

Innovación y nuevas tecnologías: ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras en el nivel universitario argentino

Inovação e novas tecnologias: ampliação de competências em cursos de línguas estrangeiras no nível universitário argentino

Carlos Alberto Pasero

Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural

Profesor adjunto de Portugués, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3771-1872>

E-mail: capasero@hotmail.com

Resumen

Nuevos contextos y condiciones en la producción y circulación de conocimientos (la internacionalización de los estudios, la proliferación de textos multimodales, la necesidad de la inclusión y las nuevas tecnologías informáticas) condicionan la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras con fines específicos en cursos de grado en la educación superior. Estas nuevas situaciones impulsan a los docentes involucrados en el área a tomar decisiones que implican un compromiso de intervención con una política de lenguas y una actitud de innovación en el campo pedagógico. Esos contextos ponen en discusión, en algunos casos, el recorte metodológico en torno de la comprensión lectora, interrogándonos sobre las posibilidades de lo que podemos llamar la **ampliación de competencias**, potenciando aquellos cursos con propósitos específicos que combinan por lo menos dos habilidades en lengua extranjera, según los requerimientos institucionales y disciplinares. Algunas experiencias y reflexiones en el marco de la educación superior en la Argentina dan cuenta de ese proceso. En este trabajo se analizan algunas propuestas innovadoras (PORRAS, SÁNCHEZ y MAGGI, 2000; QUADRANA, 2015; SCAGNETTI, 2016; MARIANI, 2017; RODRÍGUEZ, 2017; y KLETT, 2017). Del análisis de las mismas, con base en el concepto de *innovación* (RUIZ; MARTÍNEZ; VALLADARES, 2010; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2009; LUCARELLI, 2009a y 2009b; LOUIS, 2009; FERNÁNDEZ LAMARRA Y EQUIPO, 2015), se extraen algunas conclusiones que pueden servir a la vez de punto de partida para reflexionar sobre la posibilidad de innovación en cursos con fines específicos en lenguas extranjeras en el nivel superior en el contexto actual.

Palabras clave: Innovación. Lectocomprensión. Ampliación de competencias. Multimodalidad. Lenguas extranjeras.

Resumo

*Novos contextos e condições na produção e circulação de conhecimentos (a internacionalização dos estudos, a proliferação de textos multimodais, a necessidade da inclusão e as novas tecnologias informáticas) condicionam o ensino tradicional de línguas estrangeiras com fins específicos em cursos de graduação na educação superior. Essas novas situações impulsionam os docentes envolvidos na área a tomar decisões que implicam um compromisso de intervenção com uma política de línguas e uma atitude de inovação no campo pedagógico. Esses contextos obrigam a discutir, em alguns casos, o recorte metodológico em volta da compreensão de leitura, nos interpelando sobre as possibilidades daquilo que poderíamos de chamar a **ampliação de competências**, potenciando aqueles cursos com fins específicos que combinam pelo menos duas habilidades em língua estrangeira, segundo os requerimentos institucionais e disciplinares. Algumas experiências e reflexões no marco da educação superior na Argentina são testemunhas de esse processo. Neste trabalho, analisam-se algumas propostas inovadoras (PORRAS, SÁNCHEZ e MAGGI, 2000; QUADRANA, 2015; SCAGNETTI, 2016; MARIANI, 2017; RODRÍGUEZ, 2017; e KLETT, 2017). A partir da análise das mesmas, com base no conceito de inovação (RUIZ; MARTÍNEZ; VALLADARES, 2010; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2009; LUCARELLI, 2009a e 2009b; LOUIS, 2009; FERNÁNDEZ LAMARRA e EQUIPO, 2015), tiram-se algumas conclusões que podem servir por sua vez de ponto de partida para refletir sobre a possibilidade de inovação em cursos com fins específicos em línguas estrangeiras no nível superior no contexto atual.*

Palavras-chave: Inovação. Compreensão de leitura. Ampliação de competências. Multimodalidade. Línguas estrangeiras.

Data de submissão: 10/04/2020 | Data de aprovação: 19/05/2020

1 Introducción

Los cursos de lenguas extranjeras que se han implementado en carreras de grado en el nivel superior en la Argentina han estado circunscritos, en su mayoría, a la enseñanza de la comprensión lectora o lectocomprensión. Otros espacios curriculares similares combinan de manera acotada objetivos de formación predeterminados por la institución y el campo disciplinar o profesional. Esos cursos con fines específicos forman parte, en la actualidad, de la estructura curricular de diferentes carreras (ya sea como asignaturas, prerequisites o acreditación de competencias), en varias universidades públicas y privadas e institutos de formación superior. En general, estos espacios de formación tienen como objetivo que los estudiantes sean capaces de abordar en todos los casos la lectura crítica de los materiales bibliográficos o documentales en lengua extranjera necesarios para su desempeño académico y profesional —y en algunos casos que puedan también adquirir alguna competencia comunicativa básica.¹

No obstante, nuevos contextos han generado nuevas demandas por parte de la comunidad académica, lo que ha impulsado una discusión en el campo, sobre los alcances y limitaciones (en términos de competencias) de los cursos de comprensión lectora —generando interrogantes sobre las posibilidades de lo que podemos llamar ampliación de competencias. La internacionalización de los estudios universitarios, el derecho a la implementación de políticas de accesibilidad e inclusión y, sobre todo, la emergencia de nuevos lenguajes en textos mediados por nuevas tecnologías —en los que prevalece la multimodalidad— así como la multiplicidad de recursos disponibles en la web 2.0, serían algunas de las coordenadas actuales que resumirían los principales desafíos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos en carreras de grado en el nivel superior.

En la primera parte de este trabajo, nos proponemos realizar una aproximación a una serie de propuestas de ampliación de competencias que hemos podido relevar y que tienen como ejes “disparadores” a saber: a) La internacionalización de los estudios superiores; b) La emergencia de nuevas tecnologías; c) La necesidad de la *inclusión* en casos de alumnos con discapacidad visual —un eje de trabajo colateral que sin embargo contribuye a un replanteo radical de la dinámica tradicional de los cursos de lectocomprensión.²

¹ Los cursos de lectocomprensión apelan al criterio de competencia parcial, es decir, se centran en el desarrollo de, al menos, una de las cuatro habilidades que pueden trabajarse en la enseñanza en lenguas extranjeras, la comprensión lectora (teniendo como interfaz la lengua materna del alumno). En el marco de los cursos de estos cursos, la función del escrito en lengua extranjera ha contribuido a mejorar las capacidades de lectura de los alumnos universitarios y a generar ámbitos de mediación socio-cultural. Estos cursos centrados en la comprensión lectora tienen ya una tradición considerable (tributaria de la cultura letrada moderna): la Universidad Nacional de la Plata implementó pruebas de lectura en lenguas extranjeras en 1943 y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires dio inicio a cursos de traducción y lectura en lenguas modernas en 1959 (Cf. KLETT; DORRONSORO, 2001, p. 1, nota 1).

² Cada uno de estos ejes constituye un amplio campo de estudio por lo que, dadas las limitaciones de este trabajo, nos circunscribimos a lo que es posible desprender de los trabajos que conforman nuestro corpus de estudio, excusándonos de profundizar en cada uno de sus alcances teóricos. Las experiencias y reflexiones en el marco de la educación superior universitaria en la Argentina que hemos podido recabar para la conformación del

En la segunda parte del trabajo, con el objetivo de proceder a un análisis valorativo y de conjunto de las experiencias de ampliación de competencias abordadas en la primera parte, nos detenemos en el concepto de innovación en el campo de la educación (RUIZ; MARTÍNEZ; VALLADARES, 2010; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2009; LUCARELLI, 2009a y 2009b; LOUIS, 2009; FERNÁNDEZ LAMARRA Y EQUIPO, 2015). Partimos de la hipótesis de que las acciones relevadas constituirían ejemplos de innovación educativa en el área en cuestión, en la medida en que proponen mejoras que repercuten en varias dimensiones: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la organización curricular y la política y gestión de lenguas.³ A partir del análisis conceptualizado y contextualizado de los casos seleccionados, procuramos, al mismo tiempo, extraer algunas conclusiones que puedan servir de punto de partida para reflexionar sobre las condiciones y posibilidades de acciones innovadoras en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras con fines específicos en el nivel superior.

2 Algunas experiencias de ampliación de competencias

A continuación, reseñamos brevemente seis casos de ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras con fines específicos en el nivel superior que hemos podido recabar a partir de un relevamiento bibliográfico inicial y provisorio. Las mismas presentan, como veremos, en grados diversos, cierto nivel de ruptura con prácticas tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos —en la medida en que buscan superar el recorte curricular de la lectocomprensión, para incluir otras macrohabilidades, como ser la comprensión auditiva o la producción escrita en la lengua objeto o, sin ir más lejos, reformular las concepciones y operaciones de lectura y escritura habituales, a partir del fenómeno resultante de la conjunción entre la hipertextualidad, las nuevas tecnologías y la lógica del intercambio y el trabajo colaborativo.

El recorte tradicional en torno de la comprensión lectora remite a la preeminencia de la cultura letrada, a la valoración de ciertas formas de producción y difusión del conocimiento y a la apropiación, por parte de los estudiantes, de hábitos que caracterizan el acceso a los saberes disciplinares. No obstante, estos tópicos, a la luz de las recientes transformaciones en el campo tecnológico y de la información, cursan un proceso intenso de revisión de prácticas y motivaciones que impactan en la organización curricular y en la gestión de saberes y competencias.

corpus, son: Porras; Sánchez; Maggi (2000); Quadrana (2015); Scagnetti (2016); Mariani (2017); Rodríguez (2017) y Klett (2017). Estas dan cuenta de los desafíos que los docentes e investigadores han detectado y de las soluciones que han ensayado como consecuencia de esas nuevas situaciones. Hemos tenido en cuenta planteos teórico-prácticos coincidentes o similares en el ámbito internacional de la enseñanza de lenguas extranjeras, expuestos en Bizarro (2012); Silva (2013) y Barbosa; Araújo; Aragão (2016).

³ Si bien el concepto de innovación educativa permitiría considerar un abanico más amplio de experiencias, nos circunscribimos aquí a aquellas tentativas que apuntan a cuestionar o reformular el punto central sobre el que los cursos se han apoyado como ser la lectocomprensión o la reproducción de prácticas tradicionales en torno de la recepción y eventual producción de textos en situaciones profesionales concretas y según los requerimientos de los campos disciplinares a que se orientan los cursos con fines específicos.

En este sentido, Klett (2017) se refiere a los nuevos contextos a los que debe adaptarse la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos en la universidad. La autora enmarca su estudio en el ámbito de los cursos de lectocomprensión de lenguas modernas que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (alemán, francés, inglés, italiano y portugués), para constatar una nueva realidad en las instituciones de enseñanza superior: el fenómeno de la internacionalización de los estudios.⁴ Frente a este nuevo contexto de trabajo, Klett (2017) propone implementar una ampliación de la comprensión de lectura junto a otras competencias, posibilitando la introducción de la oralidad en la clase. Una vía simple para realizar esta última operación de ampliación de competencias, desde la escritura a la oralidad, es, según Klett (2017), el aprovechamiento de la multimodalidad como forma de acceso a lo oral: “Se trata de la introducción de la multimodalidad como vía de acceso a otros códigos que deben incluir obligatoriamente una sensibilización a la comprensión del oral” (KLETT, 2017, p. 5). El objetivo es, por tanto, alcanzar un cierto grado de sensibilización en el campo de la comprensión auditiva a través de la multimodalidad. Ésta consiste en el uso de, por lo menos, dos modos de transmitir el mensaje, el escrito y el oral, el sonido y la imagen, actuando solidariamente.⁵

Las nuevas tecnologías constituyen también un nuevo marco que ha incentivado un replanteo de la dinámica tradicional de los cursos con fines específicos centrados en la comprensión lectora. Desde un marco teórico coincidente con el de Klett (2017), pero haciendo hincapié en los nuevos contextos tecnológicos informáticos, Quadrana (2015) expone, por su

⁴ La internacionalización en la educación superior está relacionada con el fenómeno de la transnacionalización de la educación, uno de cuyos aspectos más visibles es la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores. La autora alude indirectamente a este fenómeno derivado de la internacionalización de los estudios, como es el del incremento de la circulación de estudiantes extranjeros en las aulas universitarias, a partir de la puesta en marcha de acuerdos y convenios de intercambio y reciprocidad entre instituciones de nivel superior en el plano regional o intercontinental. Según Fernández Lamarra y Albornoz (2014) “la internacionalización puede pensarse como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización”. En consecuencia, “tanto las políticas educativas para el nivel superior como las instituciones deben asumir la internacionalización como un objetivo principal para formar profesionales con aptitudes y actitudes para desempeñarse en un mercado cada vez más globalizado y de alcance planetario” (FERNÁNDEZ LAMARRA; ALBORNOZ, 2014, p. 19). Para el caso argentino, estos autores ponen de relieve la participación del país en el proceso de integración regional del MERCOSUR, específicamente en lo relativo al desarrollo de la dimensión internacional de la educación (Cf. FERNÁNDEZ LAMARRA; ALBORNOZ, 2014, p. 23).

⁵ Como ilustración de la propuesta, Klett (2017) da cuenta de una experiencia didáctica piloto de sensibilización de lo oral a partir de la lectura multimodal llevada a cabo en un curso de nivel superior de francés en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El trabajo giró en torno del film franco-polaco *Las inocentes* de la directora Anne Fontaine, del año 2016 —una cinta que en su momento generó gran repercusión por la temática tratada. En el transcurso de la experiencia, se tomaron como documentos de trabajo, por una parte, diversos textos informativos y críticos sobre la película escogida y, por otra parte, tanto el **trailer** como diversos fragmentos de la misma. Se procuró relacionar los diferentes códigos involucrados, lo lingüístico, lo gestual, lo icónico y lo auditivo con el fin de posibilitar, de forma integrada, una comprensión global de la temática planteada, la intervención de conocimientos previos y la realización de inferencias. Klett (2017) plantea, además, realizar el relevamiento y el análisis contrastivo de los géneros (académicos y universitarios) utilizados en la universidad por alumnos y profesores en diferentes lenguas, con la finalidad de determinar en cada una de ellas las diferentes textualidades y las especificidades formales y discursivas. La autora sugiere llevar a cabo tareas comparativas entre lenguas, con el fin de comprobar y al mismo tiempo comprender de qué manera inciden los grupos sociales y las formaciones discursivas en las conformaciones de cada género en las diversas lenguas confrontadas (KLETT, 2017, p. 5).

parte, los resultados parciales, de carácter exploratorio, de una investigación-acción llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en el área de francés. Su objetivo ha sido evaluar las posibilidades de incorporación de la comprensión auditiva en las clases de lectocomprensión.

Quadrana (2015) llama la atención sobre el cambio radical que se ha operado a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías y la difusión de documentos académicos o de trabajo en formato multimedia en la web —lo que pone en evidencia las limitaciones de una metodología basada exclusivamente en el abordaje de textos escritos tradicionales. En la medida en que esos nuevos formatos digitales requieren varias competencias para su abordaje, la comprensión oral-audiovisual completaría el trazado didáctico convencional (lectocomprensión), respondiendo, de esa manera, a una demanda en el seno de la comunidad académica.

L'incorporation de la compréhension orale-auditive dans ces cours mettrait donc les acteurs, aussi bien les étudiants que les apprenants, face à un autre défi, celui d'accéder à l'information en langue étrangère par le biais des nouveaux supports multimodaux de communication (QUADRANA, 2015, p. 68).⁶

Un antecedente de las experiencias expuestas por Quadrana (2015) y Klett (2017) lo constituye el trabajo presentado por Porras, Sánchez y Maggi (2000, p. 105). Las autoras destacan “la comprensión del discurso oral en inglés, por parte del alumno universitario” como “un aspecto importante de su competencia académica” a partir de “las necesidades manifestadas por los alumnos”. Las autoras subrayan en su estudio la factibilidad de la experiencia realizada y su relevancia como factor motivador para los estudiantes. Su propuesta estuvo enmarcada en los cursos de comprensión lectora de la Universidad Nacional de Luján. En ese contexto de trabajo, las autoras se propusieron “sumar a la comprensión lectora la comprensión auditiva”, procurando “desarrollar en el estudiante, estrategias que le permitan comprender el discurso en un marco transaccional o no colaborativo, es decir, en situaciones que no impliquen la interacción hablante oyente y cuyo objetivo es incorporar información nueva” (PORRAS; SÁNCHEZ; MAGGI, 2000, p. 105).

Rodríguez (2017), por su parte, expone fortalezas y debilidades de una experiencia de escritura haciendo uso de los recursos disponibles en la *web* para la realización de tareas de redacción de mensajes de correo electrónico, en clases en portugués lengua extranjera con fines específicos.⁷ El autor ha querido “proponer la construcción de mejores estrategias didácticas que habiliten a aprendizajes más significativos en los alumnos” (RODRÍGUEZ, 2017,

⁶ La propuesta de Quadrana (2015) incluye también una reflexión metodológica en torno de la investigación-acción en el contexto de aplicación y una serie de interrogantes clave en ampliación de competencias, de entre los que destacamos los temas siguientes: a) el rol de la fonética y la prosodia; b) la retroalimentación de lo oral-audiovisual con la comprensión lectora, c) el establecimiento de los géneros involucrados y los criterios de construcción de dispositivos didácticos eficaces.

⁷ Por fines específicos se entiende “un recorte en las prácticas de comprensión y producción en LE de acuerdo a las necesidades lingüísticas de un campo laboral o campo del conocimiento para lograr, de este modo, intercambios efectivos y adecuados en situaciones de comunicación específicas” (RODRÍGUEZ, 2017, p. 184).

p. 184).⁸ El marco de trabajo lo constituye la asignatura Portugués 1 de la carrera de Licenciatura en Comercio Exterior de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). En ese contexto curricular, la materia tiene carácter optativo y cuatrimestral y es de dictado mixto, tanto presencial como virtual (cuatro y dos horas, respectivamente). Además, constituye el único nivel de lengua dictado. No obstante lo acotado del tiempo y de la cursada, a diferencia de otras carreras en las cuales se ha decidido circunscribir el dictado a la lectocomprensión (como es el caso de Terapia Ocupacional), en Comercio Exterior el docente debe asumir una serie de decisiones sobre los contenidos a trabajar con la finalidad de “lograr una base mínima de conocimientos que les permita [a los alumnos] establecer contactos efectivos con hablantes nativos a la hora de negociar con países de lengua portuguesa” (RODRÍGUEZ, 2017, p. 185).⁹

Es de destacar que lo mismo que ocurre con las experiencias de Klett (2017) y Quadrana (2015), el replanteo de la dinámica de trabajo así como la misma definición del espacio curricular, se justifican a partir de la problematización de la inclusión de la TICs en la enseñanza de lenguas extranjeras como “herramientas cognitivas”; una dinámica que favorece de manera notable el trabajo colaborativo y las nuevas formas de acceso al conocimiento lingüístico:

Se trata de permitir una reformulación de la metodología de trabajo al fomentar la construcción de redes y comunidades de aprendizaje que incorporen las ventajas de la hipertextualidad, la simultaneidad de prácticas letradas habilitadas por los entornos virtuales y el logro de una progresiva autonomía del alumno en sus estrategias de aprendizaje (RODRÍGUEZ, 2017, p. 187).

La discapacidad en todas sus formas plantea, también, desafíos en términos de derecho a la educación y la inclusión. Aunque existan amplios consensos y normativas claras en el sentido de que la discapacidad debe ser objeto de acciones concretas que favorezcan la inclusión, se trata muchas veces de una situación que dificulta el acceso al conocimiento de diversas maneras y que requiere por parte de los docentes la toma de decisiones operativas en torno de temas curriculares y disciplinares. En ese sentido, el caso de los estudiantes con disminución visual es paradigmático, porque, en principio, el trabajo con los materiales bibliográficos (un requerimiento inherente a los estudios de nivel superior) se ve condicionado. Esta es una situación que obliga a los docentes de lenguas extranjeras a replantear el enfoque que habitualmente dan a sus clases de lectocomprensión, tanto en el plano material como más estrictamente metodológico.

¿Cómo capacitar a los estudiantes con discapacidad visual, en el tiempo de que se dispone en cursos de lectocomprensión, para comprender auditivamente un texto en lengua extranjera reproducido a través de un programa informático de lectura en voz alta? ¿Cómo

⁸ Para ello, se ponen en juego por lo menos dos macrohabilidades en lengua extranjera (comprensión lectora y producción escrita), desde una perspectiva que combina una visión discursiva de la lengua con acciones colaborativas, a través de la construcción e implementación de secuencias didácticas basadas en TICs.

⁹ En este objetivo es posible advertir la incidencia del marco político regional en el contexto del proceso de integración con el Brasil, lo que hace que naturalmente se explicita la elección de la norma lingüística a partir de la variante brasileña del portugués.

planificar adecuadamente el tiempo suplementario que pueda ser dispuesto por la institución para acompañar a los estudiantes con discapacidad visual? ¿De qué manera seleccionar los contenidos fonéticos y fonológicos indispensables que ayudarán al estudiante en su acceso a la reproducción oral de nuevos textos de trabajo? ¿Cómo contribuir a organizar la información que se desprende de los diferentes niveles textuales y posibilitar el desarrollo de estrategias de construcción de significados y reelaboración de contenidos a partir de la reproducción oral?

Estos interrogantes (y otros que podrían plantearse, en un escenario de evidente complejidad) convocan a un trabajo interdisciplinario y colaborativo. Esto es relevante, sobre todo, ante la necesidad de implementar espacios de capacitación más o menos prolongados y planificados según los diversos grados de dificultad lingüística y que, indefectiblemente, deberán incluir la capacitación para la utilización profesional de recursos informáticos y nuevas tecnologías. En el marco de esta problemática, Scagnetti (2016) y Mariani (2017) dan cuenta de experiencias en torno a adaptaciones curriculares y didácticas frente al desafío de trabajar con estudiantes con disminución visual en clases de lectocomprensión en lengua inglesa en la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional de Quilmes, respectivamente.

Scagnetti (2016) expone el estado de avance de un proyecto de investigación sobre accesibilidad académica en el área de lenguas extranjeras para alumnos con discapacidad visual y auditiva, radicado en la UNGS. Se exponen fundamentos y objetivos generales y específicos del proyecto. La autora contextualiza la problemática en el marco mayor de los derechos humanos y la inclusión, y en el encuadre legal de la Ley Nacional 26.378 sobre los derechos de las personas con discapacidad y en otros instrumentos jurídicos afines. En este sentido, en el ámbito docente, defiende un modelo social de la discapacidad que “favorece una educación inclusiva que considera al alumno con discapacidad como un miembro más entre los que componen la diversidad a la que pertenece la escuela” (SCAGNETTI, 2016, p. 632).

Por otra parte, la autora describe la situación de las lenguas extranjeras en la UNGS, las que presentan un carácter transversal en todas las carreras, con la posibilidad de que cada coordinación escoja la modalidad y la intensidad de estudios, entre inglés y portugués —ya sea en lectocomprensión o lengua extranjera con fines específicos (inglés). Destaca también las estrategias institucionales que la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento ha arbitrado para garantizar el acceso y avance de los estudiantes con discapacidad, tanto en el plano físico como académico.¹⁰ Con estos recursos institucionales, en el marco del proyecto referido, el trabajo se ha centrado, entre otras acciones, a explorar y consecuentemente desarrollar materiales de estudio accesibles para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto se ha iniciado luego de relevar las dificultades específicas que han encontrado los docentes de inglés a cargo

¹⁰ En lo que respecta a este último aspecto, la UNGS cuenta con un Área de Servicios de Discapacidad de la Unidad de Biblioteca y Documentación; en la misma funciona un servicio de procesamiento de textos, a cargo de un profesional egresado de la universidad con discapacidad visual, especializado en programas informáticos de apoyo para discapacidad.

de grupos en los que estudian alumnos con discapacidad visual, a partir del trabajo con textos y paratextos a través de soportes informáticos.

Mariani (2017), por su parte, relata una experiencia individual de adecuación curricular en un curso de lectocomprensión en lengua inglesa (nivel de suficiencia) con un alumno con discapacidad visual cursando la Diplomatura en Ciencias Sociales en la UNQ. La experiencia se enmarca en la normativa educativa conocida como “Acuerdo marco para la educación especial” por la cual se estimula a las instituciones a llevar a cabo las adecuaciones curriculares necesarias a fin de poder contar con un diseño curricular adaptado a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, la autora hace referencia a las condiciones en las que el tema discapacidad ha sido abordado en el contexto de la UNQ.

La experiencia expuesta en la comunicación que reseñamos tuvo en cuenta, en una primera instancia, la trayectoria escolar previa del sujeto estudiado y los requerimientos actuales en su desempeño en la universidad. Se trazó como objetivo “diseñar una propuesta que lo lleve a desarrollar las competencias requeridas para la aprobación del nivel de suficiencia de la Diplomatura, centrado en la comprensión lectora en lengua inglesa” (MARIANI, 2017, p. 215). La acción de adecuación curricular tuvo como prolegómenos una serie de pasos previos para el empleo de técnicas adecuadas de procesamiento informático de textos y de una serie de dificultades que tuvieron que ser sorteadas, a fines de poder alcanzar los objetivos didácticos que se propusieron.¹¹

3 La innovación en la educación superior: aspectos conceptuales

Lo expuesto en los apartados anteriores nos lleva a detenernos en la hipótesis a que hicimos referencia en la introducción, tomando como punto de partida el concepto de innovación: ¿En qué medida las propuestas analizadas pueden entenderse como ejemplos de innovación educativa?

Burke (2017, p. 49) nos recuerda que “aquello que es usualmente reconocido como innovación resulta ser, si se lo analiza más de cerca, una adaptación de una idea o una técnica ya existente a nuevos fines” y que “la innovación es una suerte de desplazamiento”. Para Ruiz, Martínez y Valladares (2010, p. 47) innovación es “el resultado de la interacción de los procesos de creatividad humana, del conocimiento ya existente y de la necesidad (de una persona, de un grupo o de una sociedad) de resolver algún problema en particular” y puede “entenderse como un proceso y como un resultado o producto (...) nuevo o significativamente mejorado y puede tener incidencia en las prácticas internas de una comunidad”. Fernández Lamarra (2010, p. 20), a su vez, siguiendo a Brunner, enfatiza los “nuevos contextos y desafíos

¹¹ Es de destacar, en este caso, las intervenciones procedentes del contexto institucional universitario y la disponibilidad de recursos, garantizados desde la gestión, para el acceso a la tecnología necesaria. Una decisión importante que tiene implicancias fuera del aula, es la relativa a posibilitar la integración del alumno con discapacidad, al optar por trabajar con los mismos materiales que están destinados al resto de los estudiantes. Posteriormente, una serie de intervenciones didácticas en el transcurso de la experiencia, fundadas en la propia vivencia del alumno, facilitaron el trabajo con nuevos recursos informáticos procedentes de la **web**.

para la educación y la universidad” en el contexto de la “tercera revolución en el acceso al conocimiento”, es decir, el desarrollo de internet y de la web. Fernández Lamarra y equipo (2015), al relevar la literatura científica en torno del concepto de innovación, también destacan los atributos de “nuevo”, “mejora” y “cambio”, además de las características de ser “duradera” y “sustancial”. Con base en Fullan, apuntan que podríamos considerar “como innovación a la puesta en práctica de un cambio que consiste en alteraciones de las prácticas vigentes por nuevas revisadas (...) en orden a lograr ciertos resultados deseables en los alumnos” (FERNÁNDEZ LAMARRA Y EQUIPO, 2015, p. 34). Para el caso de la innovación educativa, estos autores observan también “que existe cierto consenso en relación a que la innovación en educación supone una búsqueda de una mejora de la calidad educativa” y que podemos considerar “algunas notas distintivas de la innovación, cualidades como intencionalidad, orientación hacia la mejora, efectividad, entre otras” (FERNÁNDEZ LAMARRA Y EQUIPO, 2015, p. 36).

Louis (2009), por su parte, hace hincapié en los desafíos y las presiones para el cambio que se perciben en muchos países después de 1980 en la enseñanza superior, los que se encaminan a promover la innovación con el objetivo de posicionar a las instituciones en el mercado del conocimiento. Esas presiones derivan de las transformaciones tecnológicas, los cambios demográficos, la demanda de escolaridad, el aumento de los conocimientos y la globalización de los intercambios; esta última, a su vez, potencia la penetración de ideas, la competencia entre instituciones y la internacionalización acelerada. Al mismo tiempo, se verifican una serie de fuerzas facilitadoras como la rapidez de la comunicación, la descentralización de los sistemas administrativos y los nuevos conocimientos que generan una imperiosa necesidad de innovar.

Lucarelli (2009a; 2009b) se refiere más concretamente a las innovaciones didáctico-curriculares en el contexto universitario, una perspectiva que nos permite evaluar los casos que arriba reseñamos. Lucarelli define innovación como: “... aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones de la situación didáctica” (LUCARELLI, 2009b, p. 209). Para esta autora, la innovación que tiene como objetivo las prácticas de enseñanza, puede ser concebida desde dos perspectivas: a) una perspectiva tecnicista, sustentada en la segmentación y la centralización, y b) una perspectiva protagónica con base en los principios de la didáctica fundamentada crítica con centro en las acciones innovadoras o de ruptura del docente. La primera perspectiva sirve para caracterizar las innovaciones que se proyectan de arriba para abajo, con fuerte tendencia a la normatividad y la segmentación. Esta perspectiva de innovación deja “fuera toda la historia de prácticas que el docente ha construido durante su formación en la escuela, tanto en su etapa de estudiante, como en la del ejercicio de su rol profesional” (LUCARELLI, 2009a, p. 20). Asimismo, esta perspectiva disocia la práctica de la teoría, lo que constituye su condición fragmentaria (“... la condición fragmentaria en que se

encuentran los aspectos de la teoría y de la práctica educativa en las situaciones que afectan las clases” LUCARELLI, 2009a, p. 20).

Al contrario, una perspectiva fundamentada crítica pone el acento en el rol protagónico del docente, considerando a las nuevas prácticas como un quiebre en la serie de prácticas repetidas dentro de una lógica institucional y de una historia particular del desempeño profesional. La perspectiva fundamentada crítica

considera la nueva práctica como ruptura, esto es, como la interrupción de una determinada forma de comportamiento, que se repite en el tiempo y se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esa nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación (LUCARELLI, 2009a, p. 21).

Desde este punto de vista, la pregunta que corresponde formular es: ¿qué se interrumpe o se altera con la innovación? Desde la perspectiva fundamentada crítica, la innovación va a tener un sentido multidimensional, es decir, puede afectar a cualquiera de los aspectos que conforman la situación didáctica, tanto los componentes técnicos, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre los sujetos como las formas de autoridad de poder en el aula o la institución. Desde este encuadre, “la ruptura puede originarse en la metodología de algún componente técnico, o de una práctica específica de los sujetos, pero se propaga en el resto de los componentes de la situación”. Por lo tanto, la innovación también requiere ser abordada desde dimensiones diversas como la epistemológica, la económica o social “que permitan explicar articulaciones con el contexto social amplio” (LUCARELLI, 2009a, p. 22).

La perspectiva fundamentada crítica, al contrario de lo que ocurre en perspectiva tecnicista, asume el “reconocimiento de las prácticas dentro de la historia de los sujetos, los grupos o las instituciones”, esto significa que

Una práctica innovadora de la enseñanza puede ser entendida solamente si se la analiza como parte del conjunto de prácticas que se desarrollan en un determinado actor; se parte del supuesto que ese comportamiento cobra sentido a la luz del repertorio de formas de actuar que ha desarrollado ese sujeto a lo largo de su vida, en este caso en lo referente al desempeño de su rol docente (LUCARELLI, 2009a, p. 23).

Reconocer las prácticas dentro de la historia de los sujetos, busca establecer una lógica o relación entre las conductas, los fenómenos o los acontecimientos en el tiempo. Esto se advierte al indagar las representaciones sociales de los docentes universitarios sobre innovación, la que no es percibida como novedad absoluta sino encuadrada en una serie histórica y en un contexto determinado. Es por ello que se puede hablar de novedad relativa. El encuadre histórico situacional permite colocar al docente como un sujeto generador de prácticas innovadoras frente a prácticas rutinarias. Esto puede comprenderse a partir del binomio “praxis inventiva” versus “praxis repetitiva”. Dentro de la primera se efectiviza una participación real del sujeto mientras que en el marco de una innovación tecnicista sólo existiría una participación simbólica.

4 Posibilidades y condiciones de innovación en cursos de lenguas con fines específicos

Los casos arriba analizados en el apartado dos pueden considerarse, por tanto, como ejemplos de innovación educativa en el sentido de que involucran, desde un rol protagónico, “acciones vinculadas con actitudes y procesos de investigación para la solución de problemas que comporten un cambio en la práctica educativa” (RUIZ; MARTÍNEZ; VALLADARES, 2010, p. 53).

Más allá de las soluciones didácticas y metodológicas específicas, es importante destacar que, haciendo hincapié en diversas instancias motivadoras procedentes del contexto sociocultural (la internacionalización de los estudios, las nuevas tecnologías y la inclusión), esas experiencias y reflexiones buscan responder a nuevas demandas y necesidades de intercambio en lengua extranjera por parte de la comunidad académica. Esas nuevas circunstancias han impulsado a actores involucrados en el área (protagonismo) a tomar decisiones que implican una actitud de innovación en el campo pedagógico y un compromiso de intervención con una política de lenguas; lo que podría interpretarse como la repercusión multidimensional de esa innovación que trasciende el dominio pedagógico del aula y repercute en otros planos como el curricular y el institucional —a partir de lo que Cunha y Lucarelli (2006) denominan “revoluciones silenciosas”.¹²

Los casos expuestos constituyen acciones innovadoras en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que son propuestas que dan cuenta de desafíos que docentes e investigadores han detectado a partir de esa práctica. Los mismos, por tanto, podrían enmarcarse en el campo de la glotopolítica.¹³ Este encuadre se justifica a partir del hecho de que sean los propios actores involucrados (como parte de la comunidad académica) los que incidan políticamente sobre los hechos del lenguaje, tomando decisiones sobre este, procurando conciliar objetivos institucionales previos con los escenarios emergentes; posicionándose de manera protagónica en la búsqueda de soluciones innovadoras en una dimensión de política y gestión de lenguas.

Lucarelli (2009a) destaca que “identificar una innovación como protagonista, implica resaltar su intencionalidad política, dado que implica procesos que afectan la toma de decisiones al pretender irrumpir en el desarrollo de las formas tradicionales instituidas” (LUCARELLI, 2009a, p. 27).¹⁴ El protagonismo docente y su participación real en el proceso

¹² En este sentido, los casos de experiencias con estudiantes con disminución visual que hemos expuesto en apartado dos, son paradigmáticos, porque, en principio, el trabajo con los materiales bibliográficos (un requerimiento inherente a los estudios de nivel superior) se ve de alguna manera condicionado. Esta es una situación que obliga a los/las docentes de lenguas extranjeras a replantear el enfoque que habitualmente dan a sus clases, tanto en el plano material, metodológico como institucional, aspectos que trascienden el aula e involucran acciones decididas y compartidas desde la gestión y desde la política educativa.

¹³ Arnoux (2000) adopta el término “glotopolítica” para referirse a un campo más amplio que el de la “política lingüística”. La palabra “glotopolítica” sirve para referirse a las diferentes maneras en que una determinada sociedad opera sobre el lenguaje.

¹⁴ Cunha y Lucarelli (2006) ponen de relieve la dimensión política de la innovación al destacar, siguiendo a Boaventura de Souza Santos, su rol emancipador: “creando nuevas formas de conocimiento que evolucionen del colonialismo hacia la solidaridad, produzcan subjetividades individuales y colectivas con capacidad de indignación y alimenten el deseo de la emancipación” (CUNHA; LUCARELLI, 2006, p. 42).

innovador posibilitarían, además, otro proceso que es el de propagación de las innovaciones: “... la generación se produce en las bases del sistema, a partir de las acciones de los sujetos docentes, posibilitándose la incorporación en red, de otros docentes motivados hacia la innovación” (LUCARELLI, 2009a, p. 28).¹⁵

Este tema remite a la cuestión relativa a la adopción y perduración de la innovación. Para ello, Louis (2009) propone seguir un modelo claro o un cuadro de referencia bien articulado como el de Rogers. Este modelo despliega una serie de elementos como ser un agente de cambio, usuarios, proceso de cambio, resistencias, ambiente y características facilitadoras de las innovaciones. El ambiente de la innovación influencia en la adopción de una innovación a partir de una serie de características como por ejemplo la insatisfacción frente al status quo, la accesibilidad de materiales, las recompensas y estímulos y el apoyo de los responsables administrativos, entre otras. Las resistencias por su parte son componentes del modelo que se traducen en diversas barreras como las sociales, las psicológicas, las organizacionales o las culturales. A la par de estas resistencias pueden también presentarse situaciones contextuales adversas a la innovación como la falta de recursos, la complejidad de la gestión o la ausencia de espíritu colectivo.

La puesta en práctica de acciones de ampliación de competencias, por lo tanto, ya sean más restringidas o más amplias, en tanto que ejemplos o prácticas de innovación educativa, requerirán de una reflexión metodológica y política sistemática por parte de la comunidad académica involucrada. “Una innovación educativa tiene mayor impacto cuando no sólo se limita a un grupo de personas o a una sola organización educativa sino cuando su alcance llega al resto del sistema educativo nacional” (RUIZ; MARTÍNEZ; VALLADARES, 2010, p. 54).

5 Conclusiones

¹⁵ En el caso específico de cursos de lengua portuguesa con fines específicos, por ejemplo, la irrupción de nuevas tecnologías también pone en entredicho el punto de vista restringido en torno de una o dos habilidades, de manera más dramática que en el caso de lenguas de menor proximidad lingüística con el castellano —como es el caso de francés o del inglés. Esta circunstancia, abre sin duda, al mismo tiempo, nuevos panoramas y posibilidades a propósito de la necesidad de la ampliación de competencias, con textos multimodales o en nuevas situaciones de interacción mediadas por medios electrónicos. Barbosa, Araújo y Aragão (2016) focalizan a través de la multimodalidad el hipertexto electrónico didáctico en lengua extranjera, lo que produce una lectura multimodal. En este sentido, la lectura ya no puede basarse en la linealidad y en la decodificación, ya que el hipertexto establece varios recorridos para el lector y alternativas para la producción de sentido. En Pasero (2018), a partir de una experiencia de extensión que tuvo su origen en clases de lectocomprensión en lengua portuguesa en la universidad, se intenta desarrollar acciones didácticas para el aprovechamiento de los nuevos recursos procedentes de la web. 2.0 que pudieran emplearse en recopilación de materiales y posterior lectura en lengua portuguesa. La particular situación de la enseñanza del portugués en contexto hispanohablante (proximidad lingüística), pone de relieve la preeminencia de la mediación intercultural (BIZARRO, 2012), a la vez que facilita la aplicación de estrategias y acciones de intercomprensión entre lenguas (castellano/portugués) (SILVA, 2013). En este caso, podría implementarse en la clase confrontando el discurso del docente (en portugués) con el del estudiante (en castellano) al mismo tiempo que se aborda una sistematización de los contenidos propios de la fonética, la prosodia y la interacción discursiva.

Las propuestas que recogimos y reseñamos en el apartado dos, abordan, de maneras diversas, las posibilidades de lo que dimos en llamar *ampliación de competencias* en cursos de lenguas extranjeras con fines específicos en el nivel superior, desde un posicionamiento innovador y un rol protagónico, visto en la serie histórica de las prácticas en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad. Los interrogantes que las diferentes acciones puedan suscitar en un escenario de evidente complejidad, convocan a un trabajo interdisciplinario y colaborativo. Esto es relevante, sobre todo, ante la necesidad de implementar espacios de capacitación más o menos prolongados y planificados según los diversos grados de dificultad lingüística y que, indefectiblemente, deberán incluir la capacitación para la utilización profesional de recursos informáticos y nuevas tecnologías. En este sentido, las experiencias y propuestas innovadoras en el área de lenguas extranjeras con fines específicos, deberán necesariamente integrar parámetros para la instancia de evaluación curricular así como criterios metodológicos que puedan ser fácilmente sistematizables, codificables y transpuestos a otros ámbitos o contextos.

Referencias

- ARNOUX, Elvira Narvaja de (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: AA. VV. **Lenguajes: teorías y prácticas. Primer simposio en la Maestría en Ciencia del Lenguaje**. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, 2000. p. 95-109
- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Modalidades e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.
- BIZARRO, Rosa. Língua e cultura no ensino de PLE/PLS: reflexões e exemplos. In: **Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto**, Oporto, vol. 3, p. 117-131, 2012.
- BURKE, Peter. Innovación. In: BURKE, Peter. **¿Qué es la historia del conocimiento?** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2017. p. 48.
- CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa. Innovación en el aula universitaria y saberes docentes: experiencias de investigación y formación que aproximan a Argentina y Brasil. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, n. 24, p. 41-47, 2006
- DORRONZORO, María Ignacia; KLETT, Estela (2001). Las tareas lectoras en la comprensión de textos académicos en lengua extranjera. In: **I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina**. Ponencia. Cartagena, 9-14 de diciembre de 2001.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina: situación y perspectivas**. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales, 2010.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Comp.). **Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional**. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2009.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto y equipo. Reflexiones en torno al concepto de innovación y la universidad. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Dir.). **La innovación en las universidades nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo**. Tres de Febrero: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; ALBORNOZ, Mario. La Internacionalización de la educación superior y la ciencia en Argentina. In: DIDOU AUPETIT, Sylvie; JARAMILLO DE ESCOBAR, Vielka (Coord.). **Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte**. Caracas: UNESCO/IESALC, 2014. p. 17-48.

KLETT, Estela (2017). Renovar los cursos de lectocomprensión con miras a la internacionalización de los estudios. In: **V Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo. "Actividad de lenguaje, textos y discursos: recorridos de investigación e intervención"**. Ponencia. Rosario: 30 de agosto al 1 de setiembre de 2017.

LOUIS, Roland. Inovação pedagógica no ensino superior. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 191-204.

LUCARELLI, Elisa. Las prácticas innovadoras en el aula universitaria: una mirada desde la investigación. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boécio Atrib; GHIGGI, Gomercindo (Org.). **Práticas innovadoras na aula universitária: possibilidades, desafios e perspectivas**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009a. p. 17-46.

LUCARELLI, Elisa. Prácticas protagónicas e innovación en la universidad. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009b. p. 205-214.

MARIANI, María Rosa. Leer en lengua extranjera cuando no se puede ver. El poder de la tecnología. In: GARÓFALO, Silvana (Comp.). **Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe. Comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2017. p. 213-220.

PASERO, Carlos Alberto. **La web en lengua portuguesa. Recursos iniciales para la búsqueda de documentos de trabajo en ciencias sociales y humanidades**. Buenos Aires: Ediciones EZ, 2018.

PORRAS, Haydée; SÁNCHEZ, Rosa; MAGGI, Graciela. Una experiencia sobre la comprensión auditiva del discurso académico en inglés. In: KLETT, Estela; VASALLO, Alejandra (Org.).

Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad. Luján: Universidad Nacional de Luján, 2000. p. 105-126

QUADRANA, Daniela. La compréhension orale-auditive dans les cours de lecture-compréhension: réflexion sur les genres. **Revue de la SAPFESU**, Buenos Aires, a. 33, n. 38, p. 68-79, 2015.

RODRÍGUEZ, Marco Antonio. Interculturalidad, prácticas discursivas y TIC: consideraciones desde la enseñanza del portugués con fines específicos (PFE). In: GARÓFALO, Silvana (Comp.). **Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe. Comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad.** Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2017. p. 183-191

RUIZ, Rosaura; MARTÍNEZ, Rina; VALLADARES, Liliana. **Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento.** México: FCE/UNAM, 2010.

SILVA, Regina Célia da. Intercompreensão entre línguas românicas: contextos, perspectivas, desafios. **Revista de Italianística**, San Pablo, n. 26, p. 91-103, 2013.

Como citar

PASERO, Carlos A. Innovación y nuevas tecnologías: ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras en el nivel universitario argentino. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2020.

