

## Integración de tecnología e innovación pedagógica en asignaturas presenciales de enseñanza de lengua extranjera

### Integration of Technology and Pedagogical Innovation in Face-to-Face Foreign Language Teaching Courses

Patricia Andrea Lugin<sup>1</sup>  
Gonzalo Andrés<sup>2</sup>

#### Resumen

Este artículo examina la integración de tecnologías y la innovación pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés, francés y portugués) en la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) durante la post-pandemia (periodo 2021-2024). A través de una metodología cualitativa, exploratoria y descriptiva, se analizan las Prácticas Educativas Mediatizadas implementadas en asignaturas de grado presenciales en tres facultades. El estudio adopta un enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras y un abordaje socio-técnico de la integración tecnológica. Se indaga en el uso de tecnologías, las percepciones y competencias docentes, y la producción de materiales educativos intermediales. Para su observación se plantearon cuatro dimensiones de análisis: institucional, social, tecnológico e intermedial. Los hallazgos indican que la innovación educativa se construye mediante intervenciones pedagógicas y actualizaciones tecnológicas graduales. Los docentes destacan el valor de los recursos en línea y el aula virtual para ofrecer materiales auténticos, relevantes y actualizados, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

**Palabras clave:** digitalización; innovación educativa; enseñanza de segunda lengua; educación superior

**Abstract**

This article examines the integration of technologies and pedagogical innovation in the teaching of foreign languages (English, French and Portuguese) at the National University of Entre Ríos (Argentina) during the post-pandemic period (2021-2024). Through a qualitative, exploratory and descriptive methodology, it analyses the Mediated Educational Practices implemented in face-to-face undergraduate subjects in three faculties. The study adopts an intercultural approach to foreign language teaching and a socio-technical approach to technology integration. It explores the use of technologies, teachers' perceptions and competences, and the production of multimodal educational materials. For the analysis, four dimensions were proposed: Institutional, Social, Technological and Intermedial. The findings indicate that educational innovation is built through pedagogical interventions and incremental technological upgrades. The teachers highlight the value of online resources and the virtual classroom in providing authentic, relevant and up-to-date materials, enriching the students' learning experience.

**Keywords:** Digitalization; Educational Innovation; Second Language Teaching; Higher Education

Fecha de recepción: 03-06-2025  
Fecha de evaluación: 02-07-2025  
Fecha de evaluación: 02-07-2025  
Fecha de aceptación: 11-07-2025

## Introducción

Históricamente la enseñanza de la Lengua Extranjera (LE) estuvo atravesada por la utilización de recursos tecnológicos. En esta área, la utilización de tecnologías electrónicas e informáticas constituye una estrategia facilitadora de aprendizajes y para la creación de conexiones (Sosa, 2011). Por ejemplo, a partir de la década de 1970, se consolidaron métodos de enseñanza estructuralistas que priorizan la oralidad (al menos en los primeros estadios del aprendizaje). De esta manera, predominó el método audiolingüístico donde los lenguajes sonoros y audiovisuales tuvieron un rol protagónico en la búsqueda de fluidez del estudiantado en cuanto a gramática y pronunciación. Esta estrategia pedagógica concibe “la oportunidad de trabajar más los ejercicios y de escuchar de forma controlada y sin errores las estructuras básicas. (...) Una lección grabada puede presentar primero un diálogo para practicar la comprensión oral” (Richards y Rodgers, 1998, p. 62).

Desde entonces, los enfoques subsiguientes (como la enseñanza comunicativa, el enfoque intercultural o la intercomprensión) sostuvieron la importancia de los materiales auténticos y de los recursos orales y audiovisuales como complemento de la formación en LE. Y especialmente desde la década de 1990 cuando, a partir del impulso generado por la globalización, se registró un creciente interés por el aprendizaje de LE, especialmente en lo referido al dominio lingüístico y la expresión oral similares al hablante nativo.

Ya en el siglo XXI, se fue configurando una creciente digitalización de los recursos educativos y, posteriormente, una plataformización de la educación formal y no-formal (Pedro i García, 2023). Esta situación habilitó el acceso a una innumerable cantidad de recursos sonoros, visuales y audiovisuales, así como la utilización de entornos virtuales para la enseñanza. Aunque, sin dudas, el período de la pandemia de COVID-19 se comportó como un catalizador de estos procesos.

En la República Argentina durante los años 2020 y 2021 se implementó una virtualización forzosa de la educación en las universidades. La pandemia constituyó un punto de inflexión ya que –prácticamente en una semana– se efectuó una migración total de las clases presenciales a diferentes plataformas. De modo que este período fortaleció aún más la digitalización de los recursos multimodales (escritos, sonoros, visuales y audiovisuales) y también promovió la plataformización mediante el uso de entornos virtuales y aplicativos de videoconferencia.

En el caso particular de las asignaturas de LE de carreras presenciales de la Universidad Nacional de Entre Ríos, en esos años se consolidaron un conjunto de experiencias de innovación pedagógica y de integración tecnológica. Esta situación permitió consolidar ciertas transformaciones técnicas y didácticas que progresivamente se venían implementando en estas asignaturas. De hecho, tal como se constató en

este estudio y en un relevamiento anterior (Lugrin, 2024), tanto los docentes como los estudiantes involucrados lograron adaptarse rápidamente a la virtualización forzosa.

En este contexto de expansión del paradigma socio-tecnológico informacional, es posible un progresivo fortalecimiento de Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM), entendidas como una diversidad de formas de enseñanza y aprendizaje que se caracterizan por una presencia físico-virtual responsable, con instancias colaborativas de adopción, creación y recreación de información y conocimiento, a partir de la accesibilidad de múltiples fuentes de información multimodales (Andrés & San Martín, 2019).

En ese marco, en el presente artículo se indaga en el desarrollo de PEM en las asignaturas de LE correspondientes a carreras de grado presenciales de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Concretamente, se relevaron las formas de integración tecnológica e innovación pedagógica tras la finalización de la virtualización generada por la pandemia para conocer si los recursos utilizados y las actividades propuestas se realizan con fines lingüísticos-culturales, disciplinares o meramente instrumentales.

## **Método y técnicas**

### *Método*

Los resultados aquí presentados forman parte de una investigación más amplia. Concretamente, en este artículo se presenta un análisis de caso referido a asignaturas dedicadas a la enseñanza de LE en carreras presenciales de grado de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). La estrategia metodológica fue cualitativa, exploratoria, descriptiva y sincrónica (Hernández Sampieri et al., 2014).

### *Técnicas*

La información sistematizada a continuación fue recogida mediante dos instrumentos de recolección de datos: entrevistas semi-estructuradas a los equipos de cátedra y visualización del aula virtual de las asignaturas. Asimismo, se incluye un caso que es analizado a partir de la reflexión crítica sobre su experiencia docente de una de las co-autoras de este trabajo.

Se indagó sobre las modalidades y dinámicas de innovación pedagógica, los tipos de uso de las tecnologías disponibles, las percepciones y competencias de los equipos de cátedra involucrados, las formas de producción y apropiación de materiales educativos intermediales.

El relevamiento fue realizado entre los meses de mayo y noviembre de 2024. Las docentes consultadas manifestaron su consentimiento informado para participar del estudio.

### *Casos de análisis*

Para la selección de casos, se consideraron los siguientes criterios: que las innovaciones pedagógicas se hayan realizado durante y después de la pandemia (período 2021-2024); que realicen algún tipo de integración de tecnologías informáticas y digitales; que promuevan una modalidad enseñanza mixta (presencial y virtual); que fomenten la participación estudiantil; que impulsen innovaciones “incrementales” (Cai, 2017) en las formas de enseñanza (no necesariamente rupturistas); y que sean pertinentes, relevantes y factibles de estudiar.

En ese marco, se escogieron cuatro asignaturas pertenecientes a tres facultades diferentes:

(i) *Francés I, II y III* (Facultad de Ciencias de la Educación)

Asignaturas de la Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura y Profesorado en Educación. La experiencia de la virtualización forzada durante la pandemia puso en crisis su forma de enseñanza. Ello propició una transición hacia la enseñanza de la comprensión audiovisual y la producción oral. Los trabajos prácticos estuvieron direccionados a la creación de videos, presentaciones en *PowerPoint* y *Canva*, diseñar *flyers*, realizar entrevistas y grabar *podcasts*. En la actualidad, en algunas clases presenciales se trabaja en el aula virtual de la asignatura a fines de visualizar y repasar los recursos educativos disponibles de manera colaborativa. El equipo de cátedra es el mismo en las tres asignaturas, y se encuentran en segundo, tercero y cuarto año del plan de estudios (correlativamente). Se entrevistó a la profesora titular (Prof. 1) y las dos jefas de trabajos prácticos (Prof. 2 y Prof. 3).

(ii) *Comprensión y Producción de Textos en Portugués III* (Facultad de Ciencias de la Administración)

Asignatura anual de tercer año del Profesorado de Portugués. Durante la pandemia, desarrollaron guías de lectura, guías de estudio y videos explicativos para acompañar al alumnado en el proceso de virtualización del cursado. Las clases teóricas están concentradas en el aula virtual y los trabajos prácticos promueven la producción escrita, oral y audiovisual del alumno mediante tareas de reflexión e interpretación. En este caso, el cuestionario se focalizó solamente en la experiencia de la docente durante el ciclo lectivo de 2021 en plena pandemia. Se entrevistó a quien fue la profesora titular en ese momento (Prof. 4).

(iii) *Inglés I y II* (Facultad de Ciencias Agropecuarias)

Asignaturas anuales de la carrera Ingeniería Agronómica. A partir de la pandemia, para el dictado de clases recurren a recursos digitales, diccionarios y traductores que están disponibles en el aula virtual y emplean cuestionarios de opción múltiple para la evaluación y elaboración de informes escritos y orales. Actualmente implementan aplicaciones de inteligencia artificial generativa. El equipo de cátedra es el mismo en las dos asignaturas, y se encuentran en primero y segundo del plan de estudios (co-

relativamente). Se entrevistó a la profesora titular (Prof. 5) y a dos auxiliares (Prof. 6).  
(ix) *Didáctica del Portugués II* (Facultad de Ciencias de la Administración)

Asignatura anual de tercer año del Profesorado de Portugués. La pandemia propició una renovación del aula virtual de manera completa y detallada de los temas presentados, con elaboración de materiales para que el estudiantado pueda acceder y acompañar la lógica teórico-práctica del contenido abordado. Las actividades se plantean desde la apropiación del conocimiento y de la producción multimodal, dentro y fuera del aula (uso de redes sociales). La profesora titular es una de las co-autoras del presente estudio y se toma de base el análisis de su aula virtual (Prof. 7).

### *Criterios de análisis*

Todo proceso de producción e innovación socio-tecnológica en ámbitos educativos dinamiza mutaciones en la cognición, la comunicación y la significación (Marín Ossa, 2016). Teniendo en cuenta la complejidad que implica la innovación pedagógica mediante la integración tecnológica en carreras universitarias presenciales, se adoptó una mirada multidimensional para el análisis de las PEM. Por lo que es preciso integrar en el análisis diversas variables, como la imbricación entre las cualidades de las tecnologías utilizadas con las disposiciones institucionales, los tipos de prácticas pedagógicas y conocimientos producidos (Azzari, 2019).

Para ello se puso en obra un modelo de análisis de la construcción de PEM en educación superior (Andrés & San Martín, 2019, 2022). Dicho modelo está configurado por cuatro dimensiones interrelacionadas (no jerárquicas):

**Dimensión Institucional:** analiza las políticas institucionales y la estructura organizacional en los distintos niveles de gestión.

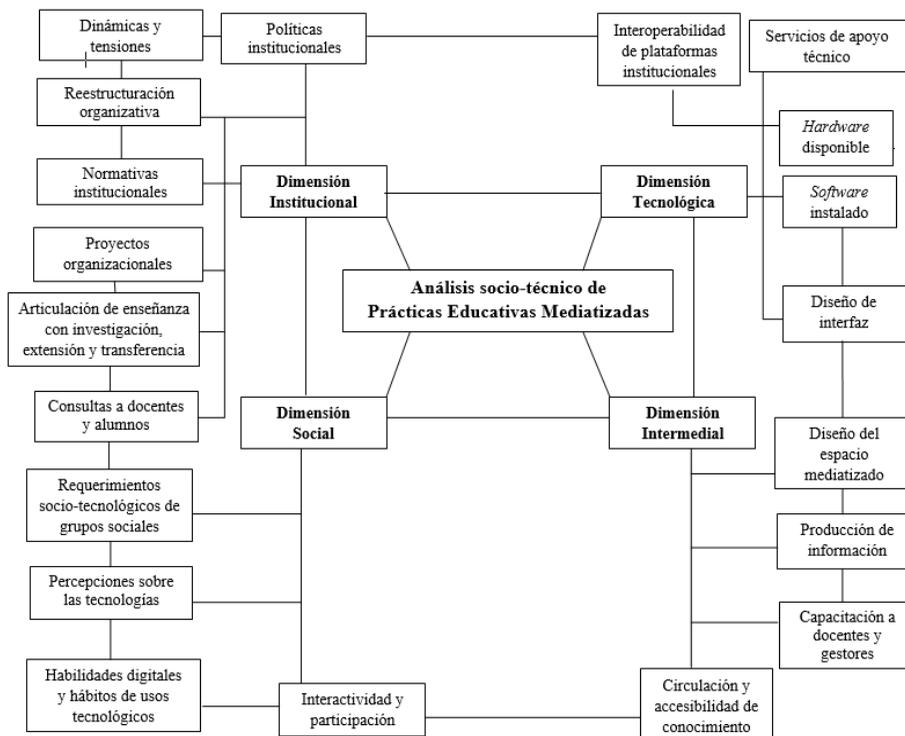
**Dimensión Tecnológica:** describe la infraestructura técnica (hardware y software disponible) y las tecnologías utilizadas.

**Dimensión Intermedial:** examina los procesos de creación y re-creación de información y conocimiento en múltiples formatos y soportes.

**Dimensión Social:** estudia las características de los grupos sociales intervinientes en las PEM y sus tipos y formas de utilización de tecnologías.

**Figura 1**

*Modelo de análisis socio-técnico de Prácticas Educativas Mediatizadas*



*Fuente:* elaboración propia.

## Resultados

El modelo de análisis socio-técnico contempla una multiplicidad de variables heterogéneas. Debido a los límites del presente artículo, aquí se presentan los principales resultados especialmente en lo referido a las actitudes y competencias docentes, la metodología de trabajo físico-virtual, la participación de los estudiantes, la labor del equipo docente y la producción intercultural de recursos educativos multimodales.

### *Dimensión Institucional*

Esta dimensión releva aquellas estrategias, disposiciones y normas institucionales

que regulan, promueven o condicionan las PEM. En este caso, se mencionan las condiciones existentes en el ámbito de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) para la virtualización de la enseñanza. Esta universidad creó en 1993 el Área de Educación a Distancia desde donde se vienen promoviendo acciones para el uso de entornos virtuales como complemento de las clases presenciales en las carreras de grado. Como parte de esas políticas institucionales, una acción plural fue la creación de un campus virtual de la universidad. Incluso algunas facultades cuentan con su propia plataforma, como por ejemplo la Facultad de Ciencias de la Educación.

Desde estas áreas se fue avanzando progresivamente en la creación de aulas virtuales para las asignaturas que se dictan en cada carrera. A su vez, tanto el área mencionada como cada facultad han organizado una multiplicidad de cursos y capacitaciones para el profesorado, destinadas a promover la enseñanza virtual y el uso de entornos virtuales. De ese modo, se busca asistir al profesorado y al estudiantado en la utilización de estos entornos. Además, se confeccionaron instructivos sobre usos específicos, como el ingreso, la matriculación y el diseño de cuestionarios. Como menciona una de las entrevistadas: “en esta Facultad está bien desarrollado, con un acercamiento hacia el docente para implementar distintas estrategias” (Prof. 6).

En este contexto, las asignaturas analizadas aquí cuentan con su propia aula virtual desde antes de la irrupción de la pandemia, que era utilizado como un repositorio de recursos educativos y de bibliografía de referencia. Sin embargo, la disponibilidad de este espacio fue fundamental para la migración virtual forzosa durante la suspensión de las clases presenciales: “Entonces nuestra propuesta en la virtualización forzosa fue que en el campus virtual teníamos un repositorio de sitios donde podíamos profundizar más. Eso fue decantando, pero nos fue sirviendo como una herramienta que nos permite trabajar con una dinámica totalmente distinta, considerando que la materia es teórica-práctica” (Prof. 6).

### *Dimensión Tecnológica*

Como recurso tecnológico principal se puede mencionar la utilización de los entornos virtuales institucionales por parte de todas las cátedras analizadas. Tanto el campus virtual gestionado por el Rectorado de la Universidad (<https://campus.uner.edu.ar>) como el gestionado por la Facultad de Ciencias de la Educación (<https://edu-virtual.fcedu.uner.edu.ar>) se basan en el sistema de gestión virtual de código abierto *Moodle*. En ambos casos, estas plataformas están alojadas en servidores propios de la casa de estudios y es gestionada por personal de áreas de informática y redes.

En las asignaturas analizadas, se identificó que son los propios equipos docentes los responsables del diseño y organización de las aulas virtuales. No cuentan con personal técnico destinado para esa actividad y son espacios que se van actualizando

en consonancia con la presencialidad: “El aula virtual está diseñada de la manera que nosotros vamos dictando la cátedra” (Prof. 5).

Estos entornos virtuales son los espacios principales para el desarrollo de PEM, a partir de la virtualización de las actividades, la sistematización de los recursos educativos y la comunicación entre los equipos de cátedra y el estudiantado. En todos los casos, las cátedras habían incorporado tecnologías informáticas y digitales antes de la pandemia, tanto en el espacio áulico presencial como en las actividades domiciliarias. Sin embargo, cuando irrumpió la emergencia sanitaria, se potenció la utilización de plataformas y aplicativos para continuar con el vínculo pedagógico: “Ese primer año de la pandemia viví como un gran desafío la posibilidad de aprovechar las posibilidades que nos daba la tecnología y promover su uso entre los alumnos” (Prof. 4). Y superada la pandemia, se observó que se mantuvo el uso de estos entornos como complementos e incluso como una sustitución de las clases presenciales. “Lo que sucedió post-pandemia fue seguir haciendo uso de esos recursos que consideramos que funcionaron para el cursado y la evaluación” (Prof. 5).

La organización de las aulas virtuales se presenta por módulos (en mosaicos) o por ejes temáticos. Para la presentación de las temáticas y de revisiones de los contenidos de las unidades, los docentes recurren a diversos aplicativos o programas según la finalidad:

- *Gamificación: Worldwall, Lido, Mentimeter, Genially, H5P*
- *Actividad colaborativa: Padlet, Google Doc, WhatsApp e Instagram.*
- *Actividad individual: Google Form, Microsoft Word, Google Doc*
- *Presentaciones: Genially, Canva, Prezi, Microsoft Power Point, Explee, Camaleo*
- *Para realizar consultas de léxico: diccionarios (dicio.com.br, Wordreference) o Google Translate*
- *Acceso a información en la lengua objeto de estudio: videos de YouTube (de televisión francesa o Radio Francia Internacional), podcast de Spotify, sitios web específicos.*
- *Encuentros sincrónicos: Google Meet, Zoom*

En cuanto la evaluación del estudiantado, se solicita la realización de diferentes trabajos o actividades virtuales en *Google Drive* y *Padlet*, así como exposiciones orales en clases presenciales en las que el estudiantado puede presentar diapositivas de *Microsoft Power Point* o *Prezi* o cualquier otro soporte. En el marco del aula virtual, teniendo en cuenta los recursos disponibles en *Moodle*, se propone realizar Cuestionarios (para autoevaluación); la herramienta *Tarea* para solicitar informes o trabajos prácticos; el *Foro* para presentaciones personales, opiniones o interpreta-

ciones de temas abordados; el Glosario; y los Cuestionarios de opción múltiple o de verdadero o falso.

Al respecto, las docentes argumentaron que el recurso Cuestionario es un “un gran aliado” para la evaluación y autoevaluación de los estudiantes: “una vez por mes hacemos cuestionarios de práctica para que se autocorrijan con respuestas cerradas para que tengan las respuestas inmediatamente” (Prof. 1).

### *Dimensión Social*

En esta dimensión se focaliza en las actitudes, percepciones y habilidades de las docentes en torno al desarrollo de PEM mediante la integración de tecnologías en la enseñanza.

Entre las percepciones más recurrentes están las que relacionan el uso de tecnologías digitales con la innovación educativa: “Yo entiendo que con la innovación se trata de buscar nuevas maneras de enseñar” (Prof. 1). También aparecen los cuestionamientos a las formas de enseñanza tradicional: “Entiendo que la innovación tiene que ver con un posicionamiento del docente, desde ahí cambiar el modelo de docente comunicador del conocimiento” (Prof. 4). Además, se entiende al desarrollo de PEM como una oportunidad para potenciar la autonomía del estudiantado: “la innovación tecnológica es para que ellos sean autónomos e independientes” (Prof. 5).

Finalmente, se la considera como una construcción permanente: “La innovación es un horizonte al que intentamos llegar” (Prof. 1). La virtualización educativa es concebida como un proceso desafiador, que requiere tiempo de producción, capacitación permanente y dispositivos actualizados, pero que habilita nuevas posibilidades: “desde el área de la lengua extranjera, se abren las puertas a muchas posibilidades a partir de lo tecnológico, se trata de pensar en el desarrollo del mundo” (Prof. 4).

En cuanto a las habilidades de las docentes, se detectó que ya desde antes de la pandemia había interés en fortalecer sus competencias digitales, entendidas como el desarrollo de habilidades individuales y sociales necesarias para interpretar, administrar, compartir y atribuir sentido utilizando los canales de comunicación digital (Dudeney et al., 2016). “Aprendí bastante antes de la pandemia. Ya habíamos tenido formaciones en la facultad, con capacitación, especializaciones sobre implementación de tecnología” (Prof. 4).

Como se mencionó anteriormente, la enseñanza de la LE tiene trayectoria en la implementación de tecnologías tanto para aproximarse a las lenguas y a las culturas nativas, como para fortalecer la producción y la comunicación. Ello implica que las docentes de inglés, francés y portugués de la UNER sean proclives a mantener una actualización permanente: “La formación nunca se termina: siempre que logras manejar algo, al otro día ya tenés que empezar con algo nuevo para implementar” (Prof. 6).

Vale destacar también que estos procesos están atravesados por instancias de reflexión permanente en torno a las cualidades y potencialidades de los recursos implementados. En todas las entrevistas se hallaron problematizaciones sobre las formas de uso de las tecnologías a fines de promover competencias digitales (Scolari, 2018) entre los estudiantes y también entre las propias docentes. Asimismo, hicieron énfasis en la pertinencia de adecuar los recursos educativos y las actividades evaluativas al campo del saber profesional y el perfil profesional del estudiantado: “La metodología de trabajo apunta a trabajar con géneros y textos del ámbito agronómico. Entonces, si bien tienen un conocimiento de las cuestiones gramaticales o del idioma en sí, nuestra propuesta es tomar esas cuestiones del idioma, pero a partir de textos específicos” (Prof. 5).

En las asignaturas con equipo de cátedra se registra un trabajo colaborativo para buscar, seleccionar, secuenciar, crear y planificar las secuencias didácticas abordadas, en relación con la propuesta pedagógica: “[las colegas] están haciendo una capacitación relacionada con educación, entonces ellas siempre traen alguna innovación pedagógica específica” (Prof. 2).

También comentaron que la búsqueda de alternativas tecnológicas y pedagógicas las moviliza a participar en eventos académicos nacionales e internacionales: organización de un taller de *podcast* para la visibilización del francés (Prof. 2), participación en un congreso de tecnología educativa sobre el uso de *Instagram* para la democratización del conocimiento didáctico del portugués (Prof. 7) o la presentación de un proyecto de innovación para promover la búsqueda de información en sitios especializados en inglés (Prof. 5).

### *Dimensión Intermedial*

En este apartado se profundiza en las formas de producción y apropiación de información y conocimiento por parte de docentes y estudiantes. Para ello, se recurrió a la visualización de las aulas virtuales de las asignaturas. El análisis se efectuó a partir de una mirada de la interculturalidad, en tanto enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras, en relación con la tecnología educativa apropiada y crítica, porque, en primer lugar, la aproximación lingüístico-cultural de la lengua origen y la lengua meta permiten entornos más favorables de intercambios entre los sujetos intervinientes del proceso de enseñar y de aprender (Mendes, 2011). En segundo lugar, porque integrar ciencias, tecnologías y humanidades contribuye con una educación ciudadana intercultural tendiente a la reciprocidad y respeto de las diferentes culturas y ejercita una comprensión y actitud abierta ante la diversidad (Fainholc, 2005).

Considerando que en el marco de la enseñanza de LE, los materiales didácticos son recursos, en diferentes soportes, que orientan y propician experiencias en/con

la lengua extranjera (Mendez, 2011), a los fines de esta investigación se registraron los materiales de propia producción y los materiales auténticos. Entre los hallazgos, se identificó, por un lado, la generación de *materiales de propia producción* para la presentación y explicación de temáticas específicas, que promovieron y permitieron acompañar el aprendizaje del estudiantado, desde los contenidos lingüístico-culturales de las LE, su vinculación con el campo del saber del profesional en formación y para la promoción de la *sabiduría digital* de acuerdo con las experiencias y conocimientos previos del estudiantado: “Nosotros tenemos grupos que vienen de lugares donde ni siquiera tienen conectividad, entonces todo lo que uno le propone es con cierto recaudo. Hacemos pequeños tutoriales para explicitar cuestiones que uno cree que [el estudiantado] ya lo tiene naturalizado” (Prof. 5). En este contexto, los materiales son considerados como puentes mediadores en la construcción de sentidos (Mendes, 2011) articulando los ejes tecnológicos, disciplinares y lingüístico-culturales.

La producción de algunos materiales es realizada dentro del aula virtual (con las opciones disponibles en *Moodle*), y otros fueron elaborados a partir de diferentes aplicaciones o programas (que también son compartidos en el aula virtual): vídeos con la voz de la docente, glosario y nubes de palabras, entre otros softwares mencionados en la dimensión tecnológica. Uno de los recursos más utilizados es la presentación visual generada en programas como *Microsoft Power Point* o *Canva*: “En *Canva* diseñamos nuestros propios materiales con algunas cuestiones que necesitamos focalizar” (Prof. 1).

Por otro lado, se destaca el uso de *materiales auténticos* (no *didactizados*) vinculados con el perfil profesional del estudiantado que refleja la apropiación de los contenidos del campo de saber profesional y de lenguas extranjeras, es decir que estos recursos son significativos para la formación integral del estudiantado (Mendes, 2011): “La metodología de trabajo apunta a trabajar con géneros y textos del ámbito agronómico. Entonces, si bien tienen un conocimiento de las cuestiones gramaticales o del idioma en sí, nuestra propuesta es tomar esas cuestiones del idioma, pero a partir de textos específicos” (Prof. 5).

Se emplearon también materiales que declaran asuntos de interés general y/o de actualidad, ya que ponen el foco del aprendizaje en el estudiantado interviniente en el proceso y en sus necesidades e intereses (Mendes, 2011): “Entonces, por ejemplo, desde la cátedra estamos permanentemente buscando documentos auténticos, es decir, material que no fue creado con un fin pedagógico, sino que es la noticia del diario *Le Monde* o un video en YouTube de un youtuber francés” (Prof. 1). Ese tipo de materiales aportan contenidos curriculares de actualidad, respondiendo al público aprendiz y a la diversidad de recursos disponibles en contextos específicos de enseñanza y aprendizaje de LE (Mendes, 2011): “También me dio la posibilidad,

en esa época de pandemia, de tratar temas más actuales y a su vez vinculados con la disciplina” (Prof. 4).

Asimismo, se emplearon materiales que permiten al estudiantado un contacto más próximo con variedades lingüísticas de las LE, promoviendo la pluralidad de voces y de identidades de un idioma: “Es fundamental que conozcan otros acentos” para “explorar lo mejor posible el contacto auténtico con la lengua” (Prof. 3)

Y materiales que introducen referentes culturales actuales, siendo el profesorado *agente de interacción* entre los recursos, el proceso de enseñar y de aprender, considerando particularidades del estudiantado (Mendes, 2011) “para mí la innovación va por el lado de *aggiornarse* de consumos culturales de ver qué música se está escuchando” (Prof. 1).

Con respecto a las *actividades*, se detectó que recurren a experiencias que promueven la interculturalidad, en donde el profesorado se asume como *agente facilitador* para la construcción de sentidos con/en la lengua objeto de estudio (Mendes, 2011): “Hicimos una nube de palabras a partir de una música muy linda, para poder relacionarlo con un concepto de la africanidad. Fue un trabajo muy enriquecedor para mí como docente” (Prof. 4). Por otra parte, sus intervenciones indagan en el autoconocimiento y el respeto por el otro a partir de la descripción de lo conocido en una perspectiva dialógica y de apertura entre lo *inter* y *entre* cultura (Mendes, 2011) “en alguna oportunidad hemos pedido presentar la ciudad, porque sucedió un año que todos los estudiantes eran de diferentes ciudades” (Prof. 2).

También, las actividades propuestas articulan la interacción en el aula física y virtual conjugando imbricación y tensión entre la innovación y la tradición de la enseñanza (Lipsman, 2016), evaluando las potencialidades de los diferentes escenarios áulicos aprovechando los diversos grados de la mediatización. Es decir, si bien la modalidad educativa formal de estas asignaturas es presencial, apuestan a la construcción de una experiencia de *blended learning*: “Trabajamos mucho con el aula virtual, es un complemento permanente. Hay veces que estamos en la clase presencial, metidos dentro del aula virtual” (Prof. 1).

Las actividades promueven el abordaje interdisciplinario, al posicionar al profesorado como *agente de integración y coproducción de significados* priorizando el proceso integral de formación del estudiantado (Mendes, 2011): “empezar a buscar este tipo de actividades integradas entre una y otra cátedra, que creo que son muy enriquecedoras” (Prof. 4)

Además, posibilitan la interacción con/entre el estudiantado al proponer que se graben, realicen entrevistas, mantengan diálogos, etc., es decir que se posicionen como creadores de recursos comunicacionales (Scolari, 2018) y se asuman como *agentes autónomos y creativos* (Mendes, 2011), aludiendo a la inspiración, la intuición y la imaginación (Fainholc, 2005): “les pedimos que realicen producciones en

diferentes formatos: han hecho videos, presentaciones de *Power Point*, han trabajado con *Canva*, han diseñado *flyers* en francés, han hecho entrevistas y se han grabado en un podcast” (Prof. 1).

Aludiendo también a la autonomía y la creatividad, y promoviendo un estudiantado como *agente crítico* (Mendes, 2011), otras actividades permiten al estudiantado decidir sobre la resolución del comando: “Me acuerdo, por ejemplo, en el segundo año, la primera propuesta fue leerles una poesía, y les propuse que buscaran un texto, imagen, canción, lo que sea, que pudiera traer el contexto actual, pero desde su posición como futuros docentes. Surgieron cosas muy lindas; algunos se animaron a hacer videos”. (Prof. 4).

Por último, se recurre a la metodología del aula invertida para que el estudiantado se apropie de la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje: “Entonces por ahí les pedimos a veces hagan esta actividad o vean un video en su casa, y después en el aula lo debatimos” (Prof. 1).

## Reflexiones finales

A partir del relevamiento se evidencia que el profesorado de LE manifiesta un interés personal, profesional y académico en la implementación de tecnologías e innovación pedagógica en los espacios de enseñanza de LE de la UNER. Para ello los equipos de cátedra recurren a la creación y re-creación de diferentes materiales, actividades, aplicaciones y programas para implementarlas en sus clases. Ello permite la construcción de PEM que articulan los encuentros presenciales con actividades virtuales mediante la inclusión de recursos educativos digitales e intermediales en el aula virtual institucional.

El profesorado expresó que la utilización de recursos educativos digitales y las actividades propuestas en el aula virtual con fines lingüísticos-culturales permite el abordaje de materiales auténticos, significativos para el estudiantado y actualizados con las tendencias culturales y los temas de interés general.

De esta manera, los equipos de cátedra manifestaron que la innovación se construye con pequeñas intervenciones y se proyecta a futuro como una meta alcanzable mediante actualizaciones tecnológicas como lingüísticos-culturales. El diseño curricular innovador de recursos educativos implica la toma de decisiones en torno a una propuesta pedagógica que incluya materiales multimodales dedicados a la comprensión y la producción de textos. Entre las actividades realizadas se detectan algunas más simples (como la identificación de información en un texto) hasta las más complejas (como la producción de material audiovisual o creación de juegos), valorizando las propias experiencias y el saber profesional.

Con todo, se detecta un fortalecimiento de la relación de la enseñanza de la LE

con la inclusión tecnológica. Esta es una característica constitutiva de esta área de conocimiento, que viene realizando desde hace varias décadas, pero que se ha fortalecido con la expansión del paradigma socio-tecnológico informacional en el siglo XXI. Incluso en asignaturas de carreras de grado de modalidad presencial de la UNER, se detecta el desarrollo de PEM mediante estrategias de *blended learning* que aprovechan la potencialidad y especificidad de los encuentros presenciales, las actividades virtuales individuales y los recursos educativos multimodales.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora de Portugués, Licenciada en Educación y Magister en Docencia Universitaria. Profesora titular de la Universidad Nacional de Entre Ríos. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4251-5136> E-mail: [patricia.lugrin@uner.edu.ar](mailto:patricia.lugrin@uner.edu.ar)

<sup>2</sup> Licenciado y Doctor en Comunicación. Investigador del Instituto de Estudios Sociales (CONICET – UNER). Profesor auxiliar de la Universidad Nacional de Entre Ríos. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4993-6080> E-mail: [gonzalo.andres@uner.edu.ar](mailto:gonzalo.andres@uner.edu.ar)

## Referencias bibliográficas

Andrés, G., & San Martín, P. (2019). Modelo analítico multidimensional para la construcción y la evaluación de Prácticas Educativas Mediatizadas en Educación Superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11 (18), 88–104.

Andrés, G., & San Martín, P. (2022). Análisis de prácticas educativas mediatizadas en contexto de COVID-19 en una Facultad de Ciencias de la Educación. *Academia y Virtualidad*, 15 (1), 65–85. <https://doi.org/10.18359/ravi.5596>

Azzari, E. (2019). Contemporary Subjects, Mediatization and Multimodality in Socio-Cultural Practices. *International Journal for Innovation Education and Research*, 7 (9), 39–46. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol7.iss9.1704>

Cai, Y. (2017). From an analytical framework for understanding the innovation process in higher education to an emerging research field of innovations in higher education. *Review of Higher Education*, 40 (4), 585–616. <https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0023>

Dudenev, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2016). *Letramentos digitales*. Parábola.

Fainholc, B. (2012). *Una tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos*. Lumen Hvmanitas.

Fainholc, B. (2005, 1 de septiembre). *Contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía*. Aula Intercultural. <https://aulaintercultural.org/2005/09/01/contribucion-de-una-tecnologia-educativa-critica-para-la-educacion-intercultural-de-la-ciudadania/>

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de*

*la investigación*. McGraw Hill.

Lipsman, M. (2016). La innovación con tecnologías en las propuestas de enseñanza de grado. En: M. Insaurralde. (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Noveduc.

Lugrin, P. (2024). *Las competencias transmedia utilizadas con mayor frecuencia en ingresantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional de Entre Ríos en contexto de la enseñanza virtual por pandemia*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Entre Ríos].

Marín Ossa, D. (2016). La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento. *Revista Da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 24 (44). <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v24.n44.1819>

Mendes, E. (2011). O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *Diálogos interculturais. Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Ponte.

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

Richards, J., & Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

Scolari, C. (Ed.) (2018) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Literacy H2020 research and innovation actions. Universitat Pompeu Fabra.

Sosa, N. (2011). Fundamentos para pensar na inclusão das NTIC's no ensino de PLE. *Diálogos interculturais. Ensino e formação em português língua estrangeira*. Pontes.