbano. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34, 233-253. Recuperado de https://doi.org/10.5209/aris.73514

Marín, Marc. (2006). Del grafiti al nacimiento del *Street Art*. En M. García Píriz (ed.), *Ars Magna: Historia del Arte Universal [11]. La expansión de las fronteras: arte en los albores de las fronteras del siglo XXI* (pp. 246-265). Barcelona: Planeta.

McCormick, C. (2010). *Trespass. Historia del Arte Urbano No Oficial*. Köln: Taschen.

Moriente, D. (2015). De vándalo a artista: Banksy. *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte*, 27, 31-52.

Waclawek, A. (2011). *Graffiti and Street Art*. London: Thames & Hudson.

Young, A. (2014). *Street art, public city: Crime and the urban imagination*. Oxford: Routledge.

Fuentes consultadas

Delacroix. E. (1830). *La Liberté guidant le peuple* [Pintura]. Musée du Louvre, Paris.

Burton, T. (director) (2010). *Alice in Wonderland* [Alicia en el País de las maravillas] [Película]. Walt Disney Productions.

Fleming, V. (director) (1939). *The Wizard of Oz* [El mago de Oz] [Película]. Metro-Goldwyn-Mayer.

Geronimi, C., Jackson, W., & Luske, H. (directores) (1951). *Alice in Wonderland* [Alicia en el País de las maravillas] [Película]. Walt Disney Productions.

Lamorisse, A. (director) (1956). *Le Ballon rouge* [El globo rojo] [Película]. Films Montsouris.

Stevenson, R. (director) (1964). *Mary Poppins* [Película]. Walt Disney Productions.

Welles. O. (director) (1941). *Citizen Kane* [Ciudadano Kane] [Película]. RKO Pictures.

Zemeckis, R. (director) (1988). *Who Framed Roger Rabbit?* [¿Quién engañó a Roger Rabbit?] [Película]. Touchtone Pictures; Amblin Entertainment.

Cita sugerida: García Manso, A. (2026). *Una experiencia de innovación didáctica con obras de Banksy ante miradas infantiles: Claves hermenéuticas para estudiantes de Historia del Arte*, en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales,* Vol. 16, Nº 26, 9-26. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. *http://www.argonautas.unsl.edu.ar/*



Recibido: 27 de octubre de 2025	Aceptado: 27 de abril de 2026

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección
Artículos abiertos

Experiencias de docentes en el marco de un Cineclub Digital. Reflexiones a partir de dos documentales sobre maestras argentinas destacadas

Teachers' Experiences within a Digital Film Club. Reflections from Two Documentaries about Outstanding Argentine Educators

Nadia Soledad SCHIAVINATO[*]

Soledad RODRÍGUEZ[**]

RESUMEN

El presente artículo analiza experiencias de participantes de un Cineclub Digital desarrollado en una universidad pública argentina durante 2025. Esta iniciativa de extensión universitaria, realizada en modalidad virtual y asincrónica, consistió en la proyección de documentales dedicados a recuperar aspectos de la vida y obra de referentes de la historia de la educación argentina. En este caso, se hace foco en las intervenciones de quienes visualizaron producciones audiovisuales sobre dos maestras argentinas destacadas: Olga Cossettini y Berta Vidal de Battini. El corpus de análisis estuvo conformado por intervenciones escritas volcadas en foros de discusión abiertos luego de cada proyección, alojados en un aula digital creada *ad hoc*, que se analizaron desde la perspectiva cualitativa mediante elementos de teoría fundamentada. Los resultados permitieron identificar que, especialmente para quienes se desempeñan en docencia, la recuperación de la memoria pedagógica (Alliaud, 2017; Suárez, 2011) generó un diálogo con su identidad y quehacer profesional (Arfuch, 2005; Cantón y Tardif, 2018; Hall, 2003), a la vez que posibilitó procesos de reflexión crítica sobre sus propias prácticas. En este marco, el Cineclub Digital, en tanto dispositivo pedagógico mediado por el lenguaje audiovisual, se configura como una propuesta de extensión que integra memoria pedagógica, formación docente continua e identidad profesional.

Palabras clave: cineclub; historia de la educación; identidad profesional docente; maestras; memoria pedagógica.

[*] Mgter. y Esp. en Educación (Universidad de San Andrés). Lic. y Prof. en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Diplomada en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. Becaria Doctoral de CONICET. Doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Contacto: nadiaschiavinato@gmail.com

[**] Esp. en Tecnología Educativa (Universidad de Buenos Aires); Prof. de EGB 1 y 2 (IEES); Estudiante de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (UNLu). Diplomada Superior en Dirección de Instituciones Educativas (UFASTA). Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. Contacto: profsolrodriguez@gmail.com

ABSTRACT

This article analyzes the experiences of participants in a Digital Film Club carried out at an Argentine public university during 2025. This university outreach initiative, delivered in a virtual and asynchronous format, consisted of the screening of documentaries aimed at recovering aspects of the life and work of key figures in the history of Argentine education. The article focuses specifically on the contributions of those who watched audiovisual productions about two prominent Argentine educators: Olga Cossettini and Berta Vidal de Battini. The corpus of analysis was composed of written responses posted in discussion forums available after each screening, and hosted on a digital classroom created *ad hoc*. Responses were analyzed from a qualitative perspective using elements of grounded theory. The results made it possible to identify that, particularly among those working in teaching, the recovery of pedagogical memory (Alliaud, 2017; Suárez, 2011) generated a dialogue with their professional identity and practice (Arfuch, 2005; Cantón & Tardif, 2018; Hall, 2003), while it also enabled processes of critical reflection on their own practices. In this framework, the Digital Film Club, as a pedagogical device mediated by audiovisual language, emerges as an outreach proposal that integrates pedagogical memory, continuing teacher education, and professional identity.

Key words: film club; history of education; teacher professional identity; female teachers; pedagogical memory.

Introducción

En las últimas décadas, la extensión universitaria en Argentina se ha consolidado como un espacio privilegiado para tender puentes entre la universidad, la comunidad y la memoria cultural del país. Más allá de las actividades tradicionales de docencia e investigación, la extensión se ha convertido en un campo fértil para la experimentación pedagógica, la circulación de saberes y la construcción de ciudadanía crítica (Buchbinder, 2022; Ruiz Fresquet, Llosa, Brizuela, y Puliafito Hamann, 2022; Wanschelbaum, 2017). En este marco, los cineclubes universitarios se erigen como dispositivos culturales y educativos que habilitan la reflexión colectiva a partir del lenguaje audiovisual. Lejos de ser solo una práctica recreativa, constituyen escenarios de encuentro intergeneracional en los que se problematizan tradiciones educativas, transformaciones sociales y tensiones contemporáneas del quehacer docente (Cabré Roig, 2022; Cruder, Maldonado, Díaz y Suárez, 2020; Iparraguirre, 2014; Grilli, 2008).

En el contexto argentino y latinoamericano, el uso del cine como dispositivo pedagógico ha sido abordado en diversos antecedentes. Trabajos como el de Benasayag (2017) analizan la “cinefilia docente” y los modos en que el cine de ficción es incorporado en la enseñanza, atendiendo a las relaciones entre escuela, cultura visual y formación docente. Por su parte, en el plano de las propuestas de enseñanza, la experiencia de cine-foro virtual documentada por Ibarra Vargas (2021) da cuenta del potencial de estos dispositivos para promover el diálogo participativo en la formación de maestros. Asimismo, distintos estudios han señalado que el análisis de producciones cinematográficas en el aula universitaria favorece procesos de reflexión sobre la identidad profesional docente (Ferreira Mayrink, 2016; Gagliardi, 2019; Gonzales-Miñán y Turpo-Gebera, 2020). Así entonces, estos antecedentes permiten situar el uso del cine como un recurso pedagógico que articula memoria y reflexión crítica y ofrecen un marco desde el cual analizar experiencias específicas, como la que se presenta en este trabajo.

En este artículo se analizan las experiencias e intervenciones de participantes[1] de una acción de extensión denominada Cineclub Digital, desarrollada por docentes y estudiantes del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, una institución universitaria de gestión pública de Argentina. Esta acción de extensión se ejecutó por primera vez en 2018, llevándose a cabo de manera ininterrumpida, en forma anual, hasta la actualidad. La experiencia que se presenta y analiza en este trabajo, desarrollada entre mayo y julio de 2025, se tituló "Sexto Ciclo: En(foco) la educación"[2] y tuvo como objetivo general proponer una reflexión a partir del visionado de cuatro documentales que abordan biografías y legados de referentes de la historia de la educación argentina, junto con experiencias contemporáneas.

A fin de efectuar un recorte temático y promover un análisis más profundo de cada caso, en este artículo se trabajará con dos de los cuatro documentales proyectados en la sexta edición del *Cineclub Digital*, que recuperan la experiencia profesional de dos maestras argentinas destacadas: Berta Vidal de Battini y Olga Cossettini. El estudio propone indagar, a partir del análisis de las reflexiones y opiniones de quienes atravesaron la experiencia, de qué manera la participación en proyecciones de materiales audiovisuales y los posteriores debates colectivos habilitaron procesos de apropiación de la memoria pedagógica, al tiempo que favorecieron la construcción de la identidad profesional docente en espacios de formación colaborativos.

Contexto de la experiencia: acerca del Cineclub Digital UNLu

El Cineclub Digital de la Universidad Nacional de Luján es una acción de extensión que se lleva a cabo en modalidad asincrónica virtual, en el marco del Observatorio de la Imagen con énfasis en la educación. El Observatorio se propone "como un espacio articulador entre docencia, investigación y extensión, con foco en el estudio de las imágenes y sus relaciones con la educación" (Disp. CDD N° 38/25).[3] En este contexto, desde el año 2018 se llevan a cabo ediciones anuales del Cineclub Digital, con foco en distintos ejes como los pueblos originarios de América Latina, la soberanía de las Malvinas Argentinas, la represión y terrorismo de estado durante la última dictadura militar en el país y las cuestiones ligadas a la memoria histórica y los derechos humanos, entre otros.

En este marco, el objetivo general del Cineclub Digital consiste en habilitar un espacio de estudio, reflexión, análisis e intercambio en torno a las imágenes y los distintos dispositivos en los que se despliegan, promoviendo lecturas críticas sobre temas de interés social, cultural y político. Por su trayectoria y permanencia en la vida institucional de la universidad, esta acción de extensión se consolidó como un espacio de formación y reflexión en torno a la educación a través del lenguaje audiovisual.

La dirección y organización general del sexto ciclo del Cineclub Digital, titulado "En(foco) la educación", estuvo a cargo de docentes, estudiantes y graduados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. La propuesta, abierta a la comunidad y gratuita, se ejecutó mediante la apertura de un aula digital en el campus virtual de la universidad, que posibilitó tanto el acceso a los documentales como la participación en foros de debate. Este ciclo, cuya convocatoria se difundió a través de canales de comunicación institucionales, redes sociales y correo electrónico, implicó la proyección de

[1] Considerando que la mayoría de las personas participantes en este estudio son mujeres y que el análisis se centra en la trayectoria de maestras destacadas, se utiliza, de ser necesario, el femenino genérico. Esta decisión responde a criterios de adecuación contextual y precisión descriptiva, sin desconocer la diversidad de identidades de género.

[2] Esta acción de extensión cuenta con Resolución del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Luján, N°662/24.

[3] El *Observatorio de la Imagen con énfasis en la educación* es un espacio híbrido en el que, a partir de la participación de docentes, graduados y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, se analizan y comparten diferentes usos de la imagen en procesos educativos. Más información en https://www.observatoriodelaimagen.unlu.edu.ar/

cuatro documentales vinculados a la historia de la educación argentina: *La escuela de la señorita Olga* (Piazza, 1991); *Primero A* (Cruder y Cruder, 1994); *Luis F. Iglesias: el camino de un maestro* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2008) y *Berta Vidal de Battini. Revelaciones de una maestra* (Figueroa Garro, Riveros y Garro, 2022).

Esta edición contó con la participación de más de cincuenta personas, la mayoría de ellas docentes mujeres de distintos niveles educativos y en distintas etapas de la vida profesional (en formación, en ejercicio y jubiladas). A partir del visionado de cada uno de los documentales —proyectados con una frecuencia semanal— las participantes compartieron reflexiones y análisis en un marco que favoreció la comunicación sostenida y plural. La dinámica asincrónica de los foros permitió atender a los distintos ritmos de intervención y escritura de los participantes, generando intercambios que trascendieron los contenidos de las películas para situarse en las implicancias pedagógicas y políticas del quehacer docente. Se destacó también la recurrencia de inscriptos que habían participado en ciclos anteriores, lo que evidencia la consolidación del Cineclub Digital como una propuesta valorada y sostenida en el tiempo. En esta edición del cineclub se realizó un encuentro virtual de carácter sincrónico con las realizadoras del corto documental *Berta Vidal de Battini*. *Revelaciones de una maestra* (Figueroa Garro, Riveros y Garro, 2022). Esta actividad posibilitó un diálogo directo entre productoras y espectadoras, enriqueciendo el análisis crítico de la obra y reafirmando el potencial pedagógico del cine como herramienta de formación docente continua.

Al finalizar el ciclo, se invitó a las participantes a completar una encuesta digital de carácter voluntario destinada a evaluar la propuesta y aportar sugerencias. Del total de personas inscriptas, veinticuatro participantes obtuvieron la certificación correspondiente por haber realizado las propuestas de intercambio en los foros virtuales. El material audiovisual y los registros de la experiencia fueron incorporados al espacio del Cineclub Digital disponible en el Observatorio de la Imagen con énfasis en la educación de la Universidad Nacional de Luján, garantizando su acceso público y su consulta como recurso pedagógico.[4]

Berta Vidal de Battini y Olga Cossettini, educadoras

Como se señaló con anterioridad, este trabajo pone el foco en los intercambios y debates que surgieron, en el marco del Cineclub Digital, a partir de la proyección de dos documentales que indagan la vida y legado de las maestras argentinas Berta Vidal de Battini y Olga Cossettini. Berta Vidal de Battini (1900-1984) fue una destacada investigadora argentina en el campo de la lingüística y el folklore. Nacida en la provincia de San Luis, se formó como maestra normal y posteriormente obtuvo los títulos de profesora de Letras y doctora en Filología y Letras por la Universidad de Buenos Aires. Desde 1936 integró el grupo fundacional del Instituto de Filología dirigido por Amado Alonso, en el que trabajó durante décadas (Kornfeld, 2023). Berta Vidal de Battini desarrolló una extensa carrera en el Consejo Nacional de Educación, llegando a ser la primera mujer Inspectora General e integró la Comisión de Folklore y Nativismo, combinando su actividad docente con la investigación (Palleiro, 2025). Su labor estuvo centrada en los estudios lingüísticos y folklóricos, en los que abordó relatos, vocabulario criollo, toponimia y expresiones populares. Para ello, recorrió más de un centenar de localidades en todo el país y contó con la colaboración de maestros corresponsales (Domínguez, 2020). Esta tarea de recolección de datos, sostenida durante tres décadas, resultó una continuación de la *Encuesta Nacional de Folklore* de 1921 (Arias, 2022), aunque con un nivel de especialización creciente gracias a la incorporación de fundamentos teóricos en los instrumentos e instructivos de registro. Fruto de este trabajo, Vidal de Battini llevó adelante una recopilación de relatos orales entre 1931 y 1978, publicada en los diez tomos de la obra *Cuentos y leyendas populares de la*

[4] Los enlaces a las películas que formaron parte del Sexto Ciclo del Cineclub Digital “En (foco) la educación”, pueden consultarse de forma abierta y gratuita en el siguiente link: https://www.observatoriodelaimagen.unlu.edu.ar/?q=node/28

Argentina (1980-1995). Asimismo, es autora de *El español de la Argentina* (1964), el primer estudio integral sobre la lengua nacional, destinado a la formación docente. Su perspectiva contribuyó a revalorizar expresiones y particularidades lingüísticas que hasta entonces eran consideradas “incorrecciones” de la lengua local (Domínguez, 2025).

Por otra parte, Olga Cossettini (1898-1987) fue una maestra y pedagoga argentina, referente de la llamada Escuela Activa y de experiencias de renovación pedagógica en el país (Fernández, Welti, Biselli y Guida, 2014; Menin, 2010, 2013). Nacida en San Jorge, provincia Santa Fe, Cossettini se formó como maestra normal y, junto con su hermana Leticia, impulsó propuestas innovadoras en diversas localidades santafesinas. En la Escuela Experimental N° 69 “Dr. Gabriel Carrasco” de Rosario, ambas maestras desarrollaron, desde la década de 1930, la llamada Escuela Serena, inspirada en las corrientes de la Escuela Nueva y en pedagogos como María Montessori, Friedrich Fröebel y Ovide Decroly.

Según Caruso (2013), la denominación Escuela Activa refiere a una “expresión de carácter general que pretende indicar en el ámbito institucional la vinculación del principio de actividad en el quehacer didáctico, al aplicar métodos activos” (p. 100). Por otra parte, la Escuela Nueva se define como un “movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX, encaminado a perfeccionar y vitalizar la educación existente en su época, modificando las técnicas educativas empleadas por la tradición secular” (p. 100). Tanto la Escuela Nueva como la Escuela Activa, con sus diferencias y corrientes internas, se definen como un movimiento pedagógico renovador de finales del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX, caracterizado por un conjunto de pedagogías (naturalistas, individualizantes, comunitaristas, laboralistas, entre otras), orientadas a la integralidad de la educación: se considera que la educación completa debe incluir el cuerpo, la creatividad y la expresión (Caruso, 2013). De esta manera, la Escuela Nueva propone:

> El discurso de liberación del niño y, a través de él y sus articulaciones con el trabajo, la psicología, la comunidad y otros principios, la liberación del desarrollo social. La Escuela Nueva puede ser vista, entonces, como un movimiento de reforma que se enfrenta a las formas escolares tradicionales que se habían originado en los Estados conservadores y predominantemente monárquicos de la primera mitad del siglo XIX. (Caruso, 2013, p. 129).

Enmarcada en esta corriente, la propuesta de las hermanas Cossettini ponía en el centro la libertad, la creatividad y la participación de los niños, vinculando la escuela con la comunidad (Caldo, Pellegrini Malpiedi y Mosso, 2016; Vera de Flachs, 2022). En 1935, Olga Cossettini publicó su ensayo *Escuela Serena. Apuntes de una maestra en la Provincia de Santa Fe*, editado por el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, donde retrató situaciones diarias de clases, desarrollos de temas y escenas contadas con detenimiento, además de transcribir poemas y expresiones de niños y maestros (Vera de Flachs, 2022). En este sentido, Caldo (2018) destaca el rol de Olga Cossettini como autora de obras pedagógicas, cuyas producciones intelectuales siempre abordaron temas relacionados con la práctica docente.[5]

Tanto Berta Vidal de Battini como Olga Cossettini, a partir de su labor como maestras, transitaron con su obra y pensamiento por diferentes aristas del conocimiento y de prácticas culturales e intelectuales (Caldo, 2018; Mosso, 2022). Los films que abordan su legado,

[5] La documentación producida por Olga y Leticia Cossettini puede consultarse en el Archivo Pedagógico Cossettini, alojado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR). Este archivo digital permite recuperar la experiencia de la Escuela Serena en Rosario (1935-1950) mediante cuadernos, diarios, planificaciones, cartas, fotografías, manuscritos y otros materiales. Para más información, consultar: http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/portal/site/875b651a-b8f2-4adb-98e9-ee6faf003629/page/1d886a0f-d4b1-45f9-bf52-41bfd703ebad

proyectados en el marco del sexto ciclo del Cineclub Digital, tienen por objetivo recuperar, en palabras de quienes las conocieron y estuvieron en contacto con su labor docente, la mirada de estas educadoras que revisaron sus prácticas a la luz del contexto social y cultural en el cual vivían y trabajaban.

En los apartados que siguen se presentan los resultados a un análisis de las intervenciones de las participantes en los foros del Cineclub Digital, luego de la proyección de los documentales *Berta Vidal de Battini. Revelaciones de una maestra* (Figueroa Garro, 2022)[6] y *La escuela de la Señorita Olga* (Piazza, 1991).[7] Las preguntas que orientaron el análisis fueron: las reflexiones de los participantes del *Cineclub Digital* en base a sus intervenciones en los foros de discusión abiertos en las aulas del campus virtual, a partir de dos preguntas de análisis: ¿De qué manera la participación en las proyecciones de materiales audiovisuales y en los debates colectivos posteriores habilitó procesos de apropiación de la memoria pedagógica entre las personas participantes? ¿Qué sentidos sobre la identidad profesional docente se configuran a partir de la discusión colectiva e interacción entre las participantes en función del visionado de los documentales?

Marco Teórico

Los conceptos teóricos que articulan el análisis aluden a la construcción de la memoria pedagógica y a la identidad profesional docente. La apropiación de la memoria pedagógica constituye un proceso mediante el cual las comunidades educativas recuperan, resignifican y actualizan experiencias del pasado que se consideran valiosas para comprender y orientar las prácticas actuales (Alliaud, 2017; Suárez, 2011). Esta noción implica pensar la memoria no solo como acumulación de huellas históricas, sino como un campo dinámico en el que los sujetos elaboran sentidos y establecen vínculos con tradiciones, luchas y proyectos pedagógicos previos.

Desde esta perspectiva, la memoria pedagógica se convierte en un recurso formativo que habilita la reflexión crítica sobre la profesión docente, favoreciendo la continuidad de ciertos valores y al mismo tiempo la posibilidad de recrearlos en función de los desafíos contemporáneos (Gutiérrez y Van Cauteren, 2022). Desde una perspectiva crítica, la memoria pedagógica no es neutral ni lineal, sino que se construye en el marco de disputas simbólicas y políticas por la interpretación de las prácticas del pasado. Así, se convierte en un recurso que posibilita revisar las continuidades y rupturas en la historia de la educación, recuperar voces marginadas, y proyectar horizontes de transformación a partir del reconocimiento de experiencias educativas previas, como las que recuperan los films proyectados en el marco *del Cineclub Digital.*

Por otra parte, la identidad profesional docente puede comprenderse, en línea con las conceptualizaciones acerca de la identidad desarrolladas por Hall (2003), como un proceso dinámico y relacional que se configura en la intersección de experiencias biográficas, prácticas profesionales y contextos sociohistóricos (Cantón y Tardif, 2018; Cisternas, Batista, Merellano y Silva, 2023; Miguel, 2012; Ojeda, 2008). Desde la perspectiva de Arfuch (2005), la identidad no es dada ni estática, sino que se reconstruye en forma permanente a partir del intercambio con otros en el espacio social. Así, la identidad no sería simplemente un conjunto de cualidades predeterminadas, como el sexo o la clase, sino que es una construcción permanente, dialogal, en la que los posicionamientos de los agentes en el

[6] *Berta Vidal de Battini. Revelaciones de una maestra* (Figueroa Garro, Riveros y Garro, 2022) es un documental que rescata la figura de Berta Vidal de Battini, destacada docente, lingüista y escritora de la provincia de San Luis. El film explora su faceta educativa —menos conocida que su obra literaria— a través de relatos, documentos y dramatizaciones. El documental completo puede consultarse en: https://www.youtube.com/watch?v=Yc3Hz_EBom8

[7] *La escuela de la Señorita Olga* (Mario Piazza, 1991), es un film documental que retrata la experiencia educativa desarrollada por las hermanas Olga y Leticia Cossettini entre 1935 y 1950 en la Escuela Serena de Rosario, a través de testimonios de antiguos alumnos, materiales de archivo y voces de sus colaboradoras. El documental completo puede consultarse en: https://www.youtube.com/watch?v=YJRzTcNWlTY

campo son temporales y contingentes (Arfuch, 2005). Por tal motivo, es posible conceptualizar a la identidad profesional docente una construcción a la vez social e individual, resultado de procesos de socialización biográficos y relacionales que se inscriben en contextos sociohistóricos y profesionales particulares (Vaillant, 2007; Vera, 2010).

De esta forma, la identidad profesional docente se concibe no como una esencia fija, sino como una construcción relacional y discursiva configurada a partir de trayectorias personales, escolares y profesionales, y que, en este estudio, se expresa en las intervenciones de las participantes del Cineclub Digital. En este proceso, la memoria pedagógica, entendida como la reconstrucción narrativa y selectiva de experiencias que orientan la práctica (Goodson, 2004), constituye un eje central para comprender cómo las docentes articulan pasado y presente en la configuración de su identidad profesional (Olave, 2020). Desde esta perspectiva, la proyección de películas sobre maestras argentinas destacadas, como *La escuela de la Señorita Olga* (Piazza, 1991) y *Berta Vidal de Battini. Revelaciones de una maestra* (Figueroa Garro, Riveros y Garro, 2022), funciona como un dispositivo cultural que incorpora relatos biográficos al reservorio simbólico de las docentes en formación, en ejercicio o retiradas, habilitando procesos de contraste e identificación.

Metodología

El presente trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo, enmarcado en una perspectiva interpretativa que busca comprender cómo los sujetos producen sentidos en un entorno digital mediado por el lenguaje audiovisual. Tal como sostiene Vasilachis de Gialdino (2006), en la investigación cualitativa “el sujeto es concebido no solo como fuente de datos sino como interlocutor válido en el proceso de producción de conocimiento” (p. 32). Esta consideración permite abordar las intervenciones en los foros del Cineclub Digital no como meras respuestas a consignas, sino como prácticas discursivas situadas que articulan recuerdos, emociones pedagógicas e identificaciones profesionales en diálogo con las imágenes de los documentales.

Se trata de comprender en profundidad las experiencias, sentidos producidos y representaciones que los sujetos participantes elaboraron a partir de los intercambios producidos tras las proyecciones de los documentales en el marco del Cineclub Digital. En línea con este enfoque metodológico, este trabajo se enmarca en la epistemología del sujeto conocido de Vasilachis de Gialdino (2012), al igual que en las epistemologías del sujeto de Zemelman (2011) y Paredes (2014). Esta postura reconoce el lugar del sujeto no solo como informante o proveedor de datos para una investigación, sino que comprende que el conocimiento se desarrolla en un diálogo entre el investigador y el sujeto que es conocido, quien tiene un rol activo en el quehacer de la ciencia.

Para alcanzar los fines de este trabajo se organizó una muestra no probabilística por conveniencia (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), cuyas unidades de análisis fueron las intervenciones de veintiún participantes en los foros de intercambio referidos a las películas *La escuela de la Señorita Olga* (Piazza, 1991) y *Berta Vidal de Battini. Revelaciones de una maestra* (Figueroa Garro, Riveros y Garro, 2022). La delimitación del corpus se realizó a partir de la participación en dichos foros. En cuanto a las personas participantes, se trata de un colectivo heterogéneo, mayoritariamente docente, en distintas etapas de su trayectoria profesional y en diversos niveles del sistema educativo. De veintiún participantes, dos son varones y diecinueve son mujeres. En relación con su ejercicio profesional, cuatro participantes son estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente, cuatro son estudiantes de nivel superior universitario de carreras diversas (Trabajo Social, Agronomía, Ciencias de la Educación), tres desempeñan tareas docentes en el nivel superior no universitario, cuatro son docentes de nivel superior universitario, dos son docentes jubiladas y cuatro no indicaron su ocupación actual. Se trata de una muestra diversa que reúne personas con diferentes grados de experiencia en la vida

profesional, especialmente en docencia, lo que permite recuperar una multiplicidad de perspectivas en torno a las prácticas analizadas.

La técnica de análisis de datos retoma las bases de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990) desde un enfoque hermenéutico (Schettini y Cortazzo, 2019). Este procedimiento consistió en la interpretación detallada, en base a las preguntas de análisis, de las opiniones, ideas y reflexiones que las participantes desarrollaron en los foros analizados, a partir de lo visualizado en los documentales y las consignas disparadoras propuestas.[8] Dado que el interés del estudio no reside en evaluar el impacto del dispositivo del Cineclub Digital ni del material fílmico en sí mismo, sino en comprender cómo las participantes elaboran sentidos a partir de su encuentro con las imágenes y las narrativas biográficas, las intervenciones fueron analizadas como producciones discursivas mediadas tecnológicamente a través del aula virtual, espacio en el que la asincronía y la escritura digital constituye un elemento constitutivo del modo en que se reconfiguran y actualizan la memoria pedagógica y la identidad docente en este tipo de intercambios.

Los testimonios de las participantes, anonimizados y numerados, se transcribieron en un documento y se analizaron con la asistencia del programa *Atlas Ti*. La codificación de los datos se realizó en dos instancias: una primera etapa de codificación abierta, en la que se identificaron datos relevantes, y una segunda etapa de codificación axial, en la cual los datos se agruparon en categorías de análisis (Schettini y Cortazzo, 2019). A partir del proceso de codificación, se elaboraron dos categorías principales: por un lado, la vinculación de los documentales con procesos de actualización y recuperación de la memoria pedagógica; y, por otra parte, la relación de estas experiencias con la construcción de la identidad profesional docente de las participantes, definidas de manera inductiva a partir del corpus. Cada una de estas categorías fue analizada a partir de un conjunto de dimensiones o variables específicas. En el primer caso, se consideraron aspectos como la evocación de experiencias escolares previas, la resignificación de figuras y prácticas docentes y la articulación entre pasado y presente educativo. En el segundo, se analizaron las formas en que las participantes reflexionan sobre su posicionamiento profesional, la problematización de sus propias prácticas y la construcción de sentidos en torno a su rol. Estas variables permitieron profundizar el análisis de las intervenciones producidas en el marco del Cineclub Digital.

Análisis de los datos

El análisis de las reflexiones y aportes de las participantes del sexto ciclo del Cineclub Digital permitió comprender esta acción de extensión como un dispositivo didáctico de formación docente continua, que, a través del visionado y posterior debate alrededor de las ideas propuestas por los documentales seleccionados, posibilitó un ejercicio de recuperación de la memoria y de reflexión acerca de las diversas concepciones sobre la enseñanza, el rol docente y la identidad profesional.

Como se señaló en el apartado anterior, del proceso de codificación emergió una primera categoría: actualización y resignificación de las experiencias. Las participantes no se limitaron a recordar sucesos pasados, sino que establecieron relaciones directas entre las escenas de los documentales y sus propias vivencias. Respecto de los procesos de

[8] Las consignas disparadoras de ambos foros se orientaron a promover el diálogo entre las participantes a partir de las experiencias de las maestras en relación a la problemática docente actual. Por tal motivo, para abrir el primer foro se formularon preguntas tales como ¿Qué ideas, imágenes o testimonios de la película les resultaron más significativos para pensar la enseñanza y la escuela pública hoy? ¿De qué manera creen que el legado pedagógico de Olga Cossettini dialoga con sus propias experiencias docentes o formativas? (Foro 1, *La escuela de la Señorita Olga)*. En el segundo foro, se formularon las siguientes preguntas disparadoras: ¿Qué aspectos de la vida y la obra de Berta Vidal de Battini les resultaron más significativos o inspiradores en relación con la enseñanza y la cultura popular? ¿Qué vínculos encuentran entre su legado y los desafíos actuales en torno a los lenguajes, los medios y las prácticas educativas? (Foro 2, *Berta Vidal de Battini. Revelaciones de una maestra*).

apropiación de la memoria pedagógica (Gutiérrez y Van Cauteren, 2022), la misma no se limita a la evocación nostálgica, sino que impulsa una lectura crítica del presente. Varias participantes trasladaron las experiencias de Olga Cossettini y de Berta Vidal de Battini a sus propias prácticas o contextos educativos actuales, reconociendo en ellas un modelo posible de enseñanza basada en la experiencia, la creatividad y el vínculo comunitario. Al respecto, las participantes señalaron:[9]

> En una experiencia cercana en el tiempo, hace menos de una semana, en una suplencia (…) pude estar en una escuela secundaria en cuyos recreos se podía reproducir música desde parlantes. (…) La misma escuela, al parecer, les reproducía música (…). Instantáneamente recordé la escuela de la Señorita Olga y como sus recreos eran justamente anunciados con música (Participante 5, estudiante de nivel superior universitario. Foro 1).
>
> La verdad es que me sorprendió mucho ver cómo los chicos aprendían cosas como matemáticas y ciencias simplemente saliendo a la plaza o recorriendo el barrio, observando lo que los rodeaba. (…) Siento que, si hoy se hicieran más cosas así, la escuela sería un lugar donde los chicos se entusiasmarían mucho más y aprenderían disfrutando (Participante 8, estudiante de nivel superior no universitario. Foro 1).
>
> Son algunas de las tantas preguntas que me hago, si las señoritas Cossettini pudieron brindar una propuesta pedagógica disruptiva en el siglo XX con todos los impedimentos que tuvieron, ¿qué les impiden a las escuelas hoy en día poder implementar alguna de estas formas de enseñanza-aprendizaje? (Participante 4, estudiante de nivel superior universitario. Foro 1).
>
> A partir de la obra de Berta Vidal de Battini considero de gran valor que lxs estudiantes pudiesen "reconocerse" así mismos durante las clases, a partir de su propia cultura, de su contexto inmediato. Como hoy en día, no siempre, pero muchas veces puede costar que lxs mismxs sientan esa dicha en el reconocimiento de lo autóctono y, al mismo tiempo, la importancia de escucharlxs, de nutrir nuestra labor docente a partir de sus relatos (Participante 5, estudiante de nivel superior universitario. Foro 2).

En línea con lo planteado por Gutiérrez y Van Cauteren (2022), recuperar la memoria pedagógica implicó acercar la historia a los espacios pedagógicos actuales, no solamente para recordar, sino para resignificar y actualizar las experiencias. A partir de la mediación pedagógica del audiovisual, las participantes del Cineclub encontraron similitudes (*recordé la escuela de la Señorita Olga y como sus recreos eran justamente anunciados con música*), ideas (*siento que si hoy se hicieran más cosas así, la escuela sería un lugar donde los chicos se entusiasmarían mucho más y aprenderían disfrutando*) y desafíos (*¿qué les impiden a las escuelas hoy en día poder implementar alguna de estas formas de enseñanza-aprendizaje?)* para su labor docente. Por otra parte, una cuestión que se destacó al indagar la función crítica y formativa de la memoria pedagógica, especialmente en el visionado de material audiovisual, fue el uso de la imagen como hito que permitió recuperar la materialidad de la experiencia escolar:

[9] Dado que las participantes dejaron sus comentarios en foros escritos alojados en el aula virtual, y con el fin de conservar la fidelidad de los datos, se conservó la redacción original. En algunos casos, esto puede observarse en errores tipográficos, gramaticales o de sintaxis. En otros casos, atendiendo a los debates actuales en el contexto latinoamericano en torno a los usos inclusivos del lenguaje, se respetó la grafía de la respuesta, que puede suplantar la indicación de género por nuevas formas lexicográficas en lengua española (-e, -x, -@), las cuales forman parte del repertorio lingüístico de los hablantes (Kalinowski, 2020).

> Todas las imágenes de la época me impactaron, pero puedo elegir la de las niñas recitando y bailando al aire libre, pero también la de los cuadernos y sus relatos, porque conjugan el esfuerzo y el placer, o mejor dicho, sintetizan el trabajo colectivo, el aprendizaje individual y el disfrute de la participación en ese encuentro educativo (Participante 7, docente jubilada. Foro 1).
>
> Algunas imágenes y testimonios me llevaron a recordar a la srta Julia, directora de mi escuela primaria, que fue parte del primer grupo que experimentó la "escuela piloto" 1960-1967 en CABA (Participante 15, docente de nivel superior universitario. Foro 1).
>
> El testimonio de esos ex alumnos es maravilloso. Los cuadernos me dejaron sin palabras. Es impensado el alcance que uno puede tener como docente. (...) Me movió muchas cosas que tenía guardadas en la memoria (Participante 16, docente de nivel superior universitario, Foro 1).

Las intervenciones del foro muestran que el documental sobre Olga Cossettini operó al nivel de la memoria: las imágenes, las voces y los objetos (cuadernos, canciones, recreos) activaron procesos de resignificación del pasado en un presente formativo. Las imágenes no solo habilitaron el recuerdo o la emoción, sino que permitieron resignificar la escuela desde una perspectiva sensible. En este sentido, el audiovisual funcionó como un dispositivo pedagógico que, a partir de una selección de imágenes en movimiento, permitió “leer” en su materialidad los valores y prácticas de una tradición pedagógica.

Una segunda categoría identificada en la codificación se vinculó con la identidad profesional docente como relato en tensión, elaborada discursivamente en el intercambio asincrónico del foro. Los participantes construyeron imaginarios sobre el ejercicio de la docencia que combinaron reconocimiento, admiración, cuestionamientos y deseos de transformación. Un elemento llamativo de esta categoría fue la vigencia de las experiencias de las maestras destacadas para interpelar a las docentes en ejercicio y en formación, con una mirada que, aunque revise el pasado, no se ancla en una postura melancólica ni está exenta de tensiones:

> Al mirar la película siento una mezcla de alegría y angustia. Por un lado, la alegría radica en la significatividad de la educación de esos niños y niñas, lo que aprendieron y hasta el presente recuerdan, a pesar de haber pasado décadas...una vida. Por otro lado, siento esa angustia, porque la escuela DEBERÍA ser así, debería haber más "SEÑORITAS" de este tipo. ¿Quizás la formación docente podría ser más exigente (soy formadora de docentes con muchos años de experiencia frente al aula), quizás los directivos podrían acompañar más a sus planteles docentes, quizás los SALARIOS deberían ser sustancialmente más altos...? (Participante 11, no indica ocupación. Foro 1).
>
> Me resultó muy interesante el documental donde se recrea a través de testimonios la figura de esta maestra puntana, escritora y formadora de docentes. Pienso que la tarea docente requiere de una vocación que implica no solo enseñar los contenidos de las asignaturas sino formar ciudadanos con pensamiento crítico, respeto por la naturaleza y valores humanos (Participante 1, no indica ocupación. Foro 2).
>
> Si bien la experiencia puede parecer un nicho o un oasis sobre un panorama a veces gris en la comunidad educativa (por razones de todo tipo) es una forma de volver a encontrarle sentido a una profesión tan atacada (Participante 10, estudiante de nivel superior universitario. Foro 1).
>
> Como futura docente de Biología, me interpela especialmente su mirada humanizadora de la educación: enseñar no es sólo transmitir conocimientos, sino

> también escuchar, dialogar y partir de la realidad y la cultura de los estudiantes (Participante 6, no indica ocupación. Foro 2).

Respecto de la figura de Berta Vidal de Battini, numerosos testimonios indicaron que no conocían la obra de esta maestra argentina. Esto fue expresado con asombro y muestras de emoción ante el "descubrimiento" de una figura clave para la historia de la educación nacional:

> Pasé años compartiendo lecturas de los "casos", con mis alumnos...pero de Berta sólo sabía que era una gran investigadora, y recolectora de estos relatos populares...el video iluminó lo que desconocía de ella; también resignificó su figura a través de las palabras de quienes la estudiaron a fondo, maestras, profesoras, investigadoras... (Participante 18, docente jubilada. Foro 2).
>
> Personalmente no conocía a esta docente y a toda la obra hermosa que gestó. Me parece súper interesante la propuesta. Durante la infancia, los relatos dejan huellas profundas en la memoria de los niños. Me recordó a mi abuela, fue un mimo para el alma (Participante 21, no indica ocupación. Foro 2).
>
> ¡Una revelación para mí las Revelaciones de la maestra Berta Vidal de Battini! (de quien sinceramente no tenía información previa…) (Participante 17, docente de nivel superior no universitario. Foro 2).
>
> Tengo que decir que no conocía la obra de esta maestra. ¡Qué importante que una docente mantenga viva las raíces! Reconocer y respetar las diversidades culturales tendría que ser una premisa en las aulas. ¡Valoro esa experiencia! Experiencia que pese al paso del tiempo nos invita a seguir manteniendo viva la memoria de un pueblo, una comunidad (Participante 12, no indica ocupación. Foro 2).

Además, el análisis permitió comprender que las intervenciones en los foros no sólo describieron o comentaron los documentales, sino que movilizaron procesos de identificación, contraste y proyección que forman parte de la dinámica de construcción de la identidad profesional docente (Arfuch, 2005; Hall, 2003). Estas narrativas se produjeron en un espacio mediado tecnológicamente que, lejos de diluir los sentidos, habilitó un tiempo de reflexión y escritura que potenció la elaboración subjetiva y el intercambio interpretativo personal.

En esta lógica, se observó que el Cineclub Digital operó también como un dispositivo de mediación que amplificó la función pedagógica de la imagen. De la misma forma, la modalidad asincrónica y el registro escrito permitieron que las participantes elaboren respuestas más extensas, personales y situadas que las que pueden generar en un intercambio oral inmediato. De este modo, la combinación entre la potencia evocadora de los documentales y el espacio de escritura colaborativa habilitó procesos de memoria y de identidad que no dependieron de las películas en sí mismas, sino de la interacción entre las experiencias y sentimientos de las docentes, las imágenes y el lenguaje.

Conclusión

Para finalizar este análisis resulta interesante traer al texto las palabras del profesor Carlos Skliar, pronunciadas durante los primeros minutos del documental *Berta Vidal de Battini. Revelaciones de una maestra* (Figueroa Garro; Riveros y Garro, 2022):

> Traer al presente a alguien, y a una obra de alguien que aparentemente es lejana en el tiempo, incluso aparentemente fuera del tiempo, o anacrónica en el tiempo, es uno de los ejercicios más nobles que en educación se puede hacer. Para que el mundo no quede retenido en un aquí y un ahora tan rápido, tan voraz, tan efímero, y al mismo tiempo, para que no sea pasado, para que no pase, para que no se esfume, para que no se vaya de una buena vez. Porque allí, en ese pasado, es donde está todo lo que probablemente todavía no leemos, todavía no hemos escuchado, o ignoramos, o desechamos muy rápidamente, o creemos que, porque es pasado, ya pasó. Y en el fondo, creo que nuestra tarea consiste en hacer de ese mundo pasado que es tan largo, tan ancho, tan de otros y de otras, no solo ponerlo en los términos presentes, sino darle como un impulso, darle una fuerza para que siga vigente (Skliar en Figueroa Garro; Riveros y Garro, 2022, min. 2:10).

En este sentido, los testimonios analizados muestran que los legados de Olga Cossettini y Berta Vidal de Battini continúan interpelando la práctica cotidiana de docentes, estudiantes y formadoras. Desde una perspectiva cualitativa, este trabajo buscó comprender cómo la obra de estas maestras argentinas es resignificada por diversos actores del ámbito educativo que participaron en una acción de extensión dedicada a la proyección y análisis de documentales orientados a recuperar la memoria pedagógica. Las intervenciones de las participantes permitieron identificar algunas cuestiones principales. En primer lugar, las historias de estas maestras pueden resignificarse en el presente como desafío, recurrencia o propuesta de trabajo. Conocer los postulados de la Escuela Nueva a partir de la obra de Olga y Leticia Cossettini habilitó a las participantes a reconocer elementos de esta corriente en su práctica cotidiana y, a la vez, a preguntarse cómo actualizar esta pedagogía en las aulas. En segundo lugar, en relación con la construcción de la identidad profesional docente, las participantes se sintieron interpeladas por los relatos de estas maestras, no de manera ingenua o idealizada, sino desde las tensiones que atraviesan la profesión docente en distintos momentos históricos.

Estos resultados permiten sostener que el Cineclub Digital no operó únicamente como un espacio de visualización y comentario de documentales, sino como un dispositivo de formación. Asimismo, el carácter audiovisual de los materiales funcionó como disparador de recuerdos específicos y sensibles, habilitando procesos de resignificación del pasado en clave formativa. El intercambio en los foros evidenció la construcción de posicionamientos docentes atravesados por tensiones entre admiración, crítica y proyección, en los que las participantes pusieron en juego sus propias concepciones sobre la enseñanza, las condiciones del trabajo docente y el sentido de la profesión. En este marco, el “descubrimiento” de figuras como Berta Vidal de Battini y la relectura de experiencias como la de Olga Cossettini no solo ampliaron el repertorio pedagógico de las participantes, sino que operaron como puntos de referencia para pensar la propia práctica.

Desde la lógica interpretativa, se observó que las intervenciones escritas no se limitaron a reproducir el contenido de los documentales, sino que elaboraron narrativas donde se entrelazaron recuerdos biográficos, escenas escolares significativas, valoraciones del oficio docente y reflexiones sobre las tensiones contemporáneas de la profesión. Así, la memoria pedagógica se mostró como una construcción dinámica emergente del encuentro entre las producciones audiovisuales, las experiencias previas de las participantes y la materialidad del espacio digital que organiza la circulación de sentidos. Asimismo, la escritura mediada por el entorno asincrónico del aula virtual amplificó el carácter reflexivo de las intervenciones, al permitir tiempos de elaboración y la posibilidad de articular memoria y análisis pedagógico en un registro discursivo propio. Esta mediación tecnológica no diluyó los sentidos, sino que los potenció, mostrando que los foros digitales pueden constituirse en espacios de formación donde la imagen y la palabra se entrelazan en procesos de comprensión, identificación y proyección profesional.

Por último, si bien este estudio se limitó a un único caso (una edición particular del Cineclub Digital UNLu), permitió identificar el potencial de las narrativas audiovisuales y de los espacios digitales colaborativos para habilitar procesos de reflexión pedagógica. Esta delimitación constituyó una restricción importante, ya que no fue posible comparar resultados con otras experiencias similares ni explorar variaciones según contextos institucionales, perfiles de participantes o modalidades de interacción. No obstante, el análisis realizado habilita pensar líneas de trabajo futuras que profundicen en distintas iniciativas de extensión universitaria orientadas a la problematización y divulgación de experiencias alrededor de la historia de la educación argentina. En este sentido, el análisis de la experiencia del Cineclub Digital abre los siguientes interrogantes: ¿Qué modelos de identificación estamos construyendo hoy a través de las imágenes que circulan en nuestras pantallas y cómo están moldeando el rol docente? ¿Qué aspectos de nuestra propia biografía pedagógica necesitamos reconsiderar para habitar una educación que recupere el valor de lo humano e impulse lo que vendrá?

Así, el lenguaje audiovisual opera como una mediación pedagógica, que, a través de la virtualidad, recupera la materialidad de la escuela - sus sonidos, sus cuadernos, sus afectos- permitiendo que las nuevas generaciones docentes encuentren formas reflexivas de habitar su profesión.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Arias, A. C. (2023). La participación de maestros en la recopilación de tradiciones y saberes populares: la Encuesta Nacional de Folklore de Argentina (1921). *Anuario De Historia De La Educación, 23*(2), 5-26. Recuperado de https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/275

Benasayag, A. (2017). La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina. *Revista Digital Do LAV, 10*(2), 056-078. Recuperado de https://doi.org/10.5902/1983734827504

Buchbinder, P. G. (2022). Aportes para el estudio de los orígenes de la extensión universitaria en la Argentina. *Historia de La Educación, 41*(41), 341-360. Recuperado de https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/31192

Cabré Roig, C. (2022). *Un Cineclub Digital en la Universidad Nacional de Luján* [Trabajo Final de Licenciatura]. Universidad Nacional de Luján. Recuperado de http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/1889

Caldo, P. (2018). Tizas y apuntes: costumbres en común. Maestras, libros y prácticas de enseñanza en la Argentina de 1930. En F. Fiorucci y L. G. Rodríguez (Comps.). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos* (pp. 115-139). Quilmes, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Caldo, P., Pellegrini Malpiedi, M. y Mosso, A. (2016). Usos sociales de la historia. La estrategia de Olga Cossettini, Rosario, 1935-1943. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia, 1*0, 97–110. Recuperado de https://doi.org/10.6018/pantarei/2016/6

Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid, España: Narcea.

Caruso, M. (1993). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 93-131). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cisternas, C., Batista, P., Merellano, E. y Silva, E. (2023). Identidad Profesional docente en la Educación Física: Una revisión integrativa de literatura. *E-balonmano.com, 19*(3), 276-290. Recuperado de https://doi.org/10.17398/1885-7019.19.276

Cruder, L y Cruder, G. (1994). *Primero A.* Documental. San Martin, Buenos Aires. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/10SHc6zzXndqu25hQX4_DW_nYeUJlgEnR/view

Cruder, G., Maldonado, J., Díaz, A. y Suárez, S. (2020). Un cineclub en tiempo de redes. *Revista Masquedós, 5*(5), 1-7. Recuperado de https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/63/64

Domínguez, V. (9 y 10 de octubre de 2020). *Maestros devenidos etnógrafos. Las encuestas del folklore y el registro de lenguas indígenas en la Patagonia central.* Ponencia presentada en Workshop “Identidad, cultura y poder en Argentina, Siglos XX-XXI”. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina.

Ferreira Mayrink, M. (2016). La escuela en escena: Las películas como signos mediadores de la formación crítico-reflexiva de profesores. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 56,* 35-51. Recuperado de https://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n56/n56a03.pdf

Fernández, M. C., Welti, M. E., Biselli, R. y Guida, M. E. (2014). Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario 1935-1950). *Archivos de Ciencias de la Educación, 10*(10), *e010.* Recuperado de *http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7572/pr.7572.pdf*

Figueroa Garro, M., Riveros, S. y Garro, M. (2022). *Berta Vidal de Battini*. *Revelaciones de una maestra*. Secretaría de Cultura de la Provincia de San Luis, Argentina. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Yc3Hz_EBom8

Gagliardi, L. (2019). Los docentes que muestra el cine: un análisis desde la Teoría del Discurso Social. *Question, 1*(61), e142. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9264/pr.9264.pdf

Gonzales-Miñán, C. y Turpo-Gebera, O. (2020). Influencia del cine en la construcción identitaria de los docentes en servicio. *Revista de Ciencias Sociales 26*(2), 259-272. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/280/28063431021/html/

Grilli, D. (2008). *Material de Capacitación. Promotor y organizador de cineclubes.* Instituto Nacional del Cine y Artes Audiovisuales (INCAA). Escuela Nacional de Realización y Experimentación Cinematográfica (ENERC). Centro de Formación Continua y Producción (CEFOPRO).

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado.* España: Octaedro.

Gutiérrez, M. y Van Cauteren, A. (2022). Construir memoria pedagógica desde la formación docente inicial. Visitas histórico-pedagógicas a dos escuelas normales de la ciudad de Córdoba. *Educación, formación e investigación, 8*(13), 65-77. Recuperado de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/39281

Hall, S. (2003). Introducción. ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. De Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, F. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill.

Ibarra-Vargas, E. (2021). El cine-foro virtual en la formación docente: experiencia didáctica con estudiantes de Educación Primaria en la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. *Revista Innovaciones Educativas, 23*(34), 180-193. https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3242

Instituto Nacional de Formación Docente. (2008) *Luis F. Iglesias: el camino de un maestro*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Wriq8lNWnrk

Iparraguirre, M. (2014). El cineclubismo como una forma de pedagogía. *Toma Uno, 3*, 221-232. Recuperado de https://doi.org/10.55442/tomauno.n3.2014.9305

Kalinowski, S. (2020). Lenguaje inclusivo: configuración discursiva de varias luchas. En S. Kalinowski, J. Gasparri, S. Pérez y F. Moragas. *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo* (pp. 17-30). Rosario: UNR Editora. https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/20831

Kornfeld, L. M. (2023). Gramática, semántica y pragmática del nomás rioplatense (un pequeño homenaje a Berta Vidal de Battini). *Filología, 55*, 87-111. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/231015/CONICET_Digital_Nro.1fbaad03-d5ef-48ed-bcb8-3aa1a0cb4ba5_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Menin, O. (2010). Normalismo y escuela activa en la Provincia de Santa Fe. En Roitenburd, S. N. y Abratte, J. P. (Comps.) *Historia de la educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos* (pp.167-173). Argentina: Brujas.

Menin, O. (2013). Escuela activa en un pueblo de provincia. Testimonio de una experiencia. *Praxis Educativa, 17*(1-2), 118-124. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924014.pdf

Miguel, S. (2012). *La identidad profesional de los estudiantes próximos a graduarse en la carrera de Ciencias de la Comunicación Social en la UBA.* [Tesina de Licenciatura]. Universidad de Buenos Aires.

Mosso, A. (2022). *Maestras productoras de saberes. Prácticas de escritura, trabajo editorial y disputas intelectuales. Argentina, primeras décadas del siglo XX.* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/16218/uba_ffyl_t_se_Mosso.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*(2), 1-14. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/155/15511134004.pdf

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación, 2*(3), 378-393. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8054543

Palleiro, M. I. (2025). Berta Elena Vidal de Battini. *Nueva Revista de Literaturas Populares, 3,* 270-279. Recuperado de https://revistas.untref.edu.ar/index.php/nrlp/article/view/2492

Paredes, J. (2014). Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social. *Revista de Estudios Sociales, 48,* 125-138. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2014000100010

Piazza, M. (1991) *La Escuela de la Señorita Olga, Documental Pedagógico.* Rosario, Argentina. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=YJRzTcNWITY

Ruiz Fresquet, J. C., Llosa, L., Brizuela, A. y Puliafito Hamann, E. S. (2022). Equipos de trabajo interdisciplinarios en contextos educativos. Reflexiones a partir de experiencias de extensión universitaria. *Praxis educativa, 26*(3), 1-15. Recuperado de https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260307

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2019). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa.* La Plata,

Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. Michigan: Sage Publications.

Suárez, D. (2011). *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. Educação em Revista, 27*(1), 387-416. Recuperado de https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018

Vaillant, D. (septiembre, 2007). *La identidad docente.* Ponencia presentada en I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Barcelona, España. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona, España: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres, de la pobreza y de la identidad. En I. Vasilachis de Gialdino, *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales* (pp.19-48). Barcelona, España: Gedisa.

Vera de Flachs, M. (2022). Olga Cossettini, pionera de la Escuela Nueva en Santa Fe, Argentina*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 24*(39),15-35. Recuperado de https://doi.org/10.19053/01227238.15549

Vera, J. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense de Educación, 21*(2), 423-441. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010220423A/15152

Vidal de Battini, B. (1980). *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Argentina: Ediciones Culturales Argentinas.

Vidal de Battini, B. (1954). *El español de la Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias.* Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Wanschelbaum, C. (2017). El Departamento de Extensión Universitaria. Una huella sin inventario en la historia de la Educación Popular y de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. *Praxis educativa, 21*(2), 39-47. Recuperado de https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210205

Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos,* 37, 33-48. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n37/n37a3.pdf

Cita sugerida: Schiavinato, N. S. y Rodríguez, S. (2026). *Experiencias de docentes en el marco de un Cineclub Digital. Reflexiones a partir de dos documentales sobre maestras argentinas destacadas*, en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales,* Vol. 16, Nº 26, 27-42. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. *http://www.argonautas.unsl.edu.ar/*



Recibido: 27 de noviembre de 2025	Aceptado: 6 de mayo de 2026

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección
Artículos abiertos

El profesorado universitario portugués ante el reto de la inclusión en la Educación Superior

Portuguese university teaching staff facing the challenge of inclusion in Higher Education

Eugenia Esperanza NÚÑEZ NOGUEROLES[*]

Sofia FREIRE [**]

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio exploratorio de carácter cualitativo llevado a cabo en Portugal en el primer cuatrimestre del curso académico 2022/2023 y que se propone un doble objetivo: (1) profundizar en el posicionamiento del profesorado universitario con respecto a la inclusión en el ámbito de la Educación Superior y (2) conocer cuáles serían las buenas prácticas que esos docentes consideran que promueven la inclusión en dicho nivel educativo. Mediante tres preguntas abiertas planteadas a 19 profesores, se obtuvieron las perspectivas que estos docentes poseen sobre la inclusión en la Educación Superior. Los resultados muestran que el profesorado asocia la inclusión, sobre todo, a igualdad de oportunidades y a aceptar y recibir de buen grado a personas diversas. Además, los participantes sugieren buenas prácticas tanto docentes como institucionales y señalan varias características personales de los profesores que los ayudan a fomentar la inclusión en el día a día.

Palabras clave: educación inclusiva; práctica pedagógica; docencia universitaria; diversidad; portugués.

ABSTRACT

This paper presents the results of an exploratory study of a qualitative nature that was carried out in Portugal in the first semester of the academic year 2022/2023 and whose aim is twofold: (1) to study in depth the position of university lecturers with regard to inclusion in Higher Education and (2) to find out what best practices these lecturers consider to promote inclusion at this educational level. By means of three open questions posed to 19 teachers, their perspectives on inclusion in Higher Education were obtained. Results show that these lecturers associate inclusion mostly to equal opportunities and to accept and welcome diverse people. Furthermore, participants suggest institutional as well as teaching best

[*] Dra. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Extremadura. Contacto: eugenia@unex.es
El trabajo desarrollado por la Unidade de Investigação e Desenvolvimento Educação e Formação (UIDEF) (UIDB/04107/2020, https://doi.org/10.54499/ UIDB/04107/2020) está financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT), IP.
[**] Dra. de la Unidade de Investigação e Desenvolvimento Educação e Formação (UIDEF), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Contacto: asraposo@ie.ulisboa.pt
Trabajo financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT), IP, en el marco de la UIDEF (UIDB/04107/2020, https://doi.org/10.54499/ UIDB/04107/2020).

practices and highlight several personal characteristics that help teachers to foster inclusion on a day-to-day basis.

Key words: inclusive education; teaching practice; faculty teaching; diversity; portuguese.

Introducción[1]

El aumento de la diversidad en las aulas es un factor que caracteriza a las universidades del siglo XXI. La globalización, el incremento de la movilidad internacional, los movimientos migratorios o el acceso a la Educación Superior de grupos minoritarios que tradicionalmente no habían tenido oportunidad de alcanzar este nivel educativo son algunas de las razones que explican este fenómeno (Freire & Núñez Nogueroles, 2024). Así pues, desde la procedencia hasta la discapacidad, pasando por los diferentes estilos de aprendizaje que podemos encontrar entre los estudiantes de Educación Terciaria, es innegable que la variedad constituye un rasgo destacable en el alumnado universitario (Casiraghi et al., 2022; Castro et al., 2016; Claeys-Kulik et al., 2019; Vieira & Pappámikail, 2023). En este contexto, para garantizar el derecho a la Educación que todo/a alumno/a posee, es imprescindible adoptar un enfoque que tenga en cuenta a la totalidad del estudiantado. Sin embargo, conseguir que las clases universitarias sean inclusivas supone un reto (Moriña & Orozco, 2022a). Para tener éxito al abordar este desafío, el docente es una figura clave, puesto que es quien decide las estrategias metodológicas que va a utilizar. De ellas depende, en gran medida, que se facilite o no el aprendizaje a *todo* el alumnado.

Tal y como defienden Gupta et al. (2018), el profesorado es el mayor activo de cualquier sistema educativo, su columna vertebral. Es el encargado de transmitir conocimientos, habilidades y valores. Parece claro entonces que la práctica docente es fundamental para que la inclusión en las aulas sea una realidad. Dado que las prácticas de los profesores tendrán su raíz en los puntos de vista que estos posean sobre la inclusión (Boer et al., 2011; Florian, 2015; Moriña, 2020a), será interesante conocer esas perspectivas para entender la toma de decisiones de los docentes en relación con las estrategias metodológicas a implementar en las clases. El presente estudio ahonda en ese primer paso y se propone dos objetivos: (1) profundizar en el posicionamiento del profesorado universitario con respecto a la inclusión en el ámbito de la Educación Superior y (2) conocer cuáles serían las buenas prácticas que esos docentes consideran que promueven la inclusión en dicho nivel educativo. Se trata de una investigación de carácter exploratorio, que pretende ofrecer una aproximación introductoria a este fenómeno y que necesitará ser replicada en otros contextos para obtener una visión más amplia que complemente los resultados presentados en este trabajo.

Revisión bibliográfica

El concepto *inclusión* ha experimentado una evolución histórica en la que es necesario detenerse. Opertti et al. (2014) presentan este desarrollo desde un punto de vista internacional. Dichos autores defienden que existen cuatro ideas básicas que han ido

[1] El proyecto Accessible Higher Education: Ensuring Equal Opportunities for Students with Sensory Disabilities in Inclusive Learning Environments (ACCEDU), al que pertenecen los resultados presentados en este artículo, fue financiado por el Programa de Recualificación del Sistema Universitario Español, Modalidad de recualificación del profesorado universitario funcionario o contratado (Referencia Ayuda: RP-02), conforme a la Resolución 733 de 28 de junio de 2021 de la Universidad de Extremadura (UEx) por la que se convocan ayudas para la recualificación del Sistema Universitario Español para 2021-2023 («Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España», financiado por la Unión Europea – NextGenerationEU), y se desarrolló durante una estancia de investigación de la Dra. Núñez Nogueroles en el Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (septiembre de 2022 – agosto de 2024).

apareciendo a lo largo del tiempo en relación con la educación inclusiva: (1) una perspectiva basada en los derechos humanos, (2) el paradigma de los estudiantes con necesidades especiales, (3) una forma de dar respuesta al alumnado perteneciente a diversos grupos marginados y (4) un cambio que implica la transformación de los sistemas educativos con el propósito de conseguir una educación de calidad para *todos*. De acuerdo con Ouane (2009), la inclusión tiene que ver con cuestiones de género, etnia, clase y condiciones sociales, salud y derechos humanos. Así, la educación inclusiva no se centra en un grupo en particular, sino que consiste en proporcionar un aprendizaje de calidad, accesible y relevante para *todos* (Larkin et al., 2014; Thomas y May, 2010). No obstante, el concepto de inclusión todavía no cuenta con una definición clara y unívoca (Kruse y Dedering, 2018). Como indica Florian (2014), en diversas partes del mundo se han desarrollado, a la vez, definiciones diferentes que reflejan ideas distintas pero complementarias –énfasis en la educación inclusiva como un *lugar*, un *servicio* o un *proceso*, entre otros planteamientos–. En cuanto al desarrollo y la implementación de una enseñanza y aprendizaje inclusivos, Thomas y May (2010) identifican las cuatro dimensiones siguientes: (1) compromiso y gestión institucionales del aprendizaje y la enseñanza inclusivos; (2) diseño y contenidos del currículum; (3) pedagogía e impartición del currículum; y (4) evaluación y *feedback* a los estudiantes.

Basándose en la realidad de una universidad chilena, Solis-Grant et al. (2023) llevan a cabo un estudio de carácter cualitativo. A través de *focus groups* (grupos de debate) y entrevistas semiestructuradas, los autores obtienen las percepciones que distintos colectivos de esa comunidad académica (alumnado –de Grado y Postgrado–, profesorado, personal no docente y directivos) poseen acerca de quién o quiénes son los encargados de generar inclusión en una institución universitaria, llegando a la conclusión de que se trata de una responsabilidad compartida entre diversos miembros de la comunidad educativa. Los participantes perciben que, en el plano personal, implementar prácticas inclusivas es responsabilidad de cada miembro de la comunidad. Con relación al concepto de inclusión, los informantes reconocen sentirse ignorantes, con poca perspectiva, dudas o falta de claridad con respecto al tema. Además, indican que este concepto todavía no está del todo integrado, es nuevo para algunas personas, susceptible de cambiar a lo largo del tiempo y bastante amplio y ambiguo. Mencionan la pertinencia de ampliar el foco de la inclusión más allá de las personas con discapacidad y apuntan que no existe una definición institucional de inclusión que proporcione a la comunidad educativa un consenso sobre la perspectiva desde la cual serán abordadas la propia inclusión, por un lado, y la necesidad de contar con una política para coordinar, orientar y regular acciones relativas a este ámbito, por otro. Dado el sentimiento de inseguridad y la escasez de claridad en relación con la definición y los marcos de las prácticas inclusivas, los docentes consideran que asumir responsabilidades personales es un desafío.

Hay quienes ya han asumido ese reto y han adoptado una pedagogía inclusiva, la cual se puede definir como un abordaje o enfoque de la enseñanza y el aprendizaje que apoya a los profesores para que atiendan a las diferencias individuales entre estudiantes, pero que evita la marginación que puede tener lugar cuando se trata a algunos estudiantes de forma diferente (Florian, 2014). Moriña (2020b) presenta algunas estrategias metodológicas y afectivas que usan 119 docentes pertenecientes a 10 universidades españolas para motivar a sus estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad, y ayudarlos a aprender. La muestra fue identificada por el propio alumnado con discapacidad y los datos se obtuvieron mediante entrevistas semi-estructuradas. La autora halló resultados relativos a las creencias y acciones de estos docentes. En primer lugar, creen en todos sus estudiantes, muestran un interés activo en su aprendizaje y poseen unas altas expectativas sobre su alumnado. En segundo lugar, planifican el curso completo de manera meticulosa y preparan bien todas sus clases. Incluyen siempre contenidos prácticos que capacitan al estudiantado para las tareas que deberán llevar a cabo en su futuro profesional y utilizan, en cada sesión, una variedad de actividades diferentes, haciendo uso de un abanico de recursos tecnológicos y proporcionando *feedback* constructivo. Además, aplican un enfoque centrado en el/la

alumno/a y creen que la enseñanza debe adaptarse a la diversidad del alumnado, por lo que no emplean una única estrategia metodológica. Sus prácticas están basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dado que este planteamiento tiene en cuenta a todos los estudiantes, incluyendo a aquellos que son portadores de alguna discapacidad. Estos docentes no solo dominan los contenidos de sus asignaturas, sino que son también pedagogos competentes. Saben que los componentes afectivo y emocional son claves para el aprendizaje; por ello, establecen una buena relación con sus estudiantes y son cercanos. A través de sus acciones se proponen crear una comunidad en el aula, en la cual todo el alumnado se sienta bienvenido y pueda desarrollar un sentimiento de pertenencia (Moriña & Orozco, 2024). Como indica Moriña (2020b), estos profesionales proactivos podrían haber sido identificados como buenos profesores también por el alumnado sin discapacidad; un docente inclusivo es un buen docente para *todos*.

Encontramos, en la bibliografía publicada, recomendaciones aportadas por profesores universitarios inclusivos que pueden resultar útiles para sus colegas a la hora de facilitar el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad. Moriña y Orozco (2020a) recogen las siguientes: (1) preguntar directamente a los estudiantes; este debería ser el primer paso, ya que es fundamental escuchar al alumnado antes de emprender ninguna acción; (2) estar en contacto con el servicio de apoyo a los estudiantes con discapacidad que la universidad posea; (3) ser paciente, empático y valorar el hecho de contar con alumnado con discapacidad en el aula como una oportunidad para mejorar como profesional; (4) conocer las regulaciones específicas existentes relativas a los estudiantes con discapacidad; y (5) hacer un seguimiento del progreso de los/as alumnos/as. Asimismo, Moriña y Orozco (2020b) presentan otra serie de recomendaciones planteadas por profesorado que implementa una pedagogía inclusiva en las aulas de Educación Superior españolas. En primer lugar, es esencial, de nuevo, escuchar a los estudiantes para conocer las necesidades que derivan de su discapacidad. A través de acciones inclusivas como tutorías y atención personalizada, el alumnado podrá hacer saber al profesorado qué es lo que realmente precisa. En segundo lugar, los participantes subrayan la importancia de desarrollar determinadas características personales para promover la inclusión. Ser empático, implicarse emocionalmente y esforzarse por facilitarles a los estudiantes el aprendizaje constituyen rasgos clave en ese sentido. Por otro lado, es necesario establecer un *syllabus* universal, accesible, flexible y abierto. Para implementar esta recomendación, fuertemente relacionada con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se deben tener en cuenta unos criterios mínimos en cualquier asignatura: añadir subtítulos al material audiovisual, no erigir ni mantener barreras físicas, proporcionar los apuntes de clase en formato Word, utilizar diferentes métodos de evaluación, diseñar actividades atractivas que se centren en la práctica real, usar calendarios y cronogramas, ofrecer a los estudiantes la posibilidad de llevar a cabo los trabajos de manera individual o en grupo, adaptar el formato de los exámenes a las diferentes necesidades (tamaño de la letra, por ejemplo) y estilos de aprendizaje, entre otros. La siguiente recomendación sería, como se ha mencionado anteriormente, valorar el hecho de contar con estudiantes con discapacidad en clase como una oportunidad y no como un problema. Esta circunstancia estimula al profesorado a repensar su práctica docente, a poner en práctica diferentes estrategias y habilidades; por tanto, los hace ser mejores profesionales. Además, el deber del profesorado es ayudar a los estudiantes (a todos, no solo a algunos) a aprender. Así pues, garantizar que sus asignaturas son inclusivas forma parte de su trabajo, es una responsabilidad profesional que no pueden eludir. Por último, los participantes recomiendan buscar información y formación de manera activa. Es necesario conocer las normativas vigentes, es conveniente intercambiar experiencias y asistir a cursos prácticos con colegas y es importante buscar la ayuda de los servicios que apoyan a los estudiantes con discapacidad en la propia universidad, de colaboradores externos y de Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Así pues, tras la revisión bibliográfica presentada comprobamos que: (1) no existe una definición clara de lo que es *inclusión* (Florian, 2014); (2) se han llevado a cabo estudios en España que han ahondado en las buenas prácticas inclusivas en la Universidad. Tras

constatar esta realidad, hemos resuelto desarrollar una investigación en Portugal en la que se les pregunte a los profesores de Educación Superior cuál es su visión sobre la inclusión –ya que de ellos depende, en gran medida, que los estudiantes se sientan incluidos– y qué buenas prácticas destacarían como promotoras de inclusión en el nivel educativo en el que trabajan.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo que favorece el acceso a los significados transmitidos por los participantes sobre su experiencia acerca de determinada realidad (Bogdan & Biklen, 2010). En este estudio, mediante dicho enfoque, accedemos a las aportaciones de los participantes para identificar cuáles son sus puntos de vista con relación al ámbito de la inclusión en la Educación Superior.

Participantes

Se seleccionó a los participantes por conveniencia. Eran profesores universitarios que estaban recibiendo formación pedagógica. Participaron en el estudio 19 profesores, la mayoría de los cuales era de sexo femenino, tenía edades comprendidas entre los 30 y los 40 y entre los 51 y los 60 años, pertenecía a distintas áreas de conocimiento y contaba con una media de 7 años de experiencia docente (Tabla 1).

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los/as participantes

Categoría	***N (%)***
Sexo	
Femenino	13 (68%)
Masculino	6 (32%)
Edad	
<30	1 (5,26%)
30-40	8 (42,11%)
41-50	4 (21,05%)
51-60	6 (31,58%)
>60	-
Área de conocimiento	
Ciencias de la Salud	9 (47,37%)
STEM (Ciencias, Matemáticas, Tecnología e Ingenierías)	7 (36,84%)
Artes y Humanidades	2 (10,53%)
Ciencias Sociales y Jurídicas	1 (5,26%)
Experiencia docente en Educación Superior	
Media (Desviación Típica)	7,2 (7,4)

Fuente: elaboración propia

Método de recogida de datos

En el primer cuatrimestre del curso académico 2022/2023, se les plantearon tres preguntas abiertas a estos docentes universitarios, quienes las respondieron por escrito y en papel al comienzo de una sesión de clase de la formación pedagógica que estaban recibiendo.

Las tres preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Cómo define *inclusión*?
2. ¿Cuáles considera que serían buenas prácticas para promover la inclusión en la Educación Superior?
3. ¿Cuáles son sus puntos fuertes, aquellos que le permiten promover la inclusión en el día a día del aula?

Procedimiento de análisis de datos

Se implementó un análisis de contenido, método mediante el cual se codifica, se categoriza (clasificando las unidades de análisis –i.e. las palabras, sintagmas, oraciones, etc.– en las categorías que se han creado), se comparan las categorías y se establecen conexiones entre ellas (Cohen et al., 2007). Las respuestas obtenidas se introdujeron en el software NVivo y se analizaron con el objetivo de extraer los conceptos o ideas clave a los que los participantes apuntaban en sus textos. Cada autora leyó las respuestas y creó, inductivamente, un conjunto de categorías. Dichas categorías fueron confrontadas y refinadas a partir de la lectura conjunta de los datos y de su discusión. Así pues, las categorías finales resultaron de un proceso consensuado de análisis y revisión.

En consonancia con los objetivos planteados en este estudio –profundizar en el posicionamiento del profesorado universitario con respecto a la inclusión en el ámbito de la Educación Superior y conocer qué buenas prácticas identifican esos docentes para promover la inclusión en dicho nivel educativo– dividimos los resultados en dos bloques. En el primero de ellos se analizan las respuestas obtenidas en la pregunta 1, mientras que el segundo aborda los datos recogidos a partir de las preguntas 2 y 3. Por tanto, en la sección 4 (*véase abajo*) se presentan los resultados en los dos bloques siguientes: 1) Ideas/palabras asociadas a la inclusión, y 2) Buenas prácticas que promueven la inclusión en la Educación Superior.

Aspectos éticos

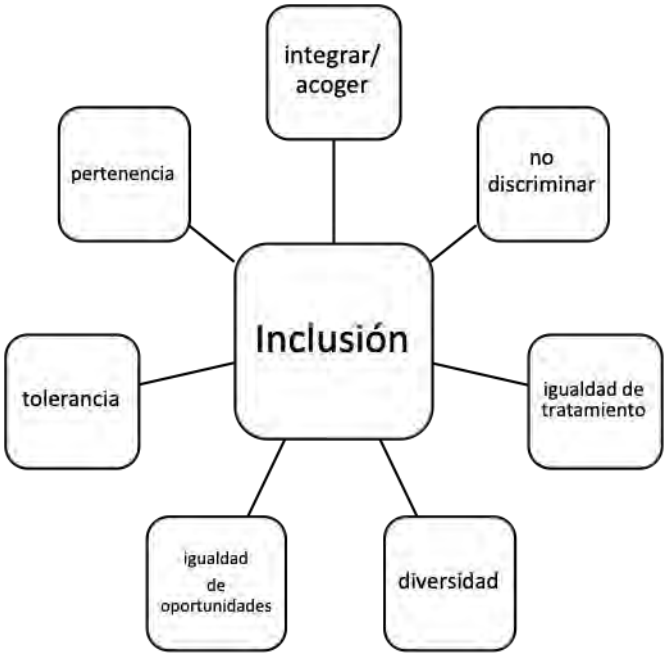
La investigación cuenta con la aprobación de la comisión de ética del Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa, al que pertenece la segunda autora. Se informó a los participantes acerca del estudio, así como del carácter voluntario y anónimo de su colaboración, y estos estuvieron conformes con participar.

Resultados

Ideas/palabras asociadas a la inclusión

El siguiente mapa conceptual presenta, de forma esquemática, las ideas/palabras clave que pueden extraerse de las respuestas a la pregunta 1 aportadas por el profesorado (Figura 1).

Figura 1. Ideas/palabras clave asociadas a la inclusión



Fuente: elaboración propia

De manera general, las ideas que los profesores más relacionan con la inclusión son: igualdad de oportunidades (encontramos 7 referencias a este aspecto) e integrar / acoger (5 referencias) (Tabla 2). Por ejemplo, uno de los participantes hace alusión a "integrar e acolher todos os cidadãos, neste caso alunos, que se fazem acompanhar de deficiências físicas e mentais, mas também provenientes de diferentes raças, etnias, orientação sexual e crenças religiosas numa determinada sociedade".[2]

Tabla 2. Ideas/palabras clave: definiciones y nº de referencias que hacen alusión a ellas[3]

Idea/palabra clave	Definición	Nº de referencias
Igualdad de oportunidades	Equidad, situación en la que todas las personas se encuentran en igualdad de condiciones para poder alcanzar aspectos u objetivos valiosos (bienestar, consecución de metas, éxito, etc.) en el ámbito educativo y en el socio-laboral, entre otros	7
Integrar/acoger	El grupo (institución, clase) admite, acepta y recibe a personas diversas	5
No discriminar	No excluir por motivos de raza, cultura, género, orientación sexual, religión, condición física o mental, nivel socioeconómico, etc.	3
Pertenencia	Sentimiento de formar parte del grupo, de la clase, de la institución	3
Tolerancia	Respeto a la diversidad de ideas, creencias o prácticas de cada persona	2
Igualdad de tratamiento	Dar lo mismo a todos, tratar a todos igual	2

Fuente: elaboración propia

[2] "[I]ntegrar y acoger a todos los ciudadanos, en este caso alumnos, portadores de discapacidades físicas o mentales, pero también a los provenientes de diferentes razas, etnias, orientación sexual y creencias religiosas, en una determinada sociedad" (traducción de las autoras).

[3] Nótese que, muchas veces, un mismo participante ha aportado varias ideas diferentes en respuesta a la pregunta; por este motivo, la suma de los números que aparecen en la columna derecha de la tabla no da como resultado 19.

Buenas prácticas que promueven la inclusión en la Educación Superior

Por una parte, los/as profesores identifican como buenas prácticas una serie de acciones llevadas a cabo por el docente (30 referencias). Por otra parte, los participantes señalan (17 referencias) buenas prácticas que deben desarrollarse en el plano institucional.

Con respecto a las acciones del profesorado, la tabla 3 presenta las cinco categorías en las que podemos clasificar dichas acciones, las subcategorías en las que estas se dividen, la definición de cada una de las subcategorías y el número de referencias a ideas relacionadas con ellas. Las categorías que obtienen un mayor número de referencias son las acciones pedagógicas (13) seguidas de las acciones orientadas hacia la relación docente-estudiante (10). Un ejemplo de las primeras es la "procura de soluções alternativas e não prejudiciais ao coletivo";[4] en cuanto a las segundas, una de las aportaciones que encontramos es "procurar conhecer a cultura dos meus alunos no sentido de os respeitar e integrar nos grupos".[5]

Tabla 3. Acciones del profesorado y número de referencias a cada una de ellas[6]

Categorías	Subcategorías	Definición	Nº de referencias
Acciones orientadas hacia la relación docente-estudiante	Conocer a los estudiantes	Estar atento/a a las necesidades, intereses y dificultades de los estudiantes	8
	Ayudar a quien lo necesita	Prestar ayuda a los/as alumnos/as que la necesiten	2
Acciones pedagógicas	No discriminar	Desarrollar acciones que sean justas para todos, es decir, que tengan en cuenta a los estudiantes que poseen determinadas necesidades sin perjudicar a aquellos que no las tienen	6
	Adaptar los medios de enseñanza	Adaptar los materiales, recursos y prácticas a la diversidad de estudiantes	5
	Garantizar la accesibilidad	Garantizar que los recursos y materiales proporcionados a los estudiantes sean accesibles para todos	2
Acciones orientadas a crear un ambiente positivo en el aula	Crear ambientes no excluyentes	Desarrollar acciones que eviten la segregación o que promuevan la integración de todos los estudiantes	4
	Crear ambientes que fomenten la participación	Desarrollar acciones que favorezcan la participación activa de todo el alumnado	1
Acciones orientadas al docente	Buscar formación profesional de forma autónoma	Buscar activamente información, formación y apoyo para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los estudiantes	1

[4] "[B]úsqueda de soluciones alternativas y no perjudiciales para el colectivo" (traducción de las autoras).
[5] "[P]rocurar conocer la cultura de mis alumnos con el objetivo de respetarlos e integrarlos en los grupos" (traducción de las autoras).
[6] Véase la nota 4.

	Seguir las recomendaciones oficiales	Cumplir las recomendaciones emitidas por los servicios de apoyo/atención al estudiante	1
Nº total de referencias			30

Fuente: elaboración propia

Con relación a las buenas prácticas institucionales, los profesores identifican mecanismos o condiciones que promueven la inclusión. En la Tabla 4 aparecen las categorías en las que se pueden clasificar dichos mecanismos o condiciones, la definición de cada una de ellas y el número de referencias recibidas. Como ejemplo de la primera categoría, "formación y sensibilización", que es la más referida por los participantes, mencionaremos la siguiente contribución: "considero que os professores precisam de ações de consciencialização/ formação para fomentar melhores práticas dos professores em relação à potenciais situações que possam apresentar-se (normalmente consideradas por muitos atípicas)".[7]

Tabla 4. Mecanismos/condiciones institucionales y número de referencias a cada uno de ellos[8]

Categoría	Definición	Nº de referencias
Formación y sensibilización	Organizar acciones de formación y sensibilización para toda la comunidad académica o alguno de los grupos que la componen (profesorado, alumnado, personal no docente)	7
Información y apoyo al profesorado	Proporcionar a los docentes información sobre el estudiantado con necesidades educativas específicas matriculado en sus asignaturas, así como apoyo a la docencia	3
Accesibilidad	Garantizar la accesibilidad de los espacios y los recursos, así como de las infraestructuras (equipamientos) asociados a los procesos de enseñanza/aprendizaje	3
Normativas	Definir y divulgar reglas, normas y recomendaciones institucionales	2
Dar voz al alumnado	Escuchar a la población estudiantil sobre su experiencia dentro y fuera de la universidad	1
Invertir en inclusión	Aumentar el presupuesto dedicado a la inclusión	1
Nº total de referencias		17

Fuente: elaboración propia

Además de las buenas prácticas referidas en las tablas anteriores, los participantes identifican varias cualidades o características personales del profesorado que ayudan a promover la inclusión. Por ejemplo, encontramos las respuestas "não tenho formação para esta atuação, mas possuo sensibilidade pelo tema" o "abertura para ouvir os outros e respetar opiniões diversas",[9] entre otras. La Tabla 5 muestra la categoría "Características personales", su definición y las subcategorías (i.e. las características personales concretas) en las que podemos clasificar las respuestas aportadas por los participantes.

[7] "[C]onsidero que los profesores necesitan acciones de concienciación/formación para fomentar mejores prácticas de los profesores con relación a potenciales situaciones que puedan presentarse (normalmente consideradas por muchos atípicas) (traducción de las autoras).
[8] Véase la nota 4.
[9] "[N]o tengo formación sobre cómo actuar, pero estoy sensibilizada con el tema" / "apertura para oír a los demás y respetar opiniones diversas" (traducción de las autoras).

Tabla 5. Características personales y número de referencias a cada una de ellas[10]

Categoría	Definición	Subcategorías	Nº de referencias
Características personales	Cualidades que el profesorado debe tener para atender a la diversidad de estudiantes.	Empatía	4
		Sensibilidad	3
		Voluntad de incluir	1
		Simpatía	1
		Cercanía	1
		Apertura al otro	4
		Tolerancia	2
Nº total de referencias			16

Fuente: elaboración propia

Dentro del ámbito de las características personales del profesorado, además de las cualidades incluidas en la Tabla 5, varios participantes hacen alusión a aspectos relativos a la experiencia previa de los docentes, en concreto a los tres tipos siguientes: haber sufrido exclusión (2 referencias), tener experiencia docente con estudiantes con NEE (2 referencias) y poseer formación en el ámbito de la enseñanza a personas con discapacidad (2 referencias).

La población meta de la inclusión es mencionada, en la mayoría de los casos, en la pregunta 1. Muchos participantes –13, en concreto– hacen referencia a "todos los estudiantes", ofreciendo una visión de la inclusión como respuesta a la diversidad en general, una idea amplia que no se centra solo en un grupo específico. Por el contrario, una de las respuestas alude únicamente a las personas con Necesidades Educativas Especiales. Por último, en 5 de las aportaciones no se especifica este dato, si bien uno de estos participantes incluye como buena práctica el facilitar la enseñanza *a quien necesita de inclusión* (en la respuesta a la Pregunta 2) y refiere, como uno de sus puntos fuertes, que intenta hablar *con la persona en cuestión* (en la respuesta a la Pregunta 3) –énfasis añadido–.

Discusión y conclusiones

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo, con el que se realiza un análisis de las respuestas ofrecidas por los participantes a cada una de las tres preguntas abiertas formuladas. Con respecto al primer bloque de resultados, en la definición de *inclusión* que los informantes presentan destacan la igualdad de oportunidades y la idea de acoger e integrar a personas diversas. En relación con el segundo bloque, los participantes sugieren buenas prácticas tanto docentes como institucionales. Las primeras incluyen diversas acciones llevadas a cabo por el profesorado. Entre las institucionales encontramos una gama de mecanismos o condiciones, entre los que sobresalen la formación y la sensibilización. Además de las buenas prácticas mencionadas, los participantes señalan varias características personales de los docentes que los ayudan a promover la inclusión en el día a día.

Hemos de destacar que las respuestas obtenidas, en su mayoría, hacen referencia a la inclusión de *todos/as*, algo que está en línea con Booth (2011, p. 310) cuando afirma que: "Diversity is similarity and difference; difference within a common humanity. Diversity

[10] Véase la nota 4.

encompasses everyone, not just those seen to depart from an illusory normality".[11] Así pues, no se trata de incluir a un grupo de personas que posee unas características determinadas, sino de una idea que va mucho más allá: la inclusión es algo que abarca a todos/as. Como indica la UNESCO (2009), la interpretación que se le da al término *educación inclusiva* es cada vez más amplia, "entendiéndose como una reforma que apoya y acepta de buen grado la diversidad de todos los educandos" (p. 4). En esta línea se expresan también Moriña y Orozco (2021), quienes afirman que el profesorado que practica la inclusión diseña los *syllabi* para todos los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad presente en las aulas de Educación Superior, así como Moriña (2020b) cuando menciona las prácticas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se trata, por tanto, de planificar según estos presupuestos *a priori*. Sin embargo, las respuestas aportadas por los participantes del estudio que exponemos en el presente artículo no mencionan esta perspectiva proactiva, sino que parecen referirse únicamente a las acciones llevadas a cabo por los docentes cuando ya tienen estudiantes con necesidades específicas en sus aulas. Encontramos, por ejemplo, referencias a la necesidad de adaptar y garantizar la accesibilidad de los medios de enseñanza (e.g. materiales y recursos) a la diversidad de estudiantes, y de desarrollar acciones que sean justas para todos, es decir, que tengan en cuenta a los estudiantes que poseen determinadas necesidades sin perjudicar a aquellos que no las tienen.

En lo que sí coinciden las contribuciones de los participantes del presente estudio y las de otros trabajos que encontramos en la bibliografía publicada, como el de Moriña (2020b), es en la creación de una comunidad en el aula, a lo cual ayuda que el profesorado establezca una buena relación con los estudiantes y sea cercano. En este entorno todo el alumnado se sentirá bienvenido y podrá desarrollar un sentimiento de pertenencia. Si verdaderamente tenemos en cuenta a la diversidad de estudiantes, estamos acogiendo al alumnado, ya que de este modo todos/as se van a sentir incluidos. Varias de las respuestas de nuestros informantes apuntan a la creación de ambientes que fomenten la participación y ambientes no excluyentes, al sentimiento de pertenencia, al hecho de acoger e integrar y a la cercanía de los profesores.

En relación con el concepto de *igualdad*, a la luz del análisis de las respuestas recibidas detectamos que esta puede ser entendida desde dos puntos de vista diferentes. Uno de ellos pone el foco en lo que podríamos llamar el "output"[12] –todos merecemos las mismas oportunidades, todos tenemos los mismos derechos–; el otro se centra en el "input"[13] –todos de la misma manera, dar lo mismo a todos–. Esta segunda perspectiva nos puede conducir a situaciones injustas, como, por ejemplo, proporcionar tanto a estudiantes con discapacidad sensorial como a estudiantes sin esta condición materiales no accesibles. Si implementamos esta igualdad de tratamiento - reflejada, en este caso, en la igualdad de materiales para todos/as -, una parte del alumnado tendrá verdaderamente acceso a los materiales y otro grupo, no. Así pues, no estarán en igualdad de condiciones. Para conseguir realmente la igualdad de oportunidades y de condiciones, fruto de la igualdad de derechos que todos/as los ciudadanos/as poseemos - en el contexto que nos ocupa, el derecho a la Educación -, hemos de guiarnos por el primero de los dos puntos de vista referidos anteriormente, que nos lleva al concepto de *equidad*. A él nos remiten autores como Booth et al. (2015, p. 8) cuando hablan de "responder a la diversidad garantizando la equidad" o Booth y Dyssegaard (2008), que destacan la necesidad de reformar los entornos y sistemas educativos para que puedan dar respuesta a la diferencia valorando a todo el mundo por igual.

Con respecto al tema de las adaptaciones o ajustes, se observa cierta ambigüedad sobre la que es preciso reflexionar. En concreto, una respuesta menciona como buena práctica el "*facilitar* o ensino a quem necessita de inclusão"[14] (énfasis añadido). Es esencial establecer

[11] La diversidad es similitud y diferencia; diferencia dentro de una Humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a aquellos que consideramos que se alejan de una normalidad ilusoria (traducción de las autoras).
[12] A esta visión la hemos denominado *igualdad de oportunidades* en la sección Resultados del presente trabajo.
[13] Este punto de vista corresponde a la categoría *igualdad de tratamiento* del apartado Resultados.
[14] "[F]acilitar la enseñanza a quien necesita de inclusión" (traducción de las autoras).

qué procedimientos son aceptables y cuáles no con vistas a conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación justo y no discriminatorio para nadie. Los docentes deben tener expectativas elevadas sobre todo el alumnado y los objetivos de aprendizaje han de ser iguales para todos/as (Maia & Freire, 2020). Así pues, *facilitar* no debe significar reducir contenidos o bajar el nivel a determinados estudiantes por el hecho de ser portadores de alguna discapacidad. El profesorado tiene que adaptar el *cómo* (recursos, materiales, metodologías, etc.) sin modificar el *qué* del aprendizaje. Todo estudiante que obtenga una determinada titulación debe haber adquirido, por diversas vías o de diferentes maneras, unos conocimientos mínimos que han de ser los mismos para todos/as.

Por otra parte, las características personales se mencionan en numerosas ocasiones como un punto fuerte en respuesta a la pregunta 3. Se trata de aspectos como la empatía o la sensibilidad,[15] cuya relevancia es más que evidente en el ámbito que nos ocupa. No obstante, no hemos de olvidar la necesidad de que estas características sean complementadas con formación y búsqueda de información, como también destacan varios de los participantes del estudio que presentamos (tanto desde el punto de vista de las buenas prácticas docentes –búsqueda proactiva por parte del profesorado– como desde el institucional –organización de acciones de formación y sensibilización–). Esta combinación sería la que mejor reflejaría el perfil de un/a docente inclusivo (EASNIE, 2022). Moriña y Orozco (2022b) identifican, concretamente, las características profesionales (dedicación, vocación, organización meticulosa, flexibilidad, reflexión sobre la práctica, creatividad, actitud práctica y activa) y personales (decencia humana, afabilidad, empatía, apertura emocional y entusiasmo) que los profesores deben esforzarse por adquirir y desarrollar para ser realmente inclusivos.

Este estudio ha puesto el foco en el punto de vista del profesorado sobre la inclusión en la Educación Superior. Mediante tres preguntas abiertas hemos conocido cómo los docentes participantes representan la inclusión –cómo la definen, qué ideas poseen con relación a este concepto–, cuáles son las buenas prácticas que, a su juicio, promueven la inclusión en la Educación Terciaria y, por último, tras una reflexión sobre su propia práctica, una identificación de sus puntos fuertes para favorecer la inclusión en el día a día de su función docente.

Podemos destacar dos ideas principales entre las aportaciones de los informantes: (1) los profesores reconocen la importancia de que tanto los docentes como las instituciones se impliquen en el proceso de hacer la Educación Superior cada día más inclusiva y (2) los participantes entienden la inclusión como diversidad y no solo como algo que afecta a un determinado grupo de estudiantes con discapacidad, pero algunos revelan también algunas ambigüedades en la forma de entender conceptos como igualdad, equidad, diversidad, diferenciación, discriminación, etc. Estas cuestiones deben ser clarificadas, ya que, en caso contrario, pueden conducir a prácticas injustas y a posicionamientos negativos sobre la inclusión. Les corresponde a las instituciones de Educación Superior asumir la responsabilidad de formar en estos aspectos y proporcionar guías, recomendaciones y normativas que arrojen luz acerca de las mencionadas ambigüedades (Freire & Núñez-Nogueroles, 2024).

Como principal limitación de la investigación llevada a cabo mencionaremos la imposibilidad de generalizar los resultados, siendo inviable extrapolarlos más allá de la muestra analizada. El tamaño de esta (19 profesores) es adecuado para una primera aproximación exploratoria al tema objeto de estudio: el posicionamiento del profesorado universitario con relación a la inclusión en el ámbito de la Educación Superior. Sería necesario que futuras investigaciones replicaran este estudio con un mayor número de participantes, ya que ello permitiría llegar a conclusiones más sólidas.

[15] Estos resultados coinciden con los presentados por Sniatecki, Perry y Snell (2015) tras realizar una encuesta a los docentes de una universidad del Estado de Nueva York: el profesorado cree firmemente que es sensible a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Así pues, es preciso llevar a cabo más investigaciones que profundicen en la situación de la inclusión en la Educación Superior con vistas a avanzar hacia la igualdad de oportunidades entre todo el estudiantado. Este artículo supone una contribución a ese camino que aún debemos recorrer.

Agradecimiento

Nos gustaría dar las gracias a las 19 personas que participaron en el estudio.

Referencias bibliográficas

Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education, 41*(3), 303–318. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z

Booth, T. & Dyssegaard, B. (2008). *Quality is not enough: The contribution of inclusive values to the development of Education for All. A discussion paper*. Copenhagen: Ministry of Foreign Affairs of Denmark. Recuperado de https://www.eenet.org.uk/resources/docs/QualityIsNotEnough.pdf

Booth, T.; Simón, C.; Sandoval, M.; Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(3), 5–19. Recuperado de https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2010). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (5th ed). Allyn & Bacon.

Casiraghi, B.; Boruchovitch, E.; Almeida, L. y Almiro, P. (2022). O Ensino Superior num contexto sociocultural de desafios. *Revista E-Psi, 11*(1), 7-27. Recuperado de https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/2ab863fe-e8f6-4e33-a254-c4b0a966d959

Castro, P.; Woodin, J.; Lundgren, U. & Byram, M. (2016). Student mobility and internationalisation in higher education: perspectives from practitioners. *LanguageG and Intercultural Communication, 16*(3), 418-436. Recuperado de https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168052

Claeys-Kulik, A.; Jørgensen, T. & Stöber, H. (2019). Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions - Results from the INVITED project. European University Association.

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge.

De Boer, A.; Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353. Recuperado de https://doi.org/10.1080/13603110903030089

EASNIE (2022). Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. EASNIE

Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review, 47*(1), 5–14. https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286–294. Recuperado de https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Freire, S. & Núñez-Nogueroles, E. E. (2024). Desafios e oportunidades no ensino superior: inclusão, diversidade e equidade. In S. Freire & E.-E. Núñez-Nogueroles (Coords.), Inclusão no Ensino Superior: Experiências, políticas, culturas e práticas (pp. 11-27). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Recuperado en: https://doi.org/10.5281/zenodo.18389294

Gupta, Y.; Singh, V. & Parween, S. (2018). Teacher attitude: A key factor for the inclusion of students with learning disabilities. *Journal of Disability Management and Special Education, 1*(1), 13–20.

Kruse, S. & Dedering, K. (2018). The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving Schools, 21*(1), 19–31. Recuperado de https://doi.org/10.1177/1365480217707835

Larkin, H.; Nihill, C. & Devlin, M. (2014). Inclusive practices in academia and beyond. In K. Fraser (Ed.), *The future of learning and teaching in next generation learning spaces: International perspectives on higher education research* (Vol. 12, pp. 147–171). Emerald Group Publishing Limited. Recuperado de https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000012012

Maia, V. O. & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus, 10,* 1-29. Recuperado de https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1147

Moriña, A. (2020a). Approaches to inclusive pedagogy: A systematic literature review. *Pedagogika, 140*(4), 134–154. Recuperado de https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8

Moriña, A. (2020b). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: Methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*. Recuperado de: https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938

Moriña, A. & Orozco, I. (2020a). Facilitating the retention and success of students with disabilities in health sciences: Experiences and recommendations by nursing faculty members. *Nurse Education in Practice, 49*, 102902. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102902

Moriña, A. & Orozco, I. (2020b). Planning and implementing actions for students with disabilities: Recommendations from faculty members who engage in inclusive pedagogy. *International Journal of Educational Research, 103*, 101639. Recuperdo de https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101639

Moriña, A. & Orozco, I. (2021). Inclusive faculty members who teach student teachers: An analysis from the learning ecologies framework. *International Journal of Inclusive Education, 28*(9), 1684–1700. Recuperado de https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2015629

Moriña, A. y Orozco, I. (2022a). Estrategias de aprendizaje inclusivo en la universidad: La perspectiva del profesorado español de distintas áreas de conocimiento. *Culture and Education, 34*(2), 231–265. Recuperado de https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786

Moriña, A. & Orozco, I. (2022b). Portrait of an inclusive lecturer: Professional and personal attributes. *Innovation:The European Journal of Social Science Research*, 1–17. Recuperado de: https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133

Moriña, A. y Orozco, I. (2024). Práticas pedagógicas promotoras de inclusão na educação superior. In S. Freire & E.E. Núñez Nogueroles (Coord.), *Inclusão no Ensino Superior: Experiências, políticas, culturas e práticas* (pp. 89–99). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. Recuperado de https://doi.org/10.5281/zenodo.17623549

Opertti, R.; Walker, Z. & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 149–169). SAGE. Recuperado de https://hdl.handle.net/10497/17344

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Ouane, A. (2009). Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning. In C. Acedo, M. Amadio, & R. Opertti (Eds.), *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education* (pp. 71–78). UNESCO, International Bureau of Education.

Sniatecki, J. L.; Perry, H. B. & Snell, L. H. (2015). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 28*(3), 259–275. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083837.pdf

Solis-Grant, M. J.; Bretti-López, M. J.; Espinoza-Parçet, C.; Pérez-Villalobos, C.; Rodríguez-Núñez, I.; Pincheira-Martínez, C. & Sepúlveda-Carrasco, C. (2023). Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. *PLOS ONE, 18*(1), e0280161. Recuperado de https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161

Thomas, L., & May, H. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy. Recuperado de https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education

Vieira, M. M. & Pappámikail, L. (2023). Introdução. In M. M. Vieira & L. Pappámikail (Coords.), Desafios para o Ensino Superior (pp. 13-28, 1ª Edição). Imprensa Académica

Cita sugerida: Núñez Nogueroles, E. E. y Freire, S. (2026). “El profesorado universitario portugués ante el reto de la inclusión en la Educación Superior” en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales,* Vol. 16, Nº 26, 43-57. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. *http://www.argonautas.unsl.edu.ar/*



Recibido: 29 de noviembre de 2025	Aceptado: 5 de mayo de 2026

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección
Artículos abiertos

Enseñanza del género comentario a partir de fuentes escritas en la clase de historia en inglés como lengua adicional

Teaching the genre commentary based on written sources in the history class using English as an additional language

María Laura DORADO[*]

RESUMEN

Este artículo propone una metodología para la enseñanza explícita del género *comentario de texto* a partir de fuentes históricas escritas, en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua adicional. Fundamentado teóricamente en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y el modelo pedagógico "Leer y Escribir para Conocer" (LEC), el trabajo busca cubrir la falta de modelización de géneros de respuesta requeridos en exámenes internacionales. La propuesta se sitúa en la formación universitaria de futuros profesores de inglés, con el objetivo de desarrollar su literacidad académica y prepararlos para enseñar estas competencias en el nivel secundario. Para futuros Licenciados en Filología Inglesa, se sugieren futuras líneas de trabajo. El enfoque destaca el rol de la enseñanza explícita de los géneros escolares disciplinares con el objetivo de mejorar el acceso al conocimiento de todos los estudiantes. Metodológicamente, se describe la implementación del ciclo LEC: Negociación del Campo, Deconstrucción, Construcción Conjunta, Edición y Construcción Independiente. A través del análisis de un texto modelo sobre comienzos de la Guerra Fría, se propone la estructura esquemática del comentario: Contexto, Evaluación, Sinopsis/Análisis y Reiteración. Particularmente, se destaca el rol del sistema de Valoración (específicamente Actitud y Gradación) para interpretar la postura del autor en fuentes primarias. Se espera que la enseñanza explícita de estas estrategias y estructuras genéricas permita a los estudiantes superar las dificultades de la escritura académica y fomentar así una lectura crítica necesaria tanto para su formación como para su futuro rol docente o investigador.

Palabras clave: Lingüística Sistémico Funcional; ciclo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de géneros; fuentes primarias escritas; género comentario de texto; significados evaluativos.

ABSTRACT

This article proposes a methodology for the explicit teaching of the *text commentary* genre based on written historical sources, within the context of teaching English as an Additional Language. Theoretically grounded in Systemic Functional Linguistics (SFL) and the "Reading to Learn" pedagogical model (and its adaptation known as LEC), this study addresses the

[*] Mgter. en Ciencias del Lenguaje. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Contacto: mldorado@gmail.com

lack of modeling for response genres based on historical sources, required in international examinations in secondary school. The proposal is situated within the university training of future English teachers, aiming to develop their academic literacy and prepare them to teach these competencies at the secondary level. For future researchers, it suggests lines of work that stem from this study. The approach highlights the role of an explicit pedagogy to ensure that all students in a class achieve mastery of the genre. Methodologically, the article describes the implementation of the LEC cycle: Building of Field, Deconstruction, Joint Construction, followed by an Editing stage, and Independent Construction. Through the analysis of a model written source about the origins of the Cold War, the schematic structure of the commentary is defined as: Context, Evaluation, Synopsis/Analysis, and Reiteration. Also, it highlights the critical role of the Appraisal system –specifically Attitude and Graduation– to interpret the author's stance in primary sources. The aim is to show that explicit teaching of these strategies allows students to overcome academic writing difficulties and fosters critical reading skills necessary for both their own training and their future teaching or research practice.

Key words: Systemic Functional Linguistics; genre based pedagogy; primary written sources; commentary genre; evaluative meanings.

Introducción

En las últimas décadas, múltiples autores han fundamentado la necesidad de un enfoque de enseñanza explícita de las competencias de lectura y escritura. El objetivo es asegurar el acceso a la literacidad de todos los estudiantes, en los distintos niveles del sistema educativo, tanto en la clase en lengua nativa (Cope y Kalantzis, 1993; Coffin, 2006; Christie y Dreyfus, 2007; Moyano, 2007, 2012) como en el caso de la enseñanza de una lengua adicional (Byrne, 2006; Boccia, Brain, Dorado, Farías, Gauna, Hassan y Perera de Saravia, 2013; Dreyfus, Humphrey, Mahboob y Martin, 2016; Boccia, Hassan, Moreschi, Salmasso, Farías y Romero Day, 2019). Se destaca especialmente la enorme contribución a la alfabetización que ha supuesto lo que se conoce como la Escuela de Sídney, a partir del trabajo de innumerables lingüistas y educadores a lo largo de las últimas tres décadas (ver por ejemplo el panorama al respecto en Rose y Martin, 2018). Esta preocupación por mejorar las oportunidades de los estudiantes de comprender y producir textos escolares y académicos ha resultado en modelos y propuestas variadas. Un esfuerzo notable por mejorar el acceso al conocimiento fue llevado a cabo inicialmente por el Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur, Australia, mediante el proyecto Write it Right (1994), continuado por muchos lingüistas desde entonces, con el objetivo de describir los géneros escolares y así apuntalar la comprensión lectora y la producción escrita en la educación primaria, secundaria y superior (Rose y Martin, 2018). Esta línea de trabajo sostiene la necesidad de enseñar de forma explícita conocimiento *sobre la lengua* y conocimiento explícito sobre lo que supone el *currículum* escolar. Se apunta a establecer una interacción entre disciplinas (la lengua y las diferentes disciplinas que forman parte del trayecto escolar y académico) a fin de abordar el trabajo común de producir nuevo conocimiento que se da a lo largo de la escolaridad. Es decir, el aprendizaje en las diferentes disciplinas es mediado por el lenguaje y otros sistemas semióticos (Moyano, 2012, p.18). El rol del docente en este modelo es precisamente el de mediador más experto entre el contenido y sus estudiantes, replicando el tipo de interacción que ocurre entre el niño y su cuidador, tal como se da en el aprendizaje de la primera lengua de forma natural.

En el caso específico de la disciplina historia, Coffin (2000a) hizo un trabajo pionero de mediación al describir, modelizar y secuenciar las familias de géneros que los estudiantes leen y eventualmente producen a lo largo de su escolaridad en la clase de historia. La autora identifica además selecciones a nivel del léxico y de la gramática que son clave en la

comunicación de los significados estratégicos en estos géneros – expresión temporal, causal y evaluación (Coffin, 2000a, 2006a). Su descripción ha sido retomada y profundizada por numerosos trabajos, por ejemplo, Coffin (2000b, 2006b), Schleppegrell (2006), Martin y Rose (2008), por citar solo algunos. El énfasis en la mayoría de estos trabajos está centralizado en describir textos que se producen como respuesta de una pregunta conceptual o de análisis de eventos o procesos.

La historia como disciplina, sin embargo, se basa fundamentalmente en el análisis de fuentes o documentos escritos. Por esto, en una clase de historia en cualquiera de los distintos momentos del trayecto escolar es posible encontrar actividades que involucran análisis de fuentes primarias[1] escritas que pueden ser documentos de índole pública tales como discursos, declaraciones, leyes o artículos periodísticos, de índole privada como cartas personales, memorias, diarios íntimos, o bien se analizan fuentes secundarias como libros de texto o ensayos históricos, por ejemplo. Las preguntas disparadoras basadas en fuentes escritas son un género muy frecuente en la clase de historia, en especial en el contexto de preparación a exámenes internacionales de nivel secundario como los que administra la Universidad de Cambridge para un número importante de países.

La respuesta que se espera depende del objetivo de la pregunta y puede requerir un género de respuesta o un argumento. Los géneros de respuesta involucran “la capacidad de responder a y evaluar textos [de modo tal que] los estudiantes sean capaces de hablar sobre los textos o bien escribir sobre ellos, expresando juicios de valor y reflexionando sobre los valores que estos expresan” (Christie y Derewianka, 2008, p. 58). Se trata de un género muy valorado en la enseñanza de inglés como lengua nativa y también en el aula de inglés como lengua adicional, especialmente en el contexto de preparación para exámenes internacionales de distintas asignaturas como historia en la escuela secundaria (Christie y Dreyfus, 2007). Por otro lado, el tipo de argumento que se espera de los estudiantes en respuesta a fuentes varias ha recibido atención sin duda porque se trata de uno de los géneros más complejos en la etapa del colegio secundario, que involucra selecciones efectivas de contenido, de toma de posición y de estructuración del texto (Coffin, 2000b; Miller, Mitchell y Pessoa, 2016; Pessoa, Mitchell y Miller, 2018; Rose y Martin, 2018). Las preguntas de examen que requieren géneros de respuesta basados en fuentes han recibido comparativamente menos atención. Es posible encontrar modelizaciones de géneros de respuesta a textos literarios o de ficción (Christie y Dreyfus, 2007; Rose y Martin, 2018) pero no hemos encontrado modelizaciones de géneros de respuesta a fuentes históricas. Si bien se trata de un género menos desafiante que un argumento, no por ello debemos suponer que todos los estudiantes en la clase, menos aún la clase en lengua adicional, están en condiciones óptimas de producir un género de respuesta como el que nos interesa aquí que resulte efectivo. Este trabajo por lo tanto se propone explorar un tipo de género de respuesta, el *comentario* en respuesta a una pregunta basada en fuentes históricas escritas.

Específicamente, nos proponemos abordar la modelización y posterior producción del género comentario que se escribe como respuesta a una pregunta basada en una fuente primaria escrita y que no involucra hacer una valoración de la fuente en tanto evidencia (que sería el caso si la pregunta fuera por ejemplo si la fuente es sesgada claramente, si es válida, si apoya una cierta postura frente a otras posibles posturas). Para el trabajo seguimos el modelo teórico de Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y nos basamos en el marco pedagógico del dispositivo Leer y Escribir para Conocer (LEC) (Moyano, 2007, 2013, 2023), que es una reformulación para hablantes nativos de español y de inglés como lengua adicional de lo que originalmente fue Reading to Learn (Martin y Rothery, 1990; Martin y Rose, 2005 entre otros). La modelización del género en el contexto educativo que describimos a continuación, así como la descripción de las selecciones léxico-gramaticales relevantes contribuyen a una mejor comprensión del género, lo cual redunda en una mejor

[1] Las fuentes primarias son aquellas que provienen de la época que se está analizando mientras que las secundarias son aquellas producidas posteriormente y representan una interpretación de los hechos (Marines, 2025).

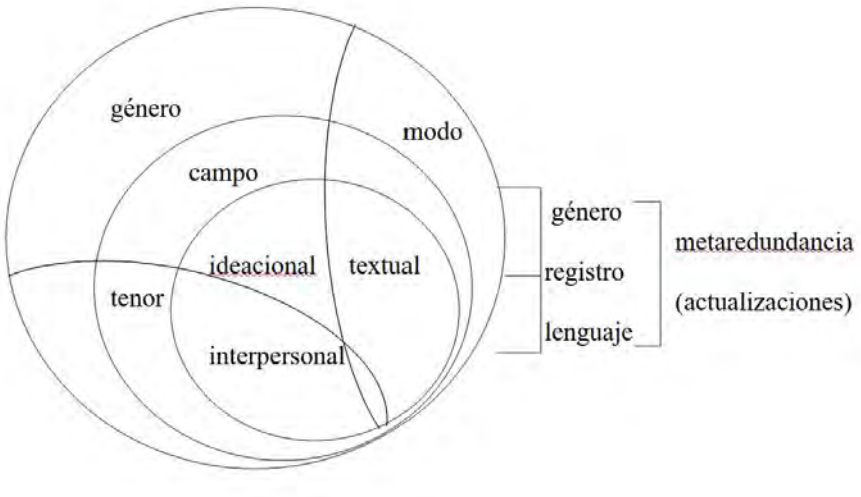
producción. Es decir, esperamos poder contribuir a facilitar la enseñanza del género sobre todo en el aula de inglés como lengua adicional. Los futuros profesores se benefician también al contar con experiencia previa produciendo el género para cuando sea su turno de enseñarlo.

Marco Teórico

El sustento teórico de este trabajo es la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Martin, 1992; Halliday y Matthiessen, 2014, entre otros) porque propone una visión funcional del lenguaje que nos permite explicar la forma en que el lenguaje se usa para crear significado: significados acerca del mundo y de nuestra experiencia (significados *ideacionales*), significados que realizan nuestras relaciones con los demás y nos permiten expresar valoraciones (significados *interpersonales*), y significados que regulan el flujo de la información en el texto y posibilitan la expresión de los otros dos (significados *textuales*). Para expresar los tres tipos de significados se plantean tres niveles de abstracción: la *fonología/grafología*, que realiza lo *léxico-gramatical* (significados a nivel de la cláusula y las palabras) que, a su vez, realiza el nivel de la *semántica* (significados a un nivel superior a la cláusula). Los distintos estratos se relacionan entre sí por medio de una relación simbólica de *realización,* que es la expresión de un nivel más abstracto en otro más concreto. Adicionalmente, los estratos contextuales (registro y cultura) que son niveles de análisis más abstractos, impactan en las selecciones léxicas, gramaticales y semánticas que se hacen. Es decir que el contexto se realiza mediante la semántica, y ésta a su vez se realiza mediante la léxico-gramática.

La lengua, para la LSF, se produce siempre en un contexto, cuyas dimensiones son el *campo* (qué se está haciendo o sobre qué se está hablando), el *tenor* (la naturaleza de las relaciones sociales, quién participa de la situación y cuáles son sus roles) y el *modo* (el rol que cumple el lenguaje en la situación). Estas variables, que se conocen como el *registro*, influyen en el tipo de selecciones que se hacen al nivel de la lengua. Por ejemplo, en el caso del género que nos interesa, el contexto determina que se trata de una disciplina escolar que involucra cierta especificidad de términos, se trata de un texto escrito en un contexto educativo o académico, con un grado de formalidad mayor que el de un correo electrónico personal o un resumen para estudio. La siguiente figura ilustra la relación entre el género, las variables contextuales y los significados que se hacen de forma simultánea en todos y cada uno de los textos que producimos.

Figura 1. El género como configuración de las variables del contextuales adaptado de Martin y Rose (2008)



Fuente: elaboración propia

El contexto más amplio es el del género que comprende las actividades sociales más o menos convencionalizadas dentro de una cultura que permiten a los hablantes la consecución de objetivos sociales, desde actividades de la vida cotidiana como comprar y vender ropa, hasta elaborar textos muy específicos como informes científicos. Generalmente cualquier actividad lingüística institucionalizada se lleva a cabo siguiendo una serie de pasos o estadios. El análisis de los distintos pasos o estadios de un género determinado y las propiedades de los mismos permite explicar su *estructura genérica*.

De los tres tipos de significados que mencionamos más arriba, los que cobran especial interés en nuestro planteo son los interpersonales. Específicamente, nos valemos del sistema semántico-discursivo de la *Valoración*, que sistematiza la semántica interpersonal que se refiere a la expresión de actitudes y valores, la intensidad de los mismos y las maneras en las que el texto se refiere a las fuentes de dichas evaluaciones (Martin, 2000; Martin y White, 2005; Martin y Rose, 2008, entre otros). La *Valoración* contempla a su vez tres subsistemas: la *Actitud*, que capta los recursos para expresar valores relacionados con 'cosas', el 'comportamiento' de las personas o bien a sus 'sentimientos'; la *Gradación*, que se refiere a los recursos para expresar la intensidad de esos valores; y el *Compromiso*, que comprende aquellos recursos usados para ubicar la voz del hablante en relación a otras voces alternativas. Para este trabajo, son más directamente pertinentes los sistemas de Actitud y Gradación para evaluar hechos o procesos históricos, sus protagonistas y para intensificar o mitigar las evaluaciones.

En el marco de la LSF, se propone enseñar la literacidad a partir de géneros, con especial atención a aquellos géneros que son críticos en cada etapa del trayecto escolar. Es aquí donde los géneros de las distintas disciplinas cobran interés. La definición de género que tomamos es la de Martin y Rose (2008) que entiende al género como actividad social con un propósito específico, que se lleva a cabo en etapas y que se manifiesta a través del lenguaje. A partir de esta definición se han descripto gran variedad de géneros de distintos ámbitos. En este trabajo nos interesa la descripción del género comentario de texto (Rose y Martin, 2018, pp,122-123). Este género pertenece a la familia de las respuestas a un texto y tiene como función interpretar el mensaje del mismo y expresar un posicionamiento crítico frente a lo que éste expresa.

La LSF, por otro lado, hace foco en el hecho de que la trayectoria a lo largo de los años de escolaridad y hacia el nivel superior involucra un continuo avance en el siguiente sentido:

desde el entorno más próximo del niño, de su aquí y ahora, hacia formas de conocimiento que lo llevan a realidades más distantes en tiempo y espacio:

- desde el entorno más próximo del niño, de su aquí y ahora, hacia formas de conocimiento que lo llevan a realidades más distantes en tiempo y espacio,
- de su orientación interpersonal frente al mundo hacia el mundo experiencial, y
- desde lo más concreto y próximo, hacia lo abstracto, a fin de poder categorizar, explicar o elaborar conclusiones o argumentos. Todo esto se logra mediante la producción escrita, sobre la cual se basa el sistema educativo (Halliday, 1999, en Byrne, 2006). Es decir, es una teoría que se ocupa de describir la lengua de modo tal de facilitar el desarrollo de las competencias que niños, jóvenes y adultos necesitan en los distintos momentos de su trayecto académico.

Marco Pedagógico

La modelización que se propone es un trabajo guiado por el profesor. Nos basamos en el dispositivo denominado Leer y Escribir para Conocer (LEC) (Moyano 2007, 2013, 2023), el

cual nace de las fases del ciclo pedagógico de la Escuela de Sídney. El modelo consta de varias etapas. Para este trabajo y atendiendo al hecho de que se trata del estudio de una disciplina en una clase de lengua no nativa, proponemos las siguientes fases: Negociación del Campo, Deconstrucción del género; Construcción Conjunta, precedida por una subetapa llamada Diseño; Construcción Independiente y Edición.

Como explicamos en más detalle en el siguiente apartado, se trata de un diseño pedagógico basado en el principio de que todos los estudiantes pueden alcanzar el mismo nivel en la realización de una tarea. Para esto se implementan estrategias destinadas a lograr que todos y cada uno de los estudiantes se vean desafiados y sean capaces de lograr más de lo que podrían de forma independiente. El modelo resulta apropiado para mejorar las posibilidades de todos los estudiantes de una asignatura - no solo aquellos más capaces por distintas circunstancias - de aprender y aprobar la misma. Es un modelo sumamente efectivo para enseñar a leer y a comprender contenidos para luego poder producir tanto en forma escrita como oral en la lengua nativa y en una lengua adicional. Esto es así porque se trata de un modelo que concibe al lenguaje como elemento fundamental para la construcción de conocimiento, en especial el disciplinar, y a la escritura como el mejor medio para comprender y fijar ese conocimiento dado que nos obliga a reflexionar en mayor grado de lo que es posible a través de géneros orales, o en contextos menos formales que el escolar o académico.

Metodología

El contexto de aplicación directa de la presente propuesta es el de la asignatura Historia de los Pueblos Anglófonos II, de tercer año del Profesorado y Licenciatura en Inglés, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. En esta asignatura, se estudian los principales procesos históricos en los Estados Unidos de Norte América. El objetivo último de la actividad que se plantea es familiarizar a futuros profesores de inglés con el género *comentario de texto* a fin de prepararlos para enseñar dicho género en una clase de historia en inglés en el nivel secundario. Es por esto que el texto modelo que se presenta es de un nivel de complejidad medio, con un desarrollo limitado de las ideas y con un vocabulario relativamente simple. Se trata de una primera aproximación al género, que debe poder transferirse a un contexto de segundo o tercer año de la escuela secundaria, con estudiantes de 14 o 15 años, hablantes de inglés como lengua adicional.

Con los alumnos en la facultad, primero se construye el campo mediante la lectura previa de un capítulo del libro de texto a fin de lograr un terreno común con los estudiantes acerca de los principales hechos, procesos sociales y actores del período objeto de estudio. En este caso, se trata de los comienzos de la Guerra Fría. Esto se corresponde con la *Negociación del Campo*, paso necesario para lograr dicho terreno común sobre el cual los estudiantes podrán hablar y escribir luego (Martin y Rose, 2005). También implica leer y comprender la fuente primaria en sí misma para poder escribir sobre ella. Luego trabajamos la *Deconstrucción* de la respuesta modelo, es decir del género de respuesta comentario de la fuente, el cual conlleva identificar, en interacción con los estudiantes, el propósito, la estructura esquemática y los recursos lingüísticos relevantes del género, a partir del análisis de un texto modelo. La *Construcción* (conjunta primero y luego independiente) es el momento en el que el estudiante escribe su propio comentario basado en una fuente similar, luego de haber planificado en la subetapa *Diseño*. Primero se propone una Construcción de un ejemplar genérico de comentario en pares o pequeños grupos (que sería el momento de la Construcción conjunta). Esta versión es sometida a revisión, es decir que los estudiantes llevan a cabo la *Edición* de sus comentarios a partir de una retroalimentación grupal o de pares y, por último, producen una segunda versión de su comentario, ya en forma individual. Esta versión será la que se evaluará.

Propuesta de enseñanza

Como dijimos en las secciones anteriores, el rol del docente es el de guía que interactúa con los estudiantes en todo momento, en un contexto compartido, ofreciendo un andamiaje para el aprendizaje, que se va quitando de a poco, a medida que se avanza hacia el dominio del género en cuestión (Martin, 2000). En este sentido el modelo retoma el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, que se puede resumir como "la diferencia entre lo que un alumno puede hacer con o sin el apoyo de un profesor" (en Rose y Martin, 2018, p. 27) en tanto supone un tipo de acompañamiento por parte del docente que permita a todos los estudiantes de la clase hacer la misma tarea al mismo tiempo. El profesor puede repetir la tarea cuantas veces sea necesario a fin de asegurar la reducción de la brecha entre aquellos estudiantes aventajados y aquellos con mayores dificultades, y solo cuando llega a ese punto asignar la evaluación. Es decir que se trata de tener todas las instancias de práctica a mediada como hagan falta a fin de lograr que todos los estudiantes lleguen al control del género y solo evaluarlos a partir de ese momento. El Cuadro 1 a continuación, adaptado de Moyano (2007)[2], resume los distintos momentos que supone este modelo de lectura para la escritura, teniendo en cuenta la posibilidad de repetir la tarea y variar el tipo de agrupamiento que se usa, para dar oportunidad a aquellos alumnos con más dificultades de beneficiarse de la interacción con el docente y con sus compañeros.

Cuadro 1. Propuesta didáctica adaptado de Moyano (2007)

Negociación del Campo (hechos históricos, léxico y gramática para expresar significados clave)		Lectura y discusión acerca de los eventos Activación de léxico y gramática	↓
Deconstrucción del género comentario		Lectura conjunta Lectura en pequeños grupos Lectura individual	↓
Diseño del texto	Construcción de ejemplares genéricos	Escritura conjunta Escritura en pequeños grupos o forma individual	↓
Edición de las propias producciones Construcción independiente		Evaluación conjunta/ Evaluación en pequeños grupos Re-escritura individual Evaluación individual	↓

Fuente: elaboración propia

En el contexto de la asignatura Historia de los Pueblos Anglófonos II de tercer año del Profesorado y Licenciatura en Inglés se asume un manejo avanzado de la lengua inglesa por lo cual el estadio de *Negociación del Campo* se centra básicamente en la comprensión de los hechos históricos relevantes con la incorporación de léxico específico. También en el plano de la léxico–gramática se centrará atención en recursos que sirven para indicar los significados clave que se comunican en todos los géneros de la historia como disciplina: *expresión de orden cronológico*, *expresión de causalidad* y *evaluación de los hechos*. Algunos de estos recursos son el uso del tiempo verbal pasado, conectores temporales y de causalidad, formas de expresar causa dentro de la cláusula y lenguaje evaluativo (Coffin,

[2] En Moyano (2007) este gráfico resume la propuesta aplicada en un contexto de pregrado, pero nos parece apropiada en el contexto de enseñanza que presentamos en este trabajo, pero con modificaciones que atienden al hecho de que se trata de una clase en inglés como lengua adicional.

2000a y b). Para el tipo de trabajo con fuentes primarias que se ilustra a continuación, el sistema semántico-discursivo que es más pertinente es el de la Valoración, en especial el de Actitud: Afecto para evaluar los sentimientos de las personas frente a hecho; Apreciación para evaluar eventos y procesos sociales; Juicio para evaluar la conducta de los protagonistas de los hechos. El sistema de Gradación es útil para ajustar la intensidad de las valoraciones y así refinar las opciones léxicas de los estudiantes (Martin y White, 2005). Esta etapa del ciclo es particularmente importante no solo para establecer el campo (los significados experienciales implicados) sino también para activar léxico y gramática pertinente, teniendo en cuenta que se trata de una clase de hablantes no nativos de inglés.

Una vez que hemos leído y discutido los contenidos de la unidad, y nos hemos asegurado que todos los estudiantes comprenden el tema, procedemos a analizar fuentes primarias. Primero nos concentramos en las fuentes escritas. Leemos todos juntos una fuente con una pregunta disparadora. A continuación, presentamos una fuente escrita muy sencilla y la pregunta que deberían responder los estudiantes, a modo de ejemplo, basándonos en los modelos de examen de la Universidad de Cambridge.

Ejemplo de pregunta 1

Stimulus source:

We refused to be forced out of the city of Berlin. We demonstrated to the people of Europe that we would act and act resolutely, when their freedom was threatened. Politically it brought the people of Western Europe closer to us. The Berlin blockade was a move to test our ability and our will to resist.

President Truman, speaking in 1949.

Question:

What is the author´s interpretation of the outcome of the blockade? Support your answer with reference to the source.

El profesor lee por primera vez la fuente con los estudiantes y les hace preguntas que apuntan a conectar el contenido de la fuente escrita con los conocimientos del campo activados previamente: en qué hecho histórico se basa la fuente; quién es el autor; qué sabemos sobre él; qué posición podemos anticipar; sobre qué elemento de la fuente se centra la pregunta; es la visión del autor de la fuente la que anticipamos o no; qué elementos léxicos nos pueden servir para responder.

A continuación, se les propone a los estudiantes releer el texto y marcar el léxico clave para la identificación del mensaje: the outcome of the crisis was an American victory. La palabra clave que queremos identificar es ‘outcome’, que es valorada como ‘victory’. Nos aseguramos de que todos localicen esta palabra clave y comprendan a qué se refiere en el texto. Para esto se les pide que busquen evidencia en el texto de lo que el autor da como ejemplo de esa victoria. Es decir, el docente hace una lectura comprensiva cuidadosa del texto, mediando el léxico clave, con el objetivo de lograr que todos lo ubiquen en él y lo comprendan.

En resumen, la Negociación del Campo implica familiarizar a todos los estudiantes con a) el contenido experiencial (conocimiento sobre los hechos históricos a partir de la lectura del capítulo del libro de texto y de la fuente que será objeto del comentario de texto) y b) elementos léxicos y gramaticales clave que van a necesitar para comprender y producir el género objeto de interés.

Una vez que estamos seguros de que los estudiantes ya se han familiarizado con los eventos históricos y han leído y comprendido la fuente primaria, podemos pasar a la *Deconstrucción* del género. A partir del Ejemplo de pregunta 1, se presenta el modelo de texto *comentario*. Según la clasificación de los géneros en la educación propuesta en Rose y

Martin (2018, p.123), la respuesta esperable por parte de los alumnos al tipo de pregunta sobre una fuente primaria escrita es un género de *respuesta* cuyo propósito es interpretar el mensaje de un texto y por lo tanto se trata de un *comentario* que cumple los siguientes pasos:

Evaluación ^ Sinopsis/análisis del texto ^ Reiteración del mensaje

Se lee con los estudiantes la respuesta modelo, que es en realidad lo que nos interesa. La misma puede ser producción del docente o bien tratarse de una edición de un texto producido originalmente por algún estudiante, con edición por parte del profesor como es el caso que mostramos a continuación.[3]

Ejemplo de respuesta 1

Sample answer:

This source is said by Truman in 1949, commenting on the Berlin Blockade. Truman clearly thinks the outcome of the crisis was an American victory. He says that during that crisis, the USA 'demonstrated to the people of Europe that [they] would act and act resolutely, when their freedom was threatened' and that the crisis put their 'ability' and 'will to resist' to the test. Truman highlights the USA´s resolution and determination to defend Berlin without causing another war with the USSR. He clearly feels satisfied about the way the USA dealt with the crisis. In conclusion, Truman thinks that the way the blockade was resolved was the right course of action to be taken and that the USA´s position was strengthened after the crisis since they were able to safeguard freedom without firing a single shot.

Durante la Deconstrucción se pide a los estudiantes que traten de identificar los momentos o estadios en el comentario usando sus palabras, prestando atención a aquellas selecciones léxicas o gramaticales que nos dan la pista acerca de los límites entre estos estadios. Por ejemplo, en el estadio Evaluación encontramos lenguaje evaluativo, en la Sinopsis uso de pasado simple y extractos del texto en forma de cita o paráfrasis, precedido por el proceso verbal ‘says’, usado para reportar exactamente lo que dice la fuente. En los otros estadios el comentario presenta procesos mentales ‘thinks’ y ‘highlights’, usados para inferir a partir de la evidencia concreta que se ofrece en la Sinopsis. A partir de las intuiciones de los estudiantes y con la guía del profesor, se proponen nombres para esos estadios y se muestra el texto en la siguiente tabla. Hemos agregado un estadio, Contexto, para ubicar la fuente en tiempo e identificar al autor porque estos detalles suelen influir en las opiniones o interpretaciones que encontramos en las fuentes históricas, de modo que la estructura del comentario que proponemos sería la siguiente:

Contexto ^ Evaluación ^ Sinopsis/análisis del texto ^ Reiteración del mensaje

[3] Una práctica muy recomendable es tener bancos de textos auténticos efectivos para usar en estas clases, ya sea producidos por hablantes nativos o por nuestros propios estudiantes.

Cuadro 2. Estadios en el modelo de respuesta

Estadio	Comentario modelo
Contexto	This source is said by Truman in 1949, commenting on the Berlin Blockade
Evaluación	Truman clearly thinks the outcome of the crisis was an American victory
Sinopsis	He says that during that crisis, the USA 'demonstrated to the people of Europe that [they] would act and act resolutely, when their freedom was threatened' and that the crisis put their 'ability' and 'will to resist' to the test
Discusión	Truman highlights the USA´s resolution and determination to defend Berlin without causing another war with the USSR. He clearly feels satisfied about the way the USA dealt with the crisis
Reiteración	In conclusion, Truman thinks that the way the blockade was resolved was the right course of action to be taken and that the USA´s position was strengthened after the crisis since they were able to safeguard freedom without firing a single shot

Fuente: elaboración propia

Junto con los estudiantes, deberíamos poder determinar la función de cada uno de los estadios, atendiendo a la contribución que hace cada uno al propósito del texto. Así, como dijimos arriba, el estadio Contexto ubica a la fuente temporalmente, identifica su origen y su autor, y anuncia el tema general, que en el caso de las fuentes históricas suele ser un hecho histórico determinado, como en este caso el bloqueo a la ciudad de Berlín por parte de la Unión Soviética en 1948-49. El estadio Evaluación, por su parte anuncia la valoración que hace el autor de los hechos descriptos, según lo que estudiante interpreta, e, idealmente, establece la forma en que debe comprenderse la información en el comentario, dado que si bien este estadio fija explícitamente la posición del texto, la expresión de valoraciones se extiende a lo largo del texto, explícita e implícitamente y debe haber coherencia entre este anuncio inicial, los fragmentos del texto que se extraen y la explicación que se hace de ellos. De hecho, la evaluación es clave para darle unidad al texto y predecir la dirección que va a tomar el resto del comentario. La Sinopsis condensa los hechos que nos interesan, en este caso los fragmentos de la fuente histórica que contienen la opinión de su autor y sobre los cuales se apoya la Evaluación y la Discusión. La Sinopsis es también el estadio donde el estudiante que puede hacer uso de la fuente y extraer citas. La Discusión tiene la función de precisamente desplegar la interpretación que hace el estudiante de lo que se dice en la fuente primaria. Es un estadio central en el cual el estudiante muestra que ha comprendido el sentido de la fuente. Finalmente, la Reiteración tiene la función de concluir el texto reformulando la interpretación que el estudiante hace sobre la opinión expresada en la fuente primaria.

Una vez que el género es discutido en su función global y sus estadios, se puede centrar la atención en el léxico y la gramática específica en más detalle, en especial lenguaje evaluativo a lo largo del comentario. Se puede enfatizar la necesidad de expresar una valoración que capte la opinión del autor, el presidente norteamericano Truman, dado que las opiniones suelen estar basadas en valoraciones. Se puede, por ejemplo, omitir el estadio Evaluación y discutir con los estudiantes su impacto en el texto. También se puede mostrar que la evaluación ‘victory’ anunciada inicialmente se despliega y se ejemplifica a lo largo del texto en la descripción de Estados Unidos: 'demonstrated to the people of Europe that [they] would act and act resolutely’, ‘that the crisis put their 'ability' and 'will to resist' to the test’, ‘USA´s resolution and determination’ y ‘blockade [..] was the right course of action’. Todas estas selecciones refuerzan la valoración positiva que se hace de la determinación y decisión atinada de Estados Unidos. Algunas de las valoraciones son explícitas (p. ej. ability, act resolutely) pero otras son implícitas (p. ej. that they would act).

En este momento del ciclo pedagógico se puede hacer hincapié en la importancia de sostener la evaluación inicial con evidencia del texto fuente a fin de consolidar la

interpretación que se ofrece. Además, se puede aprovechar para trabajar con el léxico, por ejemplo, sugiriendo alternativas y su impacto en la interpretación que se hace de la fuente. Se puede experimentar con 'subir o bajar el volumen' de las valoraciones (a complete victory; an outstanding victory, por ejemplo) a fin de mostrar a los estudiantes cómo se puede refinar la selección léxica. Es un momento para también expandir el repertorio léxico y gramatical de los estudiantes. Adicionalmente, se puede pedir a los estudiantes que traten de explorar más en profundidad en la Discusión: se les puede preguntar si es posible decir algo más a partir de lo expresado en la fuente, o si hay algo en la respuesta modelo que reformularían, fomentando así una lectura crítica. En síntesis, este trabajo más fino con las selecciones léxico-gramaticales puede ser usado para mejorar la competencia lingüística de nuestros estudiantes como tales y para su futuro profesional como docentes o investigadores.

El siguiente paso es la *Construcción Conjunta***,** durante el cual se selecciona una nueva fuente en la que el autor expresa su opinión sobre un evento del mismo período histórico y se pide que escriban una respuesta a partir del modelo analizado, disponible en todo momento para los estudiantes. Se hace una lectura de la fuente para identificar léxico clave, sobre todo en relación con lenguaje evaluativo, a fin de asegurarnos que los alumnos comprenden el texto sobre el cual escribirán su comentario. Los estudiantes escriben idealmente en pequeños grupos – aunque también pueden hacerlo individualmente – su primera versión del comentario con la guía del docente, quien circula por la clase haciendo sugerencias sobre elecciones léxicas y gramaticales apropiadas para cada uno de los estadios del comentario. Una vez terminada la escritura, se puede hacer una edición conjunta o bien edición entre pares (etapa de *Edición*) a partir de una rúbrica sencilla que incluya preguntas sobre la presencia de los estadios analizados y la identificación de lenguaje evaluativo que indica la postura del autor. La decisión de escribir solos o en grupos depende de factores como el número de estudiantes, la percepción que tenga el docente de su preparación para afrontar la escritura. De hecho, se puede escribir en pequeños grupos, editar y re-escribir individualmente a partir de la rúbrica o la retroalimentación de los pares.

El paso final será análisis de fuentes y redacción de un comentario de manera independiente, que será leído y evaluado por el profesor. Esta etapa es la *Construcción Independiente* del género, la cual debería mostrar al profesor que todos los estudiantes lograron control del género, por lo menos en una versión sencilla pero completa. Como ya dijimos, esta es la versión que recibe una nota es decir que se evalúa la producción escrita únicamente después de haber pasado por todo el proceso. De hecho, los estudiantes pueden re-escribir atendiendo a las sugerencias de sus pares o problemas que ellos mismos encuentren en base a la rúbrica. De todos modos, a partir de los resultados, se puede hacer más trabajo de retroalimentación. Por ejemplo, se puede volver a trabajar en la Deconstrucción, la Construcción Conjunta y la Edición. Recordemos que este modelo es un ciclo flexible que en realidad no se termina, sino que puede volver a empezar o retroceder según sea necesario.

En esta propuesta de trabajo nos hemos centrado en familiarizar a los estudiantes con el género comentario y con algunos de los significados clave que se comunican, fundamentalmente con la expresión de significados evaluativos. El género supone control de otros significados estratégicos del discurso disciplinar en historia, como el manejo del tiempo verbal pasado, uso de nominalizaciones para hacer abstracciones (para condensar información, manipular los hechos del pasado y hacer valoraciones sobre ellos, para establecer causalidad entre los hechos, por ejemplo). El uso de nominalizaciones contribuye a andamiar el texto y facilitar la lectura. Una vez logrado el control del género, se puede complejizar su escritura centrando la atención en estos recursos. Es decir, podemos mostrar a nuestros estudiantes una progresión en la redacción de comentarios basados en fuentes históricas a fin ilustrar el grado de complejidad que sería esperable en alumnos hacia fines de su escolaridad primaria, luego en los primeros años de secundaria y finalmente hacia el final de la educación secundaria, cuando ya han logrado desarrollar pensamiento crítico y capacidad de abstracción. Todo esto es importante porque nuestro contexto es el de una

clase para futuros profesores y queremos que sean capaces no solo de volverse conscientes de su propio desarrollo, sino que sean capaces de acompañar y fomentar la literacidad de sus futuros alumnos. Desarrollar conciencia del propio proceso de escritura es probablemente el primer paso hacia, y una manera muy efectiva de poder transferir el aprendizaje a otros contextos. Además, el ciclo de enseñanza LEC se constituye en un método que puede luego ser replicado por los futuros profesores en sus aulas.

Para futuros licenciados en nuestra clase, podemos enfatizar el rol de la investigación en lingüística para producir desarrollos como el dispositivo de lectura y escritura que hemos puesto en práctica, a fin de que consideren esta línea de trabajo como una posibilidad en su futuro cercano. Que nuestros estudiantes logren dimensionar y valorar la contribución crucial de la investigación aplicada a la práctica docente es sin duda un fin en sí mismo.

Conclusión

En este breve trabajo hemos tratado de resaltar la importancia de la lectura consciente y crítica del material como punto de partida para la construcción de conocimiento disciplinar en la asignatura Historia en el ámbito de la universidad y sin duda a lo largo de todo el trayecto escolar. Nuestros estudiantes necesitan poder desarrollar estrategias que les permitan comprender mejor el material que leen a fin de poder hablar o escribir sobre él. Además, necesitan tomar conciencia de tales estrategias a fin de poder enseñarlas a sus futuros alumnos. Este es el objetivo último del trabajo de aula que proponemos, modelizar y producir un texto relativamente sencillo como medio para comunicar conocimiento, pero fundamentalmente pensando en la futura práctica docente de nuestros estudiantes.

El género elegido es el comentario, producido en respuesta a una pregunta sobre una fuente histórica escrita. Este es un género frecuente en una clase de historia, ciertamente en la clase de historia en inglés como lengua adicional. Los profesores de inglés a cargo de estas clases no siempre cuentan con herramientas para enseñar y evaluar los tipos de respuestas que demandan los exámenes estandarizados que se rinden en colegios secundarios bilingües en nuestro medio. Por lo tanto, este trabajo representa una contribución a explicitar y ejemplificar un género clave en el secundario bilingüe

Para futuros docentes, tal modelización puede resultar muy útil en el contexto de enseñanza bilingüe en secundario en donde se entrena a los estudiantes para rendir exámenes internacionales que incluyen preguntas similares a la que hemos discutido en este trabajo. Para futuros licenciados, se abre un espacio muy productivo para la investigación aplicada para, por ejemplo, profundizar la descripción de los recursos léxico-gramaticales que necesitan hablantes de inglés como lengua adicional para producir estas respuestas.

A partir de la aplicación del modelo LEC – con las adaptaciones necesarias para nuestro caso particular – a fuentes y textos sencillos, se puede avanzar en el análisis de fuentes más complejas, en el análisis de cuestiones como la comparación entre fuentes o la toma de postura frente al mensaje de las fuentes. Es decir, se puede trabajar a partir de más de una fuente a fin de incluir y armonizar diferentes voces en el comentario. También es posible aplicar el modelo LEC al análisis de fuentes multimodales como carteles de propaganda o caricaturas de humor político, por ejemplo. En este caso, se debe entrenar a los estudiantes para la comprensión de significados visuales y su combinación con elementos verbales en las fuentes históricas, pero el género comentario puede resultar apropiado para el tipo de respuesta que se condice con preguntas acerca de la visión de un determinado hecho histórico que presenta la fuente visual.

La aplicación del modelo puede ser diseñada como una intervención pedagógica, con un grupo control y un grupo experimental, a fin de determinar el grado de mejora que se obtiene en la comprensión textual y la producción escrita a partir de la enseñanza explícita del género (ver por ejemplo Moyano, 2007). Por último, se pueden abordar otros géneros que los estudiantes necesitan para aprobar exámenes internacionales, que un profesor debe

conocer y poder enseñar. Para esto hay modelizaciones que se pueden dar como lectura a los futuros profesores y luego replicar el ciclo pedagógico con ellos para que experimenten con el género antes de tener que enseñarlo.

En este trabajo sostenemos la contribución que ofrece el modelo explícito de la pedagogía LEC. La ventaja de un modelo de enseñanza de escritura explícita, en palabras de Rose y Martin reside en que "[m]ientras otras teorías esperan que los formadores recontextualicen la teoría para la formación de profesores y después que el profesor la recontextualice para sus estudiantes, la pedagogía basada en los géneros contiene la teoría y su recontextualización como práctica" (Rose y Martin, 2018, p. 294). Aquí reside su principal ventaja y, si bien implica familiarizarse con la teoría que lo sustenta (el modelo de la lengua de la Lingüística Sistémico-Funcional) y el ciclo del LEC, los beneficios en términos de mayor acceso a la literacidad para todos los estudiantes sobradamente compensan el esfuerzo.

Referencias bibliográficas

Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Farías, A., Gauna, B.; Hassan, S. y Perera de Saravia, G. (2013). *Working with Texts in the EFL Classroom*. Mendoza: Editorial Ediunc.

Boccia, C., Hassan, S., Moreschi, E., Salmasso, G., Farías, A. y Romero Day, M. (2019). *Teaching and Learning EFL through genres*. Buenos Aires: TeseoPress.

Byrne, H. (Ed.) (2006). *Advanced Language Learning*. Londres: Continuum.

Christie, F. y Derewianka, B. (2008). *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. Nueva York: Continuum.

Christie, F. y Dreyfus, S. (2007). Letting the secret out: Successful writing in secondary English. *Australian Journal of Language and Literacy*. *30*(3), 235-247.

Coffin, C. (2000a). *History as Discourse: Construals of Time, Cause and Appraisal*. Tesis doctoral inédita. Sídney: Universidad de Nueva Gales del Sur.

Coffin, C. (2000b). Defending and challenging interpretations of the past: The role of argument in school history. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 40,135-153.

Coffin, C. (2006a). *Historical discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Londres: Continuum.

Coffin, C. (2006b) Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *38*(4), 413-429.

Cope, B. y Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Londres: The Falmer Press.

Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A. y Martin, J. R. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education*. Londres: Palgrave–Macmillan.

Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Introduction to Functional Grammar*. 4ta Edición. Nueva York y Londres: Routledge.

Marines, A. (2025). Distinguish between Primary and Secondary Sources. *Distinguish between Popular and Scholarly Journals*. Recuperado de https://guides.library.ucsc.edu/primarysecondary.

Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure.* Amsterdam: John Benjamins.

Martin, J. R. (2000). Beyond Exchange: Appraisal Systems in English. *Evaluation in Text*, 142-175.

Martin, J. R. y Rothery, J. (1990). *Literacy for a Lifetime. Teacher´s Notes*. Sídney: Film Australia.

Martin, J. R. y Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. En J. Webster, C. Matthiessen, C. y Hasan, R. (Eds.), *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). Londres: Continuum.

Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Londres: Palgrave.

Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: mapping culture.* Segunda edición. Londres: Equinox.

Miller, R.T., Mitchell, T.D. y Pessoa, S. (2016). Impact of source texts and prompts on students' genre uptake. *Journal of Second Language Writing*, *31*, 11-24. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.001

Moyano, E.I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, *40*(65), 573-608.

Moyano, E.I. (2013). El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar. Una aproximación desde la lingüística sistémico-funcional, en E. Moyano, (Coord.) *Aprender ciencias y humanidades*, UNGS.

Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas, 50* (Segundo semestre 2017), 47-72.

Moyano, E. I. (2023). Requerimientos para la formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura disciplinares en los niveles secundario y superior. En M. S. Herrera Martínez y M. E. Flores Treviño. (Eds.). *Literacidad, Discurso y Traducción ELM/ELE/ESL)* (pp. 220-243). Méjico: Universidad Autónoma de Nuevo León y Fontamara.

NSW Department of School Education, Metropolitan East Region (1994). Exploring Literacy in School English. Resources for Literacy and Learning. The Write it Right Project. Sídney: NSW Department of School Education.

Pessoa, S., Mitchell, T.D., y Miller, R. T. (2018). Scaffolding the argument genre in a multilingual university history classroom: Tracking the writing development of novice and experienced writers. *English For Specific Purposes*, *50*, (2018), 81–96. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.12.002

Rose, D. y Martin, J.R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Traducción de Ana Bustelo Tortella. Madrid: Pirámide.

Schleppegrell, M. (2006). The linguistic features of advanced language use: the grammar of exposition. En H. Byrne, (Ed.) (2006). *Advanced Language Learning*. Londres: Continuum, 134-46.

Cita sugerida: Dorado, M. L. (2026). *Enseñanza del género comentario a partir de fuentes escritas en la clase de historia en inglés como lengua adicional*, en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales,* Vol. 16, Nº 26, 58-71. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. *http://www.argonautas.unsl.edu.ar/*

CC BY

| Recibido: 4 de diciembre de 2025 | Aceptado: 28 de abril de 2026 |

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección
Artículos abiertos

Percepciones sobre Inteligencia Artificial entre profesores innovadores de la Universidad Nacional de Entre Ríos

Perceptions of Artificial Intelligence among innovative professors at the National University of Entre Ríos

Analía Soledad CHERNIZ[*]

Gonzalo ANDRÉS[**]

María Florencia GAREIS[***]

RESUMEN

La transformación digital de las universidades, junto con el auge de la inteligencia artificial (IA), impulsa innovaciones educativas en el siglo XXI. Este artículo analiza las percepciones de docentes innovadores sobre la integración de modelos de programas de IA en la enseñanza presencial de carreras de grado. El estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo se desarrolló entre mayo y noviembre de 2024 mediante entrevistas semiestructuradas a profesores de doce asignaturas que aplican innovaciones pedagógicas basadas en tecnologías digitales o virtualización, en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Los resultados evidencian una valoración positiva hacia estas tecnologías, destacando un uso inicial exploratorio e instrumental. Los profesores anticipan que dichas herramientas modificarán significativamente las prácticas de enseñanza, lo que implica que la institución promueva espacios de formación para un uso crítico, creativo y responsable de la IA, así como impulsar la revisión curricular y tecnológica. A la vez, expresan preocupación ante el uso acrítico de estas tecnologías por parte de estudiantes, y advierten sobre posibles impactos negativos en el desarrollo cognitivo derivados de delegación técnica y automatización de tareas intelectuales. En conclusión, los profesores revalorizan la presencialidad física como valor añadido de la enseñanza ante la creciente transformación digital. También consideran fundamental acompañar estos cambios con estrategias institucionales que potencien los beneficios de la IA y minimicen los riesgos asociados a su implementación educativa.

Palabras clave: Educación Superior; Inteligencia Artificial Generativa; Plataforma digital; Tecnologías digitales; Innovación educativa.

[*] Mg. en Computación Aplicada a la Ciencia y la Ingeniería. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Contacto: analia.cherniz@uner.edu.ar

[**] Dr. en Comunicación Social. Instituto de Estudios Sociales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Contacto: gonzalo.andres@uner.edu.ar

[***] Prof. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Sociales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Contacto: florencia.gareis@uner.edu.ar

ABSTRACT

The digital transformation of universities, together with the rise of artificial intelligence (AI), offers a valuable opportunity to drive educational innovation in the 21st century. This article examines the perceptions of innovative teachers on the integration of program models in classroom-based teaching of undergraduate courses. The qualitative, exploratory, and descriptive study was conducted between May and November 2024 through semi-structured interviews to professors from twelve courses, who apply pedagogical innovations based on digital technologies or virtualization, at the National University of Entre Ríos. Findings reveal a positive assessment of these technologies, highlighting an initial exploratory and instrumental use. Teachers anticipate that these tools will significantly change teaching practices, requiring the institution to promote training opportunities for the critical, creative, and responsible use of AI, as well as to encourage a curricular and technological review. At the same time, they express concern about the uncritical use of these technologies by students and warn about the potential negative effects on cognitive development stemming from the delegation of intellectual tasks to automated systems. In conclusion, teachers revalue physical presence as an added value in teaching amid the growing digital transformation. They consider it is essential to accompany these changes with institutional strategies that enhance the benefits of AI and minimize the risks associated with its educational implementation.

Key words: Higher education; Generative Artificial Intelligence; Digital platforms; Digital technologies; Educational innovation.

Introducción

Durante el siglo XXI las instituciones de educación superior están atravesando profundas transformaciones socio-tecnológicas, caracterizadas por la integración en infraestructuras digitales globales, la plataformización de la enseñanza, la creciente datificación y automatización del trabajo intelectual y la mercantilización de la información y gestión institucionales (Torres, Collazos, y Mon, 2024; Williamson, 2025). La integración de plataformas digitales no solo potencia prácticas educativas mediatizadas, sino que reorganiza la estructura organizacional. En este contexto, la universidad deja de ser una institución relativamente autónoma y pasa a integrarse en infraestructuras digitales complejas, con implicancias en la autonomía universitaria, el trabajo docente y la producción de conocimiento.

Estas transformaciones socio-tecnológicas se inscriben en la consolidación del paradigma informacional, que materializa, en la digitalización de procesos, la automatización del trabajo y la coordinación por plataformas (Eurofound, 2018; Vigo Cancino et al., 2024). Estas tendencias estructurales y transversales han modificado las instancias de producción, circulación y apropiación de la información y el conocimiento en el actual capitalismo de plataformas (Srnicek, 2022).

En este marco, y como parte de estas mismas dinámicas, la Inteligencia Artificial (IA) emerge como un componente central de las infraestructuras digitales, incorporándose a través de sistemas automatizados, análisis de datos, aprendizaje automático y gestión algorítmica de la producción y circulación del conocimiento.

La IA constituye un campo de estudio y desarrollo de la informática orientado a la implementación de programas basados en algoritmos matemáticos y estadísticos, especialmente en el marco del aprendizaje automático (*machine learning*) para procesar grandes volúmenes de datos (*big data*) (Ferrante et al., 2022). Su desarrollo no ha sido lineal, sino que ha atravesado sucesivos períodos de expansión y retracción (etapas de “verano” e

"invierno"). No obstante, a partir de la década de 2010 se estabilizó un conjunto de prestaciones para la predicción de actividades y, posteriormente, para la generación automática de recursos multimodales (van Dijck, van Es, Helmond y van der Vlist, 2025).

De este modo, la expansión del paradigma socio-tecnológico informacional se consolidó mediante la instauración de plataformas digitales y algoritmos en diversos ámbitos de la sociedad (Crawford, 2022), a partir de un doble movimiento de convergencia. Por un lado, las plataformas han incorporado algoritmos predictivos y generativos en sus procedimientos de gestión de datos; es decir, la IA se integra en infraestructuras ya existentes. Por otro lado, los modelos de lenguaje desarrollados recientemente tienden a operar bajo la lógica conectiva de las plataformas, orientándose a maximizar la interacción y permanencia de los usuarios.

Si bien las técnicas de aprendizaje automático han contribuido a la personalización de servicios digitales desde hace al menos tres lustros, un punto de inflexión se produjo hacia fines de 2022 con el lanzamiento del modelo de lenguaje generativo *Chat GPT*. En este sentido, luego de la digitalización, automatización y plataformización de los servicios, las interacciones sociales y la información (Pedro i García, 2023; Zukerfeld et al., 2024), la etapa actual del paradigma informacional se orienta hacia la digitalización y automatización de la cognición y la significación (Amiel, 2023).

Este desarrollo de la IA –en sus variantes predictiva, generativa y agencial– plantea desafíos significativos para las sociedades contemporáneas. Desde la perspectiva de la "mediatización socio-técnica" (Andrés, 2025), se considera que la construcción de tecnologías, conocimientos y habilidades resulta de una interacción dinámica entre las disposiciones y prestaciones técnicas y las percepciones y habilidades de las personas (Lemos, 2020, Verón, 2015). De manera que no hay usos preestablecidos de artefactos *dados* ni una esencia humana *a priori,* sino una construcción conjunta de ciertas tareas automatizadas (Latour, 1990; Thomas, Becerra, Bidinost, y Davenport, 2025). En efecto, el desarrollo socio-tecnológico de la IA no solo interviene en la mediatización de la comunicación (Bolin, 2024), sino que constituye una forma tecnológica, política y cultural de organización del mundo, impulsada por grandes corporaciones que operan a escala global (Innerarity, 2025; van Dijck et al., 2025). Asimismo, su creciente capacidad performativa introduce tensiones en torno a la producción de conocimiento, la autenticidad de las creaciones, la veracidad de la información y los sesgos cognitivos y culturales que puede reproducir (Mitchell et al., 2025).

En el ámbito de la educación superior, estas transformaciones se evidencian en la creciente mediatización del trabajo docente. La irrupción de modelos de lenguaje generativos ha llevado a los profesores universitarios a revisar y reconfigurar sus estrategias de enseñanza, en tanto la producción de conocimiento pasa a desarrollarse en interacciones dinámicas entre personas, sistemas algorítmicos y dispositivos tecnológicos (Romero Alonso, Araya Carvajal y Reyes Acevedo, 2025; Almazán López, Hasbún y Osuna Acedo, 2025). En este sentido, la creciente digitalización y automatización conlleva una progresiva delegación de operaciones intelectuales y procesos de toma de decisiones –tradicionalmente humanos– hacia sistemas de IA multimodales (Schwarz, 2025).

La transformación digital de la universidad se materializa, por ejemplo, en la utilización de plataformas de gestión de aprendizaje (*Moodle*), entornos de gestión académica (ecosistema *SIU*), plataformas de videoconferencia (*Google Meet*, *Zoom*), entornos para diseño y visualización de presentaciones (*Canva*, *Genially, Nano Banana*, *Dalle-E*) y modelos generativos (*Chat GPT*, *Perplexity*, *Notebook LM*) para preparar clases y crear evaluaciones individuales y retroalimentación automática. Esta integración de tecnologías digitales en la enseñanza modifica los órdenes pedagógico, tecnológico y organizacional de las instituciones universitarias.

En este contexto, en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) (Argentina) se identificaron profesores que están desarrollando innovaciones pedagógicas mediante la

integración de tecnologías digitales, plataformas virtuales y asistentes de IA, con el objetivo de promover la participación estudiantil y transformar las formas de enseñanza y evaluación en asignaturas presenciales. En función de ello, el presente artículo se focaliza en estos profesores –denominados innovadores– para indagar en sus percepciones sobre la IA y las formas en que la implementan en sus clases. Este aspecto resulta relevante en tanto las percepciones, compuestas por dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, inciden en el diseño e implementación de estrategias de integración tecnológica en la educación (Montoya Asprilla, 2024; Assinnato, Sanz, Gorga y Martin, 2018). Se considera que para que un artefacto "funcione" es preciso que sea compatible con ciertas necesidades, intereses y cualidades sociales, que atienda a determinados procesos de automatización, y se estabilice como práctica extendida (Thomas, Becerra, Bidinost y Davenport, 2025). Las características y propiedades de las personas y los objetos técnicos no son estables ni están predeterminados, sino que conforman un ensamblaje socio-tecnológico dedicado a cumplimentar metas y objetivos en un contexto determinado.

Método y técnica

El objetivo fue conocer los programas de IA utilizados, así como las percepciones y actitudes hacia estas tecnologías, por parte de los profesores que realizaron innovaciones pedagógicas mediante la integración tecnológica en sus asignaturas. Para ello, se implementó un diseño cualitativo e interpretativo (Farrow, Iniesto, Weller y Pitt, 2020), de tipo exploratorio-descriptivo, orientado a la indagación de perspectivas de las personas interrogadas.

Se seleccionaron docentes a cargo de espacios curriculares de carreras de grado presenciales de la UNER que, mediante la incorporación de tecnologías digitales y plataformas conectivas, intentan promover quiebres y reconfigurar las prácticas pedagógicas consolidadas. Para la selección de profesores se consultó a los responsables de las áreas académicas y de educación a distancia de cada facultad. La selección se realizó de manera intencional, según criterios de relevancia y factibilidad. Se entrevistaron equipos de cátedra de 12 asignaturas de carreras de grado –de modalidad presencial– que se dictan en seis facultades diferentes de la universidad distribuidas en la provincia de Entre Ríos (Tabla 1).

Tabla 1. Selección de asignaturas de carreras de grado (de modalidad presencial) de la Universidad Nacional de Entre Ríos, cuyos docentes incorporan tecnologías digitales y plataformas conectivas en sus prácticas pedagógicas

Facultad	Asignatura	Descripción de la asignatura
Ciencias Económicas	Álgebra Aplicada a las Ciencias Económicas	Asignatura de Contador Público, Lic. en Economía y Lic. en Gestión de las Organizaciones. Implementan el aula virtual institucional y programas específicos de matemáticas para la enseñanza y evaluación
Ciencias Agropecuarias	Microbiología Agrícola	Segundo año de Ingeniería Agronómica. Enfoque teórico-práctico con énfasis en laboratorio. Utilizan la estrategia de aula invertida para compartir material audiovisual previo a la clase en el entorno virtual
Ciencias Agropecuarias	Planeamiento y Gestión Empresarial	Quinto año de Ingeniería Agronómica. Busca comprender el funcionamiento de empresas agrícolas mediante entrevistas a productores, lo que prescinde de actividades en el aula física

Ciencias de la Administración	Introducción a la Contabilidad	Primer año de Contador Público y Lic. en Administración. Enseña procedimientos contables. Desde 2018 incorporan videos breves explicativos y cuestionarios semanales en el aula virtual para seguimiento
Ciencias de la Administración	Estadística	Tercer año de Contador Público, Lic. en Cs. de la Administración y Lic. en Sistemas. La enseñanza se organiza a través del uso de la hoja de cálculo *Microsoft Excel* y el lenguaje de programación *Python*
Ingeniería	Electrotecnia	Tercer año de Bioingeniería. Estudia fenómenos eléctricos y electromagnéticos en máquinas y circuitos mediante trabajos de laboratorio. Poseen un aula virtual organizada por mosaicos temáticos con fundamentos teóricos
Ingeniería	Termodinámica	Tercer año de Bioingeniería. Aborda principios físicos y matemáticos de equipos biomédicos (refrigeradores, incubadoras, etc.). Teoría en videos cortos explicativos en el aula virtual; las clases presenciales son de consulta optativa
Ciencias Agropecuarias	Inglés I y II	Asignaturas anuales correlativas de primero y segundo año de Ingeniería Agronómica (mismo equipo de cátedra). Usan recursos digitales, diccionarios y traductores en el aula virtual y cuestionarios de opción múltiple
Ciencias de la Alimentación	Microbiología General	Segundo año de Ingeniería en Alimentos. Prácticas en laboratorio y teoría virtual (videos, actividades lúdicas, cuestionarios y foros). Evaluaciones presenciales que se suben al aula virtual
Ciencias de la Salud	Sexualidad, Género y Reproducción	Segundo año de Medicina y Lic. en Obstetricia. Teoría grabada en el aula virtual. En la presencialidad usan *gamificación* para simular emergencias e intervenciones. Usan Genially, Canva y coevaluación entre pares
Trabajo Social	Sistemas Políticos Comparados	Asignatura anual de cuarto año de Lic. en Ciencias Políticas. Régimen bimodal (50% presencial, 50% virtual alternado semanalmente). Clases sincrónicas de 45 min. Trabajo final escrito grupal con co-evaluación interpares
Ingeniería	Ingeniería de Software I y II	Asignaturas cuatrimestrales correlativas de cuarto año de Lic. en Bioinformática (mismo equipo de cátedra). Implementan aula invertida: teoría en el aula virtual y actividades prácticas en clases presenciales

Fuente: elaboración propia

La técnica de recolección de información fue entrevistas semi-estructuradas a docentes seleccionados entre mayo y noviembre de 2024, en modalidad presencial o mediante videollamada, según disponibilidad (Andrés et al., 2025). El instrumento se organizó en preguntas abiertas, diseñado en el marco de un proyecto de investigación más amplio

(Andrés et al., 2026), orientado a indagar las prácticas educativas mediatizadas en experiencias de innovación pedagógica con integración tecnológica.

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas mediante un análisis temático, a partir de un proceso de codificación que combinó categorías emergentes y categorías teóricas vinculadas al uso de tecnologías digitales y plataformas en la enseñanza. Todos los equipos de cátedra otorgaron su consentimiento informado para participar del estudio.

El tratamiento de la información recabada se realizó en el software *Atlas.ti 8*. La codificación se organizó a partir de lo mencionado en las respuestas. Los códigos analizados fueron los siguientes: opiniones sobre las tecnologías, expectativas sobre la IA, tipos de uso de la IA, diseño de las clases, opiniones sobre el estudiantado en relación al uso que hacen de la IA, prácticas docentes, valorización de la presencialidad, cambios institucionales.

Vale aclarar que, si bien la unidad de recolección de información fueron profesores de las asignaturas seleccionadas, el objeto de análisis son sus percepciones, actitudes y tipos de uso de la IA en sus clases. Por lo que las respuestas no se diferencian por personas o cargos docentes (titular, auxiliar, etc.).

Resultados

En el marco de una investigación más amplia, en este artículo se focaliza en las reflexiones en torno a la relación entre el profesorado y las innovaciones en IA: los tipos de uso por parte de docentes y estudiantes, la tensión entre la integración tecnológica y los encuentros presenciales, la reconfiguración de las prácticas docentes, así como las percepciones y actitudes respecto de las potencialidades y limitaciones de la IA.

Tipos de utilización de la IA

A partir del análisis de los testimonios se pueden distinguir tres aspectos: (i) la utilización que los docentes hacen de la IA, (ii) el uso que esperan o pretenden que los estudiantes realicen de ella, y (iii) los tipos de usos que ellos observan que efectúan los estudiantes.

En relación a la utilización de programas de IA, algunos docentes piensan que se atraviesa una transición, en la que todavía no se estabilizaron estrategias pedagógicas para integrarlos adecuadamente en la enseñanza, por más de que su uso esté socialmente extendido.

Por otra parte, más allá de las diferentes posturas de los entrevistados, existe un reconocimiento generalizado de que el uso por parte de estudiantes es inevitable y cada vez más creciente. En ese sentido, evidencian una brecha generacional entre docentes y estudiantes. Mientras que, al momento de hacer este relevamiento, los docentes realizaban usos incipientes y experimentales, manifestaron que los estudiantes habían logrado una mayor apropiación tecnológica: "*los estudiantes la están utilizando mucho mejor que los docentes; no sé si mejor o peor, pero se la están apropiando. A los docentes todavía nos falta mucho, somos de otra generación y cuesta el cambio de cabeza*" (Sistemas Políticos Comparados).

También los docentes consideraron que son cada vez más frecuentes las producciones estudiantiles realizadas con entidades artificiales. Si bien celebran la disponibilidad de la información y el ahorro de tiempo que ello implica, evidenciaron su preocupación debido a que solamente se dediquen a "copiar y pegar" las respuestas automatizadas, sin evaluar la calidad ni verificar la veracidad de los datos obtenidos (Sexualidad, Género y Reproducción). Al respecto, plantean la necesidad de hacer un uso responsable y creativo de la IA, ya que observan que los estudiantes la utilizan pero no apropiadamente: "*ellos la están usando, pero con las producciones que tienen, te das cuenta que en realidad no la usan para su formación, sino para resolver rápido y fácil un trabajo práctico. No la aprovechan para*

formarse como individuos para trabajar" (Microbiología Agrícola). Por ello, sostienen que, a pesar que las generaciones más jóvenes puedan tener mayor contacto con las tecnologías, no necesariamente las utilizan adecuadamente o no saben escribir las indicaciones (*prompts*) correctamente (Estadística).

Asimismo, algunos docentes señalaron que los estudiantes consultan asistentes de IA para verificar los contenidos abordados durante la clase (Planeamiento y Gestión Empresarial). Esto plantea un aspecto interesante, en tanto que habilita instancias de discusión respecto a diferentes posturas acerca de una temática y la oportunidad de llevar a cabo un análisis crítico de la información que entregan estas máquinas generativas.

En este contexto, los docentes saben que –independientemente de las formas de uso– sus estudiantes ya se están apropiando de estas tecnologías. En cambio, los docentes se ven a sí mismos como "de otra generación" que necesita interiorizarse y aprender. En este sentido, se valora la conformación de equipos de cátedra con docentes nóveles que tengan más apertura a las innovaciones tecnológicas.

Tensión entre integración tecnológica y encuentros presenciales

Ante la creciente digitalización y automatización del trabajo, los entrevistados sostuvieron que la enseñanza superior deberá redefinir sus objetivos pedagógicos, no sólo aquello que se enseña en las distintas disciplinas, sino lo que se pretende que realicen los futuros profesionales graduados. Y ello también implica la integración tecnológica en la propuesta de enseñanza: "*La educación superior va a tener que ir cambiando los objetivos que persigue, en cuanto qué se enseña en la disciplina –que puede ser por tecnología– y qué se pretende enseñar, practicar o ejercitar a los estudiantes en su rol como profesional*" (Microbiología Agrícola).

No obstante, existe desacuerdo respecto a las posibles prestaciones que la IA pueda brindar a la formación académica. Por un lado, algunos consideraron que su utilización aporta a la consulta de información, pero no como dispositivo de formación: "*Muchos alumnos nos han consultado si se puede utilizar. Se puede utilizar, pero no para la formación sino como medio de consulta*" (Electrotecnia).

La mayoría de los profesores consultados plantea la necesidad de que las universidades implementen acciones para abordar la automatización de la labor cognitiva. En cuanto a las estrategias pedagógicas, postulan la pertinencia de eliminar o reformular consignas fácilmente resolubles por *chatbots*. "La idea es *integrar herramientas de inteligencia artificial a favor de la educación. (...) Pensamos en generar problemas o generar actividades que incluyan la herramienta*" (Microbiología Agrícola). En efecto, proponen diseñar opciones que los contemplen como asistentes para la redacción académica, la generación de ideas, el modelado de soluciones de *software* y la codificación, por mencionar algunas de las propuestas mencionadas.

Otros profesores postularon su utilización como una asistencia para el estudio, pero no para la elaboración de informes o escritos. Esto se debe a que, por un lado, la IA generativa atenta contra el desarrollo de habilidades requeridas para la redacción, escritura y comunicación; y, por otro, porque al momento de evaluar las producciones resulta difícil discernir qué estudiante lo realizó con entidades artificiales y cuál lo hizo por sus propios medios (Contabilidad I).

Por otro lado, otros profesores postularon que es pertinente rediseñar las prácticas de enseñanza y evaluación mediante la integración de este tipo de tecnologías: *"Nosotros tenemos que apostar a que disminuyan sus tiempos, en cuanto a búsquedas de información general, pero que ellos sean capaces de evaluar si la IA está alucinando y ser capaces de rescatar la información verídica basada en evidencia*" (Sexualidad, Género y Reproducción). Es decir, propusieron la inclusión de IA en actividades controladas para enseñar su uso crítico y creativo y organizar instancias de evaluación que consideren tanto el producto final

como el proceso de interacción con las entidades artificiales: "*Enseñar va a consistir en filtrar o brindar herramientas para sacar dudas, porque la realidad es que tenemos todo al alcance. Podes aprender con Chat GPT, pero ¿qué haces con eso que estás absorbiendo? ¿cómo lo aplicas, qué aptitudes incorporas?*" (Contabilidad I).

No obstante, se evidenció un consenso respecto a que las características propias de la clase presencial, como el encuentro e interacción entre docentes y profesores y el trabajo grupal, serán irremplazables por la IA. Enfatizaron en los aspectos afectivos del vínculo pedagógico y en la construcción de lazos entre pares para fortalecer el aprendizaje situado: *"Se trata de vivir experiencias en el aula y por eso creo que, en ese sentido, es algo que tiene esta cátedra, tratar de tener una cercanía con el estudiante. Creo que la afectividad no es algo que queda fuera del aula. Entonces el típico modelo de clase de las viejas épocas, en la estoy parado y desarrollo la clase, creo que no puede continuar. A los chicos hay que ayudarlos a formar redes, a trabajar en equipo, a no quedarse solos"* (Contabilidad I).

Reconfiguración de las prácticas docentes

Las prácticas docentes en las carreras universitarias de modalidad presencial se encuentran en una encrucijada debido a la creciente transformación digital. En ese marco, emerge la pregunta sobre cuál será el rol y la función docente tras la popularización de la IA.

Como se señaló *ut supra*, los estudiantes que consultan asistentes de IA discuten –en muchas ocasiones– los contenidos y propuestas de las asignaturas, por lo que los entrevistados plantean que el rol docente debe ser mucho más dinámico respecto de los cambios en programas, guías de trabajo y contenidos: "*A los chicos no solamente les damos las habilidades para utilizar la tecnología y presentar sus trabajos, sino también apostamos a desarrollar sus habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales*" (Sexualidad, Género y Reproducción).

Un profesor advirtió que esto plantea un gran desafío en la clase y que debe introducir cambios en la planificación dado que, en sus palabras, los estudiantes *"te llevan para otro lado: lo que vos decís ellos se lo preguntan al Chat GPT durante la clase. Entonces tenemos que ver cuál va a ser nuestro rol"* (Planeamiento y Gestión Empresarial). Esto es compartido por otros profesores que consideran que las asignaturas deberán ser revisadas continuamente "*a la luz de las distintas tecnologías digitales y de cómo las utilizan los estudiantes*". Por ello algunos profesores plantean que es preciso *"aggiornarse"* a la creciente expansión tecnológica.

Algunos entrevistados consideraron que los modelos de lenguaje generativos tienen un lugar importante para el acceso al conocimiento y, en este sentido, el rol docente debería centrar en enseñar estrategias u otras habilidades para utilizarlos: "*Vos tenes que guiar al alumno, elegir qué va a leer, porque tenemos un criterio que ellos no tienen. No es solo buscar en Chat GPT o en Google; se trata de saber qué buscar"* (Contabilidad I).

En el mismo sentido, otros profesores postularon que, además de contribuir con la orientación, también deben enseñar a exponer críticamente la información disponible: "*Nosotros queremos que adquieran habilidades blandas de comunicación y oralidad, porque llegan al tercer año y no saben hablar. Entonces, al momento de la evaluación vos tenés que discernir quién lo hizo con inteligencia artificial y quién lo hizo con sus propias destrezas*" (Contabilidad).

Finalmente, vale destacar las posturas de otros docentes que plantearon la pertinencia de efectuar cambios estructurales en las universidades ante la redefinición de los campos de actuación laboral y profesional –en función de la posible automatización de tareas–. "*¿Qué pretendemos de esos estudiantes para que se inserten en un mundo donde lo disciplinar ya no es lo único que tienen que saber? La tecnología lo va a suplantar –ya lo está suplantando–. Por eso nosotros tenemos que enseñar otros aspectos*" (Microbiología Agrícola).

En ese marco, algunos profesores ya estaban integrando las funcionalidades de los modelos de lenguaje en sus clases. *"La consigna consistía en preguntarle al Chat GPT para obtener resultados sobre lo que estaban pidiendo [...] saber cómo preguntar es importante. Saber encontrarle la vuelta para describir algo tiene que ver con la calidad de expresar y comprender lo que se quiere*" (Ingeniería de Software I y II). Estas afirmaciones indican que enseñar a usar apropiadamente estas entidades artificiales no es solo una cuestión meramente técnica o instrumental, sino que involucra el desarrollo de aptitudes como la reflexión y la comunicación.

Otras propuestas didácticas formuladas apuntan a la integración de IA para el desarrollo de actividades y proyectos. Es decir, destacan su utilización para resolver diferentes tareas. En general, a partir de estas propuestas, los profesores de estas asignaturas consideran que las producciones de los estudiantes mejoraron a partir de las interacciones con la IA generativa. En estos casos, el objetivo de la evaluación es analizar cómo fue la elaboración de los *prompts* que introdujeron: "*les pedimos a los chicos que nos muestren, por ejemplo, los chats que hicieron, para ver cómo se manejaron. Y, en gran medida, lo que hacen es mejorar lo que el Chat GPT les responde*" (Ingeniería de Software I y II).

Finalmente, otros entrevistados sostuvieron que en un momento de transición resulta dificultoso saber cuál será el resultado concreto, más allá de las promesas de automatización publicitadas por los desarrolladores de la IA.

Potencialidades y dificultades de la IA

En cuanto a las potencialidades y dificultades pedagógicas de este tipo de tecnologías, los entrevistados destacan no sólo aspectos propiamente académicos, sino también factores sociales.

Por un lado, para algunos profesores, una de las mayores preocupaciones en relación al replanteo de la propuesta pedagógica refiere a los tiempos necesarios para la reflexión y la implementación de esos cambios; especialmente en un contexto socioeconómico apremiante para las universidades argentinas donde aparecen, además, otras preocupaciones como el presupuesto y sostenimiento de la universidad pública (Díaz de Guijarro, 2025): *"Es difícil en este contexto en el que la universidad está sufriendo presupuestariamente y en el que los docentes estamos sufriendo económicamente. Eso implica que muchas veces los docentes no podamos dedicarnos 100% a la universidad, sino tengamos que hacer otros trabajos"* (Sistemas Políticos Comparados).

También hay quienes opinaron que es necesario que los docentes se capaciten en el uso de los modelos de lenguajes, para acompañar a los estudiantes en "su uso responsable y consciente" (Microbiología Agrícola). Y plantearon, además, que este tipo de formación se suele realizar en forma autónoma: "*El uso de herramientas de IA surge porque nos vamos metiendo en el tema y pensamos en hacer algo para enseñar a usarlas y que los chicos la usen bien*" (Microbiología Agrícola). Los profesores narraron experiencias de formación autodidacta de habilidades respecto a "*tips para preguntar bien, armar un buen prompt y que me sirva la respuesta, en eso me he ido informando. Entonces, con mi formación los puedo ayudar y guiar a los chicos*" (Estadística).

Otros profesores consultados manifestaron que la utilización de IA generativa tiene que afrontar las asimetrías cognitivas existentes entre el estudiantado: "*...los que tienen manejo de tecnología están en mejores condiciones. El que maneja mejor la IA, la conoce y la usa. El que tiene menos contacto, le cuesta más y avanza medio solo en la carrera*" (Estadística). Por lo tanto, incluir en la enseñanza estas tecnologías debe atender las competencias digitales colectivas, especialmente entre estudiantes con menor accesibilidad tecnológica o sin habilidades previas: "*la tecnología está dando esas posibilidades, los pone a todos en las mismas condiciones*" (Estadística). En este sentido, las entidades artificiales deberían ser

parte de la formación universitaria del estudiante al ser integradas como complemento a la enseñanza (Sexualidad, Género y Reproducción).

En cuanto a la utilización de este tipo de tecnologías en el aula, resaltaron que la disponibilidad de información contribuye con la realización de consultas sobre diversos temas y conceptos y habilita a que el estudiante investigue de manera autónoma y elabore informes o trabajos escritos. Sin embargo advirtieron que, debido a que los modelos de lenguaje generativos pueden crear textos en poco tiempo y casi sin esfuerzo por parte del estudiante, se corre el riesgo de una delegación cognitiva con dependencia técnica para resolver tareas sin razonamiento propio. Por lo tanto, plantearon la discusión sobre la validez y confiabilidad de las respuestas generadas por entidades artificiales e incluso algunos se mostraron reticentes a su utilización: "*dentro de mis reglas de juego no está el Chat GPT para redactar*" (Contabilidad).

Finalmente, resulta interesante destacar otras dos dificultades planteadas por los profesores consultados. Por un lado, la preocupación respecto al plagio de los trabajos, los derechos de autoría y la autenticidad del trabajo estudiantil, ya que han detectado casos donde la información que brindan estas entidades artificiales no es correcta, no está basada en evidencia o manifiesta "alucinaciones". Además, la copia irreflexiva de información sintética se evidencia como una problemática de difícil resolución con los detectores automáticos de plagio de acceso gratuito: "*Los detectores de plagio te dicen: el 60% me parece que sí es el Chat GPT, pero el 40% no. ¿Entonces qué vas a hacer con eso*?" (Estadística).

Por otra parte, a pesar del considerable potencial demostrado por estas entidades artificiales, existen campos del conocimiento en los cuales el desarrollo de los modelos de lenguaje multipropósito aún presenta limitaciones significativas. Tal es el caso de las matemáticas, área en la que actualmente dichos modelos no resultan suficientemente adecuados para la resolución de ciertas actividades propias de asignaturas específicas como la estadística o el álgebra. No obstante, los docentes coinciden en que esta situación es temporal, ya que con el avance tecnológico progresivo se espera una mejora sustancial en el desempeño de estos modelos en el ámbito matemático.

Discusión y conclusiones

En este artículo se denomina "profesores innovadores" a aquellos equipos docentes que realizaron alguna innovación pedagógica mediante la integración tecnológica en sus clases. Para el recorte efectuado en este relevamiento, se seleccionaron equipos de cátedra de la UNER que conforman espacios curriculares pertenecientes a carreras de grado de modalidad presencial y que promueven un quiebre con las prácticas pedagógicas vigentes consolidadas. Mediante la utilización de tecnologías informáticas y digitales y plataformas virtuales, fomentan la participación de estudiantes y se adecúan a las características del contexto, lugar y tiempo en que se desarrollan.

Estos profesores manifestaron percepciones y actitudes positivas respecto a la incorporación de la inteligencia artificial en los procesos educativos. Sin embargo, en sus testimonios se observa una tensión persistente entre el interés por impulsar la innovación pedagógica y la preocupación por la automatización poco reflexiva del trabajo académico por parte del estudiantado.

Los resultados obtenidos permiten sistematizar algunas conclusiones, en articulación con los hallazgos documentados en la literatura especializada.

- ✓ Estos profesores innovadores manifiestan la condición novedosa y disruptiva de esta tecnología, al menos durante el periodo entre mayo y noviembre de 2024 cuando se realizó el relevamiento. Se evidencia una actitud proactiva para la integración de este tipo de tecnologías en la enseñanza universitaria. Estas percepciones resultan

consistentes con una multiplicidad de estudios similares que concluyen que la IA comporta un recurso para rediseñar las experiencias de aprendizaje, flexibilizar los procesos formativos y promover la innovación educativa (Stavroulakis, Marín Díaz y Marín Rodríguez, 2025; Almazán López et al., 2025).

Al respecto, se registraron enfoques diferentes en cuanto a los objetivos pedagógicos esperables con el uso de la IA en el aula: mientras algunos promueven su utilización como medio de consulta o fuente de información, otros la incorporan en el diseño didáctico, como objeto y mediador de aprendizaje interviniendo sobre consignas, evaluación y andamiaje para el desarrollo de las actividades curriculares. En cualquiera de estos enfoques, los docentes acuerdan en que su incorporación puede aportar a la creación de experiencias de aprendizaje contextualizadas y fortalecer competencias para el futuro desempeño profesional de los estudiantes (Diedrich, 2024).

Sin embargo, los profesores se sentían en condiciones de desventaja con respecto a los estudiantes debido a que éstos tienen una integración más expandida en su vida cotidiana, búsqueda de información y consumos culturales, lo cual es consistente con estudios de distintos países sistematizados en una reciente revisión de antecedentes (Perdomo y González, 2025; Mosquera Gende y Canut Delgado, 2025).

Se registró cierto consenso en la necesidad de desarrollar competencias en su utilización, especialmente en la formulación de preguntas e instrucciones (*prompt*) para obtener respuestas fiables, certeras y contextualizadas. Aunque algunos se encuentran ante la dificultad de adaptar sus clases y actividades: las formas de uso registradas al momento del relevamiento por parte de estos docentes se caracterizan por su carácter experimental, a los fines de indagar en sus funcionalidades y evaluar su eventual incorporación en la enseñanza (Zambrana Copaja, Salinas Montemayor, Macías García y Escobar, 2025).

- ✓ Entre las percepciones más reiteradas se destaca la que concibe a la creciente transformación digital –dinamizada en esta etapa por la popularización de la IA generativa– como una tendencia irreversible. Por tanto, los profesores consultados expresaron que su integración no puede limitarse únicamente a un uso tecnológico, sino abarcar cambios profundos en el sentido de la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo docente.

Sin embargo, esta situación colisiona con los usos extendidos entre sus estudiantes, así como con sus preocupaciones respecto al tiempo necesario para incluir esta tecnología en las actividades áulicas y la currícula. Ello implica contemplar los desafíos relativos a la preservación ética y la calidad de la enseñanza, a fines de evitar el plagio de las producciones y garantizar el aprendizaje genuino y el pensamiento crítico.

- ✓ La necesidad de formación de competencias digitales aparece como requerimiento insoslayable en los testimonios. Los profesores esperan que las instituciones organicen y coordinen instancias de capacitación que les permita planificar de manera más sistemática la integración tecnológica (Perdomo y González, 2025). De hecho, se ha detectado que aquellas instituciones educativas que promovieron una cultura organizacional tendiente a apoyar la utilización responsable de IA son las que mejores resultados han obtenido (Romeu Fontanillas, Romero Carbonell, Guitert Catasús y Baztán Quemada, 2025). Por lo que es preciso que las instituciones

conformen un liderazgo estratégico en el establecimiento de políticas sostenidas orientadas a la formación docente en el uso de nuevas tecnologías (González Torres, Lucero Baldevenites, Ruiz Esparza, Bracho Fuenmayor y Caballero de Lamarque, 2025). Para que la implementación de la IA sea creativa, crítica y reflexiva es preciso desarrollar programas de formación docente que aborden sus especificidades técnicas de funcionamiento, así como sus implicaciones pedagógicas y éticas (Bustamante Morán, Lema Cusquillo, Andrade Santander, León Vera y Velásquez Cambell, 2025).

Asimismo, sería pertinente que esas instancias también promuevan conceptualizaciones sobre las tecnologías infocomunicacionales, en tanto lenguajes expresivos o procedimientos cognitivos para automatizar acciones, que se desenvuelven en un ensamblaje socio-técnico determinado (Andrés, 2021). Es preciso problematizar la concepción de las tecnologías como herramientas neutrales. Este enfoque –ampliamente difundido– se expresa, por ejemplo, en el acrónimo “TIC” (Tecnologías de la Información y la Comunicación), que engloba una amplia variedad de dispositivos y sistemas (computadoras, teléfonos móviles, pizarras digitales, plataformas conectivas, redes sociodigitales, *chatbots*, etc.). De modo que resulta fundamental que las instancias de formación docente problematicen la capacidad heurística del término TIC, evidenciando que los artefactos tecnológicos no poseen trayectorias lineales ni usos predeterminados (Thomas, Becerra, Bidinost, y Davenport, 2025).

- ✓ Una de las preocupaciones expresadas por los docentes entrevistados se refiere a la limitada capacidad crítica y creativa observada en las producciones estudiantiles realizadas mediante modelos de lenguaje generativo (como *Chat GPT* y similares), incluso en mayor medida respecto al uso de buscadores web generalistas (como *Google Search*). Esta percepción coincide con los resultados de una encuesta transnacional reciente (Greussing et al., 2025): si bien los usuarios reportan altos niveles de satisfacción con la información generada por estos sistemas, su confianza en la capacidad de encontrar información precisa resulta inferior en comparación con buscadores tradicionales, evidenciando una tensión entre la fluidez discursiva de las respuestas y su calidad epistemológica.

Se plantea que la creciente automatización del trabajo intelectual puede generar una delegación cognitiva por parte de los estudiantes hacia entidades artificiales (Bearman y Ajjawi, 2023). Este fenómeno podría afectar negativamente el desarrollo neuronal y cognitivo necesario para la realización de tareas formativas y profesionales. Dicha preocupación se alinea con los resultados de un experimento llevado a cabo en el *MIT Media Lab*, el cual evidenció que el uso frecuente y exclusivo de chatbots de inteligencia artificial para la elaboración de textos académicos disminuye la actividad cerebral y restringe las capacidades de aprendizaje (Kosmyna et al., 2025). En este contexto, los autores introducen el concepto de "deuda cognitiva" para referirse a la pérdida de capacidades neuronales y perceptivas que puede ocurrir cuando las personas dependen excesivamente de las respuestas generadas por los chatbots.

- ✓ La creciente transformación digital de las universidades ha propiciado una revalorización significativa de la presencialidad física como un valor añadido en la enseñanza. Aunque los docentes reconocen la pertinencia de integrar la IA en los

procesos educativos, enfatizan simultáneamente el carácter insustituible del intercambio en las clases presenciales. En este sentido, la incorporación de tecnologías digitales y modelos generativos demanda una redefinición integral del currículo y del rol docente, lo que conduce a la necesidad de replantear el sentido y finalidad de la clase presencial (Bossolasco, Carreras, Torres Stockl, y Chiecher, 2024; Lago Martínez, Gala y Samaniego, 2024).

Los profesores señalan que el espacio áulico debe ofrecer experiencias significativas que justifiquen su vivencia y estén orientadas a un propósito claro. En consecuencia, destacan el trabajo colaborativo para la resolución de problemas y el diseño e implementación de proyectos con relevancia local como alternativas didácticas que enriquecen las clases, superando el modelo tradicional de exposiciones magistrales. Cabe decir que esta reflexión, aunque actualizada por la irrupción de la IA, retoma debates previos surgidos tras la masificación de internet, los teléfonos móviles y las redes sociodigitales.

Finalmente, es importante señalar que este estudio se centra en profesores innovadores de carreras presenciales en una universidad, lo que permite un análisis profundo de sus percepciones y actitudes ante la integración tecnológica. No obstante, esta especificidad constituye una limitación, dado que provienen de docentes que han implementado previamente alguna innovación pedagógica mediante la integración tecnológica en sus clases. Por lo tanto, se trata de un colectivo que ya ha atravesado procesos de apropiación y experimentación con tecnologías digitales, lo que implica un sesgo positivo en sus valoraciones y limita la generalización de los resultados a otros docentes con trayectorias o actitudes diferentes (Mutanga, Jugoo y Adefemi, 2024; Almazán López, Hasbún y Osuna Acedo, 2025). De modo que en futuras investigaciones es necesario incluir a la totalidad del plantel docente, tanto de carreras de modalidad presencial como a distancia, con el fin de obtener un panorama más amplio de las distintas posturas respecto a la incorporación de la IA en la educación.

Financiación

Este estudio fue realizado en el marco de una investigación financiada por la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Contribución de autores

Conceptualización, G.A.; curación de datos, A.C.; análisis formal, A. C., M. F. G; investigación, G.A., G.A., M.F.G.; metodología, G.A., M.F.G.; administración del proyecto, G.A.; redacción - preparación del borrador original, A.C., M.F.G.; redacción - revisión y edición, A.C., G.A.

Referencias bibliográficas

Almazán López, O., Hasbún, H., y Osuna Acedo, S. (2025). Generative Artificial Intelligence and (post)digital teacher identity. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (24)*,* 1–17. Recuperado de https://doi.org/10.46661/ijeri.11160

Amiel, T. (2023). Open education and platformization: critical perspectives for a new social contract in education. *Prospects*, *54* (2), 341–350. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s11125-023-09660-x

Andrés, G. (2021). T*ecnología, comunicación y conocimiento. Apuntes sobre la mediatización contemporánea*. Argentina: Imago Mundi.

Andrés, G. (2025). Fundamentos de la mediatización socio-técnica: un abordaje no-antropocéntrico de la innovación tecnológica. *Austral Comunicación*, *14* (3), e01426. Recuperado de https://doi.org/10.26422/aucom.2025.1403.and

Andrés, G., Tossolini, I., Cherniz, A., Fontana, M., Gareis, M.F., Lugrin, P. y Waigand, C. (2025): Entrevistas a docentes que realizan innovación pedagógica en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (dataset). Recuperado de http://hdl.handle.net/11336/270852

Andrés, G., Tossolini, I., Gareis, M.F., Cherniz, A., Fontana, M., Waigand, C., Lugrin, P. y Suiva, T. (2026). Prácticas educativas mediatizadas en la Universidad Nacional de Entre Ríos: inclusión de tecnologías digitales e innovación pedagógica en la post-pandemia. *Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento*, *16* (20). Recuperado de https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/2570

Assinnato, G., Sanz, C., Gorga, G., y Martin, M.V. (2018). Actitudes y percepciones de docentes y estudiantes en relación a las TIC. Revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (22)*, 7*–17. Recuperado de https://doi.org/10.24215/18509959.22.e01

Bearman, M., y Ajjawi, R. (2023). Learning to work with the black box: Pedagogy for a world with artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, *54* (5), 1160–1173. Recuperado de https://doi.org/10.1111/bjet.13337

Bolin, G. (2024). Communicative AI and Techno-Semiotic Mediatization: understanding the communicative role of the machine. *Human-Machine Communication*, *7,* 65–81. Recuperado de https://doi.org/doi.org/10.30658/hmc.7.4

Bossolasco, M., Carreras, M., Torres Stockl, C., y Chiecher, A. (2024). ¿Enseñanza presencial, virtual o semipresencial? Tendencias en docentes de educación superior en el contexto de postpandemia. *Praxis Educativa*, 28 (2), 1–20. Recuperado de https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280210

Bustamante Morán, N., Lema Cusquillo, E., Andrade Santander, K., León Vera, M., y Velásquez Cambell, D. (2025). Percepción de los docentes sobre la integración de la Inteligencia Artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 9 (2), 6481–6494. Recuperado de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17382

Crawford, K. (2022). *Atlas de Inteligencia Artificial. Poder, política y costos planetarios*. Fondo de Cultura Económica.

Díaz de Guijarro, E. (2025). El proceso de privatización y mercantilización de las universidades argentinas: sus causas y continuidades. *Praxis Educativa, 29* (1), 1–18. Recuperado de https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290108

Diedrich, C.L. (2024). Inteligencia artificial. Su relación con tendencias pedagógicas y perspectivas de aprendizaje actuales en educación superior. *Cuadernos Universitarios, 17,* 153–166. Recuperado de https://doi.org/10.53794/cu.v17i17.667

Eurofound (2018). Automation, digitalisation and platforms: implications for work and employment. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Recuperado de http://eurofound.link/ef18002

Farrow, R., Iniesto, F., Weller, M., y Pitt, R. (2020). *The GO-GN Research Methods Handbook*. Open Education Research Hub. The Open University, UK.

Ferrante. E. (ed.). (2022). *¿Aprendizaje automágico? Un viaje al corazón de la inteligencia artificial contemporánea*. VERA Editorial Cartonera.

Greussing, E., Guenther, L., Baram-Tsabari, A., Dabran-Zivan, S., Jonas, E., Klein-Avraham, I.,… y Song, H. (2025). The perception and use of generative AI for science-related

information search: insights from a cross-national study. *Public Understanding of Science*, 34 (5), 599–615. Recuperado de https://doi.org/10.1177/09636625241308493

González Torres, V.H., Lucero Baldevenites, E., Ruiz Esparza, M., Bracho Fuenmayor, P., y Caballero de Lamarque, P. (2025). Inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: implementaciones, desafíos éticos y efectividad pedagógica. *LatIA*, *3,* 304. Recuperado de https://doi.org/10.62486/latia2025304

Innerarity, D. (2025). *Una teoría crítica de la inteligencia artificial*. Galaxia Gutenberg.

Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V.,...Maes, P. (2025). *Your Brain on Chat GPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task*. Recuperado de https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872

Lago Martínez, S., Gala, R., y Samaniego, F. (2024). Educación virtual: narrativas de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires post pandemia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15 (2). Recuperado de https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3756

Latour, B. (1990). Technology is Society Made Durable. *The Sociological Review*, 38 (1), 103–131. Recuperado de https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1990.tb03350.x

Lemos, A. (2020). Epistemologia da comunicação, neomaterialismo e cultura digital. *Galáxia*, 43, 54–66. Recuperado de https://doi.org/10.1590/1982-25532020143970

Mitchell, M., Attanasio, G., Baldini, I., Clinciu, M., Clive, J., Delobelle, P., Talat, Z. (2025). SHADES: towards a multilingual assessment of stereotypes in Large Language Models. *Proceedings of the 2025 Conference of the Nations of the Americas Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, 1,* 11995–12041. Recuperado de https://aclanthology.org/2025.naacl-long.600

Montoya Asprilla, J. Y. (2024). Percepciones y actitudes hacia la integración de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de las ciencias sociales en la Universidad Tecnológica del Chocó. *Technology Rain Journal, 3* (2). Recuperado de https://doi.org/10.55204/trj.v3i2.e41

Mosquera Gende, I., y Canut Delgado, L. (2025). Percepción docente sobre el uso de la Inteligencia Artificial en el contexto educativo. *EDUCA. Revista Internacional para la Calidad Educativa*, 5 (2), 1–22. Recuperado de https://doi.org/10.55040/86gnwm87

Mutanga, M.B., Jugoo, V., y Adefemi, K.O. (2024). Lecturers' perceptions on the integration of Artificial Intelligence tools into teaching practice. *Trends in Higher Education, 3* (4), 1121–1133. Recuperado de https://doi.org/10.3390/higheredu3040066

Pedro i García, F. (2023). The platformization of higher education: challenges and implications. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *67,* 7–33. Recuperado de https://doi.org/10.12795/pixelbit.99213

Perdomo, B., y González, O. A. (2025). Inteligencia artificial en educación superior: revisión integrativa de la literatura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *16* (2). Recuperado de https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4034

Romero Alonso, R., Araya Carvajal, K., y Reyes Acevedo, N. (2025). Role of Artificial Intelligence in the personalization of distance education: a systematic review. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *28* (1). Recuperado de https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41538

Romeu Fontanillas, T., Romero Carbonell, M., Guitert Catasús, M., y Baztán Quemada, P. (2025). Desafíos de la Inteligencia Artificial generativa en educación superior: fomentando su uso crítico en el estudiantado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *28* (2), 209-231. Recuperado de https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43535

Schwarz, O. (2025). The Post-Choice Society: algorithmic prediction and the decentring of choice. *Theory, Culture and Society*, *42* (4), 3–22. Recuperado de https://doi.org/10.1177/02632764251322062

Srnicek, N. (2022). Data, Compute, Labor. In M. Graham y F. Ferrari (Eds.). *Digital Work in the Planetary Market*. The MIT Press. Recuperado de https://doi.org/10.7551/mitpress/13835.003.0019

Stavroulakis, I., Marín Díaz, V., y Marín Rodríguez, M. (2025). Percepciones de los educadores sobre el uso de Inteligencia Artificial en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, *51*. Recuperado de https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551293219

Thomas, H., Becerra, L., Bidinost, A., y Davenport, O. (2025). ¿Por qué funcionan los artefactos y sistemas? Conceptos fundamentales del Análisis Socio-Técnico. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, 31(60), 1–51. Recuperado de https://doi.org/10.48160/18517072re60.562

Torres, A., Collazos, C., y Mon, A. (2024). A review of the literature on models or frameworks for implementation of digital transformation processes. *Journal of Computer Science and Technology*, 24(2), 153–167. Recuperado de https://doi.org/10.24215/16666038.24.e15

van Dijck, J., van Es, K., Helmond, A., y van der Vlist, F. (2025). *Governing the Digital Society. Platforms, Artificial Intelligence and Public Values*. Amsterdam University Press. Recuperado de https://doi.org/10.5117/9789048562718

Verón, E. (2015). Teoría de la mediatización: una perspectiva semio-antropológica. *Cuadernos de Información y Comunicación,* 20, 173–182. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_ciyc.2015.v20.50682

Vigo Cancino, J., Vega Solis, E., Díaz Matienzo, N., Mendoza Vasquez, A., Paico Egúsquiza, A., y Moreno Ramos, J. (2024). AI and automation applied in different sectors: a systematic review. *4th LACCEI International Multiconference on Entrepreneurship, Innovation and Regional Development*. Recuperado de https://doi.org/10.18687/LEIRD2024.1.1.274

Williamson, B. (2025). Re-infrastructuring higher education. *Dialogues on Digital Society*, *1* (1), 41–46. Recuperado de https://doi.org/10.1177/29768640241251666

Zambrana Copaja, R., Salinas Montemayor, A., Macías García, F., y Escobar, E. (2025). Inteligencia artificial en la educación superior para promover un aprendizaje personalizado e inclusivo: una revisión sistemática. *InveCom*, *6* (2), 1-10. Recuperado de https://doi.org/10.5281/zenodo.16147008

Zukerfeld, M., Yansen, G., Dughera, L., Rabosto, A., Lamaletto, L., Zarauza, G., Granara, G., y Vannini, P. (2024). Digitalización, plataformización y automatización del trabajo en los sectores del software, la producción audiovisual, la docencia, el reparto y el empleo doméstico: indagaciones preliminares y avances de investigación. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, *8* (17). Recuperado de http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s25912755/m5k7kldxw

Cita sugerida: Cherniz, A. S., Gonzalo, A. y Gareis, M. F. (2026). *Percepciones sobre Inteligencia Artificial entre profesores innovadores de la Universidad Nacional de Entre Ríos*, en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales,* Vol. 16, Nº 26, 72-87. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. *http://www.argonautas.unsl.edu.ar/*

CC BY

Recibido: 17 de setiembre de 2025	Aceptado: 18 de mayo de 2026