

Prácticas letradas con tecnologías digitales: estudio en clase de lengua y literatura desde un enfoque etnográfico.

Autor:

Godoy, Lucía Francisca

Tutor:

Bonnin, Juan Eduardo

Magadán, Cecilia

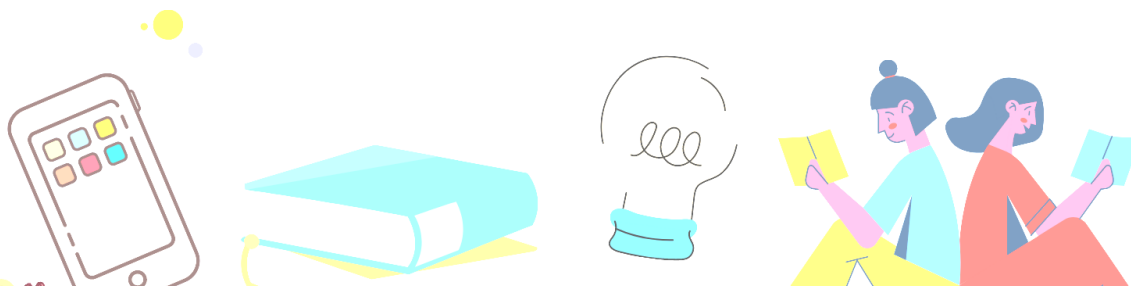
2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Lingüística.

Posgrado

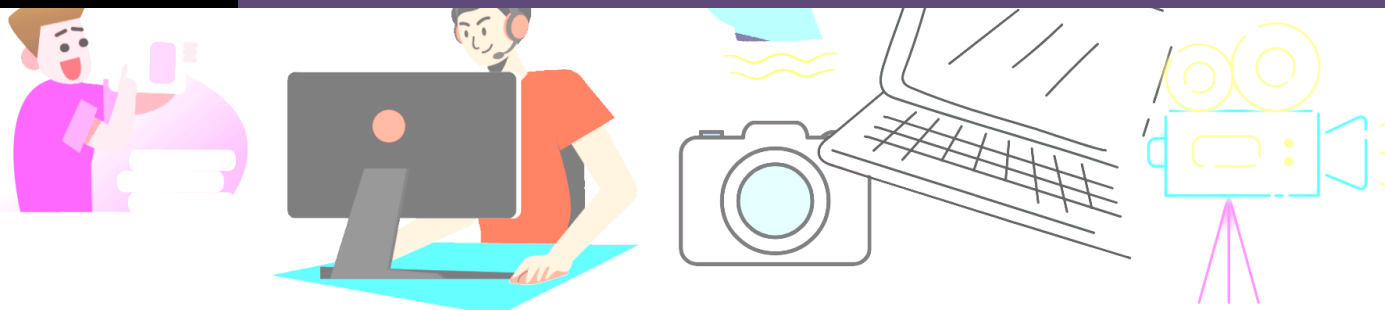


Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Doctorado en Lingüística



TESIS DE
DOCTORADO

**PRÁCTICAS LETRADAS CON TECNOLOGÍAS DIGITALES:
ESTUDIO EN CLASES DE LENGUA Y LITERATURA
DESDE UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO**



Lucía Francisca Godoy

luciagodoy00@gmail.com | 34.535.862

Director: Juan Eduardo Bonnin

Codirectora: Cecilia Magadán

AGOSTO 2021

*Así me habla a menudo, franco y sin embargo precavido, irónico,
como si no olvidara nunca que yo veo y juzgo desde la perspectiva de un extraño:
rara lucidez en un hombre de tan alta jerarquía y de una raza tan aislada.*

Úrsula K. Le Guin

La escuela no continuaba a la vida, abría en ella un paréntesis diario.

Arturo Jauretche

En cualquier caso, siempre te pone feliz ver a un nenito sonriendo dentro de un aula.

*Es una imagen que te reconcilia con el mundo y te hace pensar
que ciertas revoluciones tienen esos comienzos:*

buscar la felicidad del otro.

Walter Lezcano

Índice

#Introducción: “¿Sueñan los estudiantes con libros eléctricos?”	5
#Capítulo 1: “¿Estudiaron para hoy?”: Estado del arte	17
1. Lenguaje y tecnologías digitales: ¿nuevas formas de hablar, leer y escribir?.....	18
1.1. La palabra en espacios digitales	19
1.2. Modos y medios: la emergencia de los “multi”	21
1.3. Leer, escribir y hablar en bytes	23
2. Aprender y enseñar con tecnologías digitales: discusiones y desafíos	26
2.1. Alfabetización: ¿en singular o en plural?.....	26
2.2. Desigualdades: acceso y trabajo diferenciados.....	30
2.3. Fronteras móviles.....	35
3. Toc, Toc: las tecnologías digitales llegan a las aulas.....	39
3.1. Ideas, esperanzas y temores	41
3.2. Expectativa vs. Realidad: ¿cuáles son las transformaciones emergentes?.....	45
4. Lengua y Literatura: ¿con tecnologías digitales?.....	51
4.1. Abanico de nuevas posibilidades.....	53
4.2. ¿Qué pasa con las tecnologías digitales en las prácticas letradas?	57
5. Balance y desafíos para la investigación	64
Capítulo #2: Aventuras de la investigación: lineamientos teóricos y metodológicos	68
1. Encuadre teórico: prácticas letradas con tecnologías digitales	68
1.1. ¿Cómo se dice “ <i>literacy</i> ” en español?.....	70
1.2. ¿Por qué es importante detenernos en la interacción?	73
1.3. Multimodalidad en las aulas.....	80
1.4. Las tecnologías digitales levantan la mano.....	84
2. Articulación teórico-metodológica: una disquisición	89
3. Investigar las prácticas letradas con tecnologías digitales: apuntes metodológicos.....	92
3.1. Diseño del trabajo de campo.....	94
3.2. Entrada, permanencia y salida del campo	95
3.3. Recolección de datos	105
3.4. Analizar los datos y escribir la tesis	109
Capítulo #3: “¿Puedo buscarlo en el celular?”: Leer en pantallas	115
1. Literatura en un clic.....	117

1.1.	“Nada como trabajar con el libro”: la pantalla como suplemento.....	117
1.2.	“Textos que se leerán de Internet”: la pantalla como complemento.....	130
1.3.	“En papel o en PDF”: la pantalla como alternativa	136
2.	Información en las pantallas	141
2.1.	“Fijate si encontrás...”: prácticas espontáneas de búsqueda	142
2.2.	“Busquen en Internet”: actividades planificadas.....	148
3.	Textos <i>en</i> Internet o textos <i>de</i> Internet.....	154
3.1.	“Un poco chico desde el celu”: textos EN Internet	155
3.2.	“Hay una página...”: textos DE Internet	161
4.	Materiales audiovisuales en el aula	168
4.1.	“Quiero ver la película”: audiovisuales como materiales de trabajo en las clases	169
4.2.	“Ahora existe la tecnología”: audiovisuales como materiales “extra”	174
5.	Múltiples lecturas en el aula: libros, foto[copias] y bits	178
Capítulo #4: “Aprender haciendo”: producir textos multimodales.....		186
1.	Prácticas de escritura en el aula	187
1.1.	“Leelo cantando”: explotar los recursos semióticos en el papel.....	188
1.2.	“Sacá una foto”: tecnologías para escribir y copiar	204
2.	Ficciones en papel y en WhatsApp.....	212
2.1.	“Pero, ¿tenemos que escribir así?”: dudas sobre las consignas.....	215
2.2.	“¿Había que agregar una imagen?”: géneros y diseños multimodales	221
3.	Géneros no ficcionales: producciones escritas y audiovisuales	233
3.1.	“¿Un video?”: negociación de las consignas	234
3.2.	“NotiRancio”: Creatividad en el aula.....	241
4.	Valoraciones: novedad y expansión	255
4.1.	“Hacerlo con mis amigos”: otra forma de trabajo	256
4.2.	“Con la imaginación”: creatividad disparada.....	258
4.3.	“Nunca lo había hecho”: la novedad.....	260
5.	Lápiz, teclado, cámara y ¡acción!: producir textos multimodales en las aulas de Lengua y Literatura.....	262
Capítulo #5: “Lo dice un YouTuber”: de las prácticas comunicativas a la reflexión sobre el lenguaje		269
1.	Interacciones con tecnologías digitales	270
1.1.	Interacciones digitales convergentes.....	271
1.2.	Interacciones digitales divergentes.....	285

2.	Reflexión sobre el lenguaje y el discurso con tecnologías digitales	294
2.1.	Lenguaje vernáculo vs. lenguaje escolar[izado]	295
2.2.	Trabajar con materiales multimodales	308
3.	Hablar con los dedos: pensar el lenguaje con tecnologías digitales.....	328
Capítulo #6: “Darle una vuelta”: ideas y discusiones sobre las clases de Lengua y Literatura con tecnologías digitales		334
1.	Tecnologías digitales y escuela: una convivencia compleja	335
1.1.	“Vivimos mediados por las tecnologías”: ¿una incorporación inexorable?.....	335
1.2.	“Una cáscara vacía”: ¿herramientas neutras?.....	340
1.3.	“Aprendemos todos”: ¿desplazamientos emergentes?	344
2.	Tecnologías digitales y [nuevas] prácticas letradas	352
2.1.	“Uno recurre a Internet”: lectura en pantallas.....	352
2.2.	“El <i>por</i> como la <i>X</i> ”: Escribir con tecnologías digitales	356
2.3.	“Lo ves y se te pega”: hablar e interactuar en espacios digitales.....	360
3.	Tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura	366
3.1.	“Para lengua no sé”: expectativas y desconfianzas.....	366
3.2.	“Lo más importante, la ortografía”: entre la normativa y las prácticas letradas.....	370
4.	Ideas y discusiones en torno a la incorporación de tecnologías digitales en el área de Lengua y Literatura	375
#Conclusiones: Timbre de salida: aportes y nuevos interrogantes		379
#Epílogo: ¿Y ahora qué?: volver al aula con ideas nuevas.....		392
Referencias Bibliográficas.....		401
Anexo.....		427
1.	Consentimiento Informado.....	427
2.	Protocolo para las observaciones.....	428
3.	Entrevista a docentes.....	430
4.	Entrevista a estudiantes.....	430
5.	Es viernes y tu cuerpo lo sabe (memes).....	431

#Introducción: *¿Sueñan los estudiantes con libros eléctricos?*

Da miedo, ¿verdad? La idea de estar solo en el campo tratando de cumplir las tareas formuladas originalmente en un plan perfectamente coherente de investigación, con preguntas, métodos, lecturas y demás, y encontrar que el campo es un espacio caótico y enormemente complejo¹

Jan Blommaert y Jie Dong, 2010

La investigación que se presenta en esta tesis surge de la pregunta por los desplazamientos en la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lengua y Literatura que se podrían haber generado a raíz del desarrollo vertiginoso de tecnologías y aplicaciones digitales y su uso en distintos planos de la vida. En este marco nos preguntamos cómo las nuevas formas de comunicar y representar significados sociales que habilitan las tecnologías digitales (Kress, 2005, 2009) llegan y habitan los espacios escolares, qué prácticas letradas se producen en las clases, especialmente en aquellas relacionadas con el lenguaje, en las que se concentran los aprendizajes sobre la comprensión, la creación y la comunicación discursiva (Dussel y Southwell, 2007).

Si bien las preguntas de investigación son las que nos² acompañan hace algún tiempo, los contextos sociales se han transformado de diferentes formas, lo que generó nuevas preguntas, redefinición de objetivos y relecturas de los materiales. En efecto, cuando comenzamos a pensar esta investigación (hace seis años) la realidad era algo diferente. En primer lugar, el Estado Nacional había encarado, a partir del año 2010, la tarea de garantizar el acceso a dispositivos digitales para los estudiantes de todos los niveles educativos del país con el Programa Conectar Igualdad. En ese contexto, el primer proyecto de investigación consistía en el análisis contrastivo del uso de computadoras portátiles (netbooks o notebooks) en diferentes escuelas del Conurbano Bonaerense que tuvieran gestión pública y privada. La desfinanciación y desarticulación del

¹ Traducción propia. En el original: "It is a scary thing, isn't it: the idea of being alone 'in the field', trying to accomplish a task initially formulated as a perfectly coherent research plan with questions, methods, readings and so on – and finding out that the 'field' is a chaotic, hugely complex place." (Blommaert y Dong, 2010)

² Se trata de un plural estilístico, de autor. En algunos momentos de la tesis se optará por una primera persona en singular para dar cuenta del lugar desde el que se hace la investigación con mayor precisión.

Programa Conectar Igualdad a partir del año 2016 (y su posterior suspensión en 2018) generaron un cambio en los términos de la investigación, que ya no se reduciría a las prácticas letradas con computadoras portátiles, sino con tecnologías digitales entendidas de un modo más amplio, para incluir celulares *smartphones*, proyectores, dispositivos de video, etc. Por otro lado, cuando realizamos el trabajo de campo (en 2018) no imaginábamos que poco tiempo después las tecnologías digitales se volverían centrales para la educación a raíz de un virus desconocido. La pandemia de Covid-19 iniciada en marzo del año 2020 determinó que, con mayor o menor resistencia, todos los niveles educativos se cursaran de modo virtual y, si bien puso en evidencia muchas desigualdades y precariedades del sistema educativo, fundamentalmente en cuanto al acceso a dispositivos con internet y a las dificultades que supone la adopción de nuevos formatos (Dussel, 2020; Ribeiro, 2021), reveló también el inmenso esfuerzo de estudiantes y docentes para sostener la continuidad educativa, apelando a diversas estrategias, recursos y actividades y reconfigurando sus saberes a los nuevos escenarios virtuales (Álvarez y Taboada, 2021). Este nuevo contexto nos llevó a repensar las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, pero también le otorgó un nuevo sentido y valor a la investigación en el presente, en tanto es probable que la experiencia de estos meses pandémicos incida en las prácticas de muchos profesores y alumnos y en la organización de escuelas, institutos y universidades, especialmente a partir de la adquisición (imprevista e improvisada) de nuevos saberes relacionados con las potencialidades de las tecnologías digitales.

Tras estas primeras consideraciones acerca de la tesis que podría haber sido y las investigaciones que leeremos en los próximos tiempos, nos abocamos a la presentación de este trabajo. En él estudiamos qué ocurre con las *prácticas letradas* cuando se incorporan tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura. Al centrarnos en la noción de práctica letrada, pensaremos no solamente en términos de habilidades y conocimientos sobre la lectura y la escritura que se adquieren, sino en las literacidades que se desarrollan durante la participación en actividades sociales y situadas, en relación con los espacios institucionales y culturales en los que se producen y con las relaciones de desigualdad y poder que las atraviesan. Así, entendemos las prácticas letradas como las actividades que llevan adelante los sujetos en relación con el lenguaje, los textos y

los discursos, específicamente en cuanto a su comprensión, producción y la reflexión sobre ellos. El desarrollo de estas prácticas letradas no solamente se vincula con los conocimientos y/o recursos (sociales, lingüísticos, retóricos, multimodales, materiales etc.) que los hablantes tienen disponibles, sino también con sus expectativas y objetivos en la situación social de la que están participando y con las conceptualizaciones de esas personas acerca de las prácticas letradas que llevan adelante. En relación con esto, entendemos que las tecnologías digitales generan efectos en las prácticas letradas de estudiantes y docentes en las aulas escolares, al ampliar las posibilidades y los modos de leer, producir significados, interactuar y reflexionar sobre el lenguaje y el discurso. Utilizamos el término *tecnologías digitales* para hacer referencia a un conjunto heterogéneo que incluye no solamente dispositivos digitales como celulares, tablets, notebooks y PC conectadas a Internet, sino también aplicaciones y software disponibles en esos dispositivos y a los entornos y plataformas virtuales cuyo acceso posibilitan. A lo largo de esta tesis propondremos que las tecnologías digitales inciden en las prácticas letradas de estudiantes y docentes en las aulas de Lengua y Literatura, a partir de sus potencialidades. Específicamente sostendremos que las tecnologías digitales permiten integrar las *literacidades vernáculas*, entendidas como los conocimientos cotidianos en las prácticas diarias con tecnologías digitales, junto con las literacidades escolares, es decir los saberes escolarizados propios de las prácticas letradas enseñadas y aprendidas en los espacios educativos. Sabemos, de cualquier modo, que las experiencias en las aulas no son homogéneas, sino que existe una multiplicidad de situaciones en las que se codifican tensiones respecto de la educación, las tecnologías y las literacidades, por eso resulta importante estudiar las prácticas concretas y problematizar ciertos aspectos e ideas en las aulas, para avanzar en la construcción de saberes situados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Álvarez, González y Bassa, 2017). Asimismo, entendemos que la integración de los recursos digitales en las clases de Lengua y Literatura puede adquirir matices significativos según el papel que desempeñen diferentes factores: las creencias de docentes y alumnos acerca del valor de las tecnologías digitales, las estrategias de interacción en el aula a través o en relación con esos recursos, la variedad de consignas orientadas al desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas y las formas de trabajo

con materiales multimodales que permitan reflexionar acerca del valor de los distintos modos semióticos en las prácticas de lectura y escritura.

Consideramos que la conceptualización de las prácticas letradas en términos de prácticas sociales y situadas requiere un abordaje del contexto social educativo en el que tales prácticas se llevan adelante. En este sentido, resulta pertinente señalar que la escuela secundaria en la Argentina tiene algunas particularidades que la tornan un espacio complejo para la integración de tecnologías digitales, ya que en él se plantean encrucijadas y hay discusiones pendientes, relacionadas principalmente con la necesidad de reformar modelos y formatos escolares sedimentados que no favorecen la inclusión y la promoción, y que obturarían las transformaciones estructurales en la educación (Southwell, 2011; Terigi, 2008). En este contexto, Terigi (2008) propone la metáfora de la *encrucijada* para dar cuenta de la contraposición entre la necesidad y la obligación de universalizar la escuela media (establecida por la Ley Nacional 26.206), y el formato escolar mismo, que es resistente a las discusiones sobre el requisito o la conveniencia de diversificar las conformaciones institucionales de la escuela secundaria. En efecto, la autora señala que muchos de los cambios que requiere el nivel secundario para tornarse más inclusivo y garantizar la escolaridad para todos los estudiantes involucran una transformación profunda en el formato escolar que asumió históricamente el nivel y que hace que esas transformaciones sean extremadamente difíciles. En efecto, este formato escolar de la secundaria está sostenido, según Southwell (2011), por elementos estructurantes e invariantes, entre los cuales se destacan el saber organizado en disciplinas, la enseñanza simultánea, el currículum graduado, el currículum enciclopédico, el agrupamiento por edad, el aula como unidad espacial, la organización de tiempos y espacios y los rituales patrióticos. Según la autora, estos elementos están sostenidos por los mitos fundantes del enciclopedismo y el elitismo en la educación argentina, que obturan las posibilidades de que la escuela secundaria sea realmente inclusiva y renovadora. En este marco de tensiones y sinergias, la innovación que podría suponer la inclusión de dispositivos tecnológicos en las prácticas letradas en las aulas plantea ciertas disputas e interrogantes. En efecto, si bien se considera una necesidad incluir las tecnologías digitales en las aulas de nivel secundario, como puede leerse en la Ley Nacional de Educación (2006), los docentes, investigadores y actores del sistema

educativo disienten acerca de las funciones que deberían tener en las aulas, su valor pedagógico y las actividades en las que pueden incorporarse para favorecer el desarrollo de las prácticas letradas. Esto no solo se puede rastrear en los debates que presentaremos en el próximo capítulo, sino que también se registra en las propuestas, los cuestionamientos y las discusiones emergentes en los últimos meses en medios de comunicación, redes sociales y centros educativos, a partir de la virtualización de la educación por la pandemia de Covid-19 (Dussel, 2020).

También es necesario considerar las particularidades de la disciplina escolar Lengua y Literatura en el país, ya que se trata de un campo complejo y con muchas tensiones, en el que conviven tradiciones escolares (modos de hacer, esquemas y rutinas didácticas interiorizadas) junto con innovaciones provenientes de distintas corrientes teóricas (Cuesta, 2019; Natale, Stagnaro, Escandar y Raia, 2018; Sardi, 2017). En efecto, Natale *et al.* (2018), señalan que el campo de la Didáctica de Lengua y Literatura se nutre de "saberes sabios" de una amplia variedad de disciplinas y corrientes teóricas dentro de cada una de ellas, lo que genera una configuración de un campo complejo con vaivenes, yuxtaposiciones, solapamientos, tensiones y pugnas, en relación con los documentos curriculares, las prácticas, los sujetos involucrados en ellas y las propuestas de enseñanza (Natale *et al.*, 2018). Al respecto, Sardi sostiene que la disciplina escolar de Lengua y Literatura es una construcción histórica y social que está constituida por tradiciones escolares (modos de hacer, esquemas y rutinas didácticas interiorizadas) que involucran un modo de enseñar y aprender en la disciplina y de pensar los saberes y los textos. Entonces, lo que debe aprenderse y enseñarse en Lengua y Literatura se configuraría como una trama de tradiciones escolares que dan cuenta de cambios a partir de las nuevas ideas y saberes disciplinares, pero, a la vez, de cierta permanencia y durabilidad que le asigna rasgos singulares y particulares que la definen como tal. A la vez, el área de Lengua y Literatura se hallaría en un movimiento pendular entre diferentes tradiciones y modos de enseñar que buscan construir autonomía en los estudiantes y aquellos que siguen privilegiando el lugar preponderante del discurso docente en el aula (Sardi, 2017)³. Por otra parte, se trata de un área en la cual la lengua es el medio de enseñanza

³ Para más sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura se puede consultar: Bombini (2001, 2012, 2017), Cuesta (2019), Gerbaudo (2005), Natale *et al.* (2018), Sardi (2017) y Strapich (2013).

y aprendizaje, pero también el objeto de reflexión. A lo largo de los años se sucedieron y combinaron diferentes perspectivas en cuanto a la enseñanza de la lengua, una postura prescriptiva asociada a una mirada normativa, una perspectiva estructuralista centrada en el sistema lingüístico y una postura más descriptiva, que considera las variedades y los diferentes contextos y prácticas sociales (Marin, 2008; Unamuno, 2016). Sin embargo, en las prácticas áulicas se manifiestan las tensiones entre el respeto a las distintas variedades lingüísticas y la preferencia por la variedad estandarizada en el ámbito educativo (Bixio, 2003). Como puede concluirse hasta aquí, se trata de un área con una complejidad específica y, en este marco, el trabajo con tecnologías digitales también tiene múltiples aristas y abordajes posibles. Si bien se ha señalado que se trata de un espacio propicio para el trabajo con tecnologías digitales a partir de la reconfiguración de ciertas prácticas y contenidos disciplinares (Magadán, 2013; Pérez Rodríguez, 2005.), Álvarez, González y Bassa (2017) observan que no siempre la inclusión tecnológica se ha traducido en una reflexión sobre los ejes de la disciplina ni en transformaciones en las formas de enseñar a leer, escribir, concebir la lengua, la literatura o construir saberes, ni tampoco en una revisión profunda de los objetivos didácticos en función de las nuevas prácticas y objetos culturales que atraviesan la actualidad.

En este contexto sociocultural específico, nuestro objeto de estudio serán las prácticas letradas con tecnologías digitales en dos cursos de Lengua y Literatura de nivel secundario y nuestro abordaje será desde una perspectiva etnográfica (Barton, 2012; Guber, 2001; Heath y Street, 2008). En este marco nos hacemos algunas preguntas que son la guía de nuestra investigación. En primer lugar, nos preguntamos qué características tienen las prácticas letradas con tecnologías digitales en las aulas que hemos estudiado, específicamente en qué consisten estas prácticas de lectura, escritura, interacción y reflexión metalingüística que llevan adelante los participantes en relación con las posibilidades que brindan los dispositivos digitales y los espacios en línea, para observar si existen desplazamientos respecto de las prácticas analógicas. En segundo lugar, indagamos cómo es la incorporación de las tecnologías digitales en esas aulas de Lengua y Literatura estudiadas, qué tipos de transformaciones se registran y si existen modificaciones en cuanto a las consignas y a las formas de trabajo que ponen en juego los participantes. En tercer lugar, deseamos analizar qué ocurre en las interacciones en el aula

cuando se utilizan tecnologías digitales en las prácticas letradas, específicamente qué características tienen los intercambios entre estudiantes y con los docentes cuando se trabaja con tecnologías digitales en la hora de Lengua o cuando en las interacciones áulicas emergen diálogos, expresiones o intercambios acerca de eventos que tienen lugar en espacios digitales. Por último, nos preguntamos cuáles son las ideas, temores y posicionamientos de los participantes de la investigación frente a estos dispositivos y aplicaciones y cómo se pueden vincular esas ideas con las formas de trabajo observadas.

A partir de la delimitación de la problemática a investigar y del planteo de las preguntas, diseñamos y llevamos adelante un trabajo de campo en dos escuelas de la zona sur del Gran Buenos Aires. Las dos escuelas fueron seleccionadas a partir de los intereses de la investigación, que buscaba hacer el seguimiento de cursos en los que (según docentes y directivos afirmaban) se utilizaban las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura. Elegimos dos aulas que tuvieran elementos en común para favorecer la comparación y la relación entre ellos, por eso escogimos cursos de 2° año de la Escuela Secundaria Básica, lo que nos permitió trabajar con estudiantes que tenían edades aproximadamente similares (13 y 14 años en su mayoría) y estaban abordando contenidos similares de la materia “Prácticas del Lenguaje”⁴, prescriptos por el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. La principal diferencia entre las escuelas estudiadas radica en el tipo de gestión: mientras que una es una escuela de gestión estatal, la otra es una escuela de gestión privada. Esta selección obedeció a que deseábamos indagar en la posible existencia de una vinculación con diversos factores sociales relacionados con la disponibilidad y el acceso a los recursos digitales, por eso elegimos espacios educativos que se pudieran diferenciar en cuanto al nivel socioeconómico de los estudiantes y a los recursos que proporcionaba la escuela. Los dos cursos entonces, tienen aspectos en común y otros que los distinguen, lo que nos permitirá ver y analizar

⁴ A partir del año 2006 la materia del área de “Lengua y Literatura” durante el ciclo de Educación Secundaria Básica (1º, 2º y 3º) se llama “Prácticas del Lenguaje”, lo que implica un cambio en el eje del área y en la perspectiva (que se puede consultar en el diseño curricular vigente disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdes carga/secundaria1.pdf>). Para más al respecto se puede consultar Bombini (2012) y Cuesta (2019). En esta tesis nos referiremos a las clases y a la materia utilizando el nombre “Lengua y Literatura”, no solo porque da mejor cuenta del campo disciplinar, sino también porque se trata de una categoría más extendida entre los participantes, en el ámbito escolar y en el campo de investigación.

algunas continuidades y diferencias en cuanto a las prácticas letradas con tecnologías digitales. Se trata, como puede verse, de un *muestreo intencionado*, focalizado en ganar profundidad sobre espacios singulares seleccionados intencionalmente, en relación con el propósito de la investigación (Geisler y Swarts, 2019; Patton, 2002). La selección intencional de estos cursos obedeció a las preguntas que nos habíamos planteado, que requería de espacios diferentes en los que pudiéramos registrar prácticas letradas con tecnologías digitales en el área de Lengua y Literatura. Esta decisión resulta influyente en los datos que se recolectaron y en los resultados que se obtuvieron a partir del análisis, sin embargo, entendemos que esto no constituye una limitación para la investigación, dado que esta no se planteaba como objetivo realizar un estudio general acerca de la incorporación de las tecnologías digitales en el área de Lengua y Literatura en la Argentina. Por el contrario, contribuye con los objetivos de la investigación ya que es lo que nos permitió estudiar en profundidad las prácticas letradas auténticas y concretas con tecnologías digitales en dos espacios particulares, que no pretenden ser representativos de la totalidad de situaciones, y en cuya especificidad radica su riqueza.

El trabajo de campo en ambas aulas se extendió desde abril a noviembre del año 2018 e incluyó actividades como la observación participante con grabación en audio y video (en algunos casos), la realización de entrevistas semiestructuradas con los participantes, la recolección de consignas, materiales y producciones de los estudiantes y el desarrollo de proyectos diseñados en colaboración con los profesores. El trabajo de campo nos permitió recoger y analizar como datos: (a) las interacciones y actividades áulicas que registramos, (b) las consignas y producciones desarrolladas en las clases, (c) los intercambios en espacios digitales y (d) las entrevistas con estudiantes y docentes. Entendemos que la triangulación de estos datos nos permite ganar profundidad analítica y estudiar la negociación de significados en los intercambios áulicos y digitales, el uso de los recursos semióticos disponibles y las ideas que se ponen en juego cuando se llevan adelante prácticas letradas con tecnologías digitales en las aulas de Lengua y Literatura. Estos datos son agrupados y ordenados en *escenas*, que constituyen las unidades de análisis en este trabajo. Estas escenas, en las que se pueden observar las distintas prácticas letradas con tecnologías digitales, nos permitirán presentar, de modo organizado, datos provenientes de diferentes series discursivas (intercambios conversa-

les orales y digitales, materiales escritos en el pizarrón o en la carpeta, imágenes de la clase, fragmentos de entrevistas, etc.).

En relación con las preguntas planteadas y con el trabajo de campo realizado, ubicamos la relevancia de nuestra investigación en la imbricación entre teoría y práctica: no ceñimos este trabajo a una investigación de transferencia que, con categorías teóricas preestablecidas analiza situaciones áulicas para producir resultados y orientaciones didácticas en el área de Lengua y Literatura. Por el contrario, proyectamos un trabajo que, ponderando la heterogeneidad constitutiva de las situaciones estudiadas y sus particularidades específicas, contribuya al desarrollo teórico sobre las prácticas letradas en los ámbitos educativos desde una perspectiva lingüística. En este sentido, si bien el estudio de la relación entre educación y tecnologías digitales es un campo de indagación prolífico, esta investigación se diferencia de otras provenientes del campo de la Tecnología Educativa y la Didáctica de la Lengua y la Literatura, al proponer un abordaje sociocultural que se centra en las prácticas letradas y en las literacidades (Barton y Hamilton, 1998; Street, 1995; Zavala, 2004; Jewitt, 2012), desde un enfoque etnográfico (Blommaert y Dong, 2010; Rockwell, 1985, 1987, 2008; Splinder y Splinder, 2000), y que combina en su desarrollo las categorías analíticas de la Sociolingüística Etnográfica (Coddó, Patiño y Unamuno, 2012) y de la Teoría de la Multimodalidad (Jewitt, 2009; Kress, 2005). Esta configuración investigativa obedece a la conceptualización sobre las prácticas letradas con tecnologías digitales de la que partimos, en tanto consideramos que no podíamos ceñirnos al análisis de interacciones áulicas, de consignas, de materiales didácticos o de producciones de los estudiantes por separado, sino que requeríamos de un análisis que nos permitiera integrar esos textos y materiales con las actividades áulicas que se llevan adelante y que involucran procesos de negociación, evaluación y reflexión sobre las propias prácticas. En este sentido, un trabajo de campo con perspectiva etnográfica y el cruce de diferentes tradiciones analíticas nos permite el estudio de las prácticas letradas con tecnologías digitales, en relación con las dinámicas áulicas particulares y las expectativas y objetivos de docentes y estudiantes.

En función de lo dicho hasta aquí, la tesis está organizada de modo de presentar, en principio, los conceptos y las discusiones en el campo de investigación, a continuación, el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y, al final, las conclu-

siones halladas y algunas ideas para las aulas. En el capítulo 1 presentamos los antecedentes en la investigación y las principales discusiones que se han desarrollado en la bibliografía académica, en relación con las modificaciones que se producen en las formas de comunicar, representar, crear y distribuir significados a raíz de la integración de tecnologías digitales, y los desafíos y oportunidades que se generan para la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lengua y Literatura. En el capítulo 2 desarrollamos el encuadre teórico sobre las literacidades y las prácticas letradas con tecnologías digitales en el área de Lengua y Literatura, explicamos y justificamos las decisiones metodológicas de la investigación y presentamos las categorías analíticas de los estudios de la interacción y la multimodalidad con las que analizamos los datos recogidos en el trabajo de campo.

En los cuatro capítulos siguientes se presentan los datos analizados en la tesis, es decir, las escenas que incluyen interacciones orales durante las clases de Lengua y Literatura, intercambios en espacios digitales, trabajos, textos y actividades que los estudiantes desarrollan a partir de las consignas elaboradas por los profesores y también las devoluciones que reciben. La presentación de los datos se organiza en función de las prácticas que se proponen en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) desde el Ministerio de Educación en la Argentina⁵. Así, en el capítulo 3 analizamos las *prácticas de lectura* en las que intervienen, de distintas maneras, las tecnologías digitales, y observamos cómo y cuándo se proponen estas lecturas, qué problemáticas emergen y cuáles son las características de los textos que se leen en las pantallas. Las observaciones hechas en ese capítulo nos permitirán afirmar que en las prácticas de lectura conviven diferentes medios y formatos en función de los propósitos específicos de docentes y estudiantes, y que las pantallas habilitan nuevas opciones para la disponibilidad de textos literarios, de investigación y materiales multimodales, pero a la vez generan la emergencia de tensiones entre formas de trabajo, ideas sobre la cultura letrada impre-

⁵ Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios fueron elaborados por el Consejo Federal de Educación y constituyen una base común para la enseñanza en todo el país. En ellos se establecen como objetivos del aprendizaje en el área de “Lengua y Literatura” el desarrollo de las prácticas de la lectura, la producción escrita, la producción oral y la reflexión sobre la lengua y el discurso.

sa⁶ y también problemáticas ligadas a los dispositivos y la conectividad. En el capítulo 4 nos centramos en el análisis de las *prácticas de escritura* en las aulas de Lengua y Literatura, especialmente en aquellas en las que se utilizan, en mayor o menor medida, tecnologías o recursos digitales, para observar cómo los estudiantes utilizan las herramientas y los medios que tienen disponibles para la resolución de las diferentes actividades de producción. A partir de los hallazgos podremos, junto con señalar la existencia de nuevas prácticas de escritura y notación en las aulas, ponderar la importancia de las disponibilidades tecnológicas y socioculturales en ambos cursos y la influencia de las expectativas genéricas en las producciones con (y sin) tecnologías digitales. En el capítulo 5, analizamos la relación entre *lenguaje y tecnologías digitales* desde dos ejes: en la primera parte abordamos las interacciones con y a través de las tecnologías digitales; y en la segunda parte, las secuencias de reflexión metalingüística y metadiscursiva con materiales multimodales y dispositivos tecnológicos. Las observaciones realizadas en este capítulo nos permitirán discutir, por un lado, la ampliación de los espacios áulicos a partir de las interacciones digitales y, por otro lado, cómo la incorporación de materiales digitales multimodales contribuye con el estudio de las variedades lingüísticas en el aula. Finalmente, en el capítulo 6, nos centramos en una *dimensión metapráctica*, en tanto analizamos las respuestas de estudiantes y docentes en las entrevistas realizadas, en relación con los antecedentes en el campo de investigación y en diálogo con las observaciones de los capítulos anteriores acerca de las prácticas letradas con tecnologías digitales en los espacios educativos. Este capítulo nos permitirá profundizar en la indagación sobre la perspectiva de los participantes al reflexionar sobre sus usos de las tecnologías digitales en sus prácticas letradas y cómo esos discursos se encuentran atravesados por las tensiones sobre los contenidos y la especificidad de Lengua y Literatura.

Los últimos capítulos de la tesis tienen una función de cierre y una mirada hacia el futuro en las aulas. En las conclusiones hacemos una síntesis de los hallazgos de la investigación y discutimos cuáles son los desplazamientos en las prácticas letradas en las clases de Lengua y Literatura en relación con las tecnologías digitales, y cómo esto interpela a los profesores en relación con los contenidos y las actividades en el área. Por

⁶ La cultura impresa es un conjunto de actitudes con respecto a cómo leemos y escribimos, presuponiendo la disponibilidad de tecnología de impresión, por ejemplo, la estandarización de la ortografía y la copia (Baron, 2013).

último, en el epílogo, presentamos algunas ideas y propuestas para las aulas de Lengua y Literatura, no desde una mirada “aplicacionista”, que busque “utilizar” y/o “trasladar” los resultados de la tesis a secuencias didácticas, sino con la idea de que para propiciar un uso pedagógico de las tecnologías digitales es indispensable estudiar las nuevas prácticas letradas con ellas. En estas páginas, desde una perspectiva docente, buscamos recorrer las observaciones hechas, pensando cómo pueden se enriquecer las prácticas de enseñanza en Lengua y Literatura en el nivel secundario en el contexto actual, en el que las discusiones sobre la incorporación de tecnologías digitales a la educación se han vuelto más urgentes cobrando nuevos sentidos.

Capítulo #1

¿Estudiaron para hoy?: Estado del arte

*Mientras tanto, ¿qué está pasando en las escuelas?
¿Qué hemos estado haciendo diferente en la literacidad en los últimos años?
Un tipo de respuesta es, deprimentemente, no mucho.*

Bill Cope y Mary Kalantzis⁷

Con el constante avance de las tecnologías digitales se producen modificaciones en las formas de comunicar, representar, crear y distribuir significados y resultan afectados, así, distintos órdenes de la vida social (Cano, 2010; Chartier, 2000; Gee, 2015; Kress, 2005; Rowsell y Walsh, 2015). La educación y la enseñanza de Lengua y Literatura no han permanecido al margen de este proceso; por el contrario, la escuela ha sido señalada no solo como un ámbito propicio para promover la integración de tecnologías y el aprendizaje sobre y con ellas, sino también como el espacio privilegiado para que los estudiantes desarrollen una reflexión crítica sobre las nuevas formas de comunicación, los medios digitales y los espacios virtuales (Ardini, 2018; Dussel, 2017; Dussel y Quevedo, 2010; Jewitt, 2008; Litwin, 2005; Magadán, 2013; Pini, Amaré, Cerdeiro y Terzian, 2017; Tiramonti y Ziegler, 2017). Sin embargo, las experiencias escolares que involucran tecnologías digitales no son homogéneas ni transparentes, sino que existe una multiplicidad de prácticas y situaciones en las que se codifican ideas y tensiones respecto del lenguaje, la tecnología y la alfabetización (Álvarez, González y Bassa, 2017; Álvarez y Taboada, 2021; Dussel, 2017).

En este contexto se han desarrollado, desde diferentes marcos teóricos y con variadas metodologías, muchas investigaciones en las que se evaluaban las transformaciones en las prácticas de lectura, escritura y oralidad, los beneficios y dificultades de la inclusión [o no] de las tecnologías digitales en la educación, y algunas en las que se estudiaba específicamente la relación entre la enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura y las aplicaciones tecnológicas. Nuestro objetivo en las próximas páginas es hacer un recorrido bibliográfico reflexivo y crítico acerca de los principales aportes académicos publicados en las últimas dos décadas sobre la relación entre prácticas

⁷ [Traducción propia]. La cita original es “Meanwhile, what is happening in schools? What have we been doing differently in literacy teaching in recent years? One kind of answer is, depressingly, not much.”

letradas (*literacy practices*) en espacios educativos y las tecnologías digitales. Organizamos este recorrido siguiendo un criterio temático: en el primer apartado del capítulo revisamos estudios que se han detenido en las características del lenguaje en entornos digitales, específicamente aquellos que buscan indagar en los cambios que se produjeron en relación con la utilización de las tecnologías. En el segundo apartado presentamos estudios que se detienen en cómo son las prácticas letradas y educativas en nuestra época, caracterizada por la incorporación de tecnologías digitales en todos los planos de la vida y las diferenciaciones que emergen respecto de las prácticas analógicas. En el tercer apartado, revisamos trabajos que, con distintas metodologías, investigan qué sucede fehacientemente en las escuelas a partir de la incorporación de las tecnologías digitales; y en el cuarto apartado nos detenemos en lo que ocurre en las clases de Lengua y Literatura, y presentamos estudios que indagan en las potencialidades de las tecnologías digitales para el área y otros que registran y analizan experiencias y proyectos en clases vinculadas con el lenguaje. En el último apartado, finalmente, realizamos un balance del recorrido bibliográfico para hacer una evaluación crítica de los principales resultados y del estado en el campo de investigación, así señalamos algunas preguntas pendientes.

1. Lenguaje y tecnologías digitales: ¿nuevas formas de hablar, leer y escribir?

Mucha tinta ha corrido desde que Chartier (2000) anunciara que con las tecnologías de la palabra se iba a producir una “revolución de la cultura escrita”, tal vez la “revolución de las revoluciones”. Sin embargo, en este trabajo ya clásico podemos encontrar algunas líneas fundamentales para la investigación acerca de la relación entre el lenguaje, la comunicación y las tecnologías digitales en la actualidad. En primer lugar, la idea de que las tecnologías digitales no tienen su efecto en un solo orden de las prácticas lingüísticas y comunicativas, sino potencialmente en todos al mismo tiempo: la lectura, la escritura, la oralidad, la circulación textual, etc. En segundo lugar, la necesidad de distinguir entre cambios en los medios técnicos y los cambios en las prácticas de los sujetos, que no siempre son congruentes ni van de la mano. En tercer lugar, la idea de que los cambios no son tajantes ni absolutos, sino que, en las prácticas actuales con tecnologías digitales, si bien existen transformaciones sustanciales con respecto a las

prácticas precedentes, también se hallan continuidades con aquellas. En este sentido, es interesante retomar el concepto de *remediación* propuesto por Bolter (2001), que da cuenta de cómo los nuevos medios (de comunicación y representación) retoman (o imitan) características de los medios analógicos, a la vez que transforman otras, reorganizando así las prácticas anteriores. En el mismo sentido se puede pensar el concepto de *ecología de medios*, una nueva ecología en la cual conviven aparatos y prácticas diferentes a menudo combinados entre la escuela, el hogar, el ocio, etc. (Bolter, 2001; Gee, 2015). En esta ecología, no desaparecen los medios “antiguos” en favor de los nuevos, pero no permanecen igual, sino que cambian al mezclarse, fusionarse y combinarse con estos (Dussel y Quevedo, 2010).

En este contexto se ha desarrollado una serie de trabajos que, desde la lingüística, los estudios sobre literacidad y la Didáctica de la Lengua y la Literatura, estudian las particularidades del lenguaje que se registran entornos virtuales y con dispositivos digitales (Barton y Lee, 2013; Cassany, 2000; Crystal, 2006; Giammatteo, 2014; Giammatteo, Gubitosi y Parini, 2017; Yus, 2010), los modos semióticos que se pueden combinar en la representación y comunicación de significados sociales (Bezemer y Kress, 2015; Jewitt, 2009; Kress, 2005; 2009; Scollon y Scollon, 2009;) y también cómo son las maneras de leer, escribir y hablar en la actualidad (Ardini, 2018; Brito y Finocchio, 2006; Cano, 2010; Cassany, 2000, 2011, 2012, 2021; Chartier, 2000; DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010; Ferreiro, 2006; Rowsell y Walsh, 2015).

1.1. La palabra en espacios digitales

Desde distintas líneas de la lingüística se han estudiado los desplazamientos y transformaciones que se registran en el lenguaje en relación con su circulación en espacios digitales. Crystal (2006), por ejemplo, sostiene que Internet ha influido en todos los planos lingüísticos (fonético, fonológico, gramatical, semántico, pragmático y variedades) ya que facilita la comunicación y acerca la escritura a la oralidad, propicia el surgimiento de variedades particulares ancladas en espacios en línea y permite que el lenguaje se combine con otros modos semióticos (imágenes, audio, etc.). A su vez, propone el concepto de *Netspeak* para dar cuenta de las imbricaciones entre oralidad y escritura que se producen en el lenguaje en Internet y que dan lugar a lo que él llama “el tercer me-

dio". En efecto, se ha observado que los espacios en línea favorecen el surgimiento de un híbrido entre la oralidad y la escritura, una suerte de "*continuum*" en el que no solamente los textos escritos están cargados de elementos de la oralidad, sino que se combinan modos orales y escritos en los que se tensionan las convenciones y los recursos propios de cada uno (Giammatteo, 2014; Magadán, 2013, 2018, 2020). Barton y Lee (2013), por su parte, sostienen que todo el campo de la lingüística necesita ser repensado por los cambios relacionados con las tecnologías, porque en la actualidad las nociones lingüísticas de variación, contacto, comunidad de habla, interacción y conversación, audiencia, autoría, oralidad, lectura y escritura adquieren nuevos matices gracias al análisis de materiales digitales y en línea. Los autores, específicamente, plantean que Internet favorece el desarrollo de espacios en línea multilingües que complejizan las relaciones entre los lenguajes, permiten la combinación de distintos recursos semióticos en nuevas formas de construir significados y permiten visibilizar y darles más circulación a las prácticas vernáculas de los sujetos. En este sentido, también Cassany (2000), desde una mirada más centrada en la Didáctica de la Lengua, sostiene que los medios digitales conectados a Internet favorecen el desarrollo de comunidades discursivas virtuales, permiten el desarrollo de canales y códigos comunicativos y fomentan la integración de lenguajes y formatos, rompiendo la linealidad del discurso y reorganizando los contenidos textuales.

Yus (2001, 2010), por su parte, desde la ciberpragmática, propone que la posibilidad de interactividad que ofrece Internet y que se expresa en comunidades virtuales, redes sociales, chats y correos electrónicos, genera un tipo de comunicación en línea caracterizada como un híbrido entre la estabilidad y rigidez del soporte escrito, por un lado, y la espontaneidad y cualidad efímera del habla, por otro. Esto le permite proponer una revisión de distintos conceptos pragmáticos que adquieren nuevos aspectos en los espacios en línea, como los conceptos de comunidad, contextos, conversación y cortesía, entre otros. También en relación con las conversaciones en espacios digitales se han desarrollado algunos trabajos que investigan las características de estas interacciones en línea y observan el surgimiento de nuevos géneros interactivos mediados por dispositivos tecnológicos, formas particulares de negociación y participación interpersonal, junto con características lingüísticas y discursivas propias de las potencialidades

de las plataformas digitales. Se ha observado que, en ocasiones, en estas conversaciones digitales se combinan recursos multimodales, se favorecen los cruces entre oralidad y escritura, existe un uso de elementos ortográficos y tipográficos con funciones pragmáticas y se propicia la utilización de elementos léxicos específicos de ciertas comunidades discursivas (Cantamutto, 2014, 2015; Cantamutto y Vela Delfa, 2019; Noblía, 2010, 2014; Tannen, 2013; Vela Delfa y Cantamutto, 2016).

Además, se ha indagado en las características de los discursos digitales considerando los distintos planos del lenguaje (Cordón y Jarvio, 2015; Ferreiro, 2006; Giammatteo y Albano, 2012; Giammatteo, Gubitosi, Parini, 2017; Levis, 2006; Serrano Garía, 2019). A modo de síntesis de los hallazgos, que resultan mayormente coincidentes en sus observaciones, se puede decir que en el plano semántico y el pragmático se observa la presencia de implícitos, actos de habla propios de la oralidad, frases abandonadas y rectificaciones, léxico coloquial y marcadores discursivos de contacto, utilización pragmática de los signos de puntuación y un bajo nivel de formalidad discursiva. En el plano gramatical (morfológico y sintáctico), se ha señalado la existencia de “frases agramaticales”, procesos de simplificación sintáctica y la utilización de neologismos surgidos de la derivación de palabras en inglés (como *whatsapp*). En el plano ortográfico, se encuentran fenómenos de truncamiento en las palabras, elisiones o simplificación léxicas sustentadas en la fonética, utilización de abreviaturas (como “q” o “k” en vez de “que”), ausencia de diacríticos y una disminución del cuidado por las convenciones ortográficas.

1.2. Modos y medios: la emergencia de los “multi”

En las últimas décadas, Kress (1998; 2005) ha sostenido que, gracias al desarrollo de los medios tecnológicos, se está produciendo un pasaje de la dominación de la escritura (sostenida en el soporte libro) a una nueva dominación de las imágenes y las pantallas, y que esto tiene efectos en la comunicación y la representación, pero también en las formas y configuraciones del conocimiento. La palabra escrita, que había sido predominante desde la Modernidad hasta el siglo XX en las sociedades letradas, por la circulación de libros, folletos o periódicos, habría perdido ese lugar privilegiado, a raíz de que la fotografía, el cine, la televisión e Internet afectan las formas de producción y reproducción del significado. Así, el lenguaje verbal escrito estaría siendo cada vez más

descentrado del rol hegemónico que ha ocupado en los últimos siglos, y la imagen, los gestos y la música son empleados para transmitir o significar información con la misma intensidad (o aún mayor) a la del modo verbal (De Luca y Godoy, 2018).

Desde el marco de los estudios de la Multimodalidad se considera que, si bien los textos multimodales no son exclusivos de la actualidad tecnológica, sí los dispositivos digitales y la conexión a Internet facilitan su desarrollo y difusión. En efecto, el formato digital posibilita la inclusión de elementos de diferentes modos semióticos: se pueden agregar imágenes, enlaces, manejar la tipografía y el diseño, etc. Desde este enfoque, se considera que los distintos modos semióticos tienen potencialidades comunicativas particulares (*affordances*) según las configuraciones propias de esos modos, determinados por sus características y sus lógicas internas de organización. A partir de estas potencialidades propias, los distintos modos semióticos son orquestados y contribuyen a la generación y comunicación de significados. De esta manera, desde la Multimodalidad se concibe el texto como una producción semiótica en la que los sujetos pueden orquestar una multiplicidad de modos productores de significados de acuerdo a su disponibilidad social y cultural y en función de sus objetivos e intenciones (Jewitt, 2009; Kress, 2005, 2009; Scollon y Scollon, 2009).

Esta perspectiva tiene importantes implicancias para la literacidad, ya que, como sintetiza Manghi Haquin (2011), permite una ampliación de la definición de lectura y escritura, la adecuación de las formas de enseñanza y el enriquecimiento del currículum, de las consignas y de las clases. Algunos trabajos se detienen específicamente en la configuración multimodal de aulas, trabajos y materiales educativos desde este marco teórico y analítico. Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis (2001), por ejemplo, analizan clases de ciencias en una secundaria inglesa y observan que en las aulas se orquestan retóricamente diferentes modos semióticos en la producción y comunicación de significados durante la enseñanza y el aprendizaje. El significado no reside entonces puramente en el lenguaje, sino que hay un complejo entre elementos lingüísticos visuales y accionales. Por su parte, Manghi Haquin (2013) analiza los principales géneros para la enseñanza identificados en clases de Biología y de Historia de nivel secundario en Chile, para observar las formas de pensar y comunicar en distintas disciplinas. La autora halla que, si bien en Historia los relatos y las explicaciones se despliegan con una combinación se-

miótica prototípica centrada en el lenguaje, en las clases de Biología, tanto las explicaciones como las definiciones, son el producto de una orquestación multimodal. Por otra parte, en relación con las producciones de los alumnos, Ribeiro (2013), estudiando el proceso de producción de infografías en nivel secundario en Brasil, observa una competencia considerable en el manejo de herramientas de producción digital de infografías y de edición de textos, y también que los estudiantes, durante su producción, consideran cómo combinar los distintos modos semióticos.

Además, desde los estudios del campo de la Comunicación, se ha considerado la importancia que ha tenido la expansión de la cantidad de medios de comunicación por los que circulan los mensajes y las informaciones en la actualidad. Así, se propuso el concepto de *multimedialidad*, para dar cuenta del desarrollo en cuanto a la cantidad de medios, su dispersión y también la convergencia en las formas de difundir la información (Jenkins, 2008). Scolari (2004, 2008), sobre este escenario, propone que la comunicación digital está caracterizada por la multimedialidad, la hipertextualidad, la interactividad, la reticularidad y la convergencia de medios y lenguajes, lo que genera una nueva ecología mediática hipermediada, en la que se producen nuevos procesos de intercambio, producción y consumo simbólico. En esta ecología de la hipermediación existe una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí. Esto lleva al autor a proponer el concepto de *narrativas trans-media*, donde las historias fluyen a través de múltiples y simultáneas plataformas mediáticas: obras literarias, cinematográficas y relatos íntimos que pasan de un formato a otro, se transforman en videojuegos, aplicaciones para el celular o páginas Web (Scolari, 2013, 2018, 2019).

1.3. Leer, escribir y hablar en bytes

En relación con los desplazamientos en los distintos planos del lenguaje y los fenómenos propios de la multimodalidad y multimedialidad, se han desarrollado trabajos que se enfocaron específicamente en las relaciones entre las prácticas del lenguaje (leer, escribir y hablar), los dispositivos digitales y los entornos virtuales. En este sentido se ha propuesto que las tecnologías de la información y la comunicación introdujeron cambios en la vida de las personas, en sus hábitos y sus costumbres, y que la actualidad

se caracteriza por la convivencia de formas diversas de leer, escribir y hablar (Bezemer y Kress, 2015; Cano, 2010; Jewitt, 2012, 2013; Kress, 2005; Magadán, 2013; Rowsell y Walsh, 2015).

En cuanto a la lectura se ha señalado, primeramente, que la inscripción del texto en la pantalla crea una distribución, una organización, una estructuración diferente de la textualidad: el despliegue secuencial del texto en la pantalla y su continuidad, genera que las fronteras textuales no sean tan radicalmente visibles, lo que, a la vez, transmite la posibilidad que tiene el lector de mezclar, entrecruzar, reunir textos que están inscriptos en la misma memoria electrónica (Chartier, 2000). A su vez, se ha propuesto que los formatos digitales junto con la conectividad a Internet habilitan una forma de leer caracterizada por la fragmentariedad y la hipertextualidad, en la que los lectores leen porciones de algunos textos que los conectan con otros (Baron, 2013; Bolter, 2001; Cano, 2010; Landow, 2009; Rowsell y Walsh, 2015). Por su parte, Jewitt (2005) menciona, en cuanto a la lectura, la preeminencia que va ganando lo visual y también las posibilidades interactivas, multimodales e hipertextuales que brindan los textos digitales. Los medios digitales favorecen que los lectores puedan pasar de unos textos a otros con los cuales se conectan de manera casi instantánea. A la vez, se abren potencialmente muchos mundos para los lectores que pueden navegar en la red y encontrar todo tipo de material textual que requieran, aunque muchas veces esta apertura está caracterizada por un tipo de circulación que no considera las condiciones de producción de los textos y en donde se borronean los límites entre la apropiación, el plagio, la autenticidad y la originalidad, a la vez que se favorece el desarrollo de tareas múltiples y superpuestas durante la lectura (Baron, 2013; Cano, 2010).

En cuanto a la producción oral y escrita, Cassany (2000, 2003, 2011, 2021) sostiene que se complejiza porque, si bien hay herramientas que la facilitan (como procesadores, correctores, etc.), también es necesario considerar otros modos semióticos, códigos específicos, formatos y géneros digitales. En efecto, se multiplican las posibilidades de edición multimodal que brindan las herramientas digitales al permitir la combinación de formatos y recursos (Jewitt, 2005). Cano (2010), al respecto, sostiene que como los procesadores de texto amplían las posibilidades de edición, se superponen las tareas de editor y escritor y se aceleran los tiempos de trabajo y revisión. Asimismo, la autora

señala que la conexión a Internet amplía las posibilidades de distribución de los textos y multiplica el número de lectores posibles. En relación con eso, DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks (2010) proponen que la mayor transformación se cifra en las formas en las cuales podemos compartir, distribuir y archivar composiciones digitales utilizando tecnologías basadas en Internet. La conectividad pone a disposición de los escritores muchas fuentes, una gran variedad de medios, formas de composición y representación, géneros y herramientas, pero también habilita la distribución del trabajo instantánea y globalmente (DeVoss *et al.*, 2010). A la vez, esa instantaneidad de la escritura la acerca a las prácticas de la oralidad. En relación con eso, se ha señalado que en las tecnologías digitales la oralidad aparece combinada con la escritura, dando lugar a géneros híbridos en los que habría un *continuum* entre ambas, propio de la comunicación en espacios digitales (Levis, 2006; Magadán, 2013). En este sentido, como vimos en el apartado anterior, se ha destacado una serie de características que tiene la escritura y la interacción con tecnologías digitales, ya que muchas veces en pos de la eficacia comunicativa o por la instantaneidad y la velocidad en las comunicaciones, los sujetos “dejan de lado” cuestiones normativas y retóricas (Cassany, 2011).

Asimismo, se ha sostenido que las plataformas digitales, al facilitar las interacciones, son espacios propicios para la producción conjunta de textualidad. En la actualidad existen herramientas en línea que permiten compartir no solo instantáneamente los textos escritos, sino también hacer que el proceso creativo sea público e interactivo, y así favorecer la escritura colaborativa. Eso no quiere decir que la escritura colaborativa haya emergido con Internet, pero sí la escritura digital junto con la conexión a Internet fomenta la colaboración grupal y simultánea y facilita los comentarios entre autores y revisores (Álvarez y Bassa, 2016; DeVoss *et al.*, 2010; Godoy, 2019a, 2020a; Valente, 2016).

Finalmente, se ha propuesto que las tecnologías digitales permiten una integración productiva de las prácticas de lectura, escritura y oralidad; las comunicaciones digitales (sincrónicas y asincrónicas), las publicaciones en redes sociales, junto con la participación en comunidades específicas y en juegos en red llevan a que las personas simultáneamente escriban y lean mensajes, miren y produzcan imágenes y videos, y escuchen y generen pistas de audio (Rowse y Walsh, 2015).

2. Aprender y enseñar con tecnologías digitales: discusiones y desafíos

A partir de los mencionados desplazamientos en cuanto a la producción y comunicación de significados y los cambios en las formas de leer, escribir, hablar y construir el conocimiento, se ha planteado la necesidad de repensar la literacidad. Desde los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*) se señala que en la actualidad el lenguaje no es el único y principal medio de representación y comunicación, sino que convive con otros modos semióticos, que tienen lógicas y permisividades propias, y que también participan en la construcción de los conocimientos (Jewitt, 2012; Kress, 2005). Además, Jewitt (2008, 2012, 2013) señala que las formas de representar el conocimiento moldean tanto lo que se debe aprender como la forma en la que se debe aprender, y las tecnologías digitales abren nuevas posibilidades (y también restricciones) para comunicar y construir significados, en combinación con las posibilidades y características de las prácticas tradicionales. En este marco, es necesario repensar las prácticas letradas en la escolarización, entendiendo que implican recursos de diferentes modos semióticos y su vínculo de manera crítica y creativa (Jewitt, 2012; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019; Manghi Haquin, 2011). En las próximas secciones revisaremos las propuestas teóricas y analíticas de algunos autores, que se centran en la discusión sobre qué implica estar alfabetizado en la actualidad, cómo impactan las desigualdades en el desarrollo las prácticas letradas con tecnologías digitales y cómo los espacios virtuales y los dispositivos portátiles contribuyen a la disolución de la diferenciación entre espacios y tiempos escolares y extraescolares.

2.1. Alfabetización: ¿en singular o en plural?

Desde diferentes perspectivas teóricas se ha propuesto una serie de conceptos para dar cuenta de los conocimientos que son necesarios hoy y que interpelan a los distintos ámbitos educativos. Algunos autores han pensado que existen saberes específicos relacionados con las tecnologías digitales, por eso postulan alfabetizaciones determinadas a ciertas áreas o conocimientos. Gilster (1997), en un trabajo precursor en el área, había propuesto el concepto de *alfabetización digital* definido como la capacidad de comprender y usar información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes cuando es presentada a través de computadoras y de Internet. El autor sostenía que

las tecnologías digitales requieren nuevas habilidades relacionadas con el ensamblaje y la integración de conocimientos, la búsqueda y la evaluación de información y la navegación. En la misma línea, Selber (2004) propuso que la alfabetización digital incluye tres *alfabetizaciones* específicas: una funcional, que tiene que ver con el manejo de las tecnologías digitales y su dimensión instrumental; una crítica, que se expresa en una visión crítica de las tecnologías en tanto objetos culturales; y una retórica, centrada en las pautas socioculturales y su articulación con la producción digital.

Desde un punto de vista enfocado en las formas en las que circula la información en la actualidad, Buckingham (2005, 2008) propone el concepto de *alfabetización en medios*, ya que destaca que las tecnologías digitales brindan nuevas formas de mediar y representar el mundo y, a la vez, nuevas maneras de comunicarse, por eso serían formas culturales que se deben enseñar y aprender. Específicamente el autor entiende que los estudiantes requieren conocimientos y habilidades en relación con los medios de comunicación, su recepción e interpretación crítica, sus lógicas de funcionamiento, el análisis de los textos mediáticos, saberes sobre sus lenguajes, géneros y formatos, las representaciones del mundo que vehiculizan, sus lógicas comerciales, de producción y consumo, etc. (Buckingham, 2005, 2008). En la misma línea, centradas en la educación, Pini, Amaré, Cerdeiro y Terzian (2017) sostienen que los jóvenes están lejos de hacer una reflexión crítica y una apropiación creativa y significativa con las tecnologías digitales, por eso la escuela, como mediadora entre la estructura social y el trayecto vital de los jóvenes, debe intervenir para propiciar una *alfabetización digital crítica* que les permita desarrollar las capacidades para comprender y producir toda una serie de recursos digitales y también entender cómo buscar y seleccionar materiales entre la información disponible. Considerando las características de las comunicaciones en un escenario multimediático, Scolari (2018, 2019) propone un *alfabetismo transmedia* que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje (formal e informal) en relación con las acciones que se pueden desarrollar con los nuevos medios y el manejo de competencias transmedia. A su vez, sostiene que los aprendizajes informales que hacen los jóvenes al respecto pueden ser aprovechados en el aula a través del diseño de diversas actividades didácticas. Otros autores se han centrado también en los discursos que circulan a través de las tecnologías digitales y la necesidad de aprender con y sobre ellos. Desde la perspectiva de

las Nuevas Literacidades (*New Literacies*), Knobel y Lankshear (2007) sugieren llevar memes⁸ a las aulas como una nueva práctica de alfabetización crítica mediante el análisis del proceso y el efecto de los memes. Así, argumentan que el análisis y la disección de memes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una mente crítica para descifrar esta participación social compartida y la producción cultural generada por los memes. Siguiendo ese punto de vista, Harvey y Palese (2018) propusieron una práctica pedagógica de desarrollo de la literacidad memética crítica para ayudar a los estudiantes a navegar por Internet y sus vidas mediáticas.

Si bien estas propuestas son valiosas e interesantes, consideramos que, en el momento actual, puede resultar infructuoso el intento teórico de separar los conocimientos sobre las tecnologías digitales, de los necesarios en otras prácticas sociales en las que esos conocimientos “digitales” adquieren sentido. Ferreiro (2011), en efecto, ha discutido la idea de la alfabetización digital, ya que, si bien entiende que existe una revolución de las prácticas de la lectura y la escritura por el desarrollo y la expansión de las tecnologías, considera que pensar en términos de alfabetización digital es reducir la alfabetización a un código y a situaciones muy determinadas. Por el contrario, postula que la lectura y la escritura con tecnologías digitales forman parte de la alfabetización entendida de un modo más amplio, como una práctica social y situada que consiste en el acceso a la lectura y la producción de diferentes tipos de textos y lenguajes desde una mirada crítica. Una postura coincidente manifiesta Guerrero Tejero (2014), considerando los aportes de Kalman (2004, 2008) sobre la cultura escrita⁹ y sostiene que la alfabetización (con medios digitales) no puede reducirse a conocer los elementos de la computadora o usar programas e interfaces; por el contrario, es necesario identificar las prácticas sociales y la participación de las tecnologías en dichas prácticas, y sostiene que la apropiación de las tecnologías implica crear, diseñar, expresarse, y no solamente aprender lo mínimo de computación (Guerrero, 2014). Por otra parte, resulta pertinen-

⁸ Los memes son ítems culturales que (a) comparten características comunes de contenido y forma, (b) son creados en relación con otros memes, (c) son distribuidos, imitados, y / o transformado a través de Internet por muchos usuarios. (Han 2019; Shifman, 2014). Los memes se componen de una imagen y de una leyenda cómica. Son, por un lado, estables, lo que permite su reconocimiento, pero también variables. Esta estructura textual debe mantenerse para ser reconocida, pero al mismo tiempo variar para crear nuevos significados (Magadán 2021).

⁹ Kalman (2004, 2008) entiende que la *cultura escrita* es más que leer y escribir: significa participar en el mundo social usando la lectura y escritura, sin descalificar las distintas formas y formatos que se utilizan.

te la observación que hacen Kalantzis y Cope (2008) cuando argumentan que lo realmente innovador de las tecnologías tiene que ver más con los avances de software que en el hardware; esto implica que si bien se desarrollan aparatos con mayores elementos a conocer y manejar, lo novedoso se cifra en los programas y aplicaciones que hacen que esos aparatos se tornen cada vez más flexibles y abiertos a múltiples usos, haciendo que los conocimientos no sean estables, sino que estén en constante modificación.

Retomando estas consideraciones, consideramos valioso el concepto de multiliteracidades o literacidades múltiples (*multiliteracies*), propuesto desde los Nuevos Estudios de Literacidad, como una práctica pedagógica que desarrolla las habilidades necesarias para leer y producir materiales semióticos en los nuevos contextos comunicacionales y culturales, y que amplía la noción de alfabetización más allá de las limitaciones de los modelos anclados en la lengua escrita (Moreno y Sito, 2019; Zavala, 2004). Este concepto, en efecto, expone la necesidad de repensar la literacidad como una práctica social y situada que en la actualidad tiene particularidades a partir de las transformaciones acaecidas en las últimas décadas: el nuevo panorama lingüístico y cultural favorecido por los flujos migratorios y la globalización, la emergencia de nuevas prácticas sociales de comunicación y representación en distintos medios, el desplazamiento del dominio de la lectoescritura a las pantallas y la preeminencia de diversos modos semióticos en las comunicaciones multimodales (Cope y Kalantzis, 2009 a y b, 2015, 2020; Kalantzis y Cope, 2008; 2020; New London Group, 1996). Específicamente, Gee (2015), retomando las ideas de Street (1984)¹⁰ y de Freire (1970)¹¹, propone un abordaje socio-cultural sobre la literacidad (*literacy*) que la entiende como una práctica social que no puede caracterizarse únicamente en términos cognitivos (como la habilidad mental de leer y escribir o de manejar tecnologías digitales), sino que requiere la vinculación con prácticas sociales que implican toda una serie de creencias, valores y conceptualizaciones históricas, políticas y sociales. En este sentido, el autor sostiene que es necesario pensar la literacidad en términos de prácticas que involucran formas de ser en el mundo y que combinan el lenguaje oral, el lenguaje escrito, formas de interactuar, de actuar

¹⁰ Street (1984) propone un modelo ideológico de alfabetización, que busca describirla en términos de prácticas sociales concretas que pueden ser entendidas en términos ideológicos, como un conjunto de creencias y un sistema de valores.

¹¹ Freire (1970) postula que la alfabetización puede ser empoderante y emancipatoria si les permite que los sujetos “lean el mundo”, su realidad circundante y la puedan cuestionar activamente.

y de usar diferentes herramientas y tecnologías, y los momentos y lugares adecuados para todo esto (Gee, 2015).

2.2. Desigualdades: acceso y trabajo diferenciados

En relación con la desigualdad en el acceso y el uso de los dispositivos digitales, muchas veces se ha pensado en la categoría etaria como determinante, diferenciando entre los “nativos” y los “inmigrantes” digitales; sin embargo, en los últimos años, y especialmente a la luz de las observaciones realizadas durante los años 2020 y 2021 en los contextos de ASPO y DISPO¹² por la pandemia de Covid-19, se puso de manifiesto que la diferenciación principal tiene que ver con la existencia de una *brecha digital*, entendida como una categoría teórica que permite subrayar las desigualdades en la distribución de recursos que afectan la participación ciudadana en todos los ámbitos sociales (Magadán, en prensa; van Dijk, 2017). En efecto, la distribución inequitativa de la conectividad a Internet y del acceso a dispositivos digitales (notebooks, netbooks, computadoras, tablets y celulares) reveló las limitaciones a la hora de “virtualizar” la educación en medio de la emergencia sanitaria (Dussel, 2020). Este contexto expuso cómo ciertas precariedades relacionadas con las tecnologías digitales en la educación presencial (en cuanto a equipos, recursos y formación) se manifestaron con mayor fuerza en la educación remota y virtual (Batthyány y Arata, 2020; Ribeiro, 2021).

La diferenciación entre los “nativos” e “inmigrantes” digitales fue acuñada por Prensky (2001) para dar cuenta de las distintas apropiaciones que hacen jóvenes y adultos de las tecnologías digitales y sitúa el límite alrededor del año 1980. Las personas nacidas antes de ese año serían “inmigrantes digitales” porque vivieron una vida analógica previamente a conocer las tecnologías y adoptarlas en sus actividades. Por el contrario, los nacidos después de 1980 serían “nativos digitales” porque conocieron un mundo atravesado por las tecnologías digitales, y sus usos y apropiaciones de estos dispositivos serían más simples y “naturales”. El autor sostiene que los nativos digitales son jóvenes *multitasking*, más visuales que textuales, con preferencia por los textos digitales e hipertextuales (Prensky, 2001). Esta oposición es muy recurrente en la bibliografía, sin embargo, muchos autores han discutido estos conceptos, basándose sobre todo en que

¹² ASPO: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y DISPO: Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio

los jóvenes pueden hacer un uso intuitivo de las tecnologías digitales, pero no siempre acceden a hacer usos académicos y/o productivos (Bossolasco y Storni, 2012; Cassany y Ayala, 2008; Dussel, 2015). Además de cuestionar esa distribución de saberes, Dussel y Quevedo (2010) sostienen que la diferenciación genera la falsa idea de que los estudiantes solo requieren intervenciones escolares regulatorias y que sobre ellos recae la iniciativa, el dinamismo y la responsabilidad de aprender con tecnologías, poniendo a un costado lo que los docentes pueden hacer para promover usos más ricos, más relevantes y más desafiantes de esas tecnologías. Por su parte, Guerrero Tejero (2019) señala que, detrás de la supuesta oposición entre nativos e inmigrantes digitales, se invisibilizan cuestiones relativas a los accesos signados y determinados por las posiciones socioeconómicas de los sujetos. La autora señala que, efectivamente, no todas las personas nacidas después de 1980 disponen de condiciones y espacios que les permitan apropiarse profundamente de las tecnologías digitales, pero tampoco son “analfabetos digitales” pues viven en un mundo digitalizado en el que la tecnología circula de diferentes modos. Así, no todas las personas han tenido las mismas experiencias con las tecnologías digitales, sino que tienen diferentes grados de apropiación tecnológica y, por ende, diferentes grados de alfabetizaciones con ellas (Guerrero Tejero, 2019).

En relación con estos debates, se ha propuesto que la mayor diferencia en cuanto a los saberes y prácticas digitales se relaciona con las desigualdades sociales en el acceso y la disponibilidad de aparatos tecnológicos y conexión a Internet. En este marco se sostiene que existe una “brecha digital” o “desigualdad digital” entre quienes pueden acceder a las tecnologías y quiénes no, principalmente por el costo económico de los bienes y servicios (Rivoir, 2017; Warschauer, 2000). En efecto, la incorporación de tecnologías requiere de una inversión significativa por parte de los estados nacionales o de entidades privadas (escuelas, familias), dado que, también por su rápida obsolescencia, necesitan una inversión sostenida en el tiempo. Esto no solamente se cifra en la compra de dispositivos, sino también en el soporte técnico, la actualización de dispositivos y aplicaciones permanente y los servicios de conectividad que permitan el acceso a Internet (Cuban, 2001; Ferreiro, 2011).

Algunos autores, además, han señalado que no solamente se trata de una desigualdad económica en cuanto al acceso material a las tecnologías digitales, sino que

también se imbrica con otras desigualdades en cuanto a las prácticas letradas, generando que la diferenciación no sea solamente material, sino también simbólica en cuanto a los usos y los conocimientos con esas tecnologías digitales. En efecto, van Dijk (2017) señala que se pueden diferenciar tres factores distintos en cuanto a la brecha digital: el acceso a la infraestructura, los conocimientos sobre informática y la diferencia en las habilidades para participar en las distintas prácticas letradas. Esto es observado por Warschauer (2000) a partir de un estudio cualitativo en Hawái en el que comparaba qué sucedía en una escuela privada de elite y otra escuela pública empobrecida, y observa que la desigualdad se ve en tres niveles: (a) el acceso a las tecnologías en las casas; (b) la disponibilidad tecnológica que hay en las escuelas; (c) las prácticas que llevan adelante los estudiantes: los que tienen más recursos utilizan esos dispositivos para aplicaciones más sofisticadas y no solo para ejercitar tareas escolares. Por su parte, DiMaggio, Hargittai, Celeste y Shafer (2004) señalan que las desigualdades en cuanto al acceso a los dispositivos y a Internet se potencia con usos desiguales de esos dispositivos y del tiempo en Internet. Los autores identifican la desigualdad en la autonomía en ese acceso, los conocimientos para su uso, el apoyo social de otros y también los usos y los propósitos con que los usuarios acceden a esas tecnologías. También Buckingham (2005) observa que los estudiantes que tienen mayor experiencia con dispositivos tecnológicos en sus casas y con sus familiares tienen mayor posibilidad de utilizar las tecnologías de manera creativa y productiva. Así, el autor concluye que los alumnos tienden a imaginar solo aquello que saben que realmente pueden hacer y, a medida que avanzan en el dominio de las habilidades técnicas, cambia también su capacidad para imaginar nuevas posibilidades. Gee (2015) describe estos fenómenos como el *Efecto Matthew*, según el cual las computadoras son usadas de manera distinta en contextos diferenciados por las clases sociales: los chicos de clases medias les sacan “mayor provecho” a las computadoras (en cuanto a las habilidades letradas), que los chicos de las clases bajas porque tienen experiencia de trabajo con esas tecnologías con el apoyo de sus padres y sus familiares¹³.

¹³ A estas interacciones con los adultos las llama “interacciones de mentoría”, y señala que son cruciales para hacer que los medios digitales sean provechosos para el aprendizaje (Gee, 2015).

Este problema se torna central en el espacio latinoamericano, en donde las brechas por nivel socioeconómico se ubican entre las más amplias del mundo y esto tiene fuertes repercusiones en la desigualdad en el plano educativo (Tiramonti y Ziegler, 2017). En estos contextos se han implementado algunos programas gubernamentales que implicaban la dotación de computadoras, como el Plan Conectar Igualdad (Argentina), el Plan Ceibal (Uruguay), entre otros. Sin embargo, en nuestro país estos programas no han alcanzado a terminar con la brecha digital y su impacto se ha visto atravesado por diferencias en cuanto a los alcances jurisdiccionales (principalmente entre zonas urbanas y rurales) y también por la discontinuidad de las políticas y las demoras en la implementación de programas nuevos en su reemplazo¹⁴ (Magadán, en prensa). Asimismo, estos programas de dotación tecnológica plantean nuevos desafíos, en relación con cómo se imbrica la desigualdad socioeconómica con una diferenciación en las prácticas culturales, como hemos desarrollado antes. En este sentido, García Canclini (2004) sostiene que la inequidad y la diversidad no son suprimidas por condiciones tecnológicas, la “democratización informática” es solo una parte del conjunto de inserciones socioeconómicas, formación de hábitos de conocimiento y procesamiento crítico de los datos necesarios. Si se carece de estas condiciones contextuales, la conexión a redes informáticas ofrecerá saberes de baja o nula utilización. Esta observación es congruente con lo observado por Guerrero Tejero (2014) durante unos talleres con tecnologías digitales en comunidades empobrecidas en México, cuyo análisis le permite a la autora señalar que trabajar sobre la desigualdad en cuanto a las prácticas letradas con tecnologías digi-

¹⁴ El Programa Conectar Igualdad (2010) fue un programa de distribución de netbooks que seguía el Modelo 1 a 1 (una computadora por estudiante) y entregó más de 5 millones de netbooks a estudiantes y profesores de escuelas secundarias e institutos de formación docente de gestión estatal. Este programa, a su vez se complementó con otros de dotación de equipos para docentes y estudiantes de escuelas primarias como “Todos los chicos en la Red” (San Luis, 2008), “Plan Joaquín V. González” (La Rioja, 2008), “Plan Sarmiento” (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2011). También se implementaron proyectos de aulas móviles digitales como “Primaria Digital” (Ministerio de Educación Nacional, 2015) y RED (Río Negro, 2007). A partir de 2016, el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED) se propuso articular los programas Conectar Igualdad y Primaria Digital junto con el resto de las iniciativas para la integración de tecnologías en educación. En 2018, se implementó el Plan Aprender Conectados, que busca una política integral de innovación educativa y varias de las computadoras adquiridas entre 2018 y 2019 se distribuyeron en escuelas argentinas durante 2020. (Magadán, en prensa). En el mes de mayo de 2021 y ante la nueva suspensión de actividades presenciales en las escuelas, se lanzó el Plan Nacional “Juana Manso” que tiene como objetivo la distribución de 600 mil netbooks a estudiantes secundarios del país y el desarrollo de una plataforma integral que permita el desarrollo de aulas virtuales y que facilite el acceso a recursos didácticos y bibliotecas digitales (disponible en <https://juanamanso.edu.ar/inicio>).

tales no depende solamente de la presencia de infraestructura o la disponibilidad de recursos físicos o digitales como las computadoras y la conectividad. Por el contrario, se requieren de recursos sociales como la integración y consolidación de grupos de trabajo y de recursos humanos como la colaboración y construcción de confianza entre mediadores y participantes. En este sentido, es necesario destacar la importancia de programas de formación docente y del desarrollo de plataformas y recursos educativos, que complementen la dotación tecnológica como los elaborados por el Instituto Nacional de Formación Docente y las plataformas Educ.ar y Juana Manso en nuestro país (Godoy, 2019c; Ros, 2013; Sagol, 2014).

En este punto, resulta productivo retomar la diferenciación que propone Kalman (2004) en relación con la cultura escrita, entre *disponibilidad* y *accesibilidad*. La *disponibilidad* denota la presencia física de los materiales (computadoras, celulares, conectividad), mientras que la *accesibilidad*¹⁵ se refiere a las oportunidades para participar en eventos de la cultura y a las modalidades para aprender a leer y escribir y/o usar la lengua escrita. A partir de estas categorías, Guerrero Tejero (2019) investiga talleres para jóvenes y adultos en México, y observa que la población no usuaria de Internet conoce de tecnología (pues viven en un mundo digitalizado) pero cuenta con oportunidades diferenciadas de uso y exploración de dispositivos. Por eso señala que es importante reconocer que la brecha digital no está en los recursos, sino en las prácticas sociales, en lo que la gente puede hacer con la tecnología disponible. Por otra parte, los estudios en la Argentina muestran que si bien la distribución a nivel nacional de netbooks con el Plan Conectar Igualdad contribuyó de modo significativo –de manera material y simbólica– a la disminución de la brecha digital de acceso, la brecha de usos todavía continúa siendo un desafío para las políticas públicas (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano, 2014; Linne, 2018). Lemus (2017), por ejemplo, a partir de un trabajo de campo en una escuela secundaria pública de Berisso (Provincia de Buenos Aires), señala que el

¹⁵ Según Kalman (2004), “Acceso” es una categoría analítica que permite identificar cómo en el proceso de la interacción entre participantes en los eventos comunicativos se despliegan conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones y usos. Abarca dos aspectos fundamentales: las vías de acceso (las relaciones con otros lectores y escritores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos y consecuencias de su uso) y las modalidades de apropiación (los aspectos específicos de las prácticas de lengua escrita, sus contenidos, formas, convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso).

Programa Conectar Igualdad posibilitó los primeros accesos y usos dentro del hogar, tanto para los jóvenes como para sus familias, y habilitó nuevas modalidades de uso, más intensivas, extensivas y personalizadas, junto con el desarrollo de otras formas de gestionar el entretenimiento, de expresarse y relacionarse. Estos últimos puntos, según la autora, mostrarían que un programa como el Conectar Igualdad contribuye a aliviar las desigualdades materiales y simbólicas. Más adelante revisaremos algunos trabajos que dan cuenta de resultados observados a partir de la implementación de planes de dotación tecnológica en nuestro país.

2.3. Fronteras móviles

Desde los estudios del campo de las Ciencias de la Educación se ha investigado cómo las tecnologías digitales establecen relaciones ambiguas con las fronteras entre los espacios institucionales y los no institucionales, endureciéndolas en algunos aspectos, y difuminándolas en otros. En primer lugar, se ha propuesto que las tecnologías digitales aumentan la diferenciación de las prácticas de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Buckingham (2008), particularmente, sostiene que las tecnologías digitales producen una brecha importante entre la experiencia de los jóvenes con las tecnologías *fuera de la escuela*, caracterizada por la interactividad y su carácter activo, y el uso de las tecnologías *en las aulas*, más ligado a la restricción y a la recepción pasiva, y eso es lo que debe ser abordado desde la política y la práctica educativas. En este sentido, Kozak y Lion (2015) hablan de una frontera entre los saberes escolares y los saberes no escolares, ya que la escuela muchas veces se configura como un ámbito sacralizado que, en lugar de generar conocimiento sobre las tecnologías digitales, las combate. Lago Martínez (2015), a partir de un estudio en el que entrevistaba alumnos argentinos, sostiene que los usos áulicos son más bien acotados, generalmente ligados a los procesadores de texto, el trabajo con textos digitales, diccionarios en línea y buscadores. Sin embargo, los usos fuera del aula son mayores, se utilizan para resolver ejercicios, realizar una investigación y desarrollar trabajos prácticos.

En relación con esto se pueden mencionar algunos trabajos que, desde diferentes perspectivas teóricas, piensan el rol que pueden tener los videojuegos en el aprendiza-

je¹⁶. Gee (2003, 2004), desde una perspectiva sociocultural que entiende el aprendizaje como un hecho social y situado en un mundo cultural y materialmente determinado, se pregunta qué tienen los videojuegos para enseñarnos, y propone, como respuesta, que los videojuegos habilitan un aprendizaje activo y significativo que involucra la experiencia, la relación y la preparación, y que motiva a los estudiantes, sin otros problemas que a menudo se presentan en la educación como el fracaso y el aislamiento. Por su parte, Buckingham (2005), centrado en los medios tecnológicos y su relevancia para la educación, valora los aprendizajes en las comunidades de práctica, en las que registra toda una gama de procesos informales de aprendizaje, en los que los sujetos son simultáneamente profesores y alumnos, y se aprende a utilizar los medios a través del ensayo y error: por medio de la exploración, la experimentación y el juego, que se complementa con la colaboración con otros (de forma presencial o virtual).

El peligro de una brecha entre la vida escolar y la cotidiana es que puede generar, como sostienen Brito y Finocchio (2006), que la tarea de la escuela en la transmisión de los saberes se encuentre interpelada y disputada por otros actores e instituciones que parecen resultar más eficaces que la tradicional organización escolar. En este marco, Ardini (2018) sostiene que en la actualidad las instituciones educativas han decrecido en su peso relativo, por la relevancia adquirida por otros espacios de producción y circulación de conocimiento, como lo son los medios masivos e Internet. Sin embargo, los debates recientes sobre la presencialidad o la virtualidad escolar, muestran que el sistema educativo en su conjunto conserva una preponderancia en el imaginario social que lo ubica en un lugar “diferenciado” del resto de los ámbitos de transmisión de conocimiento, ya que otorga una “carta de ciudadanía” necesaria en el mundo del trabajo y en los estudios superiores (Cuesta, 2019). En congruencia con esto, Arrieta (2019) describe

¹⁶ Otros trabajos en los que también se analiza el valor de los videojuegos para el aprendizaje son los de Naismith, Lonsdale, Vavoula y Sharples (2004) e Ito (2005). Naismith *et al.* (2004) analizan las posibilidades que brindan las tecnologías digitales para el aprendizaje, revisando algunos juegos digitales y aplicaciones que permiten el trabajo y el acercamiento a diferentes materias y conceptos, y a partir de sus observaciones, sostienen que es necesario repensar la educación, para asegurar que aprendizaje sea situado, personal, colaborativo y a largo plazo, o sea, centrado en el alumno, y no en los docentes como transmisores de conocimiento. Ito (2005), por su parte, a partir del análisis de las formas de participación de jóvenes japoneses en un juego, sostiene que tanto la convergencia mediática como la hipersociabilidad permiten la emergencia de una serie de “tecnologías de la imaginación” que permite aprovechar lo que ofrecen las industrias culturales para articularlas en una red de producciones que circulan digitalmente de manera interactiva en distintas comunidades en línea, generando un imaginario cultural compartido que se integra a la vida cotidiana.

el caso de estudiantes argentinos adultos que cursaban sus estudios secundarios y que, si bien muchos no participaban de las prácticas de escritura que tradicionalmente atraviesan la escolaridad, sí participaban de una serie de prácticas de escritura comunicativas con los celulares, de acuerdo con las necesidades sociales que tenían: vida cotidiana, laboral, etc. La autora observa que estas prácticas vernáculas de escritura no eran valoradas ni tenidas en cuenta desde la mirada del centro educativo. Otra observación congruente es realizada por Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino (2020), quienes, a partir de un trabajo con entrevistas a universitarios de Chile, sostienen que los estudiantes desarrollan muchas prácticas digitales vernáculas (principalmente escritura en las redes sociales y las plataformas de mensajería, lectura en sitios webs y plataformas de *fanfictions*), pero no encuentran mucho valor en ellas, ni las consideran como prácticas letradas válidas para los ambientes académicos. A partir de este tipo de observaciones se vuelve necesario pensar cómo integrar las tecnologías digitales en la educación para que no se produzca una disociación entre la cultura de la vida cotidiana y la cultura escolar.

En segundo lugar, se ha propuesto que las tecnologías digitales contribuyen con la difusión de las fronteras entre los espacios institucionales y los no institucionales, lo que se puede poner en relación con el desarrollo de dispositivos tecnológicos cada vez más pequeños y portables y con la expansión de la conectividad a Internet, que permite la ubicuidad de las prácticas y la disolución de las diferencias entre tiempos y espacios. En este marco, Merodo (2017), observando las aulas argentinas, habla de un cuestionamiento de la exclusividad del espacio escolar y de la misma negación de la escuela como lugar fijo, a partir de la portabilidad de las tecnologías digitales. Las tecnologías previas (como máquinas de escribir, televisiones, proyectores y PCs) tenían un uso restringido espacial, temporal y curricularmente: había ciertos espacios de trabajo con esos dispositivos (en salas de video, salas de mecanografía, laboratorios de computación) y tiempos estipulados (durante horas de computación, materias llamadas “nuevas tecnologías”, etc.). Sin embargo, en las últimas décadas, con la introducción de dispositivos tecnológicos cada vez más pequeños y portátiles, se habría diluido la diferencia entre “trabajo” y “ocio” tanto en las instituciones como en los hogares. A su vez, esto se puede pensar en relación con el desarrollo de los dispositivos móviles, que en los últimos años se vol-

vieron cada vez más complejos y polivalentes: en la actualidad los *smartphones*, además de habilitar llamar por teléfono, recibir y enviar mensajes multimodales y participar de diversas redes sociales digitales, son pequeños procesadores con aplicaciones que permiten leer, producir, editar y distribuir textos, imágenes y videos, participar de complejos juegos electrónicos y acceder a Internet para consultar y descargar todo tipo de contenidos (Cordón y Jarvio, 2015; Kress, 2009). Según Kress (2009), esta multifuncionalidad lleva a que se necesiten muchas habilidades sociales para estimar y balancear su uso, para optimizar los recursos en línea y las necesidades personales; además genera hábitos en los que se confunde la agencia con la navegación y que borronen los límites de lo real y lo virtual, lo *en línea* de lo *fuera de línea*, entre lugares y tiempos de placer y trabajo.

En este aspecto se ha hablado de un “nuevo escenario” para la introducción de las tecnologías en la educación (Artópoulos, 2015), ya que no depende solamente de las decisiones de los equipos institucionales o de las decisiones políticas de distribución tecnológica, que habilitarían y facilitarían la inclusión de notebooks y netbooks. Por el contrario, se registra que también la llegada de los dispositivos tecnológicos surge de los mismos usuarios, que deciden llevar sus dispositivos móviles (sobre todo celulares) a la escuela, no siempre con finalidades educativas, aunque por sus potencialidades pueden ser usados con fines educativos (Kozak, 2015). En este contexto, Kozak (2015) sostiene que el celular se ha convertido en el objeto tecnológico “por excelencia” en las aulas porque permite el ingreso del “afuera” a la escuela, recuperando los aspectos de la cultura actual, pero también porque lo tienen niños y jóvenes de todos los extractos sociales, aunque esto no siempre se registra en las aulas de nuestro país. En efecto, los datos más recientes señalan que no todos los estudiantes tienen teléfonos celulares suficientemente actualizados para la descarga de las aplicaciones necesarias para el trabajo educativo y también que el acceso a Internet por datos móviles no está garantizado de modo equitativo (Narodowski, Volman y Braga, 2020; Magadán, en prensa).

Por otra parte, la utilización de teléfonos celulares en las aulas genera entre los actores educativos posturas contrapuestas: mientras que algunos confían en su capacidad de generar movimientos innovadores, otros sostienen que contribuyen con la distracción. Parrón (2014), por ejemplo, considerando la enseñanza en el ámbito de las huma-

nidades y las ciencias sociales en la Argentina, propone que, con los celulares, las clases se convierten en más dinámicas, prima la selección de información, el debate y la reflexión, se generan nuevos ámbitos de trabajo y se propicia la motivación de los estudiantes. Por su parte, Ramírez Montoya (2009), a partir de su análisis de un programa de educación a distancia del Instituto de Monterrey (México), señala que los dispositivos móviles tienen muchas cosas para aportar a la educación, por la esencia de la “portabilidad” del dispositivo, y que esto puede llegar a ser una potencialidad por la posibilidad de conexión para comunicaciones espontáneas y colaborativas, la capacidad de proveer información de dispositivo a dispositivo, la localización de información inmediata, la disposición de recursos con sonido, grabación, cámaras, videoclips, etc. Por el contrario, Organista-Sandoval, McNally-Salas y Lavigne (2013 a y b), al analizar mediante cuestionarios los usos del celular (y las percepciones al respecto) entre docentes y estudiantes de una universidad pública de México, encuentran que existen percepciones negativas de ambos grupos respecto de la capacidad distractora del celular durante las clases, los costos económicos, las especificaciones técnicas, entre otros factores.

A raíz de estas tensiones que hemos presentado en este apartado, acerca de las literacidades, las desigualdades y las redefiniciones de las fronteras en los espacios educativos, resulta interesante pensar cómo se interconectan las prácticas escolares y las prácticas vernáculas de los estudiantes, con y sin tecnologías digitales. En este aspecto, Bombini (2017) sostiene que transitamos una cultura híbrida y que la riqueza de este momento reside en la posibilidad del desplazamiento de las culturas tradicionales a las electrónicas. En ese sentido es que es necesario considerar el lugar de la escuela, en tanto es una entrada al universo de la lectura y la escritura y el acceso a las tecnologías digitales presupone esa relación alfabetizada.

3. Toc, Toc: las tecnologías digitales llegan a las aulas

Como vimos en los apartados anteriores, en general los autores provenientes de diferentes campos disciplinares están de acuerdo en que las tecnologías digitales interpelean a la educación, ya que es necesario replantear cómo es enseñar y aprender en la actualidad y cuál es el rol de la escuela en estos procesos. Retomando los aportes sintetizados en los apartados anteriores, se puede sostener que la escuela enfrenta dos

desafíos, por un lado debe repensar sus estrategias de enseñanza a fin de considerar los desplazamientos lingüísticos y otras formas de representar y comunicar los saberes, a fin de favorecer aprendizajes significativos, y, por otro lado, debe mediar en el contacto entre los jóvenes y la cultura digital, ya que si bien las tecnologías digitales permiten nuevas formas de exploración, producción y aprendizaje autodidáctica, sin los espacios educativos, las industrias culturales y los multimedios monopólicos son los que guiarán y determinarán los consumos culturales y simbólicos en la sociedad. En este sentido es que Dussel y Quevedo (2010) sostienen que la escuela es una institución estratégica para la recepción de las tecnologías, ya que es allí donde se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos, aunque los autores alertan acerca de la complejidad en lo que respecta a la inversión educativa (infraestructura, equipamiento, capacitación, etc.), la reorganización de saberes y relaciones en la escuela (*mutación simbólica y cultural*) y la reorganización de tiempos y espacios, etc. En este escenario, se torna necesario estudiar los nuevos roles de la escuela y las potencialidades educativas en los usos de las tecnologías digitales.

En los últimos años en la investigación especializada se han superado las primeras discusiones sobre los beneficios o perjuicios de la incorporación de las tecnologías en la educación¹⁷ y se han desarrollado estudios teóricos y de investigación aplicada que examinan los criterios de usos de las tecnologías digitales para propiciar el desarrollo de las prácticas letradas en las aulas y para que estas tecnologías tengan un sentido pedagógico para enriquecer la enseñanza (Maggio, 2012). En general los autores han coincidido en que es necesario superar visiones simplificadoras, totalizadoras, fetichistas y deterministas que consideran que el equipamiento tecnológico es neutro y conduce necesariamente a la mejora y a la innovación educativa, para centrar la investigación y la discusión en las permisividades propias de las tecnologías digitales, los usos que se hacen de ellas y las prácticas en las que se ven implicadas (Dussel, 2017; Spiegel, 2013, 2017). Desde la Tecnología Educativa, se ha propuesto que las tecnologías, por sus posibilidades, permiten romper rutinas, generar interés, brindar nuevas formas de abordar los materiales, pero que sus usos enriquecedores o banales dependerán siempre de las

¹⁷ Para ahondar en el desarrollo de tales discusiones se puede consultar Buckingham (2008) – especialmente los capítulos 3 y 4.

prácticas en las que sean involucradas (Litwin, 2005). En el mismo sentido, desde una perspectiva centrada en los medios, Buckingham (2005, 2008), sostiene que el valor de las tecnologías digitales depende de las relaciones pedagógicas que se establezcan alrededor de ellas y de los contextos sociales en los que se utilicen y adquieran sentido, y que por eso la escuela necesita desempeñar un rol más activo proporcionando perspectivas críticas y oportunidades creativas. Más específicamente, desde el campo educativo, Kozak y Lion (2015) afirman que no se trata de llevar *porque sí* las tecnologías a las aulas, siguiendo modas pedagógicas e influencias mercantiles, sino que es necesario pensar *cuándo y por qué* tiene sentido utilizarlas. En relación con esta pregunta, Lion (2017) postula que las tecnologías digitales permiten tender puentes “tecnoeducativos”, considerando los conceptos de aprendizaje lúdico y ubicuo, conexión asociativa, cognición distribuida y mente participativa. En este sentido, habilitan la “oxigenación” de la escuela, la inspiración y la experimentación.

A continuación, haremos una revisión de investigaciones que, desde metodologías variadas, intentan dar cuenta de qué es lo que sucede cuando profesores y estudiantes utilizan las tecnologías digitales en las aulas. En este punto es necesario aclarar que los antecedentes que revisamos en este capítulo fueron seleccionados por su relevancia para la temática de investigación de la tesis. En función de eso, no hemos incluido estudios sobre el impacto de las tecnologías digitales en la educación a distancia y en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas, que han sido terrenos muy prolíficos¹⁸.

3.1. Ideas, esperanzas y temores

Los estudios que analizan las percepciones de docentes y estudiantes a través de entrevistas han hallado una superposición de expectativas por efectos positivos que conllevarían las tecnologías digitales, junto con temores y desconfianzas en relación con las nuevas prácticas áulicas y sus consecuencias. Los estudios centrados en los docentes

¹⁸ Sobre educación a distancia con tecnologías digitales se puede consultar Khan y Joshi (2006); Kern, (2011) Moore, Dickson-Deane y Galyen (2011); Álvarez y Taboada (2021). Sobre enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas se puede consultar Larsen-Freeman (2011) y la sección V del volumen 4 de la *Enciclopedia del Lenguaje y la Educación* (2008) (“The Role of Technology in Second and Foreign Language Education”) editada por Nancy Hornberg. Para una revisión sistemática de la bibliografía se puede consultar Valencia-Galeano y Serrano-Sánchez (2020) y Yang, Wen, y Qi (2020).

encuentran una tensión entre los temores por el manejo tecnológico y la capacidad de controlar la clase, por un lado, y el deseo de aprovechar los dispositivos y la conectividad, que se proyecta como el fin deseado, por el otro. Cabello (2006), a partir de un estudio en el Conurbano Bonaerense entre el año 2003 y el 2006, encuentra que los docentes en las entrevistas manifiestan tener “predisposición favorable” y valorar el uso de las computadoras para tareas escolares, sin embargo, muchos de ellos no se sienten con las suficientes *competencias tecnológicas*¹⁹ como para propiciar su utilización en el aula y consideran pertinente capacitarse en el área. Bordignon y Martinelli (2016), por su parte, entrevistando a profesores bonaerenses acerca del Programa Conectar Igualdad, encuentran que manifiestan expectativas positivas acerca de las tecnologías digitales en cuanto a la creatividad en las tareas, la organización de la clase y la motivación de los estudiantes. Parrón (2014), por su parte, analizando su experiencia docente y la de sus colegas en el Noroeste Argentino, identifica otros temores, vinculados con la fragmentación de la atención, los recorridos individualizados entre los alumnos y el ingreso de materiales indeseables. Por eso, según el autor, para que haya una integración significativa y productiva de las TIC es necesario un rol docente muy activo, para acercarles a los alumnos aplicaciones pertinentes, ayudarlos a recorrer sus procesos de aprendizaje y proporcionarles pautas específicas para emplear las tecnologías. Además, se han encontrado otras dificultades relacionadas con el control. García Umaña, Barros, Ipiales y Segura-Mariño (2019), a través de una encuesta en Ecuador, sostienen que el mayor temor de padres y profesores tiene que ver con su falta de control respecto de las prácticas de los niños y adolescentes con las tecnologías digitales, en Internet y en redes sociales. También Gómez y Álvarez (2020), a través de entrevistas con docentes en Buenos Aires, observan que entre ellos conviven diferentes visiones: mientras que algunos privilegian el uso de las tecnologías como un mandato social prescriptivo, otros consideran las dificultades por las demandas múltiples hacia los profesores, la brecha digital, la falta de dispositivos y conectividad, y, finalmente, otros buscan integrar las tecnologías en las propuestas de enseñanza porque las consideran herramientas para mejorar las prácticas en las aulas.

¹⁹ Para más sobre el concepto de competencias tecnológicas se puede consultar Cabello 2006, 2017.

Por otro lado, existen trabajos que se detienen en cómo los profesores reflexionan sobre la influencia de las tecnologías digitales en la literacidad y sus prácticas de enseñanza. Maggio, Lion y Perossi (2014) analizando narrativas de docentes en ambientes de alta disponibilidad tecnológica de Argentina, encuentran emergentes de una nueva conciencia didáctica: docentes que consideran la época en la que les tocó enseñar y explícitamente se presentan como actores que deciden en función de argumentos pedagógicos sobre la inclusión de la tecnología. Magadán (2016), por su parte, analiza las repercusiones de Conectar Igualdad en escuelas argentinas estudiando las respuestas que dan los docentes en una entrevista semiestructurada y sus intercambios en grupos de discusión virtual. La autora observa que, si bien reconocen la necesidad de modernizar ciertas prácticas y el peso de las tecnologías en la educación, aún perviven prejuicios y reticencias ancladas en una visión normativa de la lengua y en una percepción de la alfabetización ligada a “la cultura de los libros”. Una observación similar fue esbozada por Fernández Massara (2014) quien, a partir del análisis de entrevistas y observaciones de clases, sostiene que en las aulas argentinas se ven tensiones no resueltas entre la cultura letrada y la cultura digital, pero que la alfabetización digital se verá enriquecida si puede articularse con los procesos de alfabetización analógica, esto es, en el desarrollo de habilidades de reflexión y uso crítico del lenguaje en los diversos ámbitos comunicativos. Estas observaciones son congruentes con otras de distintos países; por ejemplo, Cassany y Vázquez (2014), entrevistan a docentes y alumnos en las aulas de Barcelona y observan posicionamientos que revelan la existencia de tensiones entre las prácticas digitales incipientes y las actividades en “formato papel”. También Boche (2019), con un trabajo de campo que incluyó observaciones de clases, entrevistas y recolección de narrativas y documentos en aulas de secundaria de una escuela suburbana de Estados Unidos, observa que las concepciones sobre las tecnologías y la literacidad pueden ser pensadas en términos de un *continuum*, hay concepciones “tradicionales”, pero están emergiendo progresivamente nuevas conceptualizaciones. El autor sostiene que esto se relaciona con que la literacidad en la escuela se ha quedado “estancada” y muy centrada en las prácticas tradicionales de lectura y escritura, sin repensar las formas de literacidad más que en las tecnologías digitales en sí. Thibault (2020), con un estudio de caso en clases de lenguaje en escuelas chilenas que incluyó entrevistas y observaciones de

clases, analiza qué significa para los docentes y los estudiantes estar alfabetizado en un mundo digital. La autora halla una disonancia entre la consideración de la relevancia de las tecnologías digitales junto con modelos culturales anclados al texto escrito, sin considerar prácticas nuevas de literacidad, como la lectura y producción multimodal y multimedial, lo que lleva a que se utilicen poco las tecnologías digitales, y generalmente los usos sean de naturaleza sustitutiva y disociada de los contenidos.

Otros trabajos se centran en la mirada de los estudiantes acerca de la incorporación de las tecnologías digitales a la educación. Estévez Carmona (2012), a través de encuestas con alumnos de Sevilla, encuentra que los alumnos valoran positivamente los recursos digitales, aunque señalan que su utilidad depende, en gran medida, de los docentes. Específicamente en la Argentina, se han desarrollado muchos estudios que investigan el punto de vista de los estudiantes ante la distribución de netbooks con el programa Conectar Igualdad. Lago Martínez (2015) entrevista adolescentes argentinos de escuela secundaria y encuentra que la mayoría manifiesta no haber aprendido a utilizar las computadoras en la escuela, sino en sus hogares y de forma autodidacta. Grasso, Pagola y Zanotti (2017), con encuestas entre estudiantes de nivel medio en Villa María (Córdoba), observan que la mayoría afirma tener conexión a Internet y conocimientos sobre tecnologías y acceder a mayor diversidad de contenidos y consumos, vinculados mayormente con el entretenimiento. En cuanto a las computadoras en la escuela, los estudiantes mencionan dificultades vinculadas con el problema del acceso a Internet, la infraestructura técnica y los recursos humanos escasos, pero manifiestan que se trata de una herramienta positiva. Linne (2018, 2020), a partir de una encuesta entre alumnos en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), señala que en torno del Programa Conectar Igualdad se condensan una serie de expectativas (como el acceso a la información, la innovación educativa) junto con una serie de problemáticas (como los usos restringidos y banales, las dificultades con el acceso a Internet, los problemas técnicos, y algunas percepciones negativas sobre la brecha generacional). Además, registra que entre los docentes y los directivos existen valoraciones positivas de las netbooks en la escuela, pero tienen percepciones ambivalentes sobre el uso de los celulares en las aulas.

En este marco, Spiegel (2013, 2017), con entrevistas a docentes y estudiantes en la Argentina, contrapone sus puntos de vista y encuentra que los profesores manifiestan sentimientos de inferioridad y debilidad porque creen que los alumnos saben más que ellos y perciben una distancia entre su saber pedagógico y el que imaginan que necesitan para enseñar con tecnologías. Por su parte, los estudiantes manifiestan conocer y saber usar las tecnologías digitales y no perciben a la escuela como un lugar de aprendizaje sobre ellas. Así, Spiegel concluye, en primer lugar, que la incorporación y el aprovechamiento de las tecnologías en la escuela están condicionados por una serie de desconfianzas sobre su utilidad, el equipamiento, el entorno institucional y los saberes e intereses ajenos. En segundo lugar, el autor señala que en las respuestas de estudiantes y docentes aparece una *racionalidad instrumental* que no diferencia entre saber manejar las tecnologías y saber cómo funcionan, es decir, entre el acceso material y el intelectual a ellas. Por lo tanto, los sujetos no serían conscientes de las reglas y criterios que subyacen al diseño y uso de las tecnologías y que determinan –en gran medida– las prácticas sociales que se pueden realizar con ellas, lo que los lleva a naturalizar el uso de las tecnologías y percibir las como “transparentes” y “neutrales”²⁰.

3.2. Expectativa vs. Realidad: ¿cuáles son las transformaciones emergentes?

Otra línea de estudios tiene que ver con la diferencia entre las expectativas de renovación que giran en torno de las tecnologías digitales y lo que realmente ocurre en las aulas. En esta línea, las investigaciones implican generalmente trabajos de campo con observación de clases y análisis de documentos para dar cuenta de la existencia (o no) de transformaciones en las aulas. Si bien las percepciones de los participantes anticipaban o esperaban transformaciones pedagógicas –como reseñamos en la sección anterior– algunos de los estudios sobre la inserción de las tecnologías digitales muestran que esto no siempre se traduce en innovaciones en cuanto a las prácticas letradas.

²⁰ La *transparencia* hace referencia a que las tecnologías digitales se están volviendo transparentes para los usuarios: como requieren menos conocimientos especializados, tienden al manejo intuitivo, su utilización resulta más cómoda y menos difícil, esto que genera que los usuarios olviden las interfaces mediadoras (y por consiguiente sus reglas, procesos y convenciones) para concentrarse en las tareas que realizan con las tecnologías (Scolari, 2004; Spiegel, 2017). La neutralidad, por otro lado, hace referencia a la idea de que las tecnologías son simples instrumentos y que según los fines de sus usuarios deviene bueno o malo, sin embargo, dado que en el diseño de las tecnologías se codifican los usos y prácticas, la dimensión instrumental o funcional sería indisoluble de su dimensión significativa (Cabrera, 2006).

Estudios que datan de los primeros años del siglo XXI sostienen que existe una cierta estabilidad que permanece en el salón de clases: se adoptan nuevas tecnologías, pero con relaciones y estilos pedagógicos tradicionales, lo que da como resultado las mismas rutinas educativas “empaquetadas” en nuevas opciones de presentación (Lankshear, Snyder y Green 2000). Cuban (2001), por ejemplo, a través de un trabajo de campo, estudia casos de aulas estadounidenses en las que se implementan las tecnologías digitales. En su estudio describe el caso de una docente norteamericana que propone el uso de tecnologías digitales, ya que considera valioso que los estudiantes tengan acceso a todo tipo de materiales y desplieguen su creatividad en las producciones que hacen, y los motiva con los proyectos que llevan adelante. Además, es muy reflexiva respecto de qué herramienta o actividad es más útil para cada objetivo pedagógico particular. El autor contrapone esto a los casos de dos escuelas estadounidenses en las que son pocos los profesores que proponen actividades con tecnologías digitales y, en cambio, lo que abundan son usos limitados de ellas, como mirar videos, buscar información en Internet y usar los procesadores de texto para escribir informes. A partir de esta investigación, Cuban sostiene que, en la gran mayoría de los casos, los cambios en la enseñanza a partir de la incorporación de tecnologías digitales han sido mínimos: los docentes los usan para preparar más sus clases, pero siguen teniendo prácticas de enseñanza centradas en su palabra, se mantienen los roles “tradicionales” en las clases y se usan las tecnologías para las cosas que siempre se hicieron, pero ahora con mediación tecnológica. En este sentido, Lankshear y Knobel (2006), hablan de “vino viejo en odres nuevos”: se estarían utilizando nuevas tecnologías, pero para reemplazar herramientas ya existentes en prácticas tradicionales de alfabetización, y no necesariamente se están desarrollando prácticas con nuevas literacidades. Es por esto que las autoras sostienen que no se observan cambios sustanciales en las prácticas, sino que se repiten rutinas encuadradas en la gramática escolar, sin integrar nuevas formas de construcción y circulación de los conocimientos a las prácticas en la escuela (Lankshear y Knobel, 2006).

En estudios más recientes se ha discutido esta concepción. Algunos trabajos han hallado resultados coincidentes con esas primeras observaciones. Por ejemplo, Coll, Mauri y Onrubia (2008), desde una perspectiva sociocultural, realizan un estudio de casos en escuelas españolas para observar y contrastar los usos previstos y reales de las

tecnologías. Para este análisis contraponen el diseño de secuencias didácticas y su implementación en las aulas y, a partir de su trabajo, identifican cuatro tipos principales de usos de las tecnologías digitales: (1) como instrumento de mediación entre los alumnos y el contenido o la tarea de aprendizaje; (2) como instrumento de representación y comunicación de significados; (3) como instrumento de seguimiento, regulación y control de la actividad; y (4) como instrumento de configuración de entornos de aprendizaje y espacios de trabajo. En su trabajo, concluyen que los usos reales son diferentes de los usos previstos por los profesores, son menos transformadores de la práctica del aula y explotan menos las potencialidades de las herramientas tecnológicas. Kalman y Hernández Razo (2013), por su parte, en un estudio de carácter etnográfico sobre un curso de computación con estudiantes adultos, encuentran que las decisiones de los docentes responden a tradiciones didácticas, nociones sobre la educación y creencias acerca del aprendizaje que muchas veces, a pesar de la incorporación de tecnologías digitales, promueven la realización de actividades mecánicas y de repetición. En cuanto a las posibilidades que brindan los medios digitales, Silín (2017) analiza una clase de Comunicación y Medios de Nivel secundario en Río Negro desde la perspectiva de la Multimodalidad para observar cómo la profesora integra medios digitales en su práctica de enseñanza e indagar en los modos semióticos que participan en la clase en relación con los conceptos que se quieren enseñar. Silín observa que la docente incorpora nuevos lenguajes a la clase ya que proyecta un video, pero la dinámica y la estructura obedecen a las formas tradicionales de la educación formal. Asimismo, sostiene que solo es aprovechado el contenido conceptual del video, con lo que no se hace una utilización innovadora del recurso digital.

Sin embargo, en las últimas décadas, se han desarrollado otros trabajos que sí registran algunas modificaciones emergentes en cuanto a las prácticas letradas en las aulas. Kalman y Guerrero (2011), por ejemplo, estudian clases de profesores de Geografía en las que se utilizaban tecnologías digitales en dos escuelas secundarias de México, desde una perspectiva etnográfica que analizaba las interacciones con categorías socio-lingüísticas y, a partir de su investigación, señalan que si bien no existen en las aulas actividades radicalmente nuevas, el cambio se observa en pequeñas modificaciones, sutilezas construidas en la interacción entre docentes y alumnos, entre docentes, y con

las tecnologías digitales, para la colaboración, toma de decisiones y construcción del conocimiento. En este sentido, en un estudio posterior, Kalman y Guerrero (2013), a partir de un estudio de caso sobre un profesor mexicano “veterano” que comienza a utilizar las tecnologías digitales en sus clases, van a proponer que, para trabajar en la mejora y la innovación con tecnologías digitales y la generación de nuevos usos, es necesario considerar los intereses o motivaciones de los estudiantes y docentes, en relación con el diseño, y la reflexión de las formas multimodales de representar el conocimiento, porque es esto lo que lleva a modificar las prácticas de enseñanza (Kalman y Guerrero, 2013). Otros trabajos, también se detienen en el impacto en las prácticas de los estudiantes y sus resultados. Zheng, Warschauer y Farkas (2014), con un estudio que incluyó encuestas, entrevistas y observación de clases, estudian el impacto de los programas 1 a 1 en dos escuelas de Estados Unidos con variedad demográfica y étnica, y encuentran que la utilización de las computadoras personales tuvo resultados positivos en las evaluaciones y en la escritura, y que los estudiantes con mayores dificultades en la escuela o de niveles socioeconómicos más desfavorecidos utilizaban con mayor asiduidad las computadoras para apoyarse durante su aprendizaje. Concluyen entonces que los programas 1 a 1 pueden mejorar la literacidad y las posibilidades educativas para los estudiantes con menos oportunidades o con riesgo educativo. Hernández y Reséndiz (2017), por su parte, describen prácticas de estudiantes de nivel medio de México con tecnologías digitales y encuentran habilidades para el uso de dispositivos y plataformas digitales, relacionadas con búsquedas de información, escritura académica, uso de redes sociales y entretenimiento general. Los autores señalan que, si bien los alumnos son hábiles en el manejo de los dispositivos y aplicaciones, en las aulas, para buscar textos en internet y al momento de escribir sus producciones, apelan a sus saberes académicos y requieren de la colaboración de sus compañeros y docentes.

En el país, a partir de la implementación de programas de dotación tecnológica como el Plan Sarmiento (CABA) y el Programa Conectar Igualdad (Nación)²¹, se desarrollaron una serie de trabajos que observan transformaciones interesantes en las aulas. En

²¹ Para más acerca del contexto histórico argentino y los planes de equipamiento se puede consultar Dussel y Quevedo (2010), Pini, Amare, Cerdeiro y Terzian (2017); Cabello y López (2017). Para una profundización sobre el Programa Conectar Igualdad se puede consultar Vacchieri y Castagnino (2012) y Zuckerfeld y Benítez Larghi (2015).

cuanto a las valoraciones y concepciones de los sujetos, Zukerfeld y Benítez Larghi (2015), con una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, que trianguló encuestas, cuestionarios y entrevistas en grupos focales, narrativas y observación no participante, describen un efecto *sinécdoque*, que lleva a que el programa Conectar Igualdad se relacione nada más con la provisión tecnológica de las netbooks, sin tener en cuenta otros aspectos (como los lenguajes, conocimientos, valores, etc.); y también un círculo de entusiasmo-estabilización-desencanto en las valoraciones de los profesores, relacionado con las expectativas de innovación y los problemas técnicos. A su vez, sostienen que se subvierte la lógica de saber/poder asociada a la institución escolar, en tanto ya no son los docentes los que concentran los saberes y el poder en las aulas. En cuanto a los desplazamientos institucionales y pedagógicos, Kozak (2016), a partir del análisis y evaluación del proyecto “Aulas en red” en la Ciudad de Buenos Aires, sostiene que las tecnologías generan espacios más dinámicos y flexibles, diferentes de las formas tradicionales de organización escolar; descentran el lugar de los docentes, que ya no son los únicos dueños de los saberes expertos, sino que deben participar ellos también de comunidades de práctica de enseñanza y aprendizaje; y ponen en cuestión los contenidos curriculares, generando un desplazamiento hacia el trabajo por proyectos y promoviendo el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo. Merodo (2017), por su parte, analizando los resultados de los informes evaluativos del Programa Conectar Igualdad, observa que hay una diferencia en cuanto a la actitud institucional hacia las tecnologías: en las escuelas en las que los directivos hacían propia la importancia de incorporar las tecnologías y donde había historias previas de usos, había esfuerzos institucionales que contribuían a una apropiación para incorporarlas a las prácticas cotidianas. En este sentido, concluye que la comunidad escolar es la condición del anclaje tecnológico: los patrones culturales que sostienen las escuelas afectan los modos de apropiación de la tecnología y los sentidos que se distribuyen.

En cuanto a las formas de trabajo en las aulas, Vacchieri y Castagnino (2012), en un estudio exploratorio sobre la implementación del Programa Conectar Igualdad en el que recogen y analizan el testimonio de miembros de diez comunidades educativas de distintos puntos de la Argentina, hablan de una reconfiguración del espacio del aula por la inclusión de nuevas herramientas que conviven con las que tradicionalmente formaron

parte de las clases, y que “descentran” el rol del docente, produciendo un aprendizaje del recurso y del tema al mismo tiempo. Verdún, Fourés, Capuano y Aguiar (2014), con un análisis cualitativo que incluyó entrevistas semiestructuradas y observaciones de clases en las provincias de La Pampa, Río Negro y Neuquén, coinciden respecto de una reorganización de las clases, en donde ahora se combinan los recursos tradicionales y los tecnológicos. Aguiar, Capuano, Diez, Fourés y Silin (2016), por su parte, desarrollan un estudio cualitativo con un enfoque pluralista que incluía entrevistas y observaciones en escuelas de nivel medio en Neuquén, y también encuentran una reconfiguración de las dinámicas áulicas en cuanto a la flexibilidad de tiempos y espacios, la tensión en cuanto a los roles docentes, las facilidades para las actividades colaborativas y la comunicación entre los estudiantes. Aunque también hallan que la valoración se limita al aspecto tecnológico, lo que revela una concepción instrumental de los recursos. Desde una posición más crítica, Lago Martínez (2015), a partir de entrevistas con adolescentes sobre sus usos de las computadoras de Conectar Igualdad en la escuela y en el hogar, sostiene que las tecnologías digitales cambian la dinámica en las clases porque generan mayor dispersión y desorden, por los usos inesperados que emergen, como los juegos o las redes sociales.

Por último, algunos estudios de revisión bibliográfica en los que se evalúan de forma integral resultados de diferentes investigaciones sobre educación y tecnologías digitales, ponderan el valor de estas transformaciones emergentes. Adell y Castañeda (2012), por ejemplo, retomando los resultados de algunas investigaciones de campo en España, observan que, a pesar de que muchos profesores utilizan las tecnologías digitales en el aula ocasionalmente o como mera sustitución, otros están explorando nuevos caminos con las tecnologías digitales y que, por eso, estaría desarrollándose una “pedagogía emergente”²². Los autores sostienen que los resultados del aprendizaje son muy similares a los previos, en tanto las tecnologías que mejor se han integrado en las aulas son –en buena medida– lo que podrían considerarse “versiones digitales” de herramientas conocidas y usadas (la pizarra digital interactiva o el libro de texto digital), y que

²² Específicamente, los autores sostienen que las pedagogías emergentes serían, entonces, el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las tecnologías digitales en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

lo verdaderamente renovador tiene que ver con su implementación en diálogo con ideas diferentes en la educación, sensible a los cambios sociales y a las posibilidades de los recursos digitales y comprometida con la renovación didáctica. Por su parte, Dussel y Reyes (2018), en un trabajo en el que retoman las investigaciones sobre la incorporación de tecnologías digitales en las aulas de Argentina y de México, para identificar las nuevas condiciones que plantean los medios digitales para la escolarización, señalan que, junto con las prácticas tradicionales de la escuela, coexisten nuevas formas de organizar el tiempo, el espacio y la participación en el aula, nuevas formas de producir y distribuir contenidos y realizar actividades en las clases y desplazamientos en cuanto a la forma de estudiar, aprender e investigar. A partir de estas observaciones, las autoras concluyen que las tecnologías digitales ofrecen posibilidades en conflicto para la escuela, es decir opciones y tensiones cuyo potencial enriquecedor para la enseñanza y el aprendizaje dependerá de cómo se inscriban en los contextos específicos.

4. Lengua y Literatura: ¿con tecnologías digitales?

En el campo de la lingüística, la educación y las didácticas específicas, se ha discutido mucho cómo impactan en la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura las transformaciones que las tecnologías digitales generan en el lenguaje y en las maneras de producir y comprender textos. Así, en la bibliografía especializada encontramos investigaciones que piensan las relaciones entre las prácticas de literacidad (*literacy practices*), la Didáctica de la Lengua y la Literatura, los recursos virtuales y los dispositivos tecnológicos y estudian las potencialidades de las tecnologías digitales para las prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre la lengua. Pérez Rodríguez (2005), por ejemplo, expone la necesidad de incorporar las tecnologías digitales al *currículum* de Lengua y Literatura para que este no se convierta en un saber ajeno al desarrollo de prácticas para la comunicación, y señala que es menester abordar la producción y la comprensión crítica de textos multimodales para entender el carácter ideológico y político de las representaciones circulantes. Sin embargo, como advierte Magadán (2012, 2013), para que la incorporación de tecnologías digitales enriquezca la enseñanza y los aprendizajes en el área (y no sean solamente “cotillón decorativo” de las clases), deben proponerse consignas que no consideren a las tecnologías digitales como herramientas

externas a los saberes disciplinares, sino que las pongan en el lugar de reacomodar las prácticas, y revisar y resignificar esos saberes. Esto quiere decir que hay que considerar los aportes y los efectos de las tecnologías sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad para entender cómo pueden enriquecer el trabajo sobre ellas y también explorar las materialidades discursivas circulantes en Internet para propiciar nuevas formas de reflexión metalingüística y metadiscursiva en el aula.

Por su parte, Gee (2015), sostiene que las prácticas letradas con tecnologías digitales se ven implicadas en nuevas literacidades en dos aspectos: por un lado, porque a menudo involucran nuevas formas de uso del lenguaje oral y escrito con otros modos semióticos (como imágenes, acciones y sonidos); pero, por otro lado, en esa ecología de prácticas de lectoescritura, se involucran nuevas formas de interpretar y producir significados a partir de los símbolos y las representaciones. En este aspecto, resultan pertinentes las observaciones de Magadán (2021) a partir de un estudio etnográfico sobre las prácticas discursivas multimodales de estudiantes de nivel secundario de Buenos Aires, en espacios digitales y en las aulas. La autora observa el despliegue de distintos recursos semióticos y géneros emergentes, que convierten el aula en un espacio de negociaciones de repertorios multimodales. A partir de esto, concluye que son necesarias nuevas negociaciones y reflexiones sobre los saberes requeridos para el mundo *letrado* de la escuela y cuáles son los contenidos a enseñar en el *currículum* de Lengua y Literatura, considerando nuevos objetos de enseñanza (Magadán, 2021). Es a raíz de estos lineamientos que consideramos especialmente relevante el trabajo con tecnologías digitales en el área de Lengua y Literatura, ya que como plantean Álvarez, González y Bassa (2017), en este área la influencia de las tecnologías digitales es más compleja, porque no solo modifican las formas de leer, escribir y hablar, ejes del área, sino que también tienen sus efectos en cuanto a los contenidos disciplinares de la materia, por ejemplo, la inclusión en los diseños curriculares de textos que surgen y circulan en espacios digitales. En este marco, los autores sostienen que conviven (en tensión) un enfoque tecnológico desde el cual la tecnología parece ser la que asegura el logro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, una perspectiva en la cual “el contenido es rey” y asegura la calidad de dichos procesos, y un enfoque metodológico que parte de criterios didácticos y pedagógicos y expone la toma de decisiones acerca de cuál es la tecno-

logía más adecuada para una situación concreta de enseñanza (Álvarez, González y Basa, 2017).

Los estudios que ahondan sobre estas problemáticas se pueden presentar en dos ejes: aquellos que investigan las potencialidades de las tecnologías digitales para el desarrollo de las clases de Lengua y Literatura, que revisaremos en la primera sección; y aquellos que investigan prácticas letradas y literacidades múltiples en las aulas en las que se utilizan tecnologías digitales, que abordaremos en la segunda.

4.1. Abanico de nuevas posibilidades

Desde una perspectiva didáctica, considerando los aportes de Magadán (2013)²³ y de Álvarez y Márquez (2018)²⁴, las principales potencialidades que brindan las tecnologías digitales para las clases de Lengua y Literatura se pueden categorizar en tres: (a) disponibilidad de textos y materiales, y facilidades en el acceso a ellos; (b) posibilidades en cuanto a la producción, edición y distribución de textos; y (c) interactividad en las actividades y vínculo con las prácticas de los estudiantes.

4.1.1. Acceso y disponibilidad de textos y materiales

Una de las principales potencialidades de las tecnologías digitales para el trabajo en el área de Lengua y Literatura tiene que ver con la facilidad que brindan para el acceso a materialidades textuales, multimodales e hipertextuales enmarcadas en contextos auténticos y que resultan propicias para la reflexión literaria, metalingüística y metadiscursiva, y para el análisis de tipologías textuales y géneros discursivos. Rovira Collado (2011) defiende la riqueza de la Web en tanto habilita nuevos espacios para la circulación y difusión de la literatura infantil y juvenil, como repositorios en línea, blogs y espacios interactivos para comentar las lecturas de esos materiales. En el mismo sentido, Zayas (2011) sostiene que, si los objetivos de la enseñanza en Lengua y Literatura tienen que ver con acercar a los jóvenes a la experiencia de lo literario como componente cultural, es necesaria la vinculación con Internet, ya que la literatura también habita la red en forma de bibliotecas virtuales, secciones y noticias en la prensa digital, revistas litera-

²³ La autora enumera diferentes funciones y potencialidades de las tecnologías digitales para el aula de Lengua y Literatura, incluyendo algunas actividades posibles (Magadán, 2013)

²⁴ Álvarez y Márquez (2018) resumen y explican cuatro características de las tecnologías digitales: multimodalidad, hipertextualidad, flexibilidad e interactividad.

rias digitales, páginas para la orientación de la lectura, etc. Es necesario, entonces, que en la escuela se retome el conocimiento de estos sitios y su incorporación como recursos para la lectura. Además, se ha sostenido que el trabajo con tecnologías digitales es productivo porque facilita el acceso a materiales auténticos y multimodales y a una serie de géneros textuales nuevos (Cassany, 2012). En este sentido Magadán (2013) sostiene que en las redes sociales y en Internet circulan materiales textuales que son ricos para la reflexión metalingüística y metadiscursiva con ejemplos auténticos para pensar las relaciones entre lectura, oralidad y escritura. Asimismo, Magadán (2018) propone enriquecer la enseñanza de la oralidad en las aulas a partir del aprovechamiento de los discursos digitales circulantes en la pantalla, ya que en ellos emergen formas lingüísticas que no siempre circulan y se validan en los ámbitos escolares, por lo tanto, el trabajo sobre los discursos digitales permite estudiar la variedad lingüística y las particularidades de las conversaciones en la pantalla en las que se combinan diferentes modos semióticos (como voces, imágenes, textos) y dan lugar a una mixtura de géneros digitales. En el mismo sentido, Cantamutto (2015) propone que los discursos que circulan en pantallas son insumos útiles para las clases de Lengua y Literatura, en tanto permiten explorar un estilo electrónico y sus recursos significativos, como también aprovecharlos para indagar en las distintas variedades que circulan en las aulas y en sus contextos de adecuación. Por último, Tosi (2020) señala la pertinencia de las tecnologías digitales en el ámbito de Lengua y Literatura, ya que en línea se pueden conseguir toda clase de materiales bibliográficos y de trabajo, como ebooks, recursos digitales, y también elementos para trabajar la oralidad, como los audiolibros.

4.1.2. Producción, edición y distribución

Además, se ha propuesto que los dispositivos y los entornos digitales brindan nuevas posibilidades para registrar y producir prácticas de habla y escritura, combinando diferentes modos semióticos. Las plataformas y aplicaciones web favorecen los proyectos de escrituras colaborativas, las operaciones de revisión y reescritura, y brindan facilidades para la publicación *on line* de los materiales. Zayas (2011) señala que Internet proporciona medios de comunicación, herramientas y recursos para que los estudiantes dejen de ser meros receptores de mensajes y se conviertan en creadores y editores de contenidos, a través de actividades como la producción y publicación de revistas, blogs,

wikis, videos, audios, radios en líneas, posters, presentaciones, redes sociales, etc. Por otro lado, se ha propuesto que las tecnologías digitales habilitan el desarrollo de prácticas colaborativas de lectura y escritura como las que se producen en los entornos digitales (Cassany, 2012; Godoy, 2019a, 2020a). Asimismo, Labeur (2015) indaga en la redacción de los estudiantes y el trabajo sobre literatura marginal/marginalizada, para reflexionar sobre los textos en "modo carpeta" y en "modo pantalla" y sostiene la potencialidad de Internet como campo de experimentación escrita para la escuela. En este sentido se puede pensar en la riqueza de géneros digitales y prácticas discursivas emergentes, como los *fanfictions* (Guerrero-Pico, 2019; Roozen, 2009), los *booktubings* (Tommasena, 2019), la narración digital de historias (*digital storytelling*) (Moradi y Chen, 2019) y los *podcast* (Loja-Gutama, García-Herrera, Erazo-Álvarez y Erazo-Álvarez, 2020), ya que permiten aprovechar las tecnologías digitales para producir materiales ficcionales y críticos, ampliando las posibilidades expresivas, la visión crítica, la creatividad, la motivación, el manejo de información y contenidos y las habilidades lingüísticas.

4.1.3. Vínculos con las prácticas cotidianas de los estudiantes

También se ha señalado que el trabajo con tecnologías digitales en Lengua y Literatura permite aprovechar los saberes cotidianos y las literacidades vernáculas y constituir un "puente" entre las prácticas escolares y las cotidianas. Magadán (2013) sostiene que aprovechar las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura puede ser beneficioso porque implica partir de lo que los alumnos conocen. En este sentido, Barton y Lee (2013) señalan que es enriquecedor para la educación conocer las prácticas lingüísticas cotidianas de los estudiantes en ambientes digitales para aprovechar esas formas de producir y comprender significados sociales. Roozen (2009), por ejemplo, con un estudio sobre la trayectoria de escolarización de una joven, analiza cómo los *fanfictions* son formas de escritura en las que se combinan las prácticas letradas vernáculas y las disciplinares²⁵ que entablan una serie de tensiones y sinergias. El autor señala que las prácticas letradas son heterogéneas y se producen en redes de circulación que vin-

²⁵ Barton y Hamilton (1998) contrastan las alfabetizaciones vernáculas autogeneradas y aprendidas informalmente que "no están reguladas por las reglas y procedimientos formales de las instituciones sociales dominantes y que tienen sus orígenes en la vida cotidiana", a las alfabetizaciones disciplinares "más dominantes" asociadas y que sirven a los propósitos formales de organizaciones tales como la escuela, la ley y el trabajo. Las alfabetizaciones vernáculas "están arraigadas en la experiencia cotidiana y sirven a los propósitos cotidianos. Se basan y contribuyen al conocimiento vernáculo".

culan múltiples sitios de participación, en las cuales hay una reutilización creativa de prácticas y herramientas de todas las actividades. En el mismo sentido, Medina (2020) propone que la red social Instagram puede usarse como recurso didáctico para propiciar la escritura creativa en forma de microrrelatos usando la herramienta *stories*. Específicamente, en cuanto a la lectura, Alcalá y Rasero (2004) sostienen que las tecnologías digitales pueden ser positivas para el acto lector, ya que la motivación que generan puede transferirse a la lectura. También Sáez (2019) afirma que las tecnologías digitales habilitan un vínculo interactivo con la lectura: permiten que se compartan opiniones y producciones en redes sociales, que se creen ficciones sobre los textos, y el tránsito de la lectura a la escritura, del texto a la imagen. Por su parte, Torrego González (2021) sostiene que en los entornos digitales los jóvenes desarrollan prácticas multimodales y literarias ligadas a la cultura popular y de masas, y que esto puede ser generador de aprendizajes en entornos no formales, sin embargo, desde la educación, específicamente desde el área de Lengua y Literatura, es necesario el desarrollo de una alfabetización crítica para poner en relación esos productos culturales y mediáticos con ciertos intereses ideológicos y económicos. En este marco, también podemos ubicar las propuestas que consideran el valor de los videojuegos para el aprendizaje, no solamente por los contenidos específicos, sino en relación con las actividades que tienen que resolver los jóvenes para avanzar en ellos (Gee, 2008). En este sentido se han propuesto actividades interactivas para integrar los contenidos del área a partir de algunos juegos o aplicaciones (Valdez y Romero, 2017). Magadán (2019), tomando distancia del concepto de *gamificación*²⁶, propone una enseñanza de Lengua basada en el juego, es decir propuestas lúdicas en las que se combinen recursos digitales y analógicos para enseñar lengua en el aula sirviéndose de las principales características de los juegos (trabajo en equipo, personalización, desafíos, elementos narrativos, creatividad y secuenciación de la dificultad).

²⁶ La gamificación consiste en usar mecánicas, estéticas y formas de pensar basadas en los juegos, para involucrar a los participantes, motivar hacia la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas (Kapp, 2012, citado en Magadán, 2019). “A diferencia de un juego, que se organiza como una unidad autónoma con un principio, un desarrollo y un cierre, la gamificación solo emplea ciertos elementos del juego (como el planteo de un desafío, la asignación de puntajes o insignias en función de la resolución de una actividad) y no está delimitada por un comienzo y final.” (Magadán, 2019).

Desde una perspectiva crítica, sin embargo, Ávila Reyes (2016) discute el beneficio de la asociación entre tecnologías digitales y prácticas vernáculas, ya que sostiene que la ligazón con las prácticas vernáculas de los estudiantes puede generar que las tecnologías y las literacidades digitales no sean valoradas y/o aprovechadas en los ámbitos escolares y académicos a pesar de su enorme potencial para el desarrollo de las habilidades de escritura, especialmente de las competencias funcionales, críticas y retóricas.

4.2. ¿Qué pasa con las tecnologías digitales en las prácticas letradas?

En esta segunda sección nos detendremos en trabajos que analizan, a partir de observación de clases, entrevistas o del análisis de proyectos específicos, cómo son las prácticas letradas a partir de la inclusión de tecnologías digitales en las clases²⁷. Para la presentación de los trabajos que analizan experiencias concretas, propondremos cuatro categorías –inspiradas en los aportes de Cassany, Luna y Sanz (1994)²⁸, Kern (2011)²⁹ y Álvarez y González (2014)³⁰ y Álvarez y Gómez (2020)³¹–, que nos permiten categorizar

²⁷ En esta sección solamente nos detendremos en estudios que investigan clases pre-pandémicas. Para consultar trabajos sobre experiencias durante ASPO y DISPO se puede revisar Vega Córdoba et al. (2020), el monográfico “Enseñar y aprender Lengua y Literatura en tiempos de pandemia” en el número 92 de la revista *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura* (2020) y la “Separata” del número 25 (2) de la *Revista Enunciación* (2020).

²⁸ Los autores proponen que las funciones y roles de las tecnologías digitales en las aulas se pueden categorizar/clasificar en cuatro según sus usos en el aula: (a) Como material lingüístico, (b) Como materiales que hay que conocer y comprender (c) Como actividad de producción (d) Como espacios de participación.

²⁹ Kern (2011) clasifica el lugar que pueden tener los medios tecnológicos en la enseñanza del lenguaje en tres categorías; así sostiene que estos pueden ser tutores (presentación de materiales, provisión de ejercicios, evaluación); como herramientas (proveen acceso a una multiplicidad de textos y materiales); y como medios (son un medio de comunicación para los estudiantes).

³⁰ Los autores proponen una categorización para la clasificación de secuencias didácticas y actividades en portales educativos. En González y Álvarez (2014) los autores presentan cuatro categorías (soporte de contenido, soporte de actividades, ejemplificación de un uso y recurso para la creación), aunque en Álvarez y González (2014) incluyen las dos posibilidades de “soporte” en una sola. Los resultados de ambos trabajos les permiten sostener que las propuestas favorecen un tipo de escenario optimista o un grado de integración media; las tecnologías sirven a los estudiantes como apoyo técnico para tareas de observación o ejercitación y práctica uso óptimo de tecnología, que hay propuestas que habilitan escenarios de producción, pero con una integración más avanzada de las tecnologías en la medida en que el trabajo apunta a proyectos. Finalmente concluyen que existen propuestas didácticas como las de creación y experimentación, y los ejemplos de uso que apuntan a desarrollar nuevas prácticas y objetos culturales por fuera de los contenidos y abordajes disciplinares tradicionales. No obstante, los autores mencionan que estas propuestas son minoritarias y que aún no han logrado interpelar en profundidad las tramas de construcción de conocimiento de la disciplina de Lengua y Literatura para alcanzar una inclusión genuina. Una observación pertinente que realizan los autores es que la dimensión disciplinar (de Lengua y Literatura) atraviesa los procesos de inclusión tecnológica que se desarrollan al momento de diseñar propuestas educativas. Los autores dicen que el proceso de inclusión tecnológica que las atraviesa no se ha traducido en una reflexión sobre los ejes de la disciplina ni sobre las transformaciones en sus formas de enseñar a leer, escribir, concebir la lengua, la literatura o construir saber, ni tampoco en una revisión profunda de

las funciones que tienen las tecnologías digitales en las actividades, en cuatro posibilidades: (a) como medio de comunicación, (b) como soporte de contenidos; (c) como herramienta para la ejercitación y la resolución de actividades; y (d) como recurso para la creación y experimentación.

4.2.1. Como medio de comunicación

En primer lugar, algunos estudios se detienen en cómo las tecnologías digitales participan en las clases como un medio de comunicación entre docentes y estudiantes. Las aplicaciones de mensajería instantánea y las redes sociales permiten formas de comunicación rápida, multimodal y flexible entre los alumnos y los profesores, que conviven con los espacios de comunicación personal (cara a cara) en las aulas, superponiéndose o extendiéndose a los espacios no escolares. En este sentido, se ha estudiado cómo son las interacciones en estos espacios virtuales y qué potencialidades tienen para la educación. Suárez Lantarón (2018), por ejemplo, a partir de una revisión bibliográfica de artículos sobre los potenciales de WhatsApp en espacios educativos, sostiene que se trata de una herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyas ventajas radican en la fluidez y efectividad en la comunicación, el acceso e intercambio de información en cualquier tiempo y lugar y también la motivación del alumnado. Sin embargo, entre las desventajas destaca la dinámica y rapidez de los chats de grupos, las características de los teléfonos móviles para utilizar la aplicación (pantalla y teclado) y el compromiso de tiempo y dedicación. Godoy (2017a) realiza una observación congruente a partir del análisis de la interacción entre estudiantes y docentes de una secundaria argentina en un grupo de Facebook y halla que los roles tradicionales se reconfiguran a través de recursos que mitigan el grado de imposición entre participantes y propician el cuidado de la imagen de los interlocutores, a la vez que permiten el desarrollo de relaciones de intercambio, negociación y de afecto entre los sujetos. Asimismo, la autora, con datos recolectados mediante un cuestionario a alumnos de distintos niveles educa-

los objetivos didácticos en función de las nuevas prácticas y objetos culturales que atraviesan la actualidad.

³¹ Como una forma de ampliar las categorías elaboradas en 2014, Gómez y Álvarez (2020) proponen que las tecnologías pueden ser usadas de diferentes formas (a) como una herramienta audiovisual, cuando se utilizan para proyectar videos; (b) como búsqueda de información, cuando se recorren portales para hallar información; (c) los espacios de intercambio y producción de conocimientos, cuando se recurre a portales y redes sociales para producir y difundir el conocimiento; (d) cuando se utilizan programas y aplicaciones, en los que los docentes y estudiantes son los productores de conocimiento.

tivos, señala que los espacios digitales son especialmente propicios para el envío colaborativo de fotografías digitales de diferentes materialidades discursivas relacionadas con las aulas, como pizarrones, libros y carpetas (Godoy, 2017b). También se han desarrollado otros trabajos más centrados en el análisis de los intercambios virtuales y sus características. Por ejemplo, Cassany, Allué y Sanz Ferrer (2019) analizaron grupos de WhatsApp de estudiantes de escuela secundaria en España y hallaron el desarrollo de conversaciones con intercambios coloquiales, plurilingües, multimodales y situados, en los que se combinan diferentes códigos lingüísticos, prima el registro informal y hay un alejamiento de la normativa del castellano. Además, encuentran que en estos grupos se llevan adelante intercambios con tres funciones, relacionadas con las clases, con la vida escolar y la vida social, aunque prima la resolución de dudas sobre las tareas de la clase. A partir del estudio, los autores concluyen que los grupos de WhatsApp son provechosos, no solo porque permiten cohesionar el grupo, fomentar el compañerismo, sino también porque fomentan la ayuda entre iguales, regulan las tareas de clase y mejoran el rendimiento escolar. Por último, Magadán (2021) estudia intercambios por WhatsApp entre estudiantes y docentes de nivel secundario de Buenos Aires y observa que en esos espacios digitales se despliega un abanico de recursos semióticos, con rasgos discursivos particulares y formas de figuración y sinestesia emergentes (por los audios, memes y stickers). Asimismo, la autora señala que existe una diferencia cuando en los grupos participan profesores, que muestra que la presencia docente establece no solo diferentes formas de circulación y validación de la palabra, sino también una preeminencia de lo verbal sobre lo icónico (Magadán, 2021).

4.2.2. Como soporte para el desarrollo de contenidos

En segundo lugar, algunos estudios se detienen en los usos de las tecnologías digitales, fundamentalmente Internet, como soporte para el desarrollo de las clases. Se trata, mayormente, de usos en los que se recurre a Internet y a repositorios digitales para hallar materiales para estudiar, visualizar o leer en las aulas. Adell (2004), cuando analiza los usos de Internet en clases españolas a partir de las estrategias didácticas que despliegan los docentes, sostiene que se pueden enmarcar en tres categorías metafóricas: *Internet como biblioteca, como imprenta y como canal de comunicación* y que estos

dependen de las estrategias didácticas que se ponen en juego a partir de los supuestos sobre el aprendizaje. El autor concluye que, si bien Internet es un recurso didáctico extraordinario en ambientes de aprendizaje constructivistas, su utilidad será más cuestionada o limitada desde visiones objetivistas o instruccionalistas de la enseñanza. Una observación similar es esbozada por Hernández González y Reséndiz García (2020), quienes con una entrevista a estudiantes de nivel secundario de México estudian cómo es la incorporación de Internet, sus prácticas y los significados desplegados. Los autores encuentran que los estudiantes utilizan metáforas de Internet como un depósito de información o un medio de entretenimiento con compañeros, así como una herramienta de aprendizaje y de conexión a servicios y grupos virtuales. Lorente (2016), por su parte, se centra en los usos de Wikipedia que releva en las aulas argentinas, y sostiene que en la actualidad es una de las principales fuentes de información y esto genera cambios en las formas en las que en las escuelas que se busca y se accede a esa información. El autor sostiene que en la actualidad la plataforma de búsqueda más utilizada es Google, que ordena los resultados según criterios de relevancia y menciona que, en general, los estudiantes seleccionan la información de Wikipedia y que lo que suelen hacer es copiar y pegar la información, sin necesariamente leerla o considerar su calidad, que es lo que resulta inquietante para los docentes. Sardi (2017), por su parte, investiga las clases de Lengua y Literatura en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y, a partir de las observaciones de clases y de entrevistas con estudiantes y docentes, sostiene que la utilización de las netbooks se centra en ser un soporte para la lectura y para ver videos que funcionan como disparadores para abordar determinados contenidos escolares. Por último, Dughera y Bordignon (2021), a través de una encuesta en línea, analizan cómo los estudiantes de escuelas técnicas de nivel secundario en Buenos Aires apelan a materiales audiovisuales en YouTube y señalan que se trata de una práctica vinculada no solo con el entretenimiento sino también con el acercamiento y profundización a saberes cotidianos y escolares.

4.2.3. Como herramienta para la ejercitación y la resolución de actividades

En tercer lugar, algunos estudios investigan cómo se incluyen las tecnologías digitales para el desarrollo de actividades de escritura y de ejercicios en las clases, en función de la interactividad que habilitan y los recursos que facilitan. Cassany (2016), con entre-

vistas semiestructuradas, estudia el uso de recursos lingüísticos digitales entre estudiantes españoles de nivel secundario y halla que el recurso más utilizado es el traductor, y también que existen usuarios básicos que lo utilizan de modo mecánico y acrítico, y otros más sofisticados que eligen los significados según los contextos y verificando los resultados obtenidos. Además, el autor recomienda, a pesar de que algunos docentes desaconsejan o prohíben el traductor (en pos del diccionario o la gramática de autoridad), instruir a los alumnos en el aprovechamiento de los recursos digitales (Cassany, 2016). Otros estudios se centran en las prácticas de escritura digital y colaborativa en plataformas como Wiki, Facebook, Moodle y Google Drive, y analizan documentos colaborativos desarrollados por estudiantes, para ver los modos de trabajo, cómo se organizan para llevar adelante la tarea y qué aspectos discuten durante la escritura. Estos trabajos concuerdan en que este tipo de actividades revisten un importante valor para la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lengua y Literatura ya que favorecen la discusión y la negociación sobre la producción textual (Álvarez y Bassa, 2016; Godoy, 2020b), la reflexión metalingüística (Álvarez, 2012; Ferrari y Bassa, 2017, Godoy, 2020c) y las prácticas de revisión grupal sobre diferentes aspectos de los textos (Álvarez y Taboada, 2016; Godoy, 2019a, 2020b; Valente 2016). A su vez, De Luca (2019) analiza una actividad que implicaba la utilización de diccionarios en línea para la reflexión metalingüística sobre marcadores discursivos coloquiales adolescentes entre estudiantes de nivel secundario de Buenos Aires y sostiene que una articulación de este tipo es provechosa para la enseñanza de conceptos gramaticales y lingüísticos en contextos digitales. Por último, Valdés y Romero (2017) desarrollan una aplicación para aprender ortografía española a través de fases inductivas y deductivas sobre las reglas ortográficas y ejemplos de uso. A partir de la evaluación de su implementación, afirman que una aplicación como la desarrollada ayuda a los estudiantes a aprender la ortografía del castellano de una forma que los motiva y que es acorde a los nuevos escenarios educativos.

4.2.4. Como recurso para crear y experimentar

Por último, algunas investigaciones ponen el foco en cómo se utilizan las tecnologías digitales para el desarrollo de proyectos vinculados con la producción y el desarrollo de materiales discursivos diversos. Las tecnologías digitales cuentan con herramientas y aplicaciones que permiten crear productos nuevos y multimodales vinculados a los

contenidos curriculares y pueden habilitar la experimentación con diversos sistemas semióticos. En esta línea, existen estudios que investigan cómo es la producción de blogs y páginas web en las aulas y cómo se aprovechan o no las potencialidades de las tecnologías digitales. Zayas (2008) examina el uso de blogs en contextos educativos españoles y señala que esta actividad implica poner en marcha una serie de conocimientos gramaticales, textuales, multimodales y polifónicos que son pertinentes para la reflexión sobre el lenguaje en el área de Lengua, además de que se trata de un soporte ideal para la construcción y comunicación de conocimientos de forma interactiva. Por su parte, Neva-Camacho y Najar-Sánchez (2019), con un proyecto de investigación-acción, estudian el uso de “Edublogs” para la mejora de la comprensión en la lectura crítica en estudiantes de Boyacá en el nivel secundario. Las autoras hallan que la aplicación del Edublog fue favorable, fortaleció las habilidades de la lectura crítica, mejorando la comprensión lectora, además generó motivación, entusiasmo y mayor participación en la argumentación. Por su parte, Hernández Ortega (2019), con un estudio de caso, analiza los modos semióticos de representación que son utilizados por los estudiantes madrileños de secundaria en las clases de Lengua y Literatura cuando tienen que elaborar una página web. El autor halla que recurren a variedad de modos semióticos (dibujos, fotografías, hipervínculos, audio, video) que les permiten expresar sus ideas y reflexiones, de acuerdo a sus habilidades colectivas e individuales en la reinterpretación de textos literarios. Sin embargo, Álvarez y Márquez (2018), hacen una observación más crítica al respecto. Las autoras estudian el uso de blogs diseñados en el área de Lengua y Literatura en Argentina para observar si hay un aprovechamiento de las potencialidades de las tecnologías digitales, específicamente la multimedialidad, la hipertextualidad, la flexibilidad y la interactividad. A partir del análisis discursivo de los blogs producidos, señalan que hay un aprovechamiento parcial de esas potencialidades, porque si bien los docentes ven esas potencialidades, su explotación está condicionada por su rol y las actitudes y actividades que ellos promueven.

Otros estudios se centran en la producción de materiales audiovisuales ficticiales y/o de análisis sobre textos, específicamente en cómo los estudiantes ponen en marcha su creatividad a partir de distintas propuestas. En este marco, Herrera de Bett y De la Fuente (2013) analizan la producción de audiovisuales como proyecto interdisciplinario

en una escuela secundaria de Córdoba y, a partir de su estudio, concluyen que, si bien existen desconfianzas entre la manera de enseñar propia de la “vieja” escuela y la que incluye medios tecnológicos, estas pueden resolverse a partir de proyectos colaborativos que integren nuevos lenguajes a una visión “más clásica” de la enseñanza. Sardi (2017) en su estudio sobre de clases en Buenos Aires observa que se propone la elaboración de cortos donde los estudiantes ponen en juego los saberes adquiridos, lo que le permite afirmar que es importante contar con herramientas digitales en el aula para favorecer la apropiación de saberes disciplinares. Musanti (2017), por su parte, analiza el desarrollo de una actividad en la que estudiantes argentinos de posgrado utilizan la herramienta *Photovoice*³². La autora sostiene que las tecnologías digitales, y en particular esta herramienta, brindan nuevas posibilidades para el aprendizaje, en tanto favorecen las posibilidades narrativas (en cuanto a la narración digital y visual) y los espacios de reflexión. Arias y González (2018), a su vez, desarrollan un estudio etnográfico en clases de nivel secundario de Literatura en escuelas del Conurbano Bonaerense en las cuales se llevaba adelante un proyecto escolar sobre el análisis y la producción de *booktrailers*³³. Los autores observan que este proyecto permitió que los alumnos pusieran en juego sus experiencias y saberes, y que negociaran y discutieran sentidos en torno a sus lecturas de literatura y a los consumos culturales que conforman su experiencia como lectores. También Romero Oliva, Heredia Ponce y Sampérez Hernández (2019), con un estudio de caso en aulas de formación docente en España, estudian la producción de *booktrailers* a partir de entrevistas, observaciones y análisis de producciones, y concluyen que se trata de una herramienta que facilita la adquisición de la competencia literaria por el tipo de discurso que se genera y que, además, contribuye con la promoción de la lectura. Yanti y Mulyono (2020), por su parte, estudian la utilización de smartphones en la producción de un video teatral en clases de Lengua en Indonesia y, a partir del análisis de las producciones de los estudiantes y las observaciones de los docentes, señalan que este proyecto puede ayudar a crear un ambiente de aprendizaje auténtico. Por último, Montes-Rodríguez, Fernández-Martín y Massó-

³² Se trata de una herramienta que permite la compaginación de voz, texto escrito e imágenes en la producción de un video.

³³ Un *booktrailer* es una producción audiovisual breve que retoma las características generales de los tráilers cinematográficos para promocionar libros, en lugar de películas (Arias y González, 2018).

Guijarro (2021) basándose en un estudio de caso en escuelas secundarias de Andalucía con un proyecto sobre la plataforma Instagram para el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura, analizan la implementación del proyecto, producciones y entrevistas, y concluyen que, con el uso pedagógico de la red social, se puede desarrollar una experiencia pedagógica innovadora y disruptiva que conecte los saberes académicos y los cotidianos, y que resulte motivadora para los estudiantes.

En este apartado nos hemos detenido en las potencialidades de las tecnologías digitales para el área de Lengua y Literatura y en estudios que se detienen concretamente en experiencias con tecnologías en el desarrollo de las prácticas letradas. A partir de lo revisado podemos señalar que las tecnologías digitales ofrecen posibilidades relacionadas con el acceso y la disponibilidad de textos y recursos para las clases, con las nuevas formas de producir y editar textos y composiciones multimodales, y también con los vínculos con las prácticas cotidianas de los estudiantes. Así, las tecnologías pueden participar de las clases de Lengua y Literatura como medios de comunicación, como soportes para el desarrollo de contenidos, como herramientas para realizar actividades y como recursos para experimentar creativamente.

5. Balance y desafíos para la investigación

En este capítulo hemos presentado un recorrido bibliográfico para dar cuenta de los principales avances en la investigación acerca de la relación entre tecnologías digitales y prácticas letradas en las aulas. El objetivo principal era presentar los aportes teóricos y metodológicos que constituyen los puntos de partida para nuestra investigación que, si bien se concentra específicamente en el área de Lengua y Literatura, se nutre de trabajos de otros ámbitos. Por los objetivos establecidos en nuestra investigación y con el foco puesto en nuestro objeto de estudio, la revisión bibliográfica de antecedentes se centró en estudios acerca de clases presenciales, previos a la virtualización de la educación por la pandemia de Covid-19, comenzada en marzo del año 2020³⁴. Propusimos

³⁴ Para profundizar en estudios recientes sobre cómo se han reconfigurado los escenarios educativos a partir de la pandemia de Covid-19, se puede consultar: Dussel, 2020; Meirieu, 2020; Vega Córdova et al, 2020; Ribeiro, 2021, Bombini, 2021; Navarro *et al.*, 2021. Especialmente se pueden revisar los dos tomos de *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia* compilados por Dussel, Ferrante y Pulzer y editados por

una organización temática del estado del arte, que diera cuenta de las principales investigaciones en función de ciertas problemáticas que consideramos pertinentes; en este sentido, en cada uno de los apartados presentamos y articulamos estudios que, desde diferentes campos disciplinares y a partir de distintas estrategias metodológicas y analíticas, abordaban los núcleos temáticos que nos interesaba indagar y revisar. Así, el recorrido propuesto comenzó con algunos desplazamientos registrados en los distintos planos del lenguaje y en las prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión metalingüística a partir de la ampliación del uso de dispositivos y aplicaciones digitales. En el segundo apartado, nos centramos en algunas propuestas que piensan cómo estos desplazamientos generan la necesidad de repensar la educación y cómo esto se imbrica con las multiliteracidades, con la desigualdad y con las nuevas fronteras educativas, y, en el tercer apartado, presentamos estudios sobre la incorporación fehaciente de tecnologías digitales en las aulas. Finalmente, nos concentramos en lo que constituye nuestro tema de investigación, que tiene que ver con las prácticas letradas con tecnologías digitales en el área de Lengua y Literatura y revisamos trabajos que se detenían en las potencialidades de los dispositivos digitales para la enseñanza en el área y en otros que investigaban qué sucedía efectivamente en las aulas con las prácticas letradas y las tecnologías digitales.

En los trabajos que revisamos hallamos valiosos aportes al campo de estudio, junto con conceptos y metodologías que resultaron muy ricas para el diseño de nuestra investigación. El recorrido bibliográfico nos permite señalar que, si bien existen estudios sobre las potencialidades de las tecnologías y los recursos digitales para las clases de Lengua y Literatura, aún no se han desarrollado *suficientes* trabajos de campo que, desde una perspectiva etnográfica, investiguen el lugar de las tecnologías digitales en las prácticas letradas en las clases de Lengua y Literatura, en relación con las actividades, recursos, roles, e ideas de docentes y alumnos acerca de ellas. Este espacio vacante en la investigación puede relacionarse con una observación que hacen Natale *et al.* (2018) a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica, con la que concluyen que en la investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura en la educación media argentina ma-

yormente se analiza el devenir de los contenidos curriculares y se hacen propuestas de abordajes enmarcadas en el enfoque teórico adoptado por el investigador. Por el contrario, son significativamente escasos los estudios que tratan aspectos vinculados directamente con las situaciones áulicas; por lo tanto, el discurso de los docentes aparece de manera indirecta y las actividades de los estudiantes solo pueden observarse a partir de sus desempeños. Por esto, la manera en la que se desarrollan las clases, las interacciones entre profesores y alumnos y las prácticas letradas en esos contextos, en relación con la incorporación de tecnologías digitales en nuestro país, son áreas de vacancia y promisorias vías para la investigación científica.

En segundo lugar, podemos señalar que la mayoría de los trabajos se hacen desde los marcos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, desde el campo de las Ciencias de la Educación o desde la Comunicación. En comparación, los trabajos desde la Lingüística son proporcionalmente más escasos en nuestro país; en efecto, en general las investigaciones desde la Sociolingüística y la Lingüística Etnográfica sobre la educación en la Argentina se han concentrado en el contacto de lenguas y variedades en las aulas, en el lugar privilegiado de las variedades estándar en detrimento de otras variedades y en las particularidades del discurso y de la interacción en las aulas (Bixio, 2003, 2012; Unamuno, 2016). En este sentido, el estudio de las prácticas letradas con tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura constituye un aporte para el campo disciplinar, más si propone una articulación de los aportes de la Sociolingüística Etnográfica, los Nuevos Estudios de la Literacidad y la Teoría de la Multimodalidad. Como dijimos en la introducción, esta articulación nos permitirá desarrollar un enfoque integrador para el análisis de las prácticas de lectura, escritura, interacción y reflexión metalingüística y metadiscursiva considerando las actividades que se desarrollan en las aulas y la perspectiva de los participantes. Asimismo, un trabajo centrado en la noción de práctica nos permite superar visiones muy centradas en aspectos técnicos de los dispositivos materiales y el acceso a Internet, para enfocarnos en las prácticas de los estudiantes y los profesores. Esto habilita también a pensar algunas alternativas posibles a las limitaciones materiales que se presentan en relación con los dispositivos tecnológicos y el acceso Internet en las aulas y también en los actuales contextos de bimodalidad o educación virtual.

En tercer lugar, si bien en este capítulo hemos revisado bibliografía actualizada (la mayoría de los estudios que presentamos fueron producidos en los últimos veinte años), es necesario señalar que los aparatos tecnológicos y las aplicaciones digitales, por sus propias lógicas comerciales y de consumo, están en constante movimiento y desarrollo, por lo tanto, el riesgo de la obsolescencia está siempre latente, no solo para los dispositivos, sino también para las investigaciones. En este sentido, entendemos que un trabajo más reciente puede resultar una contribución enriquecedora para entender qué está pasando en las aulas con las prácticas letradas con tecnologías digitales en la actualidad.

Capítulo #2

Aventuras de la investigación: lineamientos teóricos y metodológicos

Emprender una etnografía es entrar voluntariamente y durante un período considerable de tiempo, en un conjunto desordenado de tareas entre extraños a los que el etnógrafo inevitablemente puede "traicionar"³⁵.

Shirley Brice Heats y Brian Street

Las preguntas que nos hacíamos en la investigación, el tipo de objeto de estudio seleccionado y el enfoque que buscábamos, nos planteaba la necesidad de revisar ciertos conceptos y proponer categorías teóricas, a la vez que tomar (y explicitar) decisiones metodológicas para el trabajo de campo en función de ese encuadre teórico. En este capítulo, abordaremos estos aspectos. El primer apartado, entonces, se centra en cómo entendemos las prácticas letradas y su relación con las tecnologías digitales, especialmente en el marco de las clases de Lengua y Literatura. Para eso, nos detendremos en las dimensiones en las que pensamos las prácticas letradas y cómo esta conceptualización requiere de un estudio integrador en las aulas. En relación con esto, en el segundo apartado discutimos la articulación teórica-metodológica de la tesis y explicamos por qué recurrimos –necesariamente– a un enfoque etnográfico para el estudio y el análisis de las prácticas letradas con tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura. En el tercer apartado, finalmente, nos abocamos a explicar la metodología de trabajo que hemos seguido, lo que implica describir detalladamente cómo se diseñó y desarrolló el trabajo de campo, los espacios seleccionados para la investigación, cómo se recogieron y analizaron los datos en la tesis y sobre qué bases sustentamos nuestras decisiones metodológicas.

1. Encuadre teórico: prácticas letradas con tecnologías digitales

Las prácticas letradas pueden ser definidas como las actividades que llevan adelante los sujetos en relación con el lenguaje, los textos y los discursos, específicamente en cuanto a la comprensión, producción y reflexión sobre ellos. El desarrollo de estas prác-

³⁵ Traducción propia. En el original "To undertake ethnography is to enter willingly into a messy set of tasks that will continue over a considerable period of time among strangers that the ethnographer may inevitably "betray.'" (Heats y Street, 2008)

ticas letradas no solamente está en función de los conocimientos (sociales, lingüísticos, retóricos, multimodales, etc.) que los hablantes tienen disponibles, sino también de sus expectativas y objetivos en la situación social de la que están participando y de las conceptualizaciones de esos sujetos acerca de las prácticas letradas que llevan adelante. Al centrarnos en la noción de *práctica*, nos proponemos pensar la relación con las literacidades, no solamente en términos de habilidades y conocimientos que se adquieren o formas de procesamiento de los textos, sino como el desarrollo de ciertos saberes y experiencias durante la participación en actividades sociales y situadas, en relación con los espacios sociales y culturales en los que se producen y con las relaciones de desigualdad y poder que las atraviesan. Las *prácticas letradas*, así entendidas, incorporan no solo los “eventos letrados”³⁶ (Heath, 1983) como ocasiones empíricas de las cuales la literacidad es parte esencial, sino también los “modelos folclóricos” de esos eventos y los preconceptos ideológicos en los que se basan (Street, 1993)³⁷. En el mismo sentido, la noción de *prácticas letradas* ofrece una manera de conceptualizar la relación entre las actividades de lectura y escritura, y las estructuras sociales en las cuales estas prácticas se encuentran imbricadas y las cuales ayudan a delinear (Barton y Hamilton, 1998). Así, las prácticas letradas no se limitan a lo que ocurre durante los espacios de escolarización, sino que involucran formas de ser en el mundo. A su vez, combinan el lenguaje oral, el lenguaje escrito, las composiciones multimodales y las formas de interactuar y de usar diferentes herramientas y tecnologías (analógicas y digitales), y los momentos y lugares adecuados para esto (Gee, 2015³⁸).

Las tecnologías digitales adquieren un lugar importante en las prácticas letradas de estudiantes y docentes en las aulas escolares al ampliar las posibilidades y los modos de

³⁶ Los eventos letrados son entendidos como “cualquier ocasión en la que un escrito sea parte integral de la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos”. (Heath, 1983).

³⁷ La traducción por “prácticas letradas” es la que se emplea en el libro *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Editado por Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004), donde se incluye el texto de Street (1993)

³⁸ Específicamente el autor escribe: “From a sociocultural perspective, it is impossible to separate out from text-mediated social practices the ‘bits’ concerned with reading or writing (or any other sense of ‘literacy’) and to treat them independently of all the ‘non-print’ bits, like values and gestures, context and meaning, actions and objects, talk and interaction, tools and spaces. They are all non-subtractable parts of integrated wholes. ‘Literacy bits’ do not exist apart from the social practices in which they are embedded and within which they are acquired. If, in some trivial sense they can be said to exist (e.g., as code), they do not mean anything. Hence, they cannot meaningfully be taught and learned as separate from the rest of the practice.”(Gee, 1996 en Gee, 2015).

leer, producir significados, interactuar y reflexionar sobre el lenguaje y el discurso. Específicamente proponemos que permiten integrar, a los saberes escolarizados propios de las prácticas letradas enseñadas y aprendidas en los espacios educativos, las literacidades vernáculas, entendidas como los conocimientos cotidianos que se ponen en funcionamiento en las prácticas letradas usuales de las personas, mediante las cuales organizan y documentan sus vidas, desarrollan sus comunicaciones personales y actividades placenteras y participan, dándole sentido, de un amplio abanico de actividades sociales (Barton y Lee, 2012). En este cruce, es que se pueden pensar **las prácticas letradas con tecnologías digitales** como un objeto complejo que se puede definir a partir de sus cuatro características que las constituyen:

- Son prácticas sociales e ideológicas de literacidad.
- Se llevan adelante a través de interacciones (entendidas en un sentido amplio).
- Involucran el trabajo con materiales multimodales.
- En ellas participan –de diferentes formas– las tecnologías digitales.

A continuación, desarrollaremos cada una de esas dimensiones características para delinear con mayor especificidad el concepto de prácticas letradas con tecnologías digitales y dar cuenta de las categorías teóricas en las que basaremos nuestro análisis en la tesis.

1.1. ¿Cómo se dice “*literacy*” en español?

Las prácticas letradas con tecnologías digitales son prácticas sociales e ideológicas, en tanto los sujetos que las llevan adelante movilizan sus recursos materiales y simbólicos y sus conocimientos en función de determinados objetivos y de los requerimientos de las situaciones socioculturales de las que están participando. En este sentido, el concepto de práctica letrada se relaciona más con el concepto de *literacidad* que con el de *alfabetización*. Como ha sido señalado, aunque el término *literacy* (en inglés) pueda dar cuenta cabalmente de la idea de aprendizaje de prácticas lingüísticas en marcos sociales determinados y atravesadas por ciertos requerimientos de las comunidades de práctica en las que dichas actividades se realizan (Barton, 2007), el término *alfabetización*, o sus plurales alfabetizaciones (y hasta multialfabetizaciones), en general dan cuenta de una mirada más instrumental que piensa en el dominio cognitivo de ciertas herramientas como de un alfabeto (alfabetización en el sentido tradicional), de dispositivos técnicos

(alfabetización digital), de textos críticos (alfabetización funcional, alfabetización en medios, etc.). A raíz de esta observación, Zavala (2004, 2011) propone utilizar el término *literacidad*, que hace referencia a la práctica social de lo letrado en cualquier contexto sociocultural en el que se aplican recursos materiales y simbólicos para actuar en el mundo³⁹. Además, poner el foco en la literacidad nos permite tomar distancia de un modelo autónomo que piensa las prácticas letradas de un modo neutral, centrándose en sus aspectos técnicos y cognitivos, para considerar un modelo ideológico, que busca poner de manifiesto la relación entre la literacidad, el poder y la autoridad en la sociedad: en efecto, las prácticas letradas no se distribuyen de manera equitativa, sino que existen accesos y valoraciones inequitativas (Street, 1993). En este sentido, la noción de práctica nos permite distanciarnos tanto de un modelo cognitivo de aprendizaje de la escritura y la lectura, como de una postura textualista, de carácter “resolutivo” y anclada en los modelos textuales y su procesamiento (Ciapuscio, 2018; Cuesta, 2012; Moreno y Sito, 2019).

Por otra parte, al pensar en términos de práctica/s que llevan adelante las personas en contextos socioculturales específicos, se pueden establecer conexiones con las comunidades de práctica y, por lo tanto, ver cómo se relacionan las estructuras abstractas y generales sociales que gobiernan ciertas formas de participación, y los eventos concretos y cotidianos de los que participan los sujetos (Dodsworth, 2013; Lave, 1996; Lave y Wenger, 1991). Así podemos pensar la literacidad y el aprendizaje como parte de actividades situadas, no solamente personas que adquieren habilidades o procesan textos, sino que lo hacen mientras participan como actores en el mundo y desarrollan identidades que los hacen miembros de comunidades específicas (Zavala, 2011). Además, el enfoque de la literacidad como práctica destaca la noción de *agencia* de los sujetos, entendida como la forma en la que los participantes, en tanto personas individuales, pero también como sujetos sociales, actúan y desarrollan acciones, de manera no totalmente libre, pero tampoco determinados por variables estructurales (Zavala, 2011). En este sentido, la noción de agencia enfatiza el rol de los sujetos y sus prácticas innovadoras, al no centrarse solamente en la reproducción de la estructura social (Bonnin, 2021), también da cuenta de la importancia del compromiso e involucramiento de los

³⁹ Kalman, por su parte, traduce *literacy* como “cultura escrita” (Kalman, 2008).

participantes en las tareas, que pueden actuar, resistir a los discursos dominantes y crear críticamente respuestas a las situaciones problemáticas desde su propia voz (Ávila, Navarro y Tapia, 2020), a la vez que pueden establecer negociaciones y (re)posicionamientos identitarios en situaciones de disputa con las identidades asignadas (Atorresi y Eisner, 2021). También, el foco sobre la noción de práctica letrada y la conceptualización de agencia nos permite tomar distancia de postulados vinculados con lo que se ha llamado *Teoría del Déficit*, que considera que la posición en la estructura socioeconómica atravesada por relaciones de poder es determinante en el desarrollo de códigos lingüísticos y discursivos limitados o “deficitarios” (Bixio, 2003) y también de una mirada centrada en el “déficit” en las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes (Sito y Moreno, 2021). Por el contrario, aquí pensamos que los participantes no serían agentes totalmente libres de sus decisiones en las prácticas letradas, pero tampoco esas prácticas letradas están totalmente determinadas por las condiciones materiales y simbólicas (Zavala, 2011). Por último, la noción de práctica letrada nos permite observar el conjunto de actitudes, sentimientos y relaciones sociales que les dan lugar y sentido, tanto en el plano individual como social, ya que los sujetos, al acercarse a un texto o encarar una tarea de escritura, despliegan saberes, experiencias y disposiciones que no son puramente individuales sino que se vinculan con sus trayectorias, repertorios disponibles e identidad social (Eisner e Iparraguirre, 2018).

A modo de síntesis, podemos retomar el cuadro en el que Barton y Hamilton (1998) resumen la conceptualización de la literacidad como práctica social:

<ul style="list-style-type: none"> • La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.
<ul style="list-style-type: none"> • Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.
<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.
<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplias.
<ul style="list-style-type: none"> • La literacidad se halla situada históricamente.
<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido.
<p>Tabla I. Literacidad como práctica social. Fuente: Barton y Hamilton (1998)⁴⁰</p>

⁴⁰ Traducido por Catalina Zapata e incluido en Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004).

1.2. ¿Por qué es importante detenernos en la interacción?

Las prácticas letradas no se reducen a conocimientos o conjuntos de habilidades para ser aprendidos y/o analizados, sino que se trata de actividades sociales que se localizan en las interacciones interpersonales (Street, 1995). En este sentido, las prácticas sociales y educativas se construyen y reconstruyen a través de las interacciones entre los participantes. La forma en la que los docentes y estudiantes interactúan es una práctica social que afecta la manera en que la literacidad es aprendida y las ideas que sobre ella se internalizan (Zavala, 2004). Por este motivo, en esta tesis nos vamos a concentrar en el análisis de las interacciones en el aula, ya que las prácticas letradas se enseñan, aprenden y desarrollan a través de las interacciones múltiples entre los participantes en los contextos particulares. Estas interacciones no se limitan a las conversaciones orales que ocurren en el aula, sino que incluyen también a los intercambios escritos en espacios digitales y al intercambio de consignas y trabajos.

Desde diferentes enfoques teóricos se han estudiado las características del discurso y de las interacciones en el aula de clases (ver Warriner, 2008). Por los objetivos de este capítulo, no nos centraremos aquí en una discusión exhaustiva de las diferencias entre esos enfoques, sino en presentar los supuestos teóricos fundamentales en los que nos basamos. En primer lugar, entendemos el lenguaje como una práctica social y situada y, por eso, en el trabajo analítico consideramos los datos lingüísticos en relación con la situación comunicativa y con las formas en las que los sujetos participantes comprenden esa situación (Codó, Patiño y Unamuno, 2012). Entendemos que el significado se construye dentro de relaciones sociales específicas, a partir de repertorios lingüísticos producidos por agentes particulares y que es necesario analizar el entramado lingüístico y discursivo (multisemiótico) para poder reconstruirlo (Rampton, 2007). En segundo lugar, consideramos que, en sus interacciones, los participantes negocian maneras de ser y actuar en el mundo, roles de participación, significados sociales, formas de hablar, trabajar con textos y construir el conocimiento (Castanheira *et al.*, 2001). Esto ocurre en las aulas, que constituyen “comunidades culturales”, dentro de las cuales, profesores y estudiantes negocian continuamente un conjunto de expectativas compartidas y estándares para la organización de eventos, cómo se relacionan las personas entre sí, cuáles son los rituales compartidos, qué significado se les asigna a las acciones, los diálogos y

los materiales, cómo se utiliza el lenguaje hablado y escrito en los eventos del aula, etc. (Bloome, 2008; Creese, 2008; Moore y Nussbaum, 2013; Toohey, 2008; Warriner, 2008). En tercer lugar, consideramos que el lenguaje interviene en las aulas de Lengua y Literatura, al menos, en los siguientes planos: (a) la lengua es un instrumento de transmisión, de representación y de construcción del conocimiento; (b) la lengua es un instrumento para mostrar lo que se ha aprendido y, por eso, objeto de evaluación; (c) la lengua es el instrumento de relación y de expresión de identidades sociales en el aula y (d) los usos lingüísticos orales y escritos construyen el proceso de enseñanza y aprendizaje (Nussbaum y Tusón, 1996).

A raíz de las tres observaciones anteriores, en esta tesis retomaremos fundamentalmente los aportes de la *Sociolingüística Etnográfica*⁴¹ (Codó *et al.* 2012) que nos resulta pertinente, en tanto en nuestro trabajo el análisis no se centra tanto en el lenguaje *per se* sino en el lenguaje como medio de realización de una actividad (Mondada, 2006). Este enfoque permite estudiar las prácticas letradas con tecnologías digitales en sus interconexiones con los espacios en los que se producen, para observar los procesos verbales en donde las cuestiones micro y macro entran en relaciones complejas en órdenes diversos: el orden interaccional, el sociolingüístico, el institucional y el social (Codó *et al.*, 2012). El enfoque de la Sociolingüística Etnográfica retoma y combina, a su vez, aportes de diferentes corrientes. Considera los aportes de la *Etnografía de la Comunicación* que permite comprender las relaciones profundas entre acción verbal y práctica social, en tanto estudia el uso del lenguaje en contexto, atendiendo a la complejidad de las situaciones comunicativas reales, deteniéndose en los diversos factores y componentes que hacen al evento comunicativo en sí, como en los participantes, canales de comunicación, códigos compartidos, circunstancias, formas, géneros y tópicos de

⁴¹ Entendemos que este enfoque resulta similar al que propone Rampton (2007) como Lingüística Etnográfica (LE) y que según el autor combina los aportes de la sociolingüística interaccional, los NLS, ciertos tipos de análisis crítico del discurso, la investigación neo-vygotskyana sobre el desarrollo cognitivo y del lenguaje y la lingüística aplicada interpretativa para la enseñanza de idiomas. Según el autor los principales puntos de la LE so: (a) los contextos de comunicación deben investigarse en lugar de asumirse (b) el análisis de la organización interna de los datos verbales (y otros tipos de semióticos) es esencial para comprender su importancia y posición en el mundo. El autor sostiene que la LE es muy amplia y puede abordar el amplio espectro de prácticas comunicativas (Rampton, 2007).

los mensajes, etc.⁴² (Hymes, 1964, 1972; Saville-Troike, 2003). Por su parte, retoma categorías del *Análisis Conversacional* que permiten dar cuenta de los fundamentos estructurales de las interacciones, así como de la interacción social espontánea natural en distintos ámbitos sociales (Sidnell y Stivers, 2013) y de las acciones interactivas que se llevan a cabo con esos enunciados (Schegloff, 2001), considerando las normas, prácticas y acciones que los miembros de una sociedad reconocen y usan para organizar sus conductas (Sidnell, 2013). También tiene en cuenta el *Enfoque Interpretativo/Interaccionista* que entiende que analizar las interacciones permite comprender cómo construimos la realidad social en ellas, a qué recursos discursivos se recurre para explicar la naturaleza del discurso en términos de sus condiciones sociales, políticas y económicas de producción y abordarlo como una forma de acción social (Heller, 2001). Finalmente, retoma la *Sociolingüística Interaccional*, que busca descubrir cómo se relacionan las valoraciones interpretativas con los procedimientos lingüísticos y discursivos a través de los cuales se negocian, los procesos de creación de significado, los supuestos de fondo subyacentes y cómo las personas que participan en los intercambios usan la conversación para lograr sus objetivos comunicacionales en situaciones de la vida real, concentrándose en los procesos de creación de significado (Cook-Gumperz, 2006; Gumperz, 1988, 2001; Rampton, 2017).

En nuestra investigación nos centramos fundamentalmente en dos aspectos relevantes de las interacciones en las aulas: (a) las elecciones lingüísticas y discursivas que hacen los estudiantes en función de las distintas circunstancias áulicas y a partir del repertorio lingüístico y comunicativo que tienen disponible; y (b) las distintas formas de participación en las aulas y en los espacios digitales de acuerdo a los objetivos y las pausas de cada sitio.

1.2.1. Elecciones lingüísticas en las clases

En las prácticas letradas con tecnologías digitales los estudiantes y docentes participan movilizando los recursos que tienen disponibles en sus repertorios lingüísticos y comunicativos y en función de su competencia comunicativa. El concepto de *competen-*

⁴² Estos componentes han sido agrupados en la grilla SPEAKING por sus siglas en inglés: *situation, participants, ends, acts, keys, instrumentalities, norms, genres*. Saville Troike (2003) los presenta así: género, tema, propósito o función, marco, clave, participantes, forma y contenido del mensaje, secuencia de actos, reglas de interacción y normas de interpretación.

cia comunicativa permite dar cuenta de los conocimientos que los hablantes necesitan para participar activa y adecuadamente de las distintas situaciones, lo que involucra tanto saberes lingüísticos y gramaticales (englobados en la competencia lingüística), como también saberes relacionados con la adecuación de las diferentes producciones lingüísticas y discursivas en los contextos sociales en los que se producen. En ese sentido, la competencia comunicativa implica conocimientos sociales y culturales que los hablantes necesitan para interpretar determinadas formas lingüísticas, llevar a cabo acciones a través del lenguaje y participar de intercambios conversacionales con otros, considerando las diferencias vinculadas al género, a la edad, a los roles, etc., y recuperando los conocimientos implícitos, las presuposiciones y los juicios de valor compartido⁴³ (Gumperz, 1972; Hymes, 1964, 1972; Saville-Troike, 2003). Como parte de su competencia comunicativa, los hablantes tienen a su disposición un repertorio lingüístico, entendido como la variedad de códigos de la lengua y los modos de hablar en una comunidad (Gumperz, 1977; Saville Troike, 2003). Si bien todos los hablantes tienen una variedad de códigos y estilos para elegir, la disponibilidad de esos códigos no está igualmente distribuida, sino que se relaciona con factores sociales: diferentes subgrupos de una comunidad pueden comprender y utilizar diferentes subconjuntos de los códigos (Saville Troike, 2003). Las elecciones de los hablantes (conscientes o inconscientes) en cuanto a sus variedades, dialectos y estilos, asimismo, estarán gobernadas, por los códigos disponibles, pero también por otros aspectos de la situación comunicativa, en especial el marco, el tema y los participantes. Esas elecciones no tienen un carácter estático, sino dinámico, todo el tiempo dependen de lo que precede o sigue en la secuencia comunicativa, de la información que surge dentro del suceso y que puede alterar la relación entre los participantes. Esto significa que en un mismo evento de habla se pueden producir cambios de códigos (entre lenguas, variedades o registros) y desplazamientos de estilos comunicativos, y estos son percibidos a partir de marcadores de

⁴³ Específicamente Saville Troike (2003) elabora un listado y una categorización de los conocimientos compartidos que los hablantes deben tener para comunicarse adecuadamente. Estos son: Conocimientos lingüísticos (elementos verbales, no verbales, patrones de elementos en sucesos de habla particulares, gama de variantes posibles, significado de las variantes en situaciones particulares); Destrezas en la interacción (percepción de características salientes en la comunicación, selección e interpretación de formas apropiadas a situaciones, papeles y relaciones, organización y procesos del discurso, normas de interacción e interpretación, estrategias para alcanzar metas) y Conocimiento cultural (estructura social, valores y actitudes, mapas/esquemas cognitivos, procesos de enculturación).

código, formados por características lingüísticas variables asociadas a determinadas características sociales o grupales (Saville-Troike, 2003). Estos cambios pueden ser situacionales, que se producen con el cambio de temas, participantes o una redefinición de la situación comunicativa; o metafóricos, en los que no se transforma la situación comunicativa en sí, sino que el cambio de código o de estilo agrega un significado particular a algún componente de la comunicación o tiene un determinado propósito comunicativo. Además, estos cambios de código y de estilo tienen diferentes funciones dentro de una comunidad de habla, como la identificación con el grupo, la solidaridad, el distanciamiento, la redefinición de la situación, una declaración ideológica, una necesidad léxica real o una estrategia de reparación, entre otras (Saville-Troike, 2003⁴⁴).

En este marco, para pensar las elecciones en cuanto al código y el repertorio lingüístico es importante la consideración sobre las relaciones entre discurso y contexto, articuladas a partir de conceptos como el de *pistas de contextualización* y el de *indexicalidad*, que nos permiten abordar cómo el uso del lenguaje construye contextos en el proceso de creación de significado (Tusting, 2013). Las pistas de contextualización (Gumperz, 1982), consisten en signos verbales y no verbales⁴⁵ que se transmiten en las interacciones y que modifican la producción y la comprensión de significados sociales, ya que definen (o redefinen) el contexto comunicativo. Así, el contexto no está dado por determinaciones externas, sino por una comprensión del mundo social activada que se ratifica o socava interaccionalmente de un momento a otro, a medida que los participantes de un encuentro se responden entre sí (Rampton, 2017). A su vez, las expresiones lingüísticas (y las no lingüísticas) pueden indexicalizar algunos aspectos del contexto situacional, no necesariamente limitados a su significado literal o la definición del diccionario (Rampton, Maybin y Roberts, 2014). Esas pistas de contextualización y las marcas de indexicalización son importantes para negociar los encuentros y las activida-

⁴⁴Retomando a Blom y Gumperz (1972).

⁴⁵ Entre las pistas de contextualización, Gumperz (1982) se detiene en las prosódicas que incluyen: (a) entonación, es decir, niveles de tono en sílabas individuales y su combinación en contornos; (b) cambios en el volumen; (c) estrés, una característica de percepción que generalmente comprende variaciones en el tono, el volumen y duración; (d) otras variaciones en la longitud de las vocales; (e) redacción, incluyendo fragmentación de enunciados mediante pausas, aceleraciones y desaceleraciones dentro ya través de fragmentos de enunciados; y (f) cambios generales en registro de voz. Asimismo, el autor menciona los procesos de cambio de código, dialecto y estilo, la elección entre opciones léxicas y sintácticas, expresiones de fórmulas, conversaciones, las estrategias de aperturas, cierres y secuenciación (Gumperz, 1982).

des en el aula y hacer inferencias en las clases a partir de experiencias pasadas, de expectativas y percepciones (Gumperz, 1982; Rampton, 2017). Esto nos permite analizar cómo los participantes construyen, interpretan y reconstruyen el contexto a partir de las señales verbales y no verbales que contextualizan esa conversación y las sitúan en secuencias discursivas más amplias que lo tornan reconocible (Gumperz y Cook-Gumperz, 2006).

1.2.2. Tomar la palabra en el aula

En las prácticas letradas con tecnologías digitales los estudiantes y docentes participan siguiendo (u oponiéndose) a ciertas rutinas de las interacciones en las aulas de clase, caracterizadas por Cazden (2001) como “convenciones negociadas e improvisaciones espontáneas sobre patrones básicos de interacción”⁴⁶. En general se ha propuesto que el patrón discursivo interaccional más común y básico (y en algún punto *tradicional*) en las aulas es una secuencia tripartita: iniciación del docente, respuesta del alumno y evaluación del docente (IRE⁴⁷) (Cazden, 2001; Mehan, 1979; Rampton, 2006). Una ampliación posible es la que esquematiza Unamuno (2016) en los distintos movimientos discursivos que funcionan como las unidades básicas de la conversación en las aulas y que expresan diferentes actos comunicativos:

INICIACIÓN	RESPUESTA	EVALUACIÓN
Elicitación	Contestación	Devolución
Información	Aceptación	Validación
Regulación	Reacción	Ratificación

Tabla II: Movimientos discursivos en el aula. Fuente: Unamuno (2016)

Sin embargo, en los últimos años se ha revisado mucho el modelo IRE, a partir de la idea de que en las aulas se negocian, discuten y reconfiguran las formas de interacción (Hicks, 2008; Rampton, 2006). Específicamente, el modelo ha recibido críticas centradas en que los docentes son los que controlan las interacciones, a la vez que hacen preguntas inauténticas cuyas respuestas conocen. Rampton (2006), así, diferencia las clases tradicionales en las que el habla está centrada en la figura del docente, que le habla a toda la clase (*whole-class teacher talk*), de otras formas de interacción que buscan des-

⁴⁶ En el original "negotiated conventions-spontaneous improvisations on basic patterns of interaction."

⁴⁷ Las siglas en inglés de *teacher Initiation, student Response* y *teacher Evaluation*, aunque coincide en castellano.

centrar la autoridad pedagógica, no siguiendo la estructura canónica del discurso en clase. En este contexto, se han descrito algunos desplazamientos en las interacciones áulicas: los alumnos tendrían la misma posición de agentes en las interacciones que los profesores, serían activos e influyen en los docentes, a la vez que son influenciados por ellos (Erickson, 2008). Por otra parte, surge un discurso más horizontal en el aula, que se opone a uno más vertical, como una forma de resistencia a la autoridad y al discurso institucional socialmente valorado (Ching Man, 2008). Específicamente, Rockwell (2006) sostiene que en las aulas se registran estrategias discursivas de docentes y alumnos que conducen a la negociación de lo que realmente se dice y se hace, porque si bien los docentes pueden imponer legítimamente pautas de interacción e interpretaciones, los estudiantes pueden desplegar estrategias de resistencia (en forma de incompreensión, ruidos, silencio) para oponerse a o cuestionar lo propuesto por aquellos.

En términos interaccionales esto se puede analizar considerando quién/es controla/n los turnos de habla, el inicio o cierre de secuencias, la organización de la conversación (Drew y Heritage, 1992; Gardner, 2013). En las clases, si bien la distribución de turnos de habla no es tan libre como en una conversación⁴⁸ (Liddicoat, 2007), tampoco está totalmente predeterminada por el contexto institucional. Retomando tres características de las interacciones institucionales (Heritage, 1997), podemos caracterizar las interacciones en el aula de la siguiente manera:

- Involucran participantes (en este caso, profesores y alumnos) en actividades dirigidas a objetivos específicos (generalmente educativas y sociales), relacionadas con sus roles e identidades en esas instituciones.
- Implican restricciones especiales sobre lo que se puede decir o no en el espacio de las aulas, y quiénes pueden o no decir ciertas cosas.
- Están asociadas a marcos y procedimientos que son específicos de esos contextos educativos y se expresan en una manera especial de ser y actuar en las aulas.

En este marco, las interacciones áulicas se pueden pensar en términos de adecuación y preferencia en relación con esos contextos que influyen fuertemente en la organización por turnos, la organización estructural general de la interacción, la organiza-

⁴⁸ Es por esto que Ten Have (2007) previene sobre una aplicación acrítica de la metodología del Análisis de la Conversación en espacios institucionales.

ción de la secuencia, el diseño, la elección léxica y las formas de asimetría (Heritage, 1997). En este sentido, los desplazamientos en cuanto a las formas más institucionalizadas de participación en el aula se podrían analizar en la flexibilidad en el control en la toma de turnos y la organización secuencial. Se trataría de aulas en las que los estudiantes hacen más preguntas, inician secuencias más a menudo, se auto-seleccionan con más frecuencia o seleccionan a los siguientes oradores y también inician con más asiduidad las reparaciones (Mori, 2007; Seedhouse, 2005). Esto no quiere decir que los roles de docentes y estudiantes no sean relevantes para la interacción en el aula como un evento institucional, sino que no son categorías tan fijas e inamovibles, y los roles pueden redefinirse y fluctuar en las interacciones (Gardner, 2013).

1.3. Multimodalidad en las aulas

Desde la corriente de los Nuevos Estudios de Literacidad se considera que la creciente diversidad lingüística y cultural en los ámbitos educativos y el avance de la circulación de textos cada vez más complejos que combinan distintos modos semióticos de representar y comunicar el significado, vuelven necesario repensar la enseñanza y el aprendizaje. En este marco se propone el concepto de *multiliteracidades*, que constituiría una práctica pedagógica que desarrolla las habilidades necesarias para leer y producir materiales semióticos en los nuevos contextos comunicacionales y culturales, y que amplía la noción de literacidad más allá de las limitaciones de los modelos tradicionales anclados en la lengua escrita, al considerar nuevas modalidades (Cope, Kalantzis y Zapata, 2019; Rowsell y Walsh, 2015). Este concepto expone la necesidad de repensar la literacidad como una práctica social y situada que, en la actualidad, tiene como particularidades el nuevo panorama lingüístico y cultural, la emergencia de nuevas prácticas de comunicación en distintos medios, el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en pantallas y la preeminencia de diversos modos semióticos en las comunicaciones multimodales (Cope y Kalantzis, 2008, 2015; Duboc y De Souza, 2021; Kalantzis y Cope, 2012, 2020; New London Group, 1996).

Dentro de este marco de ideas, entendemos que las prácticas letradas con tecnologías digitales son típicamente multimodales (Lillis, 2013). Evidentemente, esto no quiere decir que los ensamblajes multimodales nacieron con las tecnologías digitales, pero sí que se ampliaron sus posibilidades. Cope y Kalantzis (2009b) sostienen que lo digital

acelera el proceso de producción multimodal, en la medida en que la unidad modular elemental para fabricación de significado textual se reduce del carácter al píxel: imágenes y tipos de letra se fabrican a partir de las mismas materias primas y pueden superponerse con mayor facilidad que en la impresión tipográfica. Paralelamente, los autores hablan de un “renacimiento del oído”, ya que la oralidad vuelve a ganar espacio a partir de su utilización como un modo de representación a distancia, antes dominado por lo escrito. Los formatos digitales, en la medida que el sonido se fabrica con los mismos bytes que las imágenes y los caracteres, favorecen su producción y edición.

En tanto las prácticas letradas con tecnologías digitales son multimodales y en las aulas circulan materiales y textos de carácter multimodal, necesitamos recurrir a los conceptos de la Teoría de la Multimodalidad para analizar el conjunto de modos utilizados en los eventos comunicativos (Jewitt, 2008). Se trata de un abordaje que busca dar cuenta de cómo está funcionando la comunicación y la representación de significados sociales en un panorama en el que el lenguaje verbal fue descentrado de su rol hegemónico, y la imagen, los gestos, la música, las animaciones, comenzaron a ser empleados para transmitir o significar información con la misma intensidad o aún mayor a la del modo verbal (De Luca y Godoy, 2018; Kress, 2005). En este escenario, retomaremos los conceptos de modo semiótico, potencial de significado (*affordance*) y diseño multimodal.

1.3.1. Una cuestión de modos

Los especialistas de la Teoría de la Multimodalidad entienden que en la producción y la comunicación de significados en la actualidad participan una serie de modos semióticos (lenguaje escrito, oralidad, imágenes, etc.) entendidos como un conjunto de recursos moldeados socialmente que nos permiten lidiar con necesidades comunicativas y lograr propósitos sociales (Cope y Kalantzis, 2009b; Jewitt, 2009; Kress, 2003). A su vez, estos autores proponen que cada modo semiótico tiene un potencial significativo (*affordance*) que lo hace más apto para vehicular ciertos significados, de acuerdo a determinaciones históricas, sociales y culturales. A su vez, uno de los principales postulados de esta teoría es que todos los modos semióticos contribuyen a la gestación final del significado, que esta no recae en uno solo, sino que hay una “orquestración” de modos semióticos que se encuentran en diálogo constante y son articulados por un sujeto

creador de significado, quien actúa como el director de orquesta, dirigiendo de manera armónica y entrelazando todos los recursos a partir de su potencial (Jewitt, 2009; Kress, 2005; Kress y Van Leeuwen, 2001). En este sentido, un modo es entendido como un recurso moldeado social y culturalmente para dar sentido (Kress, 2009). Cope y Kalantzis (2009b) identifican seis modos: el modo escrito (escritura a mano, página impresa, pantalla), el modo oral (habla en directo o grabada), el modo visual (imagen estática o en movimiento, escultura, artesanía), el modo auditivo (música, sonido ambiental, ruidos, alertas), el modo táctil (cinestesia, el contacto físico, las sensaciones de la piel frío/calor, textura, presión) y el modo gestual (movimientos de manos y brazos, expresiones del rostro, movimientos oculares y mirada). Sin embargo, estos autores en la actualidad proponen “medios de significación” e identifican siete: texto, imagen, espacio, objeto, cuerpo, sonido y habla (Cope y Kalantzis, 2020, Kalantzis y Cope, 2020)⁴⁹. Una posibilidad para el análisis es la que sugiere O'Halloran (2009) que distingue entre “recursos semióticos” y las “modalidades de su materialización”, así el lenguaje es un recurso semiótico, que se puede realizar a través de distintos modos: habla, escritura. En esta tesis utilizaremos el concepto de modo y, cuando sea pertinente aclararemos si se trata de diferentes modalidades de materialización (p.e. en el modo escrito manuscrito, impreso o digital) o de recursos semióticos particulares (p.e. en el modo sonido, si se trata de ruidos o de música).

⁴⁹ La problemática se plantea en términos de diferenciar los modos de las formas de significación; los autores se preguntan si el lenguaje es una forma de significado con un carácter unitario, o el texto (estrechamente aliado con la imagen y el espacio) y el habla (estrechamente aliado con el sonido y el cuerpo) son formas de significado diferentes. Desde la Multimodalidad, según los autores la palabra "modo" no permite ver los tipos de distinciones conceptuales que son necesarios. “Modo” tiende a significar cosas bastante diferentes. Puede significar medio, proceso o método, tres significados más distintos. Por esa falta de claridad conceptual, los autores prefieren hablar de formas de significado en lugar de modos (Kalantzis y Cope, 2020). Cita en el original: “However, delineation of what we now call forms of meaning is for us an important task. For instance, a central question: Is language a meaning form with a unitary character, or are text (closely allied with image and space) and speech (closely allied with sound and body) different meaning forms – as different from each other as text is from image or space and speech is from sound or body? The multimodality literature points us towards this question, but the blurry elisions that come with the word “mode” do not allow the kinds of conceptual distinction that we need to make before we can attempt an answer. (Kalantzis y Cope, 2020) “Mode” in ordinary language also tends to mean quite different things. It can mean media, process, or method – three more, distinct meanings. This lack of conceptual clarity is the reason we prefer to call the different aspects of multimodality meaning forms, rather than modes.”

1.3.2. Tareas de diseño

Analizar datos considerando los conceptos de la Teoría de la Multimodalidad no puede reducirse a analizar distintivamente cada uno de los modos y leer detenidamente su potencial de significado, sino que es necesario pensar en términos de un artefacto semiótico en el que los sujetos pueden orquestrar una multiplicidad de modos de acuerdo a su disponibilidad social y cultural y a sus objetivos discursivos. Para esto, es clave el concepto de diseño multimodal, entendido como un momento abstracto en el proceso de producción en el que los individuos hacen una representación mental del texto que buscan producir: es una conceptualización de la forma de una producción semiótica que comprende la elección de los modos y de su materialidad con el fin primordial de la realización textual, en una situación comunicativa particular (Kress y Van Leeuwen, 2001). El concepto de diseño se distingue del de producción, que sería la implementación de un diseño con los recursos disponibles en el mundo (Kress, 2009; Kress y Van Leeuwen, 2001). En la producción el significado está hecho materialidad, y tiene características semióticas, conceptuales y expresivas. En cambio, el diseño es parte del proceso de producción de un significado, que se basa en conocimientos retóricos y en los objetivos y propósitos de los sujetos y que será implementado e instanciado a partir de la selección de determinadas opciones.

Kalantzis y Cope (2008), a partir de la noción de diseño, recalcan dos aspectos que son clave en relación con la educación (en Lengua y Literatura, sobre todo): la variabilidad y la agencia. En efecto, la noción de diseño se aleja de la enseñanza de convenciones lingüísticas y retóricas estándares a través de actividades de reproducción de modelos prototípicos o ideales. Por el contrario, el diseño parte de la variabilidad disponible como recurso y considera clave en el uso de esos recursos la agencia y subjetividad de los participantes: la forma en que cada acto de lenguaje se basa en recursos lingüísticos diferentes y rehace el mundo en una forma que nunca antes lo había hecho. De ese modo, entiende que las producciones no son simplemente la reproducción de patrones y convenciones regularizados. En este contexto es importante mencionar que se le otorga un lugar central a la intencionalidad del sujeto productor, que tiene a su disposición un conjunto de medios, modos y formatos a los que recurre para expresarse; de

esta manera el texto es una manifestación del interés de su productor (De Luca y Godoy, 2018).

Asimismo, en relación con la noción de diseño es importante considerar el concepto de cohesión multimodal (Van Leeuwen, 2005), entendido como el ensamblaje y la orquestación de los distintos modos semióticos en un artefacto cultural. Esta cohesión multimodal se puede realizar a través del ritmo, la composición, la conexión de la información y el diálogo, de acuerdo con los objetivos de los sujetos productores y las materialidades modales disponibles (Van Leeuwen, 2005). La metáfora de la orquesta es especialmente significativa porque muestra que, en los conjuntos multimodales, los diferentes modos semióticos están articulados en una secuencia específica y cumplen una función significativa determinada por sus potencialidades (*affordance*) (Kress, 2009).

1.4. Las tecnologías digitales levantan la mano

El análisis de las prácticas letradas con tecnologías digitales implica la consideración de qué se entiende por tecnologías digitales y en qué términos se puede evaluar su participación en dichas prácticas. Como mencionamos en el capítulo anterior, algunas investigaciones consideran las tecnologías como herramientas neutrales cuya utilidad depende de los posibles usos de los sujetos, mientras que otras las presentan como elementos que pueden, por sí mismos, transformar (positiva o negativamente) la educación⁵⁰ con su incorporación. En esta investigación tomamos distancia de esas posturas por considerarlas sustentadas en una concepción simplista y determinista sobre las tecnologías, que, además, minimiza los factores sociales, políticos, económicos y culturales en relación con las tecnologías digitales y la educación (Warschauer, 2003). En efecto, la primera postura banaliza las propias lógicas de las tecnologías digitales, al no tener en cuenta cómo en el diseño de las tecnologías se codifican usos y prácticas, y que la dimensión funcional es indisociable de su dimensión significativa, ya que la propia lógica de los aparatos favorece unos fines específicos y obstruye otros (Cabrera, 2006; Feenbeerg, 2005). La segunda, por el contrario, al entender que las tecnologías

⁵⁰ En el campo de Lengua y Literatura, estas dos posiciones pueden rastrearse también: hay posturas que desvalorizan a las tecnologías digitales porque las culpabilizan de la falta de lectura o de las habilidades para expresarse; mientras que hay una postura que sobrealoran las tecnologías digitales en relación con las posibilidades de los “nativos digitales” de acceder a todo tipo de materiales (Álvarez, González y Bassa, 2017).

generan por sí mismas efectos, no considera la capacidad de agencia de los sujetos y las influencias y determinaciones de los contextos socioculturales en los que estas tecnologías se insertan (Haas, 1999). Es necesario, entonces, considerar no solo cómo las posibilidades de una tecnología en particular dan forma a lo que las personas pueden hacer, sino también cómo las personas, a través de sus prácticas sociales, dan forma a lo que puede hacerse (y ser) con las tecnologías (Hine, 2000, 2016).

En esta tesis retomamos la postura de los Nuevos Estudios de la Literacidad (*New Literacy Studies*) y de las Multialfabetizaciones (*Multiliteracies*), que piensan las tecnologías digitales como recursos que están disponibles para los sujetos pero siempre en función de sus potencialidades (*affordances*) técnicas específicas y en contextos sociohistóricos, culturales y políticos específicos⁵¹. Así, Gee (2015) entiende que las tecnologías son recursos empleados por sujetos determinados en prácticas específicas enmarcadas en contextos sociales, culturales e institucionales particulares. En el mismo sentido, Kress (2009) propone pensar las tecnologías como recursos culturales que son tomados o no, insertados o no, en la vida cotidiana por agentes sociales de acuerdo a sus requerimientos y sus constricciones, de este modo participan de las transformaciones sociales a la vez que son moldeados por la sociedad, por las relaciones y prácticas sociales de las que participan (Leander y Lewis, 2008). Esto implica la consideración no solamente de la dimensión material de las tecnologías digitales, sino también de su dimensión simbólica. En este sentido, entendemos que las tecnologías digitales incluyen dispositivos, redes de comunicación y programas y aplicaciones, como así también prácticas específicas y representaciones que surgen o se ven afectadas por estas tecnologías (Álvarez y Taboada, 2021).

Por otro lado, se puede considerar que los dispositivos actúan también con y sobre los sujetos, y por eso tendrían una capacidad de agencia (no humana, no volitiva) (Bonnin, 2021). En efecto, Pennycook (2018) propone un punto de vista posthumanista que no pone el centro en los humanos como referencia o agentes de control del entorno, sino como partícipes en relaciones con otros participantes no humanos que pueden ser

⁵¹ En cuanto a la relación entre la pedagogía, las tecnologías digitales y la contextualización sociopolítica e histórica, De Souza (2017) contrapone la postura teórica de las Multialfabetizaciones y de los Nuevos Estudios de la Alfabetización (Cope y Kalantzis, 2009) de la postura de las Nuevas Alfabetizaciones (Knobel y Lankshear, 2006).

actantes y agentes en esos ensamblajes. Por ejemplo, si bien los smartphones constituyen recursos y permiten una convergencia mediática porque tienen en ellos mismos las funcionalidades de distintos dispositivos digitales, junto con la portabilidad y la conectividad a Internet (Kress, 2009), a la vez tendrían una agentividad propia anclada en su programación que les permite, por ejemplo, enviar notificaciones o mensajes automatizados de determinadas aplicaciones que buscan llamar la atención de los sujetos (p.e. Google Maps, Instagram, Facebook, etc.). De este modo, las tecnologías digitales, además de ser recursos para los sujetos en sus prácticas sociales, también serían partícipes en dichas prácticas, con un grado de agencia “propia”: no volitiva, no humana y codificada en su programación.

A raíz de estas observaciones, se puede proponer que las tecnologías posibilitan el surgimiento de nuevas prácticas letradas a la vez que permiten la reconfiguración de las prácticas letradas en las aulas, porque involucran nuevos usos de la oralidad, la lectura y la escritura relacionados con otros modos semióticos (como imágenes, acciones, sonidos) y nuevas formas de decodificar y producir significados, símbolos y representaciones (Gee, 2015; Kress, 2005). En efecto, el desarrollo tecnológico pone a disposición múltiples recursos y potenciales multimodales, generando transformaciones en la manera en la que el conocimiento puede ser (y es) representado, pero también las formas y los propósitos del aprendizaje (Gee, 2004; Jewitt, 2013). Específicamente, las prácticas de lectura, escritura, oralidad e interacción se pueden ver transformadas con el uso de dispositivos digitales y en el espacio semiótico de las pantallas, que reorganizan las lógicas de la lectura y la escritura (Kress, 2005). Esto implica no solamente que la escritura verbal como modo semiótico ha perdido su lugar de preeminencia en los textos, sino que la forma misma en la que se lee, se escribe y circulan los mensajes ha cambiado y que esto afecta la representación de los conocimientos y cómo estos son aprendidos (Jewitt, 2012; Kress, 2005). Una observación necesaria es la que hace Jewitt (2008, 2013), quien afirma que la tecnología no determina cómo se crean los significados, más bien que las características de las tecnologías proveen diferentes tipos de potencialidades y restricciones para la producción de significados y para las prácticas comunicativas de los sujetos y que influyen en la manera y en la forma del aprendizaje, ya que este es siempre social y situado. En este contexto, no solamente es necesario poder decodificar

y producir textos escritos, sino que es necesario poder comprender y producir textos multimodales, atendiendo a las potencialidades de significado de cada uno de los modos, al diseño que se realiza en ellos y, esencialmente, poder articular una perspectiva crítica sobre ellos, considerando aspectos sociales, culturales e ideológicos (Jewitt, 2008, 2013). Además, implica la posibilidad de desarrollar nuevas actividades, ya que los estudiantes pueden trabajar en diferentes formas y lugares, negociando y creando nuevos espacios para pensar, planear, testear, diseñar y realizar sus ideas. También requieren nuevas habilidades para leer, buscar y encontrar información, manipularla y recontextualizarla, a la vez que encontrar y utilizar nuevas formas y espacios de difundir y compartir los textos (Cope y Kalantzis, 2009a, 2015; Kalantzis y Cope, 2020).

De cualquier modo, las tecnologías digitales no son solamente recursos para ver y representar el mundo, sino que también estabilizan identidades y formas de interacción, establecen “habitus” que dan un marco determinado a las prácticas que se llevan adelante en esos espacios y a los discursos que allí circulan (Street, 2008). En las aulas, los objetos típicamente escolares ayudan a asegurar que el discurso marco subyacente sea el de la enseñanza y el aprendizaje dentro de contextos institucionales específicos. En ese sentido, la incorporación de dispositivos tecnológicos proporciona un nuevo lenguaje, recursos y otra forma de vinculación con las prácticas sociales. De tal modo, antes que pensar solamente en cómo los dispositivos tecnológicos alteran las prácticas letradas, hay que analizar más bien la convergencia entre tecnologías, formas culturales y prácticas (Snyder, 2008). En este sentido, podemos proponer que las tecnologías digitales propician la articulación de saberes escolares (o escolarizados) en torno de los modos de hablar, leer y escribir y saberes no escolares (o vernáculos) vinculados con los usos y prácticas digitales en la vida cotidiana, es decir, las literacidades vernáculas. Estas literacidades vernáculas, son formas de literacidad que no están reguladas por las reglas y procedimientos formales de las instituciones educativas, por el contrario tienen su origen en la vida social cotidiana y en las prácticas mediadas digitalmente, a menudo relacionadas con la cultura popular, con los medios de comunicación y redes sociales y con los espacios de afinidad (Barton y Lee, 2012; Lillis, 2013).

A modo de síntesis, podemos decir que en nuestra investigación proponemos un abordaje sociocultural de las prácticas letradas con tecnologías digitales en las aulas de Lengua y Literatura, entendiéndolas como prácticas sociales y situadas que no pueden caracterizarse únicamente en términos cognitivos y procedimentales, sino que es necesaria la vinculación con una serie de creencias, valores y conceptualizaciones históricas, políticas y sociales que están implicadas en ellas. En este marco, entendemos las tecnologías digitales como recursos disponibles socialmente (según contextos culturales y económicos específicos), cuyos significados y usos emergen (y dependen) del entramado social y cultural y de las prácticas de las que participan. Pensar las tecnologías digitales como recursos y no solamente como herramientas nos permite dar cuenta de su dimensión simbólica además de material, y poner el foco en la agencia de los sujetos, sin caer en la sobredeterminación de las condiciones materiales por parte de las tecnologías, ni tampoco en una sobrevaloración de la voluntad y la capacidad de acción libre. A la vez, alejarnos de las posturas más grandilocuentes sobre los cambios que generan las tecnologías digitales, nos permite pensar de manera crítica cuáles son los desplazamientos en cuanto a las prácticas letradas y no confundir novedad con transformación. Por el contrario, se parte de la idea de que las tecnologías digitales constituyen recursos materiales y simbólicos que –en función de sus potencialidades– generan nuevas posibilidades en cuanto a las prácticas letradas, lo que nos lleva a detenernos en cómo los sujetos participan de manera activa y trabajan con ellas, de acuerdo con los condicionamientos de los contextos sociales, culturales e institucionales en los que se desarrollan esas prácticas y en relación con sus objetivos, percepciones y conceptualizaciones de las prácticas letradas y de las tecnologías digitales. En este marco, las desigualdades materiales y simbólicas no se expresan de forma sobredeterminante en las prácticas de los sujetos, sino que estos pueden actuar en (y sobre) esos sistemas de los que participan. A su vez, esas prácticas letradas, en las que se combinan literacidades escolares y vernáculas, pueden constituirse en espacios de construcción identitaria y de resistencia frente a ciertos discursos institucionalizados sobre las normas, los contenidos y las formas de participación en las aulas.

2. Articulación teórico-metodológica: una disquisición

Este abordaje conceptual de las prácticas letradas con tecnologías digitales implica que su estudio requiere de una integración de las actividades propuestas y realizadas, de las interacciones áulicas alrededor de ellas y también de una dimensión *metapráctica*, relacionada con las reflexiones de los sujetos sobre sus propias prácticas de lectura, escritura y oralidad con (y sin) tecnologías digitales. En este sentido, entendemos que para observar el desarrollo de prácticas letradas auténticas es necesario un trabajo de campo prolongado en aulas de Lengua y Literatura, ya que son los sitios en los que se aprenden, enseñan y desarrollan esas prácticas letradas escolares y se conjugan con otros saberes vernáculos (Barton y Lee, 2012; Jewitt, 2008). A su vez, consideramos que es necesario un enfoque que ponga en relación una dimensión émica, es decir interna a los participantes, con una dimensión ética, es decir externa, desde la investigación, en un diálogo que busque una comprensión amplia de los fenómenos explorados (Lillis, 2017). Es por esto que apelamos a la etnografía como enfoque metodológico para el análisis de las prácticas letradas con tecnologías digitales en las aulas. En efecto, la etnografía es un enfoque interesante para el estudio de las prácticas letradas (Barton, 2012), en tanto permite articular conceptos de la sociolingüística y de la antropología (Street, 1993), estudiar las prácticas de alumnos y profesores en contextos particulares de enseñanza y aprendizaje (Jewitt, 2008), pensar las prácticas letradas como las maneras en las que los estudiantes “lidian” con sus tareas, en relación con sus conocimientos pero también sus objetivos y motivaciones (Fishman, 1992; Lillis, 2008), considerando el rol del lenguaje en esas prácticas sociales (Blommaert y Dong, 2010) y el significado de las interacciones sociales en contextos educativos determinados (Splinder y Splinder, 2000). En resumen, la perspectiva etnográfica centrada en la interacción, permite examinar lo que los miembros entienden como prácticas letradas y, en este sentido definir procesos, acciones y artefactos vinculados a ellas, en contextos situacionales específicos, como es el aula de clase (Castanheira, Crawford, Dixon y Green, 2001).

Por otro lado, el enfoque etnográfico, permite estudiar el entramado entre los potenciales y los significados de las tecnologías digitales y la agencia de los sujetos en el desarrollo de las prácticas letradas en las aulas y no presuponer de antemano los efectos y los roles de las tecnologías digitales en las prácticas sociales (Hine, 2016). Asimis-

mo, el enfoque etnográfico permite dar cuenta de la trama en la que se producen esas prácticas letradas, lo que incluye los entornos áulicos, las instituciones educativas, los agentes que participan, los textos que se leen y producen en las clases, los recursos que están disponibles, los soportes de trabajo, las finalidades, etc., a la vez que visibilizar prácticas letradas que pueden pasar desapercibidas ante otras que son más dominantes, visibles e influyentes en los espacios institucionales. Entendemos que esto se relaciona específicamente con el desarrollo de un trabajo de campo prolongado, que habilita a la generación de relaciones de familiaridad y confianza, y permite que el investigador se acerque a la perspectiva de los participantes en relación con estas prácticas (Sheridan, 2012). Por último, la atención a la actividad y a los roles que cada participante adopta en torno a ella permiten analizar continuidades y rupturas frente a lo previsto en la rutina escolar (Eisner e Iparraguirre, 2018; Martos García, 2010).

A partir de las consideraciones anteriores, entendemos que solamente un enfoque etnográfico con las características mencionadas nos permitiría acercarnos a la comprensión de las prácticas letradas con tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura, para estudiar las características de estas prácticas, de qué manera se integran [o no] las tecnologías digitales y qué significados circulan en las aulas entre los participantes. En efecto, el trabajo de campo etnográfico nos posibilitó la construcción de relaciones de confianza, la participación en las rutinas áulicas y en los eventos escolares y documentar nuestra experiencia a medida que participábamos en ella. En este punto, resulta importante aclarar que estamos retomando a la etnografía como enfoque de investigación y no como metodología antropológica propiamente dicha. Como enfoque, la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”). Además, la etnografía como enfoque no pretende reproducirse según paradigmas establecidos, sino vincular teoría e investigación favoreciendo nuevos descubrimientos que no pueden realizarse sin un trabajo de campo (Guber, 2001). En este sentido, es menester aclarar que la etnografía no fue considerada como un método rígido, sino como una serie de prácticas flexibles que podían adaptarse a las diversas necesidades y a las condiciones contextuales que se iban planteando en la investigación, como desarrollaremos en el próximo apartado (Sheridan, 2012).

Antes de la presentación detallada de la metodología utilizada en la investigación, es menester plantear dos observaciones que se podrían hacer en relación con nuestro abordaje metodológico. La primera tiene que ver con las discusiones acerca de la [in]compatibilidad entre un estudio etnográfico y la existencia de conceptualizaciones teóricas previas⁵² a la estancia del investigador en el campo. En este aspecto, vale aclarar que entendemos el trabajo etnográfico como un proceso recíproco entre el trabajo de campo etnográfico y los conceptos teóricos: esto quiere decir que partimos de la consideración de algunas categorías teóricas, pero durante el trabajo de campo etnográfico mantuvimos la mirada atenta, abierta y flexible, para captar aspectos, relaciones y prácticas que nos permitieran revisar, reformular y/o ajustar las categorías teóricas (Rockwell, 1985, 1987; Sheridan, 2012). En efecto, a partir del trabajo de campo etnográfico, pudimos revisar las preguntas y las ideas de las que habíamos partido, formular nuevas hipótesis, líneas de indagación y profundizar en cuanto a las categorías teóricas. Como se ha señalado, un trabajo de este tipo permite entender la complejidad de los fenómenos sociales sin reducirlos y captar la riqueza de su particularidad y especificidad, y del contexto en el que se produce (Rockwell, 1985, 2008).

La segunda observación tiene que ver con la posibilidad de encuadrar metodológicamente este trabajo en un estudio de casos múltiples con mirada etnográfica, en tanto combina variadas técnicas de recolección de datos e implica una selección de espacios para la investigación (Parker-Jenkins, 2016⁵³). Como hemos desarrollado a lo largo de este apartado, consideramos la etnografía como un enfoque teórico metodológico, no simplemente como un conjunto de técnicas de recolección de datos, esto implica toda una determinación sobre nuestro posicionamiento en la investigación, nuestro compromiso con el campo, nuestra participación prolongada en él, junto con un involucramiento personal que no serían aspectos específicos de los estudios de caso (Parker-Jenkins, 2016; Suryani, 2013; White, Drew y Hay, 2009). En efecto, los estudios de caso son trabajos que desarrollan una perspectiva sobre un caso (o varios), entendido como sistema delimitado en tiempo y espacio en el que diversos factores (actores, relaciones

⁵² Para profundizar en estas polémicas y discusiones se puede consultar Rockwell (1985, 1987).

⁵³ Parker-Jenkins (2016), a partir de ciertas superposiciones teóricas y metodológicas observadas, propone llamar “estudios etnográficos de caso” a las investigaciones que implican un trabajo de campo, pero es limitado en cuanto a sus objetivos, alcances, tiempo en el campo y compromiso con los datos.

e instituciones sociales) entran en relación (Neiman y Quaranta, 2006; Stake, 1995; Yin, 1994). En este sentido, se puede decir que se trata de estudios que realizan operaciones de recorte (sobre un evento, actividad o programa) en función de dar cuenta de ciertas particularidades de esos casos cuya tipicidad ilustra una problemática. En cambio, en un estudio etnográfico el foco está puesto en lo particular de los participantes y de los patrones grupales compartidos (Creswell, 2013). Por otro lado, un estudio de casos implica el análisis de aquello que es rutinario en un espacio, conectando y explicando diferentes eventos y fenómenos, mientras que, desde la etnografía, se intenta reconstruir el punto de vista de los participantes a partir del estudio prolongado en el campo y conectarlo con otros patrones culturales y sociales (Heath y Street, 2008). Por último, consideramos que en nuestro trabajo se expresa una coherencia teórica y metodológica en cuanto a las tradiciones y los campos de investigación, mientras que los estudios de caso están más vinculados con la investigación en ciencias sociales⁵⁴ (Neiman y Quaranta, 2006), en los estudios de literacidad y educación existe una tradición etnográfica con antecedentes históricos, marcos teóricos y enfoques metodológicos comunes (Heath y Street, 2008; Milstein, 2011; Moreno y Sito, 2019; Sheridan, 2012; Tusting, 2013).

3. Investigar las prácticas letradas con tecnologías digitales: apuntes metodológicos

Las preguntas que inspiraron este trabajo de investigación, los objetivos planteados y las conceptualizaciones teóricas delineadas anteriormente me⁵⁵ guiaron en las decisiones metodológicas tomadas en la investigación. En efecto, el tipo de trabajo de campo realizado, las técnicas de recogida de datos y las formas de análisis obedecieron a las preguntas que buscaba responder. En cuanto al tipo de investigación, este trabajo se encuadra metodológicamente en los lineamientos de la *investigación cualitativa*, esto significa que me guió el deseo de comprender e interpretar fenómenos sociales particu-

⁵⁴ De cualquier manera, también se ha desarrollado el valor que tienen los estudios de caso para la investigación sobre la literacidad y las prácticas letradas en ámbitos educativos, como el desarrollado por Haas, Dyson y Genishi (2005).

⁵⁵ En este tercer apartado opto por la primera persona del singular, que me permite ser más precisa y adecuada respecto del proceso de investigación. En los próximos capítulos optaré por la primera persona en plural, un plural de autor y por la primera persona del singular cuando quiera dar cuenta de sucesos particulares en el trabajo de campo.

lares, por eso trabajé sobre contextos reales e intenté acceder a las estructuras de significados propias de esos contextos mediante mi participación en ellos (Flick, 1998; Vasilachis, 1992; 2006⁵⁶). Decir que es un estudio cualitativo implica una serie de determinaciones de la investigación, específicamente en cuanto al acercamiento al objeto de estudio, la perspectiva interpretativa y las decisiones metodológicas durante el trabajo de campo. En primer lugar, implica que la investigación está situada socialmente y que conlleva un acercamiento naturalista al objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2005), además de un compromiso con el trabajo de campo, y constituye un fenómeno empírico, socialmente localizado y definido positivamente por su propia historia (Vasilachis, 1992). En segundo lugar, la metodología cualitativa de la investigación involucra un enfoque interpretativo acerca de las prácticas observadas, lo que me llevó a tratar de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que los sujetos les otorgan, considerando la construcción social de la realidad (Denzin y Lincoln, 2005). En este sentido, enmarco la investigación dentro del método cualitativo, como acto interpretativo que explica, define, clarifica, ilumina, expone, descifra, traduce, construye, aclara y descubre los fenómenos sociales (Vasilachis, 2006). Específicamente, esta investigación se encuadra en un *paradigma interpretativo*, que entiende que, para la comprensión de las estructuras significativas del mundo de la vida es necesaria la participación en ellas, a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas (Vasilachis, 1992; 2006). En tercer lugar, el trabajo se corresponde con los postulados de la investigación cualitativa en tanto combina una variedad de enfoques y métodos, junto con una variedad de materiales empíricos analizados, para abarcar la comprensión de la complejidad, el detalle

⁵⁶ Vasilachis (1992) sostiene que los métodos cualitativos satisfacen todos los requisitos básicos de la ciencia empírica: “enfrentarse a un mundo susceptible de observación y análisis, suscitar problemas con respecto al mismo, reunir los datos necesarios a través de un examen detenido y disciplinado, descubrir relaciones entre las respectivas categorías de los datos, formular proposiciones respecto de esas relaciones, incorporarlas a un sistema teórico y verificar problemas, datos, relaciones, proposiciones y teoría por medio de un nuevo examen del mundo empírico”. La diferencia reside en que “no necesita adecuarse a un protocolo de investigación -como en las ciencias físicas- ni concebir un modelo matemático o estadístico de antemano, ni organizar la investigación con arreglo a variables preestablecidas, lo que requiere es respetar la naturaleza del mundo empírico y organizar un plan metodológico que la refleje”.

y el contexto y ganar rigor, amplitud y profundidad (Denzin y Lincoln, 2005; Flick, 1998; Vasilachis, 2006).⁵⁷

En esta investigación, a partir de un interés primero en una problemática (la incorporación de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura) y un objeto de estudio (las prácticas letradas con tecnologías digitales), diseñé y desarrollé un trabajo de campo en el que seguí métodos flexibles de generación de datos, en relación con el contexto social en el que estos se producen. Busqué analizar el objeto de estudio de manera situada, acercándome de forma naturalista a los espacios investigados, tuve una perspectiva de interpretación sobre los datos observados y fui amplia en cuanto a la generación y la recolección de datos en el trabajo de campo. Seguí un diseño flexible en cuanto a la investigación, en tanto la flexibilidad durante el proceso me permitió trabajar con contextos cambiantes y situaciones nuevas que iban emergiendo en las clases, a partir de las necesidades o problemáticas que planteaban profesores y estudiantes, adoptar distintas técnicas de recolección de datos, en función de lo que era aceptable en las aulas (fotos, videos, grabaciones) y repensar las conceptualizaciones en el trabajo, por ejemplo, la categoría de prácticas letradas con tecnologías digitales (Mendizábal, 2006).

En las próximas secciones se presenta de manera más detallada el tipo de trabajo de campo realizado. Para esto me centraré en la manera en la que llegué a las aulas, sus principales características, el desarrollo del trabajo de campo y también las formas de recolección y transcripción de datos en los que se basan los próximos capítulos.

3.1. Diseño del trabajo de campo

El diseño del trabajo de campo se realizó en función del objetivo de estudiar las prácticas letradas con tecnologías digitales a partir de la observación y el análisis de las acciones y los eventos en las aulas, las interacciones entre los participantes y los recursos discursivos que se movilizan en las conversaciones y en la realización de diferentes consignas de trabajo. Para la investigación me centré en dos aulas de escuelas del Co-

⁵⁷ En este sentido, se ha propuesto la metáfora del bricolaje: el investigador cualitativo sería un bricoleur, porque produce un bricolaje, un conjunto de piezas unidas, un tejido de prácticas que dan soluciones a un problema en una situación concreta, el investigador cualitativo como bricoleur utiliza las herramientas de su trabajo metodológico desplegando cualesquiera estrategias, métodos o materiales empíricos que tenga a mano (Denzin y Lincoln, 2005).

nurbano Bonaerense Sur. La selección se hizo en función de los intereses de la investigación: opté por dos cursos en los que se afirmaba que se utilizaban las tecnologías digitales en las clases de Prácticas del Lenguaje, que tuvieran elementos en común y otros que los diferenciaron. La selección de clases no tuvo como objetivo recoger datos que fueran representativos de la totalidad de situaciones que se pueden registrar en las distintas aulas de Lengua y Literatura en el Conurbano Bonaerense. Por el contrario, se trata de un muestreo intencionado, focalizado en ganar profundidad sobre las clases singulares, por eso se seleccionaron aulas ricas en información en función de los intereses temáticos y conceptuales planteados (Patton, 2002).

Llegué a las aulas elegidas gracias a entrevistas informales con profesores y directivos de escuelas secundarias en las que consultaba, básicamente, si en las clases de Lengua y Literatura se utilizaban tecnologías digitales. A partir de estas entrevistas seleccioné dos clases en las que tanto los directivos como los docentes señalaron que era usual la utilización de tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura. Si bien la lógica de selección no es la del muestreo, opté por clases que tuvieran elementos en común para favorecer la comparación y la relación entre ellos. Por esa razón elegí dos cursos que eran de 2° (segundo año) de la Escuela Secundaria Básica, lo que me permitió trabajar con estudiantes que tuviesen edades aproximadamente similares (13 y 14 años en su mayoría) y, como eran del Conurbano Bonaerense, tenían en común el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo, se trataba de escuelas diferentes en cuanto a la gestión: mientras que una era una escuela de gestión estatal, la otra era una escuela de gestión privada. Esta elección se basó en la intención de comparar las prácticas letradas en espacios en los cuales suponía que existían diferencias en lo que hace al acceso a los recursos digitales y a la conexión a Internet por condiciones socioeconómicas diferenciadas. Las clases, entonces, tienen aspectos en común y otros que las distingúan, con esto se buscaba ver qué aspectos se repiten y cuáles generan resultados contrastantes.

3.2. Entrada, permanencia y salida del campo

Para acceder al campo consulté con la red de conocidos vinculados con la educación si sabían de aulas de Lengua y Literatura en las que se utilizaran las tecnologías digitales. Tras muchas entrevistas preliminares, llegué a las escuelas elegidas. En primer

lugar, entré en contacto con la escuela de la Clase Adrogué, a través de un vínculo personal con quien fue hasta 2017 directora del instituto. En una entrevista exploratoria, la directora me informó que, en la escuela, en todas las materias y en todos los años trabajaban con tecnologías digitales, ya que este era un objetivo del proyecto institucional. Cuando manifesté mi voluntad de realizar una investigación de carácter descriptivo y analítico sobre las clases de Lengua y Literatura, se mostró predispuesta y se comprometió a conversar con los dueños de la institución para que habilitaran dicho trabajo, lo que hicieron. De este modo se abrieron las puertas del instituto de la Clase Adrogué.

Como se trataba de una escuela privada, deseaba seleccionar también una escuela de gestión estatal, para observar los contrastes en relación con el acceso a diferentes bienes materiales y con la organización institucional. Con este objetivo, me entrevisté de manera formal e informal con profesores y directivos de escuelas estatales hasta que una profesora de un Instituto de Formación Docente me contactó con una profesora de Lengua y Literatura que solía utilizar tecnologías digitales en sus cursos. A partir de este contacto, me entrevisté con la profesora durante el año 2017 y le conté acerca del proyecto de investigación, ella se manifestó predispuesta y organizó una reunión con el director de la escuela en la que trabajaba, quien también se mostró entusiasmado y me autorizó a realizar el trabajo de campo durante el año 2018, así llegué a la Clase Wilde. Como la profesora de la Clase Wilde enseñaba en el segundo año del secundario, establecí con la directora del instituto privado que también se observaría el aula de segundo año, aunque no pude tener una entrevista con la profesora de Lengua y Literatura porque durante el año 2017 se encontraba de licencia por maternidad, entonces la entrevista se realizó durante el año 2018 cuando comenzó el trabajo de campo, con el que la docente se mostró de acuerdo.

A lo largo de mi estancia en el campo tuve en consideración algunos aspectos pertinentes como la intromisión en las aulas, los vínculos que se establecían con los participantes y los roles que iba a desempeñar (Goetz y LeCompte, 1988). Desde mi lugar de investigadora, en un comienzo intenté disminuir los efectos que la extrañeza de mi intromisión y de mi presencia podrían causar en las clases y, por lo tanto, en los resultados de la investigación. Sin embargo, prontamente me di cuenta de que resultaba imposible no generar efectos, en tanto era una persona “nueva” en un aula de clases, que

hablaba con los participantes y que además llevaba su libreta de anotaciones y elementos para grabar y registrar datos relevantes. Por otra parte, es necesario mencionar que, tal vez, la duración del trabajo de campo y mi presencia constante durante las clases puede haber generado una situación de cotidianidad que disminuyera el efecto de extrañeza de la investigación sobre las prácticas en las aulas. En cuanto a los roles y mi propio posicionamiento, durante el trabajo de campo decidí presentarme en un rol de docente-investigadora, no solo porque de este modo me reconozco (al combinar en mi trayectoria actividades de investigación y docencia en distintos niveles educativos), sino porque también es un rol identificable y reconocible para docentes y estudiantes (Stake, 1998). Este posicionamiento tuvo implicancias en la manera en la que participé del trabajo de campo y, por lo tanto, en los datos que pude recoger (Levitt, 2020). En este sentido, es pertinente aclarar que, a partir de este rol, establecí vínculos cordiales con los participantes que consistían en una observación sin críticas, sino con comentarios y diálogos sobre aspectos de las clases y de la escuela. A su vez, mi participación en las clases implicó un compromiso con los participantes, no solo con los docentes sino también con los estudiantes (Sheridan, 2012). Así, ofrecí mi ayuda siempre que pensé que podía ser valiosa y, a la vez, participé y brindé mi colaboración cada vez que los participantes así lo solicitaron. Así, acompañé a algunos estudiantes durante las tareas y actividades cuando ellos lo requirieron y era aprobado por las profesoras. Además, en la Clase Wilde, brindé acompañamiento y escucha atenta a los docentes en formación que estaban desarrollando sus prácticas en ese espacio. Por último, les ofrecí a las profesoras de ambos cursos la colaboración en la producción de actividades en relación con las temáticas que estaban abordando. Este acercamiento al campo me permitió no solamente establecer relaciones cordiales con los participantes durante la investigación, sino también acceder a una mirada más profunda sobre la realidad que estaba observando, entendiendo cómo se vinculaban las expectativas de docentes y estudiantes con sus actividades en el aula, cómo se relacionaban con sus trayectorias en la escuela y en esos grupos, y conocer —en alguna medida— sus deseos y preocupaciones.

En cuanto a los aspectos que tienen que ver con los acuerdos y permisos para el trabajo de campo, es decir con la dimensión ética, cabe aclarar que en ambas clases les expliqué a todos los participantes en qué consistiría mi participación como investigado-

ra, a fin de allanar desconfianzas posibles y aclarar mi grado de intervención. Siempre especificué que no se buscaba juzgar el trabajo de docentes y estudiantes, como así también que se tendría mucho cuidado en no generar efectos adversos en los espacios a partir de la investigación (Dooly, Moore y Vallejos, 2017). En ambas escuelas se acordó con directivos y profesores la realización del trabajo y ellos manifestaron su voluntad de participar en la investigación y de facilitar su realización. Los estudiantes de ambas clases también manifestaron oralmente su voluntad (y en algún punto entusiasmo⁵⁸) para participar. Además, previa supervisión y autorización de los directivos y docentes, les envié a los padres de los chicos un documento (disponible en el Anexo) en el que se informaba de la investigación y se les pedía que enviaran su consentimiento informado a través de un formulario firmado en el que registraban la aceptación [o no] de que se tomaran registros (audios e imágenes) de sus hijos. Allí se aclaraba que se garantizaría la preservación de la identidad de los participantes a través de técnicas como la pixelación de rostros y el uso de seudónimos (Dooly, Moore y Vallejos, 2017)⁵⁹.

A continuación, presentaré en detalle ambos espacios.

3.2.1. Clase Wilde

Se trata de un aula de Prácticas del Lenguaje de 2º año de una escuela secundaria de gestión estatal de la localidad de Wilde, en la zona sur del Gran Buenos Aires. Es una escuela céntrica, muy cerca de la estación de Wilde y de la zona comercial de la localidad. Se trata de una escuela muy reconocida en la comunidad y en general se considera que tiene un buen nivel académico, lo que genera que atraiga a muchos alumnos y que resulte difícil conseguir vacantes. En cuanto a la infraestructura, además de las aulas, cuenta con un patio amplio, un buffet, una biblioteca, un salón de usos múltiples y un laboratorio. En relación con la comunidad académica, es una escuela grande, ya que cuenta con tres turnos y varias divisiones populosas por año académico (aproximadamente 30 alumnos). A continuación, presentamos algunas imágenes de la escuela, que buscan dar cuenta de las dimensiones y las condiciones generales del establecimiento:

⁵⁸ Baso esta afirmación en las opiniones que manifestaron, los buenos tratos que me propiciaron y sus formas de darme la bienvenida a los espacios.

⁵⁹ Ningún padre se manifestó en desacuerdo con la realización del trabajo de campo, enviaron los documentos firmados y solamente dos no autorizaron la toma de imágenes, lo que se tuvo en cuenta durante la recolección de datos.



Como se puede ver en las imágenes anteriores, se trata de una escuela grande, limpia y ordenada, en la que los estudiantes tenían diferentes espacios para el desarrollo de sus actividades en clases y en los recreos.

La profesora del curso, Marcela⁶⁰, tiene una trayectoria en la docencia –y en esa escuela– de aproximadamente veinticinco años. En esta institución trabajaba en todas las divisiones de los segundos años. La división 2ºaño C fue escogida a partir del entusiasmo que manifestaron los estudiantes con el proyecto, y allí había treinta y cinco (35) alumnos que concurrían con una aceptable regularidad. Aproximadamente el 60% del curso eran chicas y el 40%, varones, no había estudiantes que se identificaran como trans o no binarios. En términos socioeconómicos, se podría decir que los alumnos pertenecían a estratos de clase media y media-baja, con padres empleados, docentes o que se dedicaban a diversos oficios, y vivían en zonas aledañas a la escuela. Durante el trabajo de campo no registré emergentes relevantes para dar cuenta de aspectos de su identidad étnica, pero en ninguna conversación informal ni en clase contaron historias de migración reciente. En general, se trataba de estudiantes que tenían una trayectoria educativa acorde a la establecida por la organización secundaria. Prácticamente no había en el curso alumnos con sobreedad y solo dos chicas estaban rehaciendo el año. Se trataba de un grupo muy participativo durante las clases, para nada apático y que se mostró muy colaborativo con la investigación.

En esta escuela en general se reciben practicantes de profesorado de la zona. Durante nuestro trabajo de investigación realizaron sus prácticas dos profesores en formación, Ricardo y Mimi, quienes se mostraron de acuerdo con la realización de las obser-

⁶⁰ Todos los nombres de los participantes fueron cambiados. En la tesis se usan seudónimos para preservar la identidad de estudiantes y docentes.

vaciones. Les ofrecí ayuda y acompañamiento para la planificación de actividades y establecimos vínculos de colaboración mutua y cordialidad.

El equipamiento tecnológico en la escuela era limitado: habían llegado hasta el año 2017 las netbooks del programa Conectar Igualdad⁶¹, aunque durante el año 2018 el programa fue desfinanciado y discontinuado, con lo cual no quedó personal de apoyo en la institución. En la escuela había un laboratorio de computación con veinte máquinas aproximadamente. Estas computadoras personales tenían internet de red, aunque el docente que se encargaba de este laboratorio señaló que no podía garantizar que Internet fuera a funcionar cuando lo necesitáramos. La provisión de internet era costeadada con fondos de la cooperadora de la escuela y no había wifi en el establecimiento. En el momento del trabajo de campo no había una sala de video, aunque estaba proyectada para el futuro, por ese motivo a veces se utilizaba la biblioteca –equipada con un televisor grande– para proyectar audiovisuales. A continuación, se pueden ver unas imágenes de ese laboratorio y de la biblioteca:



En las imágenes Lab1 y 2 se pueden ver las computadoras personales que había en el laboratorio de computación: no eran equipos muy actualizados y allí no siempre había internet de red. En la imagen #Biblio, se puede ver cómo el espacio de la biblioteca estaba intervenido por tecnologías audiovisuales: había dos televisores (uno nuevo y el otro no), lo que permitía su funcionamiento como sala de video.

El trabajo de campo en la Clase Wilde se extendió desde mediados de abril hasta finales de noviembre del año 2018. En total se observaron cuarenta y cinco (45) clases de

⁶¹ Como señalamos en el capítulo anterior, para más información sobre el Programa Conectar Igualdad se puede consultar Vacchieri y Castagnino, 2012; Zukerfeld y Benítez, 2015.

Prácticas del Lenguaje, lo que contabiliza aproximadamente noventa (90) horas⁶² de clase.

3.2.2. Clase Adrogué

Se trata de un aula de Prácticas del Lenguaje de 2º año de una escuela de gestión privada de la localidad de Adrogué, en la zona sur del Gran Buenos Aires.

La clase pertenece a una institución situada en una zona céntrica y muy cerca de la estación de Adrogué y de la zona comercial de la localidad. La escuela es muy reconocida en la comunidad, tiene un sistema de doble escolaridad y es bilingüe. Cuenta con los tres niveles académicos obligatorios (inicial, primaria y secundaria) y es común que los estudiantes hagan allí todo el trayecto de su escolaridad. Hay dos divisiones no muy populosas por año académico en la secundaria, aproximadamente 20 estudiantes en cada una. Por la tarde los alumnos tienen materias en inglés y van al “campo deportivo” donde hacen actividades de educación física. En cuanto a la infraestructura se trata de una escuela grande que tiene, además de los edificios con aulas y espacios comunes, varias salas de usos múltiples, comedor, laboratorio, un espacio de exposiciones y un campo de deportes. Se trata de una escuela privada que no tiene subvención económica por parte del estado, su oferta educativa es amplia y la cuota es relativamente elevada. A continuación, se pueden ver algunas imágenes ilustrativas:



En las imágenes anteriores se pueden ver algunos espacios de la escuela, la entrada, el auditorio y el hall de la secundaria, que nos ilustran la extensión y las condiciones de orden y limpieza en la institución.




⁶² Se trata de “horas” de sesenta (60) minutos.

La profesora del curso, Lila, tiene una trayectoria en la docencia, y en esa escuela, de aproximadamente quince años. En esta institución trabaja en varios cursos, enseña Prácticas del Lenguaje en las dos divisiones de segundo año y también es profesora de inglés en algunos cursos de primaria.

En la división escogida por preferencias horarias (2º año A) había veintidós (22) estudiantes que concurrían con una aceptable regularidad. Aproximadamente el 70% del curso eran chicas y el 30%, varones, no había estudiantes que se identificaran como trans o no binarios. En términos socioeconómicos, se podría decir que los alumnos pertenecían a estratos de clase media, o media-alta, con padres profesionales, empresarios o empleados en empresas, docentes, y vivían en zonas aledañas a la escuela. Tampoco registré durante el trabajo de campo emergentes relevantes para dar cuenta de aspectos de su identidad étnica ni me contaron historias familiares de migración. Todos los estudiantes tenían una trayectoria educativa acorde a la establecida por la organización secundaria, no había alumnos con sobreedad y ninguno estaba rehaciendo el año. En coincidencia con la Clase Wilde, se trataba de un grupo muy participativo durante las clases, para nada apático y que se mostró muy colaborativo con la investigación.

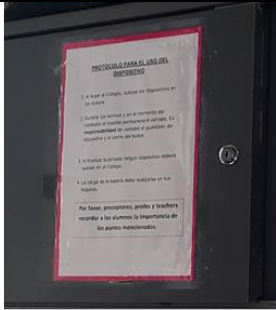
El equipamiento tecnológico en la escuela era muy importante: la incorporación de tecnologías a la educación estaba pensado como un objetivo institucional. En la escuela cada aula contaba con un proyector, un procesador, una pantalla y un sistema de audio. Además, la secundaria tenía un laboratorio de computación, una sala con dispositivos para reproducir videos y también personal docente que se dedicaba a los proyectos de integración tecnológica. En cuanto a la conectividad, las computadoras del laboratorio tenían conexión a internet de red, pero además en la escuela había wifi. Sin embargo, durante el tiempo del trabajo de campo el wifi no siempre funcionaba de manera correcta por una problemática técnica con los proveedores del servicio.

A continuación, se pueden ver algunas imágenes del laboratorio de computación y del equipamiento en las aulas.

		
Imagen #Proyector (Clase Adrogué)	Imagen #Lab (Clase Adrogué)	Imagen #Sonido (Clase Adrogué)

En las imágenes #Proyector y #Sonido se puede ver cómo las tecnologías digitales forman parte de la ecología de medios en el aula en la Clase Adrogué, y conviven con el pizarrón, los fibrones y los bancos. En la imagen #Lab se puede ver que las computadoras que tienen disponibles los estudiantes en el laboratorio son relativamente nuevas.

En tanto en la escuela circulaba como objetivo el introducir las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje, se estimulaba que los estudiantes llevaran sus propios dispositivos, mayormente notebooks y tablets. Por eso, en cada aula había “lockers” para que los estudiantes guardaran allí los dispositivos tecnológicos. En estos lockers, además, había pegado un cartel con el protocolo para la utilización y el guardado de los dispositivos, como se puede ver en la imagen siguiente:

	<p>PROTOCOLO PARA EL USO DEL DISPOSITIVO:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Al llegar al colegio colocar los dispositivos en los lockers. (2) Durante los recreos y en el momento del mediodía el mueble quedará cerrado. Es responsabilidad de ustedes el guardado del dispositivo y el cierre del locker. (3) Al finalizar la jornada ningún dispositivo deberá quedar en el colegio. (4) La carga de la batería deberá realizarse en sus hogares. Por favor, preceptores, profes y teachers, recordar a los alumnos la importancia de los puntos mencionados
Imagen #Protocolo (Clase Adrogué)	

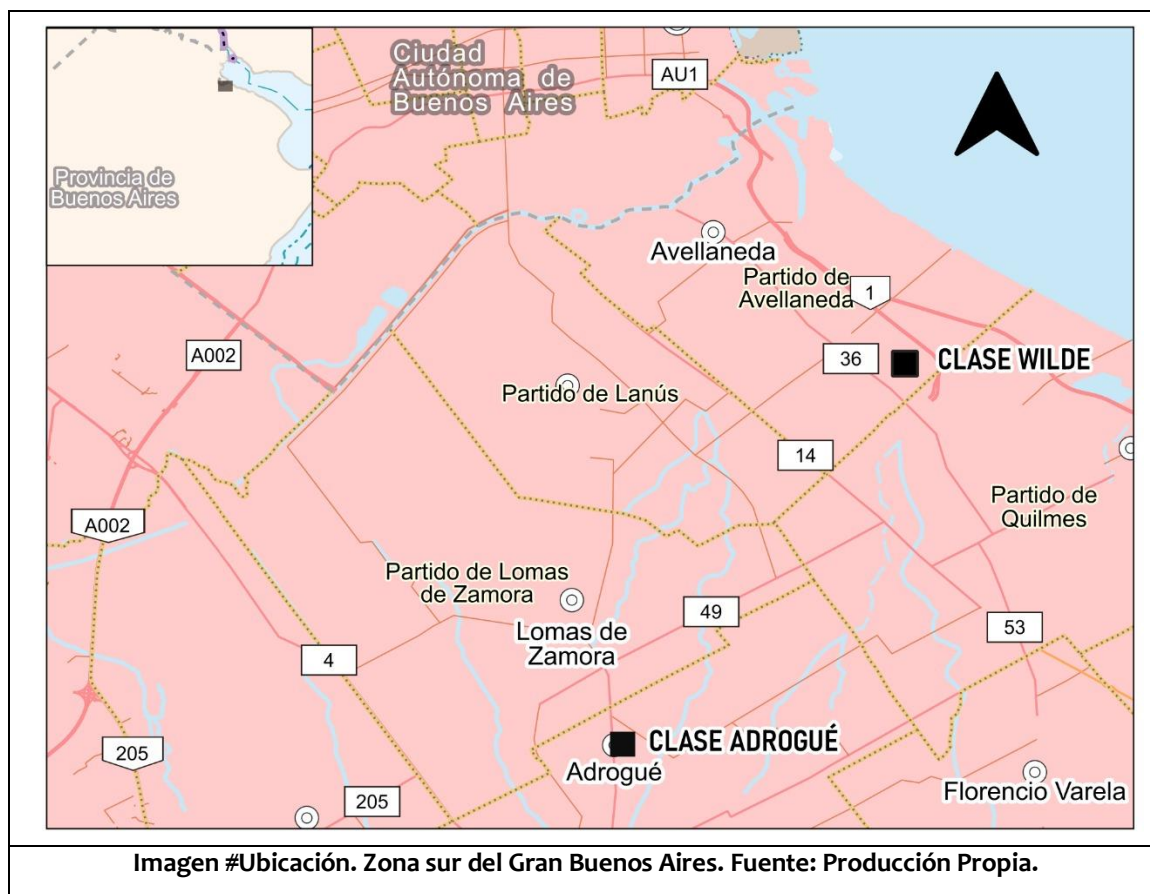
Las imágenes anteriores nos permiten ilustrar cómo estaban preparadas las aulas de la institución para el trabajo cotidiano con tecnologías digitales.

El trabajo de campo en la Clase Adrogué se extendió desde principios de mayo hasta fines de noviembre del año 2018. En total se observaron cuarenta y dos (42) clases

de Prácticas del Lenguaje, lo que contabiliza aproximadamente ochenta y cuatro (84) horas de clase.

A modo de síntesis se presentan las características y especificidades de cada clase en el siguiente cuadro:

Clase Wilde		Clase Adrogué
2° año "C"	División	2° año "A"
Prácticas del Lenguaje	Materia	Prácticas del Lenguaje
Estatal	Gestión de la escuela	Privada
Centro de Wilde, GBA Sur	Ubicación	Centro de Adrogué, GBA Sur
Marcela (Aprox. 25 años de docencia)	Profesora	Lila (Aprox. 15 años de docencia)
Ricardo y Mimi	Practicantes	No había
35	Cantidad de estudiantes	22
<ul style="list-style-type: none"> - Laboratorio de computación con PC no tan actualizadas. - TV en la biblioteca. - Internet con cable en oficinas y en la sala de computación 	Provisión tecnológica (de la escuela)	<ul style="list-style-type: none"> - Laboratorio de computación con PC nuevas. - Proyector y sistema de audio en cada aula. - Internet wifi en el establecimiento. - Internet de red en el laboratorio de computación.
<ul style="list-style-type: none"> - Celulares - Datos móviles (algunos) 	Provisión tecnológica (de los estudiantes)	<ul style="list-style-type: none"> - Celulares y otro dispositivo propio (tablet o notebook). - Datos móviles
Tabla III: Características de los cursos Fuente: Producción propia		



3.3. Recolección de datos

Durante el trabajo de campo, guiada por los objetivos y las preguntas de investigación, y siguiendo los lineamientos de la investigación cualitativa y el enfoque etnográfico, recogí datos utilizando diversos métodos: la observación participante, las entrevistas, algunas actividades didácticas en las clases y la recolección de materiales, consignas y trabajos (Goetz y LeCompte, 1988; Flick, 1998). Esta decisión se basó en la creencia de que los cruces y articulaciones entre los distintos datos recogidos son enriquecedores para los objetivos de la investigación, ya que las triangulaciones de variadas fuentes de datos suponen ventajas en cuanto a exactitud y validez de las conclusiones. Asimismo, permiten limitar las impresiones iniciales y ampliar el ámbito, la intensidad y la claridad de lo desarrollado en la investigación (Goetz y LeCompte, 1988). En efecto, el análisis de las grabaciones de las clases, mis diálogos con los participantes, en conjunto con el análisis de los trabajos realizados por los estudiantes, me permitieron revisar mis primeras impresiones durante el trabajo de campo y avanzar en las conceptualizaciones acerca de las prácticas letradas con tecnologías digitales.

A continuación, detallo las actividades llevadas adelante en el trabajo de campo.

En primer lugar, llevé adelante actividades de observación participante en las horas de Lengua y Literatura. La observación participante como técnica es inespecífica acerca de las tareas que comprende, ya que puede combinar la observación durante la participación en diferentes actividades (Guber, 2001). Se trata, entonces, de una técnica que consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población, como lo hacen los participantes y comportarse como “uno más” en ese espacio. Ambas actividades pueden suministrar perspectivas diferentes sobre la misma realidad: la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que el involucramiento y la investigación son parte del mismo proceso de conocimiento (Guber, 2001). Esto es posible porque el involucramiento, el establecimiento de relaciones intersubjetivas y la participación habilitan un proceso de socialización que permite que se compartan significados y se expliciten múltiples prácticas sociales y simbólicas (Ameigeiras, 2006). Durante el trabajo de campo, en efecto, establecí conversaciones informales con los distintos participantes de las clases observadas, para ayudarme en mi registro y validar ciertas interpretaciones que iba haciendo. No me limité a dialogar solamente sobre las consignas, sino que participé en conversaciones sobre diversas temáticas, además, establecí diálogos en otros espacios como el patio del recreo y la sala de profesores, que me ayudaron a integrarme mejor a la comunidad educativa y compartir las temáticas que les resultaban relevantes. Por otro lado, también realicé observaciones que se podrían encuadrar en la etnografía digital (Hine, 2015), en tanto observé espacios virtuales, pero no siempre de un modo no participante. Específicamente, revisé los blogs de los estudiantes, participé de intercambios de WhatsApp con docentes y alumnos y también fui parte del aula virtual de la Clase Adrogué, con el objetivo de observar cómo eran las interacciones en estos espacios digitales (Hine, 2000, 2015).

En segundo lugar, desarrollé algunas actividades didácticas en colaboración con los docentes de las aulas, retomando algunas ideas y/o problemáticas que conversamos y discutimos con ellos en relación con los objetivos de la investigación y los intereses de los profesores (Ballena y Unamuno, 2017). En esas conversaciones buscamos pensar de manera colaborativa actividades con tecnologías digitales para abordar contenidos de

las clases de Prácticas del Lenguaje. Propuse estas actividades porque entendía, siguiendo a Buckingham (2008), que una de las dificultades de investigar los usos de las tecnologías digitales en las aulas tiene que ver con que no siempre suceden regularmente, por eso a veces hay que generar ciertas condiciones de trabajo para observar la puesta en marcha de esas prácticas letradas. Esto se tornó necesario porque si bien en las entrevistas preliminares algunos participantes (docentes y directivos) señalaron que era frecuente el uso de dispositivos digitales en las clases de Lengua y Literatura, en las primeras observaciones note que primaban algunos usos por sobre otros. Entonces, propuse tres consignas de Lengua y Literatura en ambos cursos estudiados: la producción de un cuento en formato papel, la producción de un cuento utilizando *smartphones* y el desarrollo de una actividad lúdica grupal con *Mentimeter* para reflexionar sobre el lenguaje y el discurso. En los próximos capítulos estas actividades se explican con mayor profundidad.

En tercer lugar, recogí documentos para entender y analizar los materiales que circulaban en el aula y los trabajos que realizaban los estudiantes, lo que puede enmarcarse dentro de la técnica de “recogida de artefactos” (Goetz y LeCompte, 1988). La recogida de documentos se hizo de forma fotográfica digital tratando de documentar las producciones realizadas a partir de las consignas que llevaban las docentes al aula, siempre que todos los participantes estuvieran de acuerdo y me facilitaran los materiales para fotografiar.

Por último, realicé entrevistas individuales con las profesoras y grupales con los estudiantes, para observar lo que hemos denominado una dimensión metapráctica, es decir, cómo los participantes reflexionan sobre sus propias prácticas con tecnologías digitales. Se trató de entrevistas semiestructuradas, porque con este tipo de entrevistas es más probable que los sujetos expresen sus puntos de vista que en una entrevista estructurada, cerrada o en una encuesta (Flick, 1998). En efecto, la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, a la vez que permite obtener enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación (Guber, 2001) y, además del contenido, permite analizar eventos verbales que se producen en situaciones comunicativas reales (Codo, 2008) para ver ciertas dinámicas grupales y de debate entre los participantes (Flick, 1998) y también los

términos lingüísticos a los que recurren para presentar sus perspectivas. Una dificultad en cuanto a las entrevistas es que es necesario tomar distancia del concepto de *la verdad*: lo que se escucha no es la verdad, sino cómo los sujetos construyen y expresan sus experiencias y opiniones en la situación de entrevista y en la relación entre el entrevistado y el entrevistador (Codó, 2008). En ese aspecto, las entrevistas grupales proporcionan control, en tanto los participantes tienden a controlarse y evitar opiniones falsas o extremas y se puede ver si hay una visión relativamente coherente compartida entre los sujetos (Flick, 1998).

En total hice veinte entrevistas entre las que se encuentran:

- *Tres entrevistas a docentes*: dos entrevistas individuales con las profesoras de Prácticas del Lenguaje de las Clases Wilde y Adrogué, más una entrevista grupal con los dos practicantes que realizaron sus residencias en la Clase Wilde.
- *Quince entrevistas grupales a estudiantes*: diez entrevistas con grupos de la Clase Wilde y cinco con grupos de la Clase Adrogué.

Estas entrevistas (cuyos guiones están incluidos en el Anexo), fueron diseñadas siguiendo tres ejes: el marco institucional, los temas de Lengua y Literatura y la integración de tecnologías digitales en las clases. En la primera sección se hacían preguntas acerca del marco en el que desarrollaban sus actividades, es decir sobre la comunidad educativa, la escuela y el curso del que participaban. En la segunda las preguntas buscaban que los participantes comentaran acerca de lo que les resultaba importante y valioso aprender y enseñar en Lengua y Literatura e indagaba en sus prácticas de lectura, escritura y oralidad. La última sección consultaba sobre los usos de las tecnologías digitales en la vida cotidiana y en la escuela, especialmente en las actividades de Lengua y Literatura y en relación con las prácticas letradas. Al final se les pedía a los estudiantes y a las docentes una opinión y valoración sobre alguna de las actividades propuestas en el marco de la investigación.

Con esas técnicas de recolección de datos intenté registrar de manera tan exhaustiva como fue posible todo lo que surgía en las clases. En este aspecto pueden señalarse algunas cuestiones conflictivas, porque si bien la toma de notas es menos invasiva que el uso de dispositivos para grabar, la grabación permite conservar mejor la textualidad de lo dicho y lo escrito, sin las distorsiones que puede engendrar la memoria, y así con-

tar con los datos lingüísticos exactos en las interacciones verbales (Rockwell, 1987). Por otro lado, la utilización de dispositivos de grabación permite liberar tiempo dedicado al registro de las clases y provee de mayor tiempo disponible para convivir con los participantes y familiarizarse con sus prácticas (Rockwell, 1987). Por estos motivos, utilicé medios audiovisuales para registrar los distintos eventos comunicativos y las prácticas letradas en el aula. Grabé en audio la gran mayoría de las clases observadas, para poder recuperar con exactitud las particularidades lingüísticas y conversacionales de las interacciones en clase y, en algunos casos, además, tomé fotografías y filmaciones⁶³ de las actividades realizadas, porque me interesaba registrar algunos aspectos multimodales de las interacciones, como la posición y los gestos de estudiantes y docentes, los artefactos que formaban parte del aula, la organización de los espacios, etc. (Moore y Llompart, 2017). De cualquier manera, siempre me acompañó un cuaderno de campo manuscrito, que me permitió registrar lo escuchado, lo visto, lo percibido y lo intuido, junto con mis apreciaciones, impresiones e interpretaciones personales que emergían durante el trabajo de campo (Ameigeiras, 2006; Goetz y LeCompte, 1988).

3.4. Analizar los datos y escribir la tesis

A partir del trabajo de campo que me permitió recabar los datos para la investigación, desarrollé un proceso posterior que consistió en la selección y codificación de una serie de escenas registradas en las aulas en las que se podían observar las prácticas letradas con tecnologías digitales y que serían las analizadas en la tesis. Para esta selección, revisé de manera minuciosa los cuadernos que había escrito durante el trabajo de campo (en total cuatro) y operé una primera categorización considerando las cuatro prácticas letradas que me resultaban interesantes para el análisis:

- a. Prácticas de lectura en pantalla y/o de materiales digitales.
- b. Prácticas de escritura digital y/o multimodal.
- c. Prácticas de interacción en o sobre espacios digitales.
- d. Prácticas de reflexión metalingüística sobre expresiones relacionadas con las redes sociales y/o con materiales multimodales digitales.

⁶³ Siempre se aclaró a estudiantes (y a sus padres a través del consentimiento informado) que se iba a garantizar el anonimato para preservar la identidad de los participantes.

Una vez establecida esta primera categorización, seleccioné –de cada grupo- las escenas más pertinentes y ricas, en función de las preguntas de investigación planteadas en la tesis y de un primer análisis sobre ciertas recurrencias en ambas aulas. Eso me permitió abordar un corpus manejable y representativo de las prácticas letradas en las aulas investigadas, para desarrollar el proceso analítico que se presenta en los próximos capítulos. En este punto es necesario aclarar que esta presentación organizada y secuencial entre recogida de datos y análisis obedece a un objetivo retórico en este texto: en el desarrollo particular de la investigación, por el contrario, no podemos establecer un orden secuencial tan ordenado, ya que durante el trabajo de campo se iba estableciendo un proceso analítico sobre las prácticas observadas diariamente.

A partir de la selección de estas escenas, desarrollé un proceso de análisis en el que se buscaba comprender cómo los participantes utilizaban (o no) las tecnologías digitales en función de las consignas dadas y de los recursos disponibles, qué significaban para los participantes las prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión, qué discursos se activaban en las aulas y cómo se negociaban en las clases los roles, las actividades y las formas de hablar, de aprender y de actuar. Este proceso analítico implicó volver a mirar los datos, intentando interpretarlos a partir de distintas líneas de indagación, para dar cuenta de cómo eran las prácticas letradas en las aulas, entender cuál era el lugar de las tecnologías digitales en ellas y reconstruir las relaciones entre los participantes que las llevaban a cabo. En este sentido, se puede hablar de un proceso que implicó la triangulación del análisis de diversos materiales discursivos (Sheridan, 2012). Por un lado, transcribí datos verbales de las interacciones áulicas, que fueron analizados siguiendo categorías propias de la Sociolingüística Etnográfica y, cuando era necesario y provechoso, establecí algunos cruces con las configuraciones multimodales de esas interacciones áulicas. Por otro lado, transcribí datos verbales y visuales de los trabajos realizados, es decir, las consignas dadas por las docentes y las producciones de los estudiantes, que fueron analizadas, principalmente, apelando a los conceptos de la Teoría de la Multimedialidad y de la Sociolingüística Etnográfica. A su vez, se transcribieron algunos fragmentos de las entrevistas desarrolladas y se analizó su contenido para establecer cruces con las prácticas observadas en las aulas.

En los próximos capítulos se examinan datos y materiales que fueron recogidos durante el trabajo de campo agrupándolos en escenas en las que pueden observarse las prácticas letradas con tecnologías digitales. Las notas etnográficas están incorporadas en el análisis ya que me permitieron realizar observaciones particulares y avanzar en interpretaciones acerca de los fenómenos que estaba investigando, siempre con el control de lo conversado y consultado con los participantes. También se incluyen en la tesis fragmentos de los intercambios verbales en las aulas, transcripciones de consignas y/o notas dictadas, imágenes de los intercambios en espacios virtuales e imágenes de los trabajos realizados por los estudiantes. Para facilitar la referencia a ellos las nominaré con rótulos o etiquetas (con un símbolo numeral o hashtag #), como ya se ha hecho en las imágenes en las páginas anteriores [ver página 99, Imagen #Frente (Clase Wilde)].

En las etiquetas se indica:

- (a) Una(s) palabra(s) clave que identifica el intercambio, fragmento, imagen o nota.
- (b) La Clase a la que pertenece ese dato.
- (c) La fecha en la que se tomó ese dato.

Los datos de los intercambios verbales durante las clases de Lengua y Literatura serán transcritos a partir de las grabaciones realizadas. Para la transcripción se siguieron las siguientes pautas⁶⁴:

a : alargamiento vocálico
MAYÚSCULA: grito
Negrita: énfasis
<i>Cursiva:</i> tono afectado
Interrup- : interrupción
[Solapamiento]: Solapamiento o superposición de turnos de habla
Sigue= : Sin transición entre turnos de habla
Entonación\;: decrece la curva de entonación
Entonación/: crece la curva de entonación
Pregunta?: Entonación interrogativa
Exclamación!: Entonación exclamativa
(.): pausa muy breve
(2): pausa de dos segundos
[...]: omisión de segundos transcriptos
°Hola°: tono bajo o susurrado
(XXX): inaudible o indistinguible
{Habla sobre bullicio}


⁶⁴ Adaptadas de Vilar (2018)

A continuación, se presenta un ejemplo un ejemplo:

Intercambio #AndáAComprarlo (Clase Adrogué - 23/5)

1. Lila: tampoco habíamos acordado para cuándo había que traerlo
2. Sabrina: pará (.) cómo se llamaba?
3. Lila: se llamaba- y se llama (.) [Rebelión en la granja]
4. Mía: [Rebelión en la granja]
5. Micaela: [yo lo tengo]
6. Lila: vuelvo a poner los datos en el pizarrón?
7. Juan Martín: sí [porque- no- no habías aclarado la editorial porque\]
8. Máximo: [vos no habías dicho (.)] vos nos habías dicho que tenías para internet (voces superpuestas)
9. Lila: no ese era: Los vecinos mueren en las novelas (.) este no sé (voces superpuestas)
10. Juan Martín: ni siquiera lo vio
11. Santino: dale: andá a comprarlo XX

Los datos de los intercambios en redes sociales serán reproducidos a través de imágenes de capturas de pantallas, junto con la transcripción que respete las opciones escriturarias elegidas por los participantes, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

	<p>Lila: Les dejo una copia del texto Rebelión en la Granja en pdf. Podemos usar esta edición para leer algunos capítulos en clase y evitar las molestias de leer diferentes traducciones. Pueden descargarla en sus equipos para poder trabajar sin conexión.</p>
#RebeliónEnEdmodo (Clase Adrogué)	

Por último, resta aclarar que en todos los materiales e imágenes se borrarán los nombres de los participantes y se utilizarán seudónimos para hablar de ellos. En las imágenes en las que aparezcan personas u otros contenidos personales, se pixelarán los rostros y los datos personales de los participantes, como en las imágenes #Auditorium y #Lab1 (ver páginas 100 y 101).

A modo de cierre de este capítulo, podemos⁶⁵ decir que aquí presentamos las categorías conceptuales que sostienen nuestra investigación y las decisiones metodológicas

⁶⁵ Volvemos a la primera persona en plural, estilística y de autor.

y analíticas que tomamos. En la primera parte nos concentramos en el concepto de prácticas letradas, a las que definimos como las actividades que se llevan adelante en relación con el lenguaje, los textos y los discursos, específicamente en cuanto a la comprensión, producción y reflexión sobre ellos. Postulamos que el desarrollo de estas prácticas letradas no está solamente relacionado con los conocimientos y las disponibilidades que estos sujetos tienen, sino que también resultan claves las expectativas, objetivos e ideas que tienen acerca de las situaciones sociales de las que están participando. Sostuvimos que esta concepción sobre las prácticas letradas se asienta en cuatro dimensiones que las constituyen y que tienen que ver con (a) cómo esas prácticas letradas participan de prácticas sociales de literacidad más amplias; (b) el lugar del lenguaje en esas prácticas letradas; (c) los distintos modos semióticos que participan de ellas; y (d) el rol de las tecnologías digitales en el desarrollo de esas prácticas letradas. Este modo de entender las prácticas letradas en un sentido amplio nos llevó a diseñar un trabajo de campo de carácter etnográfico que nos permitiera observar cómo se llevan adelante considerando los distintos aspectos constitutivos de ellas. En efecto, tuvimos que indagar en las interacciones en las que se materializan las prácticas letradas, por eso nos detenemos en análisis verbales orales y escritos que se producen en las aulas, las consignas orales y escritas que indican los docentes, los trabajos y tareas que producen los estudiantes a partir de esas consignas, y, también, en la forma en la que los participantes conceptualizan sus prácticas letradas y su propio uso de las tecnologías digitales.

A partir de la investigación, y como desarrollaremos en los próximos capítulos, pudimos observar que las tecnologías digitales generan efectos en las prácticas letradas de estudiantes y docentes en las aulas escolares, al ampliar las posibilidades y los modos de leer, producir significados, interactuar y reflexionar sobre el lenguaje y el discurso. Específicamente, permiten integrar las literacidades vernáculas, entendidas como los conocimientos cotidianos en las prácticas con tecnologías digitales, junto con los saberes escolarizados propios de las prácticas letradas enseñadas y aprendidas en los espacios educativos. En los próximos capítulos ahondaremos en esto, concentrándonos en las prácticas de lectura en pantalla (capítulo 3), las producciones textuales con dispositivos digitales (capítulo 4), las interacciones verbales y la reflexión sobre el lenguaje y el

discurso en línea (capítulo 5) y las reflexiones que los participantes hacen sobre sus prácticas letradas y las tecnologías digitales (capítulo 6).

Capítulo #3

“¿Puedo buscarlo en el celular?”: Leer en pantallas

*El cambiante panorama digital del aula también ha moldeado
qué textos son presentados, cómo se los presenta
y qué se puede hacer con ellos.*

Carey Jewitt⁶⁶

Los libros siguen siendo cosas buenas.

Bill Cope y Mary Kalantzis⁶⁷

Como presentamos en el primer capítulo, se ha propuesto que, a partir del desarrollo de textos digitales para ser leídos en dispositivos tecnológicos, las prácticas de lectura se pueden transformar –de diferentes maneras–, a raíz de las facilidades de los nuevos soportes conectados a Internet y de los emergentes formatos y géneros discursivos digitales (Ardini, 2018; Cano, 2010; Jewitt, 2012; Magadán, 2013). Estos desplazamientos tendrían efectos en la educación, ya que la lectura y la comprensión de diversos discursos sociales en las aulas comienzan a incluir estos nuevos géneros, formatos y soportes (Cope y Kalantzis, 2015; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019). No solamente los docentes deben considerar que existen nuevas formas de acceder a los textos para las clases, sino también que en la actualidad el espacio del aula se encuentra atravesado por materiales textuales que provienen de diversas fuentes con las que los estudiantes se encuentran en contacto. Asimismo, es necesario detenerse en el hecho de que las pantallas están organizadas según la lógica de la imagen, y esto altera la forma de lectura lineal que caracteriza a los textos escritos, lo que genera no solamente nuevas prácticas de lectura –caracterizadas por la multidireccionalidad de entradas y caminos– sino también una “alteración” de los materiales en papel que muchas veces reproducen esas lógicas de las pantallas (De Luca y Godoy, 2018; Jewitt, 2009; Kress, 2005).

A partir de esas observaciones, en este capítulo analizamos las prácticas de lectura que registramos en las aulas de Lengua y Literatura estudiadas, en las que intervienen, de distintas maneras, las tecnologías digitales. Pensar la lectura en términos de una práctica letrada implica considerar cómo en ella se conjugan aspectos relacionados, por

⁶⁶ Traducción propia. En el original: “The changing digital landscape of the classroom has also shaped what texts are presented, how texts are presented, and what can be done with them (Jewitt, 2013).

⁶⁷ Traducción propia. En el original: “Books are still good old things” (Cope y Kalantzis, 2020).

un lado, con las expectativas, ideas y objetivos de los participantes en relación con el contexto sociocultural del cual participan, y por otro, con los dispositivos digitales, las materialidades textuales, los soportes escritos y las dimensiones simbólicas de los discursos leídos. Durante el trabajo de campo, observamos que en ambas aulas conviven las prácticas de lectura en papel y las de lectura en pantallas, aunque no siempre en modo armónico. Muchas veces la coexistencia de ambas prácticas está atravesada por tensiones que se vinculan con la contraposición entre una literacidad vernácula y una ligada a la cultura impresa, que involucran diferentes modos de trabajo con los textos, y también por problemáticas en relación con el acceso material y simbólico a los materiales. Asimismo, observamos que no necesariamente la incorporación de tecnologías digitales genera la emergencia de prácticas letradas novedosas, sino que –en algunos casos– se observan las prácticas que existen hace décadas en las aulas, pero con nuevos medios y formatos.

En este capítulo, entonces, vamos estudiar las prácticas de lectura con dispositivos digitales, centrándonos en sus potencialidades y en los modos de lectura, trabajo, apropiación y circulación textual en las aulas. Para esto, proponemos una organización en cuatro apartados, de los cuales, los dos primeros, se enfocan en las prácticas de lectura en función de propósitos con los que se lee (Solé Gallart y Minguela Brunat, 2013), que nos permiten diferenciar entre lectura literaria y de investigación. En los últimos dos apartados nos detenemos en las prácticas de lectura en relación con los soportes materiales y los recursos digitales elegidos por los participantes. Comenzamos analizando las prácticas de lectura de textos literarios, centrándonos en las posibilidades y las problemáticas; en el segundo apartado nos abocamos a las prácticas de lectura de textos informativos con pantallas; en el tercero exploramos la diferenciación entre textos digitales y textos digitalizados y su potencial para las clases de Lengua y Literatura; y en el cuarto nos detenemos en las prácticas de lectura y comprensión con textos multimodales. Finalmente, presentamos una breve discusión respecto de los principales hallazgos del capítulo, caracterizamos las prácticas de la lectura con dispositivos digitales y discutimos los aportes de las tecnologías digitales, de acuerdo con las posibilidades que brindan.

1. Literatura en un clic

El diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires prescribe, dentro de las expectativas de logro del área, que los estudiantes puedan acceder y leer textos literarios y convertirse en lectores autónomos de literatura⁶⁸. En los cursos observados, las docentes sugirieron a lo largo del año la lectura de diferentes textos: Marcela (Clase Wilde) propuso la lectura de una serie de cuentos⁶⁹, de la novela *El Fantasma del Teatro Municipal* y de la obra teatral *La Nona*. A su vez, Lila (Clase Adrogué) propuso la lectura de las novelas *Rebelión en la granja*, *Los vecinos mueren en las novelas* y de una selección de cuentos de Mariana Enríquez⁷⁰. Durante el trabajo de campo, observamos que la lectura de los textos literarios está ampliamente atravesada por el uso de las tecnologías digitales: en ambas aulas los dispositivos tecnológicos forman parte de la ecología de medios (Gee, 2015) y se recurre a ellos para acceder a los textos por diferentes motivos y en variadas circunstancias. A partir de nuestras observaciones, agrupamos en tres categorías estas situaciones de acuerdo al rol que ocupa la lectura en pantallas y proponemos que puede tratarse de un *suplemento*, cuando las prácticas de lectura completan algo que “falta” en el aula, un *complemento*, cuando las pantallas suman algo “extra” a las clases, o una *alternativa*, cuando se presentan como igualmente válidas por diferentes motivos.

1.1. “Nada como trabajar con el libro”: la pantalla como suplemento

En las aulas, la lectura en pantallas constituye un *suplemento* cuando se propone como una posibilidad para resolver o suplir problemáticas vinculadas con el acceso a los textos literarios en formato papel. En esos casos, cuando los estudiantes necesitan leer un texto literario y, por diversas circunstancias, no tienen disponible el libro impreso, recurren a las pantallas para resolver el acceso. En la Clase Wilde observamos esto durante el trabajo con la novela *El Fantasma del Teatro Municipal* de Enrique Butti. La docente les pide a los estudiantes que lo adquieran porque lo trabajarían en las clases siguientes con Mimi, la practicante. Cuando da las indicaciones bibliográficas, la profesora, además, comenta que había consultado en la librería del barrio y tenían stock del

⁶⁸ Si bien el diseño curricular propone algunas obras clásicas, no establece un canon de lecturas obligatorias, por lo que la selección de lecturas depende de los docentes de cada curso.

⁶⁹ “El Club de los Perfectos”, “Sredni Vashtar”, “El ladrón Alberto Barrios”, “Mimoso”, entre otros.

⁷⁰ “El desentierro de la Angelita”, “La casa de Adela”, entre otros.

libro, por eso les pide que compren la obra. Sin embargo, el día de comienzo de la novela, son muy pocos los que la tienen⁷¹. Ante esto, en las clases se despliegan diferentes estrategias para acceder al material de lectura. Si bien algunos estudiantes deciden fotocopiar algunas páginas (las que se leerían ese día), en general, las soluciones preferidas son descargar los capítulos que estaban disponibles en línea y tomar fotografías de las páginas del libro para compartirlas a través de WhatsApp, como veremos en el próximo intercambio:

Intercambio #LesPuedoPasarUnLink (Clase Wilde- 24/8)

1. Mimi: (A Manuel) °lee fuerte° pero escuchame- lee fuerte para que todos escuchen porque si no- los que no tienen el libro no- no lo van a entender (voces superpuestas, "sh" de silencios de los chicos) (2) bueno chicos (.) silencio
2. Marcela: puedo decir una cosa?
3. Mimi: sí profesora
4. Marcela: para los que tienen datos (.) sí?
5. Alumno: sí
6. Marcela: les\ les puedo pasar un link?
7. Mimi: sí: sí
8. Marcela: no están todos los capítulos
9. Mimi: pero para [empezar] está buenísimo
10. Marcela: [sí] (1) pero para empezar\ (.) tienen los cinco seis primeros\ (.) hay dos capítulos (.) que no están (.) pero después todos- tolos- todos los demás sí: (.) inclusive hasta tienen las imágenes y todo\
11. Mimi: a: está bueno
12. Marcela: peren que (.)
13. Alumna: °yo lo voy a anotar°
14. Marcela: lo anoto. (se pone a anotar en el pizarrón mirando el celular) (25) [fijensé]=
15. Mimi: [fijensé]
16. Marcela: =si encuentran ese sitio (5)
17. Mauro: *libros de gogle* (3)
18. Marcela: sí?
19. Alumno: a: (5)
20. Marcela: encontraron? (.) va a aparecer El fantasma del teatro municipal\ (.) y cuando ustedes bajen\ (.) van a poder ir a los capítulos (.) entonces\ cliquean en- en el capítulo que quieran leer y ahí se abre el capítulo completo (Voces superpuestas)
21. Marcela: lo vieron? (Voces superpuestas)
22. Marcela: esperen voy de nuevo (.) se metieron acá? (voces) ya- ya está? (Voces superpuestas)

⁷¹ Consultados en diálogos informales, algunos estudiantes me dijeron que sus familias no habían podido ir a la librería a comprarlo. Nadie manifestó explícitamente no tener el dinero para acceder al libro.

- (50)
23. Marcela: alguien pudo entrar?
 24. Nahuel: e: a mí me está saltando XX
 25. Matilda: si no puedo XXX
 26. Marcela: está?
 27. Nahuel: llegó hasta ahí
 28. Mauro: profe hay algunos que supuestamente están entrando ahí [XXXX]
 29. Marcela: [ahí ya está] bien (4) ya está?
(Voces superpuestas)
(12)
 30. Marcela: los que no (.) le pueden sacar fotos=
 31. Alumno: =[claro]
 32. Marcela: [los que] no tienen datos \ le sacan fotos aunque sea\ al primer capítulo
(voces superpuestas)
 33. Mimi: querés? (ofrece su libro para que le tomen fotos)
 34. Marcela: o alguien que lo pueda pasar por el grupo
(1)
 35. Nina: sí [yo tengo-]
 36. Marcela: [alguien que lo pueda] pasar por el grupo
 37. Leandro: [nadie tiene datos]
 38. Nina: [yo tengo WhatsApp ilimitado]

El intercambio se produce cuando Mimi trata de organizar la lectura en voz alta para que todos los estudiantes puedan acceder al contenido argumental de la novela (1). En el intercambio podemos observar que la falta del material de lectura es percibida como problemática por parte de Mimi (1) y de Marcela, que interviene para aportar algunas posibilidades que subsanen esa carencia (2). En ese contexto, Marcela se sitúa en un lugar central del aula para proponer distintas alternativas digitales y que todos tengan el texto, como se puede ver en la próxima imagen:



Si bien es Marcela quien aporta ideas y quien se sitúa en un lugar central en la organización de la clase, en el intercambio vemos que Mimi muestra acuerdo hacia las indicaciones de la profesora: responde afirmativamente y hace valoraciones positivas a partir de sus propuestas (pares 2 y 3; 6 y 7; 8 y 9; 11 y 12; 14 y 15; 32 y 33). Marcela primero comparte un link para que puedan acceder a la versión digital del material (10 y 14): lo anota en el pizarrón, muestra desde su celular y explica lo que deberían ver los estudiantes y cómo tendrían que navegar por esa página (20). Marcela, desde su rol docente, ocupa la mayor parte de los turnos de habla, da indicaciones y les va preguntando si pueden acceder (21, 22, 23, 26, 29). Las dilaciones de algunos segundos en las respuestas de los estudiantes y las pausas revelan ciertas dificultades para el acceso y generan un murmullo general en el que los alumnos dialogan entre sí⁷². Algunos anotan (13), otros realizan comentarios humorísticos, algunos dan cuenta del seguimiento de la consigna (19), mientras que varios plantean dificultades para el acceso (24, 25, 27). Estos problemas se deben a que el link proporcionado por Marcela era de la plataforma Google Books, que es un buscador específico de la plataforma Google que permite acceder a textos digitalizados de manera legal y solo habilita la descarga en PDF de textos libres (sin derechos de autor), a la vez protege los derechos de *copyright* de otros materiales, poniendo a disposición solamente algunas páginas o capítulos.

⁷² Estos diálogos son en voz baja y por la naturaleza superpuesta del diálogo en clase es muy difícil entenderlos, se tratan mayormente de indicaciones y comentarios como “ahí”, “no carga”, “acá” entre otros.

Como segunda posibilidad, Marcela propone tomar fotografías digitales a las primeras páginas del libro (30, 32) y compartirlo por el grupo de WhatsApp⁷³ para que todos tengan esas imágenes (34 y 36). Se trata de una práctica en la que los estudiantes utilizan sus celulares para captar fotográficamente un texto y de esta manera hacen una suerte de fotocopia instantánea y económica, que además no requiere necesariamente datos móviles (Godoy, 2017b). A continuación, presentamos imágenes de lo que los estudiantes ven en sus pantallas siguiendo el link que propone Marcela y cómo comparan los materiales textuales:



En la imagen #LinkFantasma, podemos observar que en el link de Google están disponibles el índice y varios de los capítulos, pero no el libro completo, motivo por el cual algunos de los usuarios introducen críticas negativas. Por su parte, en la imagen #FotosDelLibro, podemos ver que, en la Clase Wilde, la práctica de lectura constituye una instancia grupal, en la que los estudiantes comparten los libros en papel, consultan los libros de quienes lo tienen (estudiante de la derecha) y recurren a los celulares para

⁷³ Tanto en la Clase Wilde como en la Clase Adrogué los estudiantes compartían grupos de WhatsApp que solían utilizar para compartir materiales. En el capítulo 5 profundizaremos esto.

acceder a los materiales digitales (estudiante de la izquierda) y para tomar fotografías de las páginas del libro (estudiante del centro). En esta escena de lectura se puede observar que, en la Clase Wilde, las tecnologías digitales funcionan como un suplemento cuando no se tienen los libros en formato papel, y que es la docente la que interviene y provee estas alternativas, guiando a los estudiantes en la consecución de los materiales textuales. Asimismo, se desprende del intercambio #LesPuedoPasarUnLink que las tecnologías digitales, si bien permiten resolver en algunos casos el problema de la disponibilidad de los libros en papel, presentan sus propias problemáticas. En principio, el hecho de que los materiales textuales en Internet, alejados de sus primeros contextos de producción (en este caso, el libro en formato impreso), pueden circular de manera fragmentada (en este caso por el *copyright*). La novela no está completa en Internet (8 y 10), por lo tanto, si bien resulta una posibilidad para las primeras clases, no garantiza la lectura completa del texto (9, 10, 11). En segundo lugar, el hecho de que la funcionalidad de las tecnologías digitales está muy atada a la conexión Internet, y el acceso a la conectividad no era algo garantizado en la Clase Wilde, como se desprende de las intervenciones de Marcela (4, 32), Leandro (37) y Nina⁷⁴ (35 y 38). En este aspecto, la posibilidad de tomar fotografías digitales y enviarlas por WhatsApp puede facilitar el acceso a las obras.

Las problemáticas ligadas a los dispositivos, a los textos digitales y a la conexión a Internet, cuando son presentadas por los estudiantes, como hace Leandro (37) resultan complejas de anticipar por parte de los docentes y, en la mayoría de los casos, quedan fuera de su órbita de acción, por lo tanto, no pueden ofrecer respuestas, como se ve a continuación:

Intercambio #ElQueNoTieneDatos (Clase Wilde- 24/8)

1. Mimi: bueno chicos (.) podemos continuar? (4) sí? sí él ahora manda [??]° está bueno° los que tienen el libro\
2. Mauro: (entre el bullicio) y el que no tiene datos? (1) **y el que no tiene datos?** (.)
3. Mimi: bueno chicos (.) hacemos un poquito\
4. Mauro: y el que no tiene datos? (sigue el bullicio)
5. Mimi: chico::s me escuchan? (1) podés leer? empezamos? así leemos (.) empezá con el capítulo

⁷⁴ Algunos planes de telefonía móvil incluyen redes sociales ilimitadas, entonces se puede seguir enviando y recibiendo contenido por las aplicaciones de esas redes sociales, aún sin datos móviles para acceder a Internet.

6. Manuel: capítulo 1 (comienza a leer)

El intercambio #ElQueNoTieneDatos se produce en una clase siguiente en la que continúan leyendo la novela y, ante la falta de libros, Mimi vuelve a proponer la idea de utilizar los dispositivos digitales para acceder al material y así poder continuar con la lectura grupal. Sin embargo, Mauro no puede acceder ni al texto en Google ni a las fotografías de sus compañeros porque no tenía datos móviles en el celular (y en la escuela no había wifi). Resulta pertinente que, en ese intercambio, Mauro le consulta a Mimi qué hacer, tres veces en dos turnos (2, 4), sin embargo, su pregunta queda sin respuesta, probablemente a raíz de que los docentes no pueden resolver estas problemáticas emergentes. Entonces, en esta escena, el estudiante no solo queda afuera de la actividad de lectura grupal (por no tener datos ni acceso a WhatsApp) sino también de la interacción áulica, porque no obtiene respuesta de la practicante, quien probablemente por la falta de soluciones, decide no completar ese par pregunta/respuesta.

En la Clase Adrogué también encontramos escenas de lectura en las que las pantallas constituyen un suplemento porque los estudiantes no cuentan con los textos en formato papel para las clases. En el próximo intercambio se puede ver cómo los alumnos y la profesora establecen pautas de lectura sobre dos textos *Los vecinos mueren en las novelas*, de Sergio Aguirre, y *Rebelión en la Granja*, de George Orwell.

Intercambio #AndáAComprarlo (Clase Adrogué- 23/5)

1. Lila: tampoco habíamos acordado para cuándo había que traerlo
2. Sabrina: pará (.) cómo se llamaba?
3. Lila: se llamaba- y se llama (.) [Rebelión en la granja]
4. Mía: [Rebelión en la granja]
5. Micaela: [yo lo tengo]
6. Lila: vuelvo a poner los datos en el pizarrón?
7. Juan Martín: sí [porque- no- no habías aclarado la editorial porque\]
8. Máximo: [vos no habías dicho (.)] vos nos habías dicho que tenías para Internet? (voces superpuestas)
9. Lila: no (.) ese era: Los vecinos mueren en las novelas (.) este no sé (voces superpuestas)
10. Juan Martín: ni siquiera lo vio
11. Santino: dale: andá a comprarlo XX

En el intercambio #AndáAComprarlo surge una broma a partir de las indicaciones de la profesora Lila para que consiguieran la novela *Rebelión en la Granja* (1, 3 y 6). Mientras algunos estudiantes participan preguntando el título, respondiéndose entre ellos y comentando si ya lo tenían, Máximo pregunta por la posibilidad de leerlo “de

Internet”, retomando las palabras de Lila sobre el texto anterior (8) (*Los vecinos mueren en las novelas*). Si bien ella hasta ese momento no había dado indicaciones sobre el formato, sostiene que no sabía si el texto estaba disponible en formato digital (9). Esta respuesta nos permite inferir que para la lectura de esta novela la opción elegida por la docente era el soporte papel y la opción digital surge como un suplemento. A raíz de la pregunta de Máximo, Juan Martín y Santino (10 y 11) hacen bromas, en relación con la compra del libro, lo que nos podría indicar que en esta clase el acceso económico a los libros es tratado como una temática para bromear, no como algo que puede resultar una problemática compleja para algún(os) estudiante(s). Asimismo, nos permite pensar que el funcionamiento de las pantallas como suplemento no solamente está ligado a las posibilidades de acceso material económico (compra) de los libros, sino que se registran en situaciones en las que los estudiantes, por múltiples motivos, no tienen los libros en papel.

Por otro lado, también registramos escenas en las que la lectura en pantallas resulta un suplemento cuando son los docentes los que no tienen disponibles los materiales literarios con los que quieren trabajar, ya que las pantallas les permiten tener un recurso rápido y “a mano” para realizar alguna actividad en el aula, especialmente cuando el foco de la clase no está puesto en el texto literario en sí sino en un contenido que se trabaja con esos textos. En la Clase Wilde observamos una escena así cuando Mimi debe “improvisar” una actividad, dado que los estudiantes habían terminado antes de tiempo un trabajo que estaban realizando. En casi todas las clases Mimi llevaba fotocopias con cuentos impresos para trabajar sobre distintas temáticas (narradores, tipo de cuento, etc.), pero para esa clase no tenía materiales impresos, por eso recurre a un cuento que se había leído digitalmente (“Despedida” de Leo Masliah) y que los alumnos tienen en sus celulares. La consigna de trabajo se da de la siguiente manera:

Intercambio #YoNoTrajeCuento (Clase Wilde- 17/8)

1. Mimi: si me gustaría que los lean pero también yo (.) me quería focalizar (.) por ejemplo en un-algún cuento que ustedes hayan leído\°yo no traje cuento °
2. Ivo: a sí
3. Leandro: El mimoso
4. Mimi: [pero lo que\]
5. Leandro: [El mimoso]
(voces superpuestas)

6. Mimi: pero lo que pensé: (.) se acuerdan que ustedes leyeron con Lucía una: (.) un cuento (.) que se llamaba Despedida
7. Nina: eh?
8. Ivo: sí
9. Mauro: [XXX por WhatsApp]
10. Investigadora: [el de WhatsApp]
11. Mimi: que lo deben tener (.) yo pensaba que por ahí sobre ese cuento hoy podíamos trabajar [XXXX]
(voces superpuestas)
12. Nina: [a: sí]
13. Mimi: porque ese no lo habían usado (.) hicieron como- (.) una producción escrita ese día
14. Nina: cuál cuál cuál
15. Mimi: que le dieron a Lucía o a la profesora
16. Nina: sí
17. Mimi: [entonces (.) como no analizaron (.) XXX narrado:r todo esto que estamos viendo]
[voces superpuestas]

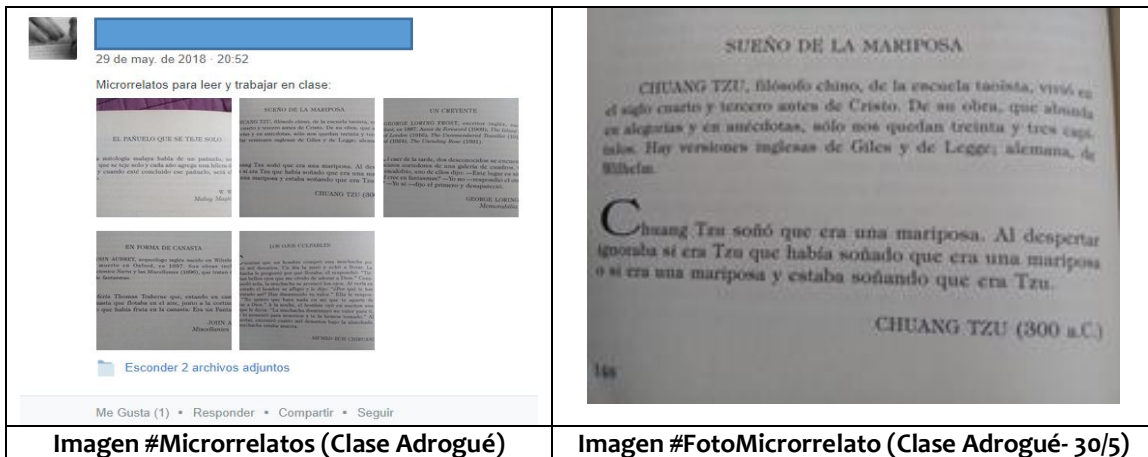
En el intercambio #YoNoTrajeCuento Mimi explica que quiere revisar algunos de los conceptos trabajados en un cuento que los estudiantes tuvieron disponible (1, 12, 17) y como ella no había llevado materiales (1) recurre a las tecnologías digitales, retomando un cuento que ya se había leído y tenían en los celulares (6). En este caso, la selección del material obedece a su disponibilidad más que a criterios propios del cuento (11), a la planificación de la actividad (6) o a los deseos de los estudiantes, que proponen otros textos (3 y 5). Se puede observar, en primer lugar, que en esta escena se recurre a la lectura digital porque permite asegurar la disponibilidad de un material de trabajo de manera rápida y económica, independientemente del valor del texto en sí. En segundo lugar, el texto literario digital no está siendo abordado en función de la lectura literaria, sino en términos de un “uso” para el desarrollo de otros contenidos, en ese sentido, resulta intercambiable con cualquier otro cuento.

En la Clase Adrogué registramos una situación similar cuando Lila recurre a las tecnologías digitales por no tener otros textos disponibles para trabajar la temática de los tiempos verbales en la narración. Ante esa situación, los textos digitales ofrecen una posibilidad para garantizar la distribución y el acceso a diversos materiales, como se puede leer a continuación:

Intercambio #QuéHago? (Clase Adrogué- 30/5)

1. Lila: pero yo les traje otro (.) en reemplazo
2. Mía: otra fotocopia más:s?

3. Lila: no(.) no es una fotocopia (.) le:s (.) porque como ayer tuve un día (.) complicado
4. Luciana: no pudiste imprimir
5. Lila: no pude hacer fotocopias no pude imprimir (.) digo *quehago quehago quehago quehago* (.) (chasquea los dedos) Edmodo(.) entonces les-
6. Micaela: **a: subiste yo lo vi**
7. Lila: le saqué unas fotos (.) [a un libro que tengo]=
8. Mía: [o sea que tenemos que entrar a Edmodo]
9. Lila: = y les voy a pedir que entren a Edmodo[para: encontrarse]
10. Micaela: [puedo usar el celu para que no (.) sacar la computadora acá]
11. Lisa: [Li⁷⁵ XXXXX]
12. Juan Martín: [Puedo usar el celu porque sino tengo que traer la computadora acá] (muchas voces superpuestas)
13. Lila: nos piden expresamente (2) nos piden expresamente que si tienen dispositivos usen el dispositivo no el celular
14. Francisco: [pero::\ XXX]
15. Santino: [yo lo tengo: los dos: pero o sea (.) ni loco]



En el intercambio #QuéHago? Lila presenta un material, unos microrrelatos, para trabajar sobre los tiempos verbales. En las imágenes se reproducen esos materiales y su espacio de circulación: en la imagen #Microrrelatos vemos la publicación hecha por Lila en el aula virtual, en donde consta el mensaje “Microrrelatos para leer y trabajar en clase” y las cinco imágenes de los textos. En la imagen #FotoMicrorrelato, vemos que estos materiales digitales consisten en fotografías digitales que Lila había tomado de libros impresos. En el intercambio podemos leer que en un comienzo la docente y los estudiantes participan co-construyendo una secuencia explicativa acerca del formato del material textual (pares 1-2, 3-4, 5-6, 7-8). En ellos Lila presenta a la plataforma edu-

⁷⁵ Forma apocopada del nombre de la profesora, como solían llamarla sus estudiantes.

cativa Edmodo⁷⁶ como una solución a una situación problemática (no tener tiempo para hacer fotocopias) y se configura como un suplemento para trabajar en el aula con materiales de lectura cuando no se tienen otros recursos. Del intercambio se infiere que Edmodo resulta un espacio conocido y compartido por todos los participantes y que los estudiantes estaban habituados a él⁷⁷. En esta escena podemos ver que la práctica de lectura digital no obedece a la selección de materiales digitales específicamente y que los textos literarios son seleccionados en función de un valor de “uso” para el desarrollo de otras actividades en las aulas. Por otra parte, a partir del turno 9, cambia el eje del intercambio, para discutir (y negociar) el soporte de lectura de los materiales. En la Clase Adrogué es usual que los estudiantes lleven tablets y/o notebooks al aula (llamados “dispositivos” en la institución), junto con sus celulares (que no son categorizados institucionalmente como “dispositivos”). Entonces muchas veces se torna conflictivo qué tecnología tienen que utilizar, porque los alumnos prefieren –en general– los celulares, como manifiestan Micaela, Juan Martín, Francisco y Santino (10, 12, 14 y 15). Aunque esta no es la opción preferida institucionalmente, como manifiesta Lila (13) tomando distancia de esa enunciación, pero justificando así sus indicaciones. De cualquier manera, a pesar de esa indicación institucional, fue usual durante el año 2018 que los estudiantes trabajaran con sus celulares porque la conexión a Internet wifi en la escuela no era óptima. Debido a eso, muchas veces es necesario recurrir a los celulares y a los datos móviles de los alumnos. En esa clase, de hecho, los estudiantes tienen algunos problemas para acceder a los cuentos en Edmodo, y no solamente por la conectividad a Internet, como podemos ver en el siguiente intercambio registrado:

Intercambio #NoHayNadaComoTrabajarConELibro (Clase Adrogué- 30/5)

1. Lila: bueno (.) cargó?
2. varios: no: **no**
3. Sebastián: sigue prendiendo
4. Analía: no cargó las imágenes

⁷⁶ Edmodo es una plataforma educativa gratuita que permite constituir aulas virtuales de las cuales puede participar estudiantes y docentes. Su interfaz consta de un “muro” para la publicación de novedades y materiales para los estudiantes, y también habilita espacios para cargar la bibliografía y los materiales de los cursos y para la publicación de actividades y tareas para los estudiantes. En la Clase Adrogué los estudiantes tenían un aula grupal en Edmodo, con todas las materias. En el quinto capítulo nos detendremos más sobre este espacio.

⁷⁷ En efecto, tenían un aula durante toda su escolarización secundaria, allí participaban docentes de todas las áreas y era usual que se utilizara para compartir materiales y entregar algunas tareas (como desarrollaremos en el capítulo 5).

5. Rufina: a mí no me cargó nada
6. Mía: en Edmodo
7. Mariano: u: vos seba sos un vivo
8. Sebastián: no (.) se empezó a actualizar
9. Mía se le empezó a actualizar la computadora (risa)
[...]⁷⁸
10. Juan Martín: mica tenés wifi?
11. Micaela: yo?
12. Sebastián: dieciséis por ciento
13. Juan Martín: seba tenés wifi?
14. Sebastián: se se wifi se
(voces y diálogos superpuestos)
15. Juan Martín: claro (.) acabé de sacar el wifi y me carga (.) la página
[...]⁷⁹
16. Lila: no? (.) cada año yo me convenzo un poco más de que no hay nada como trabajar con el libro no? °esto es como\°
17. Paula: [puedo buscarlo en el celular?]
18. Lila: [el] el libro no tarda en cargar\
19. Sebastián: no se actualiza
20. Mía: Luli vos la tenés porque sino uso con vos
21. Luciana: sí me lo va a pasar Sabrina
(voces superpuestas)
22. Justina: qué son estos?
23. Lila: vamos a usarlos (.) claro (.) yo les subí cinco textos y la idea es trabajar hoy en clase-
24. Micaela: pero en hoja
25. Lila: se\
26. Sabrina: no me aparecés Luli
27. Lila: a partir de estos (.) los cinco textos son para leerlos
28. Mía: entonces la apago (.) porque comparto con Luli
29. Lila: bueno dale
30. Luciana: Sabri me la pasás?
31. Santino: a mí: yo ya casi XX
32. Lila: si no (.) si alguien logra descargar las imágenes en WhatsApp
(voces superpuestas)

En el intercambio #NoHayNadaComoTrabajarConElLibro, se puede ver una serie de problemáticas vinculadas con el acceso a los materiales que surgen a partir de la propuesta hecha por Lila en #QuéHago? y que son planteadas por los estudiantes. Algunos explican los problemas que tienen con la carga de internet, como Analía, Rufina y Juan Martín (4, 5, 10, 13 y 15) y con sus dispositivos, como Sebastián, cuya computadora se está actualizando (3). A raíz de esto, Lila establece una comparación entre los libros en papel y estas formas de lectura digital, ponderando el libro en papel (16) porque, por

⁷⁸ Diálogo insertado sobre un chocolate.

⁷⁹ Diálogo entre Juan Martín y Sebastián por el tema de la actualización de su notebook.

ejemplo, “no tarda en cargar” (18). Además, en el intercambio se puede ver que, si bien Lila provee los materiales por Edmodo, también los estudiantes se organizan para acceder a ellos, como Juan Martín, quien recurre a los datos del celular (15) o Luciana que le pide ayuda a Sabrina (21, 26, 30), Paula que pide permiso para buscar en el celular (17) y Mía, que compartirá el dispositivo con Luciana (28). Finalmente, Lila habilita el uso de los celulares, aunque algunos ya lo estaban utilizando.

Otro problema que se registra con estos dispositivos digitales tiene que ver con el que plantea Máximo en la clase siguiente:

Intercambio #EntoncesNoSeCargó (Clase Adrogué- 31/5)

1. Mariano: Maxi (.) Maxi (.) está en WhatsApp las fotos
2. Máximo: pero:: no tengo mi teléfono
3. Investigadora: por qué?
4. Máximo: porque anoche lo conecté para cargarlo pero no se me conectó del todo entonces no se cargó
5. Investigadora: °no tenés nada de batería°
(2)
6. Lila: bueno (1) tienen En forma de canasta⁸⁰? lo esperamos a Maxi no? también? (.) ya estás?
(Máximo asiente)

En este intercambio el problema surge porque Máximo está con su computadora y tardan en cargar los materiales por la velocidad del wifi. A pesar de que los otros estudiantes tenían el material en los celulares (1), Máximo no tenía batería en el suyo, por eso dependía de la computadora. En el intercambio podemos ver que el estudiante, si bien había tenido un problema con su celular que lo “retrasa” un poco en el acceso a los materiales, no se lo impide, ya que tiene otra opción tecnológica.

En ambas clases, entonces, observamos que la lectura en pantallas funciona como un *suplemento* cuando docentes o estudiantes no tienen acceso a los libros en formato papel por diversas circunstancias. En estos contextos, si bien los libros impresos son la opción principal o preferida, se recurre a las tecnologías para implementar diversas estrategias para tener los textos disponibles de manera digital. En las escenas observadas registramos cambios en cuanto a los soportes de lectura, pero no transformaciones importantes en cuanto a las prácticas propuestas en las aulas: se desarrollan actividades de lectura grupal en voz alta que luego son analizadas y se leen textos literarios que son

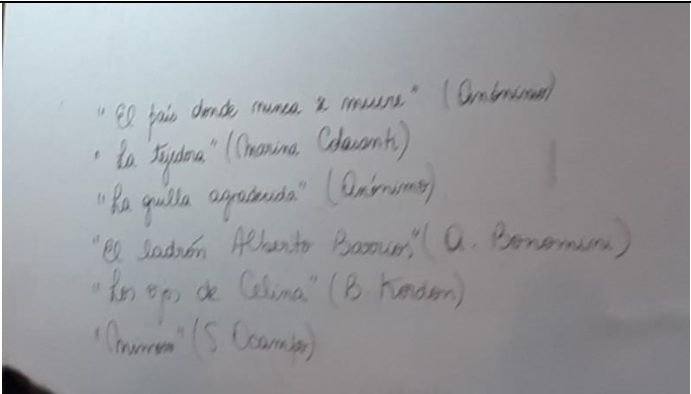
⁸⁰ “En forma de canasta” era uno de los cuentos que estaban leyendo compartidos por Edmodo.

usados para abordar otras temáticas, es decir prácticas similares a las que se desarrollan con los textos impresos. En ese sentido, se podría proponer que cuando las pantallas constituyen un suplemento, las prácticas de lectura digitales no son diferentes de aquellas llevadas adelante con libros y/o fotocopias, y que las mayores transformaciones se cifran en las posibilidades materiales de acceso a los textos que brindan esas tecnologías digitales y también en las problemáticas técnicas que emergen vinculadas con Internet o con los dispositivos en sí (batería, actualización, lentitud, etc.). En estas escenas pudimos observar que, ante problemas que se plantean en cuanto a la disponibilidad de los textos (en formato digital o impreso), en ambas clases los estudiantes y docentes participan en la gestión del acceso a los textos digitales: comparten links, textos, fotografías y aportan ideas para organizarse y compartir esos materiales en las clases. Las escenas, además, nos permiten observar diferencias entre las clases, ya que en la Clase Adrogué hay mayor disponibilidad en cuanto a las opciones técnicas que en la Clase Wilde: si para los estudiantes de la Clase Wilde los celulares son opciones frente a la falta de libros, los de la Clase Adrogué, también pueden optar (según las condiciones) entre usar sus computadoras con wifi escolar (cuando funciona) y/o sus celulares con datos. En este sentido, son diferentes los problemas que plantean los estudiantes, en la Clase Wilde están más ligados al acceso a los dispositivos y a la conectividad (por datos), mientras que en la Clase Adrogué a inconvenientes técnicos (batería, actualizaciones) y a la conectividad por wifi institucional. De cualquier manera, en ambos cursos observamos las limitaciones docentes para ofrecer alternativas superadoras ante estos problemas técnicos y de acceso que quedan fuera de su órbita de acción.

1.2. “Textos que se leerán de Internet”: la pantalla como complemento

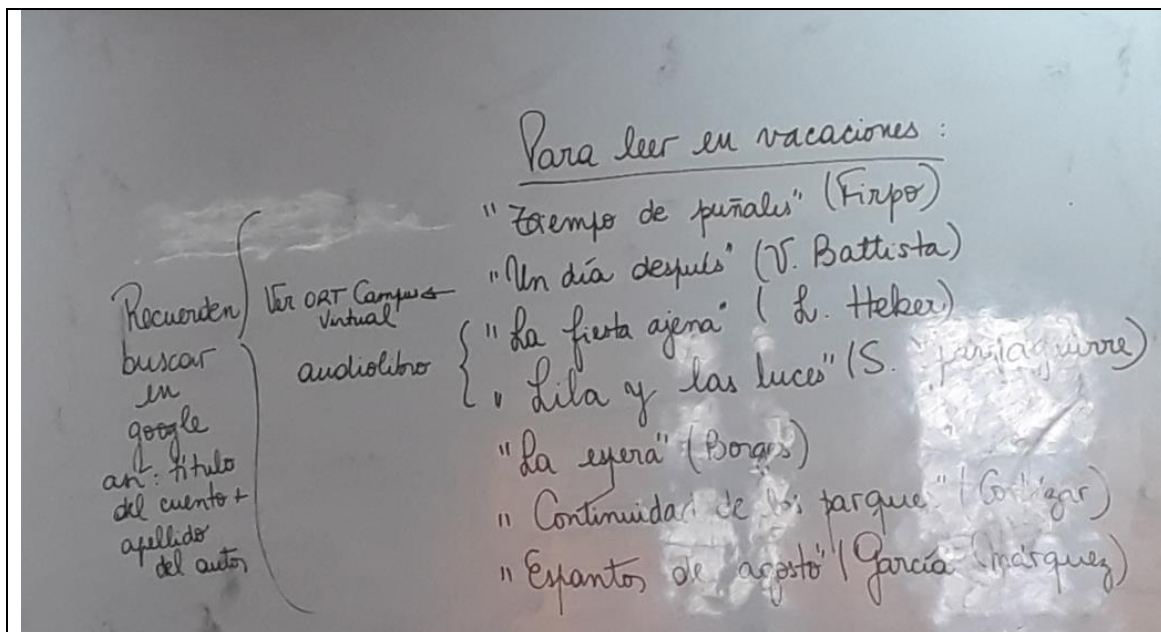
También en nuestro trabajo de campo observamos escenas en las que la lectura en formatos digitales puede funcionar como un *complemento*, para aportar algo nuevo o “extra” a las clases. En ambos cursos registramos escenas de lectura en pantallas en las cuales se recurre a los dispositivos digitales y a Internet, no para suplir la falta de textos en papel, sino para habilitar otras posibilidades lectoras. En la Clase Wilde encontramos una escena así cuando la docente intenta generar situaciones de lectura fuera de la escuela, e Internet habilita esas lecturas adicionales en el hogar, ya que en el aula Mar-

cela solía proponer soportes impresos⁸¹. A continuación, reproducimos un mensaje que la profesora les dirige a los padres a través del cuaderno de comunicados, en el que avisa de una instancia de evaluación y solicita la lectura desde Internet de una serie de cuentos:

Mensaje #NotaDictada (Clase Wilde- 27/4)	
<i>Señores padres: el próximo viernes cuatro de mayo habrá lección de Prácticas del Lenguaje. Los temas son: comprensión lectora de los siguientes textos que se leerán de Internet.</i>	
Transcripción: Los cuentos son: "El país donde nadie se muere" (Anónimo), "La tejedora" (Marina Colasanti), "La grulla agradecida" (Anónimo), "El ladrón Alberto Barrios" (A. Bonomini), "Los ojos de Celina" (B. Kordon), "Mimoso" (S.Ocampo).	
Imagen #CuentosParaBuscar (Clase Wilde- 27/4)	

En el mensaje dictado, la docente informa de una instancia de evaluación oral que se produciría la semana siguiente y para la cual los estudiantes deberían llevar leídos seis cuentos. Como puede leerse en el mensaje, Internet es la fuente pensada para que los alumnos accedan a ellos. Cuando Marcela termina de dictar los títulos de los cuentos, los escribe en el pizarrón junto al nombre del autor entre paréntesis, como se ve en la imagen #CuentosParaBuscar. En esta ocasión Marcela no brinda mayores precisiones sobre las páginas o plataformas que debían consultar los estudiantes, pero, algunos meses más tarde, cuando vuelve a dar una tarea semejante, no solamente escribe en el pizarrón el título de los cuentos y el nombre de los autores, sino que da más indicaciones de cómo los estudiantes pueden acceder a los textos, como se puede ver a continuación:

⁸¹En algunas clases, cuando Marcela propuso actividades que involucraban la lectura en voz alta de textos durante las clases, solía: (a) dejar el material para fotocopiar con previo aviso a los estudiantes, p.e. con el cuento "Shredni Vhastar"; (b) ir a buscar manuales o antologías a la biblioteca de la escuela, p.e. con el cuento "El Club de Los Perfectos".



Transcripción

Columna 1: Recuerden buscar en Google con: título del cuento + apellido del autor.

Columna 2: Ver ORT Campus Virtual. Audio libro.

Columna 3: Para leer en vacaciones. "Tiempo de puñales" (Firpo) "Un día después" (V. Battista) "La fiesta ajena" (L. Heber) "Lila y las luces" (S. Iparraguirre) "La espera" (Borges), "Continuidad de los parques" (Cortázar) "Espantos de agosto" (García Márquez)

Imagen #NuevosCuentosParaBuscar (Clase Wilde- 13/7)

En esta ocasión la docente orienta más a los estudiantes para que puedan buscar los textos y leerlos durante las vacaciones de invierno. En efecto, como puede leerse en la imagen #NuevosCuentosParaBuscar, Marcela da indicaciones sobre cómo buscar el material en Google (Columna 1), sugiere una página para uno de los cuentos (Columna 2) y presenta la opción de consultar el formato "audiolibro⁸²" para otros de los cuentos (Columna 2). A diferencia de lo ocurrido en la primera escena, aquí Marcela guía a los estudiantes en su búsqueda y sugiere algunos espacios virtuales, en este sentido, ofrece una suerte de curaduría de contenidos en línea (Odetti, 2013), en tanto presenta caminos para que ellos puedan acceder a los textos completos o a otros contenidos valiosos, que no siempre son los primeros resultados en un buscador.

A partir de estas dos escenas, se puede sugerir que en la Clase Wilde la profesora considera Internet como un espacio o repositorio que permite acceder a textos que complementan las actividades áulicas y también a otros formatos (como los audioli-

⁸² Un audiolibro es una pista de audio en la que se lee un material literario determinado.

bros). A la vez, se trata de un tipo de propuesta que presupone que los estudiantes tienen acceso a Internet (en sus celulares o en sus hogares) y a dispositivos digitales, ya que en los intercambios áulicos en los que se establecen estas consignas, esas condiciones de accesibilidad y disponibilidad no son problematizadas ni cuestionadas, aunque en las clases siguientes los estudiantes pueden plantear algunos inconvenientes eventuales y específicos en el desarrollo de estas prácticas, como se puede leer a continuación:

Intercambio #MeHabíanRobadoElCelu (Clase Wilde- 4/5)

1. Renzo: NO PUDO estudiar profe
2. Marcela: por qué no?
3. Renzo: porque [le robaron]
4. Ezequiel: [el el] el viernes me habían robado el celu [y no (.) tenía:(.) para entrar al grupo⁸³]
5. Marcela: [ai::: (.) eras vos]
6. Renzo: es verdad [profe]
7. Ezequiel: [como] enviaron todo al grupo no podía\

En el intercambio, Renzo intercede por su compañero Ezequiel, para explicarle a la docente que si no estudió fue porque le habían robado el celular. En su respuesta, Marcela implica que tenía información sobre el hecho, pero no sobre la víctima, y sus próximas intervenciones se van a centrar en el robo y no en la lectura de los cuentos.

En la Clase Adrogué también registramos situaciones en las que la lectura en pantallas constituye un complemento, al brindar una nueva posibilidad. Durante la lectura grupal en voz alta de la novela *Rebelión en la granja*, se plantea una problemática de comprensión lingüística ya que, al tener distintas ediciones del libro en papel, los estudiantes leían traducciones diferentes con variantes que dificultaban la lectura compartida. Por eso, cuando Lila detecta esa problemática, sube a Edmodo una edición digital del texto que se corresponde con la traducción que ella tiene en su libro impreso, para que todos tengan la misma versión y se facilite, así, la lectura grupal. A continuación, reproducimos el mensaje compartido en la plataforma:

⁸³ Hace referencia al grupo de WhatsApp que compartían los estudiantes y por el que circulaban los materiales e información relativa a las clases. Nos referiremos en profundidad a este grupo en el capítulo 5.



Como se puede ver en el mensaje, Lila propone este texto digital específicamente para la lectura grupal de algunos capítulos durante las clases, como una forma de resolver las “molestias de leer con diferentes traducciones”. En este sentido, el texto en PDF funciona como un complemento para la lectura grupal en voz alta en el curso. La docente les ofrece como una posibilidad a los estudiantes (“podemos”) llevar el archivo descargado desde sus casas en sus equipos, para poder tener el texto disponible sin depender de la conectividad de Internet, a partir de lo que podemos inferir que también Lila presupone que los estudiantes tienen acceso a Internet y a dispositivos en sus hogares. De cualquier manera, no todos descargan el material y por esto, deben organizarse en la siguiente clase para acceder a él, como se puede ver en el próximo intercambio:

Intercambio #TraducciónDeRebelión (Clase Adrogué- 2/8)

1. Lila: a ver: (1) e::
(voces y diálogos entre los estudiantes)
2. Micaela: LA REBELIÓN EN LA GRANJA?
(diálogos y voces)
3. Lila: [vamos a leer xxxx]
(diálogos y voces) (solo se escucha lo que dice Micaela)
4. Micaela: {Pau- Pau pasás foto? que vos lo tenés el de\ libro a-al WhatsApp}
5. Paula: XXX (inaudible)
6. Micaela:{qué}

7. Paula: XXX (inaudible)
8. Micaela: {por eso le podés sacar screen porque yo no tengo datos}
9. Paula: XXX (inaudible)
10. Micaela: {qué capítulo era? el 5?}
11. Lila: tenemos que leer el capítulo 5 (.) les había dejado un mensajito que trajeran el libro o: (2) siempre lo más cómodo es pdf si su versión es **muy** diferente a la que tiene la mayoría
12. Rufina: cómo es?
13. Lila: el pdf está en Edmodo(.) ese se lo descargan ya sea a sus celulares o a sus dispositivos \ no tenemos que depender de la conexión

En el intercambio #TraducciónDeRebelión Micaela recurre a sus compañeras porque no tiene el texto necesario en formato digital y tampoco internet en el celular para acceder a Edmodo. Ante esto, le pide a Paula que le envíe capturas de pantalla (*screen* por *screenshot*) de ese texto y, tras una respuesta no preferida de la compañera⁸⁴, consigue que otros compañeros se las envíen. En medio de los diálogos de los estudiantes, Lila toma el turno de habla y hace referencia al mensaje publicado en Edmodo para que trajeran el libro, y manifiesta que lo más cómodo era la versión PDF ante las dificultades de la traducción (11), con lo cual se puede ver cómo las pantallas funcionan como un complemento que habilitan una práctica de lectura compartida.

En ambos cursos, entonces, las pantallas pueden funcionar como un *complemento* para posibilitar prácticas de lectura en o para las clases, ya sea porque habilitan el acceso a textos y formatos complementarios cuando se suman materiales literarios para el hogar (en la Clase Wilde) o porque permiten una lectura compartida que supere las diferencias lingüísticas entre traducciones en textos impresos (en la Clase Adrogué). En estos casos, las pantallas habilitan prácticas de lectura literaria (individuales o grupales) que no estaban permitidas por los textos impresos disponibles en la escuela. Asimismo, en ambos cursos pudimos observar que las docentes presuponen las posibilidades de acceso y disponibilidad tecnológica que tienen los estudiantes en sus hogares, aunque a veces se plantean problemáticas particulares vinculadas con la conectividad o con los dispositivos, que ellos deben enfrentar y/o gestionar. Por otra parte, se pueden establecer diferencias entre ambas clases: mientras que en la Clase Adrogué las tecnologías digitales habilitan una práctica de lectura similar a la desarrollada con textos impresos

⁸⁴ No se escucha en el audio, pero en nuestro cuaderno de campo hemos registrado que Paula le dice que el texto estaba en Edmodo, y quiere que lo descargue de allí.

(lectura grupal en voz alta), en la clase Wilde, junto con habilitar la exploración en la web de materiales literarios, las tecnologías digitales favorecen el acercamiento a otros formatos textuales literarios, como los audiolibros. En segundo lugar, se pueden diferenciar las formas que tienen las docentes de facilitar la llegada a esos materiales complementarios, mientras que Marcela debe utilizar el pizarrón para guiar a los estudiantes en su búsqueda en internet, Lila cuenta con un aula virtual que le facilita compartir los materiales digitales. En el capítulo 5 retomaremos esta diferencia.

1.3. “En papel o en PDF”: la pantalla como alternativa

Por último, registramos algunas escenas durante las lecturas literarias en las que las pantallas se presentan como una alternativa posible (en igualdad de condiciones) a los textos impresos. En la Clase Wilde observamos esto cuando Marcela propone la lectura de la obra de teatro *La Nona* en las últimas clases del año⁸⁵. La docente había planificado que una parte de la obra se leyera de forma grupal en la clase y que los estudiantes completaran la lectura de forma individual en sus hogares. En este marco, les solicita que lleven la obra descargada en sus celulares y también da la opción de llevar el libro impreso, como se puede leer en el próximo intercambio:

Intercambio #LaNona (Clase Wilde- 20/11)

1. Marcela: e:: (2) en realidad (.) e: hay que ver el último trabajo que es el que van a hacer después de leer la obra de teatro el viernes (.) el viernes leemos una obra de teatro no la vamos a terminar de leer acá seguramente (.) =
2. Alguien: [profe]
3. Marcela: [pero] la empezamos a leer (.) recuerden traerla descargada en el celu [...]⁸⁶
4. Marcela: como: (.) claro (.) lo que pasa es- (.) a: una cosa- sí una cosa importante cuando la bajen cuando la bajen fijensé que diga (.) obra completa (.) o que diga pdf (voces superpuestas) [...]⁸⁷
5. Marcela: los que **no** quieran bajar la obra porque:\ (.) no la quieren bajar al celular\ porque no sé qué\ porque no pueden leer del celular o por lo que fuere\ pueden comprar las fotocopias (.) o pueden comprar el texto en cualquier librería (.) m?

⁸⁵ El trabajo con esta obra de teatro fue breve y en las últimas clases. En este punto es importante hacer una aclaración: el año 2018 fue un año de mucha movilización gremial por parte de los docentes de la Provincia de Buenos Aires que incluyó el comienzo tardío de las clases y algunos paros masivos. Esta situación, sumada a otros eventos imprevistos, generó que se fueran retrasando algunos temas del currículum y también las clases de los practicantes. Por este motivo, a Marcela le quedaron pocas clases para terminar su programa.

⁸⁶ Omito algunos turnos de habla en los que una estudiante le consulta a la docente el título de la obra anterior, que habían leído con la practicante Mimi

⁸⁷ Omito algunos turnos en los que los estudiantes consultan el título de la obra, de qué se trata la obra y se hacen bromas entre ellos.

6. Víctor: no [te conviene XX]
7. Marcela: [como no]está traducida\ (.) no no no es que van a tener problema:s para seguir la lectura de la obra (.) ta? (.) es una obra muy muy conocida=
8. Mauro: [cómo se llama?]=
9. Marcela: =[que se puede] conseguir [muy fácilmente]
10. Víctor: [La nona]
11. Ismael: *La nona*
12. Marcela: ta? (.) sí? (1) estamos?

En el intercambio #LaNona Marcela da indicaciones sobre cómo tienen que hacer los estudiantes para llevar el material a la clase: primero explica cómo descargar la obra en el celular (3 y 4) y luego, menciona la posibilidad de conseguir el texto en soporte físico o fotocopias (5), lo que muestra considera ambas opciones como alternativas válidas. Aunque para los estudiantes, una alternativa es más asequible en términos económicos que la otra (6). La semana siguiente todos tenían el texto en sus celulares, como se puede ver en la próxima imagen:



A diferencia de lo que habíamos registrado en otras clases, en las que los estudiantes comparten los materiales impresos (en libros o en fotocopias) durante la lectura grupal, en esta escena fotografiada se puede ver que cada estudiante está leyendo individualmente desde su celular. Resulta pertinente señalar que, a pesar las indicaciones que había dado la docente, no todos habían descargado el texto para la clase, por eso, antes de comenzar con la lectura, se dedica tiempo a organizar la manera de que todos puedan tener la obra, generalmente compartiendo en los grupos de WhatsApp el PDF que uno había descargado.

Por su parte, en la Clase Adrogué, registramos una escena durante la lectura de *Los vecinos mueren en las novelas*, en la que los formatos digitales y en papel funcionan

como alternativas equivalentes para los participantes, como se puede ver en el próximo intercambio:

Intercambio #EnPapelOEnPDF (Clase Adrogue- 13/6)

1. Lila: perfecto (.) les pido que saquen el libro si lo tienen en: papel o en pdf\
2. Mía: pdf:
3. Alumna: papel
4. Santino: yo lo tengo en libro pero no:\
5. Micaela: no te f-
6. Mariano: Li yo no puedo encontrar el libro (.) lo busqué en mi casa y no lo encuentro y acá tampoco
7. Santino: yo igual=
8. Mariano: pero lo tengo de: pdf
9. Alumno: el pdf
10. Lila: lo prestaste al lado? no creo no? si usamos el pdf la mayoría de las veces (voces de fondo)
11. Mariano: una vez lo presté pero me lo devolvieron [XXXXXX]

En el intercambio #EnPapelOEnPDF vemos la convivencia de múltiples formatos de lectura y que el pedido de la profesora Lila es “que saquen el libro” en cualquier formato (1). En las respuestas a ese pedido, los estudiantes van respondiendo según el formato con el que cuentan (2, 3 y 4) y Lila no establece valoraciones al respecto. Santino y Máximo, por ejemplo, cuentan que no tienen el libro en formato papel porque no lo encuentran, y frente a esa situación, recurren a la alternativa digital (3, 6 y 7). Asimismo, resulta interesante señalar que este texto digital no había sido compartido por Lila en la plataforma Edmodo, sino que, en clases anteriores, la docente les había mencionado a los estudiantes que podían descargarlo de Internet porque estaba completo y disponible y algunos de ellos lo habían hecho.

Con estas posibilidades, en las clases se desarrollan prácticas de lectura literaria en voz alta, en las que van a convivir los distintos soportes de lectura: en papel y con dispositivos digitales, como se puede ver en las próximas imágenes:



En efecto, en las imágenes podemos ver que coexisten los libros impresos leídos por Lila (#MúltiplesSoportesUno) y por la estudiante ubicada delante a la derecha (#MúltiplesSoportesDos); los celulares, leídos por la estudiante del centro de la imagen (#MúltiplesSoportesUno) y por las estudiantes del fondo (#MúltiplesSoportesDos) y también la impresión en papel del PFD, leído por la estudiante de la derecha en #MúltiplesSoportesUno.

En ambas aulas, entonces, pudimos observar que cuando la lectura en pantallas funciona como alternativa, los textos literarios son abordados en tanto su valor discursivo poético, independientemente de su formato de lectura y circulación, y que tanto los formatos impresos (libros o fotocopias), como los digitales resultan opciones válidas en la clase. De cualquier modo, resulta interesante que, si bien las docentes proponen y validan las alternativas digitales, estas solamente son utilizadas por los estudiantes, ya que en ambos cursos las profesoras leen sus textos en formato libro impreso. Los estudiantes, ante la posibilidad brindada por las docentes, desarrollan diversas estrategias y gestionan sus accesos al libro digital. En la Clase Wilde, algunos lo descargan de Internet y luego este material es compartido a través del grupo de WhatsApp para que otros compañeros puedan acceder a él. En la Clase Adrogué, en cambio, no registramos ese acceso compartido en WhatsApp, sino que los estudiantes lo descargan de Internet de forma individual. Una diferencia pertinente que observamos en los últimos intercambios tiene que ver con cómo valoran los alumnos las posibilidades de acceder a las alternativas digitales en ambos cursos: mientras que en la Clase Wilde las alternativas se

evalúan en términos de sus costos económicos, en la Clase Adrogué, las alternativas se piensan en relación con otras posibilidades (como encontrar o no el libro). Asimismo, observamos que frente cuando la lectura digital es una alternativa válida en las aulas, en la clase Wilde es la alternativa preferida por los estudiantes, mientras que en la clase Adrogué, convive con la lectura de materiales impresos.

En este primer apartado analizamos algunas escenas en las que las tecnologías digitales forman parte de las prácticas de lectura de textos literarios. Sostuvimos que en estas prácticas las pantallas pueden funcionar como un *suplemento*, cuando resuelven algún problema de disponibilidad a los textos en formato papel, como un *complemento*, cuando se recurre a ellas por las prácticas de lectura que habilitan, y como *alternativa*, cuando se proponen en pie de igualdad con los formatos en papel. Observamos que cuando la lectura en pantallas constituye un suplemento o una alternativa a los textos impresos, las prácticas de lectura no se ven sustancialmente modificadas, sino que los formatos digitales se adaptan a prácticas de lectura, de enseñanza y trabajo establecidas con los textos impresos: lectura en voz alta, diálogo grupal sobre el argumento literario, “uso” de los textos para el abordaje de temáticas no literarias, etc. Por el contrario, cuando las pantallas son un complemento en las clases, sí pudimos observar que habilitan otras prácticas de lectura, vinculadas con las facilidades que brindan para el acceso a materiales literarios nuevos, en otros formatos o a traducciones específicas. Asimismo, observamos que las docentes manifiestan (implícita y explícitamente) preferencias particulares por los textos impresos, pero permiten y facilitan que sus estudiantes accedan a los materiales en los distintos formatos; en este sentido, priorizan el acceso a los materiales literarios por sobre los formatos y las problemáticas que puedan plantearse. A partir de esto, se puede problematizar la idea de que existe de una tensión entre una cultura letrada impresa en las aulas, que prefiere los materiales en formato papel, y ciertas formas de literacidades vernáculas que favorecen la búsqueda en internet y el acceso digital a los materiales de lectura. Estas tensiones, si bien pueden emerger en algunas clases, son superadas en función del objetivo pragmático de garantizar la disponibilidad de los materiales y el desarrollo de las prácticas de lectura. Por otra parte, observamos que la incorporación de las tecnologías digitales genera pro-

blemáticas propias, ligadas con aspectos técnicos de los dispositivos o de la conexión a internet. De cualquier manera, el contraste entre ambas clases nos permitió observar que la cuestión de la disponibilidad de los materiales (en papel y digitales) no es igualmente problemática en los dos cursos, ya que los estudiantes de la Clase Adrogué tienen más alternativas tecnológicas disponibles que los de la Clase Wilde, no solo en relación con los dispositivos (notebooks, celulares), sino también con la conectividad (datos y wifi institucional) y con los espacios digitales para compartir materiales (Edmodo y WhatsApp). Sin embargo, las estrategias que despliegan los estudiantes de ambos cursos les permiten afrontar estas problemáticas en el acceso a los textos literarios aprovechando las potencialidades de las tecnologías digitales. Es decir que, frente a los problemas en cuanto a la disponibilidad de materiales físicos y de conexión digital, los alumnos de ambos cursos ponen en funcionamiento diversas estrategias con las tecnologías digitales que les permiten tener accesibilidad a los textos literarios y participar de las prácticas de lectura literaria que se proponen en el aula, ya sea compartiéndose por WhatsApp los textos descargados, tomando fotografías de los libros en papel, haciendo capturas de las pantallas o descargando individualmente los textos digitales.

2. Información⁸⁸ en las pantallas

Durante el trabajo de campo pudimos observar que las tecnologías digitales se ven involucradas en las prácticas de lectura de textos explicativos cuando estudiantes y docentes recurren a Internet para consultar datos puntuales o información sobre diferentes temáticas. En ambas clases, en las prácticas de lectura de investigación, cuando se lee para buscar datos o información sobre los contenidos, Internet es el medio predominante y elegido tanto por profesores como por estudiantes. Internet es la forma de acceder a textos y a datos que no están disponibles de otras formas en el aula y, en este sentido, permite enriquecer las clases, a la vez que brinda herramientas para realizar actividades. En relación con esto, se ha propuesto que las tecnologías digitales vuelven obsoleta la idea de que en las clases las únicas fuentes de información son los docentes y los libros de texto (Ferreiro, 2011, Lorente, 2016). Por el contrario, nociones como la

⁸⁸ Retomamos el sintagma “buscar información” porque se trata de una tarea muy usual en las escuelas, cuando los docentes les piden a los estudiantes que busquen sobre un tema, esa actividad es nombrada de esta manera.

de mente o cognición extendida, plantean que los objetos o herramientas particulares (en este caso dispositivos digitales con internet) pueden extender el pensamiento humano más allá de la mente-cerebro particular (Perkins, 1997; Pennycook, 2018), lo que nos permite pensar en formas diferentes de circulación del conocimiento en las clases que no siempre se ajustan a los patrones interaccionales del discurso en el aula, englobados en el modelo IRE. A continuación, presentaremos un análisis de dos tipos de prácticas de lectura de textos informativos con tecnologías digitales que registramos en las clases, algunas espontáneas y otras planificadas.

2.1. “Fijate si encontrás...”: prácticas espontáneas de búsqueda

Durante el trabajo de campo pudimos observar que en las clases se recurre a Internet para investigar sobre algunos aspectos que aparecen en los textos literarios y que, si bien no son centrales ni dificultan la comprensión lectora, pueden despertar interés y dudas en el aula. En ambos cursos registramos este tipo de escenas y vimos cómo los participantes utilizan los celulares para buscar información al respecto. En general se trata de consultas que hacen los estudiantes y como las docentes no tienen una respuesta para brindar, recurren a Internet para resolver esa duda.

En la Clase Wilde, una escena de este tipo surge a partir de la lectura del cuento “Sredni Vashtar”, en el que uno de los personajes tiene un hurón y un estudiante pregunta por su dieta alimentaria, como vemos a continuación:

Intercambio #QuéComeElHurón (Clase Wilde- 11/5)

1. Víctor: profe (.) qué come el hurón?
2. Marcela: la verdad que nunca investigué qué come un hurón
3. Nina: puede comer e: e (.) [frutas (.) y verduras]
4. Mauro: [puedo buscarlo profe?]
5. Marcela: ahora lo [buscás (.) esperá]
6. Ivana: [pueden comer las moras] que le dejaban
7. Nina: frutas y verduras
8. Marcela: frutas debe ser (.) si
9. Nina: y nueces también (.) no sé [si tanto igual]
10. Marcela: [fijate a ver] si encontrás qué come el hurón
- (4)
11. Marcela: bueno-
12. Renzo: frutas [y verduras]
13. Mauro: [gracias gracias gracias]
14. Marcela: [e::] para mí [frutas y verduras °pero bueno°]
(voces superpuestas)
15. Marcela: esperá (.) hurón (.) cómo lo vas a escribir hurón?
16. Mauro: e:

17. Investigadora: con hache
18. Marcela: Mauro
19. Renzo: profe semillas también
20. Marcela: con qué?
21. Nahuel: [con jota]
22. Mauro: [con hache]
23. Marcela: a: (.) bien
24. Víctor: buscá hurón hache XXX
25. Marcela: ahí está (mostrando el celular que Mauro le había llevado) (.) miren al hurón
26. Varios: a ver: (.)a:
27. Matilda: profe no se ve nada
(Voces superpuestas y gritos)
28. Marcela: (lleva el celular a otro lado) miren al hurón (Voces superpuestas y gritos)
(1) hermoso el hurón (le devuelve el celular a Mauro)
29. Mauro: leo qué come?
(1)
30. Marcela: dame (.) vamos a ver qué come (Vuelve a tomar el celular de Mauro) (Voces superpuestas y gritos) (2) qué come el hurón? perá que quiero ver qué come el hurón (.) qué le da de comer (Voces superpuestas y gritos)

Aunque no era necesario el dato para la comprensión del cuento, Marcela responde que no sabe (2) y ante la curiosidad, Mauro propone buscarlo en Internet (4), algo que la docente habilita unos segundos después (10). Marcela, a modo de guía, le pregunta cómo iba a escribir “hurón” y tras la aclaración ortográfica y algunas bromas (de 15 a 24), Mauro busca en el celular la dieta de los hurones. Cuando el estudiante encuentra la información buscada, le da el celular a Marcela y ella les muestra a los demás la imagen del hurón (25 y 28). A continuación, Marcela, con un gesto que denota curiosidad (la mano en el mentón) lee en voz alta para todos acerca de la dieta de los hurones en el celular de Mauro, como se puede ver en la próxima imagen:



Imagen #Huronos (Clase Wilde- 11/5)

En este intercambio, la docente se posiciona en un lugar de no saber, señalando que no lo había investigado (2), aventurando respuestas con expresiones de duda y posibilidad (8, 14), con preguntas (10, 30) y su deseo de saber la respuesta (30). Pero, a su vez, es quien regula el flujo de información en el aula, desde un lugar central en el espacio, mostrando imágenes y leyendo lo que figura en Internet, como se ve en la imagen #Huronos. En esta escena, asimismo, se puede pensar que el sitio de Internet consultado a través del celular se configura como un componente más que participa en la interacción áulica ya que es quien va a aportar la respuesta a la pregunta realizada por un estudiante (1) y (30).

En la Clase Adrogué también se produce una escena similar durante la lectura de un microrrelato: cuando Paula estaba leyendo es interrumpida por una compañera que pregunta por el significado de la palabra “denario”:

Intercambio #QuéEsDenarios (Clase Adrogué- 31/5)

1. Paula: *cuentan que un hombre compró una muchacha por cuatro mil denarios (lee)*
2. Micaela: qué es denarios?
3. Lila: es una moneda
4. Mariano: como una moneda\
5. Juan Martín: de dónde?
6. Mariano: no sé de dónde
7. Lila: sabén que no sé (.) ahora lo buscamos
[Paula sigue leyendo] (90) (mientras otros hablan)
8. Juan Martín: den (.) a (.) rio (.) denario (.) de (.) nario

[...] (voces y diálogos)

9. Máximo: no no es una moneda (.) es esto (le muestra el celular a Lila)
(2)
10. Lila: parecen rosarios (.) pero en vez de buscar imágenes? (.) 3: vamos a al-
11. Micaela: pero poné moneda de di: de di-
12. Luciana: moneda poné
13. Lila: será que yo contesté-
14. Máximo: [por ahí]
15. Lila: [quizá yo contesté] automáticamente que son moneda pensando que era una moneda y no lo son
16. Santino: °de Dinamarca°
17. Lila: (buscando en su celular) °denarios de plata° °denarios de plata° *denario en Mercado libre* (risas)
18. Mariano: Ask que es Máximo Ask? qué es Ask?
19. Lila: es un buscador
20. Francisco: te vendían denarios °en Mercado libre°
21. Juan Martín: qué es Ask
22. Santino: descargate Google Maxito
(risas)
23. Máximo: ya me lo descargué
24. Mariano: pero buscá Google y buscá ahí
(60) [...] ⁸⁹
25. Máximo: denario era una moneda: de Roma de plata
26. Lila: aja (.) de Roma

En el intercambio #QuéEsDenarios, ante la pregunta de una estudiante, Lila proporciona una respuesta (3) pero comienza a dudar frente a las preguntas adicionales de los estudiantes (5, 6), lo que hace que Lila manifieste su desconocimiento acerca de la definición exacta de la palabra, corriéndose del lugar de saber. A partir de este momento se dividen las actividades en la clase: algunos estudiantes y la docente siguen leyendo el microrrelato, mientras que otros, como Juan Martín y Máximo, quieren buscar en Internet qué es un denario. Tras un tiempo –90 segundos–, Máximo interrumpe la lectura grupal de sus compañeros y contradice la respuesta que había dado Lila, mostrando la pantalla de su celular. En este intercambio, entonces, la página de internet consultada a través del celular es llevada a la interacción áulica como un actante que se opone a la palabra docente (9). Lila, si bien mira la imagen y la describe, manifiesta cierta desconfianza y hace algunas indicaciones sobre cómo tiene que buscar la información, no en imágenes, sino en definiciones. Su sugerencia, además, es co-construida por otros compañeros que también contribuyen con sus aportes para decirle a Máximo cómo

⁸⁹ Continúa el diálogo sobre el cuento.

buscar en Internet (11, 12, 18, 21, 22 y 24). Tras manifestar sus dudas respecto a la respuesta dada anteriormente (13 y 15), Lila toma su celular y, desde su escritorio, en voz alta narra su búsqueda (17), como se puede ver en la próxima imagen:



En la imagen #GoogleDenarios vemos que la docente lleva adelante la búsqueda de información y va narrando cómo busca esos datos, aunque los estudiantes también participan con sus dispositivos. Hecho esto, nuevamente se retoma el diálogo sobre el cuento leído, sin embargo, Máximo continúa su actividad de investigación hasta que encuentra la respuesta buscada y aporta una definición (25), a la que Lila asiente (26).

Las dos escenas anteriores nos permiten ver que en las aulas emergen prácticas de lectura de investigación con tecnologías digitales que intervienen en cómo circula y se distribuye el saber y el acceso a la información en las aulas. Ante dudas concretas que manifiestan los estudiantes y que las docentes no pueden resolver, se recurre a Internet para “investigar”. En ambos cursos, cuando se utiliza la forma verbal “buscar”, no se aclara que se buscará en Internet, sino que eso funciona como un sobreentendido: si se busca información en el aula, se lo hace a través de los celulares y en Internet. En este sentido, se puede proponer que se trata de una práctica de lectura nueva en las aulas, relacionada con las posibilidades que brindan las tecnologías digitales, que ocupan el espacio que antes era de diccionarios, enciclopedias o manuales. Estos materiales discursivos, disponibles en ambas escuelas, no son mencionados ni propuestos como alternativas por los estudiantes ni por los docentes. Por el contrario, Internet funciona

como un espacio indiscutido de búsqueda e investigación y esto constituye un saber implícito en los intercambios áulicos. En ambas aulas, Internet (a través de los celulares) se configura como la principal fuente de información para las búsquedas espontáneas. Probablemente, esto se puede relacionar con la portabilidad de los dispositivos digitales, que facilitan prácticas de lectura ubicuas, y con el hecho de que los estudiantes ya tienen al alcance sus celulares y no así otros materiales de consulta. En este sentido, se puede pensar cómo los celulares se integran a la ecología de los medios en el aula y cómo habilitan estas nuevas prácticas de lectura.

Además, en las dos escenas analizadas podemos ver que las búsquedas en internet se proponen y desarrollan como formas interaccionales que se alejan del modelo IRE, y que darían cuenta de las literacidades vernáculas de los estudiantes en cuanto a la búsqueda y el acceso a la información. Estas literacidades, si bien podrían constituir formas de resistencia al rol docente, ya que son los estudiantes los que proponen estas prácticas de lectura de textos informativos en internet y también participan en las búsquedas, opinando y dando indicaciones, no generan tensiones en las aulas –por lo menos en las escenas analizadas– sino que se integran con las literacidades escolares en cuanto a la guía que proporcionan las docentes para buscar información. Las profesoras, durante estas búsquedas (grupales o individuales), asumen roles de validación y saber que se reafirman en cómo guían o ayudan a los estudiantes, en este sentido, asumen un rol de curadoras de esos contenidos digitales en línea. En la Clase Wilde, Marcela brinda ayuda centrándose en la norma ortográfica, mientras que en la Clase Adrogué, Lila se centra en las fuentes de validación en los géneros en línea. La principal diferencia hallada entre ambas clases tiene que ver con cómo se gestiona la práctica de la búsqueda: en la Clase Wilde, ante la pregunta de un estudiante y la propuesta de otro, Marcela habilita la búsqueda, que es realizada por un solo estudiante (para todo el curso) y luego la docente lee en voz alta el resultado para todos. En este sentido, se trata de una práctica de búsqueda negociada y compartida al interior de la clase. En la Clase Adrogué, en cambio, ante la duda planteada por un estudiante, se despliega una práctica de búsqueda primero individual, que “desafía” la respuesta aportada por la profesora. Esto genera que se desarrollen prácticas individuales de búsqueda, por parte de algunos estudiantes y también de Lila, pero que luego los resultados son compartidos con toda la clase.

2.2. “Busquen en Internet”: actividades planificadas

Junto con esas búsquedas espontáneas, registramos la recurrencia a Internet para obtener materiales teóricos vinculados con los contenidos de la materia. A diferencia de lo que señalamos en la sección anterior, aquí Internet no es un recurso casual, sino que se proponen actividades ancladas –en parte, al menos– en el acceso a la Web como fuente de información.

En la Clase Wilde observamos esto en una tarea de investigación sobre las características de los cuentos policiales y de ciencia ficción. Marcela divide a los estudiantes en dos grupos según el tipo de cuento y asigna esta tarea mediante una nota dictada en el cuaderno de comunicaciones:

“Buscar información sobre el siguiente tipo de cuento. Subrayar la información más importante en la fotocopia. Luego determinar las palabras clave que serán utilizadas en una red conceptual”
--

Consigna #Información (Clase Wilde- 18/5)
--

En la consigna dictada se asocia el sintagma “buscar información”, que puede remitir a espacios virtuales en línea, con “subrayar en la fotocopia”, que remite a prácticas letradas con materiales escritos, por eso se suscitan algunas confusiones. En efecto, si bien Marcela utiliza el sintagma “la fotocopia”, no estaba haciendo referencia a un texto previamente dado, sino que se refería a los materiales que los estudiantes pudieran encontrar, descargar e imprimir de Internet. Pero ellos no asocian “la fotocopia” con información que circula virtualmente, sino con los materiales como los sugeridos por la docente durante las clases⁹⁰. A raíz de esto se generan intercambios como el próximo:

Intercambio #BibliotecaInternetLoQueSea (Clase Wilde-18/5)

1. Marcela: lo hacen (.) est- esta fila (.) me tiene que traer para el día martes (.) la información de (.) tipo de cuento que les tocó (.) subrayada la fotocopia TODOS
2. Luciano: toda? todas las páginas?
3. Marcela: sí? (.) de lo que hayan buscado (.) pueden ir a la biblioteca\ Internet\ lo que sea
4. Víctor: profe no entiendo
5. Marcela: le sacan fotocopias (.) ciencia ficción de acá para acá (.) policial (voces y gritos superpuestos)
6. Marcela: LES DIGO LO QUE VAMOS A HACER? (.) a ver (.) sh::: (.) **les digo lo que vamos a hacer** (.) a ver (.) sh:: (voces y gritos superpuestos)

⁹⁰ En esa clase habían estado trabajando sobre unas fotocopias que contenían el cuento “Shredni Vash-tar” de Saki y también un texto explicativo sobre las características del cuento fantástico. Con ese material textual elaboraron una red conceptual en una clase anterior.

7. Marcela: les digo lo que vamos a hacer? (gritos y pedidos de silencios entre ellos) (5) en la pared que tenemos allá vamos a hacer un mural grande que abarque todos los tipos de cuento (.) primero (.) primero tienen que traer la información subrayada [con las palabras clave]
8. Luciano: [pero profe que es lo que] hay que subrayar?
9. Nina: profe una pregunta (.) esa información XXXX
10. Marcela: todo en la fotocopia porque si no yo no voy a saber si lo tengo que leer (.) no sé qué sub- qué marcaron
11. Luciano: a: por eso
12. Marcela: ta?

En el intercambio se registran las dudas que emergen en la Clase Wilde respecto de las formas de consulta y circulación discursiva de la información solicitada. Si bien a Marcela le resulta indistinta la fuente material que vayan a consultar, como se ve en el marcador “lo que sea” e iguala la biblioteca con Internet (3), lo que genera confusión es la forma de manipulación y consumo de esos materiales. Para ella resulta algo implícito que los estudiantes tienen que trabajar sobre un texto en formato papel (fotocopiando material de la biblioteca o imprimiendo de una página de Internet), para poder subrayarlo (1, 7, 10) y tenerlo en la clase, por eso habla de “fotocopia” refiriéndose a un papel. Sin embargo, entre los estudiantes esa asociación no es tan obvia, como se puede ver en las intervenciones en las que ellos manifiestan sus dudas y preguntas (2, 4, 8, 9 y 11). Estas confusiones las podemos relacionar con el uso del determinante “la” que muestra a “la fotocopia” como un material conocido, pero también con el hecho de que los alumnos no asocian la información que circula en Internet con un material en papel o con una “fotocopia”. Al mismo tiempo, se puede pensar esto en relación con cómo se hace referencia a las prácticas letradas de lectura y análisis de los textos: la docente Marcela se refiere a estas prácticas con terminologías ancladas en la cultura letrada impresa, por eso utiliza palabras como “fotocopia” y “subrayar”; por el contrario, en sus intervenciones se puede ver que los estudiantes las contraponen y diferencian. El intercambio se cierra cuando Marcela busca confirmar que todos han entendido y no hay más réplicas (12). Aunque ella percibe esa falta de respuesta como una confirmación del entendimiento, en realidad, puede dar cuenta de una incompreensión, como se manifiesta en la siguiente clase, de la cual reproducimos un intercambio:

Intercambio #TodoLoSaquéDeInternet (Clase Wilde- 29/5)

1. Marcela: quién me habla sobre ciencia ficción? (.) a ver Nina\
2. Nina: yo no estoy tan segura porque: no: °no tenía por ahí cosas°

3. Marcela: está bien no importa
4. Nina: {y todo lo saqué de Internet porque en la fotocopia no decía nada}}{
5. Marcela: {cómo cómo?} (hay bullicio)
6. Nina: que lo saqué de Internet todo porque en la fotocopia no hay nada °de ciencia ficción°=
7. Ivo: =igual no hay nada de la fotocopia (varias voces)
8. Víctor: de la fotocopia no había que sacar nada
9. Marcela: yo les dije busquen en Internet
10. Manuel: *en Internet chicanos chicos y chicas* (voces superpuestas)
11. Nina: XXX la consigna que decía (.) subrayar la información más importante de las fotocopias (voces superpuestas)
12. Verónica: pero eso\ (voces superpuestas)
13. Marcela: de esto\
14. Nina: a: entonces lo hice bien pero-
15. Marcela: si lo imprimiste
16. Nina: a: no (.) está bien entonces
17. Marcela: bien

En el intercambio #TodoLoSaquéDeInternet se pueden ver las confusiones que habían surgido la clase anterior, en relación con los textos en papel y en Internet. Nina muestra sus dudas en el cumplimiento de la consigna, porque no había subrayado en las fotocopias trabajadas con el cuento “Shredni Vashtar”, sino que había llevado información nueva de Internet (2, 4, 6, 11). Otros también manifiestan sus dudas (7 y 8) y, frente a esto, Marcela valida la tarea y aclara la consigna anterior (3 y 9). En este intercambio queda más en evidencia cómo los estudiantes y la docente conceptualizan de diferente modo esta tarea de “investigar de Internet”: mientras que para Marcela es lo mismo sacar fotocopias de un libro en la biblioteca o imprimir una página de Internet, siempre que en la clase se tenga el material en papel y subrayado, para los estudiantes se trata de materiales y de actividades diferentes. Asimismo, se puede pensar que la importancia que le da Marcela a que los alumnos lleven la información en un papel se centra en cómo guiar y evaluar su trabajo, ya que el subrayado hecho por ellos revelaría una lectura reflexiva y no simplemente el hallazgo y la reproducción. Asimismo, la práctica de leer y subrayar, muy extendida en las aulas como una forma de dar cuenta de la comprensión lectora, muestra algo que se asocia, fundamentalmente, con los textos impresos y que no siempre puede reproducirse en los textos digitales; de hecho Marce-

la esperaba que los estudiantes imprimieran y subrayaran los textos impresos, aunque algunos solamente habían copiado en sus carpetas los datos que les resultaron importantes y otros habían llevado los textos desde Internet directamente (en formato impreso o digital) sin ninguna marca. En esta escena se podría pensar que conviven (o se enfrentan) dos lógicas diferenciadas en cuanto a los textos digitales y en papel, algo que profundizaremos en el próximo apartado.

En esta actividad, a diferencia de lo que observamos en la sección anterior donde la búsqueda fue grupal y en el aula, la docente no les dio a los estudiantes pistas o una guía respecto de cómo tenían que buscar la información. Esto puede interpretarse en relación con la actividad que se propone después: como iba a haber una actividad guiada por parte de ella, a Marcela le parece bien cualquier información que consigan. En efecto, a partir de la información que buscan los estudiantes, Marcela organiza una conversación grupal en la cual ellos socializan la información encontrada y ella va retomando algunas características y las anota en el pizarrón. En este sentido, la docente se convierte en una suerte de curadora de la información recogida en Internet con la que arma una red conceptual que los estudiantes copian en sus carpetas y luego en un afiche, que reproducimos a continuación:

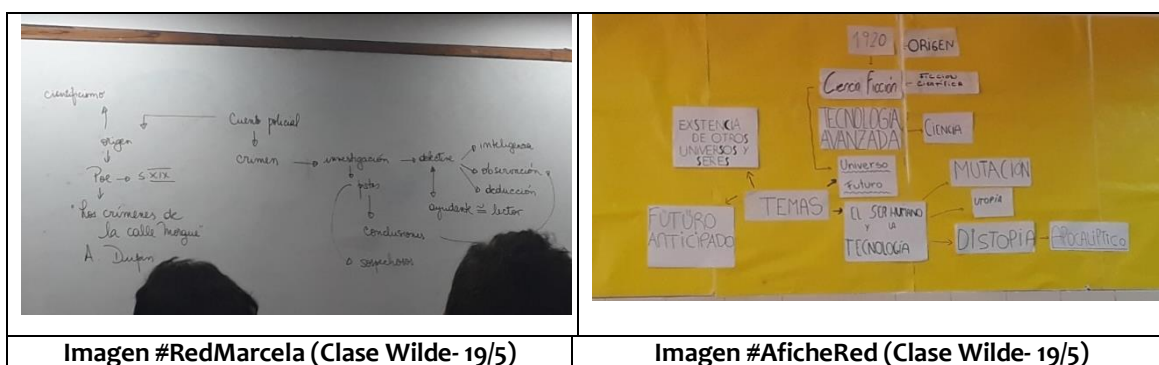


Imagen #RedMarcela (Clase Wilde- 19/5)

Imagen #AficheRed (Clase Wilde- 19/5)

En las imágenes anteriores podemos ver cómo la docente estabiliza la información hallada en Internet en una red conceptual (una por cada género literario) que plasma en el pizarrón (Imagen #RedMarcela) para que los estudiantes copien en sus carpetas y luego reproduzcan en un afiche para pegar en el aula (Imagen #AficheRed).

En la Clase Adrogué no observamos actividades en que la profesora les pida a los estudiantes que busquen información en Internet para las clases de Lengua y Literatura; por el contrario, en general, los contenidos teóricos son explicados por Lila durante la

clase y los estudiantes toman nota en sus carpetas o trabajan con fotocopias que ella proporciona.

Estas prácticas de lectura en pantallas de textos informativos también se producían en otras materias. Si bien solamente realizamos observaciones en las clases de Lengua y Literatura, durante las entrevistas muchos de los estudiantes mencionan esta práctica cuando les consultamos por el uso escolar y educativo que le daban a Internet y a los dispositivos tecnológicos, como se puede leer en los próximos fragmentos:

Fragmento #ParaBuscarInformación (Grupo 2- Clase Wilde)

1. Investigadora: y para la escuela usan el celular?
2. Víctor: a veces
3. Julieta: depende a veces
4. Luciano: bastante
5. Víctor: para estudiar sí
6. Investigadora: a ver cómo sería eso?
7. Víctor: para buscar información\
8. Ismael: para buscar cosas
9. Investigadora: e: en qué materias específicamente usan el celular?
10. Ismael: e:
11. Investigadora: [en qué materias o con qué profesores?]
12. Luciano: [lengua geografía]
13. Víctor: ciudadanía
14. Ismael: fisicoquímica
15. Luciano: ciudadanía a veces banda
16. Julieta: [ciudadanía]
17. Víctor: [fisicoquímica]
18. Ismael: fisicoquímica
19. Luciano: [físicoquímica sí]

Fragmento #EnTodas (Entrevista- Clase Adrogué)

1. Investigadora: a ver por ejemplo (.) en qué otras materias usan
2. Micaela: y =
3. Luciana: [en todas en realidad]
4. Micaela: =[usamos en historia] para buscar mucha información
5. Paula y Rufina: en biología=
6. Luciana: =en biología=
7. Micaela: =biología=
8. Luciana: [geografía\]
9. Mia: [en matemática]
10. Micaela: en [en en ing]
11. Luciana: [en todos (.) en] todas en realidad porque hacemos presentaciones (.) [XXX orales]
12. Rufina: [en matemática] no tanto [pero en las demás sí]

Como se ve en las transcripciones de las entrevistas, los estudiantes de ambos grupos mencionan la actividad de buscar información en Internet como una práctica de lectura de textos informativos bastante usual durante su escolaridad, como sostienen Luciano, Víctor e Ismael (4, 7, 8) de la Clase Wilde y también Luciana y Micaela (3, 4) de la Clase Adrogué. Sin embargo, a diferencia de la lectura de textos literarios en pantallas, esta lectura de investigación no es específica de Lengua y Literatura, sino transversal a varias materias escolares y, de hecho, más habitual en ellas. En efecto, los estudiantes mencionan que es algo más usual en fisicoquímica, construcción de la ciudadanía, geografía, según mencionan Luciano, Víctor, Julieta e Ismael de la Clase Wilde (de 12 a 19) y en historia, biología, geografía y matemática, según mencionan Micaela, Paula, Luciana y Rufina de la Clase Adrogué (de 4 a 12).

En este apartado nos concentramos en las prácticas de lectura de investigación en pantallas que forman parte de actividades espontáneas y planificadas en las clases. Sostuvimos que se trata de prácticas emergentes, porque si bien se enraízan con la lectura de enciclopedias, manuales o diccionarios en formato papel, tienen aspectos novedosos vinculados con la espontaneidad de las búsquedas, la instantaneidad de los hallazgos y la ubicuidad del acceso a los materiales discursivos. Además, partir de las observaciones hechas, se puede proponer que estas prácticas de lectura de textos informativos y explicativos dan cuenta de una forma de circulación del saber que interpela el lugar de los libros impresos en las aulas y, en menor medida, el rol de las docentes, generando otras formas de interacción posible en las clases. También pudimos observar que los materiales impresos como diccionarios, manuales y enciclopedias no son percibidos en el interior de las aulas como espacios de indagación posible, sino que la investigación depende casi enteramente de los sitios en Internet. En efecto, en las prácticas de lectura de investigación en ambos cursos, la idea de que Internet es un reservorio de información funciona como un presupuesto indiscutido. Por otra parte, observamos que, si bien las docentes comparten un lugar de saber con esos espacios en línea, conservan un rol de control sobre la validez y calidad de esos saberes, porque son quienes evalúan su pertinencia, adecuación y, en este sentido, realizan una suerte de curaduría de los contenidos digitales circulantes. Esto es necesario porque, al comienzo de cada búsqueda, en

las clases Internet se configura como un espacio indiferenciado sobre el que no se hacen referencias a distinciones pertinentes entre contenidos, dominios, aplicaciones, etc. (Hine, 2000), y tampoco se revisan las particularidades de la personalización de las plataformas digitales de búsqueda (van Dijck, 2016). Por el contrario, en las aulas se habla de “buscar en Internet” como si fuera un espacio único y homogéneo y los resultados obtenidos no obedecieran a los distintos criterios de búsqueda y los algoritmos que rigen las plataformas digitales.

3. Textos *en* Internet o textos *de* Internet

En este apartado nos concentraremos en las particularidades de los textos que son leídos en pantalla en las clases de Lengua y Literatura para establecer vinculaciones con el tipo de prácticas de lectura que se desarrollan con ellos. Partimos de la definición de textos digitales, como todos aquellos que para su acceso y lectura requieren de dispositivos digitales, y proponemos diferenciarlos entre *textos en Internet* y *textos de Internet*, en función de sus contextos de producción y circulación. Retomando clasificaciones previas que dividen entre facsímiles digitales y ediciones nativas digitales (McFadden, 2012)⁹¹ y entre textos digitales y digitalizados (Álvarez y Taboada, 2021)⁹², establecemos una diferenciación a partir de la observación de las distintas materialidades circundantes en las aulas, que tienen lógicas de acceso y lectura particulares. Los *textos en internet* son aquellos que fueron originalmente concebidos para la publicación y la circulación impresa y, por diversos motivos, circulan digitalmente; en cambio, los *textos de internet* son los que fueron producidos y pensados para circular en Internet y en soportes digitales y tecnológicos. Si bien ambos tipos de textos son digitales y pueden ser leídos y descargados de Internet y visualizados en dispositivos digitales, sus potencialidades (*affordances*) son diferentes. Los *textos de Internet* no están necesariamente vinculados a una autoridad, en general son multimodales, establecen vinculaciones con otros elementos en la red y funcionan o circulan dentro de determinadas redes sociales

⁹¹ Según el autor, los facsímiles digitales son réplicas de textos editados en papel que pueden incorporar una serie de mejoras (notas, resaltado, búsquedas) por las plataformas, las aplicaciones y/o los dispositivos de lectura. En cambio, los textos nativos digitales tienen un diseño y una producción que explota las potencialidades inherentes al paradigma digital, vinculadas principalmente con las posibilidades de interacción y personalización (McFadden, 2012).

⁹² Según las autoras, los textos digitalizados son las versiones digitalizadas de textos impresos, mientras que los textos digitales son los textos producidos para circular en espacios digitales y por eso son hipermediales y multimodales (Álvarez y Taboada, 2021).

especializadas. En cambio, los *textos en Internet* son versiones digitales, escaneadas, fotografiadas o transcriptas, pero mantienen las *affordances* típicas de los textos que circulan en formato papel: preeminencia del modo verbal escrito, límites textuales fijos sin posibilidades de circulación o conexión con otros textos y suelen tener un autor (individual o institucional) identificable (Burbules, 1998; Kress, 2005, 2009). Nos interesa detenernos en estos aspectos porque las características de los textos digitales (*en y de Internet*) generan efectos en las lógicas de lectura y las prácticas letradas en las que participan y que presentamos en los apartados anteriores. Por ejemplo, las pantallas pueden definir nuevas lógicas y caminos de los lectores ante los textos: mientras que en las páginas impresas la narrativa lineal se impone, las pantallas favorecen un tipo de lectura no lineal, porque el espacio de la pantalla está organizado según la lógica de las imágenes, lo que genera también efectos en algunos libros impresos actualmente (Jewitt, 2005; Kress, 2005⁹³). Estos aspectos son relevantes para analizar cómo es la organización del material semiótico en los textos *en y de Internet* y también cómo estos tipos de textos participan de las prácticas letradas en las aulas.

Durante nuestro trabajo de campo observamos la preeminencia en las clases de los textos en Internet por sobre los textos de Internet, por eso buscamos analizar y discutir si esto da cuenta de lógicas diferenciadas en cuanto al acceso material y al trabajo con los materiales textuales en las aulas y si, a la vez, no hablaría de un aprovechamiento limitado de los materiales de Internet, que prioriza las versiones digitales de los textos impresos, por sobre fuentes y materiales interactivos y multimodales (Kalman y Guerrero, 2011).

3.1. “Un poco chico desde el celu”: textos EN Internet

En las aulas observadas priman las prácticas de lectura en pantalla con textos en Internet y pueden tratarse de facsímiles de ediciones impresas o de fotografías que los alumnos y/o las docentes toman de textos impresos. La lectura de este tipo de materiales tiene algunas problemáticas vinculadas con que su producción original, al ser pensa-

⁹³ Kress (2005) sostiene que antes las páginas estaban ordenadas según la lógica de la escritura, a pesar de que a menudo contuvieran imágenes. Sin embargo, en la actualidad, habría una dominación de la pantalla y de la lógica de la imagen, y esto lleva a que los textos escritos que aparecen en pantalla están sometidos a la lógica de las imágenes, que domina ordenamiento, la forma, la apariencia y los usos de la escritura. Así, la escritura será cada vez más parecida a una imagen y será configurada por esa lógica.

da para los formatos impresos, no siempre se adapta a las prácticas de lectura digital. En la Clase Wilde, por ejemplo, se presenta un conflicto durante la lectura de la novela *El Fantasma del Teatro Municipal*, ya que la obra no está completa en Internet, sino que circulan digitalmente solo algunos capítulos. Esta fragmentariedad, relacionada con los derechos de *copyright* de la obra literaria, se registra tanto en la versión de Google Books que había compartido Marcela como en otras versiones “piratas” que circulan en la web. Cuando en la clase se llega a los capítulos no disponibles, los estudiantes plantean este problema como se puede leer en el próximo intercambio:

Intercambio #Fotocopias (Clase Wilde- 31/8)

1. Mimi: -[continuamos?] eso se- es lo que XXX capítulo doce (.) entonces vamos al capítulo trece
(voces superpuestas)
2. Mimi: para los [chicos que-]
3. Ivo: [yo lo tengo] en el celular
4. Mimi: sí sí no hay problema de dónde lo puedan leer [está bien]
(voces superpuestas)
5. Nahuel: (a Román) me prestás así puedo leer con vos? acá?
(voces superpuestas)
6. Mimi: acá? quién era que me dijo (.) vos que no tenías el libro?
7. Matilda: en el link ese (.) que te mandaron aparece solo hasta el capítulo seis
8. Alguien: sí sí sí
9. Mimi: no hay más\ no hay más\ solamente hasta el seis llega? (.) a: (.) y quién tiene acá el libro para compartir? (1) van bien?
10. Ivo: alguien tiene dos libros? (1) ustedes tienen\ (.) vos tenés uno
11. Mimi: y si no pueden compartir o {se sientan} (2) así hacemos un poquito de lectura
(voces superpuestas de los estudiantes por el tema libro)
12. Ivo: che (.) alguien me presta e-
13. Nahuel: tomá Ivo
14. Román: Ivo: **Ivo** °acá te va a prestar el libro°
(voces)
15. Ivo: dame-dame
16. Alguien: XXX (voces inaudible del que presta el libro)
17. Ivo: qué p- qué capítulo vamos a leer (.) ahora
18. Alguien: XXXX (inaudible)
19. Ivo: dame el libro:: (2) le voy a sacar fotocopia (.) dame
(.)
20. Nelson: así sacás foto
21. Ivo: {**copia**} (voces de fondo) {voy a llevar cien pesos}
22. Mimi: {°horita podemos arrancar° (.) podemos para la semana que viene terminar
23. Ivo: {hasta qué capítulo XXXX}
24. Nelson: {más o menos así sacamos fotocopia}
25. Mimi: {mirá (XXX)} (2) (voces) {cuántos libros hay chicos?} (.) tan poquitos?
26. Nahuel: cinco
27. Mimi: igualmente pueden escuchar (.) y estar compartiendo la lectura con los que tienen (.) acá tienen uno?

En este intercambio podemos ver que la lectura grupal en la Clase Wilde funciona como una posibilidad para que todos accedan a la línea argumental de la novela ya que no tienen los libros y esos capítulos ya no están disponibles en Internet. En ese intercambio podemos ver que, si bien Mimi participa en la distribución y el acceso a los materiales consultando quiénes tienen el libro (6, 9, 25) y tratando de organizar cómo compartirlo en prácticas de lectura grupal (11, 27), también los estudiantes tienen un rol muy activo; no solo se organizan para compartir el material impreso (5, 10), sino también para hacer reproducciones en fotocopias o con fotografías digitales de los libros, como se puede ver en la próxima imagen:

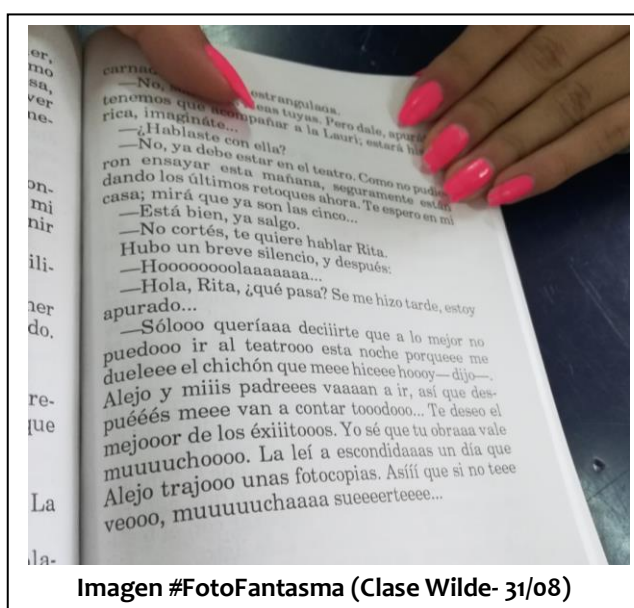


Imagen #FotoFantasma (Clase Wilde- 31/08)

En la imagen #FotoFantasma se puede ver una reproducción digital de una página del libro impreso, creada por los estudiantes, quienes toman fotografías del libro y las comparten por WhatsApp. Como se puede observar, estas fotografías digitales, si bien reproducen los textos de manera fácil y económica, no siempre garantizan su legibilidad, por los efectos de la luz y las distorsiones en cuanto al tamaño (como se ve en la imagen #FotoFantasma). Por este motivo, pueden no resultar alternativas válidas para algunos alumnos, como se puede ver en el intercambio anterior. De hecho, Ivo se organiza para conseguir un libro y hacerle fotocopias en papel (secuencia 12-25), para poder leer en el aula⁹⁴. Por la reparación que hace cuando Nelson dice “foto”, e Ivo aclara

⁹⁴ Había una fotocopidora en la escuela.

“copia”, podemos inferir que prefería la lectura en papel, por sobre la de imagen fotografiada de un libro.

Por su parte, en la Clase Adrogué también es frecuente el trabajo con textos en Internet: Lila suele llevar a los estudiantes textos digitalizados (por ella o por otros) que originalmente circulan en formato papel, como vimos en los apartados anteriores. En esta clase se plantean también algunas problemáticas vinculadas con las formas de trabajo con los textos digitales en dispositivos tecnológicos, que pueden resultar no adecuados para las aulas de Lengua y Literatura. En primer lugar, el tamaño de las pantallas de los celulares hace que en algunos casos se dificulte la lectura en voz alta de textos largos, como vemos en el siguiente intercambio:

Intercambio #EraUnPocoChico (Clase Adrogué- 12/7)

1. Micaela: (está leyendo) ay me estoy trabando mucho (.) porque no veo
2. Luciana: [lee: *mofándose de todos*]
3. Micaela: -de la monstruosa [injusticia]
4. Lila: [*a*:: era un poco chico entonces] desde el celu
5. Micaela: de la mons- [monstruosa]=
6. Francisco: [agrandalo]
7. Micaela: =injusticia (sigue leyendo)
8. Inés: XXXX
9. Mía: si lo ponés de costado [lo podés agrandar más]

En el intercambio #EraUnPocoChico se plantea una problemática ligada al tamaño de las pantallas de los celulares, cuya pequeñez dificultaría la lectura en voz alta. En efecto, Micaela se traba con la lectura y explica que no se ve bien (1). Frente a esto se producen distintas respuestas: Luciana la ayuda y completa la frase (2), Francisco y Mía le proponen soluciones alternativas tecnológicas para mejorar eso (6 y 9) y la docente, Lila, con un tono irónico, manifiesta una opinión negativa pero sutil sobre la lectura en pantallas celulares (4) como si fuera algo que ella ya hubiera dicho en otro momento. Micaela en varias ocasiones intenta continuar con la lectura (3, 5, 7), pero finalmente decide ir a leer con Inés que había impreso el PDF.

Por otra parte, en soportes digitales se dificulta el trabajo sobre la materialidad textual, algo que vimos que es importante en las clases de Lengua y Literatura (en el apartado 2.2). No todos los formatos y aplicaciones permiten hacer marcas y comentarios sobre los textos, algo que resulta relevante en la Clase Adrogué, ya que en las evalua-

ciones que les tomaba Lila, los estudiantes podían consultar sus libros⁹⁵. En el siguiente intercambio se plantea como algo problemático esa forma de trabajo y marcación de los textos digitales:

Intercambio #SePuedeLeerOnLine (Clase Adrogué- 31/5)

1. Santino: ¿Li se puede leer on line?
2. Lila: (.)se puede leer on line (.) sí
3. Micaela: pero vamos a tener un examen de esto?
4. Lila: mm sí (.) esete la-
5. Micaela: ese el tema
6. Lila: la contracara es esa (.) después cuando tengan un examen yo te pas-
7. Micaela: con libro abierto\
8. Lila: con libro abierto (.) yo te dejo tener el dispositivo con el libro (1) si te lo descargas no? (.) para trabajar sin conexión=
9. Micaela: =claro=
10. Lila: =pero no podés marcar (.) creo yo=
11. Agustín: =sí se puede=
12. Lila: =se puede?
13. Agustín: si bajás el pdf\
14. Lila: y podés señalar cosas?
15. Agustín: sí
16. Lila: listo (.) no vas a estar en desventaja (.) se puede leer on line\

En el intercambio #SePuedeLeerOnLine se plantean las posibilidades de trabajo con textos digitales a raíz de una pregunta que hace Santino sobre si se podía leer la novela digitalmente (1). Las respuestas nos permiten inferir que no es la forma de lectura predilecta de Lila para este material. Por un lado, la dilación de la respuesta puede indicar cierta duda. Por otro, algunas problemáticas son introducidas en relación con la forma de evaluación, como se puede leer en la secuencia que co-construyen Lila y Micaela (3 y 4, 5 y 6, 7 y 8, 9 y 10): los que lean la versión digital, en el examen no tendrían marcas y apuntes que sí tendrían los que contaran con el libro en papel. Sin embargo, Agustín contradice lo dicho por la profesora (11) y brinda información acerca de la edición de los PDF (13 y 15) que Lila no conocía (12 y 14) y que finalmente acepta (16). Resulta interesante que, ante las problemáticas del trabajo con los PDF, quienes presentan alternativas para solucionar o mejorar esa experiencia son estudiantes, Francisco en el intercambio anterior (9) y Agustín en este (13 y 15). Estas escenas serían un ejemplo en cuanto a la posibilidad de que existan ciertos desplazamientos en los roles de estudiantes y docentes en las interacciones áulicas sobre el trabajo con tecnologías digitales, ya

⁹⁵ Eran evaluaciones a libro abierto y Lila les permitía tener anotaciones en los libros. Durante las clases, a veces, decía que marcaran algunas frases importantes.

que ellos participan con sus conocimientos vernáculos para ofrecer alternativas que no siempre los profesores conocen o proporcionan.

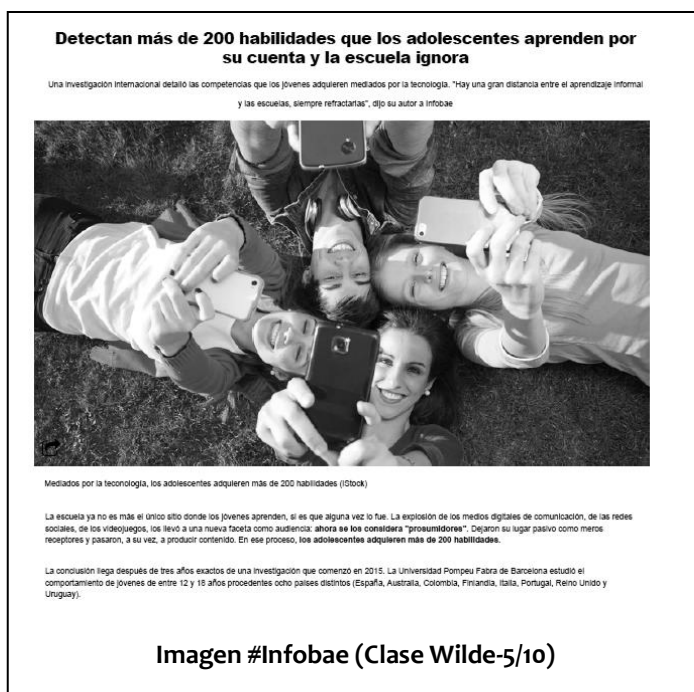
Asimismo, esta escena puede vincularse con una del apartado anterior (páginas 147, 148 y 149) en la que Marcela hablaba de “la fotocopia” para referirse a materiales explicativos en línea, mientras que los estudiantes hablaban de “internet” como algo diametralmente opuesto a las fotocopias impresas. En efecto, en ambas escenas de las dos aulas, podemos ver que entran en tensión formas de trabajo con los materiales textuales digitales. Las diferentes materialidades implican lógicas de lectura, consumo y trabajo propias, que se ponen en tensión en las aulas de Lengua y Literatura, en donde la idea de “leer, subrayar y comentar” implica una forma de proponer (y también validar o controlar) la lectura comprensiva. Ante la emergencia de nuevos materiales digitales y soportes de lectura tecnológicos, las docentes despliegan una serie de ideas vinculadas con formas de trabajo en papel, mientras que los estudiantes ponen en acción sus saberes vernáculos sobre formas de trabajo con esos textos digitales.

Hasta aquí pudimos observar que, si bien es muy usual el trabajo con textos en Internet en ambas aulas, por las mismas características y *affordances* de estos textos suelen presentarse problemáticas para las prácticas de lectura, que se relacionan con la fragmentariedad de la circulación, el copyright de las obras, la legibilidad de las imágenes y la manipulación de los textos. En este sentido, podemos pensar que en las aulas se cruzan y tensionan dos lógicas en relación con los textos digitales: una que tiene que ver con el acceso material a los textos y otra que se relaciona con las formas de trabajo con ellos. Internet y los dispositivos digitales, como ya señalamos en el primer apartado, facilitan el acceso y la disponibilidad de los textos de lectura, sin embargo, esto no garantiza una accesibilidad suficientemente adecuada para el desarrollo de ciertas prácticas de lectura requeridas (y valoradas) en las aulas de Lengua y Literatura: acceso a las obras completas, lectura en voz alta, actividades de notación sobre los textos. En relación con estas prácticas de lectura establecidas, las docentes Lila y Mimi proponen el trabajo con materiales impresos: el libro en formato papel es lo que garantiza que esté completo, que tenga un tamaño adecuado para la lectura y que se pueda marcar. Sin embargo, los estudiantes proponen sus propias maneras de acceder y trabajar con los textos digitales: ya sea tomando fotografías digitales o haciendo fotocopias (Clase

Wilde), girando los celulares para ampliar las pantallas o usando programas de visualización y edición más actualizados (Clase Adrogué).

3.2. “Hay una página...”: textos DE Internet

En contraste, son menos frecuentes las prácticas de lectura con textos de internet. En la Clase Wilde el practicante Ricardo llevó una nota publicada en línea por el portal *Infobae*⁹⁶, para trabajar sobre las características⁹⁶ de los textos periodísticos. Sin embargo, para la clase, el docente imprimió el texto, hizo fotocopias y las repartió entre los estudiantes. Resulta interesante que, a pesar de que el modo principal de producción y circulación de este texto era en línea, Ricardo, para el trabajo en el aula, lo sacó “de Internet” y lo plasmó de modo impreso para proponer la actividad, como se puede ver en la próxima imagen:



En la imagen #Infobae, podemos ver que se trata de la impresión en papel de un texto producido para circular de forma digital en Internet y para ser leído en pantallas. Ricardo lo imprime, quitándolo de esa red textual y de su propia forma de circulación, para que sea un material “apto” para el trabajo en el aula. Sin embargo, en la clase si-

⁹⁶ “Detectan más de 200 habilidades que los adolescentes aprenden por su cuenta y la escuela ignora” disponible en <https://www.infobae.com/educacion/2018/07/14/detectan-mas-de-200-habilidades-que-los-adolescentes-aprenden-por-su-cuenta-y-la-escuela-ignora/>

guiente, cuando algunos alumnos no tienen la copia impresa, ahí les pasa el link y les dice que accedan al texto digital, que era el primer contexto de circulación:

Intercambio #ParaCompartírselo (Clase Wilde- 5/10)

1. Ricardo: {Julián (.) no tienen ustedes el coso- la noticia? (.) la noticia no la tienen? (1) la noticia de Infobae? (1)}
2. Alumno: {XXX} (inaudible)
3. Ricardo: {y no tienen el celu para mandar XXX?} (voces superpuestas)
4. Alumno: {XXX} (inaudible)
5. Ricardo: {ustedes tienen chicos la noticia?} (voces superpuestas) {para compartírselo a ellos que no tienen=}
6. Renzo: =profe esta? (mostrando el celular)
7. Ricardo: {sí}

En el intercambio #PuedenCompartírselo, pasando por los bancos, Ricardo trata de organizar la clase para que todos los estudiantes tengan el texto (1, 3, 5). Como muchos no tenían el material impreso, a pesar de que Ricardo lo había llevado la clase anterior, vuelven sobre el texto “original” en el espacio de Internet, que puede dar mejor cuenta de sus condiciones de producción y circulación que el impreso que estaban leyendo (Imagen #Infobae). El hecho de que en esta ocasión Ricardo lo proponga como una alternativa equivalente (3, 5), cuando consulta si tienen “el celu” para enviarlo, tiene que ver con que en estas clases no se desarrolla una reflexión sobre las diferencias entre los diarios digitales y en línea, sino que se leen en la clase como si fueran versiones equivalentes⁹⁷.

Por otra parte, en la Clase Wilde registramos algunas escenas en las que se plantean algunas dudas y desconfianzas sobre los textos de internet. En una de las clases acerca de *El fantasma del Teatro Municipal*, por ejemplo, registramos el siguiente intercambio entre Mimi y los estudiantes:

Intercambio #EnInternetTampoco (Clase Wilde- 4/9)

1. Mimi: a ver ahí (.) allá vos no me respondiste nada (1) leíste un poquito de la novela? algo? (.) nada **nada** leíste? por qué? no la tenés?
 2. Mauro: no
 3. Mimi: en Internet tampoco te pudiste informar algo? (.) o no: (voces superpuestas)
 4. Nelson: {lo que sale en Internet (.) son [como resúmenes que hace la gente en general]}
 5. Mimi: {[bueno (.) está bien (.)] pero}
- (voces superpuestas de muchos alumnos)

⁹⁷ Vale volver a señalar, en este punto, que Ricardo estaba cursando su tercer año en el Profesorado de Lengua y Literatura y estas clases fueron parte de su cursada de Práctica Docente III.

6. Leandro: {[es verdad eso]}
7. Mariana: { [sí resúmenes de cada capítulo]}
8. Luciano: {[hay una página- hay una página] [que están los cuentos]}
9. Mimi: [está bien yo no les digo] que vean un resumen (.) sino le digo que lean los capítulos

En el intercambio #EnInternetTampoco podemos ver que se plantea una diferenciación entre los textos de Internet y los textos en Internet. Mimi está comprobando si los estudiantes habían hecho las actividades y le pregunta a Mauro si no ha hecho la tarea porque no cuenta con la novela, a lo que él responde afirmativamente. Ante esta respuesta, Mimi recurre a la opción de Internet, sin embargo, ella pregunta por el verbo “informarse”, lo que genera entre los alumnos la duda de qué materiales consultar, si los capítulos que estaban disponibles en Internet como proponen Luciano y Mimi (9 y 12) o los resúmenes que circulan en las distintas páginas de Internet como plantean Nelson y Leandro (4 y 7). A diferencia de los capítulos, que serían textos en Internet, los resúmenes –aunque en ellos sea predominante el modo verbal– son textos de Internet, no tienen autoría y su validez está condicionada por los objetivos de estudiantes y docentes, por eso Mimi toma distancia de ellos y los contrapone a los capítulos originales (9).

Además, en las entrevistas con los estudiantes también emergen estas desconfianzas en relación con los textos que circulan en línea:

Fragmento #MediaIncompleta (Entrevista- Clase Wilde)

1. Alejo: [quizás buscás una información ta media incompleta]
2. Román: igual solés comparar] varias páginas para ver [XXX]
3. Alejo: [claro vas] a buscar varias páginas
4. Investigadora: eso les iba a preguntar cómo se dan cuenta que una página es confiable o no?
5. Nahuel: comparando
6. Román: [claro o sea comparando]
7. Ivo: [claro comparando con]
8. Alejo: [comparando:]
9. Román: aparte hay algunas que tienen comentarios y ahí te-
10. Alejo: claro
11. Román: ahí como que valoran
12. Ivo: claro
13. Román: e:| todo lo\
14. Ivo: yo a veces intento como meterme para ver si puedo entrar y modificarlo porque si puedo entrar y modificarlo puede [escribir ahí cualquier persona]
15. Alejo: [igual las páginas] fiables son las más conocidas más o menos

En el fragmento #MediaIncompleta los estudiantes de la Clase Wilde manifiestan las dudas que tienen cuando consultan materiales en línea (por si escribe cualquiera, por si la información está incompleta, por si no es fiable) y cuentan sus estrategias para determinar cuáles son las mejores fuentes de Internet: comparando la información en varias páginas, mirando si tienen comentarios y valoraciones, las posibilidades de edición y si son sitios conocidos o no. En ambas escenas podemos observar cómo en el aula existen discursos que ponen en duda el valor de los textos que circulan en línea para las prácticas de lectura en la educación. En el capítulo 6 volveremos sobre esto.

En la Clase Adrogué la docente solo propone el trabajo con textos de internet cuando se trata de audiovisuales (que abordaremos en el próximo apartado); cuando apela a materiales digitales lo hace eligiendo textos en internet. Además, registramos una escena en la que trabaja con un material que circula digitalmente, y también lo quita de la red de circulación discursiva en línea, para proponer una actividad con él. Lila propone un trabajo sobre un texto escrito por Alfred Hitchcock que actualmente circula en varios sitios de internet⁹⁸. Lila, al presentar este material, que se vincula con el género de terror que están estudiando, hace énfasis en el hecho de que Internet le permite encontrar materiales útiles que casualmente se relacionan con los temas de las clases, como se puede ver en el próximo intercambio:

Intercambio #LeoAlgoEnInternet (Clase Adrogué- 25/10)

1. Lila: hace unas semanas les conté que: (1) XXX (me había?) topado (.) con un artículo en el que Alfred Hitchcock (1) contaba sobre el placer del miedo °hola Luli° (ingresa una alumna) (5) que él explicaba cómo es posible que:
2. Santino: se:
3. Lila: la gente sienta [placer]=
4. Santino: [placer]
5. Lila: =al tener miedo (.) se acuerdan qué decía? (.) por qué sentíamos placer\ por tener miedo? [a veces]
6. Santino: [porque] a veces era (.) extremo (.) sentía:s (2) no me sale la palabra\
7. Lorena: se podría decir la adrenalina
8. Santino: sí: eso
(voces superpuestas)
9. Lila: y: les conté yo al- creo que fue al principio de una clase de informática o algo así\ en estas situaciones que me pasan en las que me levanto y leo algo en Internet que justo tiene que ver con la clase que:⁹⁹

⁹⁸ Disponible en <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/ficcion/item/el-placer-del-miedo.html> y en <https://www.nuevarevista.net/el-placer-del-miedo/>

⁹⁹Lila es interrumpida por Mariano quien le pregunta si ese día también le había sucedido.

En el intercambio #LeoAlgoEnInternet se puede ver que Lila presenta como azarosa la situación en la que llega al texto, haciendo alusión a una forma típica de circulación de los materiales en Internet que tienen un acceso determinado por algoritmos de navegación e hipervínculos. En este sentido, además, conecta sus prácticas culturales cotidianas y sus intereses, con las temáticas de la materia. Sin embargo, es pertinente señalar que, tal como había hecho Ricardo en la Clase Wilde, para proponer el trabajo en el aula, Lila quita el texto de Internet, del espacio en el que lo había hallado, lo imprime, hace copias y lo distribuye entre los estudiantes, pero en fragmentos, para trabajar coherencia y cohesión textual. Los alumnos, a partir de los fragmentos textuales, deben ordenar y armar el texto de forma que quede coherente y cohesivo, como se ve en la siguiente imagen:



Esta escena nos permite ver que en el aula se proponen actividades en las que se “utilizan” los textos para el abordaje de otros contenidos, en este caso coherencia y cohesión. En este sentido, la circulación discursiva de los materiales en internet, su adaptación y recontextualización a espacios en línea en este caso, no son analizados como temáticas del área, sino mencionados como aspectos anecdóticos que quedan detrás de los contenidos a abordar en las actividades propuestas.

Por otra parte, en la Clase Adrogué también registramos una escena en la que se discuten y cuestionan los textos que se producen y circulan en los espacios interactivos y en línea, en función de la honestidad de los estudiantes y de sus formas de acceso a los contenidos digitales en Internet. Como dijimos anteriormente, Lila les permitía tener los materiales de lectura disponibles durante los exámenes, sin embargo, pedía que los

que trabajaran con textos digitales, lo hicieran con materiales descargados y fuera de línea. Esto se debe a que la conectividad a Internet habilita a consultar no solo el material de lectura, sino otros textos que circulan libremente en Internet, como resúmenes y apuntes, que resultan inadecuados para las evaluaciones. A continuación, se puede leer cómo se plantea esa problemática:

Intercambio #EnLaEvaluación (Clase Adrogué- 16/8)

1. Santino: li: (.) leí en Acadeu¹⁰⁰ que dijiste que no podíamos tener los celulare:s (.) el libro del celular [que había que imprimirlo]
2. Lila: [cla:ro exactamente] no- [o::]
3. Santino: [o tenerlo impre-] **impreso** había que tenerlo
4. Lila: o: en la compu o en la netbook o la tablet (.) lo único que: la e: la única manera q- (.) que me parece que e: (2)
5. Micaela: el tema- una preguntita
6. Lila: sí
[...]¹⁰¹
7. Agustín: y con el celular?
8. Lila: con el celular no (.)
9. Mía: a: qué vamos a s- (.) qué?
10. Analía: [porque es con libro abierto]
11. Micaela: [para el examen]
12. Lila: el examen es con libro abierto (.) pueden traer el libro impreso (2) cualquier edición o pedir [uno al lado]
13. Micaela: [yo lo tengo] en la compu=
14. Lila: =sí no tienen libro y quieren trabajar de la compu o de la tablet (1) no hay problema ahora trabajar desde el celular a mí se me hace muy difícil ver (.)
15. Mariano: sí [sí]
16. Lila: [si estás] trabajando [con el pdf]
17. Mariano: [o qué mirás?#]
18. Lila: [o compartir otra cosa]

En el intercambio #EnLaEvaluación se presentan los problemas y las desconfianzas que surgen de la lectura digital de textos en celulares en una instancia tan particular y demarcada institucionalmente como es una evaluación. Los estudiantes consultan si pueden usar el celular como soporte de lectura en la evaluación (1 y 7), ya que como menciona Lila, los celulares (por su lógica propia) permiten que se consulte cualquier página sin necesidad de wifi y que se reciba o envíe información (14, 16 y 18). Ante es-

¹⁰⁰ Plataforma digital a través de las cuales hay notificaciones para los estudiantes y sus padres. Santino me lee la notificación de Acadeu: "Modalidad libro abierto (.) los alumnos deberán traer el libro XXX impreso o en sus dispositivos para acceder al pdf"

¹⁰¹ Se omiten algunos turnos en los que Micaela plantea consultas sobre el examen.

to, Lila prohíbe el uso de celulares durante la evaluación y solo permite que la lectura con computadoras y tablets, sin conexión a Internet.

En ambos cursos observamos, entonces, que no es habitual el trabajo con textos de internet y que, cuando se propone, se los quita de su primer contexto de producción, se imprimen y fotocopian para el trabajo en el aula, como en la Clase Wilde, sin propiciar una reflexión sobre ese contexto de producción y la diferenciación entre textos de internet y textos en internet. Además, observamos que en las clases existe poca reflexión sobre las formas de publicación y circulación de los textos en internet; por el contrario, los textos son abordados en función de otros contenidos, para los cuales estos textos son utilizados, como las partes de la noticia, en la Clase Wilde, y coherencia y cohesión y género de terror, en la Clase Adrogué. Asimismo, pudimos ver que en ambos cursos surgen, en las interacciones áulicas, problemáticas respecto de los textos de internet y sus vínculos con la autenticidad de los materiales, su veracidad y la honestidad de las prácticas estudiantiles. Esto puede relacionarse con las formas de circulación discursiva en la red, generalmente alejadas del control de los docentes, que no pueden regular la calidad de los textos producidos en Internet, pero tampoco las búsquedas (tal vez deshonestas) que pueden hacer los estudiantes.

En este apartado analizamos los textos digitales que circulan en las aulas de Lengua y Literatura y los categorizamos en dos tipos: *textos en Internet* y *textos de Internet*. Observamos que las profesoras de ambas clases prefieren los primeros por sobre los segundos, y que estos son compartidos y circulan como bienes de lectura validados por ser copias digitales de materiales previamente impresos. Por otra parte, hallamos algunas desconfianzas sobre los textos de internet, que lleva a que sean estabilizados en papel o a que el acceso a ellos sea censurado en determinadas ocasiones. Estas observaciones nos llevan a pensar que existe en las aulas una mirada docente que, al menos en parte, valora más los bienes de la cultura impresa por sobre los de la cultura digital. A su vez, también nos lleva a preguntarnos cómo participan los materiales digitales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de Lengua y Literatura, que suelen sustentarse en mayor medida en materiales impresos por las lógicas de trabajo y evaluación escolar. Desde esta mirada, se presentan como problemáticos algunos aspectos

de los textos digitales, como los soportes de lectura (y edición) inadecuados, la fragmentariedad de los materiales y su fiabilidad. En este sentido, si bien se valora el potencial de Internet para tener acceso a materiales diversos, se proponen actividades en las que hay un “uso” de esos materiales, que no consideran sus lógicas de circulación y edición en línea y que, por eso, obturarían algunas formas de abordaje crítico sobre los materiales que circulan en línea. Se puede pensar, además, que en las prácticas letradas con tecnologías digitales en las aulas se superpone una lógica de acceso a los textos a través de las pantallas, con una lógica de trabajo en papel: se accede digitalmente a los textos, pero el formato preferido para el trabajo en el aula y la evaluación es sobre materiales impresos.

4. Materiales audiovisuales en el aula

En ambas clases registramos entre las prácticas de lectura con tecnologías digitales la visualización y el análisis de materiales audiovisuales. Nos resulta pertinente detenernos en esto, porque, como señalamos en capítulos anteriores, los estudios sobre la literacidad y las prácticas letradas reconocen que la representación y la comunicación ya no se centran solo en la palabra escrita, sino en textos multimodales en los que la palabra participa junto con otros modos semióticos, como las imágenes, los sonidos, etc. (Kress, 2005). Observamos que las docentes suelen recurrir a textos multimodales, mayormente audiovisuales, para enriquecer determinadas temáticas y discusiones, reforzar contenidos, etc., y que estos materiales les permiten, además, aprovechar la motivación que los audiovisuales generan en los estudiantes (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Antes de la presentación de los datos resulta importante hacer una consideración sobre las diferencias materiales entre ambas clases, que entendemos resultan influyentes en las actividades que las profesoras proponen. Como dijimos en el capítulo anterior, la infraestructura preparada para el trabajo con audiovisuales era significativamente diferente en ambas escuelas. En la Clase Wilde, si los docentes querían proyectar un video debían ir a la biblioteca donde había un televisor y, como era el único para todo el secundario, debían anotarse previamente¹⁰². Esto genera que el trabajo con audiovisuales no sea tan fácil y usual como en la escuela de la Clase Adrogué, donde cada aula

¹⁰² Había un proyector pero no un equipo de sonido que garantizara el audio. Además, en las aulas había mucha luminosidad por lo que se tornaba compleja la utilización de ese proyector.

cuenta con una pantalla, un proyector y un sistema de audio, y los docentes pueden conectar una computadora¹⁰³ y reproducir cualquier material audiovisual.

4.1. “Quiero ver la película”: audiovisuales como materiales de trabajo en las clases

En ambas clases las docentes proponen materiales audiovisuales como contenidos específicos para la materia. En la Clase Wilde, tras la lectura de *La Nona*, Marcela les pide a los estudiantes que miren la película homónima, para profundizar el análisis sobre la obra de teatro en un trabajo final. El pedido lo hace a través de una nota que dicta. A continuación, reproducimos el intercambio áulico al respecto.

Intercambio #PelículaCompleta (Clase Wilde - 23/11)

1. Marcela: (está dictando una nota) será necesario (2) leer el texto completo (.) para ello será necesario leer el texto completo =
2. Víctor: =está la película y °ver la película°
3. Marcela: de la nona
4. Nelson: °quiero ver la película°
5. Manuel: de Roberto Cossa
6. Marcela: sí
7. Víctor: está en Netflix?
8. Marcela: y (.) y (.) ver la película la nona
9. Román: ver la película?
10. Marcela: y **ver** la película La nona
11. Víctor: {cuánto dura? tengo que hacer como ocho trabajos prácticos} (voces superpuestas)
12. Marcela: una hora
13. Manuel: [y si hago la voz de Chicho]
14. Renzo: [en colores quiero ver profe]
15. Ivo: [cuánto?]
16. Alejo: [de quién es? e:l-]
17. Román: {dónde?}
18. Marcela: {e:: está como película completa (.) revisan en YouTube película completa} (muchas voces y griterío)
19. Marcela: {sí? (2) miren que va a ser trabajo de comparación entre la película y la obra} (voces superpuestas)
20. Verónica: {profe cómo? no entendi}
21. Marcela: comparar la película con la: con la obra (1) algo así va a ser el trabajo XXXX

En el intercambio #PelículaCompleta, mientras Marcela termina de dictar y repetir la nota, los estudiantes hacen algunas preguntas y críticas en relación con la actividad, muchas veces solapándose en los turnos de habla. Las preguntas de los estudiantes retoman sus experiencias fílmicas y los aspectos que les resultan pertinentes, así se centran en la disponibilidad del material (7 y 17), su duración (11 y 15), la calidad de las

¹⁰³ Si los docentes no tenían computadora propia o no querían llevarla al aula, el colegio les proveía una.

imágenes (14) y su director (16). Marcela solamente selecciona la pregunta por la disponibilidad, lo que brinda una pauta de qué es lo que considera más importante y responde indicando cómo tienen que buscar la película (18). Finalmente, en los últimos turnos aclara que se va a tratar de un trabajo práctico de comparación entre la película y la obra de teatro (19 y 21). En la clase siguiente, Marcela les dicta el trabajo práctico que deberían desarrollar en la clase, para lo que podrían tener el libro abierto. A continuación, reproducimos la consigna:

TRABAJO PRÁCTICO EVALUATIVO FINAL INTEGRADOR

Con respecto a la obra leída y la película vista, desarrollar las siguientes consignas:

- a. Indicar semejanzas y diferencias en cuanto al argumento, es decir, con respecto a los hechos
- b. desarrollar el desenlace de cada uno
- c. analizar las características del personaje de la Nona según la película y según la obra.

Prestar especial atención a la ortografía, acentuación, puntuación y prolijidad.

Nota #ConsignaTP (Clase Wilde- 27/11)


Como puede leerse, el trabajo práctico se centra en aspectos argumentales de la película y la obra, y no se considera el análisis de las posibilidades de los distintos soportes ni en las diferencias interpretativas que se generan a partir de un material escrito y uno audiovisual. Al enfocarse solamente en el argumento, la evaluación toma la película como un material signifiante similar a la obra escrita, y en este sentido, no se abordan las diferencias en cuanto a los modos semióticos que participan de una y otra ni en el diseño multimodal del film. Además, se propone un trabajo escrito, cuyo único criterio de evaluación multimodal se centra en la prolijidad de los materiales, algo relevante y bien valorado dentro de los saberes escolares (Godoy, 2019a, 2020b).

En la Clase Adrogué, se proponen en varias ocasiones trabajos con audiovisuales. La escena que analizamos a continuación la registramos en el segundo trimestre, cuando Lila planifica un trabajo sobre la ironía a partir de la canción “Ironic” de Alanis Morissette, como podemos leer a continuación:

Intervención #TrabajoConCanción (Clase Adrogué- 5/9)

Lila: para hoy (2) para tratar de entender e: (.) identificar mejor (.) estas ironías verbales y sobre todo las situaciones irónicas porque estamos acostumbrados a pensar en la ironía como algo que se dice no tanto como algo que sucede (.) la idea para la clase de hoy es trabajar con una canción

En esta intervención se puede ver que Lila presenta el trabajo haciendo foco en la diferenciación entre la ironía verbal, que había explicado en clases anteriores, y las situaciones irónicas, que también habían abordado durante la lectura de la novela *Rebelión en la Granja*. En este marco, recurre a un material audiovisual, una canción con videoclip, para profundizar sobre esas situaciones irónicas a partir de otro tipo de material discursivo. La consigna del trabajo práctico es escrita y publicada por Lila en Edmodo, junto con los materiales audiovisuales con los que trabajarían para resolverla. A continuación, reproducimos la captura de pantalla en la que pueden verse la consigna y los textos audiovisuales, junto con la transcripción de lo escrito por la docente:

<p>(Transcripción) ¿No es irónico? (Para resolver en clase)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lean la letra de la canción "Irónico" de Alanis Morissette. Hagan una lista de las situaciones irónicas que encuentren. 2. ¿Qué situación les parece la más irónica de todas? ¿Por qué? 3. ¿Cuál creen que es la intención de estas ironías? ¿Creen que la autora está... a) tratando de demostrar su sentido del humor? b) haciendo una crítica? c) tratando de dejar una enseñanza? Justifiquen su respuesta y expliquen por qué motivo creen que alguien escribiría una canción así. 4. ¿Encuentran alguna ironía verbal en la letra de la canción? 5. Ahora les toca a ustedes: agréguele una estrofa más a la canción (sin importar si rima o no) en donde figuren cuatro situaciones irónicas nuevas. 	 <p>Imagen #Trabajolironic (Clase Adrogué- 5/9)</p>
---	---

Como puede verse en la imagen #Trabajolronic, Lila incorpora una serie de textos multimodales (el videoclip de la canción, un video con la letra en inglés¹⁰⁴) y un documento en Word con la letra en castellano, para proponer un trabajo de análisis de situaciones irónicas. Las consignas de trabajo se centran mayormente en la letra de la canción, antes que en otros aspectos como la música o las imágenes del video. De hecho, en el punto final que pide la producción de una estrofa nueva, se limita el aspecto multimodal musical, al señalar que no importaba la rima, sino solamente la letra.¹⁰⁵

A pesar de que en la escuela tenían facilidades para el trabajo con audiovisuales por el equipamiento tecnológico y la conectividad a internet, no siempre está garantizado el funcionamiento de esos equipos. Durante el trabajo práctico sobre “Ironic”, los estudiantes tienen problemas en el acceso a los materiales por falta de conectividad, con lo cual, algunos recurren a sus celulares para poder escuchar la canción y ver el video y luego, para elaborar el trabajo práctico, deben ir al laboratorio de computación, algo que abordaremos en el próximo capítulo.

Además, algunas semanas después, Lila propone otro trabajo con la película *What we do in the Shadows*, y mientras está preparando el equipo de sonido y video del aula, se registra el siguiente intercambio:

Intercambio #TenésQueTocarEsaTecla (Clase Adrogué- 26/9)

1. Micaela: {cómo se llama la peli?}
2. Justina: {cómo se llama?}
3. Lila: preparo todo y les cuento (.) porque vieron que primero hay que chequear que ande todo
4. Luciana: es una peli?
5. Micaela: [sí (.) vamos a ver una peli]
6. Lila: [si no hago toda una introducción sobre la peli] que vamos a ver y algo sale mal y no se puede ver (.) o sea que primero [preparamos todo]
7. Mía: [cómo se llama la película?]
8. Sabrina: Li creo que tenés que tocar esa tecla
9. Luciana: sí
10. Lila: esta?
11. Varios: {no: (.) no la de allá}

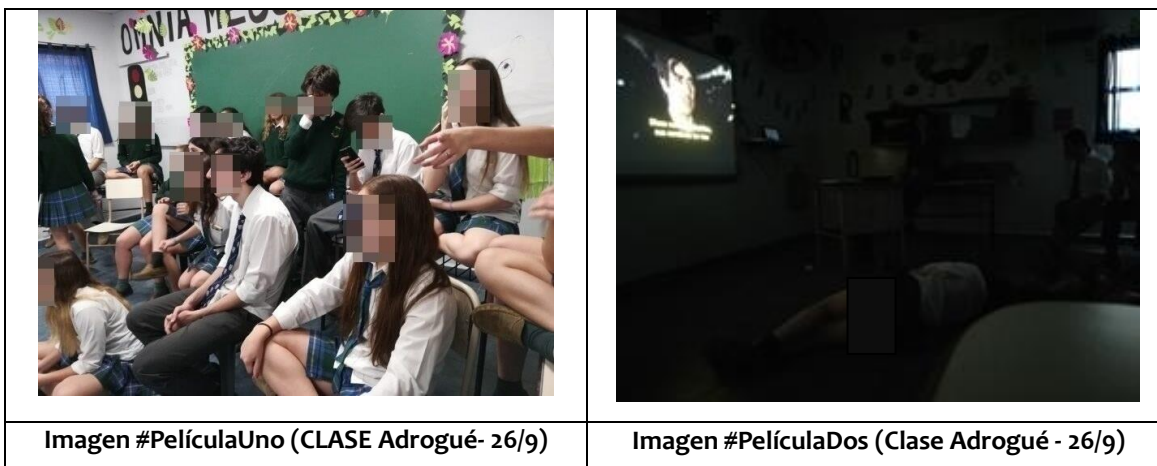
En el intercambio #TenésQueTocarEsaTecla se puede ver que, por un lado, los estudiantes manifiestan mucho entusiasmo por mirar una película, como se puede inferir de las reiteradas preguntas que hacen (1, 2, 3, 7). Frente a estas preguntas, Lila dilata la

¹⁰⁴ A modo de recordatorio, la escuela de la Clase Adrogué era bilingüe.

¹⁰⁵ En el próximo capítulo nos concentraremos en las producciones de los estudiantes en esta consigna.

respuesta concreta porque, según señala, quiere resolver las cuestiones técnicas (3, 6). De esos turnos se puede inferir que Lila hace referencia a situaciones pasadas en las que algo habría salido mal y no se pudieron proyectar las películas, a pesar de contar con los equipamientos necesarios. Mientras sucede este diálogo, Lila manipula los cables, la notebook y el control remoto del proyector y frente a las dificultades que está encontrando, algunos estudiantes comienzan a darle “indicaciones” sobre qué tiene que hacer y qué tiene que “tocar” para que funcione la película (8, 9, 11), a las cuales Lila se muestra receptiva porque los consulta (10) y hace lo que ellos le indican. Finalmente, la película se ve en la pantalla.

Cuando comienza la proyección, los estudiantes se acomodan detrás de todo en el aula y tienen una postura distendida, como se puede observar en las siguientes imágenes.



En ambas imágenes se puede ver que los estudiantes (con el permiso de la docente) disponen el espacio del aula para adaptarlo a la práctica de visualización de una película: corren los bancos hacia el fondo y los bordes del aula, y ponen las sillas en el medio dejando un espacio desde la pantalla (#PelículaUno). Cuando comienza la película, apagan las luces para que se viera mejor la pantalla (#PelículaDos).

Lo expuesto hasta aquí nos permite señalar que en ambas clases se proponen materiales audiovisuales como parte de los contenidos de la materia, aunque, en general, el trabajo se centra mayormente en el argumento más que en los recursos formales de los diseños multimodales o en los potenciales de los diferentes modos semióticos. En este sentido, se puede pensar que, en las aulas de Lengua y Literatura, si bien se gene-

ran espacios de articulación con otros lenguajes artísticos (el cine y la música, en estos casos), tal como propone el Diseño Curricular, esto se hace en función de los contenidos que se consideran centrales en la materia. En estos casos, el argumento de *La Nona* (Clase Wilde) y los procedimientos paródicos (Clase Adrogué).

4.2. “Ahora existe la tecnología”: audiovisuales como materiales “extra”

También durante el trabajo de campo registramos escenas en las que se propone el abordaje optativo de materiales audiovisuales: se trata de elementos que guardan relación con las temáticas trabajadas en la materia, pero cuya visualización y análisis no resultan obligatorios. En la Clase Wilde, por ejemplo, registramos en algunas ocasiones ciertas instancias de reflexión sobre películas y audiovisuales, para ponerlos en relación con los temas de las clases, específicamente cuando se abordan cuentos tradicionales y cuentos policiales. Por ejemplo, a raíz de la explicación sobre los cuentos tradicionales, Marcela y los estudiantes comentan algunos videos de YouTube al respecto, como se puede ver en el próximo intercambio:

Intercambio #LoBusquéPorqueMeDioCuriosidad (Clase Wilde- 27/4)

1. Verónica: [no era que] que el lobo (.) era (.) como un violador y quería violar a Caperucita?
2. Marcela: {no esa es- (1) (voces superpuestas) esa es una de las interpretaciones}=
3. Manuel: =eu profe=
4. Marcela: =psicoanalíticas de los cuentos de hada (.) yo has- todos estos cuentos maravillosos (.) en muchos casos tienen versiones psicoanalíticas (.) es decir lo leyeron los psicólogos y: quienes hacen estudios de este tipo (.) y dijeron (.) por qué Caperucita tiene su (.)
5. Verónica: sí (.) era por la menstruación
6. Marcela: e:so mismo (.) es el paso de la niñez a la adolescencia [por la menstruación]
7. Manuel: [qué cosa]
8. Marcela: por eso tiene su caperuza (.) su capita es roja [m:]
9. Verónica: [sí]
10. Marcela: y después (.) e: esto de que aparece el lobo (.) que la madre le dice no vayas por ahí no vayas por ahí (.) ella desobedece (.) y también {algunos psicoanalistas interpretan como que hay (.) es la primera relación} (voces y gritos superpuestos)
11. Verónica: claro
12. Marcela: que tiene (.) es esto del paso de la: de la niñez a la: (.) adolescencia (.) y a la adultez
[...]¹⁰⁶
13. Verónica: {(XXX)} (inaudible)
14. Marcela: muy buena pregunta (.) muy interesante (1) hay un librito que se llama así: (12) (escribe en el pizarrón) Psicoanálisis de los cuentos de hadas (.) es un libro de

¹⁰⁶ Víctor interrumpe el diálogo con el tema “limpieza del aula” y se produce un intercambio sobre eso.

- Bruno Bettelheim (.) no me acuerdo cómo se escribe Bettelheim (.) sé que tiene una hache intermedia (.) pero ahí cuenta todas estas lecturas (.) distintas (.) acerca de los cuentos de hadas (.) tienen la lectura de cuentos que conocemos [y cuentos que no]
15. Verónica: [yo lo busqué: la vez que] la primera vez que hablamos de esto lo busqué porque me dio curiosidad (.) y ahí me saltó todo: \
16. Marcela: te saltó todo esto (.) [se acuerdan que yo les había dicho también]
17. Nahuel: [te tiene traumada XXX]
18. Verónica: [xxx quedé] traumada profe
19. Marcela: que busquen los videos
20. Verónica: sí los videos eran
21. Marcela: los videos que tenían la voz de: (.) Anonimus?
22. Varios + Verónica: sí:
23. Marcela: eso
24. Varios + Verónica: sí
25. Verónica: XX La bella durmiente XXX
26. Marcela: en YouTube están (.) m: (.) bien (.) perfecto

En el intercambio #LoBusquéPorqueMeDioCuriosidad podemos ver cómo, en la conversación pedagógica sobre los cuentos tradicionales, se mencionan materiales audiovisuales digitales que los estudiantes pueden seguir investigando en Internet. A partir de las ideas y de las propuestas de Marcela de buscar ciertos videos en Internet (14, 16, 19, 21, 23, 26), algunos investigan en línea, como Verónica (15). Esta exploración por los videos de la Web es la que le permite a la estudiante participar activamente en la clase, como se ve en el comienzo del intercambio, reinstalar una temática que le había resultado interesante y tomar la palabra cuando la docente está hablando de “Caperucita Roja”, como se aprecia en los turnos 1, 5, 9, 11. En este intercambio se puede ver que YouTube se construye como un espacio de saberes compartidos (18 a 26), del que Verónica participa en un rol tan activo como Marcela, asintiendo o completando sus turnos sobre esos videos de Internet (19 y 20, 21 y 22, 23 y 24). Finalmente, Verónica aporta “información propia”, diciendo que había videos de otros personajes (25), lo que Marcela valida para brindar la información sobre la plataforma donde los pueden consultar (26).

En la Clase Adrogué también registramos algunas actividades adicionales con audiovisuales pero que consisten –principalmente– en ver de forma grupal una película relacionada con las temáticas trabajadas en las clases, aunque no sea un contenido propio de la materia, lo que genera un momento de entretenimiento y distensión para los estudiantes. Sin embargo, esto algunas veces entra en conflicto con el dictado

“normal” de las clases. Es importante señalar que los primeros meses se habían visto bastantes audiovisuales con la suplente¹⁰⁷; por eso, cuando Lila se reintegra, los estudiantes le “reclaman” ver una película y ella se niega, como se puede ver en el siguiente intercambio.

Intercambio #AhoraExisteLaTecnología (Clase Adrogué- 23/5)

1. Alumno: [XXXX] (Inaudible)¹⁰⁸
2. Lila: no el thriller (.) era para el tercer trimestre (.) me quemó la película
3. Juan Martín: [no- p- a la volvemos a ver]
4. Lila: [quemó (.) les hizo] ver la película que yo les iba a hacer ver en el tercer trimestre (.) {no tenía nada que ver (risita)} (voces superpuestas)
5. Rufina: si querés la volvemos a ver\
6. Mía: miramos siempre de terror
7. Lila: vieron La isla siniestra con ella
8. Varios: {sí sí}
9. Juan Martín:[veamos otra]
10. Justina: [podemos ver otra]
11. Lila: y vieron cuatro capítulos de una serie/est- ya vieron bastante
12. Máximo: no no
13. Luz: {vimos tres capítulos} (voces superpuestas)
14. Lila: {vamos a ocuparnos de leer un poco XXX} (voces superpuestas)
15. Micaela: {pero ahora existe la tecnología\}
16. Lila: sí:\ y también los libros\ (.) bueno nada-

En el intercambio #AhoraExisteLaTecnología los estudiantes proponen ver una película del género thriller en las clases, pero Lila se niega, arguyendo que ya había sido vista con la suplente¹⁰⁹. Ante esto, ellos insisten y proponen volver a verla (3 y 5) o ver otra (9 y 10), pero Lila reitera la negativa, señalando que ya se habían visto demasiados audiovisuales (11). Resulta interesante ver que, en el intercambio, se contraponen “los libros” a “la tecnología”, asociada a los audiovisuales. Si bien Lila no está en contra de trabajar con audiovisuales, como vimos en el apartado anterior, aquí busca establecer un balance y avanzar con los contenidos que no habían sido abordados por la suplente. Recién cerca de fin de año, cuando las notas están casi cerradas y no se darían nuevos

¹⁰⁷ En el primer trimestre, con otra profesora, habían visto la serie *Hermanos y detectives* y la película *La Isla siniestra*, para el abordaje del género policial. Como dijimos en el capítulo anterior, Lila estuvo de licencia por maternidad los primeros meses del año. El trabajo de campo inició cuando ella se reintegró a la escuela, por lo tanto, no pudimos conocer a la suplente. Los datos que incorporamos los reconstruimos a partir de los diálogos con los alumnos y con Lila.

¹⁰⁸ Los estudiantes hablaban de modo superpuesto, lo que estaban haciendo era pidiéndole a Lila que miraran una película.

¹⁰⁹ En el programa de Lila figuraba la película *La Isla Siniestra* para abordar el género thriller que estaba planificado para el tercer trimestre, pero la suplente la había proyectado durante el primer trimestre.

contenidos, Lila propone como actividad extra la visualización de la película *Psicosis*¹¹⁰, y miran de forma grupal esa película durante una de las últimas clases.

Lo visto hasta aquí nos permite sostener que los audiovisuales pueden resultar recursos para profundizar o ampliar los temas que se abordan, apelando a otros modos semióticos y a consumos culturales ligados a las prácticas vernáculas de los estudiantes. En este sentido, las plataformas como YouTube, junto a los dispositivos digitales con conexión a internet, permiten la combinación de las prácticas letradas vernáculas y escolares, al facilitar la inclusión de las primeras en los espacios escolares y áulicos.

En este apartado nos detuvimos en cómo y para qué los docentes incorporan materiales audiovisuales a las clases de Lengua y Literatura. Pudimos observar que lo que mayormente se utilizan son películas, videos cortos y clips de canciones que generan motivación entre los estudiantes y que el acceso a las tecnologías digitales es crucial porque facilitan la incorporación de este tipo de materiales. En tal sentido, pudimos observar que las tecnologías digitales y la conectividad a internet (en algunos casos) habilitan el desarrollo de prácticas letradas de lectura y análisis de materiales audiovisuales, permitiendo así, la combinación de prácticas vernáculas (mirar películas y videos) en los espacios escolares, para el desarrollo de los distintos temas de Lengua y Literatura. En ambos cursos observamos que el trabajo sobre estos materiales está anclado en aspectos argumentales, antes que en la profundización sobre los potenciales de otros modos semióticos o en el contraste entre distintos formatos de representación, que no serían ejes centrales del espacio disciplinar. A su vez, pudimos sostener que estos materiales se incorporan en actividades obligatorias, cuando forman parte de los contenidos de la materia, y en actividades “extra”, cuando solamente aportan nuevos saberes, pero no constituyen contenidos curriculares. El análisis nos permitió contrastar ambos cursos y establecer una diferenciación entre las Clases Wilde y Adrogué, en cuanto a la práctica de visualización de audiovisuales, que se puede ligar con la dotación tecnológica de ambas escuelas. En la Clase Wilde, la docente no tiene a su disposición tantas facilidades tecnológicas como la de la Clase Adrogué, esto puede haber con-

¹¹⁰ Además, propuso comenzar esta actividad un día que ella iba a faltar por otro compromiso, entonces los estudiantes comenzaron a ver la película con la preceptora y la terminaron al día siguiente con ella.

tribuido a que las actividades de visualización de esos materiales audiovisuales dependan de los estudiantes, quienes tienen que arbitrar, fuera de la escuela y del horario de clase, los medios para ver esos materiales. En cambio, en la Clase Adrogué, cuando la docente propone el trabajo con materiales audiovisuales, ella garantiza durante las clases que los estudiantes puedan acceder a los medios y a los materiales audiovisuales. Entonces, si bien se proponen actividades similares, estas prácticas letradas en la Clase Wilde se desarrollan en el ámbito privado de los alumnos y solo el análisis y la reflexión ocurre de modo grupal en el aula. En cambio, en la Clase Adrogué la visualización puede ser compartida como una práctica escolar más. Entendemos que esto afecta especialmente lo que tiene que ver con las actividades extra que se proponen, porque en la Clase Wilde son optativas y dependen del interés y de las posibilidades de los estudiantes, mientras que en la Clase Adrogué forman parte de una actividad compartida.

5. Múltiples lecturas en el aula: libros, foto[copias] y bits

En este capítulo presentamos un análisis de las prácticas de lectura con tecnologías digitales que identificamos en diferentes escenas registradas durante nuestro trabajo de campo. A continuación, recapitularemos sintéticamente los hallazgos y propondremos algunas observaciones generales para aportar a la discusión sobre la lectura en pantallas en las aulas de Lengua y Literatura.

En los primeros apartados nos concentramos en las prácticas de lectura digital según los contenidos abordados en los textos y las diferenciamos en función de los propósitos, en lectura literaria y lectura de investigación. En el primer apartado nos concentramos en las prácticas de lectura literaria y observamos que conviven libros impresos en papel junto con textos digitales y que esto moldea una ecología particular de medios en el aula, en la cual se utilizan (y valoran) los libros en papel, pero también se recurre a textos digitales en diversas situaciones. Específicamente, observamos que la lectura en pantallas puede constituir *un suplemento*, cuando los estudiantes no tienen acceso a los libros en papel, *un complemento*, cuando permiten sumar un valor o un material adicional, o *una alternativa*, cuando ambos formatos (digital o en papel) conviven en pie de igualdad. En este sentido, pudimos observar que, tal como se ha propuesto (Cano, 2010; Sardi, 2017; Tosi, 2020; Zayas, 2011), las tecnologías digitales con conexión a Internet son enriquecedoras para las aulas de Lengua y Literatura, porque permiten que

los docentes y estudiantes puedan tener disponibles los materiales de lectura, ya sea descargándolos de Internet o digitalizándolos a través de fotografías. En este sentido, una de las observaciones que pudimos hacer en la tesis tiene que ver con que, si bien aparecen nuevos formatos de lectura de los textos literarios, muchas de las prácticas llevadas adelante en las clases de Lengua y Literatura son las que típicamente se registran en las aulas: lectura en voz alta, actividades de comprensión lectora, análisis de fragmentos textuales, uso de los textos literarios para el abordaje de otros contenidos, apuntes y comentarios en los textos, etc. A su vez, pudimos observar que, en las prácticas de lectura literaria, en ocasiones se contraponen una cultura letrada impresa (Baron, 2013) o “cultura de los libros” (Magadán, 2016), que prioriza el formato en papel para la lectura de textos literarios, con situaciones emergentes que, si bien no cuestionan esa preferencia, sí muestran cómo a veces se recurre a los textos digitales como primera opción, cuando habilitan lecturas y materiales nuevos o permiten resolver de forma práctica la disponibilidad de los textos. Asimismo, observamos que la lectura en pantallas puede resultar problemática en el aula para docentes y estudiantes por el acceso a Internet y a dispositivos digitales, como ya ha sido observado en estudios anteriores (Dussel y Quevedo, 2010; Gómez y Álvarez, 2020; Spiegel, 2013). Nuestro análisis, sin embargo, nos permitió ver cómo—en mayor o menor medida según el curso— los participantes suelen buscar soluciones a estos problemas de disponibilidad, para poder garantizar la accesibilidad a los textos digitales.

En el segundo apartado nos detuvimos en escenas de lectura de investigación y observamos que en estas prácticas prima la lectura de textos digitales y que los participantes recurren fundamentalmente a internet para consultar información de diferentes tipos: datos generales, definiciones, información sobre géneros literarios, etc. En este sentido, sostuvimos que internet funciona como una suerte de enciclopedia universal portátil y ubicua, a la cual los participantes pueden recurrir desde sus celulares (Adell, 2004). En estas prácticas de investigación y de consulta no observamos que se recurra a los libros en formato papel, como diccionarios y enciclopedias. Así se pueden constatar desplazamientos en cuanto a las fuentes de información y de contenidos en las aulas, que priorizan los textos digitales en Internet por sobre los materiales de consulta en formato papel (Lorente, 2016), junto con la emergencia de formas de buscar y de acce-

der a la información, que se anclan principalmente en espacios en línea, y no dependen del acceso a libros impresos o (necesariamente) de los conocimientos de los docentes (Hernández González y Reséndiz García, 2020). En este sentido, se puede proponer que las tecnologías digitales y la conexión a internet habilitan prácticas de lectura de investigación que permiten incorporar materiales, datos y contenidos a las aulas. Si bien se ha propuesto que esto puede generar un descentramiento del rol del docente, que ya no es el único portador del saber, sino que comparte ese lugar con las tecnologías digitales (Ardini, 2018; Brito y Finocchio, 2006), el análisis presentado en este capítulo nos llevaría a ser prudentes respecto de esas afirmaciones. En efecto, en nuestra investigación pudimos registrar que los profesores mantienen un rol preponderante, porque son quienes pueden ayudar a los estudiantes con los contenidos buscados, haciendo una suerte de curaduría de la información y de los saberes que circulan en línea. Asimismo, las observaciones realizadas en este apartado nos permiten discutir las propuestas acerca de una amplia brecha entre los usos de los dispositivos y de Internet que hacen los alumnos dentro y fuera del aula (Brito y Finocchio, 2006; Buckingham, 2008; Lago Martínez, 2015), ya que observamos que, tanto estudiantes como docentes, desarrollan en las aulas formas cotidianas y vernáculas de búsqueda y exploración cuando emergen dudas, y que estas literacidades vernáculas se integran a las literacidades escolares, reconfigurando las formas de acceso y circulación de los conocimientos en las clases.

En los últimos apartados del capítulo nos concentramos en las características de los materiales discursivos que se ven implicados en las prácticas de lectura con tecnologías digitales en las aulas. En el tercer apartado, estudiamos los textos digitales en las aulas de acuerdo con sus *affordances* y sus formas de circulación y consumo (Kress, 2009). Para el análisis nos resultó productivo diferenciar entre *textos en Internet* y *textos de Internet*, entendiendo los primeros como textos que originalmente fueron producidos para circular de forma impresa y que han sido digitalizados, por lo que conservan –en gran medida–, las características de los textos impresos. Los segundos, en cambio, son textos producidos para circular en espacios en línea y tienen características más ligadas a las potencialidades de esos espacios: multimodalidad, fragmentariedad, hipertextualidad, etc. El análisis de distintas escenas nos permitió observar que los docentes, en general, proponen el trabajo con textos en internet por sobre textos de internet, cuya

incorporación en las aulas es –aún– limitada. Asimismo, pudimos observar cómo las características de los textos digitales (en y de internet) plantean problemáticas para las prácticas de lectura en las clases, que se vinculan con los soportes, la organización espacial, la puesta en página, la direccionalidad de lo escrito, el tamaño y la forma de la tipografía (Jewitt, 2012). En este sentido, propusimos que en las prácticas de lectura en las aulas se tensionan dos lógicas, una que tiene que ver con la disponibilidad de los materiales, que es facilitada por las tecnologías digitales, y una que tiene que ver con las formas de trabajo sobre esos materiales (especialmente en Lengua y Literatura) y que no siempre están habilitadas o facilitadas con esas tecnologías. Por otro lado, en relación con los textos de Internet, se plantean problemáticas relacionadas con las características que tienen estos textos, como la inestabilidad, la fragmentariedad y las conexiones hipertextuales (Álvarez y Taboada, 2021; Bolter, 2001; Cano, 2010; Landow, 2009). A raíz de esto, propusimos que los textos de Internet aparecen ligados a ciertas desconfianzas y discursos de prohibición por parte de docentes y alumnos hacia los materiales que circulan libremente en la web, fundamentalmente por la autenticidad de su contenido y sus formas de producción y apropiación.

En el cuarto apartado estudiamos escenas en las que veíamos el trabajo con materiales audiovisuales, para abordar y también enriquecer los contenidos curriculares de la materia y que suelen generar interés entre los estudiantes al presentar los contenidos de otras formas (Jewitt, 2012; Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis, 2001; Manghi Haquin, 2013; Sardi, 2017). A partir de nuestro trabajo de campo, diferenciamos actividades en las cuales los materiales audiovisuales se ven implicadas en tareas obligatorias y constituyen, por este motivo, un contenido del espacio curricular, y otras en las cuales los audiovisuales son materiales “extra” que permiten sumar miradas sobre los contenidos o nuevos ejemplos de un género, pero sin constituir contenidos curriculares. En las actividades propuestas, observamos que la reflexión se centra fundamentalmente en el desarrollo argumental del audiovisual, un resultado coincidente con lo señalado por Silín (2017). Sin embargo, no vinculamos eso con un aprovechamiento no innovador del recurso digital, sino con los contenidos prioritarios en Lengua y Literatura, que si bien se enriquecen de otros lenguajes artísticos no se centran en los medios y modos semióticos. El análisis de estas escenas nos permitió proponer que las tecnologías digitales, al

favorecer la incorporación en las clases de materiales audiovisuales, facilitan y permiten la emergencia de prácticas letradas en las que se combinan prácticas vernáculas (observar películas, videos de YouTube y videos musicales) con las prácticas en las aulas, lo que contribuye con la emergencia de dinámicas particulares que pueden ser causa y efecto de la motivación entre los estudiantes.

En los cuatro apartados señalamos algunas diferencias entre las clases Wilde y Adrogué que nos permiten problematizar la relación entre las prácticas letradas con tecnologías digitales y las desigualdades, en cuanto al acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad a internet (Buckingham, 2005; DiMaggio, Hargittai, Celeste y Shafer, 2004; Gee, 2015; Guerrero, 2014, 2019; Warschauer, 2000), y retomando los conceptos de disponibilidad y accesibilidad (Kalman, 2004). En nuestro trabajo de campo pudimos observar que existe una diferencia en cuanto a la disponibilidad de recursos materiales: en la Clase Wilde los estudiantes y docentes no siempre tenían el acceso garantizado a dispositivos o a internet, en cambio, en la Clase Adrogué, había más dispositivos tecnológicos y también mayor acceso a internet, aunque no siempre funciona de modo óptimo. Esta diferencia en cuanto a la disponibilidad no siempre genera diferencias importantes en cuanto a las prácticas de lectura literaria y de investigación, y al acceso a textos en y de internet, ya que los participantes de ambas clases aprovechaban todos los recursos que tenían para poder acceder a los materiales. La mayor diferenciación la registramos en relación con las prácticas con los audiovisuales, porque los estudiantes de la Clase Wilde tienen que resolver su acceso de forma individual y privada, fuera de la escuela, mientras que los de la Clase Adrogué, acceden a los materiales de forma grupal y en el curso. Asimismo, se puede pensar si las diferencias en cuanto al acceso se vinculan con algunas observaciones realizadas sobre las interacciones en las aulas: pudimos ver que los estudiantes de la Clase Adrogué hacen más propuestas y son un poco más autónomos a la hora de incorporar tecnologías digitales o recurrir a ellas, mientras que los de la Clase Wilde, consultan más con la docente o esperan sus indicaciones. Esto podría relacionarse también con otros dos factores: por un lado, la posibilidad que tienen en la Clase Adrogué de compartir materiales digitales en un espacio virtual como es Edmodo. Por otro lado, con la habitualidad de ciertas prácticas con tecnologías digitales en las trayectorias de los estudiantes, ya que estas prácticas eran más asiduas en la Cla-

se Adrogué porque formaban parte del proyecto institucional de la escuela, como mencionamos en el capítulo anterior.

A partir de lo presentado hasta aquí podemos hacer algunas observaciones sobre las prácticas de lectura en pantalla con tecnologías digitales. En primer lugar, podemos señalar que, si bien hallamos algunas prácticas emergentes con tecnologías digitales, no siempre que se incorporan recursos digitales es válido hablar de prácticas nuevas o innovadoras. En efecto, nuestro trabajo de análisis nos permitió pensar cómo se integran textos, recursos y dispositivos digitales al trabajo en las aulas y qué particularidades adquieren las prácticas de lectura en estos contextos. En las prácticas de lectura de textos literarios, si bien incorporan textos y tecnologías digitales en las distintas escenas registradas en las aulas, hallamos continuidades respecto de las prácticas que siempre las atravesaron: lectura grupal en voz alta, instancias de reflexión sobre la lectura y análisis de fragmentos, junto con la utilización de esos materiales textuales literarios como ilustración para el desarrollo de otros contenidos. En general se priorizan los textos en internet por sobre los textos de internet, cuya inclusión no siempre se favorece, a pesar de que podrían dar cuenta de las literacidades vernáculas de los estudiantes o que podrían ser incorporadas para el abordaje y el desarrollo de prácticas de lectura crítica con mayor variedad textual. En las prácticas de lectura literaria las tecnologías digitales se integran como *soporte* de la lectura de los materiales e Internet funciona como una biblioteca a la que se recurre para buscar materiales ya conocidos, pero no se registran muchas transformaciones respecto del uso de soportes anteriores. En las prácticas de lectura de investigación y en el trabajo con materiales multimodales, en cambio, sí hallamos algunos desplazamientos relacionados con el acceso ubicuo a los textos, la disponibilidad de materiales valiosos para la exploración de temáticas y el acceso a materiales audiovisuales que permiten abordar los contenidos del espacio curricular en otros formatos. En estas prácticas de lectura las tecnologías digitales no solamente constituyen un soporte de lectura, sino que también son generadoras de nuevas formas de vinculación con los conocimientos.

En segundo lugar, se puede proponer que en las clases de Lengua y Literatura existe una ecología de medios, en la que conviven los textos en formato papel y los textos

en pantalla, aunque esta convivencia no siempre es pacífica y tiene reglas en constante discusión y redefinición. En efecto, en el desarrollo de prácticas de lectura con tecnologías digitales no influyen solamente las posibilidades de acceso a dispositivos y conectividad en los cursos, lo que suele tornarse problemático, sino también de los tipos de textos y los objetivos de docentes y estudiantes. En las escenas analizadas pudimos corroborar la existencia de tensiones entre la lectura en pantallas y la lectura en papel (Fernández Massara, 2014; Magadán, 2016) que se materializan en cómo los participantes se vinculan con los textos y con las actividades, y en ciertas restricciones respecto del uso de los dispositivos en las clases. En este sentido, antes que sostener la existencia de una oposición entre una “cultura digital” y una “cultura de los libros”, preferimos proponer que estas tensiones se enraízan con lógicas diferenciadas en cuanto a los materiales de lectura. Si bien se considera la digitalidad de los textos y el uso de dispositivos como opciones válidas en los cursos porque facilitan (en términos prácticos) el acceso a los materiales de trabajo, no siempre son una alternativa para las formas de trabajo propuestas y valoradas en el área de Lengua y Literatura. En efecto, para el desarrollo de ciertas prácticas letradas con los textos se prefieren los materiales impresos que permiten dejar trazas y marcas del análisis de los textos, mientras que los textos digitales si bien son flexibles, portables y accesibles, no siempre son estables, tangibles y controlables.

En tercer lugar, el análisis de las escenas de lectura nos permitió observar que la incorporación de tecnologías y recursos digitales en las prácticas de lectura facilitan la combinación de los saberes escolares y las prácticas vernáculas de los estudiantes (Artópoulos, 2015; Boche, 2019; Bombini, 2017; Kozak, 2015; Magadán, 2013; Thibaut, 2020). En efecto, pudimos observar que en algunas escenas de lectura con tecnologías digitales se integran prácticas vernáculas en espacios digitales (como *googlear* dudas, explorar los espacios en línea y mirar videos y películas) a las clases regulares de Lengua y Literatura, lo que permite enriquecer las clases a partir de la exploración acerca de temáticas que resultan pertinentes para estudiantes, pero también incorporar materiales multimodales (canciones, películas) que presentan las temáticas trabajadas apelando a otros recursos semióticos. A su vez, la integración de estas prácticas y saberes vernáculos pueden vincularse con ciertas formas de renegociación de saberes y de roles

registradas en las interacciones áulicas. En efecto, en algunas escenas observamos que la circulación de saberes no es unidireccional, de docentes a estudiantes, sino que estos muchas veces participan con sus conocimientos, ayudando y contribuyendo con los profesores y otros compañeros. Entonces, si bien no cabría hablar de una transformación absoluta de los roles escolares, sí existen ciertos procesos de descentramiento de la posición del docente (Cuban, 2011; Kalman y Guerrero, 2011, 2013). Mientras que muchas veces los profesores asumen lugares de “no saber”, en otras ocasiones son los que determinan qué materiales pueden o no ingresar al aula, cuándo son los momentos adecuados para leer en pantalla y cuáles son los contenidos informativos valiosos. Por su parte, los estudiantes, si bien muchas veces participan de la clase tomando la palabra para aportar los conocimientos y/o ideas sobre los dispositivos, formatos o sobre información que han recabado de la Web, en muchas otras ocasiones consultan con las docentes para pedir autorización y/o guía en sus prácticas de lectura digital.

A modo de cierre de este capítulo, volvemos sobre una de las preguntas planteadas al comienzo de la tesis, acerca de si hay cambios en las formas de leer con dispositivos digitales, si se afectan las prácticas de lectura o si esto solo se cifra en el acceso y la disponibilidad de los recursos. A raíz de lo presentado y discutido en este capítulo, podemos proponer que en las aulas se registran nuevos formatos para las prácticas escolares que siempre se han registrado en papel, junto con nuevas prácticas letradas cuando Internet y los dispositivos digitales abren espacios de indagación y de problematización sobre los saberes y los roles. Además, cabe señalar que estas discusiones sobre la lectura digital tomaron mucha relevancia durante la virtualización educativa por la pandemia de Covid-19 (años 2020 y 2021), que enfrentó a los docentes a los desafíos de cómo seleccionar materiales de lectura, cómo facilitar su disponibilidad en las aulas virtuales, qué formatos resultaban adecuados y cuáles no, para el acercamiento a los contenidos. Entendemos que las observaciones hechas en este capítulo, si bien fueron registradas anteriormente, resultan de valor para pensar estas problemáticas. Sus vinculaciones con las posibilidades que brindan las tecnologías digitales para la escritura y la reflexión sobre el lenguaje y la comunicación serán abordadas en los próximos capítulos.

Capítulo #4

“Aprender haciendo”: producir textos multimodales

En mi enfoque, en cambio, la creatividad es corriente, normal, es el proceso cotidiano del trabajo semiótico de crear significado¹¹¹.

Gunther Kress

El capítulo anterior estuvo dedicado a las prácticas de lectura en las cuales intervenían las tecnologías digitales; en este nos centraremos en las prácticas de escritura que llevan adelante los estudiantes con ellas. Como ya desarrollamos en el primer capítulo, las tecnologías de la palabra contribuyeron con las transformaciones en la cultura escrita y de las formas de producir y comunicar significados sociales (Chartier, 2000; Jewitt, 2009; Gee, 2015; Kress, 2005; Magadán, 2013). En el plano de la escritura, se ha señalado que en los entornos virtuales y digitales el lenguaje registra características particulares (Barton y Lee, 2013; Cassany, 2000, 2021; Crystal, 2006; Giammatteo 2014, 2017; Yus, 2010), además permite combinar (y orquestar) distintos modos semióticos en los textos que se producen (Jewitt, 2009; Kress, 2005, 2009; Rowsell y Walsh, 2015; Scollon y Scollon, 2009) y también habilita el surgimiento de otras formas de escribir y producir discursos en relación con los distintos contextos sociales y culturales (Ardini, 2018; Cano, 2010; Cassany, 2000, 2011, 2012, 2021; DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010). En este sentido, Ribeiro (2013) ha propuesto una síntesis metafórica al señalar que en los textos digitales existe una *costura* de intenciones, sentidos, lenguajes y recursos tecnológicos.

En este capítulo estudiaremos las prácticas escritas en las aulas de Lengua y Literatura observadas, donde la escritura no solo es el modo en el que los estudiantes manifiestan o adquieren conocimientos disciplinares, sino que uno de los objetivos de la materia está centrado en el trabajo sobre ella. Pensar la escritura en términos de práctica letrada nos permite enfocarnos en cómo los estudiantes utilizan distintos recursos (digitales y analógicos) para llevar adelante las tareas que les asignan en función de los conocimientos que tienen disponibles, los materiales con los que cuentan, los objetivos que se plantean y sus experiencias previas con géneros y tareas similares en sus trayec-

¹¹¹ Traducción propia. La cita original dice: “Creativity even at this level turns into a normal event ‘the everyday process of semiotic work as meaning making’.” (Kress, 2009).

torias escolares. En este sentido, retomamos la propuesta de la Sociolingüística de la Escritura (Lillis, 2013), que nos permite pensarla y analizarla como una práctica social dinámica considerando tres dimensiones: su composición textual y los recursos utilizados, los procesos que rodean la producción escrita, y cómo los productos escritos circulan. Asimismo, nos permite dar cuenta de los regímenes de evaluación que existen y se ponen en juego en las aulas y que influyen en que algunas prácticas escritas sean más valoradas y privilegiadas, mientras que otras sean invisibilizadas (Ávila, Navarro y Tapia, 2020; Lillis, 2017)

A partir del análisis buscamos describir las características de las prácticas de escritura cuando se incorporan tecnologías digitales en las aulas de nivel secundario observadas, a la vez que examinar la presencia de los modos semióticos y su valor en consignas y producciones en las clases. Para esto, proponemos un recorrido en cinco apartados: en el primero analizamos cómo se llevan adelante diferentes actividades cotidianas de escritura en el aula a partir de los dispositivos materiales con los que se cuentan; en el segundo, nos centramos en la producción de dos cuentos, uno en papel y el otro en WhatsApp; en el tercero contrastamos producciones no ficcionales de los estudiantes en formato escrito y en formato audiovisual; en el cuarto apartado revisamos las valoraciones de los alumnos; y, finalmente, en el último retomamos las observaciones para proponer algunos aportes a la discusión sobre las prácticas de escritura con tecnologías digitales.

1. Prácticas de escritura en el aula

En este primer apartado nos detenemos en el repertorio de prácticas escritas de los estudiantes de ambas clases, considerando las herramientas y recursos que tienen disponibles y para qué se utilizan mayormente las tecnologías de escritura en el aula. Durante el trabajo de campo pudimos observar que en ambas clases las prácticas de escritura mayoritarias eran en formato papel, lo que no necesariamente genera textos monomodales ni excluye la posibilidad de abordar literacidades múltiples (Duboc y De Souza, 2021), como sostendremos en la primera sección. Sin embargo, también registramos algunas prácticas de escritura con tecnologías digitales, en función de los medios disponibles que había en cada una de las escuelas y de los objetivos particulares de docentes y estudiantes, como veremos en la segunda sección.

1.1. “Leelo cantando”: explotar los recursos semióticos en el papel

El trabajo de campo nos permitió observar que la producción de materiales creativos y multimodales formaba parte del repertorio de las prácticas escritas en ambas aulas y que esto no dependía necesariamente de las tecnologías digitales; por el contrario, observamos prácticas en papel en las que los estudiantes trabajan sobre el diseño de sus producciones, apelando a recursos visuales como el espacio, el color, la tipografía y las imágenes (Kenner, 2004).

En la Clase Wilde, la practicante Mimi, con el objetivo de trabajar sobre los paratextos, les propone a los estudiantes la elaboración de una suerte de “libritos¹¹²”, con la producción de una tapa, una contratapa, solapas y un prólogo.

Consigna #Paratexto (Clase Wilde- 7/9)

1. Tomar dos hojas de carpeta dobladas a la mitad y una tercera para adicionar como solapa.
2. Primera hoja utilizarla como tapa del libro. Crear el título de una novela, en la que ustedes serán los autores. Crear nombre de editorial y colocar una imagen.
3. Solapa. Escribir datos del autor, títulos de otras obras.
4. Segunda hoja. Escribir el prólogo de la novela que ustedes hayan elegido. Puede ser de terror, policial, ciencia ficción, etc. La extensión entre ocho y diez renglones.
5. Escribir una reseña del libro ideado por ustedes.
6. Escribir la biografía del autor en la hoja interior que corresponde a la contratapa. Breve, solo algunos datos (fecha de nacimiento, lugar, obra, profesión)

La consigna consiste en la elaboración de un material multimodal y, para esto, los alumnos utilizan los materiales que tienen disponibles cotidianamente (lapiceras, lápices, tijeras, goma de pegar y hojas de la carpeta), ya que Mimi no les informó de esta actividad con antelación ni les pidió que lleven materiales extra para la clase (herramientas tecnológicas, materiales impresos, etc.). Esto genera que los estudiantes apelen a su creatividad en relación con la puesta en página, el diseño de los textos, las tipografías y los dibujos que pueden hacer en el momento. En efecto, a partir de esa consigna de Mimi, los alumnos se valen de los recursos que forman parte de la cotidianidad del aula (hojas de carpeta, fibras, resaltadores, lápices y lapiceras), para desarrollar textos multimodales propios de los elementos paratextuales de los libros. Para orientar el trabajo, Mimi muestra los paratextos del libro (en papel) que estaban leyendo, *El fantasma del Teatro Municipal*. Específicamente les muestra el diseño de la tapa y la contratapa, las solapas y las primeras páginas del libro.

¹¹² Esta es la palabra que Mimi utiliza para referirse a estos materiales.

En las producciones pudimos ver que los estudiantes trabajan combinando los modos semióticos verbal (escrito) y visual, ya que junto con la información escrita solicitada (título, prólogo, resumen), incluyen: (a) imágenes, que no solo les permiten ilustrar las portadas, sino también dar cuenta de la temática del libro; (b) tipografías, con las que pueden experimentar la estética de la caligrafía manuscrita; (c) colores, que son mayormente utilizados en el resaltado de la información relevante y (d) trabajo sobre la puesta en página en función del diseño de los elementos paratextuales de los libros. A continuación, presentamos algunas imágenes de las producciones de los estudiantes se puede observar cómo se aprovechan esos recursos semióticos en las prácticas escritas.

✓ **13 años para un millennials. Matilda.**

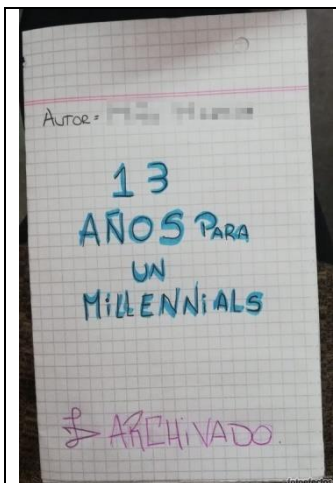


Imagen #Millennials1 (Clase Wilde)

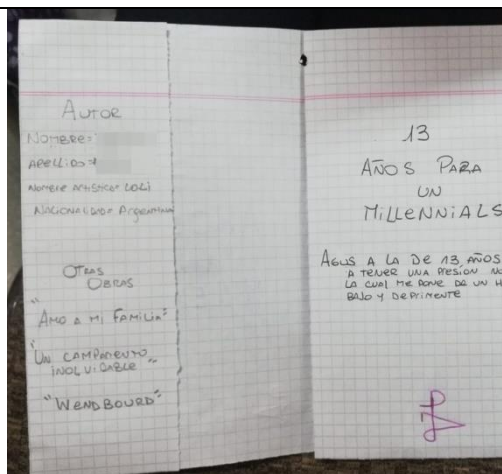


Imagen #Millennials2 (Clase Wilde)

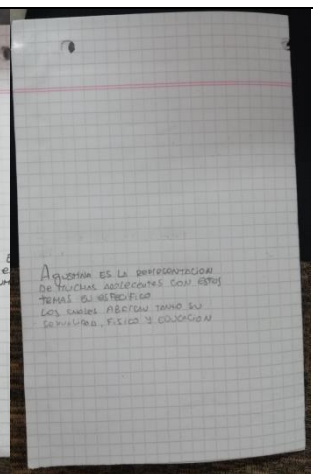


Imagen #Millennials5 (Clase Wilde)

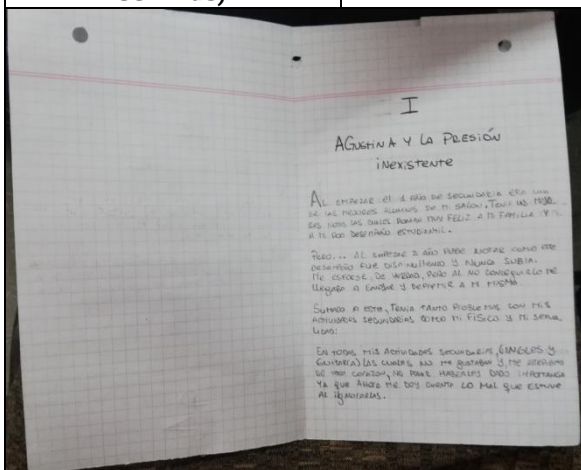


Imagen #Millennials3 (Clase Wilde)

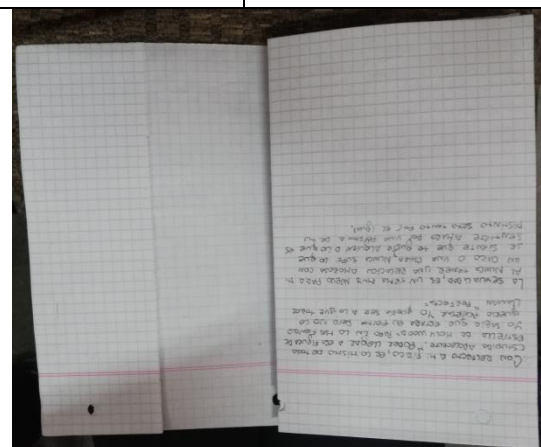


Imagen #Millennials4 (Clase Wilde)

✓ Alfa 001. Ivo.



Imagen #Alfa1 (Clase Wilde)

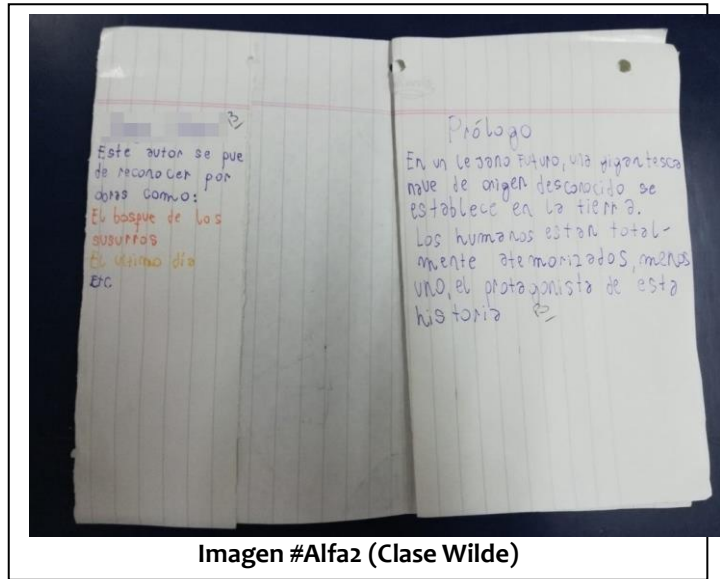


Imagen #Alfaz (Clase Wilde)

✓ El hombre sin cabeza. Mauro.



Imagen #SinCabeza (Clase Wilde)

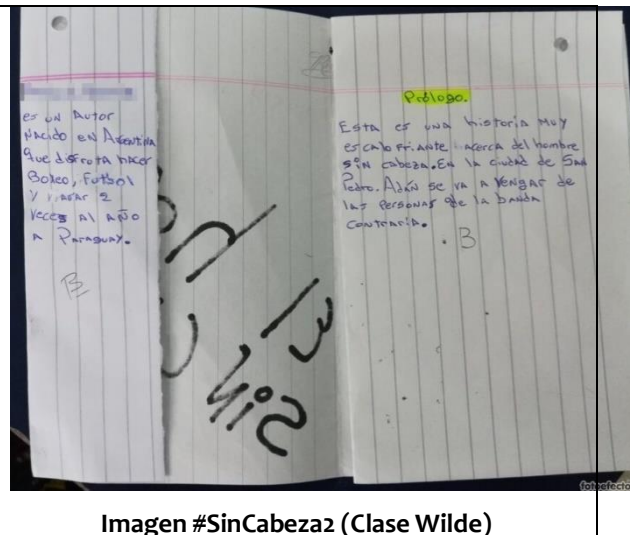


Imagen #SinCabeza2 (Clase Wilde)

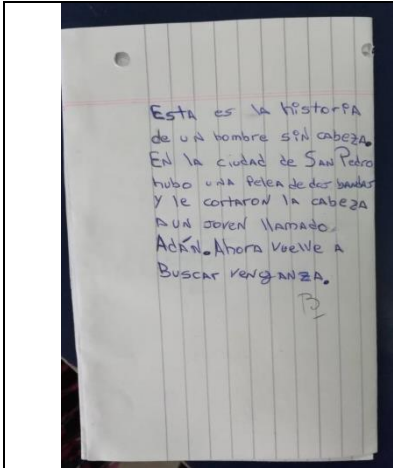


Imagen #SinCabeza3 (Clase Wilde)

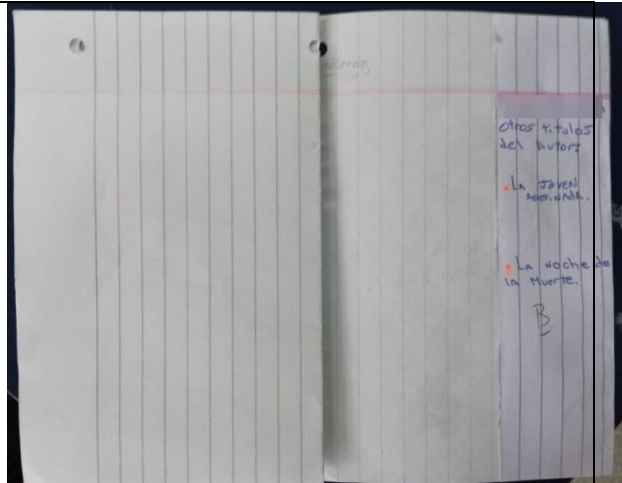


Imagen #SinCabeza4 (Clase Wilde)

✓ La Noche de la muerte. Verónica

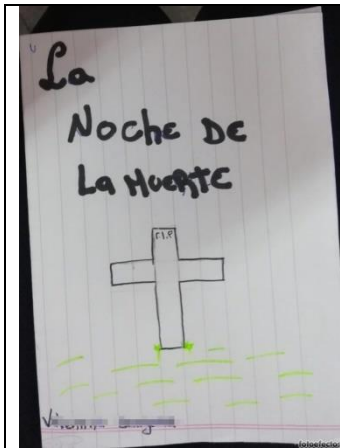


Imagen #Noche1 (Clase Wilde)

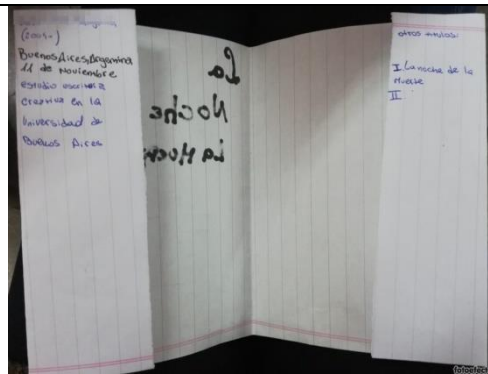


Imagen #Noche2 (Clase Wilde)

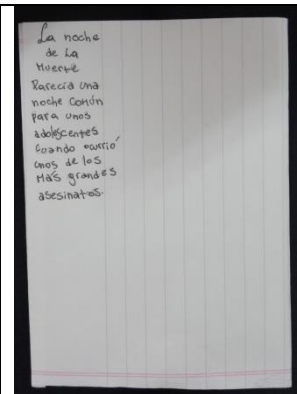


Imagen #Noche3 (Clase Wilde)

✓ Una casa y mil preguntas. Mariana.



Imagen #Casa1 (Clase Wilde)

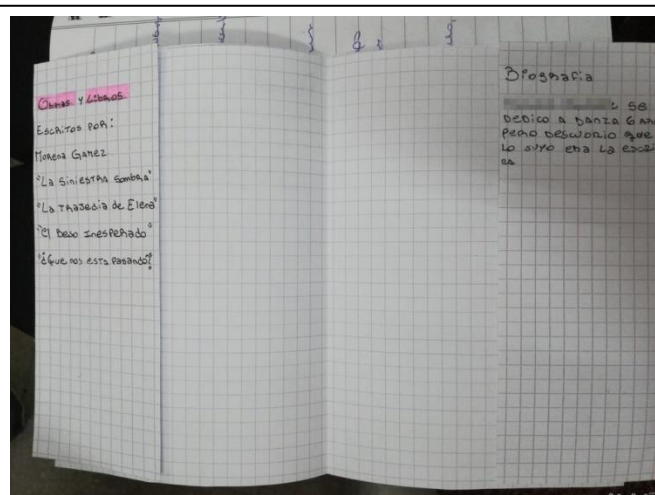
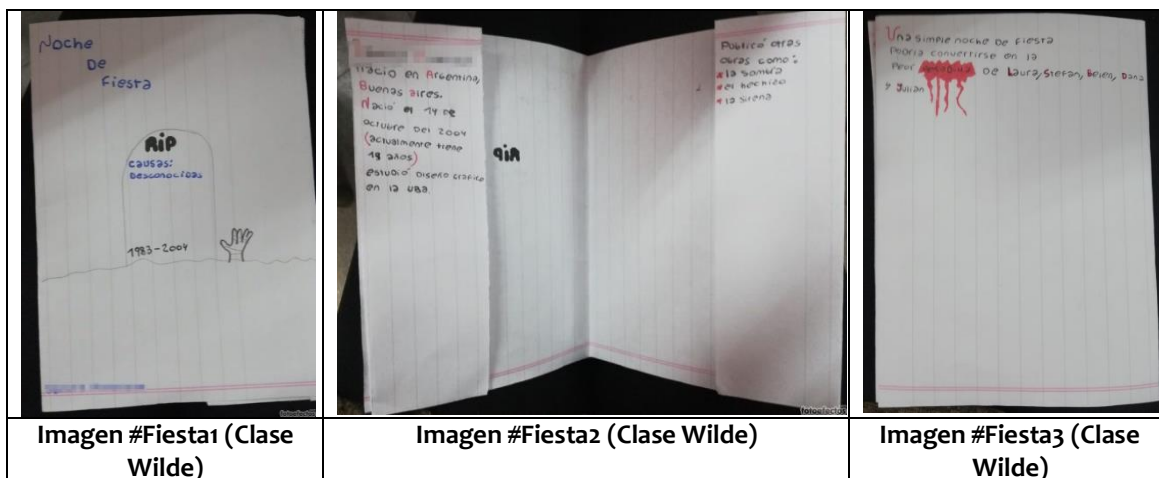


Imagen #Casa2 (Clase Wilde)

✓ Noche de fiesta. Samanta



En las imágenes anteriores se puede ver cómo los estudiantes de la Clase Wilde aprovechan los medios de producción que tienen disponibles, en función de sus intereses y objetivos en las producciones que realizan, mayormente aprovechando los siguientes recursos del modo visual:

- **Imágenes.** En general son utilizadas por los estudiantes para ilustrar y anticipar la temática de sus “libritos”. Matilda recurre a un elemento simbólico para generar un efecto de misterio junto a la palabra “confidencial” (#Millennials1 y #Millennials2); Ivo dibuja una nave espacial en la tapa de su libro, lo que alude al género de ciencia ficción anticipando la temática de su producción (#Alfa1); Mariana dibuja una casa que ilustra la temática de su libro (#Casa1) y Verónica y Samanta dibujan lápidas, sangre y cruces en las tapas de sus materiales (#Noche1, #Fiesta1 y #Fiesta3), anticipando el género de terror de sus materiales.
- **Color.** El color es usado tanto para resaltar o decorar las tapas de los libritos, como para transmitir más información; por ejemplo: Matilda aprovecha los colores para resaltar el título de su libro (Millennials #1), como también lo hacen Mauro (#SinCabeza1, #SinCabeza2 y #SinCabeza3) y Mariana (#Casa2). Ivo, por su parte, utiliza los colores para los datos relevantes que le interesa focalizar, no solamente en la tapa sino también en las solapas y en la contratapa (#Alfa2 y #Alfa3) y Samanta (en #Fiesta1, #Fiesta2 y #Fiesta3) aprovecha el color rojo, asociado a la sangre y así inserta su relato en el género de terror.

- **Tipografía.** La tipografía es un recurso utilizado en menor medida; lo trabajan Ivo y Matilda en sus tapas (#Alfa1 y #Millenials1) y para hacer tipografías relacionadas con los significados que quieren transmitir: “futurismo” y “misterio”, respectivamente.
- **Puesta en página.** En todas las producciones podemos ver que los estudiantes ajustan sus composiciones a los diseños de tapas, contratapas y solapas de los libros, atendiendo a las características de la puesta en página y distribuyendo la información y los espacios en blanco. Matilda, por ejemplo, en su libro, distribuye la información atendiendo a lo requerido en cada sección: una tapa con el título y una imagen, algunos datos importantes en las solapas y la presentación del libro en el prólogo, en el que predomina el modo verbal (imágenes #Millenials).

Junto a estos elementos visuales, los alumnos se valen del modo verbal escrito para el desarrollo de los prólogos y las biografías que tenían que incluir en los trabajos, generando ensamblajes multimodales en los que los distintos elementos semióticos contribuyen con la gestación de los significados.

Mimi, cuando revisa los trabajos que los estudiantes le van entregando hace observaciones de carácter general con adjetivaciones positivas como “lindo”; “muy lindo”, “muy claro”. Eso mostraría que está satisfecha con las producciones realizadas, aunque no se detiene específicamente en cómo los alumnos utilizan los distintos recursos y cómo trabajan sobre los diseños multimodales de los libros. La profesora se centra mayormente en el contenido verbal de los paratextos y en la función de cada elemento, y valora los elementos visuales en su dimensión decorativa. Por otro lado, cuando algunos estudiantes comparten grupalmente sus producciones, leyéndolas y mostrándolas ante todos, la conversación se centra principalmente en las temáticas y las historias elegidas y Mimi hace observaciones aprobatorias (“bien”, “muy bien”) respecto de la presentación de los libros y el cumplimiento de la consigna. Esto mostraría que, si bien la docente practicante valora los diseños multimodales elaborados por los estudiantes (produce valoraciones como “lindo”, etc.), su enfoque se centra en el cumplimiento de la consigna y el abordaje del contenido específico del área, es decir, los paratextos y la

información verbal escrita vehiculizada en ellos, sin profundizar tanto en los aspectos visuales de los mismos.

En la Clase Adrogué se les propone a los estudiantes que elaboren materiales multimodales de carácter creativo en papel y en pantallas. Específicamente nos detendremos en dos consignas de producciones multimodales grupales: un manifiesto ficticio en papel y un cuento en un blog.

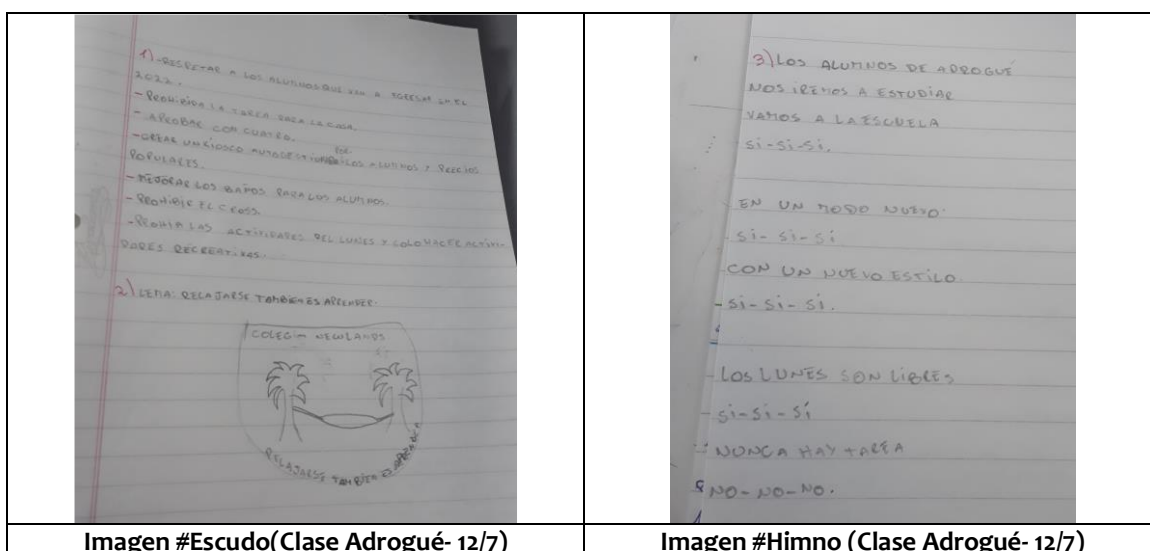
En el marco del trabajo con la novela *Rebelión en la Granja*, Lila les pide a los estudiantes la escritura de un manifiesto de rebeldía con un lema, un escudo y una especie de himno o marcha ¹¹³.

Consigna #TomaDelPoder (Clase Adrogué - 12/7)

Imaginen que los alumnos de 2ºA se organizan y toman el poder de la secundaria:

1. ¿Qué 3 mandamientos propondrían para que el resto los siga?
2. ¿Cómo sería el nuevo escudo y lema del colegio?
3. Proponer un himno de al menos tres estrofas para cantar cada mañana.

A partir de la consigna, los estudiantes van a producir de forma grupal trabajos multimodales, en los cuales combinan imágenes, para los escudos, y ritmo musical para los himnos. Cabe aclarar que no se trata de una actividad planificada con antelación, con lo cual no había en el aula materiales extra (imágenes, elementos impresos, etc.), sino que trabajaron con los elementos disponibles. En general, los estudiantes no pintaron sus escudos, sino que se trató de diseños simples, como el próximo:



¹¹³ Los animales en la granja elaboran un manifiesto con las reglas esenciales.

La dimensión más trabajada en esta actividad es la de la producción musical de los himnos o marchas, para lo que los estudiantes retoman ritmos y/o canciones que conocen (de rap o de música infantil) y proceden cambiando la letra. Cuando terminan sus actividades, se organiza una puesta en común en la que los distintos grupos muestran sus escudos y leen sus producciones. En general, durante esta puesta en común, las interacciones no se detienen en los escudos, sino en las producciones verbales musicales. Además, cuando los estudiantes comparten los himnos y/o manifiestos con los compañeros, se valora que lo hagan de forma musicalizada, como vemos en el intercambio que se registra en la siguiente clase.

Intercambios #HimnosCantados (Clase Adrogué- 2/8)

1. Micaela: pará- LEAN- le-leelo cantando (voces superpuestas) {leelo vos -[leelo vos cantando]}
2. Lila: [tiene una música] especial?
3. Mía: nosotras-yo te hago tsch tsch (.)
4. Lila: a: era como rapeado
5. Mía: ay escupí todo
(voces superpuestas)
6. Luciana: *el que nos mande tarea (.) lo tiraremos a la vereda (rap)*
(voces superpuestas)
7. Micaela: uo:::
8. Mía: *todo aquel que nos mande tarea (.) será tirado a la vereda*
9. Lila: Lisa?
10. Lisa: los alumnos de Adrogué nos iremos a estudiar (.) vamos a la escuela sisisi en un XXX nuevo (risas) con un nuevo estilo [sisisi]
11. Mía: [el juego de la oca]
12. Micaela: pero hazelo:: hazelo con el ritmo
13. Investigadora: [los alumnos de Adrogué]
14. Lila: [a::] por qué no la canta el grupo entero?
15. Santino: yo
16. Lisa: a: dale
17. Micaela: pero con ritmo- con el ritmo (.) {chu chu chu nos iremos (.) no era ese?}
18. Lila: uno dos (.) tres

En el intercambio #HimnosCantados se puede ver cómo los estudiantes valoran la dimensión musical de los himnos producidos como algo constitutivo de ellos. En efecto, cuando una de las alumnas (Luciana) lee el himno que habían elaborado, otra estudiante (Micaela), de su propio grupo, la interrumpe (1) para pedirle –con un tono bastante imperativo– que lo lea cantando. Ante esto, Lila pregunta si tenía alguna música especial (2) e infiere el ritmo (5) a partir del comentario de Mía y de los sonidos que produce en alusión al ritmo del rap (4), implicando que conoce ese código. Tras esto, Mía, Luciana

na y Micaela (6, 7, 8) cantan el rap de forma colaborativa. Cuando estas compañeras terminan, Lila selecciona a otro grupo para que presente su himno (9) y Lisa comienza a leer la producción de su grupo (11), pero es interrumpida por Mía y Micaela, quienes intentan adivinar la música del himno y le piden que lo cante con el ritmo correspondiente (11, 12). Tras mi intervención recordándole el ritmo a Lisa¹¹⁴ (13), Lila le pide al grupo que cante la canción (14), lo que es aceptado (15, 16, 18). En esta puesta en común, entonces, se puede ver que la atención no se enfoca en las imágenes elaboradas, pero sí en la dimensión musical de las producciones de las marchas o himnos, especialmente a partir del interés de los estudiantes, que son los que reclaman la “lectura cantada”. Frente a esto, Lila favorece el canto, aunque, en intervenciones posteriores, va a retomar aspectos centrados en el contenido verbal de los manifiestos y en las características genéricas de esos.

En la Clase Adrogué, además, se propicia el desarrollo de prácticas de escritura multimodal en espacios digitales. Específicamente, se propone la escritura grupal de un cuento policial a partir de una serie de pistas y personajes dados, y su publicación posterior en los blogs personales de los estudiantes¹¹⁵. En sus producciones, podemos ver que el mayor trabajo de los alumnos está en el modo verbal escrito y se incluyen algunos elementos visuales, como imágenes, para ilustrar el contenido, y colores para resaltar cierta información, como los títulos y los integrantes de los grupos. En general, no se detienen en aspectos relacionados con la puesta en página propia de los textos digitales (modularidad, espacios en blanco) ni incluyen otros recursos que están técnicamente disponibles en los formatos digitales, como videos, música o hipervínculos. Esto lo podemos relacionar con las características genéricas de los cuentos que suelen leer en clase (predominio del modo verbal, inclusión mínima de imágenes para ilustrar temáticas) y con las características de la consigna dada, que se enfoca en el desarrollo argumental pero no pide trabajar sobre el diseño multimodal en la publicación. Asimismo, no observamos un aprovechamiento de las potencialidades de la plataforma Blog, que permite la relación entre varios usuarios y páginas, por el contrario, cada estudiante lo

¹¹⁴ Sabía de qué canción se trataba porque había participado de la actividad con ese grupo.

¹¹⁵ Como parte del proyecto institucional, cada estudiante terminaba la primaria con un blog que podía personalizar de distintas maneras. Ese blog lo acompañaba durante toda su escolarización y –de acuerdo a las consignas de los docentes– iban publicando en él tareas y producciones que elaboraban para distintas materias.

utiliza como un cuaderno personal y son los docentes los que introducen comentarios sobre los textos. A continuación, reproducimos las imágenes de algunos de los cuentos publicados en los blogs de los estudiantes:

miércoles, 16 de mayo de 2016

El Crimen Perfecto

Un día como cualquier otro me desperté y fui a tomar un café a la cafetería de la esquina. Cuando llegué todos allí me miraban de una forma extraña, lo que me resultó sospechoso ya que cuando a horas en la cafetería. Les ignoré y mientras tomaba mi café, me puse a ver la televisión, lo que mostraba una noticia sobre un farmacéutico asesinado, y al mostrar una foto de su cara vi que era mi tío, Carlos Orlando. Lo único encontrado cerca de la escena del crimen fueron las huellas frescas de una camioneta, y la frase "Dios te da pan a los que no tienen dientes", escrita en la pared.

La noticia me sorprendió ya que el día anterior había cenado con él y no me había contado de ningún problema que hubiera tenido, excepto por su comereña que se había ido y la había dejado reparando en un taller de barrio.


Volví a mi casa luego de desayunar, muy triste por lo ocurrido, y me encontré con cinco policías armados en la puerta, quienes me acusaron de haber matado a mi tío por su comereña con su dinero, ya que yo era el único heredero de la herencia. Esto me dejó muy triste, siendo yo la única familia que le quedaba. Me esposaron y me subieron a su camioneta, dirigida acá, en donde me acusaron de más cargos y me interrogaron, por eso quiero contarles este suceso, ya que me ocurrió en el momento del crimen de mi tío.

Estos son que el vecino, Marcelo, podría ser el criminal, debido a que tenían una disputa por un árbol que estaba en ambos jardines, el cual los ponía muy furiosos. Además de que se besaban mal por eso, mi tío tenía un perro, llamado Cofy, que era muy querido por sus vecinos. Marcelo ya había tratado de matar a Cofy por querer verlos en su comereña, ya que era uno de esas personas que dicen la muerte.

Mi tío también tenía un supuesto romance con su empleada, Jimena, la cual era muy buena, linda, y siempre lo ayudaba a colmarse con unas pastillas, ya que tenía acceso a ellas por trabajar en la farmacia, pero tenía sus sospechas sobre ella. Tenía algunos conocidos medio raros, como no haberse confiado a nadie sobre su relación con mi tío, pero en lo único que pensaba era en casarse con él. Eso ya era raro, además de que ella era joven, bella y joven, y mi tío era viejo y feo, lo que me hizo pensar que cómo quería su dinero y sus propiedades, como la farmacia.

Entonces llegué a la conclusión de que ella lo había asesinado mintiendo sobre las pastillas que le suministraba, dándole pastillas mortales. Esto entonces la hace en la pared y luego las huellas de la camioneta, recuperaron en ella. "Mientras pensaba robaba todo su dinero".

«¿Es así que Juan, el sobrino de Carlos, le dijo a la policía, sin saber que no pensaban que su hermano podría ser el asesino...»



Publicado por Sebastián en 7:02
Etiquetas: 2016, 2A, Lengua

Imagen #Santino(Clase Adrogué)

miércoles, 16 de mayo de 2016

Cuidado con las pistas

Lo que hicimos con Pilar González Soría y Agustina Martín fue escribir una historia a partir de un texto que leímos. Este texto nos daba las pistas y los sospechosos, nosotros como grupo tuvimos que crear un cuento policial.

El caso en sí fue muy interesante. No pudo durar más de unos días pensando en el caso. Se trataba de un supuesto asesinato: un farmacéutico, llamado Carlos Orlando, había sido asesinado. Había tres sospechosos, su vecino con el cual tenía una disputa por un árbol, una empleada con la cual tenía un supuesto romance y su sobrino el cual estaba en banca rota y recibía toda la herencia. La poca evidencia que había eran las huellas de una camioneta y una frase escrita en una de las paredes de la casa del farmacéutico que decía "Dios te da pan a los que no tienen dientes".

Fui a investigar al principal sospechoso, el cual era el sobrino de la víctima, Ramón Juan. La pista que me llevó a él fue la frase escrita en la pared. Al llegar a la casa vi que este era un hombre muy pobre, así que me fui a mi tío. Luego nos pudimos a hablar:

«¿Qué tipo de relación tenían vos con tu tío?». Le pregunté.
«¿Eh? ¿Algunas veces me regalaba cosas bonitas, solo así?». Contesté muy fríamente.
«¿Qué hiciste la noche del asesinato?». Preguntó.
«Nada importante, lo mismo que siempre. Dije de manera cortante.
«No responder más preguntas lo recomiendo». Agregó.
Se limitó a contestar, solo asintió con la cabeza. Luego me retiré.

Fui a ver a la siguiente sospechosa, Jimena la empleada. Era bastante amable, no me parecía capaz de hacer tal cosa. Pero igual tenía que hacer las preguntas.
«¿Cualquiera por hacer estas preguntas para su el protocolo?». La informé.
«No importa de hecho no le he dicho que hacer esta tarde». Contestó condescendiente.
«¿Dónde estuvo aquella noche?». Pregunté con firmeza.
«Aquella noche ya estaba de turno en la farmacia y tuve que hacer algunos entregas antes de cerrar?». Respondió, parecía no mentir.
«¿Cuál es su situación económica?».
«Mi tío me dejó un mal...». Contestó.
«¿Gracias por su tiempo?». Me retiré.

Fui a ver al último sospechoso, el vecino, Marcelo. Conocido como el Chelo Machado. Este era un viejo de más de sesenta años, el cual estaba en buena forma. Al entrar al anciano me incliné a tomar una taza de té. Entonces le pregunté:
«¿Cómo era la relación con su vecino?». Pregunté.
«Era agradable siempre discutíamos por terrenos...». Contestó con una sonrisa en su rostro.
«¿Supongo que es una relación normal entre vecinos?». Dijo. «Pero usted no vio nada raro aquella noche, tal vez el comportamiento de Carlos había cambiado?».
«No, me acordé nada raro, ya que me voy a dormir temprano...». Contestó.
«Gracias por su tiempo. Dijo mientras salía de la casa, al salir vi al otro sospechoso.

Llamé a las tres sospechosas a mi oficina, en la cual había un policía. El primero en llegar fue el vecino que parecía amable y tranquilo al mismo tiempo. Le pregunté en llegar fue Jimena que parecía algo cansada. Nunca minutos más tarde de la hora acordada llegó Juan. Los dije que si el asesino se entregaba ahora la pena sería menor. Nadie dijo nada, así que les conté:

«Yo me inventé al culpable. Esa mañana Carlos tuvo una pelea con Marcelo por la culpa de un árbol que dividía los jardines de uno y de otro. Carlos creía que el árbol debía ser usado como referencia para delimitar los jardines, pero Marcelo quería que el árbol quedara solo para él. Luego de discutir el árbol fue usado para delimitar los jardines.

Horas más tarde el sobrino de Carlos lo fue a visitar a su casa, porque se olvidó un paraguas el Domingo de la cena familiar. El asesino aprovechó esta visita a la llegada de la herencia para robarle a Juan.

Las marcas de la camioneta y la sangre se encontraban en el mismo lugar, en la casa de Marcelo, en la corte viruta que tiene todo que las mismas marcas de las huellas de la camioneta que se encontraban en el patio del edificio estaban en el grupo de Marcelo. Las huellas de la camioneta eran de una camioneta de jardín como la que tenía Marcelo. La sangre se encontraba en una campera mal lavada que se encontraba en un perchero en un pasadizo de la casa del mismo. Aunque la frase me llevó un poco tiempo a la conclusión de que Marcelo era el culpable de la muerte de Carlos e intenté culpar a Juan.

Todos se fueron menos el culpable que se fue tras las rejas y Juan que me agradeció. Mi trabajo había concluido y volví a buscar otro caso.

FIN



Imagen del detective

Publicado por Sebastián en 6:53
Etiquetas: 2016, 2A, Lengua

Imagen #BlogSebastián(Clase Adrogué)

Jueves, 17 de mayo de 2018

La herencia

Para la materia prácticas de lenguaje teníamos que escribir un cuento policial acá les dejo mi relato. Lo hice con Mora Fila y Ludmila Juárez En un diario leí el caso de el farmacéutico Carlos Orlando, que había sido asesinado en su casa, en donde se encontró escrito en la pared de la cocina "Dios le da pan a los que no tienen dientes" y en el jardín, en el barro encontraron las huellas de una camioneta.

Yo, Jessica Johnson, una detective con placa, me puse como objetivo resolver el caso. Lo primero que hice, fue ir a preguntarle al vecino de Carlos, si había visto u oído algo; le hice un par de preguntas. Lo único que saqué de él fue que él estaba enojado por un árbol que estaba en el límite de los dos jardines y que ese día a las 6:00 pm, vio llegar a la empleada de Carlos, Jimena.

Al otro día fui hablar con Jimena y la interrogué y al momento que le pregunté qué había ido a hacer a la casa de Carlos, se puso a llorar y no respondió mi pregunta. Dijo: "a las 8:00 pm, sonó el timbre, era mi esposo y el sobrino de Carlos, mientras Carlos iba a abrir la puerta, como yo sabía que era mi esposo aproveche para irme por la puerta de atrás".

Inmediatamente me fui a hablar con el sobrino. Él lo único que me decía era: "Jimena está loca, Jimena está loca, Jimena está loca...".

Fui a la escena del crimen, gracias a mi placa y a mi avanzado puesto me dejaron entrar. Ahí encontré la frase "Dios le da pan a los que no tienen dientes" y en un cuchillo ensangrentado, tirado en el piso, encontré algunas huellas dactilares. Las mandé a investigar y me dijeron que unas huellas eran de Jimena y otras de Carlos.

Cité a Jimena y a Juan a la comisaría. Al primero que llamé fue a Juan y me dijo que a Jimena solo le interesaba la herencia y por eso fingió un romance con Carlos, para estar cerca de él. Juan le decía que parara pero ella no quería escuchar. Yo le pregunté si seguían juntos o no y me dijo que él se distanció de ella, pero ella nunca lo entendió y pensaba que seguían juntos.

Después la hice pasar a Jimena y le puse un detector de mentiras, le pregunté qué hacía en la casa de Carlos a esa hora y me dijo que no quería ir, el detector se puso en verde. Le hice un par de preguntas más y todo lo que me decía era verdad, yo estaba confundida, al final le pregunté si había matado a Carlos y me dijo que sí, pero que no había querido hacerlo.

Volví a llamar a Juan mientras que estaba con Jimena. Cuando entró Juan, a Jimena se le aceleró el corazón y se puso muy nerviosa. Llame a dos policías para que los presionen y cuenten la verdad. Juan evadía las preguntas. Los policías y yo salimos de la habitación y los dejamos a ellos solos, con cámaras ocultas. Vimos que Jimena le tenía miedo a Juan, él le dijo que si los policías se enteraban de que él la amenazaba, ella iba a morir.

Ahí saqué la deducción de que Juan quería la herencia que le iban a dar a Carlos. Juan obligó a Jimena a enamorarse de Carlos para que tengan un momento a solas, el momento perfecto para matarlo. Con Carlos muerto la herencia en vez de ir a Carlos iba a ir a Juan. A Jimena el juez la condenó a prisión domiciliaria por ser cómplice, tenía las suficientes pruebas para arrestar a Juan y lo hice.

Cadena perpetua.



Link de la imagen: <http://minoriascreativas.com/blog/2018/05/10/lo-que-el-di>

en mayo 17, 2018
Etiquetas: 2018, 2ª, Prácticas de lenguaje

**Imagen #Agustín
(Clase Adrogué)**

Informática naturales

Un asesinato misterioso

Lo que hicimos en la clase de Prácticas del Lenguaje fue un cuento policial en grupos con Renata Salas Oyuela y Lola Cutili, a partir de una noticia leída en clase. Acá se los dejo.

Carlos el Farmacéutico

Ayer encontré un nuevo caso en la comisaría, se trataba de un Farmacéutico que apareció muerto en su casa y estaba la frase "Dios le da pan a los que no tienen dientes" escrita en la pared de la cocina y huellas frescas de una camioneta. Los sospechosos son: Marcelo Orlando, su vecino, ya que mantenían una disputa judicial porque había un árbol que estaba entre medio de los dos jardines. Otro de ellos es su empleada Jimena Martínez, ya que se dice que con ella mantenía un romance. Y el último sospechoso era su sobrino Juan Fernández que no veía hace mucho tiempo, estaba en bancarota y quería su herencia. - dijo el detective Roberto.

Fui a buscar a todos los sospechosos para hacerles un interrogatorio, pero todos decían que ninguno lo había matado y parecían muy tristes por su muerte, pero yo no creo que sea así, para mí hay algo escondido.



Entonces fui a la escena del crimen y empecé a buscar pistas. Cuando vi la frase que estaba escrita en la pared sospeché de su sobrino ya que estaba en bancarota, y necesitaba plata y lugar donde vivir y a Carlos Fernández le sobraba la plata. Pero después encontré una pista que demostraba que Juan no era el asesino, la pista fue que había huellas de una camioneta en el patio y Juan Fernández no tenía una camioneta y no podía haber alquilado una ya que no tenía plata, entonces sospeché del vecino ya que las huellas de su camioneta llevaban al árbol que era de Carlos Fernández que ya no estaba ahí. Cuando creció, creció para el lado de Marcelo Orlando. Entonces como él no lo quería, posiblemente pensó en matarlo, pero para no tener un problema judicial decidió que de una forma tenía que eliminar a Carlos Fernández. También encontré ropa de Jimena Martínez en la casa de Marcelo Orlando, entonces llamé a ambos a un interrogatorio.

En el interrogatorio ellos aceptaron tener un romance. También dijeron haber derribado el árbol muy querido por Carlos Fernández, pero siguieron afirmando que ellos no lo habían matado. Pensé que me habían contado la verdad, pero faltaba una parte de la historia, algo que ellos sabían y no habían querido contarme. Entonces fui a buscar más pistas.

Cuando me fijé que el cuerpo que estaba tirado en el jardín estaba hundido y con muchos huesos fracturados, con una silueta de un árbol alrededor de él, y como el árbol no estaba, pensé que se le había caído encima y ahí descubrí que lo que había pasado no había sido un asesinato sino un accidente porque cuando Jimena y Marcelo estaban derribando el árbol justo llegó Carlos de trabajar, entonces trató de frenarlos, pero era muy tarde y se le cayó el árbol encima. Cuando lo descubrieron ellos se escaparon para que nadie los viera ahí y sospechara de ellos. Entonces fui y los arresté y confesaron todo. Luego de esto los entregué al Comisario y mi trabajo finalizó. El Comisario me contó que fueron a Juicio y terminaron yendo a la cárcel por asesinato.

<https://farmaciaterienfle.com/comocemos/>

Publicado: 17th May 2018 por Joaquín

Etiquetas: 2018, 2A, PDL

Tweet Me gusta 0

Ver comentarios

Imagen #Juan Martín (Clase Adrogué)

hora, 22 de mayo de 2018

¿ Quien fue ?

En la clase de Lengua tuvimos que escribir una historia en grupo. Hecho por: Matías Siquera, Michela Mazza y Lucía Herlián.

Un día a la madrugada mientras todos dormían, se escuchó un disparo en la casa de Carlos Oriando, era un farmacéutico con muchos lujos. Luego de cinco minutos todos los vecinos fueron a la casa a tocarle la puerta, sobre todo el vecino Marcelo, que había tenido una pelea con el día anterior para que Carlos corte el árbol, pero Carlos se resistió. Un vecino llama a la policía, al llegar, el detective Ferella, el encargado del caso. Entró a la casa, al llegar a la cocina encontró una frase escrita en la pared, que decía: " DIOS LE DA PAN AL QUE NO TIENE DIENTES".

Ferella fue con todos los vecinos a la comisaría para interrogarlos. Primero les preguntó si conocían la letra de la frase, la mayoría dijo que no, pero Carlos tenía un vecino que era muy amigo de él, y que había ido al colegio con él, quien dijo que la letra era del sobrino de Carlos, Juan, él lo conocía porque él ya lo había visto otras veces en la casa de Carlos. El detective llamó a Juan, media hora después llega Juan a la comisaría, luego de preguntarle algunas cosas, Ferella le hace la pregunta más importante:

- ¿Reconoces esta letra? – preguntó

- Si, es la mía pero yo no lo veo desde ayer a la mañana, ¿dijo desesperado

- ¿seguro?

- Esta bien, te puedes retirar, muchas gracias

Al ver a Juan levantándose de su asiento nota que en su mano izquierda estaba manchada con fibrón rojo.

- Juan veni para acá, le dijo Ferella, ¿vos sos diestro o zurdo?

- Yo soy diestro

- ¿Podes escribir esta frase con la mano izquierda y después con la derecha?

- Si, como no

Cuando Juan escribió con la izquierda no se parecía a la letra de la frase, pero cuando escribió con la derecha no le salió. Le costó escribir.

El detective volvió con sus compañeros de trabajo para investigar con qué mano había escrito esa frase. Al llegar y entrar a la casa descubren que la mano con la que habían escrito esa frase era la diestra.

Luego siguieron investigando la casa hasta que fueron a la habitación de Carlos, donde Ferella encuentra un abito con el nombre Jimena y el nombre de la farmacia donde trabajaba.

Fueron a la farmacia a hablar con Jimena, llegaron y le preguntaron acerca de Carlos ella dijo que no sabía que había pasado, entonces cuando se estaban por ir vieron una camioneta estacionada con barro en las ruedas, al igual que las huellas que se encontraban en la casa. Volvieron a entrar y le preguntaron a Jimena de quien era esa camioneta, y ella dijo que esa camioneta era de ella, entonces Ferella le preguntó porque tenía barro en las ruedas y ella le explicó que había ido al campo de la tía, y para demostrarlo, le mostró fotos del campo de la tía.

Pero Jimena nos comentó que el día anterior Carlos se había peleado con Marcelo, entonces el detective fue a la casa de Marcelo para hacerle algunas preguntas:

- ¿De qué se trataba la pelea que habías tenido con Carlos el día anterior al asesinato?

- Yo había estado teniendo una discusión con el sobre árbol que él tenía que interrumpía la entrada a mi casa, y él no lo quería sacar.

- ¿Y usted qué hizo al respecto?

- Yo me moleste mucho.

- ¿Y entonces usted lo atacó?

- NO NO

- Pero los vecinos dijeron que ustedes una vez se habían peleado

- Si, pero yo no lo maté, porque la noche en que lo mataron yo estaba en la casa de un amigo, además yo no sería capaz de matar a alguien.

Ferella le creyó y volvió a la casa, al llegar se dio cuenta de que en la entrada de la casa había una cámara, entonces él la mandó a revisar, cuando le mostraron el video de la cámara se dio cuenta que la camioneta que estaba en la entrada era de Jimena y de que también se la veía a Jimena con un arma en la mano.

Salieron corriendo hacia la farmacia para atraparla pero cuando llegaron ella ya había huido.

La policía nunca supo nada más de ella, hasta que se la descubrió en México donde ella también estaba trabajando en una farmacia, y cuando la atraparon confesó que ella mató a Carlos, porque ella se había vuelto adicta a las drogas de la farmacia y Carlos estaba empezando a sospechar de ella porque ella se había estado quedando hasta tarde en la farmacia.

Publicado por Lucía en 17:30
Etiquetas: 2018, 2A, Lengua

Imagen #Luciana (Clase Adrogué)

Un crimen para pensar

El Crimen Perfecto

Por Sofía Errante, Salvador Tognolini y Lucía Tiraboschi

“Un día como cualquier otro me desperté y fui a tomar un café a la cafetería de la esquina. Cuando llegué todos allí me miraban de una forma extraña, lo que me resultó sospechoso ya que conocía a todos en la cafetería. Los ignoré y mientras tomaba mi café, me puse a ver la televisión, la que mostraba una noticia sobre un farmacéutico asesinado, y al mostrar una foto de su cara vi que era mi tío. Carlos Oriando. Lo único encontrado cerca de la escena del crimen fueron las huellas frescas de una camioneta, y la frase “Dios le da pan a los que no tienen dientes”, escrita en la pared.”

La noticia me sorprendió ya que el día anterior había cenado con él y no me había contado de ningún problema que hubiera tenido, excepto por su camioneta que se había roto y la había dejado reparándose en un taller del barrio.

Volví a mi casa luego de desayunar, muy triste por lo ocurrido, y me encontré con cinco policías armados en la puerta, quienes me acusaron de haber matado a mi propio tío para quedarme con su dinero, ya que yo era el único heredero de la familia. Esto me dolió mucho, siendo yo la única familia que le quedaba. Me esposaron y me subieron a su camioneta, dirigida acá, en donde me acusaron de más cargos y me interrogaron, por eso quiero contarles mis sospechas, ya que no soporto ser el acusado del crimen de mi tío.

Estas son que el vecino, Marcelo, podría ser el criminal, debido a que tenían una disputa por un árbol que estaba en ambos jardines, el cual los ponía muy furiosos. Además de que se llevaban mal por eso, mi tío tenía un perro, llamado Goofy, que era muy molesto por sus ladridos. Marcelo ya había tratado de matar a Goofy, poniéndole veneno en su comida, ya que era una de esas personas que desean la muerte.

Mi tío también tenía un supuesto romance con su empleada, Jimena, la cual era muy buena, linda, y siempre lo ayudaba a calmarse con unas pastillas, ya que tenía acceso a estas por trabajar en la farmacia... pero tenía mis sospechas sobre ella. Tenía algunas actitudes medio extrañas, como no haberle contado a nadie sobre su relación con mi tío, pero en lo único que pensaba era en casarse con él. Eso ya era raro, además de que ella era joven, bella y pobre, y mi tío era viejo y feo, lo que me hace pensar que solo quería su dinero y sus propiedades, como la farmacia. Entonces llegué a la conclusión de que ella lo había asesinado mintiendo sobre las pastillas que lo calmaban, dándole pastillas mortales. Esto explicaría la frase en la pared y luego las huellas de la camioneta, escapando en esta. Habría ganado robándole todo su dinero.”

Eso es lo que Juan, el sobrino de Carlos, le dijo a la policía, tan creíble que no pensaron que su testimonio podría ser falso



Farmacia

Publicado por Sofía E en 4:22


Etiquetas: 2018, 2A, Lengua

Imagen #Sabrina (Clase Adrogué)

En las imágenes de los blogs se puede ver que en las composiciones multimodales de los estudiantes prima el modo verbal escrito, pero también son incluidos algunos elementos visuales como imágenes, tipografía y colores y, en menor medida, hay un cierto trabajo sobre la puesta en página.

- **Imágenes:** algunos estudiantes, aunque no es necesario, utilizan imágenes para ilustrar sus cuentos. Como la temática es sobre un farmacéutico asesinado, algunos alumnos, como Santino, Juan Martín y Sabrina eligen imágenes que toman de Internet sobre farmacias y/o farmacéuticos. Sebastián, en cambio, elige el dibujo de un detective que no ilustra tanto el cuento, sino el género policial. Agustín, por su parte, elige una imagen relacionada con el móvil del cuento, el dinero, lo que daba en parte pistas de la resolución del caso. Por otro lado, Lisa, prefiere no introducir ninguna imagen y solamente incluye el texto.
- **Tipografía y color:** Los estudiantes trabajaron la tipografía en cuanto a los títulos y mayormente aprovechando el tamaño de la letra y los colores para darle relevancia a esos titulares. No utilizan otros tipos de letras, aunque esto se puede vincular con las propias potencialidades de los blogs que, en general, tienen plantillas prediseñadas con estilos tipográficos propios.
- **Puesta en página:** Esta dimensión no está tan trabajada en las producciones de Sabrina, Santino y Agustín el texto no está justificado y casi no hay espacios en blanco. Juan Martín, Sebastián y Lisa, en cambio, sí introducen espacios en blanco que les permiten trabajar sobre la puesta en página.

En la instancia de corrección, Lila, debajo de cada cuento, hace un comentario con la devolución de cada producción, lo que nos permite reconstruir los regímenes de evaluación de la tarea. Los comentarios de Lila están mayormente centrados en el contenido del cuento y en la escritura, especialmente en el desarrollo argumental y aspectos normativos de la ortografía o en cuestiones de repeticiones léxicas. En sus comentarios la docente no se detiene en aspectos referidos a la producción multimodal. A continuación, reproducimos tres devoluciones:



[Redacted] 1 de junio de 2018, 4:32

Buen trabajo. Lograron despistar al lector en los interrogatorios, ya que todos los personajes son igualmente sospechosos (ya sea por parecer demasiado inocentes o demasiado culpables). El final, al estilo "Tres portugueses..." está bien desarrollado y sorprende al lector. Quizás resulta demasiado descuidado que Marcelo haya dejado las huellas de su propia camioneta en la escena del crimen. Hay en el primer párrafo algunas repeticiones innecesarias. La palabra "caso" en las primeras dos oraciones y la frase "había sido asesinado" en la segunda. También repiten la palabra "supuesto".
 Recuerden que después de cerrar la raya de diálogo, para escribir quién dijo cada cosa, deben usar las minúsculas. Por ejemplo:

-Discúlpeme por hacer estas preguntas pero es el protocolo -le informé.
 (Minúsculas en le)

8 (ocho)

[Responder](#)

Transcripción: Buen trabajo. Lograron despistar al lector en los interrogatorios, ya que todos los personajes son igualmente sospechosos (ya sea por parecer demasiado inocentes o demasiado culpables). El final, al estilo "Tres portugueses..." está bien desarrollado y sorprende al lector. Quizás resulta demasiado descuidado que Marcelo haya dejado las huellas de su propia camioneta en la escena del crimen. Hay en el primer párrafo algunas repeticiones innecesarias. La palabra "caso" en las primeras dos oraciones y la frase "había sido asesinado" en la segunda. También repiten la palabra "supuesto".
 Recuerden que después de cerrar la raya de diálogo, para escribir quién dijo cada cosa, deben usar las minúsculas. Por ejemplo:

tes o demasiado culpables). El final, al estilo “Tres portugueses...” está bien desarrollado y sorprende al lector. Quizás resulta demasiado descuidado que Marcelo haya dejado las huellas de su propia camioneta en la escena del crimen.

Hay en el primer párrafo algunas repeticiones innecesarias. La palabra “caso” en las primeras dos oraciones y la frase “había sido asesinado” en la segunda. También repiten la palabra “supuesto”.

Recuerden que después de cerrar la raya de diálogo, para escribir quién dijo cada cosa, deben usar las minúsculas. Por ejemplo:

-Discúlpeme por hacer estas preguntas pero es el protocolo- le informé.

(Minúsculas en le).

8 (ocho)

Imagen #DevoluciónSebastian (Clase Adrogué)



5 de junio de 2018, 6:06

Buen trabajo. Esta segunda versión nos muestra una historia más completa y un final definitivo, sin embargo, hay todavía algunas inconsistencias que hacen que este relato no sea tan creíble. En primer lugar, resulta extraño que las cintas de video no se revisen apenas cometido el asesinato. Por otro lado, en el interrogatorio de Juan, el detective simplemente "decidió creerle" sin que aquél tuviera una coartada que justificara que él no había matado al farmacéutico. Esto está mejor logrado en el caso de Jimena, ya que se les ocurrió que mostrara fotos para despistar tanto a la policía como a los lectores.

Hay también algunos errores de redacción o puntuación que dificultan la lectura, especialmente en el primer párrafo. Creo que lo notarán si hacen una relectura. Estaremos trabajando con estos problemas de escritura en el 2do trimestre.

7 (siete)

[Responder](#)


Transcripción:

Buen trabajo. Esta segunda versión nos muestra una historia más completa y un final definitivo, sin embargo, hay todavía algunas inconsistencias que hacen que este relato no sea tan creíble. En primer lugar, resulta extraño que las cintas de video no se revisen apenas cometido el asesinato. Por otro lado, en el interrogatorio de Juan, el detective simplemente “decidió creerle” sin que aquél tuviera una coartada que justificara que él no había matado al farmacéutico. Esto está mejor logrado en el caso de Jimena, ya que se les ocurrió que mostrar fotos para despistar tanto a la policía como a los lectores.

Hay también algunos errores de redacción o puntuación que dificultan la lectura, especialmente en el primer párrafo. Creo que lo notarán si hacen una relectura. Estaremos trabajando con estos problemas de escritura en el 2do trimestre.

7 (siete)

Imagen #DevoluciónLisa (Clase Adrogué)

 1 de junio de 2018, 7:24

Buen trabajo. Eligieron un narrador en un contexto interesante. Resulta atractivo escuchar la historia desde el punto de vista de uno de los acusados en la misma comisaría. Se produce un juego extraño en el que quien parece ser un investigador amateur que ha resuelto el caso es en verdad el asesino.

Es convincente al acusar a los otros dos sospechosos y justo cuando el lector cree que las pistas que conducen a los responsables del crimen son demasiado obvias, nos sorprende el final que nos invita a pensar todo lo contrario.

8 (ocho)

Responder

Transcripción:

Buen trabajo. Eligieron un narrador en un contexto interesante. Resulta atractivo escuchar la historia desde el punto de vista de uno de los acusados en la misma comisaría. Se produce un juego extraño en el que quien parece ser un investigador amateur que ha resuelto el caso es en verdad el asesino.

Es convincente acusar a los otros dos sospechosos y justo cuando el lector cree que las pistas conducen a los responsables del crimen son demasiado obvias, nos sorprende el final que nos invita a pensar todo lo contrario.

Imagen #DevoluciónSantino (Clase Adrogue)

En la #DevoluciónSebastian, la docente hace una valoración positiva del desarrollo argumental y en los siguientes párrafos señala las repeticiones y algunos problemas en cuanto a la normativa en mayúsculas y minúsculas, las repeticiones y la puntuación. En #DevoluciónLisa Lila se centra primero en cuestiones argumentales sobre cómo se desencadena la historia y marca algunas inconsistencias e incoherencias del relato y señala errores en la puntuación y en la ortografía. Finalmente, en #DevoluciónSantino, solamente observa aspectos en relación con el argumento de la historia. Podemos ver, entonces, que, en su evaluación, la docente se concentra en aspectos propios de la disciplina escolar Lengua y Literatura, dándole mayor prioridad al modo verbal escrito y corrigiendo sobre aspectos relacionados con los argumentos ficcionales y la normativa del castellano. No hace observaciones en relación con el carácter multimodal de los trabajos, no se detiene en las imágenes, la tipografía ni la puesta en página, ni establece valoraciones de cómo los estudiantes han diseñado sus textos. Esto demostraría que los cuentos, tanto por los estudiantes como por la docente, no son valorados y evaluados en función de las composiciones multimodales (que habilitarían las tecnologías digitales y la plataforma Blog), sino en términos de su dimensión genérica y de los modelos con los que cuentan los participantes.

Sin embargo, la puesta en página como dimensión relevante en los textos digitales será luego retomada en una clase posterior en la que Lila hace mención a la puntuación y a las sangrías en los espacios digitales, donde no siempre son utilizadas y esto genera

problemas de lectura. A continuación, reproducimos el intercambio que se registra en esa ocasión:

Intercambio #Sangrías (Clase Adrogué- 30/8)

1. Lisa: (está leyendo una fotocopia) *precedida por un espacio llamado sangría*
2. Mía: *sangre*
3. Lila: pasa a veces en los blogs de ustedes que publican textos y en mis comentarios (.) uno de ellos es (.) no se nota cuál es la división entre párrafos no porque no lo hayan dividido sino porque no utilizan la sangría=
4. Lisa: =claro=
5. Lila: =entonces aparece todo el texto (.) como (.) e: (.) un bloque que a simple vista al lector [lo agota]
6. Paula: no te da ganas de leer aparte
7. Lila: no? (.) claro
8. Paula: [no da ganas de leer]
9. Agustín: [°la sangría no se usa mucho°]
10. Lila: cómo?
11. Agustín: la sangría no se usa mucho=
12. Lila: =si la sangría se está dejando de usar o no se usa tanto otra alternativa e- cuál sería? para [que se note]
13. Justina: [hace doble enter]
14. Mía: dejar [dos]
15. Francisco: [dejar dos renglones]
16. Lila: [cla:ro] hac- dejar un renglón entre párrafo [y párrafo]
17. Santino: [en blanco]
18. Lila: para que esta e: división se note (.) es **agotador** tener que leer un texto en donde no hay división en párrafos o hay pero no se ven que es lo mismo

En efecto, cuando en la clase se aborda la sangría como contenido (1), Lila lo relaciona con lo que sucede en los blogs (3) y muestra los efectos visuales negativos que tiene la no utilización de las sangrías (5). Mientras que algunos estudiantes manifiestan acuerdo con esto, ya sea con marcadores afirmativos como “claro” (4) o parafraseando lo que la docente dice (6 y 8), Agustín la discute, en relación con su uso (9), pero como se trata de una respuesta no preferida, lo hace en voz muy baja y solo lo repite (11) ante el pedido de la profesora (10). Lila muestra acuerdo con Agustín (12) y a través de una pregunta didáctica, consulta las alternativas. A continuación, los estudiantes van a hablar de alternativas digitales para trabajar algunos aspectos de la puesta en página, como “poner doble enter” (13) y de opciones que pueden ser tanto digitales como analógicas, como “dejar un renglón” (14 y 15).

Esta escena, junto con el análisis de los materiales anteriores, mostraría que en la Clase Adrogué la puesta en página y el diseño de textos en línea, son relevantes, pero están subordinados a otras temáticas específicas de Lengua y Literatura, como la legibi-

lidad de un texto, la ortografía, la normativa gramatical y los desarrollos argumentales en los cuentos.

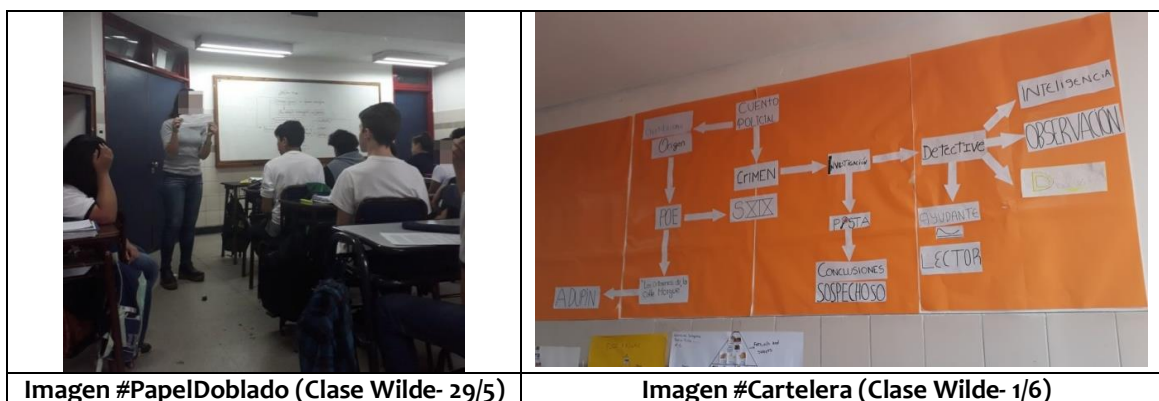
Lo observado en esta sección nos permite señalar que en ambas clases es usual el desarrollo de prácticas de escritura creativa y multimodal y que no depende específicamente de la utilización de tecnologías digitales. En ambas clases pudimos observar que la dimensión multimodal de las prácticas de escritura de los estudiantes se relaciona con los conocimientos sobre los modelos genéricos que están desarrollando y con las consignas dadas por las docentes, antes que con las posibilidades técnicas y materiales de los medios de escritura, los soportes y las plataformas. En la Clase Wilde, las producciones muestran la utilización de elementos del modo semiótico visual que reproducen o imitan los elementos paratextuales de los libros, especialmente en las portadas. En la Clase Adrogué, por su parte, el trabajo tanto sobre los manifiestos y los escudos, como sobre los cuentos de los blogs se puede relacionar con los conocimientos que tienen de canciones e himnos y sobre los aspectos visuales (fundamentalmente monomodales) de los cuentos que solían leer en la escuela. Además, las consignas elaboradas y sus devoluciones posteriores muestran que se priorizan los contenidos específicos de la disciplina Lengua y Literatura (elementos paratextuales, desarrollo argumental, normativa), por sobre el diseño multimodal que producen (o podrían producir) los estudiantes, que puede ser valorado en términos de “lindo” o en función de su legibilidad, pero no como contenido central de las clases (Godoy, 2019a).

1.2. “Sacá una foto”: tecnologías para escribir y copiar

Asimismo, durante nuestro trabajo de campo pudimos observar en las aulas distintas prácticas de escritura con tecnologías digitales en relación con las disponibilidades tecnológicas de cada escuela y con los objetivos de estudiantes y docentes.

En las actividades de Lengua y Literatura de la Clase Wilde las prácticas de escritura con tecnologías digitales se centran principalmente en la utilización de los celulares para tomar fotografías digitales o realizar anotaciones. En general, las tareas y los trabajos prácticos de Lengua y Literatura son realizados de forma manuscrita, incluso cuando se trata de tareas en las cuales la tecnología de la impresión puede ser de ayuda. Un ejemplo de esto lo registramos en la producción de una cartelera sobre cuentos policia-

les y de ciencia ficción. Como ya dijimos en el capítulo anterior, en la Clase Wilde se habían confeccionado grupalmente dos redes conceptuales con la información sobre los cuentos policiales y de ciencia ficción. Tras esto, la docente quiere hacer una cartelera con estas redes, para lo que les pide a los estudiantes que, para la siguiente clase, se dividan las palabras de la red conceptual entre ellos y que cada uno lleve un cartel con una de esas palabras. La docente solicita que esos carteles se hagan “con letra grande, que se vea” y, a pesar de que esto sería facilitado por la impresión desde una computadora, la profesora en su explicación pide que lo hagan de forma manuscrita en una hoja (como se ve en la imagen #PapelDoblado) y ningún estudiante hace una propuesta diferente. Tras esta indicación, en la siguiente clase cada uno lleva su palabra manuscrita en una hoja y confeccionan grupalmente la red conceptual sobre un afiche, como se ve en la imagen #Cartelera.



En la imagen #PapelDoblado se puede ver que Marcela hace una indicación verbal y gestual muy clara y precisa sobre qué tipo de papel necesitarían y cómo deben utilizarlo para la red conceptual. Estas indicaciones son seguidas por los estudiantes, quienes utilizan media hoja A4 y la completan con el sintagma que les había tocado. Como dijimos, es probable que la tecnología de la impresión hubiera facilitado esta tarea, pero relacionamos la decisión de la docente con su presuposición de que los estudiantes no tienen una impresora (tan) disponible para realizar ese trabajo y que, por lo tanto, la escritura manuscrita resulta más fácil para organizar la producción. Tampoco en la escuela esa tarea podría ser realizada con tecnologías digitales, ya que si bien hay una sala

de computación, había que reservarla con anticipación y coordinar con el personal no docente que se ocupaba de esa aula, que era poco colaborativo¹¹⁶.

En la Clase Wilde, en efecto, el repertorio de prácticas escritas escolares estaba mayormente centrado en la producción manuscrita, en relación con las herramientas que los estudiantes tienen disponibles para escribir en el aula eran sus carpetas y sus útiles escolares (lapiceras, fibras, etc.).

En la Clase Adrogué, en cambio, son más usuales las prácticas de escritura con tecnologías digitales, no solo porque los estudiantes llevan al aula sus propios dispositivos, como notebooks o tablets, sino porque en la escuela hay una sala de computación que suele estar disponible para ser usada. Esto permite, por ejemplo, que durante la resolución del trabajo práctico “Ironic” que presentamos en el capítulo anterior, la clase se desarrolle en ese espacio por los problemas con el wifi. En esa actividad, como no hay buena conexión de wifi en el aula y es necesario ver un video musical, los estudiantes van a trabajar a la sala de informática, donde hay una computadora de escritorio cada dos o tres personas y tienen conexión a internet de red. Allí se organizan en pequeños grupos de trabajo y pueden escribir la resolución de las consignas en computadora, como se puede ver en la próxima imagen:



En la imagen #TrabajoEnSala se puede ver que los estudiantes tienen a su disposición computadoras para desarrollar el trabajo práctico solicitado y cómo se distribuyen en el espacio disponible, agrupándose en pequeños equipos de trabajo. Si bien la con-

¹¹⁶ Esta afirmación la baso en los comentarios que intercambié con otros docentes y en mi propia experiencia con esa persona.

signa no especifica si se escribe de forma digital o manuscrita (ver consigna en página 177), el hecho de que la consigna fuera una tarea de Edmodo y también el tener acceso a las computadoras como medio de escritura y no solamente de visualización de los materiales audiovisuales propuestos, propicia que su desarrollo se haga de forma digital. En este sentido, podemos señalar que la disponibilidad de medios de escritura digital favorece una ampliación del repertorio de prácticas escritas áulicas en la Clase Adrogué.

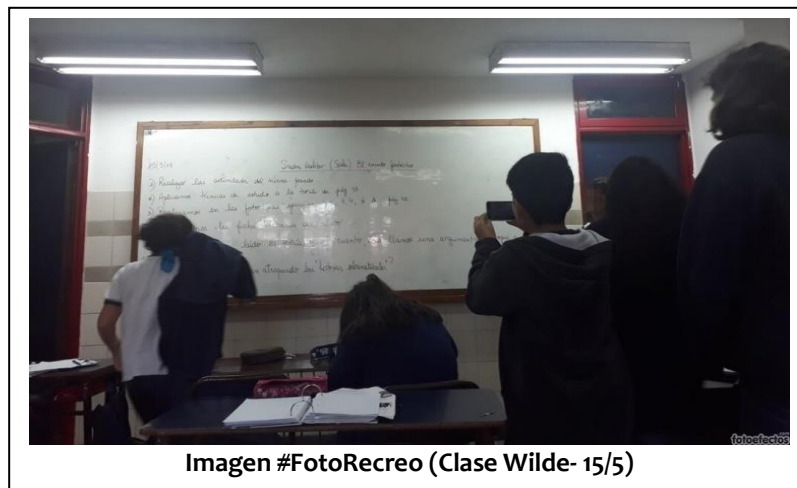
Por otra parte, en ambas aulas pudimos observar que es usual que los estudiantes recurran a sus celulares para registrar información realizando anotaciones y tomando fotografías digitales, especialmente del pizarrón. En general se trata de prácticas que realizan cuando no tienen el tiempo o la disponibilidad para escribir de forma manuscrita ese contenido (Godoy, 2017b). En ambas aulas observamos que, en la mayoría de los casos, son los estudiantes los que proponen estas formas de anotación y deben negociar con los docentes, que –en general– prefieren la forma de escritura manuscrita para copiar, como se puede ver a continuación:

Intercambio #QuiénLeSacaFotoAEso (Clase Wilde- 15/5)

1. Víctor: quién le saca foto a eso? (.) porque ya veo que nadie terminaba
2. Verónica: a: re (.)
3. Alguien: [salió movida]
4. Víctor: [Manuel]
5. Valentina: sacá una foto
6. Julieta: Manu (.) Manu
7. Solange: profe es una banda:
8. Luciano: (risas) cámara oculta
9. Julieta: Manu
10. Solange: profe todo esto es para el viernes?
11. Marcela: el viernes antes de empezar (.) [e: (.) paso y reviso]
12. Manuel: [profe le puedo sacar una foto]
13. Marcela: no copialo [si hay tiempo]
14. Manuel: [pero para] los del grupo que faltaron
15. Marcela: no\

El intercambio #QuiénLeSacaFotoAEso muestra que –a veces– la toma de fotografías es una actividad prohibida cuando se propone como un reemplazo de la escritura manuscrita prescrita por la docente. El intercambio se produce cerca del final de una hora en la Clase Wilde; Marcela escribe una serie de consignas de trabajo en el pizarrón y les pide a los estudiantes que las copien y las resuelvan para la clase siguiente. Sin

embargo, algunos minutos antes de que suene el timbre, ellos le piden permiso a la profesora para sacar una foto, y para esto, se justifican con ella (1), hacen algunas bromas (2, 3, 8) y se organizan para que uno de los estudiantes tome la fotografía (4, 5, 6, 9). Tras estos pedidos, Manuel, el compañero interpelado, le pide permiso a la docente para tomar la fotografía (12). Este pedido, junto con el primero y los comentarios graciosos, revelan que se trata de una práctica que, para hacerse de modo ostensible, requiere una autorización. Marcela niega el permiso justificándose en el tiempo que aún queda (14) y refuerza esa negativa ante las insistencias, lo que nos puede indicar que no considera que esa acción sea adecuada en las aulas. Finalmente, cuando suena el timbre del recreo, los estudiantes toman la fotografía (Imagen #FotoRecreo) y, a pesar de que los ve, Marcela no les dice nada, porque ya no había más tiempo para copiar:



En efecto, en la imagen #FotoRecreo se puede ver que esa práctica escrituraria es “habilitada” y se produce de modo ostensible cuando ya la clase había terminado, los estudiantes están parados y saliendo al recreo.

Sin embargo, en otras ocasiones, esta práctica puede estar habilitada, cuando es necesario que quede un registro de algún material para todos los estudiantes. Esto lo observamos en la clase en la que confeccionan los cuadros conceptuales sobre los cuentos policiales y de ciencia ficción. La docente quiere que esos cuadros estén en la carpeta de cada estudiante, pero también hacer una cartelera para el aula, por eso, les pide que tomen fotografías del pizarrón tras haberlo copiado en sus carpetas, como se lee a continuación:

Intercambio #LeSacanFoto (Clase Wilde- 29/5)

1. Marcela: bueno (.) está entonces esto? (.) tenemos panorama de qué es policial

2. Varios: [sí:]
3. Marcela: sí? (.) muy bien (.) e:: (.) quién me lo anotaría como para después\ amar el cuadro grande\
4. Luciano: profe [y si le sacamos foto?]
5. Marcela: [así en borrador?] (.) o le sacan foto?
6. Matilda: foto
7. Marcela: foto?
8. Manuel: foto foto foto
9. Marcela: sí?
(voces superpuestas)
10. Marcela: {esperen que salgo así}
(voces superpuestas)
11. Matilda: PARATE Luciano (.) que así no se ve nada\
(voces superpuestas)
[...]¹¹⁷ ()
12. Marcela: ta? (2) e: quién se hace cargo de subir esto al grupo?
13. Alguien: yo no
(voces superpuestas)
14. Manuel: Leticia¹¹⁸
15. Marcela: Luciano lo sube al grupo
16. Verónica: Patricia
17. Marcela: lo sube al grupo lo copiamos todos quiere decir (.) [ta?]
18. Manuel: NO
(voces superpuestas)
19. Marcela: [bien]
20. Víctor: [°para eso lo copio ahora°]
21. Nahuel: [profe yo no tengo batería]
22. Verónica: [profe lo copiamos aho:ra]
23. Víctor: en mi casa no lo voy a copiar

El intercambio #LeSacanFoto muestra que en la Clase Wilde la toma de fotografías digitales debe contar con la autorización de la docente. Ante el pedido de Marcela de que hagan un registro rápido en borrador (3, 5), Luciano propone la toma de una fotografía (4), algo que es aceptado por Marcela cuando retoma su propuesta para los estudiantes (5), quienes acuerdan repitiendo varias veces esa opción (6, 7, 8). En este intercambio se puede ver cómo es la convivencia, a veces conflictiva, entre las prácticas de escritura manuscrita y las prácticas de copia digital, ya que se plantea (desde 17) una tensión entre la profesora, quien pretende que los estudiantes además de tomar la fotografía, copien el material en sus carpetas (17), y ellos que “se resisten”, mostrando que para ellos sí es una práctica de reemplazo, quieren que la foto los libere de la obli-

¹¹⁷ Diálogos superpuestos sobre las fotos.

¹¹⁸ Nombres de sus mamás.

gación de copiar el cuadro (18, 20, 22, 23). Sin embargo, la docente no responde y esa falta de respuesta se puede considerar como un acto silencioso de negación.

En la Clase Adrogué, también existe una negociación entre los estudiantes y la profesora a la hora de utilizar los celulares para realizar anotaciones y tomar fotografías, como podemos leer en los próximos intercambios:

Intercambio #LoPuedoAnotarEnElCelular (Clase Adrogué- 22/8)

[Lila anota en el pizarrón los temas de la evaluación]

1. Lila: habíamos quedado (.) que (.) e- para hoy leían el ocho pero solo les tomo hasta el 7-
2. Sabrina: para lo-
3. Lila:=lo que discutamos hoy no va a estar incluido
4. Sabrina: lo puedo anotar en el celular?
5. Lila: sí
6. Micaela: o sea el ocho no cuenta

Intercambio #LeSacamosUnaFoto (Clase Adrogué- 6/9)

1. Lila: (no hay buena conectividad) y si le sacamos (.) una foto (.) a la consigna: (.) de la pantalla de alguien sí pueda acceder
2. Paula: chicos (.) ustedes tienen la consigna?
3. Mía: [esto]
4. Lila: [chicos] tenemos un grupo que no tiene conexión y no pudo acceder a la consigna y demás (.) cómo podemos hacer? °qué se les ocurre?°
5. Mariano: °yo lo tengo sin conexión°
6. Sabrina: le mandamos foto de la consigna
7. Lila: foto de la consigna (.) y foto de la letra (.) que la tenía: (.) Isa \ puede ser?
8. Paula: AHÍ ESTÁ (.) CONECTADO DE UNA
9. Lila: a (.) te das cuenta que hay que amenazar¹¹⁹

El intercambio #LoPuedoAnotarEnElCelular muestra que los estudiantes deben consultar con la docente si pueden anotar en el celular alguna información o tomar una fotografía del pizarrón (4), y ella responde afirmativamente (5) como suele hacer en el aula ante este tipo de consultas. En el intercambio #LeSacamosUnaFoto, por otra parte, es Lila la que propone como solución tomar una fotografía para resolver un problema de conectividad (1) y, tras consultar alternativas con los alumnos (4), la estudiante ofrece la misma solución (6), lo que es aceptado por ella (7).

En esta sección nos detuvimos en algunas prácticas de escritura de las que participan las tecnologías digitales, tanto como posibilidad para las tareas, o también como

¹¹⁹ Es un comentario irónico de Lila que se refiere a que “hay que amenazar” a las tecnologías para que funcionen.

medio de anotación. Pudimos observar algunas diferencias en cuanto a cómo la disponibilidad de medios tecnológicos influye en el repertorio de prácticas de escritura en las aulas: mientras que en la Clase Wilde se favorece la escritura manuscrita porque garantiza que todos los estudiantes podrán cumplir con una consigna, en la Clase Adrogué, la disponibilidad de computadoras habilita prácticas de escritura digital en la escuela. Además, señalamos que, si bien en ambas clases los celulares permiten prácticas de escritura como notación o reproducción, no siempre cuentan con la aprobación de las docentes, que prefieren la escritura manuscrita en las carpetas. Es por eso necesario el desarrollo de intercambios de negociación, que muestran que los celulares no son parte del panorama tecnológico “adecuado” para la escritura y que la fotografía digital no es considerada dentro del repertorio de prácticas escritas. De cualquier manera, también observamos que las docentes consienten (y hasta proponen) las anotaciones y fotografías en los celulares cuando el tiempo apremia o cuando quieren asegurarse de que los estudiantes registren fehacientemente los datos y luego los repliquen.

En este apartado nos detuvimos en los repertorios de prácticas de escritura en las clases estudiadas. Observamos que en ambas aulas conviven prácticas de escritura en papel con otras formas de escritura con dispositivos digitales. Las observaciones realizadas nos permiten señalar que la disponibilidad de los medios tecnológicos resulta influyente en las posibilidades de escritura que tienen habilitadas estudiantes y docentes, pero no necesariamente en el desarrollo de prácticas escritas multimodales y creativas. En este sentido, pudimos señalar que los estudiantes de la Clase Adrogué tienen más elementos tecnológicos disponibles en la escuela, lo que genera que en las clases se puedan proponer prácticas de escritura digital. En cambio, para los de la Clase Wilde, las prácticas de escritura en Lengua y Literatura son fundamentalmente en papel. De cualquier manera, observamos que, cuando se proponen trabajos de escritura creativa y multimodal, los alumnos de ambas clases utilizan diferentes recursos semióticos en función de sus conocimientos de los géneros sobre las tareas pedidas, de las consignas elaboradas y de los regímenes de evaluación propios de la disciplina escolar Lengua y Literatura. Aunque en ninguna de las clases se propició una reflexión sobre los géneros digitales, como los blogs y/o las imágenes en los intercambios virtuales. Asimismo, ob-

servamos que en ambas clases los celulares forman parte de los medios de escritura disponibles para realizar registros y anotaciones, pero mayormente como una forma de apoyo que no siempre resulta una práctica de escritura aceptada por los docentes.

2. Ficciones en papel y en WhatsApp

Como parte de nuestro proyecto de investigación en ambos cursos propusimos dos actividades que consistían en la producción grupal de cuentos breves a partir de imágenes y palabras. La diferencia entre estas consignas residía en los formatos y los espacios en los que debían realizar ambos trabajos: el primer cuento debía escribirse en papel y el segundo con los celulares utilizando WhatsApp. El diseño de las consignas obedeció al objetivo de observar cómo los estudiantes desarrollaban sus producciones en ambos espacios, apelando a sus conocimientos, creatividad, deseos y en función de las potencialidades de ambos espacios.

Para la escritura del **cuento en papel** como materiales disparadores le dimos, aleatoria y azarosamente, a cada grupo de estudiantes una imagen y cinco palabras recordadas (de diferentes categorías gramaticales)¹²⁰. En ambas clases se les pidió a los estudiantes que, a partir de esas palabras y esa imagen, escribieran un cuento breve. Esa actividad en ambos cursos se desarrolló durante una clase (bloque de dos horas). En relación con las temáticas que se venían trabajando en cada clase y lo que habíamos acordado con las docentes la consigna tuvo una variación:

- En la Clase Wilde, como habían trabajado sobre los distintos tipos de cuentos, junto con las palabras y las imágenes, los estudiantes tenían un papelito que determinaba el género del cuento tendrían que escribir (policial, realista, de ciencia ficción, fantástico).
- En la Clase Adrogué, como estaban trabajando con la novela *Rebelión en la granja*, se les pidió que escribieran un cuento relacionado con una rebelión.

¹²⁰ Los estudiantes tomaban estos materiales de un sobre. Había un sobre con palabras y otros con imágenes.



Imagen #MaterialesDisparadores (Clase Wilde)

Para la escritura de un **cuento en WhatsApp** a los estudiantes de ambos cursos se les solicitó que llevaran sus celulares (si tenían) con datos móviles disponibles (si era posible). Esa actividad en ambos cursos se desarrolló durante una clase (dos horas). Si bien muchos estudiantes terminaron la tarea en ese momento y pudieron entregarla, a los grupos que no habían terminado, se les dio la oportunidad de finalizar el cuento en sus casas y enviarlo antes de la siguiente clase.

En el marco de esa clase se realizaron las siguientes actividades (en ambos cursos):

- Se les solicitó a los estudiantes que se agruparan en equipos de tres, cuatro o cinco personas. Luego, se les pidió que crearan un grupo de WhatsApp en el que incluyeran a la investigadora.
- A cada grupo de WhatsApp se le envió un cuento de Leo Masliah llamado “La despedida”¹²¹ y se procedió su lectura grupal. Se trata de un cuento breve que, tras pequeña breve introducción, se desarrolla mediante el diálogo de los personajes. Se trabajó con esta lectura para aportar un ejemplo de un cuento breve y dialogal, que podría servir de “modelo” para los alumnos.
- Luego, se les pidió a los estudiantes que escribieran, usando WhatsApp, un cuento breve que aprovechara el carácter dialogal de la plataforma. A modo de disparador, a cada grupo se le envió una nube de palabras, cada una con cinco palabras de diferentes categorías gramaticales y una imagen en movimiento (GIF).

¹²¹ Se puede consultar en <https://leomasliahletras.wordpress.com/2018/07/27/despedita-cuento/>

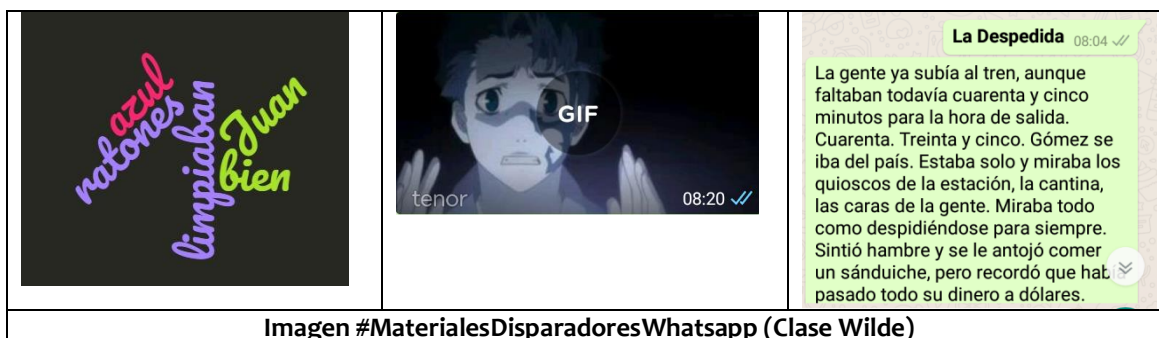


Imagen #MaterialesDisparadoresWhatsapp (Clase Wilde)

A los estudiantes se les dijo que fueran escribiendo en WhatsApp sus aportes individuales para el relato y que, de esta manera, tendrían un borrador del cuento, a medida que se les fueran ocurriendo ideas y líneas dialogales. Sin embargo, no en todos los grupos participaron de la escritura todos los miembros, en muchos de los grupos la escritura se concentró en algunos de ellos y los otros participantes no escribieron en WhatsApp y solamente hicieron aportes en la conversación grupal. Además, a los estudiantes se les dijo que podían ir escribiendo el relato (o un borrador del mismo) a medida que se les ocurriese y que, cuando tuvieran el cuento terminado, podían escribir y enviar esa versión final. Sobre esa versión final les dijimos que podían enviarla a través de WhatsApp o podían copiarla y pegarla en un documento digital diferente (en Word o un documento de Google). En este punto no nos pusimos tan exigentes, porque entendíamos que lo valioso era el trabajo que los estudiantes pudieran realizar en grupos en el aula, aprovechando las potencialidades de los dispositivos digitales¹²² y no tanto el formato final de entrega¹²³. A modo de resumen sintético de los trabajos elaboramos la siguiente tabla:

Trabajos especiales		
	Sin tecnologías digitales	Con tecnologías digitales
CLASE WILDE	Cuentos de diferentes tipologías textuales. Disparador: una imagen y seis palabras recortadas	Cuentos. Temática libre. Disparador: una imagen en movimiento (GIF) y cinco palabras en una nube de palabras.
CLASE ADROGUÉ	Cuentos sobre una rebelión. Disparador: una imagen y seis pala-	Cuentos. Temática libre. Disparador: una imagen en movimien-

¹²² A pesar de que la indicación sobre el modo de escritura fue bastante repetida, uno de los grupos de la Clase Wilde en realidad lo que hizo fue hacer el cuento de forma escrita en un borrador en una hoja y luego lo pasaron al grupo de Whatsapp.

¹²³ Además consideramos que un requerimiento extra causaría confusión y además ocuparía más clases y no quisimos abusar de la disposición y la buena voluntad de las docentes.

	bras recortadas	to (GIF) y cinco palabras en una nube de palabras.
Tabla IV. Síntesis de las propuestas de escritura. Fuente: producción propia.		

A continuación, analizamos el desarrollo de esos trabajos considerando dos ejes: (a) qué se suscita a partir de la propuesta de escritura y cómo las consignas son pensadas en el aula; (b) qué modos semióticos aparecen en los trabajos que realizan los estudiantes y cómo los textos multimodales se relacionan con los recursos que tienen disponibles para lograr sus objetivos escriturarios.

2.1. “Pero, ¿tenemos que escribir así?”: dudas sobre las consignas

El análisis de las actividades nos permitió observar que las consignas que incorporan tecnologías digitales conllevan más intercambios verbales acerca de cómo resolverlas que las consignas de escritura en papel. Consideramos que estas dudas y discusiones que surgen nos dan indicios acerca de cómo son las prácticas de escritura en las aulas y cómo se reflexiona sobre ellas. Sardi (2013) sostiene que las consignas son un contrato didáctico entre el profesor y el estudiante, que guían la resolución de un problema y en las que se traman ciertos acuerdos tácitos entre ellos. A partir de esta consideración, se puede pensar que la consigna de escritura ficcional en papel no genera tantas dudas porque se inserta armónicamente en acuerdos tácitos sobre las formas de trabajo en Lengua y Literatura; por el contrario, una consigna de escritura en WhatsApp (como la propuesta) genera más dudas, porque se aleja de lo que son las rutinas habituales en la escuela, para proponer la inclusión de prácticas de escritura más ligadas a las literacidades vernáculas en el desarrollo de tareas escolares. Cuando se presenta la consigna de la escritura de los cuentos en papel, los estudiantes prácticamente no manifiestan dudas respecto de la tarea ni hay muchas preguntas sobre de lo que hay que hacer y cómo. En la Clase Wilde los intercambios se centran en las formas de trabajo grupal y en los materiales disparadores, como podemos ver a continuación:

Intercambio #DeACuatro (Clase Wilde- 19/6)

1. Investigadora: yo lo que había pensado es e: (.) antes de hacerlo escuchenme (.) que les cuento y después ya nos organizamos (.) trabajar de tres de a tres o de a cuatro-
2. Simón: de a cuatro
3. Investigadora: muy bien (.) pero por ejemplo ellas que son tres por ahí quieren trabajar de a tres? (.) las podemos dejar

4. Víctor: cuatro
5. Investigadora: bueno cuatro con XXX (.) (voces superpuestas) preparamos los bancos invertidos no? así hacemos unas mesas grandes (voces superpuestas) (2) qué va a pasar? primero nos ponemos en grupo (.) y yo después voy a pasar (.) con tres sobres que son-
6. Alguien: gu:
7. Investigadora: sorpresa
8. Luciana: gua
9. Verónica: a:
10. Investigadora: muchas sorpresas (voces superpuestas) uno (.) tiene- (voces superpuestas)
11. Investigadora: NINGUNO tiene plata¹²⁴
12. varios: a: (risas)
13. Investigadora: uno tiene imágenes (.) el otro tiene unas tarjetitas que dicen tipos de cuento (.) por ejemplo esta dice-
14. Víctor: da-
15. Investigadora: [cuento fantástico]
16. Verónica: [ay qué lindas]
17. Investigadora: viste qué lindos que me quedaron? gracias gracias (.)
18. Alguien: un punto más

Las intervenciones de los estudiantes en el intercambio #DeACuatro se centran principalmente en dos aspectos: en la cantidad de personas que pueden participar de los grupos (2 y 4) y en los materiales para la realización del trabajo (6, 8, 9, 14 y 15). Los estudiantes no manifiestan dudas sobre cómo escribir el cuento, ni tampoco hacen preguntas ni comentarios relacionados con la selección de esos materiales, como las imágenes, las palabras o los tipos de cuentos.

En la Clase Adrogué, junto con consultas sobre los participantes, se plantean preguntas relacionadas con cómo seleccionar los materiales disparadores, como podemos ver a continuación:

Intercambio #HoyVaASerEnPapel (Clase Adrogué- 1/8)

1. Investigadora: o unas palabras y poner las palabras? bueno (.) va a pasar eso (.) una persona de cada grupo (.) dijimos más o menos grupos de cuatro personas (.) va a sacar seis palabras de este sobre °es este el sobre? es el famoso sobre ° **seis palabras** (.) puede ser **cualquier** palabra (.) sí? pueden ser sustantivos\ adjetivos\ verbos\ y (.) las tienen que poner en ese cuento (.) y también (.) la otra condición es que van a tener que agarrar (.) de **este** sobre una imagen (.) y el cuento va a tener que estar relacionado con esa imagen
2. Mía: pero no podemos ver cuál\
3. Francisco: obvio
4. Investigadora: no sí la imagen \ (.) a: no (.) metés la mano y sacás una imagen=
5. Mía: claro no es vos[XXX]
6. Mariano: [cómo cómo]

¹²⁴ Se hace referencia a lo dicho por un estudiante a modo de chiste.

7. Investigadora: [al que le toca] le toca (.) porque\
(voces superpuestas)
8. Investigadora: ¿la suerte es loca° (.) tampoco pueden elegir las palabras
[...] ¹²⁵ (voces superpuestas)
9. Investigadora: bien (.) la característica particular es que (.) esto creo que ya lo hicimos en otra clase (.) que: que habían escrito un cuento (.) primero hacían como un borrador y después lo pasaban en limpio? se acuerdan? (1)
10. Varios: sí
11. Investigadora: bueno (.) van a tener que hacer eso (.) si algún grupo no quiere hacer borrador y lo quiere escribir directamente (.) [también lo puede hacer]
12. Sebastián: [XXXXXXX]
13. Santino: puede ser [en computadora?]
14. Mía: [pero en borrador] y después alguien nos corrige?
15. Investigadora: no (.) hoy va a ser en papel (.) porque la semana que viene vamos a hacer algo (.)
16. Santino: digital
17. Investigadora: digital
18. Sebastián: spoilers

En el intercambio anterior se puede ver que los estudiantes de la Clase Adrogué plantean dudas respecto a cuestiones procedimentales relacionadas con cómo se establece qué imágenes y palabras le corresponde a cada grupo para la realización del trabajo práctico (2, 3, 5 y 6). La particularidad que se presenta en este curso es que un alumno consulta si se puede hacer la tarea en computadora (13), lo que es concordante con las observaciones que hicimos en el apartado anterior, acerca de cómo la disponibilidad de los medios habilita ciertas prácticas escritas.

La presentación de la consigna de producción en WhatsApp, en cambio, genera muchas más dudas y preguntas relacionadas con la resolución de la consigna. En efecto, podemos ver que en la clase Wilde, la presentación de la consigna suscita preguntas relacionadas con el soporte, la organización del relato y la forma de escribir, como se lee en el próximo intercambio:

Intercambio #LaVersiónFinal (Clase Wilde- 26/6)

1. Leandro: {XXX}
2. Investigadora: Leandro pregunta (.) le pegué bien?
3. Luciano: Lea
4. Investigadora: Lea perdón (.) pregunta si hay que copiar el relato=
5. Verónica: =no=
6. Investigadora: ahora primero vamos a leer el relato que yo les mandé (.) y después hay que armar uno (.) a partir de lo que yo les mande (.) que todavía no les mandé nada
"[a ningún grupo]"

¹²⁵ Voces superpuestas y diálogos sobre la frase.

7. Luciano: [profe] (.) pero tiene que ser por ejemplo relacionado o puede ser total-
otra cosa distinta
8. Investigadora: no no puede ser otra cosa totalmente distinta=
9. Luciano:=sería como orientación solamente=
10. Investigadora: =esto es orientativo para que vean (.) un relato que está armado
principalmente con diálogos
11. Alguien: a:
12. Luciano: a:
[...]¹²⁶
13. Investigadora: bien? se dieron cuenta (1) se dieron cuenta que (.) primero tiene co-
mo una introducción (.) y después tiene como los diálogos de los personajes=
14. Luciano: =sí=
15. Investigadora: bien (.) eso tendrían que hacer ustedes ahora en el relato que tienen
que hacer (.) primero piensan (.) grupalmente la introducción y después escriben las in-
tervenciones de los personajes (.) de nuevo ahora lo que hacemos en este primera- en
esta primera parte (.) a partir del gif que yo les mande y de la nube de palabras (.) es (.)
como un borrador (.) van armando la historia después si van a querer cambiar algo=
16. Alguien:= en una hoja=
17. Investigadora: =la cambian (.) no no en WhatsApp
18. Matilda: *WhatsApp* (tono festivo)
19. Luciano: a: título del cuento nombre del grupo (lee del pizarrón)
20. Investigadora: después (1) sigo hablando sigo hablando yo e: (.) sigo hablando(.)
una vez que (.) vayan avanzando y le pongan el título del cuento (.) al grupo de
WhatsApp Ivo (.) le ponen el título del cuento (voces superpuestas) (3) y: la versión fi-
nal (.) la versión final final si la van a entregar por WhatsApp me ponen ahora empieza
la versión y ahí escriben la versión final (.) y si no lo pueden hacer con distintas aplica-
ciones que tengan en el celular (.) que puede ser Word decía [e:]
21. Román: [°Wattpad°]:
22. Investigadora: Matilda ? (.) decía Google (.) y sino decía Nina Wordpad=
23. Nina: Wattpad
24. Investigadora: Wattpad (.) perdón (.) Wordpad era una aplicación de Microsoft 95
creo
25. Nina: profe lo de Wattpad [°XXX°]
(voces superpuestas)
26. Investigadora: CADA UNO escribe (.) y después yo ahora paso y lo organizamos y: si
no lo pueden mandar por WhatsApp (.) bien (.) les empiezo a mandar los gif y las nubes
de palabras

En el intercambio anterior se puede ver que en la Clase Wilde surgen dudas rela-
cionadas con el trabajo que tienen que escribir (1), con respecto del tema del cuento (7
y 9) y con el soporte escrito (16). Como dijimos, la escritura en WhatsApp no constituía
una práctica de escritura propia del trabajo en las aulas, sino que se trata de una prácti-
ca vernácula que los participantes llevan adelante en sus vidas cotidianas y para escribir,
en especial, textos breves en intercambios virtuales conversacionales. En este contexto,

¹²⁶ Lectura grupal del cuento "Despedida" de Leo Masliah.

vemos que los estudiantes buscan interpretar la consigna en función de sus experiencias previas de escritura en las aulas: copiar (1), inventar un cuento relacionado (7), escribir un borrador en papel (16). Por otra parte, en el intercambio podemos ver que los estudiantes consultan y proponen distintos programas y plataformas para entregar la versión final, a partir de que en la consigna se plantea como una posibilidad abierta (20). Ante esto Román y Nina proponen *Wattpad* (21, 23) y Matilda un documento de Google (22), que resultarían aplicaciones más “aptas” para la escritura de textos de una considerable extensión, como un cuento. Resulta pertinente señalar que, junto con las dudas y las propuestas, algunos manifiestan alegría o celebración ante el tipo de trabajo de la clase (como Matilda en 17).

En la Clase Adrogué, también se plantean dudas en relación con cómo escribir un texto ficcional en WhatsApp, como se puede ver en el próximo intercambio:

Intercambio #ConLosCelus (Clase Adrogué- 8/8)

1. Investigadora: bien (.) la idea sería hacer un cuento (.) siempre es más por ahí difícil hacerlo e: con el celular porque la idea sería que vayan como aportando cosas\ (.) por eso yo les traje un ejemplo (.) de un cuento tien- traten de que sea breve (.) un cuento breve que tiene mucho de diálogo no? algo que WhatsApp favorece (.) lo primero que vamos a hacer entonces es (.) yo les voy a pasar este cuento y lo vamos a leer entre todos (.) y una vez- ese es el cuento el mismo cuento para todos (.) una vez que hacemos eso (.) yo les paso directamente la imagen que les toca (.) que en realidad no es una imagen es un gif (.) y las palabras y se ponen a trabajar (.) la idea sería que (.) como hicieron la semana pasada (.) hagan primero un- como un borrador del cuento (.) [en WhatsApp]
 2. Mía: [pero en el celular]
 3. Micaela: pero (.) pero (.) pero no entiendo como que hay que volver a escribir el mismo- cuento?
 4. Investigadora: no no no yo el cuento que les paso es e: como\
 5. Mía: [para dar idea]
 6. Micaela: [para demostrar]
 7. Investigadora: para una idea\ para que vean un c- un cuento que sea corto y que este: (.) como en formato con- como conversación
 8. Santino: uno de terror (como pidiendo)
 9. Investigadora: tiene que ser un cuento nuevo el que hagan ustedes
 10. Mía: a: que vamos a ir escribiendo cada una\
 11. Investigadora: cla:ro (.) y después (.) cuando lo están por entregar (.) cuando terminaron (.) por eso traten de que sea corto así lo hacen hoy (.) ponen e: (.) Lucía acá empieza la versión final (.) y escriben uno de grupo o: entre varios y mandan la versión final final del cuento sí? (.)
- [...] ¹²⁷

¹²⁷ Omito algunos minutos en los que se lee de forma grupal el cuento de Masliah y conversamos con los estudiantes sobre el argumento del cuento.

12. Investigadora: bien (.) más o menos ustedes lo que tendrían que hacer es un cuento de esta longitud, no muy largo (.) y que también tenga un poco de esto dialogado que es lo que es lo que les va a facilitar con el WhatsApp (.) hay alguna duda?
13. Paula: cuanto tenemos que poner todo (.) tipo como lo dice ahí o (.) en cada (.) un mensaje
14. Investigadora: no no como ustedes quieran (.) vos me decís si hay que poner dijo él dijo ella? eso me estás preguntando?
15. Paula: tipo no (.) digo (.) e:-
16. Micaela: si todas tienen que escribir [en XX]
17. Mariano: [XXX]
18. Paula: en todo un texto [o diferente]
19. Investigadora: [no no] eso al final
20. Rufina: pero tenemos que escribir así?
21. Investigadora: es interesante lo que: (2) el grupo de allá (hablando) es interesante lo que pregunta la compañera porque dice ¿uno solo tiene que escribir? no (.) escriban todos (.) y después para la versión final escriben en un solo texto (.) ahora en el primer borrador escriban e: (.) como sus propios aportes
22. Sabrina: tienen que ser así raro?
23. Investigadora: no (.) no no (.) y el género (.) eso es lo siguiente que les iba a decir (.) ustedes eligen el género=
24. Santino: =terror=
25. Investigadora: yo ahora les voy a mandar una imagen y ustedes eligen de qué se va a tratar

En el intercambio podemos ver que en la Clase Adrogué también la escritura de un cuento en WhatsApp genera muchas dudas relacionadas con que no era una práctica habitual en las clases. Los estudiantes, ante esto, centran sus preguntas en el soporte de escritura (2), el tipo el trabajo que tienen que escribir (3), la forma de escribir en WhatsApp (13, 15, 16, 18, 20) y en el estilo y el género del relato (8 y 22). En efecto, las preguntas se pueden pensar en relación con el repertorio de prácticas de escritura en la escuela como copiar (3) y escribir un texto largo (13, 15, 18). En este intercambio, asimismo, hay mayor reflexión relacionada con cómo la plataforma WhatsApp determina una forma de escritura dialogal y fragmentaria (por mensajes instantáneos de los participantes) que se contrapone con la escritura de un cuento con un solo escritor (turnos 13 a 21). A diferencia de lo que registramos en la Clase Wilde, en la Clase Adrogué ningún estudiante manifiesta entusiasmo por el hecho de escribir en WhatsApp, pero sí Santino lo hace por el género en el que podrá realizar un texto (8 y 24).

Lo expuesto hasta aquí nos permite pensar que las actividades de producción creativa en papel son parte del repertorio de prácticas de escritura en las aulas, mientras

que la utilización de una plataforma de mensajería, como es WhatsApp, utilizada generalmente para la vida cotidiana y ligada a saberes vernáculos, no lo es. Esta diferencia genera en ambas clases que los estudiantes planteen muchas más dudas en relación con cómo desarrollar el segundo trabajo, en WhatsApp.

2.2. “¿Había que agregar una imagen?”: Géneros y diseños multimodales

En esta sección nos vamos a enfocar en las producciones multimodales que elaboran los estudiantes en la escritura de ficciones en papel y en WhatsApp para dar cuenta de cómo utilizan los diferentes recursos semióticos en ambos formatos, en función de sus objetivos, disponibilidades y conocimientos acerca de los textos en ámbitos digitales y escolares. Como se dijo, desde la Teoría de la Multimodalidad, se sostiene que en las composiciones multimodales cada modo semiótico sirve para transmitir específicamente una parte del significado y aportar –de distintas formas– a la construcción del texto. En este sentido, las elecciones de los modos semióticos dependen, por un lado, de los significados que los autores quieren y pueden expresar, y, por otro lado, de las potencialidades y permisividades de los formatos y dispositivos empleados (Kress, 2009; Cope y Kalantzis, 2020). En este marco, nos resulta pertinente retomar el concepto de diseño multimodal, en tanto nos permitirá dar cuenta de cómo los estudiantes diseñan sus textos y analizar qué elementos tienen más saliencia (en función de su tamaño, su color, etc.) y las relaciones que se establecen entre esos elementos en las composiciones (por el encuadre, los espacios, las continuidades). Asimismo, en esta sección consideraremos el concepto de *registro* en términos de Agha (2005), es decir como un modelo (no estático) de uso de formas lingüísticas y discursivas (en este caso escritas y multimodales¹²⁸) que funciona como índice de ciertos atributos del hablante, que pueden ser identificables en el espacio social a través de procesos comunicativos.

En las producciones que los estudiantes realizan en formato papel se puede ver que recurren a los útiles que tenían disponibles (lápices, lapiceras, fibras y fibrones) y, además, utilizan como recursos visuales las imágenes de palabras y dibujos que les habían sido repartidas como disparador en la actividad. De modo intencional no se les dio una indicación concreta de qué hacer con las imágenes y, ante sus preguntas al respec-

¹²⁸ Retomamos el aporte de Agha (2005), pero introducimos algunas modificaciones en función de nuestro abordaje.

to (si podían pegarlas, si las tenían que entregar, etc.), les respondíamos que podían pegarlas en el trabajo o entregarlas en un folio aparte. Algunos grupos, entonces, utilizan los recortes de palabras y las imágenes que les dimos a modo de disparador para incluirlas en sus relatos. Esto no lo registramos en todos los trabajos, pero sí en algunos grupos de ambos cursos, como se puede ver en las fotografías siguientes:

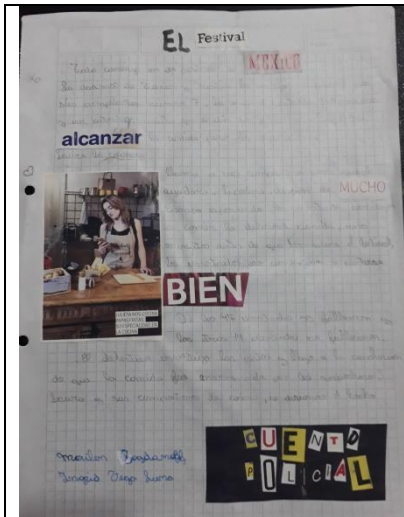


Imagen #ElFestival (Clase Wilde-19/6)

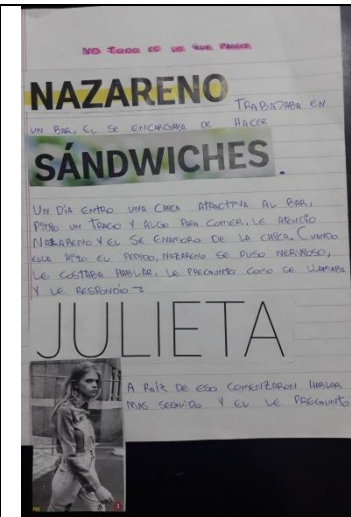


Imagen #Julieta (Clase Wilde-19/6)

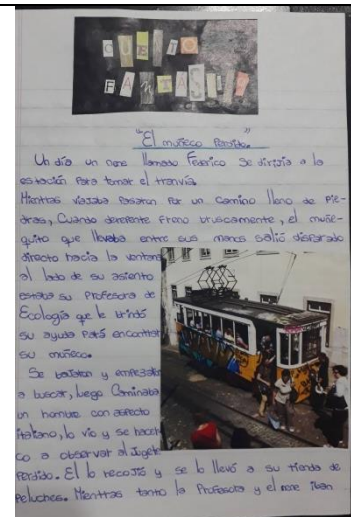


Imagen #Muñeco (Clase Wilde-19/6)

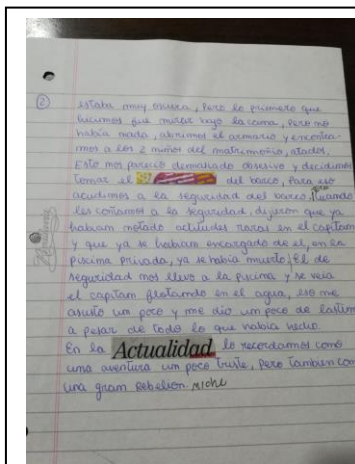


Imagen #ElBarco (Clase Adrogué- 1/8)

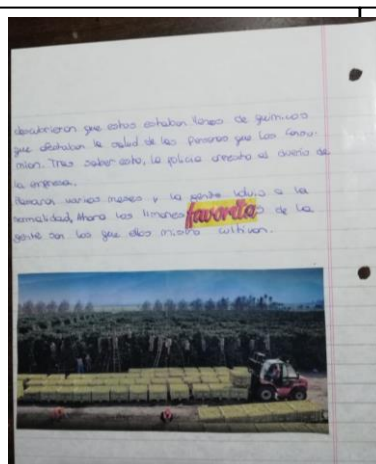


Imagen #Limón (Clase Adrogué- 1/8)

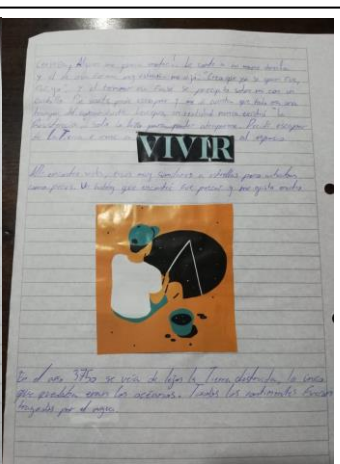
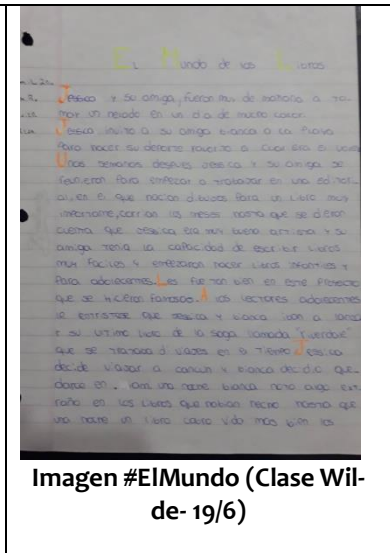
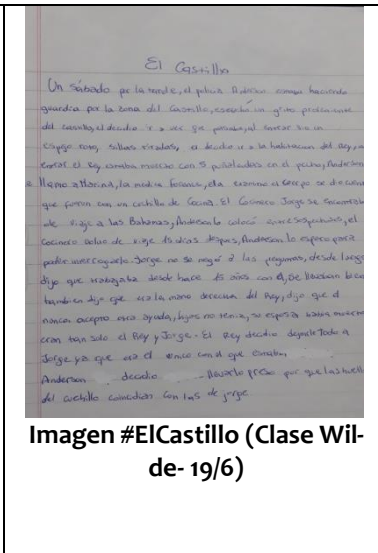
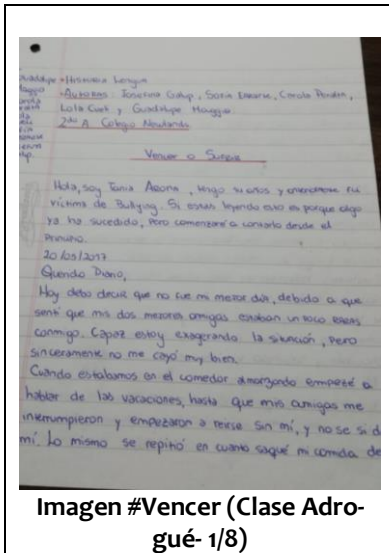


Imagen #Espacio (Clase Adrogué- 1/8)

En las fotografías de los cuentos reproducidas anteriormente, las imágenes son utilizadas para transmitir significados representacionales, ilustrando las temáticas del relato (#Limón; #Muñeco) o para presentar visualmente diversas acciones o personajes a medida que aparecen en el relato (#Espacio, #Festival, #Julieta). En el caso de #Muñeco, además, se aprovecha el recorte con el tipo de cuento como una suerte de titular del

trabajo realizado, aunque no del cuento. También en algunos casos (#Julieta, #ElFestival, #Espacio y #Limón) además de utilizar las imágenes y el recorte del tipo de cuento, los estudiantes optan por incluir las palabras, en el formato de recorte. Entonces, estos grupos, en vez de escribir cada palabra, pegan la imagen, lo que les permite, además de cumplir la consigna, darle saliencia a las mismas. En este sentido, se puede ver que los estudiantes de ambos cursos utilizan los materiales dados como recursos visuales en sus producciones, sumando tipografías y colores, al conjunto verbal escrito. Los elementos visuales (imágenes y palabras) entonces son utilizadas para transmitir significados representacionales (vinculados con el relato) y sociales (relacionados con la consigna). A la vez, la combinación entre palabras manuscritas, imágenes de palabras e imágenes representativas, cohesionadas de esta forma, generan una puesta en página que no solo da cuenta de un trabajo creativo y visualmente atractivo, sino que acerca los cuentos a otros géneros multimodales, como los textos en revistas y/o manuales escolares.

Otros estudiantes, en cambio, utilizan los recortes de las palabras y las imágenes únicamente como disparador, pero no las incluyen materialmente en sus trabajos, como podemos ver en las próximas imágenes de producciones:



En las imágenes anteriores, pertenecientes a ambas clases, podemos ver que los grupos que elaboran estos trabajos priorizan absolutamente el modo verbal escrito, de hecho, en el cuento retratado en la imagen #ElCastillo es el único modo utilizado. En el cuento retratado en #LaNavidad, se recurre al modo color para resaltar las palabras dadas como parte de la consigna, con la finalidad de mostrar que se habían utilizado las

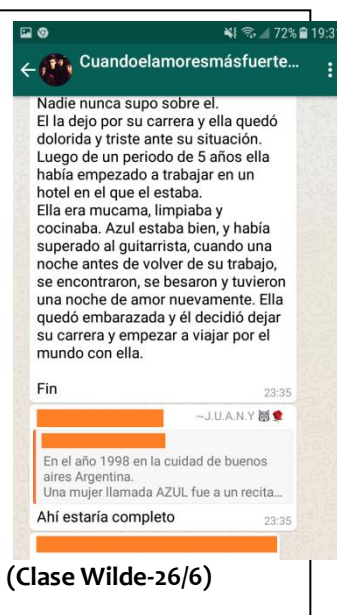
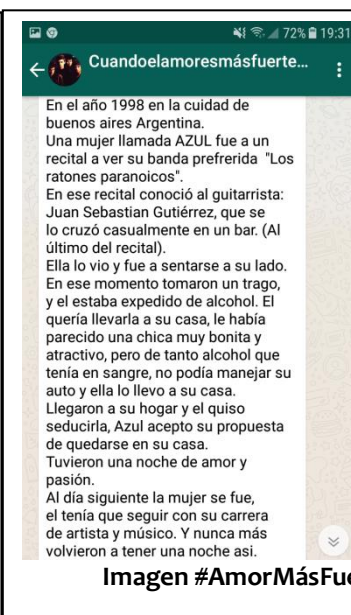
palabras dadas. En el cuento retratado en #ElMundo los estudiantes recurren al modo color con una finalidad decorativa, porque utilizan fibras naranjas y amarillas para la primera letra de las oraciones y para la primera letra de cada palabra del título. En el cuento #Vencer se utiliza el modo color con una finalidad decorativa, para subrayar la consigna. Estos grupos, entonces, producen textos mayormente monomodales, en los cuales el color solo funciona como un elemento decorativo y de realce.

Asimismo, a partir de la lectura de los relatos, pudimos observar que los estudiantes de ambas clases consideran las estructuras genéricas propias de los cuentos (introducción, nudo y desenlace; narrador, etc.) y un código lingüístico adecuado a los requerimientos del discurso escolar (Godoy, 2019a; Godoy, 2020c). En este sentido, se puede proponer que los alumnos apelan a un *registro escrito escolar*, en el que combinan expresiones coloquiales en el relato, pero en todos los casos adecuadas para el ámbito del aula. A pesar de que los estudiantes no siempre son cuidadosos con la normativa y/o con la ortografía, probablemente en relación con sus conocimientos y dudas sobre estos aspectos, en ninguno de los cuentos registramos expresiones vulgares, formas escritas que se alejaran del código escrito del castellano, formas lingüísticas propias de grupos determinados (asociadas específicamente con variedades diatópicas, diafásicas ni diastráticas), ni tampoco narraciones de hechos o temáticas que se encontraran fuera de lo esperado para un cuento producido en la escuela.

Para el análisis de los cuentos producidos en WhatsApp, es relevante detenernos en algunas características de las interacciones en espacios digitales. La escritura en WhatsApp pone a disposición de los participantes una serie de elementos visuales y auditivos. La escritura digital permite combinar, junto con los caracteres escritos, ideogramas, emojis, videos, imágenes en movimiento, audios, en arquitecturas textuales propias de las interfaces de las plataformas (Cantamutto y Vela Delfa, 2019; Cope y Kalantzis, 2020; Godoy, 2020c). Específicamente, Magadán (2021) sostiene que en los intercambios de WhatsApp se desarrolla una escritura multimodal que se puede caracterizar por las formas sinestésicas de significar (y de leer y escribir) que se ponen en juego. En WhatsApp, entonces, se despliega un *continuum* entre lo escrito, lo oral y lo paraverbal: los *emojis*, los alargamientos de las palabras, los signos de puntuación mul-

tipificados, son “gestos” en los mensajes escritos. Asimismo, la voz aparece registrada y también corporeizada, a través de esos elementos visuales. Esto implica una ampliación del repertorio semiótico que tienen disponibles los sujetos para elegir de acuerdo a sus intereses y conocimientos y en relación con la adecuación a una determinada situación comunicativa. El análisis de las producciones nos permite señalar que los estudiantes de ambos cursos, si bien utilizan recursos visuales (imágenes, videos, *emojis*, *GIF*), estos no son preeminentes en ninguno de los cuentos, lo que relacionamos con los conocimientos que tienen sobre el género discursivo solicitado. En efecto, los cuentos que se leían en ambos cursos no solían contener elementos visuales ni auditivos y, en general, se trataba de textos de una extensión considerable, muy diferente de los mensajes que circulan escritos en WhatsApp. En este sentido, se puede pensar que si bien los soportes y las plataformas de escritura digital ejercen “presión” sobre la forma de los mensajes que en ellos se producen (Cantamutto, 2012, 2015) y también son influyentes los conocimientos sobre los tipos de mensajes que circulan en ellos típicamente, en las producciones de los estudiantes observamos mayormente el predominio de los saberes que los estudiantes tienen acerca del género discursivo “cuento”.

En efecto, en algunos cuentos no se incorpora ningún elemento visual o auditivo, sino que la información circula enteramente en el modo verbal escrito, que es el vehículo para el desarrollo argumental de las historias, como se puede ver en las próximas imágenes:



En los cuentos retratados en las imágenes¹²⁹ #AmorMásFuerte y #Emo el desarrollo argumental se apoya esencialmente en el modo escrito. Los estudiantes solamente incluyen una imagen como ícono del grupo, algo que les había sido solicitado en la consigna.

En otros cuentos, en cambio, los estudiantes apelan a algunas de las herramientas de diseño textual que ofrece WhatsApp, como es la posibilidad de colocar en negrita algunos fragmentos discursivos:

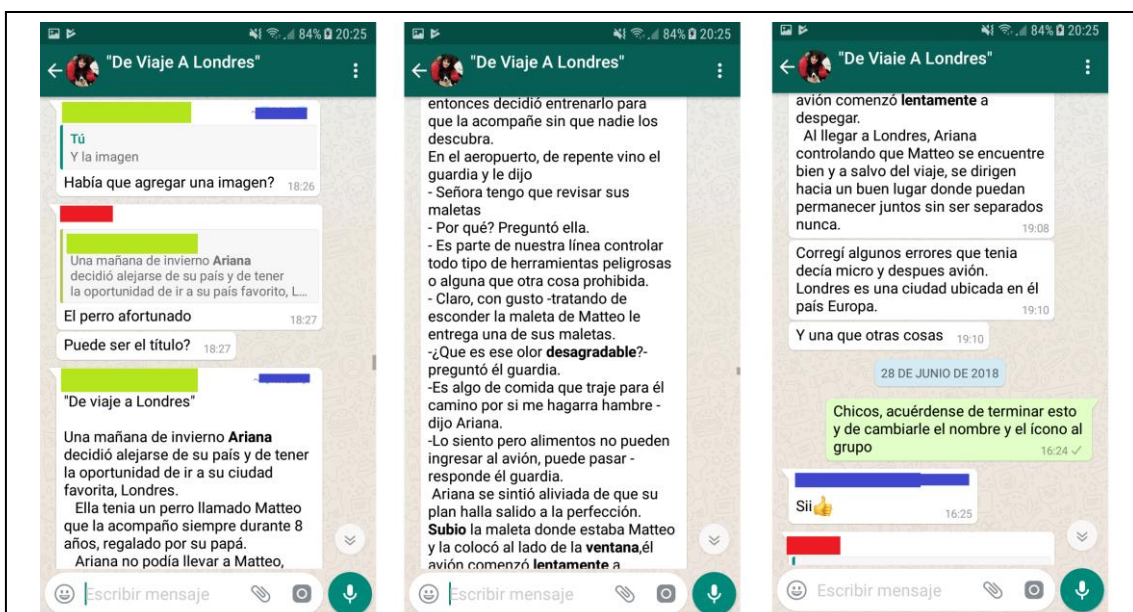


Imagen #ViajeALondres (Clase Wilde-26/6)

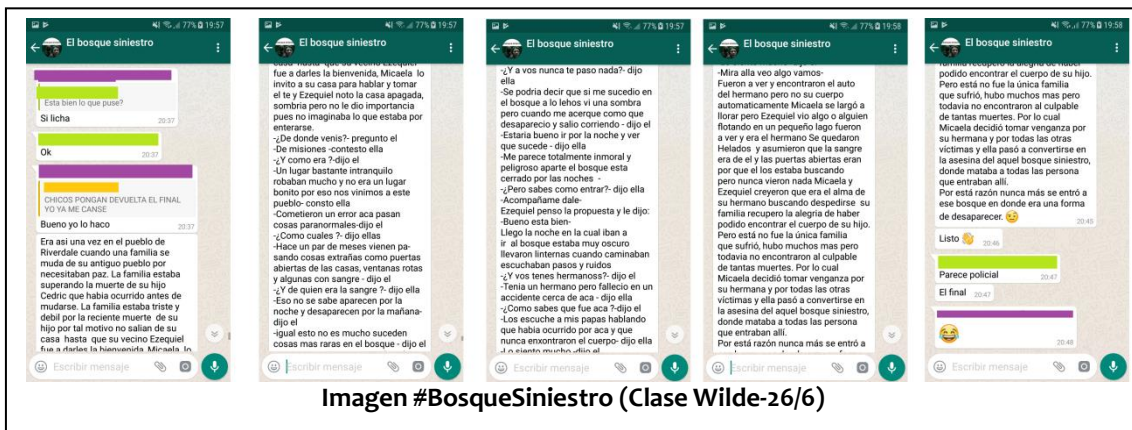


Imagen #Campamento (Clase Wilde-26/6)

¹²⁹ En las imágenes se utilizan cuadros de colores para tapar el nombre o el teléfono de cada estudiante. Cada color representa a un estudiante diferente.

En las imágenes #ViajeALondres y #Campamento retratamos las versiones finales de dos cuentos (uno de cada clase), en los que los estudiantes recurren a herramientas tipográficas, como es la negrita, para resaltar las palabras que les habíamos dado como disparadores. Aquí sucede, entonces, que usan esas herramientas visuales no para transmitir significados representacionales del relato sino para darles saliencia a las palabras que denotan el cumplimiento de la consigna, es decir, enfocándose en una dimensión social del significado.

En otros cuentos, algunos estudiantes de ambos cursos utilizan también algunos elementos visuales como emojis, GIF y videos para transmitir significados representacionales. De cualquier manera, en estas producciones el modo visual (no verbal) participa de un modo muy minoritario respecto de la palabra escrita, como se ve a continuación:



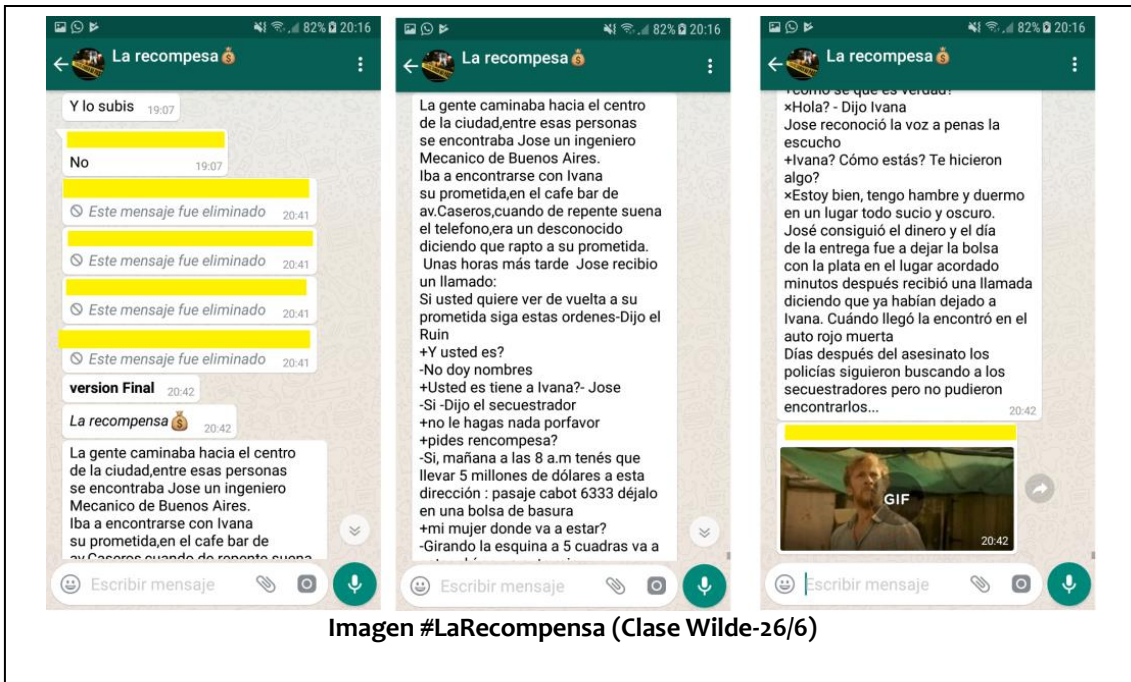


Imagen #LaRecompensa (Clase Wilde-26/6)

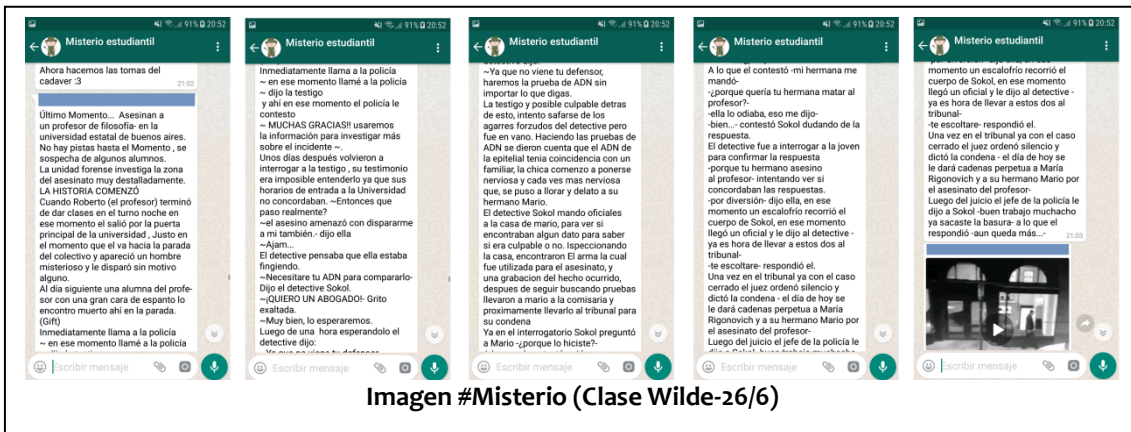
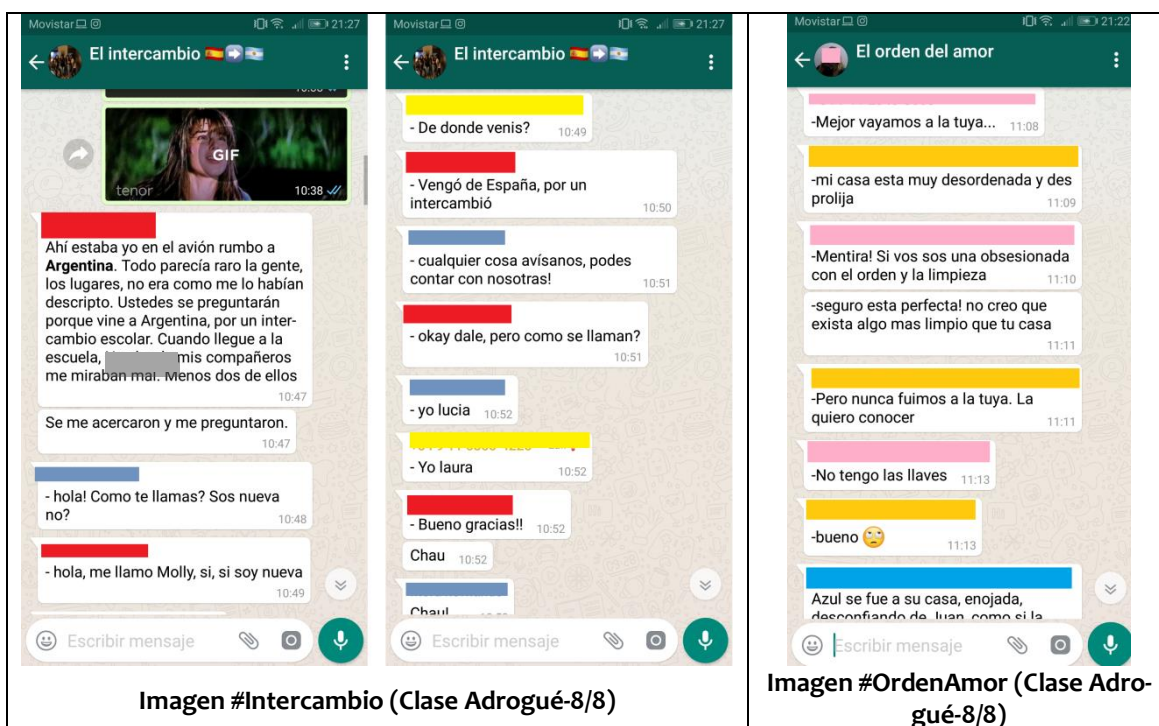


Imagen #Misterio (Clase Wilde-26/6)

En la imagen #BosqueSiniestro, por ejemplo, al final del relato –cuando se produce la desaparición de uno de los personajes– se introduce un emoji que significa la suspicacia o la falta de respuestas. En la imagen #LaRecompensa, por su parte, se puede ver que se utilizan herramientas tipográficas en el título, se suma un emoji que ilustra la temática del relato (dinero y recompensa) y, además, se incorpora el GIF al final del relato, que ilustra también la actitud posible de uno de los personajes cuando concluye la historia. Por último, en la imagen #Misterio, un cuento que trataba sobre un profesor universitario de filosofía que es asesinado, se puede ver que los estudiantes en vez de incluir el GIF que les había sido compartido como disparador, deciden realizar un video sobre un asesinato que semeja una cámara de seguridad. Este video está realizado a partir de la grabación de pantalla de un juego en línea.

En relación con la consigna dada (aprovechar el diálogo en WhatsApp), lo que pudimos ver es que los grupos de la Clase Wilde, aunque incluyen diálogos, no lo hacen a través de los intercambios de mensajería en la plataforma. En cambio, tres de los cuatro grupos de la Clase Adrogué, sí hacen sus cuentos con diálogos a través de los intercambios de WhatsApp, aunque no todos los grupos lo hicieron de la misma forma. Algunos, utilizaron los intercambios escritos para dar cuenta de los turnos en la conversación oral presencial de los personajes. Entonces, cada turno de la conversación era realizado a través de una intervención en WhatsApp, como se puede ver en las próximas imágenes:



Las estudiantes de ambos grupos de la Clase Adrogué elaboran los diálogos de los personajes con sus propios aportes en WhatsApp, entonces, la trama dialogal queda expresada y presentada a través de la organización dialogal que habilitan los grupos de WhatsApp.

Una mención aparte merece uno de los grupos de la Clase Adrogué, que utiliza el grupo original para organizar cómo realizar la tarea, pero que luego, hace otro grupo en donde “se desarrollaba” el cuento. En este relato, la acción narrativa recae sobre los diálogos que los personajes tenían en un grupo de WhatsApp creado por un personaje misterioso que resultaba ser un asesino. Esta trama les permite a los estudiantes no solo aprovechar las potencialidades dialogales, sino también las opciones de WhatsApp

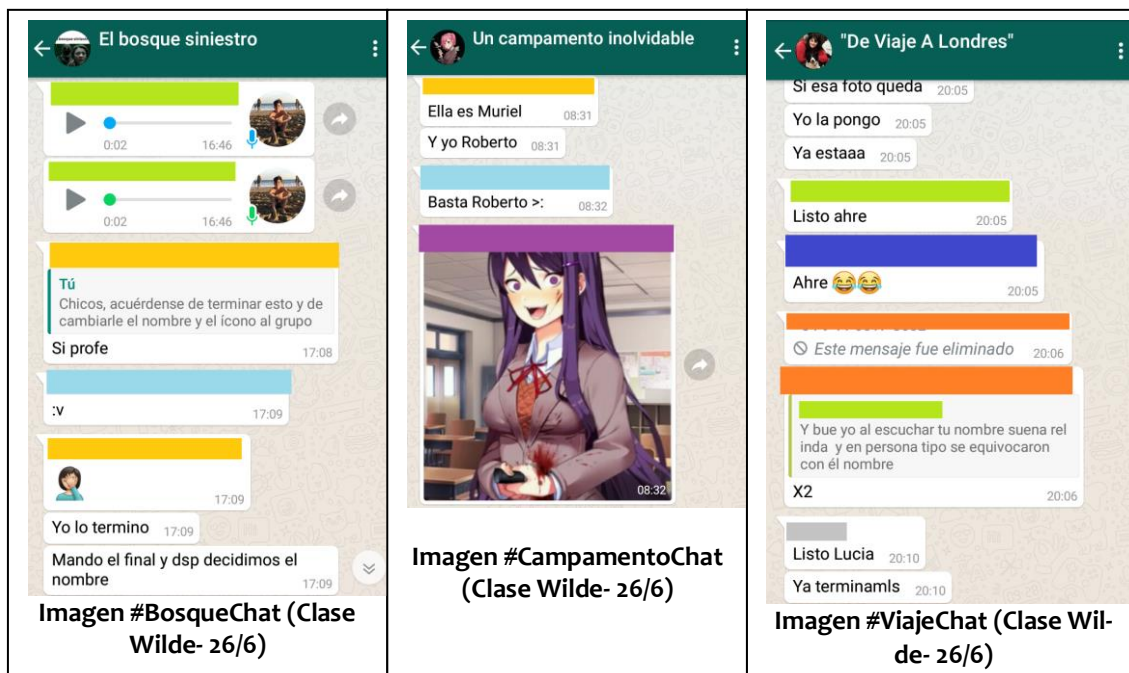
para eliminar o agregar participantes de los grupos, como acciones que ocurrían en el relato. Entonces, cuando uno de los personajes era asesinado, era eliminado también del grupo. A continuación, reproducimos algunas capturas de ese cuento, en las que se puede observar cómo la historia se estructura a partir de los intercambios en WhatsApp, es decir que la acción del relato se construye en la red social y a través de ella, que no es solo medio sino también parte constitutiva de la ficción.

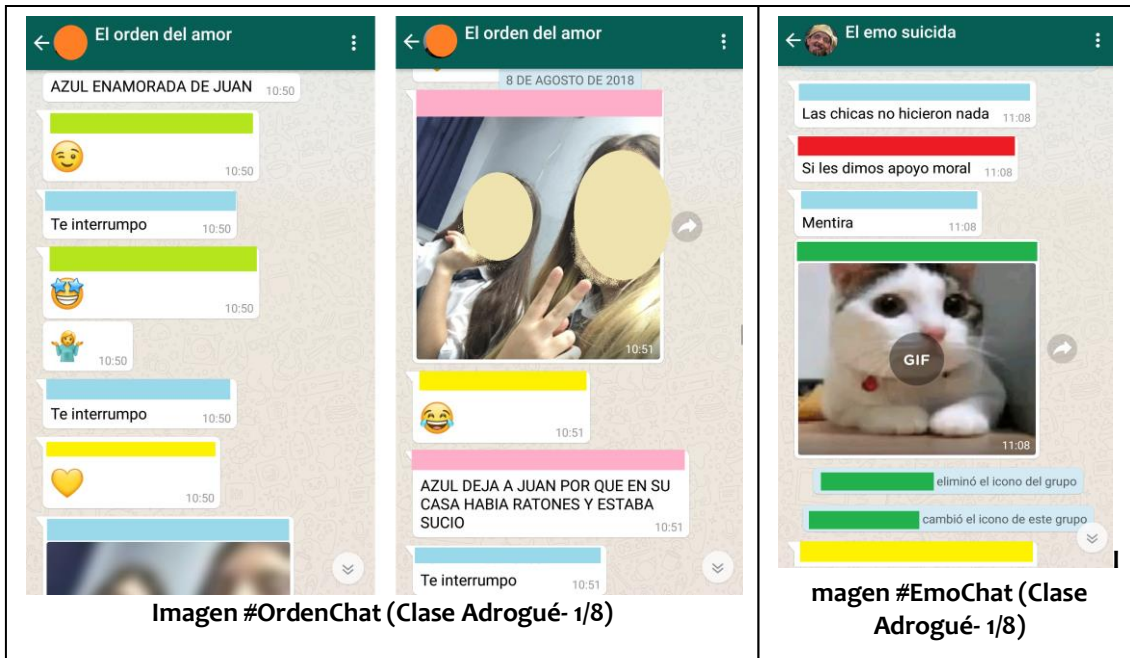


Como presentamos hasta aquí, en las producciones digitales pudimos observar que el modo más preeminente es la palabra escrita, en detrimento de otras posibilidades que brinda la plataforma, que permite incluir imágenes, audios, videos, links, emojis, etc. En relación con esto, podemos retomar una observación hecha por Godoy (2019a, 2020c), a partir del análisis comparativo de los códigos escritos a los que recurren los estudiantes en sus producciones escritas digitales y en sus comentarios digitales sobre estas. En efecto, se observan diferencias entre el código escolar/académico al que ape- lan los estudiantes en sus trabajos y un código cotidiano y vernáculo que queda reser- vado para los comentarios dialogales¹³⁰ aunque ambos sean escritos digitalmente. El análisis de los relatos nos permite hacer observaciones coincidentes y señalar que, en los diseños y composiciones multimodales, resultan influyentes los conocimientos de los géneros discursivos que tienen los estudiantes, sus saberes acerca de la adecuación

¹³⁰ Además, se observa que, en sus trabajos escolares y académicos, los estudiantes apelaban a un código escolar en el que se trabajaba sobre un léxico específico y un estilo formal y un cuidado por la normativa gramatical y ortográfica, mientras que en sus comentarios y chats en el documento recurrían aun registro mucho más informal, con poco cuidado de la normativa gramatical y ortográfica (Godoy, 2020c).

(o no) de ciertas formas lingüísticas y multimodales y los distintos contextos situacionales. En efecto, observamos que, aunque en las producciones prima mayoritariamente el modo verbal escrito, en los intercambios en los que los estudiantes organizan la tarea de escritura, sí registramos el uso de emojis, audios, videos, memes e imágenes. Asimismo, si bien en las producciones pudimos registrar lo que denominamos en la sección anterior como un “registro escolar en la escritura”, caracterizado por el cuidado en la normativa y la selección léxica, en los intercambios conversacionales escritos, que ocurren en los mismos grupos antes o después de la producción de los relatos, hallamos un registro de escritura más vernáculo. En este registro escrito vernáculo, se combinan recursos del repertorio multimodal (Magadán, 2021) y, además, los estudiantes emplean un código menos respetuoso con la normativa ortográfica y gramatical, a la vez que recurren a expresiones y marcadores discursivos adolescentes (Eckert, 2004; De Luca, 2020). A continuación, reproducimos algunas de las imágenes de los intercambios en los grupos de Whatsapp, en donde se puede observar cómo utilizan memes, emojis y audios, a la vez que apelan a un registro coloquial y vernáculo, con marcadores discursivos adolescentes.





En las imágenes anteriores vemos que, en los intercambios de WhatsApp, previos o posteriores a la versión final de los cuentos, los estudiantes sí recurren a diferentes modos semióticos para comunicarse y llegar a acuerdos en relación con el cuento que tienen que escribir. En efecto, utilizan emojis (#ViajeChat), combinaciones de letras que hacen emojis (#ViajeChat), imágenes y GIF (#OrdenChat, #EmoChat; #Campamento-Chat) y audios (#BosqueChat). Asimismo, los alumnos apelan a un código lingüístico más cotidiano y vernáculo, formas coloquiales adolescentes en el lenguaje escrito que emerge en los intercambios digitales entre ellos, pero que no tiene lugar en sus trabajos “escolares”. Esto lo podemos ver por ejemplo en los usos de “ahre” (#ViajeChat).

Lo señalado hasta aquí nos permite analizar comparativamente la escritura grupal de cuentos en dos soportes: en papel y en WhatsApp. En las producciones de ambos cursos y en ambos formatos (digital y en papel) pudimos observar un *registro escolar* y un *registro vernáculo* en la escritura multimodal, pero condicionados por los requerimientos genéricos de las consignas y los regímenes de evaluación disciplinar e influidos, también, por los espacios de escritura. Las observaciones nos permiten pensar que, si bien las tecnologías y aplicaciones digitales –en este caso WhatsApp– habilitan nuevas formas de producción textual, con la combinación de recursos provenientes de diferentes modos semióticos, el aprovechamiento de estos recursos en composiciones multi-

modales dependerá de cómo se relacionan las consignas con ciertos discursos y modos de hacer dominantes en las aulas de Lengua y Literatura, generalmente relacionados con textos ficcionales monomodales en los que prima el modo verbal escrito y los elementos visuales tienen finalidades ilustrativas o decorativas. En este contexto, de cualquier manera, podemos señalar que algunos grupos de ambas clases experimentaron más a la hora de elaborar sus producciones, como el grupo del cuento “Misterio” (Clase Wilde), que incluyó un video de producción propia, y el grupo del cuento “La venganza” (Clase Adrogué), que utilizó como recurso narrativo las herramientas interactivas de la red social WhatsApp. Esto nos permite postular que las prácticas letradas con tecnologías digitales habilitan o posibilitan el desarrollo o la emergencia de prácticas de escritura creativas en las que se combinan literacidades vernáculas en la realización de tareas escolares.

3. Géneros no ficcionales: producciones escritas y audiovisuales

En este apartado vamos a analizar consignas de escritura de textos no ficcionales que fueron propuestas por los docentes en ambas clases en relación con los contenidos abordados. Específicamente contrastaremos actividades *similares* en las cuales se solicitaba una producción escrita y una producción audiovisual.

En la Clase Wilde, en la secuencia didáctica sobre los géneros periodísticos, Ricardo propuso la escritura de una noticia a partir de una imagen dada y, unas clases después, la producción de un video con la presentación de una noticia a partir de un titular. En la Clase Adrogué, a raíz de la novela *Rebelión en la Granja*, se abordaron los temas de ironía, sarcasmo y parodia. Para estos temas, sus recursos y relaciones, Lila propuso dos trabajos prácticos de análisis sobre materiales audiovisuales, uno escrito sobre la canción “Ironic” (que ya hemos presentado en el capítulo 3) y otro audiovisual sobre la película *What we do in the shadows*. A continuación, presentamos sintéticamente ambos trabajos:

	CLASE WILDE	CLASE ADROGUÉ
Actividad de producción escrita	Producción de una noticia escrita a partir de una imagen.	Producción de un trabajo práctico escrito de análisis sobre la canción “Ironic” ¹³¹ .
Actividad de pro-	Producción de un video con la	Producción de un trabajo práctico

¹³¹ Las consignas están en el capítulo anterior.

ducción audiovisual	presentación de una noticia a modo de noticiero, a partir de un titular ¹³² .	audiovisual de análisis sobre la película <i>What we do in the shadows</i> .
Tabla V: actividades escritas y audiovisuales. Fuente: Producción propia.		

La observación durante las actividades y el análisis de los trabajos producidos nos permiten pensar comparativamente cómo participan los estudiantes y docentes en la producción de las consignas de trabajo y cuáles son los conocimientos que se movilizan en la realización de los trabajos prácticos, en relación con los recursos disponibles y los objetivos proyectados.

3.1. “¿Un video?": Negociación de las consignas

En los intercambios sobre las consignas de trabajo, podemos ver que existen particularidades relacionadas con cómo estas son presentadas y las negociaciones que se generan en cada caso. Tal como habíamos señalado en el apartado anterior, los trabajos que se alejan más de las rutinas del aula generan mayor cantidad de intercambios y negociaciones, lo que nos indica pistas acerca de cómo se consideran estas formas de producción textual y qué ideas se movilizan en las clases.

En la Clase Wilde, cuando Ricardo propone la escritura de la noticia a partir de una imagen en papel, registramos el siguiente intercambio:

Intercambio #NoticiasEscritas (Clase Wilde - 2/10)

1. Malena: ponemos acá las imágenes?
2. Ricardo: sí las tienen que pegar (.) bueno chicos-
3. Malena: °no entendí muy bien°
4. Ricardo: si tienen todos la: (.) imagen (.) tienen todos una imagen (.) una fotito (.) bueno ahora lo que hacemos es **pegarla** en la carpeta (.)
5. Ivo: a: no todas?
6. Ricardo: sí (.) dejemos (.) dejemos un espacio(.) para poner- para hacer una volanta (.) un título (2) tenés que pegar esto-
7. Renzo: e: Ivo tiene como cinco (voces superpuestas)
8. Ricardo: dejen espacio para una volanta-
9. Renzo: PROFE-
10. Ricardo: para el título y un co- y el copete
11. Renzo: Ivo tiene como cinco

¹³² En la Clase Wilde, a raíz de las observaciones hechas durante el trabajo de la producción audiovisual en la Clase Adrogué, le propuse al practicante Ricardo que incluyera una actividad de producción audiovisual como cierre para la secuencia en la que él venía trabajando. Esta propuesta resultó del agrado de Ricardo que se mostró muy predisposto para llevarla adelante.

12. Ricardo: la noticia tiene que ver (.) no sé (.) si ponen cualquier imagen va a estar mal (.) o si no estaría bueno que no editaras vos a la noticia [...]¹³³(30)
13. Ricardo: bueno la idea es que (.) dejen espacio para la volanta-
14. Luciano: pará profe- pará pará-
15. Ricardo: =para el título (.) para un copete (.) y después peguen la imagen (1) la idea es que cada uno haga su propia noticia con la ima-[con la imagen que eligieron]
16. Ivo: [puedo poner] dos imágenes?
17. Ricardo: podés si son del mismo tema\
18. Ivo: y sí\

En el intercambio anterior se puede ver que los estudiantes plantean muchas dudas en relación con las imágenes repartidas por el docente (1, 5, 7, 9, 11, 16) y muy pocas relacionadas con otros aspectos de la escritura (3). Entonces, Ricardo retoma esas dudas y responde qué hacer con las imágenes (2, 4), intenta relacionar las indicaciones sobre las imágenes con su explicación sobre la noticia, el contenido y los elementos periodísticos paratextuales (6, 8, 12, 15), que son los objetivos de enseñanza que él se está planteando. Entonces, se produce una secuencia de negociación entre los estudiantes y el docente que revela intereses y focos diferentes. Mientras que los primeros les dan mayor importancia a las imágenes, qué hacer con ellas, cuántas podían usar, enfocándose en “lo diferente” de la actividad, el profesor le da mayor importancia a la organización y la escritura de la noticia, el contenido que busca enseñar. Asimismo, cabe destacar que la apertura temática que brindó Ricardo, genera que los estudiantes aprovechen las imágenes repartidas y que pongan en juego su creatividad para escribir sus noticias, a partir de esto se desarrolla un clima de mucha distensión y entretenimiento al final de la clase cuando las comparten entre sí.

Por su parte, en la Clase Adrogué, cuando Lila presenta el trabajo práctico de producción escrita sobre la canción “Ironic” se producen muchas “interrupciones” porque algunas alumnas quieren hacer karaoke con el video y otros cantan y tararean la canción. Finalmente, cuando Lila consigue silencio, se produce el siguiente intercambio, que muestra que los estudiantes consultan específicamente cómo acceder al trabajo práctico y a los materiales, y también cuáles son las formas de entrega de la tarea:

Intercambio #Ironic (Clase Adrogué - 5/9)

1. Lila: a ver (.) tienen entonces (.) a partir de la letra de esta canción (.) cinco consignas cinco preguntas (.) para resolver (.) y así armamos una especie de trabajo práctico:

¹³³ Voces y diálogos superpuestos y voces superpuestas. Ricardo intenta que hagan silencio.

con nota numérica (.) lo resolvemos en clase en grupos y es la última nota (.) de este trimestre (.) e:: (.) y lo pueden entregar (.) si tenemos conexión vía Edmodo y yo les [mando la calificación por ese medio]

2. Mariano: [mejor]
3. Varios: [no tengo xx wifi]
(voces superpuestas)
4. Mía: pero lo pasa solo uno del grupo
5. Lila: sí
6. Francisco: XXXX
7. Lila: pero otros lo pudieron abrir\ (.) hay alguna manera de que le pasen el documento
8. Francisco: m a mí m:e aparece [XXXX]
9. Justina: [Li solo] lo tendría que mandárselo un- tipo uno del grupo?
10. Lila: sí a menos que te moleste que en tu Edmodo te quede como que no entregaste la asignación y lo querés enviar también para que -
11. Justina: no porque si ponemos que somos XXX cualquiera del grupo
12. Lila: esa era mi propuesta (.) me mandan todos los integrantes XX-
13. Inés: o sino vos para que no te aparezca eso ponés [lo hice co:n\]

Resulta pertinente señalar que Lila no aclara que el trabajo se resuelve en formato digital, sin embargo, esta indicación al parecer está implícita tanto para ella como para los estudiantes, lo que puede inferirse de la forma de publicación en Edmodo y el modo entrega que ella propone, que es también por Edmodo (1). El intercambio, entonces, no se plantea en relación con el soporte o el formato de trabajo (de hecho, algunos optaron por Microsoft Word y otros por Google Drive), ni tampoco sobre las consignas, sino acerca de cómo acceder a los materiales (3, 6, 7, 8) y cómo entregarlo, si de forma individual o grupal (4 y 5, 9 y 10, 11, 12 y 13). En este sentido, se puede pensar que la conversación gira en torno de aspectos procedimentales acerca del trabajo práctico, antes que sobre otros vinculados con el contenido a abordar o con consignas específicas.

Los trabajos de producción audiovisual, en cambio, generan que los estudiantes planteen más preguntas centradas en lo que tenían que hacer y que los intercambios al respecto sean más extensos. En la Clase Wilde, por ejemplo, la consigna de producción audiovisual era parte de un trabajo práctico que incluía otros puntos, por eso Ricardo presentó esas consignas y quiso que yo presentara la actividad audiovisual que habíamos pensado juntos¹³⁴. La consigna genera muchas preguntas respecto de cómo hacer el video y qué se podía hacer, como se puede leer a continuación:

Intercambio #LaPropuestaDeHoy (Clase Wilde- 30/10)

¹³⁴ A partir de la observación del audiovisual que realizaron los estudiantes de la Clase Adrogué, le sugerí a Ricardo incluir una actividad similar en la Clase Wilde.

1. Ricardo: la propuesta de hoy es hacer un trabajo práctico
2. Renzo: vamos
3. Alguien: no:::
(voces superpuestas)
4. Ricardo: que va a constar de dos partes (.) una parte escrita (.) y una parte- en la que vamos a grabar un video
5. Nina: VAMOS
6. Alguien: bie:n
(voces superpuestas)
7. Ricardo: para eso (.) lo que vamos a hacer inicialmente es formar grupos de a cuatro
8. Renzo: VAMOS
[...] ¹³⁵
9. Ricardo: y la segunda parte\ (mira a Investigadora)
10. Investigadora: bien (.) el último punto (.)
11. Alguien: sh:
12. Investigadora: segundo (.) el último punto es como un video que tienen que hacer- no no es como (.) es un video que tienen que hacer (.) tras haber hecho todo el trabajo práctico (.) ustedes tienen una noticia escrita\ tienen el titular que les dimos (.) hicieron la volanta hicieron el copete (.) hicieron los dos párrafos (.) y van a hacer (.) por grupo (.) un video (.) en el cual presentan la noticia
13. Víctor: un video?
14. Investigadora: sí un video
15. Renzo: [y cómo lo hacemos]
(voces superpuestas)
16. Investigadora: viste cuando te grabás haciendo pavadas? [y las subís a instagram?]
Renzo [XXXX] (voces superpuestas)
17. Investigadora: bueno igual [pero la noticia]
18. Ricardo: pero con una noticia
19. Renzo: en serio? (.)
20. Investigadora: bien
21. Ricardo: la noticia que van a hac- (.) la noticia que (.) chicos
22. varios: sh::
23. Ricardo: la noticia que van a escribir es la que van a presentar en el video (.) o sea que la van a te- van a tener como una especie de guion (.) para grabar el video van a tener [que repetirla]
(voces superpuestas)
24. Investigadora: a ver (2) no tienen que leer
25. varios: sh::
26. Investigadora: en el noticiero (1) la persona que presenta la noticia (.) la lee? (.) agarrar un papel y [lee?]
(voces superpuestas)
27. Varios: no
28. Investigadora: no (.) la cuenta (.) entonces (.) por ahí lo van a tener que practicar (.) y lo graban (.) tienen que hacer un video de 20 minutos¹³⁶?
29. Víctor: QUE?
30. varios: que::

¹³⁵ Se omiten 6 minutos en los que los estudiantes se van organizando en grupos y Ricardo conversa y va presentando el TP.

¹³⁶ Esta pregunta surge a partir de que un estudiante había dicho en voz baja (inaudible en la grabación) ese tiempo para el video.

31. Víctor: Na:
32. Alguien: no vale (voces superpuestas) (Investigadora hace un gesto negativo)
33. Investigadora: un video de (.) dos tres (.) como máximo cinco minutos (.) más no (voces superpuestas)
[...]¹³⁷
34. Investigadora: el video se entrega por WhatsApp (.) y si ustedes quieren (.) -
35. Luciano: na:
36. Investigadora: = e: agregarle algún **efecto** (.) [o ponerle XXXXX]
(voces superpuestas)
37. Ivo: de qué medida
38. Renzo: ponemos noticiero?
(voces superpuestas)
39. Ricardo: [chicos]
40. Investigadora: [si me] interrumpen siempre (.) si ustedes quisieran ponerle algún efecto (.) o lo que sea (.) lo pueden- agregar lo pueden editar porque el video no se entrega **necesariamente** hoy sino que\ porque por ahí no tienen Internet para entregarlo hoy (.) lo pueden entregar **hasta el viernes** (.) me lo mandan a mí por WhatsApp y yo se lo mando al profesor Ricardo

Cuando se presenta el trabajo audiovisual en la Clase Wilde, los estudiantes reciben con entusiasmo la consigna (5, 6, 8) y festejan el tipo de actividad que se les estaba proponiendo. Tras la explicación de la primera parte del trabajo práctico, que implica la producción de una noticia escrita a partir de un titular dado y algunas consignas de análisis gramatical, Ricardo me pide que explique la consigna de producción del video (10, 12). A partir de ese turno en el que explico el video, se suscitan algunas respuestas que manifiestan cierta incredulidad, como las de Renzo y Víctor (13, 19) y formas de “resistencia” a lo propuesto, como las de Víctor y Luciano (29, 30, 31, 35), pero también preguntas relacionadas con cómo realizar concretamente la tarea (15). En este intercambio, el diálogo en el aula se centra en la duración del video (26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33), las formas de entrega (34, 35) y los recursos que podían incluir en el video (36, 37, 38). El intercambio nos permite ver que, si bien desde la consigna se les propone trabajar sobre la oralidad en la presentación y también sobre la edición de los videos, en sus turnos, los estudiantes discuten la duración del video, consultan por la extensión necesaria y preguntan si tienen que poner un título, más enfocados en las pautas de aprobación. Aunque el intercambio es extenso, la mayoría de los turnos de habla están concentrados por los docentes (Ricardo y yo) y se trata de turnos de mayor duración. Los estudiantes, por su parte, participan en menor medida en este intercambio grupal y sus

¹³⁷ Se omiten algunos turnos en los que hay comentarios sobre la memoria de sus dispositivos y los memes que tienen guardados. También hay mucho bullicio.

turnos son más breves. Es importante mencionar que sí participan en mayor medida de intercambios en voz baja entre ellos que generan mucho bullicio en el aula, pero que no están dirigidos a los docentes.

Por su parte, en la Clase Adrogué cuando Lila presenta el trabajo audiovisual se genera un intercambio extenso en el que los estudiantes y la profesora participan para explicar y precisar la consigna que era muy abierta, porque solicitaba un trabajo de análisis centrándose en los procedimientos de ironía y parodia de la película vista, pero en un formato multimodal a definir:

Intercambio #ArmarUnTrabajo (Clase Adrogué- 27/9)

1. Lila: =y la hipérbole (1) la idea es (.) armar un trabajo que analice todos estos aspectos¹³⁸ (.) en la película que vimos (.) Santino (.) dejó el celu un ratito (.) hay ironías en la película? hay hipérboles? y cómo es que en la película se burlan del formato de documental\ (.) de las películas de terror (.) y de las características de los vampiros (.) y los hombres lobo
2. Juan Martín: y zombis
3. Lila: dale
4. Mía: a: sí porque en una dice (.) nosotros no vamos comiendo y haciendo así (gestos de zombie)
(voces superpuestas) (2)
5. Lila: y así como les decía que no tengo armada (.) redactada le decía a Justi la consigna (.) tampoco tengo definido el formato en el cual ustedes van a trabajar un poco para que lo elijan (.) se me ocurre que si quieren pueden armar un texto (.) dividido en párrafos que simplemente (.) e: analice o haga un recorrido por (.) estos temas pueden analizar todos los personajes o agarrarse de uno o de dos para analizarlos en profundidad (.) una de las posibilidades es la clásica haga un texto (,) se me ocurrió que si quieren puede hacer- pueden hacer una: (.) infografía
6. Micaela: Li podemos hacer como u:n cuadro
7. Lila: o un mapa conceptual tiran por acá
8. Micaela: no: por ejemplo (.) pero ponemos (.) por ejemplo (.) ironía (.) algún- si hay ironía cuáles (.) al lado hipérbole (.) cuál es hipérbole
9. Lila: un cuadro dice mica (.) una presentación?
10. Micaela: si hacemos texto lo hacemos en hoja no?
11. Lila: como ustedes quieran (2) e: se me ocurre también pensando en variables- ya que hablaban hoy de la posibilidad de hacer- trabajos más creativos (.) saben lo que es un podcast?
12. Micaela: [no yo no]
13. Lisa:[sí:]
14. Juan Martín: sí
15. Alguien: podcast [XXX]
16. Lila: [com-] como un programa de radio (.) como [una grabación]
17. Varios: [a: sí]
18. Lila: si quieren (.) podrían hacer un podcast no? como si fuera=
19. Mía:=A: entendí chrome cast (risa)

¹³⁸ Estaban hablando de los procedimientos en la sátira, como la ironía y la hipérbole.

20. Santino: sí yo también\
21. Lila: un programa de radio especial (.) hablando sobre (.) esta película (.) o sobre la parodia e: (.) se llama podcast
22. Juan Martín: podcast
23. Mía: ay usemos ese chicos
24. Lila: e: un video? dijeron [por ahí?]
25. Juan Martín: [XX sí] el problema es que necesitás muchos (.) o sea necesitás muchos micrófonos así se escucha bien lo que dice [cada uno]
26. Lila: [un video] e:: (1) si quieren pasar al frente (.) y dar una clase
27. Micaela: no
28. Lila: si se quieren disfrazar para dar la clase como si fueran cazadores de vampiros [o como si fueran vampiros]
29. Luciana: [pero todo es hoy (.)] si te querés disfrazar con qué te disfrazás hoy?
30. Lila: lo armás **hoy**
31. Luciana: a:
32. Lila: pero acordamos una fecha [para presentarlo]
33. Sabrina: [a: listo]
34. Mía: a: el miércoles XXX acá (risas) (Voces superpuestas)
35. Juan Martín: Li XXXX viste?
36. Lila: e?
37. Juan Martín: los dientes esos tipo de vampiros que después te queda todo acá=
38. Lila: =si quieren armar un rap (.) (risas de los chicos) en donde [se analice -] (superposición de voces de los estudiantes)
39. Micaela: na: los chicos tienen que hacer eso
40. Mariano: SEBA:
41. Micaela: seba el mejor rapero
42. Sebastián: hacemos el rap
43. Lila: e:
(risas) (voces superpuestas) [...]¹³⁹
44. Lila: bueno y si se los ocurre algún formato más (.) bienvenido sea (.) o si quieren hacer un video en donde se rapee=
45. Mía: =a:
46. Lila: =o si quieren combinar varias formas\ (voces superpuestas)

Cuando Lila presenta la tarea lo hace de un modo general, con expresiones como “armar un trabajo”, lo que muestra que la consigna no estaba totalmente planificada (1, 5), probablemente con el objetivo de que los estudiantes fueran los responsables de elegir el formato de producción a partir de las opciones que ella enumera a modo de “lluvia de ideas” (5). En ese sentido, se puede ver que a lo largo del intercambio la consigna se va gestando entre los alumnos y la docente. A partir de las valoraciones que hace sobre un texto escrito (“simplemente”, “clásico”) y la respuesta no preferida que le da a Micaela cuando propone hacer un cuadro, reparando su turno y proponiendo

¹³⁹ Se omiten 20 segundo de diálogos sobre el rap.

una presentación (6 y 7, 8 y 9), se puede inferir que Lila no busca que los estudiantes realicen un trabajo escrito, sino algo “más creativo” (en términos multimodales), como explicita más adelante cuando retoma sus palabras en una clase anterior (11). Tras una breve secuencia sobre los *podcasts* (12-23), Lila recupera el turno inaudible de Juan Martín que había propuesto un video (24) y ante el asentimiento del estudiante (25), Lila retoma esa posibilidad como válida y suma otras, como dar una clase o hacer un rap (38). En este intercambio podemos detectar algunos turnos que dan cuenta del entusiasmo y la motivación de los estudiantes frente a las posibilidades de la consigna (23, 33, 34, 39, 42). A la vez, se puede ver que, ante las dudas que presentan los alumnos sobre la resolución del trabajo, Lila va a ir ofreciendo diferentes alternativas (10-11 y 29-30-31-32), lo que muestra cierta flexibilidad y consideración ante las consultas y propuestas. Asimismo, en el intercambio se puede ver que los formatos multimodales de producción textual no constituyen un contenido en el área, ya que no se dan indicaciones o secuencias explicativas sobre cómo trabajar con ellos, sino que constituyen un recurso para que los estudiantes elaboren producciones “creativas” y “libres” en relación con los contenidos a trabajar en esas clases, es decir, la ironía y la parodia. En este aspecto, se podría considerar que los géneros multimodales son terrenos propicios para el abordaje de los procedimientos irónicos y paródicos.

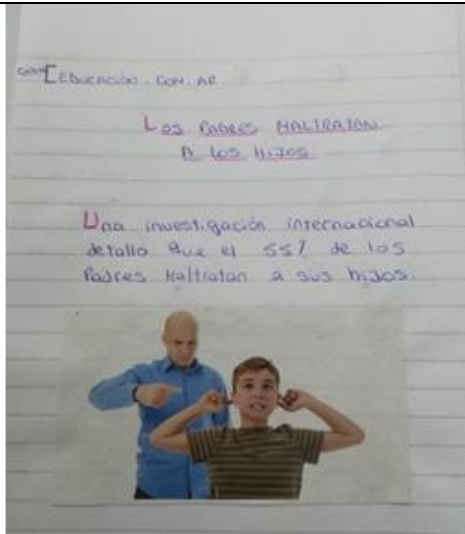
Las observaciones realizadas en esta primera sección nos permiten señalar que las actividades de producción audiovisual generan intercambios y negociaciones más extensas acerca de cómo llevar adelante las consignas de trabajo, que aquellos de producción escrita, en donde las dudas se centran en otros aspectos (imágenes, forma de entrega, etc.). Por otro lado, la comparación entre las clases Wilde y Adrogué nos permite observar que los estudiantes de la Clase Adrogué participan de modo más activo en la negociación de la consigna audiovisual que los de la Clase Wilde, ya que su consigna, en cierto modo, estaba “en construcción”, mientras que a los de la Clase Wilde se les presenta una consigna de trabajo mucho más determinada.

3.2. “NotiRancio”: creatividad en el aula

En sus producciones escritas y audiovisuales, los estudiantes recurren a sus conocimientos discursivos para elaborar composiciones multimodales adecuadas genéricamente a las consignas planteadas, retomando los recursos culturales que tienen dispo-

nibles, pero modificándolos y mezclándolos (*remix*), en producciones creativas propias (Knobel y Lankshear, 2011). Para esto, diseñan sus textos en función de sus intereses, sus conocimientos y de los géneros solicitados, y articulan y cohesionan (a través del ritmo, la composición, las conexiones informativas y el diálogo) diferentes modos semióticos en las composiciones multimodales que entregan (Van Leeuwen, 2005; Kress, 2009; Kalantzis y Cope, 2020). Asimismo, en sus producciones, recurren a (y también moldean) estilos de habla y registros sociales particulares, que les permiten retomar y estilizar discursos circulantes, evocando modos particulares de actuar o de ser en determinadas prácticas sociales (Eckert, 2004; Rampton, 2006).

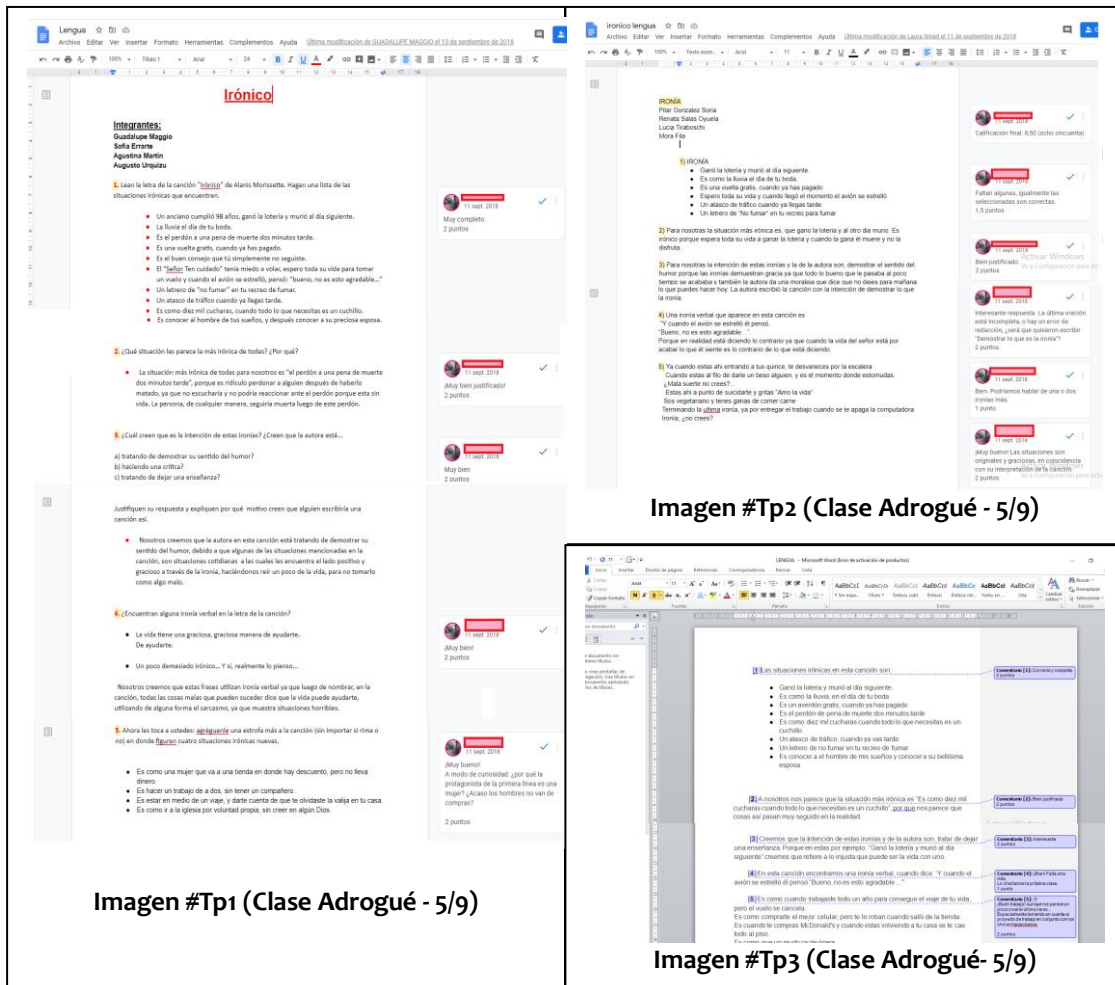
En cuanto a las producciones escritas de la Clase Wilde, pudimos observar que los estudiantes, cuando tienen que elaborar textos periodísticos, les dan importancia a las estructuras paratextuales de los materiales que habían trabajado con Ricardo, como se puede ver en la próxima imagen en la que reproducimos el trabajo de una estudiante.

	<p><i>Transcripción</i></p> <p>Educación.com.ar</p> <p>Los padres maltratan a los hijos</p> <p>Una investigación internacional detalla que el 55% de los padres maltratan a sus hijos</p>
<p>Imagen #Noticia (Clase Wilde- 2/10)</p>	

En la imagen #Noticia se puede ver que, con la puesta en página, la tipografía y la imagen, la estudiante busca emular las páginas de diarios o revistas a partir de un diseño multimodal. En esa clase, además, muchos estudiantes dan cuenta de una preocupación por elaborar un material que sea creativo en el marco de lo propuesto. Esto lo pudimos registrar en el final de la clase, cuando Ivo actúa como el encargado de leer las producciones de varios de sus compañeros. Ricardo bromea al respecto y señala que Ivo sería el “jefe de redacción” de un periódico ficcional, porque era quien leía las noticias

de los demás. A medida que iba leyendo Ivo, Ricardo hacía comentarios del tipo: “¿el epígrafe de la foto qué decía?”, “está muy buena tu noticia, Mauro”, “el título tiene una tipografía bien llamativa”. Esto revelaría que Ricardo, durante su evaluación, no solamente considera los aspectos relevantes sobre los contenidos disciplinares (información paratextual, organización de la noticia) sino también aspectos creativos y la dimensión multimodal de esos elementos paratextuales y de la puesta en página, y que, por lo tanto, estos aspectos forman parte del régimen de evaluación para el profesor y los alumnos. Además, los estudiantes hacen bromas, ríen o festejan las noticias que sus compañeros habían elaborado.

En los trabajos de la Clase Adrogé sobre la canción *Ironic*, vemos que los estudiantes, en función de la consigna, priorizan el modo verbal escrito y trabajan incipientemente sobre el ritmo en la última consigna, que solicitaba la escritura de una estrofa más para la canción, aunque la rima y el ritmo no se consideraban como factores excluyentes (como señalamos en el apartado 1.1. de este capítulo). En las próximas imágenes se puede ver que los estudiantes entregan trabajos en los que se prioriza la puesta en página y la organización de los escritos, por sobre otros aspectos multimodales (por ejemplos los visuales) que no forman parte del régimen de evaluación y valoración en esta tarea.



Los estudiantes trabajan principalmente sobre la puesta en página (sangrías, espacios en blanco, ítems), la tipografía y el color, como se ve en el Tp1. La musicalidad, por su parte, se aborda en la última consigna, en la que los alumnos desarrollan estrofas finales para la canción, aunque no siempre lo hicieron respetando la métrica y la rima, sino concentrándose en el contenido argumental, ya que no era algo obligatorio exigido por la consigna (como vimos en el capítulo anterior). En general, como había sucedido con los trabajos publicados en los blogs, Lila enfoca sus comentarios en aspectos relacionados con la resolución de la consigna, con el contenido, y en algunos aspectos de la normativa en la escritura, pero no en el diseño del texto o en la musicalidad de la última estrofa inventada. Esto se puede observar en los siguientes comentarios de la docente:

<p>“La explicación de la frase es clara, ahora: ¿por qué es la más irónica de todas? La justificación está algo incompleta. 1,5 puntos”</p>	<p>“Interesante respuesta. La última oración está incompleta o hay un error de redacción, ¿será que quisieron escribir “demostrar lo que es la ironía?”. 2 puntos”</p>	<p>“¡Muy bueno! A modo de curiosidad: ¿por qué la protagonista de la primera línea es una mujer? ¿Acaso los hombres no van de compras? 2 puntos”</p>
<p>Devoluciones Lila (Clase Adrogué)</p>		

En cuanto a las producciones audiovisuales, podemos ver que los estudiantes también apelan a sus conocimientos genéricos sobre determinados formatos periodísticos, como los noticieros televisivos, los programas de información y los programas radiales. En la Clase Wilde la consigna solicitaba elaborar una noticia en papel y luego operar un proceso de transducción (Kress, 2009), es decir, hacer un video al modo de un noticiero, en el que se presente esa noticia, como se ve en el siguiente fragmento del trabajo práctico dado:

- ¡El Noticiero! Cada grupo grabará con un celular un video en el que uno o dos de los participantes del grupo presentarán la noticia que han inventado. El video puede ser editado con algún programa de edición del celular o no. Se entregará por whatsapp o en un pendrive.

Imagen #TrabajoPrácticoNoticiero (Clase Wilde- 30/10)

Los materiales propuestos por Ricardo son titulares auténticos, tomados de internet, pero que se caracterizan por ser “insólitos” o extraños. A continuación, presentamos reproducciones de los titulares que Ricardo lleva impresos para los estudiantes:



En sus producciones los estudiantes buscan adecuarse a los requerimientos estilísticos, visuales, espaciales y gestuales propios del género noticioso clásico o tradicional, es decir, periodistas “serios” sentados en un escritorio narrando noticias y opinando sobre ellas, y utilizan registros orales propios de los discursos televisivos de los noticieros. En efecto, al interpretar papeles o roles reconocibles como presentadores de noticias, periodistas o noteros, los estudiantes actúan imitando sus registros orales, ya sea formales (en el caso de periodistas de escritorio), más informales (en el caso de los noteros y los entrevistados) o con expresiones típicas de ciertos géneros (como en el caso de los periodistas deportivos y los futbolistas). También intentan reproducir sus movimientos y gestos prototípicos en las distintas escenas. A su vez, incorporan elementos de edición de videos que les permiten cohesionar la información a la manera de los noticieros televisivos, como zócalos informativos y una cortina musical. A continuación, presentaremos imágenes de los videos y transcripciones de algunos fragmentos:

Video #Notirancio (Clase Wilde- 30/10)

Ivo: Hola, ¡bienvenidos a notirancio! en este programa vamos a ver un nuevo caso sobre un suicidio colectivo de unos jóvenes.

Nelson: Este suceso ocurrió en el pueblo Palomo (.) con tres menores de edad que fueron incitados por un (.) amigo

Ivo: Estos menores fueron- se han suicidado por un videojuego virtual del dispositivo móvil del más grande de ellos (.) Pokemon Go (.) ellos intentaban capturar un pokemon de gran poder en un río (.) tiempo después se suicidaron.



Video #NotiColo (Clase Wilde- 30/10)

Carolina: Buenas tardes (.) estamos acá en otro capítulo de: noticolo en e:l que: realmente estamos conmocionadas con mi colega Mora (.) porque: hubo una tragedia en (.) el el país de Estados Unidos (.) en la ciudad de California

[...]

Mora: Sinn más noticias (.) con esto los dejo
Carolina: Nos despedimo:s de este (.) nuevo capítulo de: Noticolo (.) esperemo:s tener más noticias en las próximas horas (.) no se lo pierdan (.) prendansé a: nuestra: -e-televidencia (.) los saludamos

Mora: Chau noticolo.



Video #ElChelo (Clase Wilde- 30/10)

Malena: Hola señor

Sara: Yo no soy Guillermo Díaz (.) yo soy el chelo (gesto "turro"¹⁴⁰) de wilde

Malena: Ok está bien (.) el cirujano que escribió las iniciales de sus pacientes en sus hí- en el hígado (.) por qué lo hizo señor?

Sol: No: porque a mí nadie me da el mérito (.) viste? (.) Uno dice no: me operaron por ahí? pero a mí nadie me dice (.) no me operó tal persona no:no: (.) yo quiero tener e? el reconocimiento (.) por eso lo hice.



Video #NoterosFutbol (Clase Wilde- 30/10)

¹⁴⁰ Se hace una "L" con los dedos pulgar e índice de la mano, con el pulgar hacia arriba y el índice apuntando hacia abajo.

Leandro: Acabamos de partir-acabamos de transmitir el partido de Boca-Palmeiras y: fue un gran partido de:l Pipa Benedetto.

Renzo: Jugó muy bien.

Leandro: Jugó muy bien (.) metió dos goles (.) ahora vamos a llamarlo.

Renzo: a ver

Leandro: Pipa

Emilio: todo bien? (saluda a los noteros)

[...]

Renzo: y cómo estás para el siguiente partido? [que sería contra el Palmeiras]

Emilio: [y no sé:] depende del técnico si me pone (.) si me ve para jugar (.) el partido (.) y si me pone a jugar voy a estar muy contento porque- y voy a dar lo mejor de mí.



En las transcripciones de los videos podemos notar cómo los estudiantes apelan a un registro estilístico propio del discurso de los noticieros y los programas de televisión, con expresiones típicas de apertura y cierre como “Bienvenidos a Notirancio” (#Notirancio), “otro capítulo de Noticolo” (#Noticolo), “Nos despedimos” (#Noticolo), expresiones y léxico formal como “colega” (#Noticolo), “menores de edad” (#Notirancio). Además, se sientan, mueven y gesticulan como periodistas de programas noticiosos tradicionales, con las manos cruzadas delante del cuerpo o haciendo leves movimientos de cabeza. Asimismo, en otros videos se incluyen entrevistas, en las que periodistas (o noteros) hablan con diferentes personas, como en #ElChelo y #NoterosFutbol, allí los estudiantes representan otros personajes (una persona desequilibrada y un jugador de fútbol, respectivamente) y estilizan formas de moverse y de hablar particulares y reconocibles, voces “enregistradas” (*enregisterd voices*) (Agha, 2005) asociadas a determinadas prácticas sociales. En el video #ElChelo, por ejemplo, se estiliza una forma de hablar coloquial y ligada a un dialecto social poco prestigioso, a través de apelativos familiares (“El Chelo”), expresiones propias de una oralidad informal como “vistes?”, “tal persona” y gestos que remiten a una variedad informal y poco prestigiosa como el “gesto turro”¹⁴¹. En el video #NoterosFútbol, por su parte, se imita el estilo propio de periodistas deportivos y futbolistas, a partir de expresiones propias de ese campo semántico

¹⁴¹ Hace una “L” horizontal con una mano cerca de la cara.

como “Jugó muy bien”, “¿cómo estás para el siguiente partido”, “si el técnico me ve para jugar el partido” y saludos con las manos agarrando los pulgares. Estos procedimientos lingüísticos, gestuales y discursivos, reconocibles como parte de los géneros periodísticos en televisión, funcionan como elementos indexicales que les permiten adecuarse al género solicitado y dar cuenta de una reflexión metalingüística y metadiscursiva sobre el contenido “discurso periodístico”.

Asimismo, pudimos ver que algunos estudiantes de la Clase Wilde, aunque no todos, utilizan diferentes herramientas para editar los audiovisuales que producen. Los elementos agregados contribuyen a la cohesión multimodal, porque les permiten conectar la información y darle un encuadre propio de los noticieros, como se ve en las próximas imágenes:



En #ManaosNotirancio, se puede ver que los estudiantes incorporaron una imagen superpuesta al audiovisual, al modo de las publicidades que suelen aparecer en la televisión. Los estudiantes de este grupo trabajan mucho en relación con la cohesión multimodal para que su producción se adecuara al género noticiero. En cuanto a la composición, hacen diferentes tomas del video, con distintos enfoques, para recrear los cambios de cámara tan usuales en la televisión. Asimismo, en cuanto a la conexión informativa, además de la inclusión de la publicidad superpuesta, incluyen un sonido musical para “cerrar” el segmento. Por su parte, como se puede ver en la imagen #Noticiero, otro grupo incluyó un “separador” que daba comienzo y fin al video, y presentaba el título del programa ficticio producido, de este modo trabajaron sobre la composición y la conexión informativa.

En la Clase Adrogué, a pesar de que la propuesta era muy abierta, todos los estudiantes optan por la producción de materiales audiovisuales para los medios de comunicación, ya sea videos para noticieros y programas de entretenimientos, o *podcasts*, imitando programas radiales. En relación con estas elecciones, los alumnos apelan a diferentes recursos para que sus producciones se ajusten a los requerimientos de los géneros escogidos: por un lado, buscan adecuar su habla al registro estilístico propio de los medios de comunicación (más o menos informal según el género), por otro lado, incorporan diferentes herramientas y efectos audiovisuales para editar sus videos en relación con la composición, la conexión informativa y el ritmo propios de los materiales que circulan en los medios de comunicación. A continuación, presentaremos algunos ejemplos:

Video #StrangerNews (Clase Adrogué- 3/10)

Luz: Bueno aquí estamos de vuelta y nos ha llegado información de que encontraron parte de un mockumentary que es una burla a los documentales sobre estos extraños vampiros (.) y a continuación veremos imágenes y videos sobre ellos.

[...]

Luz: Sí realmente este mockumentary es para Stranger News.

Greta: Bueno nos vemos mañana con más información como todos los días.



Video #FlashDeLas6 (Clase Adrogué- 3/10)

Juan Martín: Hola y buenas tardes (.) bienvenidos otra vez al programa de las 6 (.) hoy tenemos unas entrevistas **en vivo** con los personajes de What we do in the shadows

Sebastián: Allá vamos con vos Marian

[...]

Mariano: Bueno acá tenemos al señor protagonista de la serie (.) el señor Vladimir (.) por favor pase (.)

Agustín: Maravilloso

Mariano: Y acá una de las principales características de los vampiros (.) **siempre** tienen que ser invitados a entrar

[...]

Mariano: e: decinos qué: qué podés hacer

Agustín: Puedo hacer varias cosas\ después de todo soy un vampiro (.) no es así?

Mariano: Bueno pero\ (.) por ejemplo que cosas sabés hacer?

Agustín: Puedo hipnotizar (.) convertirme en animales (.) especialmente en los murciélagos



(.) y chupar sangre principalmente

Mariano: Ok y contanos, cuántos años tenés? Cómo pasas tu vida?

Agustín: Tengo los suficientes años para distinguir un buen cuello

Podcast #SJNews (Clase Adrogué- 3/10)

Rufina: Y así terminamos con la nueva canción de Shawn Mendes (.) Holi como está el día?

Luciana: la temperatura es de dos grados(.) con fuertes precipitaciones

Rufina: Qué feo día (.) está para quedarse en casa y mirar una película

Paula: hablando de películas (.) vieron el nuevo mockumentary de vampiros?

Rufina: Yo no la vi pero (.) qué es un mockumentary

Luciana: Bueno para empezar (.) a lo largo de todo el mockumentary podemos encontrar muchas burlas hacia los vampiros\

Video #SJNews (Clase Adrogué- 3/10)

Inés: Gracias Mariana (.) estamos acá con Luna (.) una mujer lobo también muy furiosa (.) qué pensás de este documental?

Justina: *Basura (voz ronca) (gruñe) todo mentira (gruñe)*

Ines: Recién estuvimos hablando con Monroe un vampiro también muy furioso (.) y él se sintió muy enfadado acerca de una cosa muy específica (.) la pelea entre hombres lobos y vampiros (.) qué pensás de esto?

Justina: *Mentira (voz ronca) (gruñe) todo mentira (gruñe dos veces)*



En sus producciones, los estudiantes de la Clase Adrogué se apropian de las pautas de los programas de radio y televisión, y para esto apelan a recursos lingüísticos propios de los registros periodísticos, que les permiten asociar sus formas de hablar a las de los periodistas, utilizando algunas expresiones típicas de presentadores y noteros como “nos ha llegado información”, “nos vemos mañana con más información” (#StrangerNews), “Bienvenidos al programa de las seis”, “Vamos con vos, Marian” (#FlashDeLas6), “La temperatura es de dos grados” (#Podcast) y “Estamos acá hablando con Luna” (SJNews). Asimismo, interpretan otros personajes relacionados con la película vista, como vampiros (#FlashDeLas6) y hombreslobo (#SJNews), que son los entrevistados en los distintos programas. En esos casos, intentan personificar esos papeles, adecuando sus peinados y vestimentas, y también reproducir una forma de hablar que asocian a esas figuras: sombrío y misterioso, como Agustín personificando a un vampiro en

#FlashDeLas6, y desenfrenada y gruñendo, como Justina haciendo de hombre lobo en #SJNews. Asimismo, imitan los gestos y los movimientos de periodistas y personajes escogidos: sentados en un escritorio, moviendo levemente las manos o manipulando una lapicera, acercando micrófonos y mirando a la cámara.

En la Clase Adrogué todas las producciones tienen un trabajo de edición por parte de los estudiantes, que utilizan diferentes herramientas de edición de videos para cohesionar los elementos semióticos, ya en cuanto a la composición, a la conexión informativa o al ritmo. En estos trabajos de edición también se consideran las características propias de los distintos géneros discursivos que se busca reproducir, como se puede ver a continuación:



Música. Canción “y una reunión con el ventilador” (luego baja la música)
Micaela: BUENOS DÍAS (.) hoy empezamos este bello domingo con la canción de Diego To-

<p>rres llamada hoy es domingo Música. Canción “no entiende de pretextos y dejó en pausa mi sillón (.) hoy hoy es domingo (.) no hay compromisos”(luego baja la música) Micaela: Hoy vamos a hablar sobre una película filmada en Nueva Zelanda (.) llamada lo que hacemos en las sombras [...] Rufina: Uy se nos pasó el tiempo (.) hay que seguir con la radio Luciana: Los dejamos con la canción de Ed Sheeran (.) disfruten (.) y buen día (sube la música) Canción “I found a love for me”</p>
<p>Fragmento #PodcastCanciones (Clase Adrogué- 3/10)</p>

En los ejemplos anteriores se puede ver que los estudiantes editan sus videos de modo tal de generar diseños multimodales adecuados genéricamente y atractivos visual y auditivamente. En este sentido, se puede pensar que ellos se apropian de recursos que circulan en los discursos sociales y los recontextualizan en función de sus objetivos a la hora de producir videos y audios. En el video #FlashDeLasSeis, por ejemplo, realizan un encuadre típico de un noticiero, con los presentadores y una cortina al principio que muestra el título del programa. Sin embargo, cuando uno de los noteros es atacado por un vampiro, la pantalla se pone en barras de colores, haciendo referencia a la televisión cuando se pierde la señal satelital. Por otra parte, en el video de #Stranger News, al encuadre del noticiero, las estudiantes le suman una pantalla de inicio con tipografía de la serie *Stranger Things*¹⁴², para anclar ese audiovisual a un mundo paranormal. También en este sentido, incluyen sonidos asociados al género de terror y fragmentos de la película que son analizados, con efectos de superposición entre imágenes. El video de #SJNews, también con herramientas de edición de videos, incluye una cortina que da comienzo al audiovisual y presenta el título del noticiero, separadores y también zócalos informativos, propios de los programas periodísticos en televisión.

Por su parte, en el trabajo con los *podcasts*, la edición se centra en presentar el audio como un programa de radio, por lo tanto, el principio y el fin están demarcados por el comienzo y el final de dos canciones populares, que suenan de fondo, cuando comienza el podcast y al finalizar, sin silencios y con una superposición leve que marca el ritmo.

¹⁴² *Stranger Things* es una serie estadounidense de suspenso y ciencia ficción muy popular que fue producida y distribuida por Netflix.

Las observaciones realizadas nos permiten ver que en ambas clases los estudiantes ponen en juego su creatividad en función de las consignas dadas y si estas habilitan la producción de un texto propio relacionado con otras prácticas sociales no escolares relacionadas con sus consumos culturales (una canción, una noticia, un video con una noticia, un *podcast*), apelan a sus conocimientos sobre géneros discursivos sociales, como los programas de radio y televisión. En efecto, pudimos observar que los estudiantes, tanto en las consignas escritas como en las audiovisuales, incluyen recursos propios de las noticias y de los programas periodísticos y de entretenimientos (en televisión y radio), recurriendo a sus saberes vernáculos y a su creatividad para desarrollar las consignas pedidas. El análisis contrastivo de las producciones audiovisuales de ambas clases, nos permiten trazar una diferenciación en cuanto al repertorio de recursos utilizados en las distintas consignas. En primer lugar, podemos decir que, en la Clase Wilde, las dos actividades que propone Ricardo, tanto de escritura en papel como de producción audiovisual, permiten que los estudiantes asuman roles sociales diferentes, asociados a determinadas producciones discursivas, como periodistas o presentadores de noticias. En este sentido, favorecen que los alumnos movilicen distintos recursos apelando a su creatividad, algo que era valorado tanto por ellos como por el profesor. En cambio, en la Clase Adrogué, la consigna que más favorece el desarrollo de un trabajo creativo y multimodal es la producción audiovisual, ya que el trabajo escrito se centra en procedimientos de análisis y, aunque habilita el desarrollo de una estrofa musical, la valoración al respecto se centra en el “contenido” de esas líneas más que en el ritmo o la métrica. En segundo lugar, pudimos observar que los estudiantes de la Clase Adrogué, en la edición final de los audiovisuales, apelan a una mayor cantidad de recursos en cuanto al repertorio de elementos visuales y musicales, que los de la Clase Wilde. Esto se puede relacionar, por un lado, con el hecho de que la actividad de producción de videos en la Clase Wilde fue totalmente novedosa, y no lo fue tanto en la Clase Adrogué, donde ya los estudiantes tenían algunas experiencias de producción y edición audiovisual durante su escolaridad como pudimos saber a partir de nuestro trabajo de campo. Por otro lado, podemos pensar que resulta influyente para la edición de videos contar con una computadora con aplicaciones específicas para trabajar con las grabaciones, algo que los estudiantes de la Clase Adrogué tenían más disponibles que los de

la Clase Wilde según podemos reconstruir de nuestras observaciones y diálogos con los estudiantes.

El análisis en este apartado nos permite hacer una serie de observaciones: en primer lugar, cuando se presentan las consignas, lo que genera más intercambios y procesos de negociación son aquellos elementos que son “novedosos” en el espacio del aula, por sobre otros aspectos de las consignas. En segundo lugar, observamos que las tecnologías digitales habilitan prácticas de producción audiovisual que permiten potenciar la motivación y la creatividad entre los alumnos, al facilitar las composiciones multimodales en las que se diseñan artefactos culturales propios a partir del “remix” de recursos semióticos diferentes, propiciando instancias de reflexión discursiva y lingüística sobre los discursos circulantes. Sin embargo, como señalamos en el primer apartado del capítulo, estas no resultan indispensables para la propuesta de actividades creativas que permitan el desarrollo de multiliteracidades (como se ve en la producción de noticias en papel en la Clase Wilde y en la producción de trabajos escritos en la Clase Adrogué). En este aspecto resulta importante la “apertura” de las consignas para que los estudiantes puedan desplegar su agencia y también el trabajo sostenido y recurrente que propicie que ellos se familiaricen con diferentes géneros discursivos y con determinados recursos y herramientas de producción y edición de materiales multimodales.

4. Valoraciones: novedad y expansión

En este último apartado del capítulo indagaremos en las valoraciones que manifiestan los estudiantes y docentes en las entrevistas acerca de las actividades anteriores. Es necesario aclarar que aquí solamente nos concentraremos en las opiniones sobre las actividades de escritura y reservamos las respuestas sobre otras temáticas para ser analizadas en el capítulo 6. Las respuestas que analizamos en este apartado se recogieron principalmente con las siguientes preguntas:

Entrevista a docentes:

- De todas las cosas que hicieron este año, ¿qué te pareció más útil/más divertido... qué destacarías de las cosas que hicieron en lengua?

Entrevista a alumnos:

- De todas las cosas que hicieron en este año, ¿qué les pareció más útil/más divertido... qué destacarían de las cosas que hicieron en lengua?
- ¿Podrían hacer una valoración o un comentario sobre la actividad que más les haya gustado de lengua este año?

El análisis de las respuestas que surgen en esas entrevistas nos permiten presentar los resultados en tres ejes según el aspecto valorado: ya sea la forma de trabajo que ponen en acción los estudiantes, la creatividad que implica la producción o la novedad por la actividad que se realiza.

4.1. “Hacerlo con mis amigos”: otra forma de trabajo

En ambos cursos encontramos valoraciones que se apoyan principalmente en la forma de trabajo grupal que habilitan las actividades de escritura multimodal y con tecnologías digitales. En este sentido, los estudiantes destacan, por ejemplo, la posibilidad de trabajar en grupos y que las actividades grupales les permiten vincularse entre sí desde otros espacios y establecer ciertos intercambios interpersonales que consideran valiosos, como se puede ver en los próximos fragmentos¹⁴³:

Fragmento #Conocernos (Clase Wilde)

1. Malena: (risita) la del video (.)
2. Investigadora: a ver [contame]
3. Mora: [yo también]
4. Daniel: [yo también]
5. Malena: se te quita la vergüenza (.) al momento de gra- (.) bueno muchos tienen vergüenza en el momento que te graban y decís uy no (.) y sí lo ven (.) y sí no lo ven y qué hago o no (.) tengo que salir bien o tengo que\ (.) tiene que salir bien el video pero (.) muchos creyeron que lo iban a ver solamente los profesores pero cuando lo vieron los alumnos como que: (.) también nos ayuda más a integrarnos porque digamos que ya no nos conocemos demasiado (.) nos vemos todos los días las caras (.) y no para tener vergüenza co:n ver un video (.) es lo mismo

Fragmento #ConMisAmigos (Clase Adrogué)

1. Santino: a mí la que más me gustó (.) ahora que lo pienso que antes no me acordaba (.) fue la de: la de WhatsApp el cuento de WhatsApp (.) a mí me: me gustó mucho porque (.) tipo (.) yo ve- vi videos de: tipo historias de terror que se hacían así por conversaciones así de whastapp y me gustó mucho tipo (.) hacerlo así y encima así con mis amigos (.) tipo hacer lo que me- lo que yo veía (.) hacerlo yo

¹⁴³ Escogimos pocos fragmentos que nos parecen ilustrativos, aunque estas ideas que comentamos se dieron en muchas de las entrevistas.

2. Sebastián: sí a mí me gustó lo mismo encima es como más divertido que escribir una historia en papel lo clásico y que cada uno podía aportar su parte (.) y podías usar las herramientas de WhatsApp por ejemplo (.) cuando uno moría nosotros usábamos ha salido del grupo como una forma de mostrar que se murió
3. Investigadora: fue- fue muy interesante ese cuento que hicieron ustedes
4. Lisa: sí yo también me había olvidado de: de la historia de WhatsApp sí también me gustó °estuvo° porque encima como que: nosotros no decíamos qué ponga cada uno como que cada uno escribía y si no nos gustaba bueno lo sacábamos pero\ (.) escribíamos lo que queríamos

En los fragmentos #Conocernos (Clase Wilde) y #ConMisAmigos (Clase Adrogué) los estudiantes se detienen específicamente en la forma de vincularse entre sí a partir de una tarea de producción con tecnologías digitales. En ambos cursos los estudiantes valoran algunos aspectos que trascienden los contenidos específicos de la materia para dar cuenta de un sentido diferente en la actividad, que se vincula con la sociabilidad en la escuela, como señala Malena de la Clase Wilde o Santino de la Clase Adrogué. En ambas clases, sin embargo, era común el trabajo en grupos, como observamos durante nuestro trabajo de campo y fuimos mostrando a lo largo de la tesis. El hecho de que los estudiantes se detengan específicamente en estos aspectos cuando se les consultan por estas actividades, muestra que la realización de las mismas los hace posicionarse de diferentes modos dentro de las aulas y les genera un desafío diferente que implica no solamente la suma de esfuerzos individuales sino la producción colaborativa de un material propio.

En este punto podemos establecer una comparación entre las clases, ya que mientras que Malena de la Clase Wilde señala que la actividad les permite integrarse más, Santino, Sebastián y Lisa de la Clase Adrogué destacan una forma de trabajo grupal diferente y divertida entre amigos, como fue la de la escritura en WhatsApp. Consideramos que se pueden relacionar esa diferencia con las trayectorias de los estudiantes en cada curso, los de la Clase Wilde llevaban juntos como curso dos años (desde el ingreso al nivel secundario), por eso valoran las actividades que les permiten conocerse e integrarse más. En cambio, los alumnos de la Clase Adrogué llevaban juntos, en su mayoría, más de diez años (desde el nivel inicial), por lo tanto, no hacen tanto hincapié en la posibilidad de conocerse más, sino fundamentalmente en la forma de divertirse grupalmente a partir de una consigna de trabajo.

4.2. “Con la imaginación”: creatividad disparada

Asimismo, en ambas clases los estudiantes destacaron como algo positivo la creatividad que implica la resolución de algunas de las actividades planteadas. En este sentido, se detienen en la imaginación que es necesaria para llevarlas adelante y también cómo esto les permite aprender de otras maneras. A continuación, reproducimos algunos fragmentos.

Fragmento #Imaginación (Clase Wilde)

1. Nina: me pareció bastante interesante la de:
2. Ivana: tu vieja
3. Mariana: no (2) la de: la de las historias por WhatsApp por el hecho de que te ayuda con la redacción la ortografía (.) e: como pensarte la historia (.) no? porque (.) también te ayuda un poquito más con la imaginación y: (.) me pareció bastante útil y aparte también me gustó la de de la de los videos - esa era muy buena (.) más que nada me gustó para ver a mis compañeros [...]
4. Mariana: no (.) es que amo escribir no sé me gusta mucho (.) y: los videos estuvieron muy buenos pero no me pareció algo útil (.) igual estuvo bueno porque aprendimos cómo a: arreglarnos nosotros solos e: la organización y todo creo que sirvió e:

Fragmento #OtraManeraDeAprender (Clase Adrogué)

1. Justina: a mí me encantó la parte de hacer lo de: que hicimos de la película (.) va del documental no sé lo que (risa) (.) esa parte como que (.) es más l- es mejor- a mí me parece como m- como más divertido (.) o más entretenido que (.) sentarme y empezar tipo que uno escriba (.) tipo todo eso es como m:ucho y tipo los demás opinen (.) es como - prefiero (.) ponerle en un video en el mío que partici- mi grupo participamos todos uno grababa (.) y era como (.) usábamos un montón la creatividad como ponerle cómo hago para hacerme un hombre lobo (.)
2. Investigadora: mj
3. Justina: me salió re (risas) tipo era como (.) ma:s (.) in-te-ractivo (tono de duda)? sí? e: y: (.) es como que- a mí me pasa como que sin- se me pasa algo ponerle divertido es como que me lo acuerdo entonces es como otra manera también de aprender tipo haciendo cosas con que nos interesen más en vez de sentarnos a estudiar (.) es con tal con un video o con un audio algo así es como más fácil

Como se puede ver en los fragmentos #Imaginación (Clase Wilde) y #OtraFormaDeAprender (Clase Adrogué), los estudiantes valoran aquellos trabajos en los que les permiten ser creativos e ir “probando” otras aptitudes. En #Imaginación (Clase Wilde), Mariana interrumpe a sus compañeras para tomar la palabra y explicar, con entusiasmo, por qué la actividad de escritura le había parecido valiosa por sobre otras (como los videos). En este sentido, relaciona los contenidos de la materia (redacción y ortografía) con lo que plantea como sus intereses y gustos (es decir, escribir). Justina (Clase Adro-

gué), por su parte, también se detiene en la creatividad que tuvieron que desplegar en la producción de los videos, no solo a la hora de presentar el contenido, sino también en algunos aspectos de la actuación y la organización.

Por su parte, la creatividad es algo que también valora Lila, como se puede ver a continuación:

Fragmento #AlgoCreativo (Clase Adrogué)

1. Investigadora: y de las cosas que que hiciste con los chicos o de las actividades que propuse yo de las cosas que fueron surgiendo en las clases qué actividades destacás?
2. Lila: (.) e:: (1) a mí siempre (.) como- me quedan las actividades que tienen que ver con algo creativo como por ejemplo- las que le dan más libertad a ellos para presentar e: (.) un trabajo (.) que sea diferente a (risita) o que sea único (.) cuando vimos la película *What we do in the shadows* (.) me gustó mucho esto de darles una consigna bastante abierta y que cada uno lo presentara de la manera que quiso y ahí hubo podcast y hubo: (.) e: simulacros de noticiero e:
3. Investigadora: ¿y por qué te pareció valioso lo- esa actividad?
4. Lila: porque los veo en un rol (.) diferente al de clase e: (.) no sé \ los veo ponerse en la piel de un personaje e: los veo divertirse- no es que en clase no se diviertan pero (.) e: (1) la actividad me dejó ver también el sentido del humor de ellos (.) y creo que- eso me gusta como que tienen un humor siento que tienen un humor muy inteligente e: y entonces es lindo verlos divertirse y como que casi sin darse cuenta apelar a la ironía que uno piensa que es algo como propio del universo de los adultos y como que los chicos no llegan a comprender

En el fragmento anterior se puede observar que Lila centra su valoración en lo que los estudiantes pueden hacer (o hacen) a partir de consignas abiertas que les permiten aprender a la vez que participar de prácticas sociales diferentes (como escribir literatura o producir textos periodísticos). En este sentido, Lila destaca la creatividad como una forma en la que los alumnos pueden divertirse y, a la vez, ella puede descubrir algunos aspectos que no siempre emergen en las clases, como su sentido del humor.

Contrastar los fragmentos de los estudiantes de ambas clases nos permite hacer una diferenciación en relación con cómo se conceptualiza la creatividad y la imaginación. Mariana, de la Clase Wilde, por ejemplo, valora la imaginación necesaria en la producción textual del cuento de WhatsApp, pero no como un contenido del área de Lengua y Literatura, sino porque es algo que ella disfruta y le interesa. Por eso, para justificar su utilidad, menciona otros contenidos que sí serían importantes para la materia, como la redacción o la ortografía. En cambio, Justina, de la Clase Adrogué cuando se detiene en la creatividad desplegada en la resolución de la consigna de los videos, lo plantea en términos de aprendizaje, es decir que no separa la actividad creativa de los

objetivos de la escuela, sino que señala que se trata de otra manera de aprender. Esta diferencia nos puede dar algunos indicios sobre los discursos que suelen circular en ambos ámbitos educativos: más ligados a los contenidos disciplinares en la Clase Wilde y más ligados a una pedagogía innovadora en la clase Adrogué y que puede rastrearse también en el fragmento de Lila #AlgoCreativo. En el capítulo 6 volveremos sobre esto.

4.3. “Nunca lo había hecho”: la novedad

También, en las entrevistas, algunos estudiantes destacan el hecho de que las actividades de producción textual con tecnologías digitales son algo novedoso que les permiten llevar adelante prácticas de producción textual actuales, como se puede leer en los próximos fragmentos:

Fragmento #NoHacemosNunca (Clase Wilde)

1. Román: a mí me gustó bastante la noticia porque fue como es algo que no hacemos nunca un noticiero y es como (.) vemos el noticiero todos los días pero nunca hacemos (.) entonces fue como me llamó bastante la atención lo de la noticia porque (.) para mí fue divertido (.) aparte que podías editar video co- e: le podías hacer como el noticiero le ponías anuncios le pusimos lo de manaos
2. Nahuel: Manaos
3. Investigadora: fue divertido eso de Manaos
4. Román: sí
5. Investigadora: Alejo?
6. Alejo: e: (risa) a mí también me gustó la noticia el hecho de hacer un video y tener que editarlo para que quede como una noticia
7. Investigadora: por qué dirías que te gustó?
8. Alejo: porque es algo que nunca hicimos (.) nunca (.) interactuamos con una tecnología y recién ponele que este año estamos viendo lo más (.)

Fragmento #MásDeAhora (Clase Adrogué)

1. Investigadora: a vos Pau?
2. Paula: (.) a mí me gustó el de: (.) el de escribir en WhatsApp (.) porque: es como que (.) era como mostrar como: (.) como algo más como lo que está pasando ahora (.) como escribir por el- por- por el celular (.) o cosas así más-más de ahora
3. Investigadora: Rufi a vos?
4. Rufina: a mí también me gustó más el de WhatsApp
5. Investigadora: el de escribir un cuento por WhatsApp?
6. Rufina: sí
7. Investigadora: te pareció importante? o porqué te parecía importante?
8. Rufina: no me me resultó como más entretenido
9. Investigadora: a: mirá
10. Rufina: porque es como también más como moderno (.) como de ahora

En el fragmento de la Clase Wilde podemos ver algo que destacan mucho los estudiantes de ese curso, es decir que trabajar con tecnologías digitales fue una “novedad”, algo diferente de todo lo que ellos realizan en la cotidianidad de las clases. En efecto, en muchas entrevistas los estudiantes de la Clase Wilde señalan que en general no trabajan en la escuela con tecnologías digitales, como hacen Román y Alejo en el fragmento #NoHacemosNunca. En este sentido, ambos contrastan esa forma de trabajo habitual con la posibilidad de hacer “algo diferente”, como editar un video o hacer un noticiero. En cambio, los estudiantes de la Clase Adrogué no mencionan como un aspecto a valorar la novedad ya que, como fuimos señalando, es algo habitual en esa escuela el trabajo con tecnologías digitales. Por eso, la valoración que hacen tienen que ver con la integración de prácticas de escritura “de ahora” (referidas a los celulares) con las prácticas de escritura en el aula (relacionadas con el papel), como hacen Rufina y Paula en #Más-DeAhora. Esta diferencia en relación con cómo se conciben las formas de trabajo habituales en ambos cursos nos permite también establecer relaciones con la diferenciación en cuanto a los repertorios de prácticas de escritura en ambas clases, los recursos que tienen disponibles los estudiantes a la hora de resolver las actividades y las experiencias previas en su trayectoria escolar.

También la docente de la Clase Wilde se detiene en cómo las actividades con tecnologías digitales les resultan entretenidas a los estudiantes, porque nunca las habían hecho y porque están “en su salsa”, como vemos a continuación:

Fragmento #EnSuSalsa (Clase Wilde)

1. Marcela: a mí me parecieron todas importantes (.) y me parecieron todas muy valiosas (.) e: los vi **muy** entusiasmados con las tres (1) con las tres estaban (.) pero **allá** en su salsa (.) quizás la que: (.) la que vi que: (.) estaban todos así como: (.) e- co- con muchas ganas de participar fue la de la biblioteca (.) la actividad esa de la biblioteca que era algo nuevo para ellos algo que no- nunca habían visto (.) e: les gustó mucho **también** (.) resalto la actividad de grabarse a ellos mismos (.) e: eso también les gustó (.) verse (.) verse
2. Investigadora: y al principio tenían un poco de vergüenza [XX °XXXXXX°]
3. Marcela: [al principio tenían vergüenza] sí sí pero: me pareció\ (.) importante (.) me parecieron importantes todas ya te digo (.) pero esas en especial

Marcela, en efecto, se detiene en el hecho de que este tipo de actividades son nuevas, algo que “nunca habían visto”, lo que toma como un aspecto importante a valorar y que genera que los estudiantes participen con entusiasmo y se entretengan en su realización.

El análisis de las valoraciones en este apartado nos permite contrastar ambas clases en cuanto a cómo se articulan las prácticas de escritura con tecnologías digitales con la reflexión sobre esas prácticas. Mientras que en ambos cursos se valora la forma de trabajo grupal, interactivo y divertido, la valoración por la novedad que revisten las actividades se registró más en las entrevistas de la Clase Wilde, y la valoración por la creatividad en relación con el aprendizaje, más en las entrevistas de la Clase Adrogué. A su vez, los tres ejes planteados nos permiten entender por qué en las entrevistas los estudiantes retoman algunas actividades y no otras. En la Clase Wilde, hablan de los cuentos realizados en papel y en WhatsApp y la producción de los noticieros, pero no hablan de la producción de las carteleras ni de los “libritos” con elementos paratextuales. En la Clase Adrogué, por su parte, los estudiantes mencionan los cuentos realizados en papel y WhatsApp y la producción de audiovisuales sobre *What We Do In The Shadows*, pero no del trabajo práctico “Ironic” ni de los cuentos en los blogs. Podemos pensar, entonces, que retoman las actividades en las que se combinan esos tres factores mencionados: implican un desarrollo creativo por parte de los estudiantes, requieren de una forma de trabajo grupal que favorece el intercambio y los vínculos interpersonales, y, además, se trata de actividades que implican algún tipo de novedad en relación con las actividades cotidianas en ambos cursos.

5. Lápiz, teclado, cámara y jacción!: producir textos multimodales en las aulas de Lengua y Literatura

En este capítulo analizamos las prácticas de escritura con (y sin) dispositivos digitales en las aulas de Lengua y Literatura. Aquí retomaremos sintéticamente algunas de las observaciones para contribuir con la discusión sobre la producción digital de textos en la escuela.

En el primer apartado analizamos algunas prácticas de escritura en las clases para observar cuál era repertorio de prácticas disponibles y cómo se relacionaba con los medios técnicos disponibles y con los objetivos de estudiantes y docentes. Las observaciones hechas en este apartado nos permiten afirmar que en las aulas conviven distintos medios, soportes y recursos para las prácticas de escritura que tienen configuraciones particulares según las actividades que se llevan adelante y que pueden generar tensio-

nes entre la escritura digital y la manuscrita (Arrieta, 2019; Boche, 2019; Fernández Massara, 2014; Magadán, 2016; Thibault, 2020). En efecto, hallamos que en ambas aulas es predominante la escritura manuscrita y que esto, lejos de percibirse como algo “tradicional” o “analógico”, permite el desarrollo de actividades de producción creativa y multimodal. A su vez, en ambas aulas registramos algunas prácticas de escritura digital, pero en función de las disponibilidades técnicas y de ciertas decisiones escolares. Mientras que en la Clase Adrogué era más usual el uso de dispositivos tecnológicos para la producción de trabajos prácticos de Lengua y Literatura dentro y fuera de la escuela, en la Clase Wilde la producción de trabajos en esta materia era fundamentalmente en papel. En ambas aulas hallamos prácticas emergentes de escritura, notación y registro a partir de la toma de fotografías digitales y de anotaciones digitales en y con los celulares, pero que deben ser negociadas entre estudiantes y docentes ya que el uso de estos elementos y la toma de fotografías no siempre son aceptados en las clases como una práctica escrituraria válida.

En el segundo apartado, analizamos el desarrollo de un proyecto propuesto en el marco de la investigación que involucraba la escritura de cuentos en papel y en WhatsApp. El análisis de este proyecto nos permitió observar que una actividad que se aleja de las rutinas del aula y de las formas típicas de participación en WhatsApp genera más intervenciones, negociaciones y dudas que aquellas actividades que son familiares para los estudiantes. Además, observamos que en sus producciones los estudiantes apelan tanto a un *registro escolar*, caracterizado por la preeminencia del modo verbal escrito, un léxico formal y un cuidado de las normativas ortográficas y gramaticales, como a un *registro vernáculo*, caracterizado por un léxico más informal y a veces nuevo (con neologismos), la combinación de otros modos semióticos (con elementos visuales y auditivos) y un alejamiento de las normativas ortográficas y gramaticales, que muestran un acercamiento a la oralidad (Cassany, 2011; Cordón y Jarvio, 2015; Crystal, 2006; Ferreiro, 2006; Giammatteo y Albano, 2012; Godoy, 2019a; Levis, 2006; Magadán, 2013, 2021).

En el tercer apartado analizamos contrastivamente las producciones no ficcionales de textos escritos y audiovisuales en ambas clases: producción de discursos periodísticos, en la Clase Wilde, y de discursos analíticos en la Clase Adrogué. En ese apartado

observamos que los potenciales creativos de las consignas generan mayor motivación en los estudiantes y mayor cantidad de negociaciones entre ellos y los profesores. Por otra parte, pudimos sostener que las consignas que habilitan desarrollos creativos, incorporen o no tecnologías digitales, permiten que los estudiantes apelen a sus repertorios lingüísticos y multimodales para combinar sus saberes extraescolares y vernáculos en el desarrollo de tareas escolares (Arias y González, 2018; Kalman y Guerrero, 2011, 2013; Magadán, 2021; Roozen, 2009).

En el cuarto apartado presentamos las valoraciones de estudiantes y docentes sobre las actividades de escritura y son coincidentes con lo observado en la bibliografía revisada sobre las potencialidades de las tecnologías digitales: (a) valor por la forma de trabajo dinámica, colaborativa e interactiva en un proyecto (Godoy, 2020a; Kozak, 2016; Maggio, Lion y Perosi, 2014; Vacchieri y Castagnino, 2012; Yanti y Mulyono, 2020); (b) valor por la creatividad que dispara una consigna abierta y las posibilidades en cuanto a los recursos (Ramírez Montoya, 2009; Bordignon y Martinelli, 2016; Medina, 2020) y (c) valor por la novedad que supone escribir con tecnologías digitales o en aplicaciones de mensajería (Parrón, 2014).

En los cuatro apartados registramos algunas diferencias entre las Clases Wilde y Adrogué que nos permiten pensar y discutir cómo se relacionan las desigualdades en cuanto al acceso a las tecnologías digitales y las prácticas letradas de producción textual (Buckingham, 2005; Gee, 2015; Guerrero Tejero, 2019). En primer lugar, observamos que la disponibilidad de dispositivos digitales y conexión a Internet resulta influyente en el repertorio de las prácticas de escritura que pueden realizarse en las aulas: en la Clase Adrogué, donde se cuenta con computadoras y tablets (propias y de la institución) y con una conectividad más o menos estable, la escritura digital es una posibilidad junto con la escritura manuscrita, y docentes y estudiantes deciden el medio y el soporte de la práctica escrita en las actividades en función de sus objetivos. En cambio, en la Clase Wilde, donde no hay tanta disponibilidad de dispositivos y conectividad, el medio y el soporte principal para las actividades en el aula es el papel. De cualquier manera, esta diferencia en cuanto a la disponibilidad de medios tecnológicos no se convierte en un determinante para el desarrollo de prácticas de escritura en las que los estudiantes, apelando a los recursos disponibles y a su capacidad de agencia, desplieguen prácticas

de escritura creativa y multimodal. En ambas aulas observamos que los alumnos apelan a sus conocimientos escolarizados y vernáculos en las distintas producciones a partir de las propuestas áulicas para elaborar composiciones multimodales adecuadas genéricamente en función de las consignas solicitadas. Sin embargo, esta diferenciación resulta –en parte– influyente en cuanto a las producciones audiovisuales, en donde la disponibilidad de recursos y las experiencias previas en la escolarización pueden haber influido en el mayor trabajo sobre la edición de videos entre los estudiantes de la Clase Adrogué, en comparación con los de la Clase Wilde. En este sentido, no solo resultaría importante la disponibilidad de medios y tecnologías, sino también las experiencias previas y los conocimientos acerca de esas prácticas de producción digital.

A partir de lo presentado hasta aquí podemos hacer algunas observaciones sobre las prácticas de escritura digital en las aulas de secundario de Lengua y Literatura. En primer lugar, podemos proponer que la inclusión de tecnologías digitales en las prácticas escolares genera una ampliación del repertorio de prácticas de escritura en el aula, propiciando, así, una nueva ecología de medios en las clases, en las que conviven (y se resignifican) los celulares, los teclados, las lapiceras y las cámaras digitales (Bolter, 2001; Dussel y Quevedo, 2010; Gee, 2015). Como señalamos en el capítulo anterior a propósito de las prácticas de lectura, no siempre la incorporación de tecnologías digitales equivale al desarrollo de prácticas de escritura nuevas o innovadoras, sino que, en algunos casos, registramos una nueva mediación tecnológica para el desarrollo de trabajos escritos monomodales y también una utilización “decorativa” de los recursos visuales. Sin embargo, también hallamos prácticas emergentes de escritura con tecnologías digitales que dan cuenta de nuevas formas de registrar y producir los conocimientos, entre ellas observamos formas de notación con anotaciones y fotografías que “reemplazan” la copia manuscrita y también actividades de producción escrita ficcional y audiovisual en las que se combinan saberes letrados escolares y saberes vernáculos y digitales, y se fomenta la experimentación y la reflexión sobre los repertorios lingüísticos y multimodales. En estos casos sostenemos que, en cuanto a las actividades de producción textual con tecnologías digitales, no se trata simplemente de nuevos formatos para las mismas actividades, sino que se pueden propiciar actividades colaborativas que amplían el hori-

zonte de recursos semióticos disponibles que los estudiantes pueden elegir, utilizar y reconfigurar de acuerdo a sus objetivos y conocimientos, en nuevas producciones discursivas.

En segundo lugar, señalaremos que las tecnologías digitales favorecen prácticas de escritura que permiten combinar saberes de la literacidad escolar(izada) y de la literacidades vernáculas, fomentando la participación, la creatividad y la experimentación. En efecto, las actividades en las que se incorporan tecnologías digitales habilitan la apelación a diversos códigos semióticos, favorecen la reflexión y el trabajo sobre diferentes modos, medios y lenguajes (Hernández Ortega, 2019; Musanti, 2017; Scolari, 2004; 2008; Zayas, 2008; 2011), la combinación y el remix de diferentes estilos y géneros discursivos (Moradi y Chen, 2019; Tomasena, 2019). Esto no significa que no puedan propiciarse prácticas de escritura en papel que resulten creativas, experimentales y significativas para estudiantes y docentes. Lejos de eso, lo que proponemos es que las tecnologías digitales favorecen la integración de saberes escolares y vernáculos en la resolución de actividades en el aula, al permitir la combinación de formas de ser y hacer propias de los espacios cotidianos y digitales, en relación con los contenidos y los saberes importantes en las instituciones escolares (Barton y Lee, 2012; Jewitt, 2013).

En tercer lugar, observamos que en las actividades analizadas en este capítulo las tecnologías digitales funcionan como recursos que facilitan la *creación y experimentación*, ya que involucran tecnologías con el propósito de crear productos vinculados de diversas maneras a los contenidos propuestos (Álvarez y González, 2014). Esto se puede poner en relación con el hecho de que las tecnologías digitales intensifican los procesos de producción multimodal, ya que ofrecen espacios para la construcción y la interpretación y permiten que los recursos de diferentes modos semióticos estén disponibles y sean maleables en términos de diseño y edición (Cope y Kalantzis, 2020; Jewitt, 2009; Kress, 2005; Rowsell y Walsh, 2015). Álvarez y González (2014) plantean que, en general, en este tipo de actividades no se favorece un proceso metacognitivo en torno a ellos, algo que podemos discutir, porque si bien no observamos muchos intercambios entre los participantes al respecto, podemos proponer las producciones serían “pruebas” de esos procesos de reflexión sobre los recursos y su utilización, ya que mostrarían

que los estudiantes experimentan a partir de los recursos disponibles y los aprovechan en función de sus objetivos.

En cuarto lugar, podemos señalar la importancia del análisis de las producciones textuales para el área de Lengua y Literatura, en tanto se trata de un espacio que busca el desarrollo de las prácticas de escritura, la ampliación de los repertorios que los estudiantes tienen disponibles y la reflexión sobre las formas de producción de sentido (Magadán, 2013; Pérez Rodríguez, 2005; Unamuno, 2016). En este sentido, las prácticas de escritura con tecnologías digitales favorecen la experimentación y la reflexión metalingüística y metadiscursiva sobre los recursos semióticos socialmente disponibles y también las formas adecuadas para combinarlas y editarlas en diseños que sean acordes a los requerimientos de las consignas y de los géneros solicitados (Álvarez, González y Bassa, 2017; Cope y Kalantzis, 2009; Ferreiro, 2011; Jewitt, 2013; Gee, 2015; Guerrero, 2014; Kalantzis y Cope, 2008). Pero, para que esto ocurra, es crucial el desarrollo de consignas que habiliten la exploración y el trabajo sobre los distintos códigos y recursos semióticos (Magadán, 2013, 2021). Desde el espacio curricular se pueden propiciar esos espacios de reflexión y experimentación, a fin de considerar y poder dar cuenta de las formas de producción y comunicación en la actualidad, en relación con la combinación, expansión y mezcla de distintos recursos multimodales, que complejizan las prácticas de producción textual y permiten, así, el trabajo sobre las multiliteracidades (Cano, 2010; Cassany, 2000, 2003, 2011, 2021; Cope y Kalantzis, 2015; Jewitt, 2005, 2008, 2012; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019; Rowsell y Walsh, 2015).

Para finalizar este capítulo podemos retomar una de las preguntas formuladas al comienzo de la tesis, que pensaba si en las aulas se registraban nuevas prácticas de escritura digital. En este capítulo hemos mostrado que, al menos en parte, es adecuado hablar de transformaciones en cuanto a las prácticas de producción textual, ya que en las aulas conviven prácticas de escritura en papel y nuevas formas de producción discursiva con tecnologías digitales, en las que se combinan y resignifican repertorios lingüísticos y multimodales y saberes escolarizados y vernáculos. Las observaciones realizadas en este capítulo dialogan con las experiencias educativas durante la pandemia de Covid-19, durante las cuales la escritura digital se convirtió en el principal medio de participación en las actividades escolares y académicas y también de acreditación de sabe-

res. En este sentido, resultan valiosas las reflexiones acerca de cómo se relacionan las prácticas de escritura digital con los conocimientos discursivos y técnicos que implican, los objetivos de docentes y estudiantes en las distintas consignas y la adecuación a los distintos géneros discursivos y a las situaciones sociales específicas. En los próximos capítulos nos detendremos específicamente en la relación entre las tecnologías digitales y las prácticas de conversación y reflexión metalingüística y metadiscursiva.

Capítulo #5

“Lo dice un YouTuber”: de las prácticas comunicativas a la reflexión sobre el lenguaje

En el salón de clase al que asistimos, los maestros parecían tratar el lenguaje como si fuera algo ajeno tanto a los estudiantes como a ellos mismos, como si tuviera cualidades autónomas y no-sociales que se imponían sobre sus usuarios.

Joanna C. Street y Brian V. Street¹⁴⁴

En los capítulos anteriores nos centramos en la lectura y la escritura con tecnologías digitales en clases de Lengua y Literatura. En este capítulo nos vamos a concentrar en las prácticas letradas con tecnologías digitales que involucran al lenguaje en relación con la comunicación cotidiana alrededor de las aulas y la reflexión sobre él. Como ya se ha mencionado, las tecnologías digitales habilitan y favorecen el surgimiento de nuevos espacios y formas de comunicación en línea, con sus respectivas reglas y patrones de interacción, y dan lugar al desarrollo de códigos lingüísticos nuevos en los que se combinan elementos de distintos modos semióticos, se propicia el surgimiento de neologismos y se producen desplazamientos en todos los planos del lenguaje (Barton y Lee, 2013; Cantamutto, 2015; Cassany, 2000; Crystal, 2006; Giammatteo, 2014). En este sentido, en las próximas páginas se busca dar cuenta de cómo se configuran las prácticas de interacción y de reflexión metalingüística en relación con las actividades que se llevan adelante, los objetivos de docentes y estudiantes y también las reglas propias del espacio escolar en el que se desarrollan. Específicamente, buscamos describir las características de las interacciones y de las actividades de reflexión metalingüística en las aulas cuando se incorporan tecnologías digitales. Para esto, proponemos un capítulo con dos partes: en la primera, analizaremos las interacciones con, sobre y a través de dispositivos digitales que tienen lugar en las clases. En la segunda, nos concentraremos en algunos momentos y actividades de reflexión sobre el lenguaje y el discurso que registramos en las clases de Lengua y Literatura, para pensar en la relación entre tecnologías digitales y variedades vernáculas y adolescentes. En el último apartado del capítulo

¹⁴⁴ La traducción es de Federico Benninghoff. La cita original está en «The Schooling of Literacy», en Barton, David y Roz Ivanic (eds.) (1991). *Writing in the Community*. Londres: Sage.

sintetizamos las observaciones hechas, reflexionamos en los hallazgos para contribuir con las discusiones acerca de las relaciones entre lenguaje, interacción y tecnologías digitales.

1. Interacciones con tecnologías digitales

En las aulas de Lengua y Literatura hallamos una pluralidad de prácticas comunicativas ancladas en los espacios digitales; estas constituyen un repertorio de prácticas que los estudiantes y docentes tienen disponibles, de acuerdo con sus finalidades y posibilidades técnicas. Las comunicaciones en relación con los dispositivos tecnológicos se pueden categorizar en tres posibilidades siguiendo a Cazden (2001)¹⁴⁵:

- Interacciones *con* tecnologías digitales, entre un participante y una aplicación.
- Interacciones *a través* de las tecnologías digitales, entre participantes a distancia.
- Interacciones *en relación* con las tecnologías digitales, cuando en los diálogos se incorporan elementos digitales.

Estas formas de interacción generan alteraciones en los espacios educativos que tradicionalmente fueron pensados como espacios “cerrados”, en donde la comunicación entre estudiantes y docentes ocurría en presencia y de ella dependían los procesos de enseñanza y aprendizaje. De hecho, en la actualidad es cada vez más compleja la separación entre los espacios “en línea” y “fuera de línea”, por las múltiples formas de superposición entre unos y otros (Pennycook, 2018). Esto genera ciertos desplazamientos en la escuela: por un lado, permite discutir la idea de que el espacio de aprendizaje es solamente el aula, ya que se habilitan otros espacios educativos digitales y formas de comunicación a través de los dispositivos tecnológicos; por otro lado, durante las clases, se abren espacios paralelos de comunicación y actividades que pueden “poner en peligro” la interacción entre profesores y alumnos, necesaria para que se dé el proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial en el área de Lengua y Literatura (Bronckart, 1997; Camps, 2005; Zavala, 2004).

Durante nuestro trabajo de campo observamos diferentes formas de interacción *con*, *a través de* y *en relación con* las tecnologías digitales en las aulas y proponemos

¹⁴⁵ Cazden (2001) propone una más que es interacciones en tecnologías digitales y que se da entre participantes utilizando los dispositivos.

categorizarlas a partir de su vinculación con los objetivos y las temáticas de las clases como elemento nuclear y central. Así, sostenemos que existen (a) *interacciones digitales convergentes*, que contribuyen con las clases de Lengua y Literatura, en tanto permiten difundir materiales necesarios o información importante al respecto de la cursada y que concentran hacia el aula lo que sucede en los espacios en línea. Y también (b) *interacciones digitales divergentes*, que se alejan de las temáticas y de las actividades propias de las clases de Lengua y Literatura y que favorecen que la atención y las prácticas de los estudiantes se concentren en espacios en línea vinculados con sus intereses y deseos particulares. En los próximos apartados exploramos ambos tipos de interacciones, para ver su emergencia en las aulas y cómo se posicionan profesores y alumnos.

1.1. Interacciones digitales convergentes

Se trata de interacciones en las que estudiantes y docentes utilizan los espacios digitales con finalidades que contribuyen con el desarrollo de los temas de la materia o con la organización de las actividades. Específicamente pudimos identificar principalmente dos funciones de esos intercambios digitales: (a) para organizar actividades o compartir información importante sobre los eventos de la cursada; y (b) para compartir materiales necesarios para el trabajo en el aula.

1.1.1. “Lo pasamos por el grupo”: interacciones para informar novedades

En las aulas observadas los estudiantes y docentes recurren a plataformas y aplicaciones de mensajería para organizar tareas y actividades, y también para comunicar información relevante en el marco de la materia. En la Clase Wilde, Marcela no comparte con los alumnos un espacio digital, en cambio utiliza como espacios de comunicaciones un “cuaderno de comunicados” institucional en formato papel y la carpeta diaria, lugares en donde dicta información relacionada mayormente con las evaluaciones y los trabajos prácticos (como mencionamos en el capítulo 3). Sin embargo, los estudiantes mantienen entre ellos varios grupos de WhatsApp, uno general para todo el curso y otros más pequeños según sus grupos de pertenencia y afinidad. Se trata de espacios en los que comparten desde información vinculada con las actividades escolares, tareas y consignas, hasta chistes e información general, como los mismos estudiantes relatan en el siguiente fragmento de una entrevista:

Fragmento #Whatsapp (Entrevista estudiantes- Clase Wilde)

1. Investigadora: y qué información de la escuela se transmiten a través de WhatsApp?
2. Matilda: nadie transmite tarea [así que despreocupate por eso]
3. Manuel: [no nadie]
4. Investigadora: [yo no me preocupo]
5. Manuel: hablan [todo] no
6. Matilda: hablan más que nada boludeces y si hay prueba mañana o trabajos prácticos pero nunca te pasan la tarea

La docente no participa de esos espacios de comunicación virtual, aunque los considera válidos, como se puede ver en las clases en las que se retoman los intercambios virtuales. En estos intercambios relacionados con las tecnologías digitales, observamos que, para Marcela, el espacio digital funciona como un medio para replicar la información que circula escrita y oralmente en el aula.

Intercambio #NoEsExcusa (Clase Wilde- 15/5)

1. Marcela: a ver Pérez (.) vos viniste el viernes?
(1)
2. Marcela: no (.) qué se hace cuando faltan? porque acá hubo todo un reclamo acerca de *yo falté* y *qué hago* (.) qué se hace cuando uno falta?
3. Víctor: [°se pide la tarea°]
4. Ismael: pedir la tarea
5. Marcela: **pedir la tarea** (.) tienen grupo entonces [no es excusa]=
6. Víctor: [como cuarenta y cinco]

En el intercambio #NoEsExcusa, la profesora interpela a una estudiante por una tarea asignada y le pregunta sobre su presencia la clase anterior (1). Ante el gesto negativo de la estudiante, Marcela reprende a todo el grupo por las excusas que dan, estilizando su voz a modo de imitación y con una pregunta didáctica busca establecer un acuerdo sobre las ausencias. Ante esto, Víctor e Ismael (3 y 4) dan la respuesta que Marcela esperaba (como se ve en su repetición) pero en voz baja, marcando cierto distanciamiento de la fuente de ese enunciado. Resulta pertinente que en este intercambio Marcela considera ese grupo de WhatsApp como el medio que facilita la actividad solicitada y, por lo tanto, invalida las excusas dadas (5). En este sentido, se puede ver cómo los espacios virtuales de comunicación, si bien no son espacios institucionales en la Clase Wilde y la profesora no participa de ellos, son considerados como medios válidos de comunicación. Además, estos espacios digitales en la Clase Wilde tienen un modo de circulación que funciona bajo la órbita de la docente, quien participa indirectamente de ellos porque intenta influir en qué información debe circular. Esto no solo se

observa en el intercambio anterior, en el que Marcela señala que la información había circulado por el grupo, sino en otras escenas en las que la docente recurre también a este espacio cuando necesita enviar alguna información, como puede verse a continuación:

Intercambio #LoPasanPorElGrupo (Clase Wilde- 8/5)

(Marcela escribió en el pizarrón información sobre una lección)

1. Marcela: todos vimos el pizarrón?
2. Varios: sí
3. Marcela: sí?
4. Alumno: si:
5. Marcela: les avisan a los chicos que [faltaron hoy]?
6. Víctor: [no:]
7. Nina: lo pasamos por el grupo
[voces superpuestas]
8. Marcela: [lo pasan por el grupo] y les avisan además porque hay gente que: no está en el grupo o [que no lo mira ta?]
9. Víctor: [que desaprueben] (voz ronca impostada)

En el intercambio #LoPasanPorElGrupo se puede ver que, ante una notificación importante como es la de una instancia evaluativa, la docente la escribe en el pizarrón para que los estudiantes puedan copiarla en sus cuadernos o carpetas y comprueba el canal de comunicación al interior del aula (1). Ante las respuestas positivas de los estudiantes (2 y 4) la profesora solicita que les avisen a los ausentes acerca de esa lección (5). Frente a esto, además de las bromas que hace Víctor (6, 9), Nina propone pasar la información por el grupo de WhatsApp que tienen en el curso, para que llegue a los ausentes (7). Si bien Marcela lo aprueba, también solicita que les avisen a todos por otros medios, ya que no todos están en ese grupo de WhatsApp o participan activamente de él (8). Esto se relaciona con ciertos problemas que se plantean en la Clase Wilde en relación con cómo circula la información y si esos grupos son efectivos, ya que por el tipo de plataforma que es WhatsApp y las potencialidades de los grupos, se favorece la proliferación de mensajes y aquellos que son más importantes o informativos no tienen mayor saliencia. Estas problemáticas también son planteadas por los estudiantes a la docente, como se lee en el siguiente intercambio:

Intercambio #SetecientosMensajes (Clase Wilde- 24/4)

1. Marcela: bien y les había pedido fichas para hoy? no?
2. Algunos: [si:: si]
3. Algunos: [no(.) no]

4. Marcela: [a:: te XX a Ivo] que: (.) le dije a Ivo que: \ por favor suba al grupo que usábamos [fichas]
5. Verónica: [no nos avisó] (voces superpuestas)
6. Víctor: [el grupo de XX]
7. Mauro: [sí lo puso]
8. varios: sí lo puso
9. Renzo: lo puso
10. Luciano: profe pero es imposible verlo vos [abris-]=
11. Alguien: [[XX]
12. Manuel: [ma:l]
13. Luciano: =el grupo (.) a las ocho de la noche y tenés setecientos mensajes=
14. Víctor: =es verdad

El intercambio se desencadena a partir de la pregunta de Marcela por un material que había solicitado (1) y ante las diferentes respuestas de los estudiantes (2 y 3), aclara que el pedido lo había realizado a través de un alumno en el grupo de WhatsApp (4). Tras esto, los estudiantes discuten por cómo es el flujo de la información en esa plataforma. Algunos señalan que el mensaje no circuló (5), pero otros acuerdan en que sí (6, 7, 8 y 9). Cambiando el eje, Luciano señala un problema fático en la comunicación en ese grupo de WhatsApp con la hipérbole “setecientos mensajes” que tiene que ver con que la información importante “se pierde” por la cantidad de mensajes que se acumulan en el grupo (10 y 13). Otros alumnos buscan participar para manifestar el acuerdo con Luciano, pero él retiene el turno y completa su idea, tras lo cual Víctor también acuerda. Esto muestra que se trata de un problema que muchos de los estudiantes perciben y quieren presentárselo a la docente. Como este inconveniente se planteó en muchas ocasiones a lo largo de las clases, Marcela¹⁴⁶ busca intervenir de diferentes formas, primero propone que se cree un grupo que sea exclusivamente para tareas e información importante, en el que estén todos los estudiantes, sin embargo, esa opción no funciona a raíz de que continúan enviando muchos mensajes con contenidos diversos. A raíz de estas dificultades que se plantean en varias clases y también en la reunión de padres¹⁴⁷, la docente decide organizar una “lista de difusión”, que se trata de una de las posibilidades que brinda WhatsApp como alternativa a los grupos¹⁴⁸. En las listas de difusión, la comunicación se replica de forma múltiple entre todos, pero solo ofrece la

¹⁴⁶ Marcela, además de ser la profesora, era la tutora encargada del Clase Wilde.

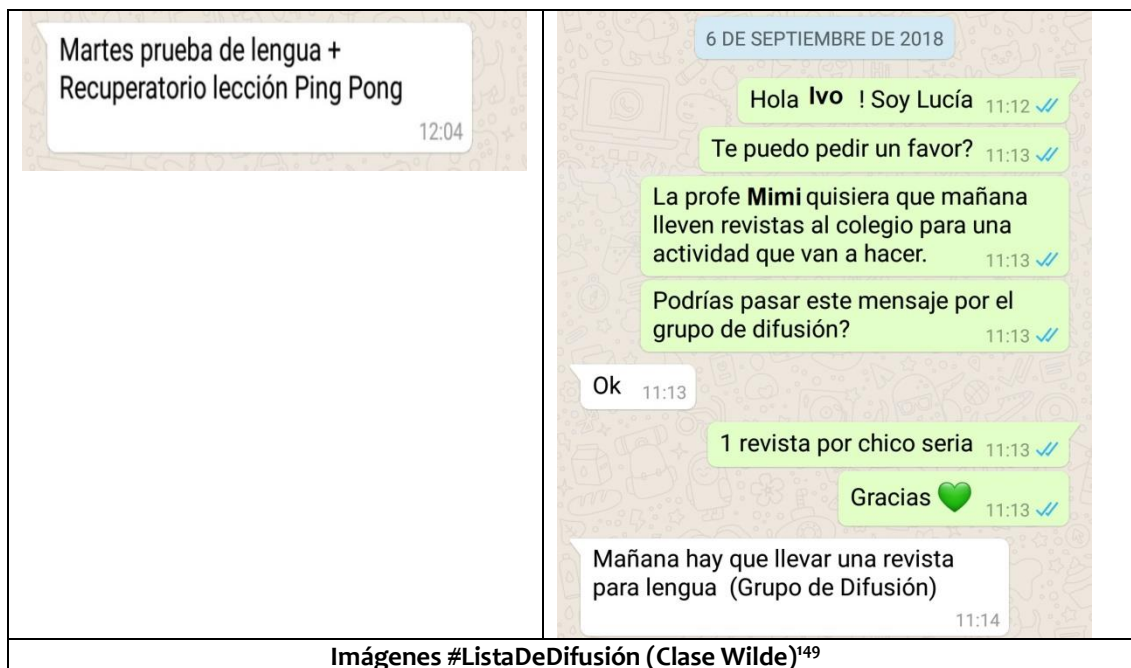
¹⁴⁷ Esto fue narrado por Marcela en una clase.

¹⁴⁸ En estas listas, el organizador envía un mensaje que llega a muchas personas de modo automático, pero como un mensaje individual.

opción de respuesta unidireccional, ya que si los participantes quieren responder lo hacen solo al administrador de la lista. En estas listas el número de organizadores es limitado, por eso se eligió a un delegado –Ivo– que iba a ser el encargado de confeccionarla y enviar los mensajes. Ivo, además de ser el delegado del curso, es un estudiante con un buen rendimiento académico y una buena trayectoria escolar. En la Clase Wilde era considerado como el “más inteligente” o el “más responsable”, algo así como el “mejor alumno”. Así, Ivo adquiere un rol diferenciado, a partir de su lugar como organizador de la lista de difusión, como se puede ver en el siguiente intercambio:

Intercambio #SubisteAlGrupoDeDifusión (Clase Wilde- 10/8)

1. Marcela: Ivo(.)
2. Ivo: qué?
3. Marcela: vamos a hacer una cosa (.) subiste al grupo de difusión que el martes no voy a tomar la lección que la tomo el viernes?
4. Varios: O:: (gritos) O::
5. Víctor: qué lección= (voces superpuestas)
6. Marcela: porque tengo reunión de padres (risas y gritos superpuestos)



Imágenes #ListaDeDifusión (Clase Wilde)¹⁴⁹

Marcela, entonces, recurre a Ivo para transmitir los mensajes, quien se va a convertir en un nexa entre los docentes y los estudiantes. En #LoSubisteAlGrupo, Marcela lo interpela (1) y le da la indicación de la información que debe enviar y la especificación

¹⁴⁹ La imagen de la izquierda fue editada para preservar la identidad de los participantes.

que envíe un mensaje a través del grupo de difusión (3). Se trataba de una información que aún no le había transmitido a todo el grupo, como se puede inferir de la respuesta de varios estudiantes (4). En las capturas de pantalla de las imágenes #ListaDeDifusión¹⁵⁰ se pueden ver algunos ejemplos de los mensajes que envía Ivo a pedido de los docentes del curso. En ambos casos la información se transmite apoyada en el modo verbal escrito y de una forma muy sintética, como avisos que no suponen o esperan una respuesta. Esto se puede ver especialmente en la segunda imagen en la que yo le envié un pedido de Mimi y él lo reenvía, pero de modo muy sintético. Por su parte, Marcela, al enviar estas notificaciones o avisos a través de la lista de difusión de Ivo, no abre la posibilidad a que los estudiantes le respondan, al menos de modo digital.

En la Clase Adrogué, las interacciones digitales se apoyan en varias plataformas virtuales, como WhatsApp, Edmodo y Acadeu, aunque con una especialización funcional. Los estudiantes utilizan WhatsApp fundamentalmente para comunicarse entre ellos. En efecto, tienen varios grupos de WhatsApp: uno general para todo el curso, uno con los alumnos del “otro segundo” (2°B) y otros grupos más pequeños según sus grupos de afinidad y pertenencia. En esos grupos de WhatsApp los estudiantes comparten todo tipo de materiales, desde información pertinente de las clases y tareas realizadas o pendientes, hasta mensajes vinculados con sus actividades extraescolares, como manifiestan en el siguiente fragmento de una entrevista:

Fragmento #DeTodo (Entrevista estudiantes- Clase Adrogué)

1. Investigadora: claro pero ese es como de amigos (.) y qué información circula en ese grupo de WhatsApp?
2. Micaela: de todo (.) tarea:=
3. Mía: pero no solo tarea también hablamos=
4. Paula: [también hablamos de todo (.) cualquier cosa]
5. Micaela: [por eso (.) de todo (.) de todo] tarea: e:
6. Rufina: [tipo hablamos más del colegio en el grupo]
7. [voces superpuestas]
8. Micaela: [juntarnos]
9. Paula: [juntarnos]
(risas)
10. Micaela: sí de todo

La docente Lila no participa de este grupo de WhatsApp pero, a diferencia de lo que sucede en la Clase Wilde, ella tiene habilitadas otras formas de comunicación digital

¹⁵⁰ Ivo en agosto me sumó a la lista de difusión

para transmitir a los estudiantes información por fuera del aula. Por un lado, todos los profesores y alumnos de la escuela tienen un perfil en la red social Edmodo, en donde tienen agrupamientos por curso y materia. En Edmodo tienen una clase en la que están todos los estudiantes de la Clase Wilde y los docentes de todas las asignaturas de ese año. Para Lengua y Literatura no tienen un subgrupo específico, sino que Lila participa en el espacio grupal general, que funciona como el “muro” de Facebook. En esa plataforma, Lila suele compartir algunos mensajes pertinentes, generalmente vinculados con los materiales que trabajarán en el aula, como veremos en la próxima sección, y también utiliza este espacio para subir consignas de trabajos prácticos y recibir entregas (como vimos en los capítulos anteriores). En este sentido, se puede pensar que, si bien en la Clase Adrogué tienen un aula virtual, no funciona como un espacio virtual de aprendizaje, sino más bien como un espacio en la Web, para dejar materiales y actividades, pero sin una planificación pedagógica (Álvarez y Taboada, 2021). Además, en la Clase Adrogué los docentes cuentan con otra plataforma para comunicar información importante a los padres y alumnos, llamada “Acadeu”. A partir del año 2018, la plataforma Acadeu había reemplazado al cuaderno de comunicaciones en esa escuela y era utilizado para transmitir información relacionada con el ausentismo y con las evaluaciones.

Entendemos que esta especialización en cuanto a los espacios en línea resulta influyente en los diálogos que se producen en las aulas en relación con ellos. En la Clase Adrogué no aparecen intercambios en los que se tematizan los grupos de WhatsApp, a pesar de que su funcionamiento puede ser similar a los de la Clase Wilde¹⁵¹. Esto se puede deber a que nada “importante” depende de los grupos de WhatsApp de los estudiantes: las actividades no son avisadas y organizadas por allí y la información pertinente puede ser recuperada de las otras plataformas de las que sí participan los docentes. Por esto, cuando en las clases emergen como temática los intercambios en espacios digitales, se trata de Edmodo y Acadeu, como se puede ver en los próximos intercambios:

Intercambio #Acadeuizar (Clase Adrogué- 9/8)

(voces superpuestas acerca de los temas de una evaluación que Lila había escrito en el pizarrón)

¹⁵¹ En las entrevistas algunos estudiantes contaron que se envía mucha información que no es pertinente.

1. Lila: bueno (.) después lo tengo que acadeuziar XX
(voces superpuestas)

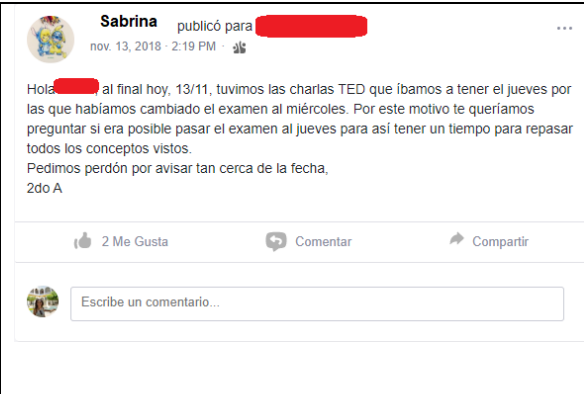
Intercambio #EdmodoAcadeu (Clase Adrogué- 16/8)

1. Lila: bueno (.) si tenemos suerte corregimos en un rato\
2. Alguien: no
3. Lila: no?
(voces superpuestas)
4. Luciana: qué hora es?
5. Juan Martín: yo digo que sí
6. Lila: son las 9
(2)
7. Mía: quedan 45 [minutos]
8. Lila: [yo creo que sí]
9. Analía: yo creo que **no**
10. Juan Martín: [a las 10 y media corregimos (.) a: (.) no entendía nada]
11. Mía: [hay como mucho silencio]
12. Rufina: sí porque Sabri no se está riendo como loca
(3)
13. Juan Martín: corregimos por acadeu
14. Lila: no por favor\ (tono humorístico)
15. Juan Martín: o por Edmodo(.) te vamos mandando mensajitos
16. Mariano: igual algunos [por Acadeu te mandan]
17. Juan Martín: [yo yo yo yo Li puedo decir]

En el intercambio #Acadeuizar se puede ver que en la Clase Wilde no alcanza con comunicar en el aula los temas de una evaluación (oralmente o en el pizarrón), sino que es necesario replicar digitalmente esa información. La docente habla de esto con el neologismo “acadeuizar” y con un enunciado deóntico, con el que presenta esa acción como una obligación para sí misma, en este caso impuesta por la institución. Por su parte, en el intercambio #EdmodoAcadeu, se puede ver que Juan Martín realiza una serie de bromas acerca de estas plataformas digitales que comparten con los profesores. Ante la posibilidad de corregir una tarea que plantea Lila (1) y junto con las bromas y comentarios graciosos que hacen los estudiantes sobre si terminarían o no (2 a 12), Juan Martín propone hacer la corrección de forma digital (13). Por el contexto se puede entender que se trata de una broma para diferir la corrección, aunque en la respuesta de la profesora (14) se puede leer un distanciamiento crítico de esa plataforma, en relación con la obligación extra que suponen estos espacios digitales para el trabajo docente. En los siguientes turnos, Juan Martín insiste en las correcciones digitales (15, 17) y Mariano señala que esa broma no lo es tanto con otros docentes que enviarían tareas por ese

medio (16). En ambos intercambios se puede inferir una percepción negativa de Lila ante la proliferación de espacios digitales para las notificaciones y comunicados, algo que, además, comentaron algunos profesores en charlas informales.

Resulta relevante señalar que los estudiantes de la Clase Adrogué también inician intercambios digitales en estos espacios compartidos con la docente, en efecto, pueden publicar mensajes en Edmodo y también enviar correos electrónicos a Lila, algo que no registramos en la Clase Wilde con Marcela. Según pudimos reconstruir a partir de las entrevistas, las clases observadas y el análisis de los intercambios en la plataforma Edmodo, era usual que los estudiantes contactaran a los docentes con distintas finalidades, desde solicitarles un material hasta hacerles una pregunta en relación con una tarea o evaluación. Específicamente con Lila registramos un intercambio en el que los alumnos le escriben para comentarle una novedad de la cursada y solicitarle el cambio de fecha de una evaluación. A continuación, reproducimos el mensaje en Edmodo y el intercambio que se registra en la clase en relación con eso.

	<p>Transcripción Sabrina: Hola Lila, al final hoy, 13/11, tuvimos las charlas TED que íbamos a tener el jueves por las que habíamos cambiado el examen al miércoles. Por este motivo te queríamos preguntar si era posible pasar el examen al jueves para así tener un tiempo para repasar todos los conceptos vistos. Pedimos perdón por avisar tan cerca de la fecha. 2do A</p>
<p>Imagen #PedidoEdmodo(Clase Adrogué- 13/11)</p>	

En la imagen #PedidoEdmodo se puede ver que los estudiantes utilizan la plataforma para hacerle un pedido a la docente. Si bien la portavoz es Sabrina (que es quien hace el posteo), el mensaje aparece firmado por todo el curso. Como podemos observar la estudiante apela a una serie de recursos mitigadores que intentan minimizar el peso de la acción comunicativa que están realizando: un pedido que puede resultar incómodo porque va en contra de lo planificado por Lila. Por este motivo, la estudiante apela a enumerar las causas del pedido, sus motivos y también a expresiones modales como “queríamos preguntar”, “si era posible”. Además, finaliza su mensaje pidiendo

disculpas por el poco tiempo con el que le realizan la solicitud. Sin embargo, Lila no lee el mensaje en la plataforma, como puede leerse en el intercambio que se registra en la clase siguiente:

Intercambio #PorEdmodoYPorMail (Clase Adrogué- 14/11)

1. Sabrina: Li pará tenemos una pregunta
2. Lila: sí
3. Sabrina: nosotros queríamos cambiar el día porque se suspendieron las charlas ted (.) te habíamos mandado mensajes pero\
4. Lila: pa-ra: mañana?
5. Sabrina: claro
(voces superpuestas)
6. Varios: [no:]
7. Varios: [sí:]
8. Sabrina: PARA para yo ayer te mandé mensaje por Edmodo y por mail (1) no sé- porque: para no decirte el día de la fecha
9. Lila: no no [lo vi lo vi]
10. Sabrina: [pero justo] ayer que volvimos- o sea- de hecho casi todos (.) ahora [nos avisaron que las charlas TED habían] sido ayer
11. Micaela: [el lunes no vino nadie]
(voces superpuestas)
12. Lila: sí sí lo suspendieron
13. Sabrina: y te queríamos preguntar si se- si lo podíamos como:\ pasar para mañana

El intercambio deja en claro que Lila no había leído ni Edmodo ni el correo electrónico que le habían enviado. El análisis de las interacciones en la plataforma Edmodo nos permite ver que, en general, casi no había interacción entre Lila y los estudiantes. Por el contrario, lo que prima en la plataforma es la publicación de mensajes por parte de los alumnos o de la docente, que no suelen tener respuestas lingüísticas (comentarios) ni interactivas (como “me gusta”). Dado que las opciones digitales no resultan efectivas en función de los objetivos de los estudiantes, en este caso el pedido debe realizarse en la clase y “cara a cara”. En el intercambio #PorEdmodoYPorMail, se puede ver que en este intercambio presencial también se apela a recursos mitigadores, como la solicitud de autorización para hacer una pregunta (1), el pedido indirecto a través de una expresión de deseo (3), la alusión a otras formas de intercambio hechas (3, 8). Asimismo, se utiliza el nosotros inclusivo (3), como una forma de desligarse de la responsabilidad individual del pedido y construir un enunciador grupal. Ante esto, Lila busca aclarar el pedido (4) y justificarse por la falta de respuesta digital (9). Tras esto, Micaela y Sabrina desarrollan una secuencia explicativa acerca de los eventos de la cursada, entre viajes y charlas (10

y 11), y ante la participación colaborativa de Lila (12), Sabrina vuelve a formular el pedido (13). El análisis del mensaje en la plataforma y el intercambio en el aula nos muestra que en la Clase Adrogué pueden percibirse de diferentes maneras esos espacios digitales de intercambio: mientras que para los estudiantes pueden servir como un medio de interacción entre ellos y con los docentes, para Lila puede tratarse solamente de un espacio para enviar avisos, tareas y materiales, pero no necesariamente como un espacio dialógico.

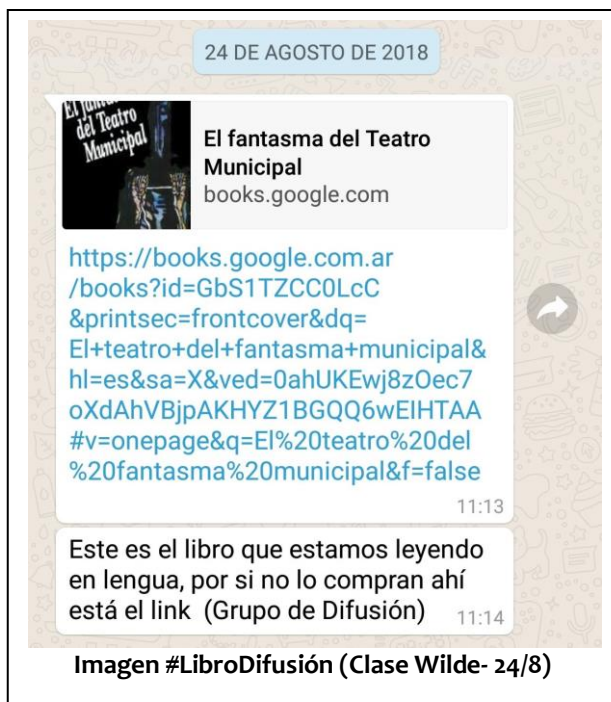
1.1.2. “Me pasas una foto, porfa”: interacciones para compartir materiales

También estudiantes y docentes recurren a los espacios digitales cuando necesitan difundir y compartir materiales para las clases. En la Clase Wilde, como vimos en el capítulo 3, los estudiantes trabajan con versiones digitales de *El fantasma del teatro municipal* cuyos links o imágenes comparten a través de los grupos de WhatsApp. En ese marco, registramos una escena en la que se plantea y resuelve un problema en cuanto a los espacios digitales de comunicación y que nos permite pensar cómo el surgimiento de estos espacios digitales lleva a redefinir (o al menos cuestionar) los límites del aula. En esa clase, Marcela quiere compartir el link de acceso al libro a través de la lista de difusión, pero Ivo había faltado, por lo que se desata el siguiente intercambio:

Intercambio #QueIvoLoCompartaATodos (Clase Wilde-24/8)

1. Marcela: alguien que le saque foto\ y que lo mande al grupo\ (.) a: pero lo tengo a Ivo\ en el de difusión (.) no está hoy Ivo(.)
2. Manuel: cla:ro\
[...] ¹⁵² (diálogos superpuestos)
3. Mariana: pero Ivo siempre se encarga de mandarnos [todo]
4. Marcela: [claro] pero no lo tengo a Ivo
5. Matilda: [qué hacemos?]
6. Manuel: [Román dónde está?]
7. Mariana: desp- le pasamos (.) y puede: - lo puede XX a Ivo y que Ivo lo comparta a todos (risa)
8. Luciano: [cla::]
9. Marcela: [ya sé] pero digo para compartir esto
10. Mauro: y que alguien- alguien se lo envíe a Ivo e Ivo lo pasa a todos
11. Solange: por eso profe
(diálogos y gritos superpuestos)
12. Verónica: te levanto para una foto (tono irónico)
13. Marcela: mandáselo a Ivo y que Ivo lo mande por difusión

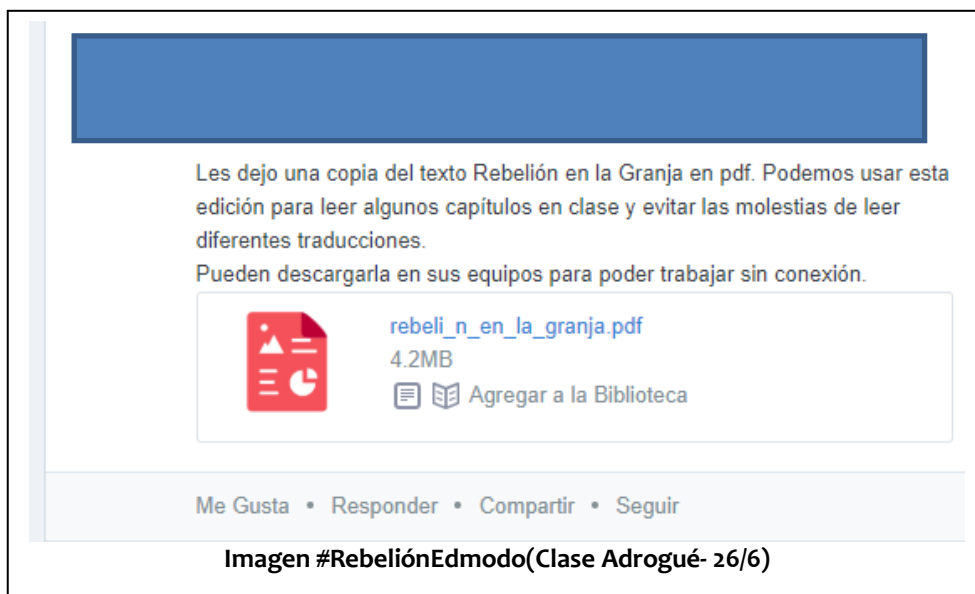
¹⁵² Omito algunos turnos en los que algunos estudiantes preguntan si estaba también Román (otro buen estudiante) como administrador, pero finalmente Verónica aclara que solamente era Ivo el responsable.



En el intercambio #QueVoloCompartaATodos se ve que el objetivo de Marcela es replicar el link escrito en el pizarrón (como vimos en el capítulo 3) para que llegue a todos los estudiantes. Como Ivo no está presente en la clase, varios proponen enviarle los materiales, aunque no esté en el aula, y que él los reenvíe al grupo (7,8 10, 11). Otros alumnos se muestran escépticos respecto de la propuesta, porque suponen que Ivo puede estar dormido (12); de hecho, la misma docente duda (9) hasta que finalmente acepta y le pide a un estudiante que le envíe a Ivo la información para que él la replique (13). Aquí podemos ver algo interesante, porque mientras que para Marcela hay una clara separación entre el aula y la casa de los estudiantes y por eso entiende que Ivo no puede participar de esa actividad de difusión porque no está presente, para los estudiantes esa separación no es tan evidente. De hecho, en este intercambio el rol que tiene Ivo como encargado de la lista de difusión se torna más relevante que su ausencia física en el aula de clases. Como se puede ver en la imagen #LibroDifusión, algunos minutos después del intercambio áulico, Ivo envía el link del libro, que algún compañero le había mandado.

En la Clase Adrogué, la plataforma Edmodo le permite a Lila compartir los materiales necesarios para las clases. En los capítulos anteriores, pudimos ver que Lila aprovecha esta plataforma para enviar textos de lectura (capítulo 3), pero también materiales

y consignas para los trabajos prácticos que debían producir los estudiantes (capítulo 4). A continuación, presentaremos la captura de pantalla de Edmodo y un intercambio en el aula, para observar cómo es este tipo de interacciones en la clase:



Intercambio #MePasásUnaFotoPorfa (Clase Adrogué- 2/8)

1. Micaela: [Gre (.) me pasás una foto porfa?]
2. Greta: [no está en edmodo?]
3. Micaela: [sí pero no me carga a mí, le sacás una foto y me la mandás? del capítulo 5]
4. Greta: [pedile a alguno de los XXX]
(diálogos superpuestos)
5. Paula: [yo lo mandé]
6. Micaela: sí pero mandaste solo la mitad de:l 5 (.) la primer parte
7. Paula: no mandé todo-
8. Micaela: no mirá lo tengo acá
9. Paula: mandé todo
10. Micaela: mirá (.) mandaste el cuatro entero y mandaste solamente la parte esta del 5

A partir del intercambio y de la publicación en Edmodo se puede observar que en la Clase Adrogué existen diferentes vías de acceso y difusión de los materiales: mientras que la docente prefiere enviar materiales y que los estudiantes accedan a ellos a través de la plataforma Edmodo, como se ve en la imagen #RebeliónEdmodo; los alumnos suelen replicar esa información en espacios que les son más afines, como WhatsApp. Tal como habíamos observado en la sección anterior, Edmodo no parecería ser un espacio virtual propicio para la interacción entre Lila y los estudiantes, ni entre ellos mismos. Esto puede inferirse a partir de las respuestas que (no) se obtienen en las publicaciones.

Ni la publicación de Lila en #RebeliónEdmodo ni la de Sabrina (en el apartado 1.1.) generan comentarios (respuestas lingüísticas) y las respuestas interactivas de la plataforma son mínimas. En este sentido, se puede pensar que Edmodo, en la Clase Adrogué, no se configura como una plataforma de interacción, ni como un aula virtual (entendida en términos pedagógicos) sino como un espacio subsidiario del aula presencial, que funciona mayormente como repositorio de materiales para las clases y como una cartelera de avisos y notificaciones. El intercambio #MePasásUnaFotoPorFa, nos muestra que los estudiantes recurren a otras formas de intercambio digital, como WhatsApp, que les permiten una conexión más rápida y eficiente desde los celulares, como va a manifestar Micaela (3) cuando le explica a Greta por qué no puede acceder al material que mandó Lila por Edmodo. Asimismo, en ese intercambio puede leerse un cambio de formato de lectura, porque mientras que Lila había enviado un PDF, las estudiantes hablan de unas capturas de las páginas (*screenshot*), que son imágenes producidas por ellas, a partir de la captura de las pantallas de los celulares. En ese intercambio surge un conflicto porque Greta no quiere replicar en imágenes¹⁵³ el texto (2, 4), y no todos los estudiantes pueden acceder a la totalidad de los materiales, como se ve en la discusión entre Micaela y Paula.

Lo observado en este primer apartado nos permite señalar que en ambas clases existen interacciones convergentes a las temáticas del aula de Lengua y Literatura, en las que los estudiantes y docentes envían avisos, noticias y comparten materiales. El contraste entre ambos cursos nos permitió ver que los participantes de la Clase Wilde tienen un repertorio de prácticas interactivas digitales más limitado, porque dependen enteramente de WhatsApp, mientras que los de la Clase Adrogué cuentan, además, con espacios como Acadeu y Edmodo. Esta disponibilidad genera una diferenciación en cuanto a los participantes y los modos de circulación de la información. La responsabilidad en la circulación de los materiales y de la información es diferente: en la Clase Wilde recae sobre los estudiantes, ya que son los que participan (efectivamente) del grupo de WhatsApp, aunque Marcela supervisa y da indicaciones para ese flujo informativo digital. En cambio, en la Clase Adrogué, la responsabilidad está repartida entre la docen-

¹⁵³ Se refieren a capturas de pantalla de las páginas del PDF no a fotografías digitales del libro en papel.

te y los estudiantes, en los espacios de Edmodo y Acadeu. De cualquier manera, esto no implica necesariamente una diferenciación en cuanto al óptimo funcionamiento de los espacios. Una plataforma como WhatsApp (el espacio digital disponible para la Clase Wilde) no favorece la saliencia de la información importante frente a la accesorio y genera una superposición de las comunicaciones escolares y no escolares, dificultando la comunicación. Sin embargo, Edmodo y Acadeu, que sí resultan más eficientes en cuanto a la restricción temática de las publicaciones, tampoco garantizan una comunicación óptima entre profesores y alumnos, ya que no siempre son conceptualizadas como espacios de interacción digital por parte de los participantes y generan una sobrecarga en la labor de la docente.

1.2. Interacciones digitales divergentes

A continuación, nos vamos a detener en aquellas interacciones divergentes, es decir, que generan un alejamiento de las temáticas escolares en las aulas de Lengua y Literatura, hacia otros contenidos y actividades. En estas interacciones, los celulares tienen un rol clave, ya que, por su propio diseño, favorecen un uso lúdico-comunicativo más que el escolar (Linne, 2014, 2018). En efecto, los celulares habilitan espacios que se alejan de los objetivos del aula propiciando interacciones con esos dispositivos (persona/máquina), como escuchar música, consultar redes sociales y jugar; o a través de esos dispositivos (persona/persona), como chatear en distintas aplicaciones digitales. Es por este motivo que Linne (2014, 2018) sostiene que los celulares muchas veces son percibidos como disruptivos en las aulas, ya que comunican con el afuera y escapan a la mirada docente. De cualquier manera, en nuestro trabajo de campo pudimos observar que no todas las interacciones divergentes con y a través de los dispositivos digitales son censuradas, por el contrario, mientras que algunas son reprendidas, otras están permitidas dentro de las rutinas áulicas.

1.2.1. “Profe, ¿puedo usar el celu?”: interacciones permitidas

En ambos cursos pudimos observar que existen momentos en los cuales las docentes habilitan el uso de las tecnologías digitales para prácticas recreativas, como jugar, escuchar música o hablar por WhatsApp. En la Clase Wilde, en general, para realizar ostensiblemente estas actividades, los estudiantes debían pedir permiso. Decimos ostensiblemente, porque a veces los alumnos llevan adelante estas actividades de modo

encubierto, generalmente debajo de los bancos, sin que la profesora lo perciba, como se puede ver en la imagen #BajoElBanco. Sin embargo, en otras oportunidades, cuando los estudiantes están realizando alguna actividad, o han terminado un trabajo o una evaluación, le preguntan a la docente si pueden utilizar los celulares o escuchar música, como se ve en los siguientes intercambios y en las imágenes #Auriculares y #AuricularesDos.

Intercambio #ProfePuedo (Clase Wilde- 16/11)

1. Julieta: profe
(3)
2. Julieta: puedo escuchar música
3. Marcela: °se°
(20)
4. Selena: profe puedo usar el celu?
(Marcela asiente)

Intercambio #MientrasCopias (Clase Wilde- 7/8)

1. Luciano: PROFE (.) podemos escuchar música?
2. Marcela: e:?
3. Luciano: °podemos [escuchar]°
4. Marcela: [mientras] copias sí pero después (.) explico otra vez porque me falta la otra parte del cuadro

		
<p>Imagen #Auriculares Clase Wilde- 7/8)</p>	<p>Imagen #AuricularesDos (Clase Wilde- 13/7)</p>	<p>Imagen #BajoElBanco (Clase Wilde- 10/7)</p>

Como se puede leer en #ProfePuedo y #MientrasCopias los estudiantes de la Clase Wilde le solicitan permiso a Marcela para utilizar sus dispositivos digitales para prácticas recreativas. Esto lo registramos en ocasiones en las que algunos han terminado con sus tareas y todavía no había tocado el timbre del recreo. El intercambio #ProfePuedo, en efecto, pertenece a una escena que observamos durante un examen. Julieta, que ya había terminado y entregado el suyo, la interpela a la docente (1) y como ella no le responde, insiste y hace un pedido directo para que le permita escuchar música (con auri-

culares) (2), a lo que la profesora acepta con una respuesta en voz muy baja (3). Veinte segundos después, Selena le pregunta a la docente si puede usar el celular, pero sin dar mayores especificaciones (4) y Marcela se lo permite con un gesto de asentimiento. Tras esto, otros alumnos que también habían concluido su examen, toman sus celulares para escuchar música, como se ve en la imagen #AuricularesDos. También registramos este tipo de pedidos cuando los estudiantes están realizando una tarea de modo individual y no necesitan escuchar a la docente. Esto se puede ver en el intercambio #MientrasCopias y en la imagen #Auriculares. Allí Luciano interpela a la docente en voz bastante alta para preguntarle si puede escuchar música mientras copia el cuadro escrito en el pizarrón (1). Como respuesta, la profesora hace una interjección que denota que no escuchó o no entendió la pregunta (2), por eso el estudiante la repite señalando sus auriculares (3). Finalmente, Marcela accede, sin embargo, le dice que solo puede escuchar mientras copia y que después ella seguiría explicando (4). Este último intercambio nos permite pensar que tanto los estudiantes como la docente conceptualizan la rutina de copiado en el aula como algo que no requiere focalizar totalmente la atención y, por lo tanto, el uso de celulares no resulta una interferencia.

En la Clase Adrogué los estudiantes no suelen pedirle permiso a la profesora para usar sus celulares: cuando terminan las actividades asignadas y Lila deja en claro que la clase está terminada, los alumnos usan los últimos minutos antes de salir al recreo para revisar sus redes sociales o jugar en línea, como se ve en las próximas imágenes¹⁵⁴:

		
<p>Imagen #FinalDeClase (Clase Adrogué- 14/6)</p>	<p>Imagen #Juegos (Clase Adrogué- 15/8)</p>	<p>Imagen #Notebook (Clase Adrogué- 26/7)</p>

En las imágenes #FinalDeClase, #Juegos y #Notebook se puede ver que los estudiantes utilizaban ostensiblemente sus dispositivos tecnológicos (celulares y notebooks)

¹⁵⁴ En ese momento estaba muy de moda entre los estudiantes el juego "Fortnite"

en prácticas recreativas en el aula cuando las actividades de la clase ya estaban terminadas. La recurrencia de esta práctica nos permite inferir que esto no era conceptualizado como algo negativo o prohibido ni por parte de los alumnos (que lo hacían sin consultar) ni por parte de Lila, que nunca los reprendió por utilizar el celular cuando las actividades estaban finalizadas.

1.2.2. “¿Silenciamos y guardamos los teléfonos?”: interacciones restringidas

Por otra parte, encontramos en ambos cursos muchas situaciones en las cuales se ponen de manifiesto prohibiciones o restricciones en cuanto a la utilización de los celulares para prácticas recreativas. En general, según pudimos observar durante nuestro trabajo de campo, se censuran formas de interacción que generan una “desconexión” de la clase, al favorecer otra forma de conexión y que dificultan, por eso, el diálogo didáctico y el aprendizaje (Mercer, 1995; Hardman, 2008).

En la Clase Wilde se presentan estas situaciones cuando la docente se da cuenta de que alguno de los estudiantes está utilizando el celular (de modo encubierto) en vez de estar realizando una tarea o escuchando la clase, como se puede ver en la próxima escena:

Intercambio #MandandoMensajitos (Clase Wilde- 15/5)

1. Marcela: a ver (.) Emilio (.) contame una cosa (.) de lo que dijo Ivo (1) vos que no viniste (.) de lo que dijo Ivo (.) qué dudas te quedaron? (3) estuviste prestando atención no? no habrás estado con el celular mandando mensajitos no?
2. Emilio: no
3. Marcela: no (.) me pareció (.) como te llamé hiciste así (.) (gesto de sorpresa) dejaste el celular rápidamente dije (chasquea la mano) (.) Emilio estaba con el celular haciendo algo incorrecto
4. Luciano: mucho Clash Royale¹⁵⁵
(risas)
5. Marcela: mucho no? demasiado\ (.) bueno eso también tenemos que ir cortándolo porque si no nos va alcanzar el tiempo

En el intercambio #MandandoMensajitos podemos encontrar una situación en la que Marcela reprende a uno de los estudiantes porque sospecha que está utilizando el celular durante la clase. El intercambio comienza cuando ella le hace una pregunta en relación con algo dicho por Ivo con anterioridad (1), pero no se trata de una pregunta “auténtica”, sino una forma de interpelar a Emilio. Como el estudiante no responde, lo que puede verse en los segundos en silencio tras la intervención, la docente retoma el

¹⁵⁵ Clash Royale es un videojuego de estrategia en línea para dispositivos móviles.

turno de habla para preguntarle directamente si había estado prestando atención y a través de una negación en una pregunta retórica da a entender que había estado con el celular en vez de prestar atención en la clase. El estudiante lo niega (2), pero Marcela explicita los motivos que justificaban su sospecha, basándose en los movimientos gestuales y corporales del estudiante (3). En ese turno aparece la valoración de “algo incorrecto” para calificar la práctica recreativa con el celular en la clase. Frente a eso, Luciano menciona un juego, insinuando que Emilio estaba jugándolo (4). Frente a esto, Marcela retoma el cuantificador “mucho” de Luciano y, tras eso, recurre al discurso normativo y a través de la modalidad deóntica señala que eso debía terminarse porque no alcanzaría el tiempo en las clases (5).

En otra ocasión, Marcela hace referencia a este tipo de interacciones digitales para justificar las problemáticas de los estudiantes con la materia, lo que también revela esa concepción negativa acerca de las prácticas recreativas con el celular durante las horas de clase. En el próximo intercambio se puede observar cómo liga el uso de los celulares con fines no educativos con el aprendizaje:

Intercambio #ParaEsoMeQuedoEnCasa (Clase Wilde- 21/8)

1. Marcela: así nos va\ porque no escuchamos\ (.) porque estamos con el celular mientras tenemos que escuchar a la profe\
(risas de fondo)
2. Alguien: [XX]
3. Marcela: yo estoy corrigiendo-
(voces superpuestas)
4. Marcela: yo estoy corrigiendo para que aprendan
5. Alguien: eh?
6. Marcela: no para que se pongan los auriculares (.) para eso me quedo en casa escuchando tranquilamente los auriculares\ no?
(voces superpuestas)

El intercambio #ParaEsoMeQuedoEnCasa lo registramos durante la corrección grupal de un examen. Mientras Marcela está tratando de explicar las respuestas correctas e incorrectas en esa prueba, hay mucho bullicio, risas y diálogos. Ante esto, la docente señala como principal causa de los resultados negativos obtenidos en las instancias de evaluación el hecho de que los estudiantes no la escuchan, y contrapone en su enunciado “escuchar a la profe” y “estar con el celular” como acciones antagónicas (1). En los turnos siguientes, a pesar de las sucesivas interrupciones y solapamientos, Marcela retiene el turno de habla y enfatiza cuáles son los objetivos de su trabajo y vuelve a con-

traponer “aprender” y “utilizar los auriculares”, señalando que para que los estudiantes usen los auriculares, se “quede en su casa”, configurando las prácticas recreativas con los celulares como obstáculos para la clase.

En la Clase Adrogué también registramos algunas situaciones en las que Lila reprende a los estudiantes por sus prácticas recreativas con los celulares durante las clases, como se puede ver en el siguiente intercambio:

Intercambio #ChequeandoElMensaje (Clase Adrogué- 24/5)

1. Francisco: mandó un mensaje (.) eu chicos alguien le pregunta [a D¹⁵⁶ si puedo ir a las 9.45]
[...]¹⁵⁷
2. Francisco: [Ma- Mariano parece que viene] 9 y cuarenta y cinco
3. Lila: quién?
4. Máximo: solamente [para el acto]
5. Francisco: [Mariano]
6. Lila: y ustedes cómo saben a qué hora va a venir mariano? (tono irónico)
7. Juan Martín: [porque me dijo-]
8. Francisco: [acaba de mandar] mensaje
9. Juan Martín: me dijo [XX]
10. Lila: [y usted] qué hace chequeando el mensaje de Mariano [en clase]?

En el intercambio #ChequeandoElMensaje, Lila pone de manifiesto que no siempre es adecuado utilizar los celulares en el aula. Francisco, interrumpe un diálogo coloquial que se está produciendo en la clase para comentar una pregunta que había hecho Mariano a través de WhatsApp (1, 2). Frente a esto, Lila duda respecto del origen de la interrogación (3), dado que Mariano está ausente en la clase, y ante la respuesta de Francisco (5), Lila hace una pregunta retórica con un marcado tono irónico para consultar la fuente de información, implicando la inadecuación de la conducta de los estudiantes (6). Sin embargo, por las respuestas de Juan Martín y Francisco, que no se justifican, sino que responden auténticamente (7, 8, 9), la profesora vuelve a hacer una pregunta en la que explicita con claridad justamente que es inadecuado estar “chequeando” los mensajes durante la hora de clase (10).

Asimismo, en varias oportunidades Lila deja en claro que ciertas prácticas con los celulares son obstaculizadoras para el desarrollo de las clases. Por ejemplo, al inicio de

¹⁵⁶ Dina es la preceptora.

¹⁵⁷ Omito algunos segundos en los que se desarrolla un diálogo entre Lila, Juan Martín, Mía y Micaela sobre lavar los platos, a raíz de un comentario que había hecho uno de los estudiantes anteriormente.

las clases solía pedir que los celulares fueran guardados, como se puede ver a continuación:

Intercambio #EnLaMochi (Clase Adrogué- 24/5)

1. Lila: bueno (.) buenos días:
(voces y diálogos superpuestos)
2. Lila: a: va de vuelta (.) **buenos días**
3. Varios: buenos días
4. Lila: silenciamos y guardamos teléfonos? (1) en la mochila

Allí podemos observar que inmediatamente después de la secuencia típica de apertura de clase (1, 2, y 3), Lila, al ver que muchos estudiantes están con sus celulares, les solicita que los silencien y los guarden en la mochila (4). En el intercambio #EnLaMochi reproducimos un pedido que registramos en muchas de sus clases y que constituye, en un punto, parte del ritual del comienzo en la Clase Adrogué. Como señalamos en la sección anterior, es muy usual que los estudiantes estén utilizando sus dispositivos tecnológicos en sus tiempos libres, fundamentalmente antes y al volver del recreo. Entonces, es común que cuando comienza la clase de Lila, o cuando la docente considera que todos tienen las actividades completas, les solicita que guarden sus aparatos, como una forma de predisponerse para las (nuevas) tareas.

Por otro lado, en algunas ocasiones, el uso de los celulares en prácticas recreativas plantea un conflicto en la Clase Adrogué, ya que se contraponen los deseos de (algunos de) los estudiantes y los objetivos de la profesora. Esto puede verse en la siguiente escena:

Intercambio #AlgoImportante (Clase Adrogué- 15/8)

1. Sabrina: ¿Li puedo interrumpir dos segundos para cont- para decir algo (.) importante ?
2. Mariano: ya la seguí- le di like
3. Sabrina: a: bueno (.) si pueden hacer lo que:\ mandé por el grupo de WhatsApp (.) genial
4. Alguien: [qué cosa?]
(voces superpuestas)
5. Sabrina: si pueden [seguir la página de:]
6. Mariano: [ya le di like y] ya-
7. Micaela: [dibujar-?]
8. Rufina: [lo de-]
9. Sabrina: tp concept (.) si? (.) y darle like a:l (.) a la foto esa [...]¹⁵⁸ (20)
10. Lila: sabri?

¹⁵⁸ Diálogos superpuestos entre los alumnos mientras acceden a la página que Sofía les indicó.

(voces superpuestas)

11. Sabrina: ay no pero era muy importante

12. Lila: claro (.) pero era muy importante pero ahora los tenemos a **todos** con el celular de vuelta afuera y ni siquiera arrancamos\

En el intercambio #Algolimportante, registramos una situación en la que Sabrina interrumpe el comienzo de una clase para hacer un pedido relacionado con una votación virtual. Comienza pidiéndole permiso a Lila y como ese acto constituye una interrupción por sí mismo, se justifica diciendo que tiene que decir algo importante (1) y antes de esperar la respuesta de Lila, habla a sus compañeros para avisar y reforzar un pedido de votación digital hecho en el grupo de WhatsApp (3). Esto genera que algunos estudiantes intervengan manifestando que ya lo habían hecho (2) y también haciendo más preguntas (4) lo que genera que Sabrina haga algunas aclaraciones (5 y 9). Tras unos segundos, Lila interpela a Sabrina con un tono de voz molesto por las dilaciones en el comienzo de la clase (10). Por su parte, la alumna intenta justificar su accionar amparándose en la importancia de su pedido (11). Frente a esto, Lila repite esa información, distanciándose y reprende a la estudiante porque había generado que todos sacaran sus celulares (12), algo que en la interacción se configura como un impedimento para el normal desarrollo de la clase.

La oposición conflictiva entre usar los celulares (en prácticas recreativas) y participar activamente de las clases pudimos registrarla también en las entrevistas con los alumnos de ambos cursos. Los estudiantes, cuando se les consulta si consideran que existen desventajas o perjuicios por el uso de tecnologías digitales en las aulas, suelen hacer referencia a esto como puede leerse en los próximos fragmentos:

Fragmentos #NoPrestásAtención (Entrevista estudiantes- Clase Wilde)

1. Investigadora: y: y como las cosas negativas? (.) o perjudiciales\ (.) de usar el celular o la compu en la clase?

2. Diana: no estudiás no prestás atención=

3. Simón: =eso

4. Diana: tas-

5. Investigadora: y por qué?

6. Diana :porque estás muy pendiente del celular y lo que pasa (.) o sea lo que estás viendo (.) si estás en las redes o en lo que estás

7. Simón : si no tenés datos te caga XX

Fragmento #TePerdésLaExplicación (Entrevista estudiantes- Clase Adrogué)

1. Investigadora: y respecto de usar los celulares? encuentran al- además de lo que dijeron de las compus y de lo que dijeron del wifi (.) puede traer algún problema usar los celulares?
2. Mariano: sí
3. Investigadora: a ver
4. Mariano: en-en clases (.) capaz que sí porque (.) si están no sé (.) hay dos usando el celular (.) y no sé se mandan mensajes y (.) cualquier cosa se pueden mandar e: desde respuestas no sé hasta (entre risas) pero (se aclara la garganta) o si no está en una clase mientras la profesora está explicando y vos jugando a los jueguitos y te perdés la explicación y (1)
5. Agustín: Marian vos conocés a alguien que le pase eso?
6. Mariano: no
(risas)

Es interesante que los que mencionan esto son los estudiantes, porque Lila y Marcela, en sus entrevistas, no retoman estas prácticas recreativas con los celulares. Los estudiantes, en cambio, sí lo hacen. En los fragmentos anteriores se puede ver que los alumnos dan cuenta de que consideran la capacidad distractora de los celulares y lo ponen en relación con que generan una alta demanda de atención, como señalan Diana y Simón en #Prestás Atención, lo que interfiere con sus posibilidades para comprender los temas y las explicaciones de los docentes, como menciona Mariano en #TePerdésLaExplicación.

Lo presentado hasta aquí nos permite caracterizar lo que entendemos como interacciones divergentes con dispositivos digitales, es decir, la participación en intercambios con y a través de las tecnologías digitales que se alejan de los temas del aula de Lengua y Literatura y que tienen finalidades recreativas, como la participación en intercambios digitales, la consulta de redes sociales, los juegos y escuchar música. Con el análisis de las diferentes escenas observamos que el carácter restringido o permitido dentro de las aulas no depende de la actividad realizada en sí misma, sino de si los docentes entienden que interrumpe o no la participación significativa de los estudiantes en las actividades áulicas, como escuchar explicaciones o realizar una tarea. De cualquier manera, en ninguna de las aulas se generan situaciones muy conflictivas, por un lado, porque las profesoras apelan a recursos mitigadores, como el humor, los tonos bajos, los diminutivos para hacer los pedidos o las reprimendas, y, por otro lado, porque los estudiantes suelen disculparse o aceptar los retos, mostrando su aceptación de que

están violando esas normas de convivencia y que sus actitudes son inadecuadas, como también manifiestan y reconocen en las entrevistas. El contraste entre las Clases Wilde y Adrogué nos permitió ver que en esta última el uso de los celulares está más “naturalizado”, ya que los alumnos piden menos permiso que los de la Clase Wilde.

En esta primera parte del capítulo nos concentramos en las prácticas de interacción con tecnologías digitales y el análisis nos permite categorizarlas en dos tipos según contribuyan o no con el desarrollo de las temáticas de la clase. Así diferenciamos entre interacciones convergentes, cuya función principal es compartir información o materiales relevantes para las clases, en este caso de Lengua y Literatura, e interacciones divergentes, que no están vinculadas con las temáticas de las clases, sino que se trata de prácticas de entretenimiento y comunicación extraescolares. Observamos que en ambos tipos de interacciones se combinan prácticas vernáculas con prácticas escolares, pero, mientras que las interacciones convergentes son permitidas y alentadas por las docentes, que requieren de los espacios digitales para asegurarse la difusión de información importante o de materiales áulicos, las interacciones divergentes, en algunos casos, pueden ser censuradas en tanto conllevan dificultades para la comunicación áulica y, por lo tanto, para el aprendizaje.

2. Reflexión sobre el lenguaje y el discurso con tecnologías digitales

Durante el trabajo de campo observamos que en las actividades de reflexión metalingüística y metadiscursiva, en general, primaba el trabajo con textos escritos y ejercicios con ejemplos específicos en fotocopias y/o en el pizarrón. Sin embargo, como en las clases de Lengua y Literatura, el lenguaje es un contenido a aprender y el medio de aprendizaje (Camps, 2005), se producen –y también proponen– algunas secuencias en las que se reflexiona sobre el lenguaje en uso a partir de ejemplos auténticos y, a veces, de materiales multimodales. En esta segunda parte del capítulo abordaremos el análisis de estas escenas en dos apartados: en el primero nos concentraremos en las prácticas de reflexión metalingüística en las que se aborda la contraposición entre variedades vernáculas y variedades escolares a partir de ejemplos que circulan en las aulas y en las redes sociales. En el segundo apartado nos detendremos en el análisis de algunas acti-

vidades propuestas como parte de la investigación, en las que se buscaba el desarrollo de prácticas de reflexión metalingüística y metadiscursiva con materiales multimodales.

2.1. Lenguaje vernáculo vs. lenguaje escolar[izado]

En ambas clases observamos instancias de reflexión metalingüística sobre ejemplos de variedades vernáculas y de la lengua estándar, pero de modo diferenciado: mientras la variedad estándar participa en actividades de reflexión planificadas, las expresiones vernáculas son retomadas de modo espontáneo, para explicarlas o para mostrar su inadecuación en el aula. Vale aclarar que aquí retomamos la diferenciación que sintetiza Bixio (2012) entre la variedad vernácula y la estándar: mientras que la primera está limitada a funciones sociales comunales, la segunda tiene mayor elaboración funcional en tanto se usa para la educación, los medios de comunicación, etc. La variedad estándar tiene consenso y está codificada en gramáticas y vocabularios; es frecuentemente la lengua que se escribe y ofrece cierta unidad lingüística. La variedad vernácula, en cambio, da cuenta de la falta de estandarización, pero, sobre todo, de formas lingüísticas y prácticas de registro en las que se combinan diversos cruces y distintos códigos, dialectos, estilos, y que se representan en los medios de comunicación, en las formas de la cultura popular y en el discurso informal (Rampton, 2010). Durante nuestro trabajo de campo observamos que en las aulas conviven variedades estándares con variedades vernáculas, y que circulan diferentes registros (Tusón, 2002; Bixio, 2012; Unamuno, 2016); sin embargo, estas variedades están asociadas a diferentes actividades y valoraciones (Cuesta, 2019). Tal como propone Tusón (2002) observamos que en los usos de los profesores y en los materiales escolares existe un registro más formal y escolar, mientras que prima un registro más coloquial e informal en los usos de los estudiantes. Por esto, en las interacciones áulicas hay una negociación constante de formas y significados, en la que se articulan los saberes lingüísticos conocidos con variedades más formales a aprender (Tusón, 2002). En este contexto, sin embargo, existen relaciones de poder ya que los docentes, con su autoridad disciplinar, son quienes convalidan o no ciertas maneras de expresarse en las aulas y son portadores de ciertas valoraciones que prestigian unos usos lingüísticos y no otros (Cuesta, 2019). Esta pluralidad de códigos, registros y variedades lingüísticas genera distintas posibilidades comunicativas en las clases, ya que los estudiantes y profesores pueden elegir opciones de sus repertorios de

acuerdo con sus objetivos y con las restricciones contextuales (Saville Troike, 2003; Bixio, 2012). Por lo tanto, en los intercambios en las aulas podemos ver esos desplazamientos entre variedades y las negociaciones al respecto entre estudiantes y docentes, que nos permiten pensar la reflexión metalingüística como una práctica letrada, en la que se combinan saberes, objetivos y acciones.

A continuación, analizaremos en dos secciones estas negociaciones y prácticas de reflexión metalingüística sobre expresiones vernáculas, en relación con usos lingüísticos que surgen en las redes sociales y llegan al aula, y con otros usos demasiado coloquiales que resultan inadecuados para las clases.

2.1.1. “Skere lo dice un youtuber”: de la red al aula

En las clases registramos algunas situaciones en las que estudiantes y docentes reflexionan sobre expresiones lingüísticas que circulan en las redes, o que surgen originalmente en espacios digitales y luego se extienden a otros espacios presenciales. En estas situaciones, se retoman en las aulas expresiones lingüísticas que indexicalizan un registro adolescente vinculado con el contacto o la pertenencia a redes sociales en espacios en línea y son reconocidas como tales¹⁵⁹ (Rampton, 2006; Rampton, Maybin y Roberts, 2014). Sin embargo, dado que el registro también puede ser pensado como una *práctica social* (y no solo como un conjunto de expresiones) que tiene que ver con el uso de determinados recursos o variantes lingüísticas para crear y manifestar significados sociales (Eckert, 2003, 2004), se pueden pensar las estilizaciones de registros (Rampton, 2006) y la apelación a las voces enregistradas (*enregistered voices*) (Agha, 2005) como una forma en la que los estudiantes proponen (sus) expresiones vernáculas en el aula y generan, así, instancias de reflexión metalingüística. En ese sentido, los intercambios sobre expresiones en las redes no solo permiten reflexionar desde la escuela sobre las variedades vernáculas, sino que también participan del proceso de construcción identitaria entre adolescentes y del refuerzo de sus relaciones interpersonales.

En la Clase Wilde, si bien los estudiantes suelen a apelar a expresiones vernáculas propias de los registros adolescentes y en línea, en general Marcela no participa de este

¹⁵⁹ Para que este proceso de indexación funcione es necesario que el registro sea reconocido socialmente, es decir que esas formas de hablar sean ampliamente reconocidas y que existan formas de tipificación social relacionadas con esas formas de hablar (Agha, 2005).

tipo de intercambios; por el contrario, cuando surgen en el aula expresiones relacionadas con las redes no son retomadas por la docente, como podemos ver en el próximo intercambio:

Intercambio #AnocheceSobreLaLaguna (Clase Wilde 20/4)

1. Marcela: *sobre la laguna* (dictando) (.) *Anochece tranquilamente sobre la (.) laguna*
2. Ismael: a: hoy es viernes\
3. Alguien: **vamos**
(voces superpuestas)
4. Manuel: es viernes y tu cuerpo lo sabe
5. Mauro: es viernes y [tu cuerpo lo sabe]
6. Marcela: [a pesar de la lluvia\]
7. Luciano: cómo profe?
8. Ivana: vinimos al colegio
9. Marcela: a pesar de la lluvia (.) coma

En la escena en la que se desarrolla el intercambio #AnocheceSobreLaLaguna, Marcela está dictando oraciones para analizar sintácticamente. Los estudiantes hacen algunos aportes, para “completar” las oraciones, pero estos no son tenidos en cuenta. En general, cuando tiene que asignar oraciones para las tareas de análisis sintáctico, Marcela las inventa en el momento, inspirándose en las lecturas o en sucesos que ocurren en el aula (por ejemplo: “Mauro corría desesperadamente y pegaba patadas voladoras” y “Había mucho ruido en el patio”), y no suele retomar las opciones de los estudiantes. En el intercambio se puede ver que dos alumnos reproducen una frase viral “Es viernes y tu cuerpo lo sabe” (4 y 5) y que esta no es utilizada como insumo para la clase. Se trata de una frase cuyo origen exacto se desconoce pero que se viralizó en redes sociales, en relación con memes, videos y canciones¹⁶⁰. Sin embargo, Marcela no se detiene en eso y solapa su turno con los de los estudiantes para dictar una nueva oración (6). La pausa que hace en el dictado es aprovechada por Luciano para pedir que lo repita (7) y por Ivana, quien propone un final alternativo para la oración (8). Sin embargo, Marcela sigue dictando sin retomar los turnos anteriores y, tras algunas interrupciones completa, la oración: “A pesar de la lluvia, el público concurre masivamente al festival”. Se puede ver, entonces, que, en la Clase Wilde, aunque los estudiantes propongan oraciones o fraseología típica de las redes sociales, estos no son considerados como materiales válidos para el análisis en la clase de Lengua.

¹⁶⁰ Se pueden ver memes sobre esto en el anexo de la tesis.

Por otra parte, a pesar de que muchos se muestran interesados en reflexionar sobre los usos vernáculos vinculados con las redes sociales, no se generan instancias grupales con la docente para pensar al respecto. A continuación, se reproduce un intercambio que mantuve con algunos estudiantes en relación con los “nuevos usos lingüísticos” que ellos reconocían, cuando habían terminado una actividad:

Intercambio #MalAlláMalAhí (Clase Wilde- 14/9)

1. Verónica: mal allá (.) viste que ahora se dice mal allá=
2. Víctor: no: [toda la vida se dijo]
3. Samanta: [mal ahí mal allá]
4. Verónica: ahora está más de moda el mal ahí
(voces superpuestas)
5. Verónica: yo lo conocí ahora
6. Samanta: yo también
7. Víctor: no: vos-vos escuchás todo lo que digo yo (.) o sea\
8. Samanta: na:: (.) selena también
9. Investigadora: cómo es la expresión? mal [allá]
10. Samanta: [sí pero\]
11. Víctor: [mal allá mal saque mal fla]
12. Verónica: [mal ahí mal fla]
13. Investigadora: mal qué? mal flan
14. Samanta: fla::
[...]¹⁶¹
15. Verónica: cuál otra?
16. Samanta: e:
17. Víctor: mal fla
18. Varios: [mal fla-]
19. Verónica: e: cheto
20. Samanta: re [cheto]
21. Verónica: [pero cheto] se usó siempre creo
22. Samanta: [cheto toda la vida se usó]
23. Investigadora: [no cheto sí]
24. Víctor: [re cheto] se usó siempre
25. Nicolás: a re-
26. Investigadora: a re
27. Samanta: [a re]
28. Verónica: [el a re] el a re no sé de dónde [salió]
29. Víctor: [el a re] no es de tan- de villero y o sea sí de hablar [XXX]
30. Samanta: [XXX]
31. Víctor: [XXX] lo usan todos(.) claro
[...]¹⁶²
32. Verónica: y el otro (.) e: a ver\
33. Víctor: mal fla-
34. Verónica: el cumpa
35. Selena: [a:: se re usa ahora]

¹⁶¹ Discuten sobre “mal fla” y repiten algunas expresiones.

¹⁶² Sigue el diálogo sobre otras expresiones como “re cheto”, “berretines”, “milipili”, etc.

36. Víctor:[no pero eso] eso salió del video del chabón que le dijo a Messi que le lleve alfajores

El intercambio #MalAlláMalAhí se produce cuando algunos estudiantes espontáneamente me comentaron algunas formas nuevas de hablar y, ante mi interés, continuaron hablando de otras expresiones, como “mal ahí”, “cheto”, “flama” “ahre”. A medida que el intercambio avanzaba se sumaron otros alumnos a escuchar lo que sus compañeros expresaban. El intercambio revela que los estudiantes desarrollan una reflexión metalingüística sobre las formas “nuevas” de hablar que utilizan y se detienen sobre las similitudes semánticas entre ellas (3, 11, 12), el origen y la circulación de cada expresión (1, 2, 4, 5, 6, 21, 22, 24, 28, 35, 36) y los juicios sociolingüísticos sobre ellas (29, 31). En ese diálogo, del que solo reproducimos un fragmento, los estudiantes participan activamente, ya que es un tema que genera interés y controversia en el grupo, lo que produce algunos solapamientos en los turnos de habla, transiciones sin silencios y reparaciones entre ellos. En el intercambio se puede registrar una preocupación por el surgimiento de los términos en espacios digitales, como se explica del término “cumpa” (36) en relación con un video viral. En efecto, se trata de expresiones vernáculas que se viralizan y extienden su circulación en redes sociales, y luego trascienden ese ámbito digital y se registran en todo tipo de discursos. En este intercambio Marcela no participa a pesar de que se produce en el marco de la clase, cuando habían terminado una tarea. Se puede decir, entonces, que, en la Clase Wilde, a pesar de que los estudiantes manifiestan un cierto interés por las expresiones lingüísticas relacionadas con los espacios digitales, no se habilitan espacios o intercambios grupales entre alumnos y profesora para reflexionar al respecto.

En la Clase Adrogé, en cambio, en numerosas ocasiones se proponen instancias de reflexión sobre terminología nueva, surgida y expandida a través de redes sociales digitales, como se puede ver en las próximas escenas. En el primer intercambio que reproducimos se comenta el significado del sintagma “un Raúl”, a raíz de que el tacho de basura había sido bautizado por los estudiantes con ese nombre. El segundo intercambio surge a partir de la pregunta de un estudiante que incomoda a la docente; y el tercero se produce cuando Lila se entromete en una discusión de los estudiantes sobre la ex-

presión “skere”, un tema de debate que se había puesto de moda en los últimos meses del año 2018.

Intercambio #UnRaúl (Clase Adrogué- 23/5)

1. Lila: es gracioso [que::]=
2. Juan Martín: [XXX]
3. Lila: =se llame Raúl (.) saben que hoy en día se le está diciendo Raúl (.) a los hombres que son muy machistas?
(voces superpuestas)
4. Lila: sabías vos?
5. Investigadora: no (.) yo no (.) me quedé en tincho
6. Lila: cla- tincho y Raúl [son los]
7. Investigadora: [tincho y Raúl]
8. Agustín: cómo digo? Santino es Raúl? o [XXX]
9. Sebastián: [Raúl] es Santino
10. Lila: perdón?
11. Agustín: cómo se dice? Santino es Raúl?
(risas)
12. Lila: qué? cómo se dice\
13. Agustín: Santino es Raúl?
14. Juan Martín: no (.) cómo decís? santino \ (.) si le quiero decir (.) machista a: Santino (.) qué le digo? Santino
15. Lila: a: es un Raúl
16. Juan Martín : [Santi-]
17. Lila: [no] *pasa que santino es un Raúl\ o es muy Raúl (tono de voz impostado)*
(risas) (.) o es un tincho
18. Mariano: tincho
19. Micaela: tincho
(risas)

Intercambio #Coño (Clase Adrogué- 23/5)

1. Máximo: Li?
2. Juan Martín: la verdad que así no escribo
3. Máximo: en castellano qué sería coño?
(voces superpuestas, Juan Martín se ríe)
4. Lila: °XXX° (habla muy bajo)
5. Micaela: qué cosa?
(voces superpuestas)
6. Lila: XX en español no XXX
(voces superpuestas)
7. Analía: A:: (.) pero tipo (.) eso lo sabe [todo el mundo]
8. Juan Martín :[XX por la vida-]
9. Lila: en el recre- en el recreo Ana te cuenta
10. Juan Martín: Maxi[XXX]
11. Analía: no:: pero todos los youtube:rs coso lo dicen\
12. Santino: buena:

Intercambio #Skere (Clase Adrogué- 24/10)

1. Lila: no sabías?

2. Lisa: qué cosa?
3. Lila: es let's get it
4. Santino: pero capaz en español [quiere decir\]
5. Lila: [let's get it]
6. Justina: en serio?
7. Paula: qué cosa?
8. Varios: [qué cosa]
9. Juan Martín: quién lo dijo?
10. Sabrina: qué cosa?
11. Santino: skere? (risas)
12. Lila: se\
13. Mía: no sabían?
14. Paula: qué cosa?
15. Mía: que (.) skere es-
16. Rufina: =es let's get it
17. Mía: let's get it
18. Alguien: qué?
19. Mía: [y lo dijeron tantas veces]
20. Micaela: [let's get it]
21. Mía: y decirlo tantas veces\ [let's get it let's get it let's get it]
(voces superpuestas)
22. Justina: y skere de dónde salió?
(voces superpuestas)
23. Micaela: de let's get it
(voces superpuestas)
24. Luciana: quién inventó el skere?
25. Rufina: creo que duki
26. Micaela: [justi justi justi]
27. Mía: [No duki inventó el modo diablo]
(voces superpuestas)
28. Francisco: (mientras dicen let's get it varias veces las chicas) skere lo dice un youtu-ber\
29. Juan Martín: Li (.) entonces XXX sabés que me parece que eran un tipo empezó a hablar bueno=
30. Mariano: mal- malo [malo]
31. Juan Martín: [squerry] squerry es no sé qué dijo XXXX (sigue)

Como podemos ver en los intercambios anteriores, en la Clase Adrogué se propicia en mayor medida una reflexión grupal sobre las expresiones emergentes en las variedades vernáculas relacionadas con la circulación discursiva en espacios digitales. La docente propicia intercambios en los que se participa para reflexionar en conjunto sobre expresiones como "Raúl", "coño" y "skere". Asimismo, resulta interesante señalar que, si bien en algunos casos son los estudiantes quienes llevan ejemplos para conversar (#Coño y #Skere), también Lila propone sus propios ejemplos (#UnRaúl). En relación con eso, en los intercambios se puede ver que en la Clase Adrogué la docente busca presen-

tarse como conocedora de los códigos que circulan en las redes, y así, como una forma de identificación social con un grupo juvenil. En #UnRaúl, Lila presenta la expresión novedosa (3) y responde las preguntas de los estudiantes sobre cómo utilizarla (9, 11, 13, 14), dando ejemplos de uso (17) a través de una estilización del lenguaje con un acento impostado. Por otra parte, en #Skere, Lila interviene en un diálogo entre dos estudiantes que comentaban el término “skere” y la forma de pronunciación de Mario Mac-tas¹⁶³, para mostrar que ella sí sabía el origen de la expresión viral (1, 3, 5). Sin embargo, cuando otros escuchan, quieren participar de la discusión terminológica, como se puede ver a partir de las preguntas que desarrollan (6, 7, 8, 9, 10, 14 y 18) y los turnos con explicaciones que producen sobre el significado (16, 17, 19, 20 y 21), y sobre el origen en redes sociales del término (22, 24, 26, 27 y 28). Finalmente, Juan Martín vuelve a tomar el turno de habla para interpelar a la docente y mostrarle el video de Mario Mac-tas, para hacerla partícipe de la situación graciosa que estaban comentando en el grupo (29 y 31). En este intercambio se puede ver que las variedades vernáculas adolescente y en redes es un tema que resulta motivador para los estudiantes, ya que todos quieren participar en la reflexión metalingüística, aportando sus interpretaciones, como se puede rastrear en los sucesivos solapamientos y reparaciones entre ellos.

El intercambio #Coño resulta diferente, ya que se produce a partir de una pregunta de Máximo a Lila (1), quien dilata la respuesta, y luego responde con un tono de voz bajísimo por tratarse de una temática tabú en la escuela, como es el sexo (4, 6). Sin embargo, Analía se burla de Máximo, porque sostiene que todo el mundo tiene ese conocimiento (7), y por eso, Lila, visiblemente incómoda, delega en ella la responsabilidad de explicarle a Máximo (9). Ante algunas bromas de los compañeros (8, 10), Analía apela a una serie discursiva que permite reinterpretar la palabra, ya que la inserta en el uso de youtubers, probablemente españoles, entonces la expresión aludiría a un insulto y no específicamente a los genitales femeninos.

En la Clase Adrogué, además, la reflexión metalingüística también retoma la experiencia y los saberes vernáculos de los estudiantes acerca de sus interacciones digitales y sus propias formas de escritura en redes sociales, como podemos ver en el próximo intercambio registrado durante una clase sobre puntuación:

¹⁶³ Se puede consultar el video en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=LNnVQk4WQ0I>

Intercambio #PuntuaciónEnWhatsapp (Clase Adrogué- 15/8)

1. Juan Martín: ¿Li puedo decir algo?
2. Lila: sí Juan
(1)
3. Juan Martín: que cuando le escribo a mi mamá por WhatsApp cu-como- cuan- escribís rápido como que no uso la coma ni el punto=
4. Mariano: [=yo tampoco=]
5. Lila: [sí::]
6. Juan Martín: =entonces (.) yo qué sé (.) e:: me pregunta (.) vas- vas a la casa de Maxi o no? y yo le pongo no (.) voy y ella [me tiene que preguntar]
7. Lila: [cla:aro]
8. Juan Martín: o sea sí es no coma voy (.) o: (.) no voy
9. Lila: [excelente (.)] o no voy (.) excelente

En el intercambio #PuntuaciónEnWhatsapp se reflexiona sobre los códigos vernáculos escritos en los espacios digitales, más específicamente sobre el uso de los signos de puntuación en WhatsApp. Durante la clase sobre puntuación, un estudiante pide la palabra (1) para comentar cómo se escribe en WhatsApp (3). Él cuenta que no usa ni comas ni puntos, situación con la que Mariano y Lila señalan coincidencia y aceptación (4 y 5). El estudiante presenta un ejemplo concreto en el que la (falta de) puntuación genera una ambigüedad (6, 8) y, a partir de esto, se reflexiona sobre las diferencias en cuanto a los signos de puntuación en la escritura formal y en la escritura en WhatsApp, lo que es validado con expresiones apreciativas por Lila (7 y 9). En esta escena, como en las anteriores, las experiencias de los estudiantes en sus intercambios cotidianos se convierten en material para la reflexión metalingüística en clase. Además, como se puede ver en las cuatro escenas, este tipo de intercambios produce mucha participación y risas por parte de los alumnos, lo que puede ser un indicador no solo de que a ellos les genera motivación conversar sobre expresiones vernáculos que circulan en las redes, sino también de que estas interacciones habilitan espacios de comicidad compartidos en las aulas.

Hasta aquí pudimos ver que los estudiantes de ambas clases manifiestan interés y motivación al participar en intercambios de reflexión metalingüística acerca de las expresiones vernáculos y nuevas que utilizan o que circulan en las redes virtuales. Se trata de formas lingüísticas nuevas (o que no pertenecen a la lengua estándar) y que forman parte de un registro juvenil vinculado con la participación en redes sociales (Twitter,

Instagram, YouTube, etc.), pero cuyas expresiones resultan oscuras si no se cuenta con los conocimientos necesarios propios de esas comunidades de práctica. Se trata, en efecto, de expresiones que, si bien resultan novedosas, se pueden explicar a partir de procedimientos lingüísticos propios de las lenguas, ya que surgen por lexicalizaciones y conversiones (“un Raúl”, “milipili”, “mal ahí”), por nuevas acuñaciones (“skere”, “cum-pa”), por préstamos lingüísticos (“coño”), por procesos de resemantización (“berretín”) y por fraseología memética (“es viernes y tu cuerpo lo sabe”). El contraste entre clases nos permitió ver que las instancias de reflexión metalingüística en ambos espacios son diferentes: mientras que la docente de la Clase Wilde no suele retomar estos registros juveniles y adolescentes, la de la Clase Adrogué, habilita y propone instancias de reflexión sobre estas formas lingüísticas nuevas y suele demostrar un conocimiento del registro que indexicaliza su posición y rol dentro de esos grupos de pertenencia.

2.1.2. “La palabrota esa feísima”: el lenguaje para el aula

En ambas clases también registramos situaciones en las que las docentes y los estudiantes discuten y negocian cuáles son las maneras adecuadas para hablar en el aula. La reflexión metalingüística en estos casos no se centra en la corrección/incorrección de las expresiones, sino que tiene que ver con la adecuación al contexto escolar. Frente a las expresiones coloquiales, vernáculas o informales de los estudiantes, las profesoras proponen un registro escolar caracterizado por el uso de formas lingüísticas estándares que son aceptadas convencionalmente en la escuela. En estas secuencias, en general, los alumnos producen enunciados que se alejan ostensiblemente del registro escolar y las docentes, al percibir esto como problemático, reformulan proponiendo expresiones adecuadas. En la Clase Wilde, por ejemplo, durante la corrección de unas actividades se produce el siguiente intercambio:

Intercambio #PalabrotaFeísima (Clase Wilde-20/4)

1. Manuel: me estoy cagando de calor
2. Marcela: Ok?
3. Alguien: °XX°
4. Marcela: sí? (.) Manu? *estás como teniendo calor?* (tono irónico)
5. Manuel: sí
6. Luciano: sí profe\
7. Marcela: qué diferente entre (.) estoy teniendo calor a la palabrota esa **feísima** que dijiste hace un segundo [que usaste el lenguaje informal no tendrías XXXXXX es adecuado?
8. Víctor: [alta calor ameo]

9. Verónica: [me estoy untando de calor]
(voces y diálogos superpuestas) (risas)
10. Nelson: dialecto adolescente
11. Marcela: adolescente (.) ahí está
(voces superpuestas)
12. Ivo: y sociolecto no escolarizado
13. Marcela: exactamente (.) todo eso hizo Manu(.) y con una sola palabra

Durante la corrección, Manuel produce un enunciado que no es adecuado al registro del aula (1). Si bien Marcela continúa el diálogo que estaba teniendo con otro de los estudiantes cuya voz se torna inentendible en medio del bullicio áulico (3), en un siguiente turno abandona la actividad del análisis sintáctico para concentrarse en lo dicho por Manuel. Entonces, con un tono irónicamente amable, demarcado por un acento especial, le pregunta por su estado a través de una reformulación que convierte “cagándo[se] de calor” en “teniendo calor” (4). Esto opera como una reparación del turno previo (1), que da cuenta de que la docente concibe esa expresión como algo problemático dentro de la interacción escolar. Dado que el estudiante responde afirmativamente la pregunta, centrándose en el contenido proposicional más que en la intención pragmática de la profesora (5) y Luciano también muestra acuerdo con este contenido proposicional (6), Marcela explicitará en su siguiente intervención la diferencia entre el enunciado producido por el alumno y la reformulación adecuada, haciendo una valoración negativa sobre lo dicho por el estudiante, que considera una “palabrota feísima”. Finalmente produce un enunciado deóntico sobre el lenguaje informal, que no resulta adecuado para el aula (7). Por el tono irónico y humorístico que emplea Marcela, se habilita a que otros estudiantes se rían y participen de la situación. En la clase sobresalen las voces de Víctor y Verónica que producen estilizaciones sobre el habla informal que también son inadecuadas para el aula (8 y 9). Además, otros proponen análisis sociolingüísticos a partir de las categorías vistas en clases anteriores como “dialecto adolescente” y “sociolecto no escolarizado” (10 y 12). Finalmente, Marcela valora positivamente las intervenciones de los compañeros que analizan la variedad lingüística (11 y 13). En este intercambio se puede ver cómo Marcela propicia una instancia de reflexión y enseñanza a partir de una expresión vernácula inadecuada para el registro áulico.

En la Clase Adrogué también encontramos una situación similar, en la que Lila re-toma un término coloquial que produce uno de los estudiantes para mostrar su inadecuación en el aula y propiciar una instancia de reflexión grupal al respecto.

Intercambio #HablemosConPropiedad (Clase Adrogué- 6/6)

1. Santino: mientras comía (.) Marian me pegó
2. Lila: no te lo puedo creer (.) qué pasó mariano?
3. Mariano: no se no sé me- me- creo que me afanó una papa no sé (risas) [con ketchup]
4. Lila: [hablemos] con propiedad (tono gracioso) por favor (risas voces superpuestas)
5. Agustín: XXX me sacó
6. Lila: sí\
7. Mía: tomó de mi plato (risas)
8. Lila: bien
9. Agustín: me robó
10. Mía: *me ha robado mi plato sin permiso*

El intercambio anterior se produce durante una clase sobre los tiempos verbales del modo indicativo. En ese contexto, Santino da un ejemplo (1) referido a la vida cotidiana. Ante ese turno, Lila se detiene sobre el contenido proposicional expresado (2) y le pregunta a Mariano por qué le había pegado a su compañero, a lo que él responde, con una expresión coloquial: “afanó” (3). El final del turno de Mariano se solapa con el de Lila, quien interviene para “censurar” la forma de hablar del alumno (5). Esto lo hace utilizando un tono amable pero enfático, y los interpela a “hablar con propiedad”. Esta intervención docente genera risas y comentarios superpuestos, entre los que se encuentran propuestas que hacen los estudiantes sobre otras formas posibles de expresar la acción (5, 7, 9) que son aceptadas y validadas por Lila (6, 8) y finalmente Mía elabora una estilización que ridiculiza un poco el grado de “propiedad” con el que se manejan en la clase (10).

En los intercambios anteriores podemos ver cómo ambas docentes, a partir de turnos de los estudiantes que ellas perciben como problemáticos, producen reparaciones y proponen expresiones que sí se ajustan al registro escolar. Si bien en estas escenas no intervienen las tecnologías digitales, dan cuenta de cómo son las posiciones docentes sobre ciertas variedades vernáculas en las interacciones escolares. En ambas clases las profesoras apelan a un cambio de código conversacional, en el que se articulan elemen-

tos pertenecientes a diferentes variedades lingüísticas (Gumperz, 1982; Saville Troike, 2003), amparado en un entendimiento tácito acerca de las normas situacionales y cómo comunicarse en contextos educativos. En ambos intercambios se puede ver cómo se contraponen y negocian las formas estandarizadas y las vernáculas: los estudiantes apelan a sus propias formas de hablar de manera espontánea, y frente a las propuestas de las docentes, ellos evocan hablas ajenas, tanto alternativas válidas como inválidas, para mostrar su repertorio lingüístico y también sus actitudes sobre ellas. En este sentido, se puede pensar cómo en las clases están en constante definición y negociación el establecimiento del marco contextual, mientras que los estudiantes apelan a expresiones que redefinen el contexto de la clase como más coloquial, las profesoras proponen expresiones que marcan el distanciamiento de la informalidad y redefinen el contexto comunicacional escolar.

En este apartado pudimos ver cómo en las clases de Lengua y Literatura conviven formas lingüísticas vernáculas y escolarizadas en los intercambios entre estudiantes y docentes, la manera en que se establecen pautas de adecuación al respecto y también cómo los participantes reflexionan acerca de las expresiones vernáculas que utilizan, tanto acerca de las que se vinculan con la circulación en espacios digitales como sobre aquellas que forman parte de la vida cotidiana (*offline*). Lo observado aquí nos permite pensar cómo los usos lingüísticos y las variedades coloquiales, tanto las que circulan en las redes sociales, como las que son parte de intercambios cotidianos, pueden generar valiosas instancias de reflexión metalingüística y metadiscursiva en las aulas de Lengua y Literatura, donde alumnos y profesoras participan combinando sus intuiciones lingüísticas, sus saberes propios de las comunidades de práctica de las que participan (en redes sociales), y los saberes escolarizados y gramaticales propios de la lengua enseñada (Cuesta, 2019) en el marco disciplinar.

2.2. Trabajar con materiales multimodales

Durante el trabajo de campo observé¹⁶⁴ que en las actividades de reflexión metalingüística y/o metadiscursiva generalmente las docentes recurren a textos tomados de los materiales literarios y de manuales o inventan algunos ejemplos para el aula. A partir de esta observación y del diálogo con las profesoras propuse, como parte de la investigación participativa, algunas instancias de reflexión con materiales multimodales. Esto se debe a la consideración de que el trabajo con ciertos materiales multimodales permite un tipo de charla lúdica para reflexionar sobre el lenguaje y el discurso a partir del humor y los juegos verbales (Lytra, 2008). Según Lytra (2008), la charla lúdica incluye distintas actividades verbales, como bromear, cantar, parodiar, en las cuales los estudiantes pueden mostrar sus conocimientos y experiencias con el lenguaje (y otros recursos semióticos) en otros contextos culturales. En este punto, proponemos que este tipo de actividades permite, no solo ampliar la reflexión discursiva, sino también la combinación de saberes vernáculos sobre el lenguaje y el discurso junto con saberes escolares en relación con la variedad estándar y los géneros discursivos.

2.2.1. *“Me mata el ejemplo”*: integración espontánea de materiales multimodales

En general, por la dinámica del trabajo de investigación, si bien contaba con la planificación y el programa del año, rara vez sabía exactamente qué temáticas y actividades se iban a llevar adelante en las clases observadas¹⁶⁵. En ese marco, durante algunas clases sobre temas de gramática y normativa, propuse espontáneamente materiales multimodales –memes– para sumar a la reflexión o al trabajo.

En la Clase Wilde, por ejemplo, cuando Marcela explica la clasificación de las palabras según la acentuación en graves, agudas y esdrújulas y las reglas de tildación, le propuse enviar un meme relacionado con la temática. El meme fue enviado a través de WhatsApp a un estudiante¹⁶⁶ y él lo compartió con sus compañeros en el grupo que

¹⁶⁴ Apelo a la primera persona del singular para ganar en cuanto a la especificidad de mi participación en la investigación.

¹⁶⁵ En algunas conversaciones casuales con las docentes, me contaban qué harían en las próximas clases, pero no siempre ocurría esto, ya que opté por no preguntar de manera sistemática los temas y actividades que se plantearían para no atosigar a los docentes y sobrecargarlos en sus tareas. Entendía, además, que las preguntas y un seguimiento de ese tipo podría ser interpretado como una forma de control o de supervisión de su trabajo; por eso, preferí desarrollar charlas informales sobre los temas y ponerme a disposición de las docentes y de los practicantes, para colaborar en lo que fuera requerido.

¹⁶⁶ Le envié el meme a Mauro, que era el estudiante con quien solía sentarme y que me había pasado su celular.

tenían. A continuación, se reproduce la imagen enviada y el intercambio registrado en el aula:



Intercambio #MemeSicario (Clase Wilde- 12/6)

1. Investigadora: [tienen] e:: (.) la imagen? que les mandó Mauro recién?
2. Simón: [e::?]
3. Verónica: [no]
4. Marcela: saquen el celular (1) (voces superpuestas) {saquen el celu} {voces superpuestas} (.) {y miren la imagen que subió Mauro}
5. Manuel: {la puedo leer?}
6. Julieta: {[al grupo supongo no?]}
7. Investigadora: {[la mandó al grupo de:] sí sí [al grupo]}
8. Nelson: {sí al grupo}
9. Marcela: {a ver quién me explica esto}
- (voces superpuestas, varios estudiantes se proponen)
10. Marcela: {a ver (.) dale}
11. Manuel: {XXXX *maleducado* (tono irónico)}
12. Marcela: {dale (.) a ver (.) manu}
13. Manuel: {sin las til-}
14. Julieta: {no no no (risas)}
15. Manuel: {-sin las tildes}
- [...]¹⁶⁷
16. Manuel: sin las tildes [no entiendo]
17. Nelson: [es muy gracioso]
18. Manuel: no entiendo si es una noticia o se está ofreciendo como sicario de [hasta seis personas]
19. Marcela: [XXXX]
20. Manuel: un extra por la suegra
21. Marcela: no (.) repetí otra vez

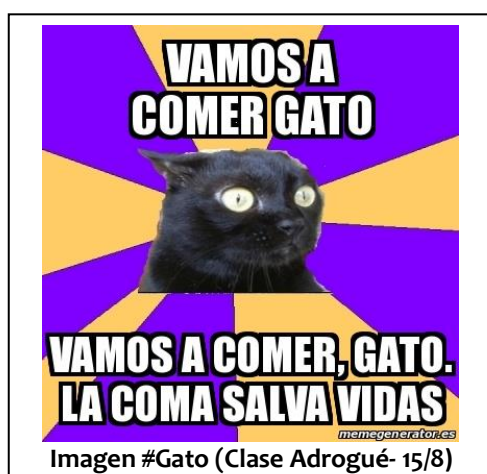
¹⁶⁷ Omíto tres segundos en los que se pide silencio y Marcela le pide a un estudiante que comparta el celular.

22. Luciano: yo lo leo yo lo leo
23. Mauro: lo leo profe
24. Marcela: a ver dale
(voces superpuestas)
25. Manuel: {sin las tildes}
26. Marcela: **sin las tildes** si?
27. Manuel: no entiendo si es una noticia o se está ofreciendo como sicario de hasta seis personas y un extra por la suegra
(risas)
28. Marcela: [muy bien]
29. Ivo: [porque sería] **mató** a seis personas=
30. Marcela: =no dice mató ahí
31. Ivo: [pero dice mato]
32. varios: {[mato]}
33. varios: {[dice mato]}
34. Marcela: **mato** (.) a ver (.) { qué dice (voces superpuestas) (1) a ver (voces superpuestas) (1) no dice mató qué dice? }
35. Varios: {mato}
36. Marcela: {MATO (.) yo mato}
37. Ivana: {muchas veces}
38. Marcela: {sh::: muchas veces}
39. Ivana: {Muchas veces en las noticias no ponen tildes en las letras y [a veces-]}
40. Marcela: {[sí y acá] tenemos un problema (.) que no es lo mismo **mató** que decir **mato**
(risas) (1) si? }
(voces superpuestas)
41. Ismael: [mato (.) yo mato]
42. Marcela: [mato (.) yo voy a matar]
43. Víctor: y mató [de él mató]
44. Marcela: [mató] mató él

En el intercambio #MemeSicario se puede ver una secuencia de reflexión metalingüística con un material multimodal como es un meme. Los memes son objetos culturales que surgen y se viralizan en las redes sociales y que funcionan a partir de un reconocimiento de los patrones discursivos y elementos “nuevos” que generan un efecto humorístico (Shifman, 2014). En el intercambio puede verse que es necesario organizar la forma de acceso al material y, aun tras haberlo enviado, hay que chequear que a todos los estudiantes les llegue (1), dar indicaciones para que utilicen el celular (4) y atender las consultas y problemas sobre las formas de difusión de los materiales (6, 7 y 8). Asimismo, se puede ver que un material discursivo de este tipo genera motivación en el aula, lo que puede inferirse por los solapamientos de turnos de habla entre los estudiantes (7 y 8; 16 y 17; 18 y 19; 28 y 29; 31, 32 y 33; 39 y 40; 41 y 42; 43 y 44) y por el bullicio generalizado que se produce en el aula, ya que casi todos los turnos (en especial

desde 4) se producen sobre el murmullo y los diálogos paralelos de los alumnos. Marcela organiza la dinámica de trabajo y reflexión, proponiendo que alguien explique el chiste del meme (9), pero como Manuel se había ofrecido a leer (5) y varios tenían las manos alzadas pidiendo la palabra, Marcela lo selecciona a él para que lea (10, 12). Tras esto, se produce una secuencia (13-27) en la que Manuel lee, pero es interrumpido sucesivamente por estudiantes que hacen valoraciones positivas del meme (14 y 17) y por la docente que le señala un problema en la lectura, solicita la repetición (21 y 24) y hace observaciones sobre la entonación (26). Cuando Manuel completa de nuevo la lectura y Marcela lo acepta (28) comienza la reflexión sobre la importancia de la tildación para la comprensión de un texto. En esta secuencia de reflexión participan Ivo, Mauro y Víctor aportando sus interpretaciones y lecturas (29, 31, 32, 33, 35, 41, 43), y Marcela apuntalando esa reflexión (30, 34, 36, 42, 44). Además, se desprende una observación acerca la escritura en los medios, en la que es común la omisión de tildes, como señala Ivana (37 y 39).

En la Clase Adrogué también propuse, durante las clases regulares, algunos materiales multimodales en relación con las temáticas que desarrolla Lila, específicamente sobre los signos de puntuación. En una clase que se explican las comas, por ejemplo, le pregunto a Lila sobre la posibilidad de enviarles a los estudiantes un meme relacionado y ella me sugiere que lo envíe al final de la clase, algo realizado tras la indicación de la docente¹⁶⁸. A continuación, se reproduce la imagen y el diálogo que se registra:



¹⁶⁸ Mientras los estudiantes realizaban una actividad le comenté a Lila que tenía un meme relacionado, que podría ser parte del trabajo y ella me dijo que era “perfecto”, pero no me dio la indicación de enviarlo. Algunos estudiantes escucharon y pidieron –entre bromas– que el meme fuera enviado, pero eso se postergó para el final de la clase.

Intercambio #MemeGato (Clase Adrogué- 15/8)

1. Lila: bueno (.) e:: y antes de terminar la clase Lucía les pasa: (.) un meme (.)
2. Juan Martín: [si::]
3. Varios: [bie:n]
(risas)
4. Lila: (entre risas) en donde también pueden ver-
5. Justina: e::
6. Mariano: e:: (.) [y no aparecía nada]
7. Lila: [cómo poner] [un signo de puntuación]=
8. Inés: [ves esos son memes]
9. Lila =hace la diferencia
10. Inés: así son memes
[...]¹⁶⁹
11. Juan Martín : es como *vamos a comer gato* (.) (risas) o sea (.) (voz impostada)
12. Justina: [*vamos a comer gato*:] (voz impostada, gesto “turro” con las manos)
13. Joaquín: [la segunda es como] *vamo a comer gato* (voz impostada)
(2)
14. Investigadora: y la primera es como
15. Juan Martín: vamos a comer gato (.) eso es muy turbio
16. Inés: A VER (.) dejame ver qué es eso

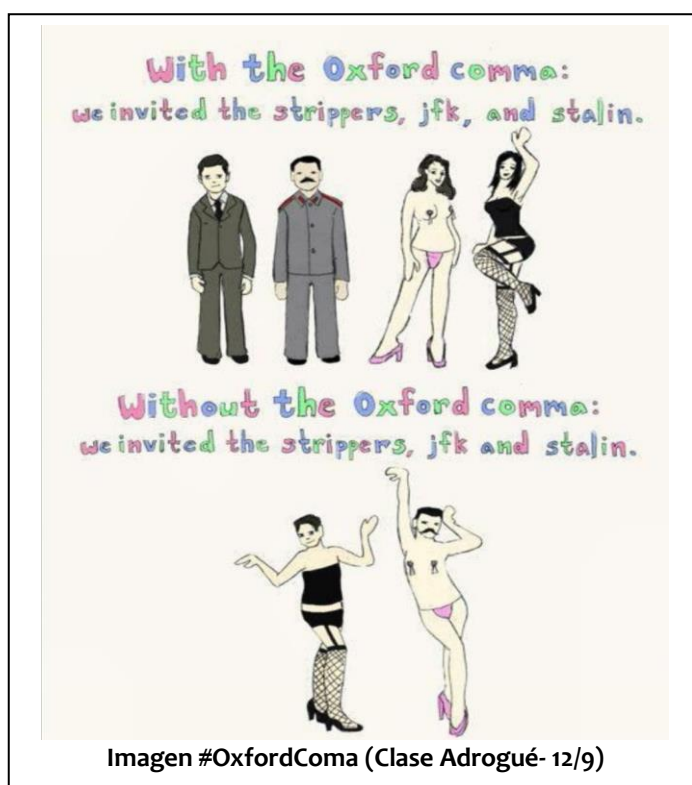
En el intercambio #MemeGato Lila habilita el envío del meme, pero no propone un trabajo concreto sobre eso porque la clase está finalizando (1). La presentación de Lila acerca de la conexión entre el material y la temática de la clase es interrumpida por estudiantes que festejan el chiste (2, 3), por las risas en el aula, y por algunos comentarios sobre el acceso (5, 6) y sobre los memes (6), por eso completa la explicación en otros turnos (4, 7 y 9). En el intercambio se puede ver que los estudiantes reciben de buen grado el material y participan activamente solapándose en sus turnos, además retoman una discusión previa que habían tenido sobre la diferencia entre memes y momos¹⁷⁰, como se lee en las intervenciones de Inés (8, 10). Como toca el timbre, el proceso de reflexión sobre el meme no se realiza de forma grupal, sino que algunos alumnos se quedan conversando conmigo (11-16) al respecto. En sus reflexiones estos alumnos no apelan a categorías gramaticales o sintácticas, sino que dan cuenta de las interpretaciones prosódicamente (11, 12, 13 y 15). Además, resulta pertinente que tanto Juan Martín como Justina, en la interpretación que hacen de la palabra “gato” como

¹⁶⁹ Omito algunos turnos en los que hay (1) un intercambio entre Lila sobre que a veces se le dice “meme” a la mamadera mientras yo les mando el meme a los estudiantes, (b) diálogos de fondo sobre los momos y los memes y (c) indicaciones que da Lila sobre las tareas que se corregirían al día siguiente.

¹⁷⁰ “Momo” hace referencia a un reto viral que circuló mucho en redes sociales en el año 2018 y en el que un personaje siniestro ncita a niños y adolescentes a realizar una serie de tareas peligrosas, incluidos ataques violentos, heridas autoinfligidas y suicidio.

vocativo, realizan una estilización de un registro asociado a los jóvenes de clases bajas y, de hecho, Justina lo escenifica con un gesto que hace alusión a ese grupo social, (“gesto turro”, visto en el capítulo 4). En ese sentido, el ejemplo permite indexicalizar un contexto oral con una representación sociolingüística que los estudiantes pueden recuperar a partir del signo de puntuación.

En una clase posterior, también propuse un material para trabajar sobre la coma en las enumeraciones, llamada la “coma de Oxford”. Este tema es abordado cuando una de las estudiantes plantea como duda si había que incluir o no una coma antes del último término en una enumeración delante de la “y”. Tras la explicación de Lila, le sugiero aportar el chiste que se reproduce a continuación¹⁷¹ con el intercambio que se suscita.



Intercambio #MemeComaOxford (Clase Adrogué- 12/9)

1. Lila: volviendo al ejemplo (.) se su- se separan con comas todos los elementos de la enumeración salvo los dos últimos\ (.) para los cuales se usa y
2. Sabrina: en **ningún** ninguna opción puede haber una coma y (.) después del y
3. Lila: no si es una enumeración (.) en **alguna** otra (.) e:- ocasión (.) puede llegar a ser pero no es habitual coma\
4. Investigadora: tengo un chiste sobre eso =
5. Lila: =a ver
6. Mía: [sigo leyendo?]

¹⁷¹ Si bien se trata de un meme en inglés, los estudiantes iban a una escuela bilingüe y durante mi trabajo de campo pude observar que hablaban, escribían y leían muy bien en esa lengua.

7. Investigadora: [pero es inglés] pero acá puede funcionar
8. Lila: se:
9. Investigadora: ahora se los mando (.) lo busco y se los mando (.) sobre y y la coma (.) es un poco: (.) por ahí subido de tono- te lo mando a vos y vos decidís
10. Lila: dale (.) yo decido? (tono irónico) o se los mandás y yo no tuve nada que ver (risa)
11. Juan Martín: qué? pero qué cosa?
12. Rufina: claro
13. Juan Martín: un meme?
14. Investigadora: es un meme (risas)
15. Juan Martín: mandalo a los grupos¹⁷² [...]¹⁷³
16. Investigadora: bueno (.) ahí les mandé (.) es para discutir
17. Mariano: a ver
18. Juan Martín: a ver
19. Mía: a ver
20. Juan Martín: li te arruinó la clase (risa)
21. Investigadora: no: no la arruiné para nada a li le va a causar gracia (.) y aparte se puede conectar hasta con rebelión en la granja
22. Lila: no me llegó
23. Francisco: qué cosa? (.) a mí tampoco
24. Santino: el que leímos
25. Lila: ahí llegó
26. Analía: ahí llegó (risas) (leen en voz baja)
27. Mía: no entendí
28. Lila: muy bien
29. Justina: es un momo no?
30. Santino: o es un meme? (voces superpuestas) [...]¹⁷⁴
31. Paula: A: YA ENTENDÍ
32. Mariano: ya entendí
33. Lila: a ver (.) Pauli va a explicar
34. Paula: la primera dice- dice invitamos a las stripers a la ese- jota efe k
35. Investigadora: [Kennedy]
36. Lila: [Kennedy]
37. Juan Martín: John [Fitzgerald Kennedy]
38. Paula: [Kennedy] y a Stalin =
39. Justina: =se llama así el aeropuerto de Nueva York
40. Paula: después en la otra dice sin la coma sería (.) invitamos a las stripers (.) {Kennedy y Stalin} (voces superpuestas)

¹⁷² Se refiere a los grupos que se habían armado para la actividad de escritura de ficciones en Whatsapp, que abordamos en el capítulo anterior.

¹⁷³ Omito la transcripción de cinco (5) minutos de la clase. En estos minutos (a) se retoma la discusión sobre momos y los memes, (b) Mía sigue leyendo por indicación de Lila y (c) se alternan diálogos y explicaciones.

¹⁷⁴ Justina cuenta un chiste no vinculado con las comas, y luego Juan Martín cuenta otro chiste no conectado con las comas.

41. Lila: muy bien
[...]¹⁷⁵
42. Mariano: como que la primera son todos iguales=
43. Lila: =sí:
44. Mariano: y en la otra es como strippers por un lado- y: (.) como\
45. Lila: mu:y bie:n
46. Mariano: JFK [y Stalin]
47. Lila: [está muy bueno] esto que dice Marian (.) dice como que en la primera son todos iguales al estar separados por coma (.) son elementos que tienen el mismo valor dentro de una enumeración (.) así como habíamos visto el caso de verónica que guardaba: papeles cuadernos carpetas y libros (.) eran todos elementos del mismo orden (.) acá pareciera que- °me mata el ejemplo con los strippers que los strippers Kennedy y Stalin son tres elementos diferentes [dentro de la misma cadena]
48. Justina: [es buenísimo]
49. Juan Martín: y en el otro-
50. Lila: cuando se le saca una coma (.) hay un elemento que toma un status (.) MAYOR pareciera (.) a los otros dos
51. Justina: strippers
52. Lila: los strippers (.) y después nos pasan a explicar quiénes son

El trabajo con el meme se propone a partir de una duda que manifiesta una estudiante sobre las comas en las enumeraciones (2). Lila acepta la propuesta que hago (5) y ante algunos motivos de reparo que doy, por tratarse de un chiste en inglés y con una temática extraescolar (7, 9), Lila asiente y acepta con una broma (8, 10). La posibilidad de esta instancia genera acuerdo e intriga entre los estudiantes (11, 12, 13). La presentación del material se demora algunos minutos tras los cuales es enviado a través de WhatsApp (16) y esto genera nuevas expectativas entre los alumnos (17, 18, 19) que toman sus celulares para acceder al meme y, como en otras ocasiones, se producen algunas intervenciones en las que manifiestan que todavía no cuentan con el material (22-26). Cuando todos los participantes han visto el meme, algunos manifiestan dudas (27) y otros cuentan que lo han entendido (31, 32). A raíz de esto, Lila le pide a Paula que explique el chiste (33). La estudiante lo hace (34, 38, 40) pero sus turnos se solapan con los de Juan Martín y Justina, que intentan contribuir con la explicación y, tras esto, Lila hace una valoración positiva (41). Mariano también participa aportando su interpretación (42, 44, 46) y es acompañado y valorado por la docente (43, 45). Finalmente, Lila toma la palabra y en un turno extenso, retoma lo dicho anteriormente y hace una generalización sobre cómo el meme permitía ver la coma y las diferencias en cuanto a la

¹⁷⁵ Omito algunos turnos en los que hay bromas sobre la adecuación del meme.

enumeración (47), y también participan estudiantes que buscan co-construir la explicación (49, 51) con la profesora (50 y 52). Resta mencionar que, durante la explicación, Lila, con un tono de voz más bajo, introduce una valoración positiva del material, algo que también hace Justina a continuación.

Lo presentado hasta aquí nos permite decir que en ambas clases los estudiantes participan activamente de las actividades espontáneas de reflexión sobre materiales multimodales, los valoran positivamente y aportan contribuciones adecuadas a partir de sus intuiciones lingüísticas. En este sentido, se puede pensar que el valor de los memes para las clases de Lengua y Literatura no se sitúa únicamente en relación a la novedad o la motivación/atracción para los estudiantes y por la charla lúdica que genera (que igualmente destacamos), sino específicamente en cuanto al contenido lingüístico y discursivo que se conjuga en ellos (Gagliardi, 2020) y que permite que los alumnos movilicen sus conocimientos sobre la lengua para analizarlos y explicarlos.

2.2.2. “Vas debatiendo entre todos”: jugar para reflexionar

Además, en ambos cursos propuse una actividad lúdica con la plataforma *Mentimeter*, que permite la producción de trivias digitales de las cuales los estudiantes pueden participar desde sus celulares y presentar los resultados con tablas y gráficos¹⁷⁶. Es posible encuadrar esta actividad dentro del concepto de *gamificación*, que da cuenta de la aplicación de mecánicas de los juegos en el aula para estimular y motivar la competencia y la colaboración entre los estudiantes, aprovechando sus capacidades, talentos e intereses (Prensky, 2005; Kapp, 2012; Deterding, 2012; Área y González, 2015). Los juegos en el aula permiten presentar un desafío abstracto definido por reglas, en los que toma importancia la interactividad y la retroalimentación entre los participantes (Kapp, 2012). Asimismo, Magadán (2019)¹⁷⁷ sostiene que los juegos “desplazan imaginariamente” a otros espacios para la resolución de un problema, por eso, al llevarlos al aula, se puede aprender a partir de un desafío, con distintas reglas y lenguajes. Si bien la utili-

¹⁷⁶ Disponible en <https://www.mentimeter.com/>

¹⁷⁷ Magadán (2019) diferencia la “gamificación de la enseñanza”, de “la lengua basada en un juego”. La gamificación consiste en usar mecánicas, estéticas y formas de pensar basadas en los juegos, para involucrar a los participantes, motivar hacia la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. En cambio, la enseñanza de la lengua basada en un juego no sería una actividad extra, sino que consiste en partir de las características del lenguaje para jugar con él. Así, los juegos permiten experimentar con la lengua y reflexionar sobre su materialidad, quebrar sus reglas y descubrir la creatividad en el habla.

zación de dinámicas lúdicas en las aulas no requiere necesariamente de tecnologías digitales, su inclusión facilita la presentación de materiales multimodales y habilita el desarrollo de otras formas de interactividad (Magadán, 2013, 2019).

A partir de tales consideraciones, propuse a las docentes desarrollar una dinámica lúdica con una trivia en Mentimeter para trabajar sobre alguna temática del lenguaje o del discurso que quisieran ampliar de esta manera. Marcela, me sugirió que le propusiera esta dinámica a la practicante Mimi y que conversara con ella sobre esta posibilidad. Mimi se mostró dispuesta y solicitó que se abordara el contenido de tramas textuales, que era una de las temáticas que ella había explicado¹⁷⁸. Todos los materiales que había propuesto Mimi para trabajar con las tramas textuales eran textos en los que predominaba el modo verbal escrito. Por eso, le sugerí un trabajo de análisis de tramas a partir de diferentes de videos de YouTube. La escasa disponibilidad de medios digitales en la escuela dificultó la actividad: la sala de computación no tenía Internet estable y no había allí una pantalla grupal. Si bien la escuela contaba con un proyector, este tenía solamente entrada de VGA (sin sonido) y no estaba siempre a disposición de los profesores. Marcela, entonces, propuso trabajar en la biblioteca en donde había una televisión grande HD LED que se podía conectar a una computadora. Como en la escuela no había wifi, les solicitamos a los estudiantes que trajeran datos móviles en sus celulares. El día que se llevó adelante la actividad, fuimos todos los participantes a la biblioteca y los alumnos se sentaron en sillas delante del televisor. Marcela se mantuvo detrás de la clase, en un rol de observadora y, delante de los estudiantes, nos situamos con Mimi, guiando la actividad, como se puede ver en las siguientes imágenes:



¹⁷⁸ Mimi había trabajado en sus clases con las tramas textuales (dialogal, argumentativa, expositiva, descriptiva y narrativa) y con las funciones del lenguaje (metalingüística, poética, fática, referencial, apelativa y expresiva).

Imágenes #MentimeterWilde (Clase Wilde- 18/9)

Tras explicar la dinámica de la actividad y el funcionamiento de la aplicación *Mentimeter*, se lleva adelante la trivía. En cada una de las preguntas se explica el desafío, se proyecta el material audiovisual y luego se presentan las opciones entre las cuales hay que optar en los dispositivos. Tras la participación de los estudiantes, se proyectan los resultados y se habilita un intercambio grupal de reflexión sobre el material y las respuestas escogidas. A continuación figuran algunas imágenes de las preguntas y las respuestas, junto con el intercambio que se desarrolla a raíz de esa pregunta.

Go to www.menti.com and use the code **16 76 87**

En el video 1: ¿cuáles son las tramas predominantes?

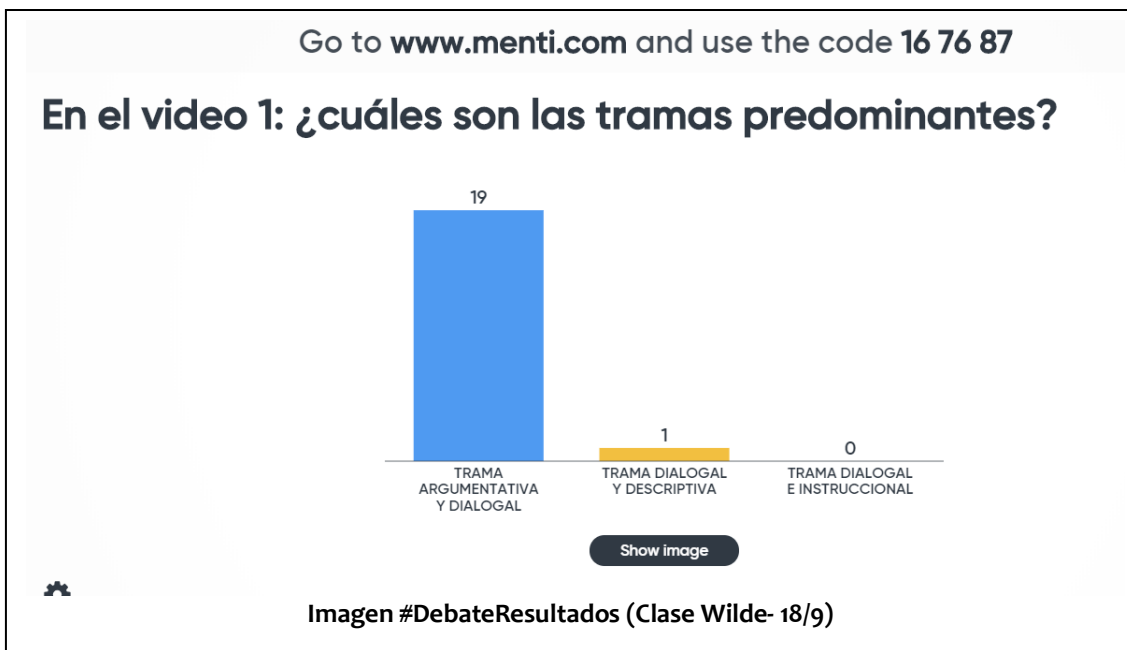


Hide image

Imagen #Debate(Clase Wilde- 18/9)

- a. TRAMA ARGUMENTATIVA Y DIALOGAL
- b. TRAMA DIALOGAL Y DESCRIPTIVA
- c. TRAMA DIALOGAL E INSTRUCCIONAL

Imagen #DebateOpciones (Clase Wilde- 18/9)



Las imágenes anteriores ilustran cómo es la plataforma interactiva Mentimeter, que permite proyectar imágenes y opciones de votación, como se ve en la imagen #Debate. Por otro lado, cuando los participantes han votado, la plataforma agrupa los resultados en gráficos de barra con colores, según las respuestas registradas, como se ve en la imagen #DebateResultados.

Intercambio #TramasDebate (Clase Wilde- 18/9)

(muchos diálogos y voces superpuestas sobre opciones y votos)

1. Investigadora: {BIEN (.) primero quiero que alguien (.) ya votaron todos?}
2. varios: {{si}}
3. varios: {{sh:}}
4. Investigadora: quiero que alguien me explique **por qué** les parece que tiene **ceros** el resultado trama [dialogal e instruccional]
5. Matilda: {[porque no e:s]}
6. Manuel: {[XXXX]}
7. Ivo: {[porque no hay ninguna instrucción]}
- (muchas voces superpuestas)
8. Investigadora: {A VER (.) e: (.) Matilda}
9. Matilda: no le está dando una instrucción sobre qué tiene que hacer (.) o:
10. Investigadora: bien (.) [no hay instrucciones]
11. Mimi: [muy bien]
12. Investigadora: =y por qué la mayoría eligió argumentativa-dialogal levantando la mano [a ver (.) Ivo]
13. Ivo: [porque] porque es un [diálogo porque de-]
14. Lucas: [están argumentando]
15. Manuel: [hablando]
16. Nahuel: [están dialogando]
- (muchas voces superpuestas)

- 17. Ivo: {porque XXX están hablando y argumentativa porque es un debate porque están debatiendo su: (.) forma de ver el tema que están hablando=}
- 18. Ismael: {=al aborto=}
- 19. Investigadora: qué es?
- 20. Ivo: =por eso
- 21. Investigadora = es el tema del aborto
- 22. Mimi: muy bien muy bien

El intercambio #TramasDebate se produce tras la votación de los estudiantes en una de las preguntas de la trivía que consultaba por la trama predominante en un video sobre la presentación de Alberto Kornblihtt en el Senado a raíz de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo y las preguntas que le hace la senadora Silvia Elías de Pérez¹⁷⁹. Durante todo el desarrollo de la actividad, se genera mucha participación entre los estudiantes, que quieren resolver los desafíos planteados y presentar sus puntos de vista. Así, van diciendo qué opción votaron y también intercambian y discuten sus opiniones entre sí y con las docentes. Esto se puede ver en la imagen #MentimeterWilde y también en el intercambio #TramasDebate, ya que muchos de los turnos se producen sobre otras voces superpuestas, y se solapan los turnos de los participantes, porque los estudiantes compiten para tomar la palabra ante las preguntas de las profesoras (4, 5, 6 y 7; 12, 13, 14, 15, y 16). De hecho, a lo largo del intercambio se ven algunas intervenciones de las docentes para organizar el diálogo, ya sea solicitando orden, seleccionando a los hablantes, estableciendo métodos de participación (1, 8, 12) y también otros por parte de los estudiantes, pidiendo silencio (3). Esta actividad con Mentimeter permite que los alumnos reflexionen sobre un material multimodal audiovisual a partir de algunas preguntas (4) y que expongan sus ideas e intuiciones (5, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17). Estas intervenciones de los estudiantes, en general son retroalimentadas por las docentes, que van valorando lo que ellos comentan (10, 11, 22).

Tras el trabajo sobre seis preguntas-desafío se produjo el siguiente intercambio:

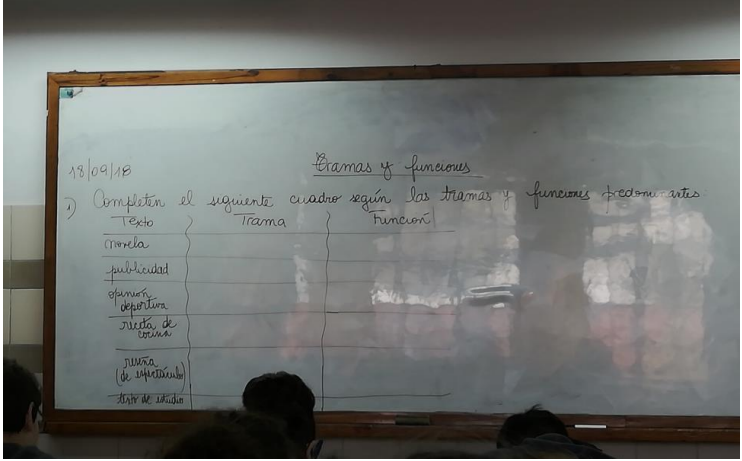
Intercambio #UnaMás (Clase Wilde- 18/9)

- 1. Investigadora: bien (.) les gustó esta [actividad?]
- 2. Mimi: [les gustó?]
- 3. Varios: { sí::}
- 4. Alguien: {no} (risa)
- 5. Víctor: [a: ya terminó]
- 6. Investigadora: sí


¹⁷⁹ Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=L-HEJGku3s>

7. Víctor: {[da::]}
- (voces superpuestas)
8. Mimi: {[XXX más claro las tramas no?]}
9. Ismael: {XX voy a cambiar la computadora}
10. Investigadora: {[podimos cerrar todo lo de tramas?]}
11. Mauro: {[una más una más]}
12. Leandro: {una más}
13. Investigadora: no tengo más
14. Víctor: sí que tenés
15. Alguien: sí que tenés
16. Investigadora: no no no
17. Verónica: inventá:
18. Investigadora: si se portan bien con Ricardo hacemos una:\
19. Ricardo: algo parecido
(voces superpuestas)
20. Luciano: {a: pero no quiero escribir ahora profe\}

Como se puede leer en el intercambio #UnaMás, los estudiantes disfrutaron mucho la actividad realizada, algo que se puede inferir por las formas de participación y motivación que registramos. Pero, además, cuando termina la actividad y se les pregunta si les había gustado (1, 2), los estudiantes en general responden que sí con entusiasmo (3), salvo uno que dice que “no” y se ríe por la broma (4). Además, “se quejan” porque la actividad había terminado (7) y piden nuevos desafíos (11, 12, 14, 15, 17). Tras una breve negociación en la que se propone hacer algo similar en otro momento (18, 19) y, antes de volver al aula, Luciano produce una queja relacionada con el hecho de tener que volver al aula *a escribir* (20). Esto resulta interesante porque en una pregunta de la trivía tenían que escribir una respuesta con los celulares, pero puede inferirse que escribir en el celular no es conceptualizado como “escribir,” que se asociaría a la carpeta. Asimismo, es pertinente señalar que, sin saberlo, Luciano anticipa cómo continuaría la clase, ya que cuando vuelven al aula, Marcela propone como actividad completar un cuadro con las tramas textuales y las funciones de algunos tipos textuales, que reproducimos a continuación:

	<p>Transcripción Tramas y funciones Completar el siguiente cuadro según las tramas y funciones predominantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Novela -Publicidad -Opinión deportiva -Receta de cocina -Reseña de espectáculo -Texto de estudio
<p>Imagen #TramasPizarrón (Clase Wilde- 18/9)</p>	

En la Clase Adrogué la organización del trabajo con Mentimeter resultó más sencilla porque cada aula contaba con su propia pantalla, proyector y dispositivos de audio, y también con wifi. En ese curso, la propuesta fue muy bien recibida por la docente, quien solicitó un trabajo sobre los signos de puntuación, temática que ella estaba abordando en las clases. Durante la actividad, me posicioné al frente de la clase y Lila se sentó detrás para observar el desarrollo. Los estudiantes, por su parte, participaron sentados desde sus bancos, como se puede ver en las próximas imágenes.

	
<p>Imágenes #MentimeterAdrogué (Clase Adrogué- 20/8)</p>	

En esta clase llevamos una trivía con seis pregunta-desafíos. En cada una de ellas, se presentan materiales visuales tomados de las redes sociales y consignas para pensar cómo la puntuación habilita ciertas lecturas y su relación con el significado. A continuación presentamos una de las preguntas, las respuestas escogidas y el intercambio que se desarrolla a raíz de esa pregunta.

Ve a www.menti.com y utiliza el código 52 85 68

¿Qué signos de puntuación usarían para aclarar este cartel?



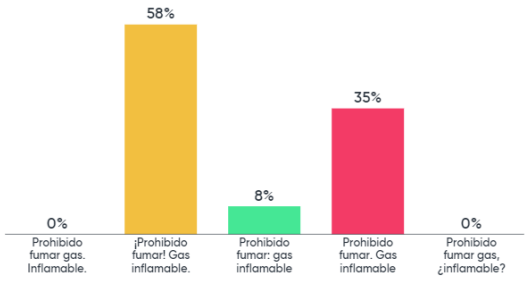
Hide image

Imagen #GasInflamable(Clase Adrogué- 30/8)

- a. Prohibido fumar gas. Inflamable.
 - b. ¡Prohibido fumar! Gas inflamable.
 - c. Prohibido fumar: gas inflamable
 - d. Prohibido fumar. Gas inflamable
 - e. Prohibido fumar gas, ¿inflamable?
- Opciones "Gas Inflamable" (Clase Adrogué- 30/8)

Ve a www.menti.com y utiliza el código 52 85 68

¿Qué signos de puntuación usarían para aclarar este cartel?



Show image

Imagen #GasInflamableResultados(Clase Adrogué- 30/8)

Opción	Porcentaje
Prohibido fumar gas. Inflamable.	0%
¡Prohibido fumar! Gas inflamable.	58%
Prohibido fumar: gas inflamable	8%
Prohibido fumar. Gas inflamable	35%
Prohibido fumar gas, ¿inflamable?	0%

Como señalamos anteriormente, las imágenes lustran cómo es la plataforma interactiva Mentimeter, que permite proyectar imágenes, opciones de votación y, cuando los participantes votan, la plataforma presenta los resultados en un gráfico de barras.

Intercambio #GasInflamable (Clase Adrogué- 30/8)

1. Investigadora: bien

2. Lisa: puse la dos (.) está bien\
3. Mía: la tres quedó-
4. Investigadora: alguien votó la tres
5. Micaela: ALGUIEN VOTÓ LA TRES
6. Santino: dale:
7. Investigadora: para mí igual (.) las tres opciones que se eligieron (.) [son como las opciones que eran válidas]
8. Micaela: [{no me acuerdo la tres}] (voces superpuestas)
[...]¹⁸⁰
9. Investigadora: bien (.) alguien me podría explicar por qué NO eligieron la uno
10. Rufina: [porque]
11. Sabrina: [porque no se puede]
12. Analía: [porque XXX]
13. Justina: [porque]
14. Investigadora: a ver e (.) pará (.) tu nombre es\ Justina
15. Justina: sí (risa). y porque [quién fuma gas?]
16. Máximo: [yo fumo gas]
17. Investigadora: justamente
18. Mariano: [a::]
19. Micaela: [inflamable]
20. Investigadora: si uno no le pone un signo de puntuación parece que lo que se fuma es el gas (.) [{no?}]
(risas)
21. Alguien: {[sí]}
22. Micaela: {[no] si no le pone un signo- lo que- [NO se fuma es el- el gas inflamable]}
23. Analía: {[como que no se puede fumar gas inflamable]}
24. Micaela: {pero el gas común sí se puede fumar}
25. Mariano: {fumar gas }(tono irónico)
26. Investigadora: sí y- o cigarrillos también\

El desarrollo de esta actividad genera que los estudiantes quieran participar activamente en sus celulares y en el diálogo aúlico, como se puede ver en la foto #MentimeterAdrogué y en el intercambio #GasInflamable, en donde hay muchas intervenciones de ellos y también compiten por el turno de habla, solapando sus turnos entre sí (7 y 8; 10, 11, 12 y 13; 15 y 16; 18 y 19; 21, 22 y 23). Ante esto, mis intervenciones buscan organizar la discusión (1, 4), seleccionando a los participantes (14), y también generar una reflexión que rompa la lógica de que solo una respuesta era correcta y algunos están acertados y otros no (7). En esta actividad los estudiantes pueden retomar sus conocimientos sobre el código lingüístico y la normativa, para analizar un ejemplo de las redes (15, 19, 22, 23, 24) y también para proponer otras lecturas posibles (15, 25). Mi

¹⁸⁰ Se omiten algunos turnos en los que discuten cuáles eran la segunda, la tercera y la cuarta opción.

participación, en este contexto, busca brindar retroalimentación, valorando lo dicho (17) y expandiéndolo (20, 26).

Al igual que habíamos registrado en la Clase Wilde, cuando se concluye la actividad los estudiantes la valoran positivamente y solicitan nuevos ejemplos, como se puede leer en el siguiente intercambio:

Intercambio #HagamosOtros (Clase Adrogué- 30/8)

1. Investigadora: bien (.) bueno bien (.) un éxito esto (tono afectado)
2. Mía: HAGAMOS OTROS
(algunos aplausos)
3. Investigadora: no (.) hice: seis nada más (.) pero (aplausos) nos aplaudimos (aplausos)
4. Alumno: [buenísimo]
5. Alumna: [bravo]
6. Investigadora: ahora vamos a-a hacer otras cosas
7. Santino: {Francisco pásame el celu} (1) {dale Fran:}
8. Lila: {voy a prender la luz}
9. Rufina: {no podemos hacer más de estas?}
10. Investigadora: {e: puedo traer de este tipo para otro tema}

Ante el cierre del trabajo con una valoración positiva (1), los estudiantes aplauden espontáneamente y hacen evaluaciones positivas sobre la actividad (4, 5). Además, Mía, con un grito, propone hacer otros (2), algo que unos segundos después también solicita Rufina (9). Tras esto, Lila establece que seguirían trabajando con la fotocopia sobre puntuación del día anterior, que aquí reproducimos:

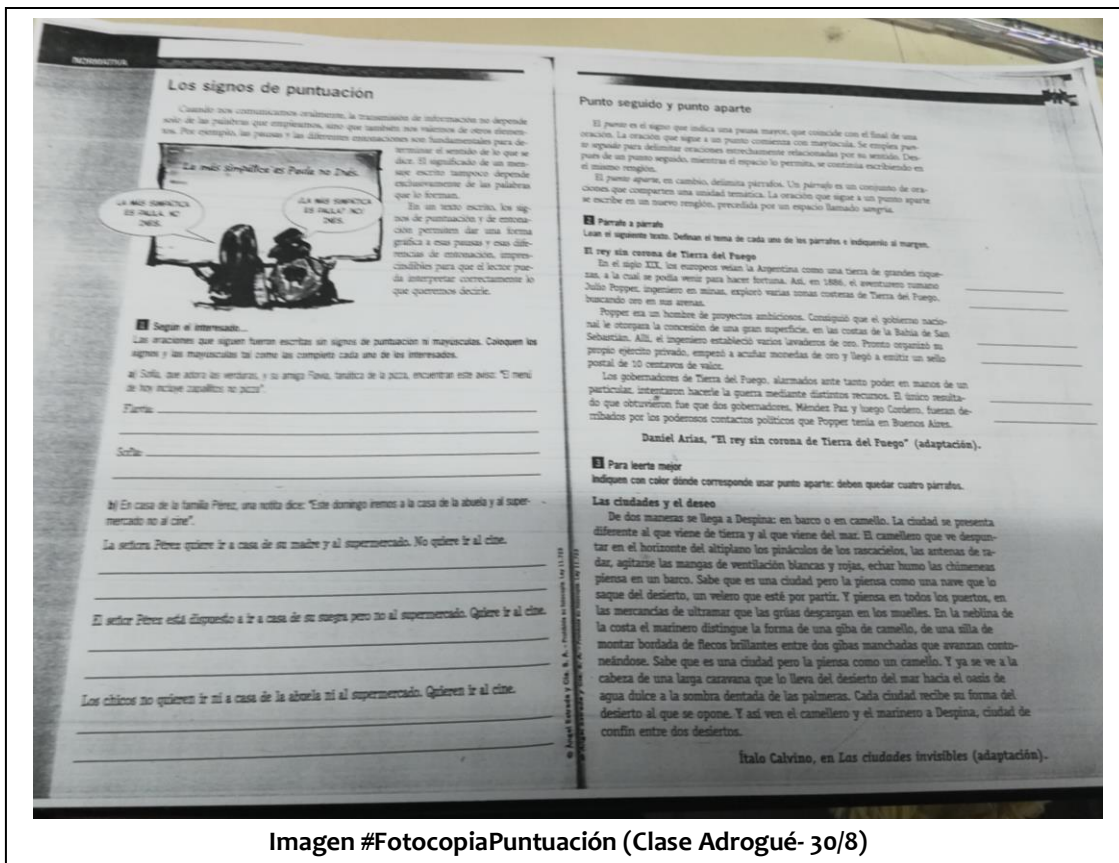


Imagen #FotocopiaPuntuación (Clase Adrogué- 30/8)

Lo que registramos en esas clases y lo que los estudiantes manifiestan en los intercambios #UnoMás (Clase Wilde) y #HagamosOtros (Clase Adrogué), también lo hallamos en las entrevistas grupales, ya que cuando les pedimos que hicieran una valoración acerca de algunas de las actividades que habían realizado utilizando tecnologías digitales, algunos grupos se detuvieron justamente en las trivias de Mentimeter, como se puede ver en los siguientes fragmentos.

Fragmento #CosasCotidianas (Entrevista estudiantes- Clase Wilde)

1. Ivo: ah a mí la que me gustó- ba de las que más me gustaron fueron la de la biblioteca (.) que estábamos votando porque era much- muy práctico y además podíamos aprender cómo se ponían o sea cómo pod- dónde podían estar las tramas (.) y: (.) las funciones
2. Investigadora: las funciones
3. Ivo: e:n cosas cotidianas como noticiero y así (.) y además estuvo bueno porque fue muy práctico lo de la votación y todo

Fragmento #DeDiferenteManera (Entrevista estudiantes – Clase Adrogué)

1. Sabrina: lo de la encuesta que hicimos con vos (.) estaba buena porque (.) es mejor en este caso como (.) hacerlo con tecnologías y no oral porque oral todos se empiezan a pelear y que uno y que el otro (.) y al hacerlo de una manera anónima todos votando por el celular es mejor que todos gritando y discutiendo por las diferencias que cada

uno tiene y además (.) o sea sirvió para ver cómo cada uno puede interpretar las cosas de diferente manera y cómo tenemos que aceptar también

2. Analía: además tipo si alguien como tenía una opinión diferente a todo el resto como que no le daba miedo mostrarla porque era anónima

3. Sabrina: claro

Entre los estudiantes de ambas clases se planteó como algo positivo el hecho de que había sido una actividad original, práctica e interactiva, pero, también se detuvieron en otros aspectos. Ivo, de la Clase Wilde, valora el trabajo porque se reflexiona a partir de materiales cotidianos. En ese sentido, destaca la posibilidad de pensar “dónde estaban las tramas” en otro tipo de materiales, como los audiovisuales. En efecto, en la actividad se habían retomado para el análisis videos musicales, humorísticos y de programas de entretenimientos. Por otra parte, en la Clase Adrogué, Sabrina destaca que este tipo de juego permite una forma de participación anónima e individual, y en ese sentido habilita que se participe de una actividad educativa con una dinámica distinta de la del diálogo grupal oral.

Lo presentado hasta aquí nos permite señalar que las actividades lúdicas con materiales multimodales y aplicaciones digitales promueven la participación entusiasta de los estudiantes y estimulan sus procesos de reflexión metalingüística y metadiscursiva. En este sentido, tal como mencionamos anteriormente, el valor no puede situarse únicamente en la motivación y la charla lúdica que generan este tipo de actividades entre los estudiantes, sino en las dinámicas interactivas de participación que habilitan las tecnologías digitales, y la ampliación en cuanto al abanico de textos y materiales multimodales que se pueden trabajar en las aulas para fomentar la reflexión metalingüística y metadiscursiva. El contraste entre ambas clases nos permite señalar la diferenciación en cuanto a la disponibilidad de recursos técnicos genera que la planificación de la tarea en la Clase Wilde fuera más compleja que en la Clase Adrogué, aunque no la imposibilitó.

Lo presentado en este segundo apartado nos permite detenernos en el valor que revisten los materiales multimodales auténticos, creativos y actualizados, como memes y videos, para el desarrollo de prácticas de reflexión metalingüística y metadiscursiva en las clases de Lengua y Literatura. Si bien esto no depende exclusivamente de la incorporación tecnológica en las aulas, ya que se podrían generar instancias con materiales

similares pero impresos, consideramos que las potencialidades de las tecnologías digitales conectadas a internet, específicamente la posibilidad de búsqueda en línea, la ubicuidad de las prácticas y la interactividad que habilitan, resultan elementos facilitadores para este tipo de propuestas en las clases.

3. Hablar con los dedos: pensar el lenguaje con tecnologías digitales

En este capítulo analizamos las prácticas letradas relacionadas con los usos del lenguaje en el aula, específicamente las interacciones y la reflexión metalingüística de las que participan, en alguna medida, los recursos digitales. Aquí retomamos sintéticamente las observaciones en relación con las discusiones sobre la integración de tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura.

En la primera parte del capítulo analizamos las interacciones con, a través de y en relación con las tecnologías digitales en las aulas y las categorizamos en dos tipos según contribuyeran con (o confluyeran como centro en) los contenidos de Lengua y Literatura. Así diferenciamos entre (a) *interacciones convergentes*, si lo hacían, o (b) *interacciones divergentes* si servían a otras finalidades. Esta categorización nos permitió diferenciar entre aquellas interacciones que tienen como función el envío de materiales escolares y de información relevante para las clases, de aquellas interacciones que tienen como función el entretenimiento y la comunicación sobre temas extraescolares. Entendemos que esta diferenciación es pertinente, porque si bien en ambos casos se “diluyen” las fronteras entre el aula y los espacios “de afuera” (Kress, 2009; Kozak, 2015; Merodo, 2017; Parrón, 2014), no son igualmente valoradas en las aulas. Mientras que las primeras son prácticas interactivas permitidas y también propiciadas por las docentes, las segundas pueden ser objeto de censura, por eso deben ser autorizadas y negociadas en el marco del aula. El análisis en esta primera parte, a su vez, nos permitió observar, por un lado, que en las aulas conviven diferentes medios y formas de comunicación, y señalamos que muchas veces la información se replica por los distintos canales (Cassany, Allué y Sanz Ferrer, 2019; Godoy, 2017 a y b; Jenkins, 2008). Por otro lado, hallamos consideraciones negativas de las tecnologías digitales en relación con su carácter distractor, como ya había sido señalado en estudios previos (García Umaña, *et al.*, 2019; Lago Martínez, 2015; Organista-Sandoval, McNally-Salas y Lavigne, 2013 a y b; Parrón, 2014). Las observaciones en esta primera parte del capítulo nos llevan a ser

cautelosos respecto de las posturas optimistas, que consideran provechosos los intercambios con tecnologías y en espacios digitales (Cassany, Allué y Sanz Ferrer, 2019; Suárez Lantarón, 2018), pero también con aquellos que se centran en sus aspectos negativos. Entendemos que el problema se ciñe a que se utilizan educativamente dispositivos que originalmente están diseñados para otras funciones (Artópoulos, 2015; Kozak, 2015), entonces su potenciales enriquecedores y obstaculizadores para la educación están imbricados en su propio diseño.

En la segunda parte del capítulo nos concentramos en las prácticas de reflexión metalingüística y metadiscursiva a partir de usos lingüísticos vernáculos y de materiales cotidianos y multimodales. Observamos que esas actividades interactivas con materiales y dinámicas diferentes del cotidiano escolar rompen con las rutinas áulicas, a la vez que generan motivación y participación activa entre los estudiantes. Además, el hecho de incorporar al aula materiales multimodales permite trabajar sobre otras formas de comunicación y representación de significados sociales en la actualidad (Jewitt, 2008, 2012, 2013; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019; Kress, 2005; Manghi Haquin, 2011, 2013). Asimismo, el hecho de proponer actividades diferentes permite que haya otras dinámicas áulicas, revisar los límites de “lo escolar” y fomentar la motivación de los alumnos (Parrón, 2014). Las observaciones hechas nos permiten discutir también lo que constituye una novedad o una innovación en las clases de Lengua y Literatura. Se ha señalado que, a pesar de que se incorporen dispositivos y aplicaciones digitales en las clases, usualmente se siguen realizando las mismas actividades rutinarias (Cuban, 2001; Lankshear y Knobel, 2006; Lankshear, Snyder y Green 2000). En relación con eso, podemos discutir en qué medida es la utilización de los dispositivos digitales lo que genera entusiasmo entre los estudiantes (Kozak, 2016; Litwin, 2005; Parrón, 2014). Si bien ellos lo valoraron en términos de la interactividad, consideramos importante el hecho de que se incluyeron tecnologías digitales para una actividad lúdica y con materiales que, por los géneros discursivos de los que participan, les resultaban motivadores a los estudiantes. Por un lado, el hecho de que la actividad fuera de carácter lúdico generó una dinámica de clase diferente a las habituales, en la cual se planteaban diferentes desafíos y los alumnos “competían” para resolverlos a partir de la combinación de sus conocimientos vernáculos y escolares. Por otro lado, los materiales propuestos para la reflexión esta-

ban vinculados con los intereses y los consumos culturales de los estudiantes (Dussel y Reyes, 2018; Kalman y Guerrero, 2013; Magadán, 2013). En efecto, se trataba de formas discursivas reconocibles, heterogéneas (y no tan similares a los textos usualmente propuestos en las clases) y que les resultaron entretenidas y –en algunos casos– graciosas, a la vez que permitieron ampliar los repertorios lingüísticos y multimodales en ambas aulas. En ese sentido, las tecnologías digitales resultan pertinentes para la reflexión metalingüística y metadiscursiva no solo por las actividades interactivas que permiten desarrollar, sino porque están relacionadas con los discursos sociales actuales que circulan en las redes, que son también contenidos de la materia Lengua y Literatura (De Luca, 2019, 2020; Godoy, 2019a; Magadán, 2013, 2018; Valdés y Romero, 2017).

A lo largo del capítulo pudimos hacer algunas observaciones que nos permiten señalar diferencias entre la Clase Wilde y la Clase Adrogué para discutir la relación entre la diferenciación en cuanto a la disponibilidad de recursos tecnológicos y conectividad a internet y las prácticas letradas que se pueden proponer en las aulas (Buckingham, 2005; DiMaggio, Hargittai, Celeste y Shafer, 2004; Gee, 2015; Guerrero Tejero, 2014, 2019; Warschauer, 2000). En primer lugar, observamos una diferenciación en cuanto a las formas y los espacios de comunicación digital entre estudiantes y docentes: mientras que en la Clase Wilde solo había una forma de comunicación digital entre los alumnos (WhatsApp), en la Clase Adrogué había más espacios disponibles (WhatsApp, Edmodo y Acadeu). Sin embargo, no consideramos que esto se deba a la diferenciación en cuanto a la disponibilidad de dispositivos, sino a decisiones institucionales y personales (en estos casos, de las docentes). Asimismo, como señalamos, esta diferenciación no generaba necesariamente resultados muy distintos en cuanto al éxito comunicativo: si bien en la Clase Wilde solo estaba disponible la plataforma WhatsApp, Marcela buscaba monitorear y regular la información que circulaba allí. En la Clase Adrogué, si bien había muchos espacios digitales disponibles para la interacción, la comunicación no siempre era efectiva. En segundo lugar, observamos que la desigualdad en los recursos tecnológicos genera diferencias en cuanto a la facilidad para proponer ciertas dinámicas en las clases, pero no las obtura: en la Clase Adrogué fue más fácil el desarrollo de las actividades interactivas y con materiales multimodales que en la Clase Wilde, pero allí también se pudieron realizar, gracias al esfuerzo y la voluntad de profesores y estudiantes.

A partir de lo presentado en este capítulo, entonces, se pueden hacer algunas observaciones generales acerca de cómo participan las tecnologías digitales en las prácticas interactivas de profesores y alumnos, y en las prácticas de reflexión metalingüística y metadiscursiva en las aulas de Lengua y Literatura. En primer lugar, pudimos observar que existe una ecología de medios nueva en las aulas de Lengua y Literatura, en la que conviven las interacciones cara a cara y las virtuales y también prácticas de reflexión sobre materiales escritos y digitales. En este sentido, pudimos observar una cierta ambigüedad en las contraposiciones entre “dentro” y “fuera” de la escuela. Por un lado, los intercambios que se producen en las aulas, circulan a su vez por espacios digitales, reproducidos por estudiantes y docentes en formatos y tiempos “extra escolares”. Por otro lado, las interacciones, los usos lingüísticos vernáculos y los materiales cotidianos y multimodales que circulan en las redes sociales digitales se tornan contenidos y temas de discusión en las clases de Lengua y Literatura. Pero, mientras que en algunas situaciones las fronteras “escolar” y “extraescolar” se diluyen, en otras ocasiones se fortalecen y aumentan las distancias entre “el saber escolar” y “el saber vernáculo”, como cuando las interacciones digitales dificultan los intercambios orales en el aula, o cuando emergen formas lingüísticas coloquiales que son señaladas como inadecuadas en el registro escolar por parte de las docentes.

En segundo lugar, hemos podido observar que, en las prácticas de interacción, las tecnologías digitales son incluidas como medio de comunicación, en tanto las aplicaciones de mensajería instantánea y las redes sociales permiten formas de comunicación rápida, multimodal y flexible entre los estudiantes y los profesores. Estas formas de comunicación conviven con los espacios de comunicación personal (cara a cara) en las aulas, superponiéndose o extendiéndose hacia los espacios no escolares. Por otro lado, en relación con las prácticas de reflexión metalingüística y metadiscursiva, las tecnologías digitales funcionan como soporte para el acceso a discursos heterogéneos y a formas discursivas vernáculos, y también como una herramienta para la ejercitación y la realización de actividades a través de aplicaciones lúdicas interactivas, como Mentimeter.

En tercer lugar, pudimos observar una diferencia en relación con la incorporación de las tecnologías digitales en las actividades en Lengua y Literatura. Si bien, como seña-

lamos a lo largo de la tesis, era frecuente la utilización de tecnologías digitales para el desarrollo de prácticas de lectura, escritura y comunicación, en general en las clases sobre gramática, ortografía y puntuación no se empleaban ni dispositivos digitales ni materiales multimodales en ninguna de las dos clases. En este sentido, se puede discutir si las tensiones señaladas entre la “cultura letrada impresa” y la “cultura digital” (Fernández Massara, 2014; Thibaut, 2020) se expresan con más fuerza en el terreno de la reflexión sobre el lenguaje y el discurso. Las observaciones hechas a lo largo del capítulo, en relación con las propuestas de las docentes y cómo son recibidas las actividades de reflexión sobre materiales multimodales y digitales, nos permiten señalar que, si bien en las rutinas de trabajo está más establecido el uso de materiales escritos y/o de ejemplos inventados, en general hay una buena recepción de actividades con materiales multimodales y tecnologías digitales por parte de los participantes. Además, pudimos observar que la incorporación de materiales multimodales y el desarrollo de actividades de reflexión metalingüística y metadiscursiva con tecnologías digitales permite el desarrollo de prácticas letradas de reflexión metalingüística y metadiscursiva, en las que se combinan de manera productiva las intuiciones de los hablantes, los saberes escolares sobre la lengua y el discurso y los saberes vernáculos de los estudiantes sobre sus usos lingüísticos cotidianos y en línea.

Para cerrar este capítulo podemos retomar las preguntas acerca de los desplazamientos en las prácticas letradas en las aulas de Lengua y Literatura para señalar que las tecnologías digitales generan nuevos espacios y formas de comunicación, que pueden resultar convergentes o divergentes, y en este sentido surgen escenarios y situaciones nuevas para las rutinas áulicas. En cuanto a las prácticas de reflexión metalingüística y metadiscursiva, pudimos ver que el desarrollo de variedades y formas lingüísticas nuevas, la circulación de discursos digitales y su difusión a través de las redes sociales –a pesar de su valor– no siempre interpelan al aula de Lengua, en donde son persistentes ciertas formas y rutinas de trabajo. Las observaciones realizadas a lo largo de este capítulo adquieren otro tenor a partir de las experiencias educativas durante la pandemia de Covid-19, que puso en jaque la diferenciación “escuela” y “espacios digitales”, resignificó las prácticas de comunicación digital entre estudiantes y docentes –único vehículo para sostener la educación–, mostrando cuán relevante era el hecho de contar con

espacios digitales adecuados para generar intercambios productivos, compartir materiales didácticos y asignar y entregar tareas de las clases. A su vez, puso en primer plano la necesidad de abordar desde la escuela la adecuación de variedades y repertorios lingüísticos en espacios digitales y escolares, y no solamente centrar las propuestas áulicas en el análisis de textos escritos, formas estandarizadas y ejemplos descontextualizados. En el próximo capítulo, en el que abordamos las reflexiones de estudiantes y docentes sobre sus prácticas con tecnologías digitales en el aula, profundizaremos la discusión sobre estos aspectos.

Capítulo #6

“Darle una vuelta”: ideas y discusiones sobre las clases de Lengua y Literatura con tecnologías digitales

Mientras que somos muy conscientes del poder emergente de las tecnologías modernas, a menudo olvidamos el poder de las antiguas¹⁸¹.

James Paul Gee

En los capítulos anteriores exploramos las prácticas letradas con tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura. En este nos proponemos analizar lo que hemos llamado la *dimensión metapráctica*, que implica revisar las reflexiones que los estudiantes y docentes hacen en sus entrevistas¹⁸² sobre sus prácticas para establecer un cruce con las observaciones hechas acerca de la lectura, la escritura, la interacción y la reflexión metalingüística con tecnologías digitales. Es importante aclarar que en el capítulo no nos proponemos contraponer *lo que se dice* con *lo que se hace*, sino analizar las entrevistas desde una *mirada discursiva*, que piense cómo se imbrican las prácticas áulicas y las palabras (en las entrevistas y en los intercambios en clase). En este sentido, consideramos que la reflexión sobre las prácticas letradas es una dimensión constitutiva de ellas, porque permite que los participantes analicen sus propias prácticas y se posicionen para discutir o reafirmar sus ideas.

En este capítulo, entonces, buscamos analizar las respuestas que brindan alumnos y docentes acerca de la integración de las tecnologías digitales en las aulas de Lengua y Literatura, para observar cómo se presentan las relaciones entre las tecnologías digitales y las prácticas letradas, específicamente la lectura, la escritura, la interacción y la reflexión metalingüística, y también para poner en relación estas respuestas con las observaciones de los capítulos anteriores. Presentaremos los datos en tres apartados, el primero relacionado con los motivos de la incorporación de las tecnologías digitales, el segundo con su lugar en las prácticas letradas y en el tercero, sobre su importancia (o no) en el área de Lengua y Literatura.

¹⁸¹ Traducción propia. En el original “While we are well aware of the emerging power of modern technologies, we often miss the power of old ones.” (Gee, 2015)

¹⁸² En el anexo se pueden encontrar las preguntas que nos sirvieron de guía para las entrevistas.

1. Tecnologías digitales y escuela: una convivencia compleja

En las entrevistas se les preguntó a los estudiantes y a los docentes acerca de los usos educativos de las tecnologías digitales, si consideraban que eran recursos útiles, qué significaba un uso pedagógico de ellas y en qué actividades las utilizaban. Presentaremos los datos a partir de tres ejes que buscamos discutir: (a) los aspectos en los que se basa o se justifica la incorporación de tecnologías digitales en las aulas; (b) los usos y funcionalidades que se asocian a las tecnologías digitales para las clases en el nivel secundario; y (c) los desplazamientos e innovaciones en la educación a raíz de la incorporación de las tecnologías digitales.

1.1. “Vivimos mediados por las tecnologías”: ¿una incorporación inexorable?

En las entrevistas se presenta a menudo la idea de que la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas es necesaria en tanto estas forman parte de la realidad que rodea la escuela. Así, se considera que tanto los docentes como los estudiantes en sus vidas cotidianas llevan adelante diversas prácticas con tecnologías digitales y, por este motivo “dejarlas fuera del aula” generaría condiciones ajenas a la realidad. En este aspecto, para los profesores de ambas escuelas, la incorporación de tecnologías digitales se presenta como algo necesario y dan cuenta de la responsabilidad que les cabe en tanto actores educativos, como se puede leer en los próximos fragmentos de las entrevistas:

Fragmento #VivimosComoMediados (Profesora Lila- Clase Adrogué)

1. Lila: pienso que es una n- necesidad de: la escuela de hoy en día porque así vivimos como (.) vivimos mediados por la tecnología fuera del colegio el colegio no puede estar al margen de eso pero también creo que el colegio debe funcionar como: e: un lugar donde el alumno aprenda a: a saber cuándo **no** estar mediado todo el tiempo por la pantalla y resolver las cosas de otra manera para desarrollar el pensamiento crítico o simplemente para conectarse con (.) con la realidad (risita) con la realidad que no es virtual con el aquí y el ahora.

Fragmento #Básico (Profesora Marcela- Clase Wilde)

1. Marcela: [sí (.) sí)] a mí me parece (.) **muy importante** (.) muy importante (.) e: (.) me parece ya a esta altura de los acontecimientos **básico** (.) implementar las nuevas tecnologías

Las docentes, si bien consideran que es inevitable la incorporación de tecnologías digitales en el aula, no se posicionan de la misma manera. Lila (#VivimosComoMediados) entiende la incorporación tecnológica en las escuelas como una necesidad, porque

en la realidad se vive “mediado” por la tecnología en otros aspectos sociales; por lo tanto, la escuela no puede quedar al margen de esa situación. Sin embargo, tal como ella plantea, entiende que desde la escuela existe una responsabilidad pedagógica en relación con cuáles son los espacios con y sin tecnologías digitales. Por su parte, Marcela (#Básico) presenta la incorporación de las tecnologías digitales como algo “básico” en el momento actual, de esta manera posiciona a la escuela como un agente que hace esa incorporación porque es inevitable, aunque no explica por qué lo sería ni tampoco reflexiona, no se detiene en el rol regulador que puede (o no) recaer en la escuela, en cuanto a los usos de esas tecnologías.

Entre los estudiantes, cuando se plantea la necesidad de la incorporación de las tecnologías digitales, los profesores y las instituciones ocupan roles menos agentivos en cuanto a sus decisiones pedagógicas y a la capacidad de determinar o no los usos en el aula, como se puede leer en los siguientes fragmentos:

Fragmento #EllaSeAdaptó (Estudiantes Clase Wilde)

1. Verónica: [a: en biología pero biología (.)] está como más acostumbrada nos deja usar el celular en clase=
2. Selene: [sí]
3. Solange: [claro] ella es como se adaptó más a la tecnología y es-
4. Investigadora: [como que capaz que los deja usar-]
5. Verónica:[claro capaz que] no nos deja boludear así un ratito con el celular pero después quiere que cuando ella está explicando lo apaguemos pero tiene esa libertad (.) cosa que otras profesoras no

Fragmento #YaNoSeVanAUsarMásLosLibros (Estudiantes Clase Adrogué)

1. Investigadora: bien y cuáles consideran que son como las cosas positivas las potencialidades que tiene e: estudiar aprender o trabajar en la escuela con tecnologías digitales (.) como los beneficios- para qué sirve
2. Paula: como que te: (.) da mucho más\ como
3. Rufina: recursos
4. Paula: sí recursos (.) como que te da mucha más información y podés=
5. Luciana: =saber más=
6. Paula: =saber más de lo que tiene un libro ponele (.) capaz Google tiene más información que un libro=
7. Mía: =además en algún momento ya no se van a usar más los libros ni nada va a ser todo computadora

Como se puede ver, los estudiantes de los dos cursos piensan en términos de una realidad cotidiana en la que avanza el desarrollo tecnológico, pero no se detienen en los roles que tienen los docentes y/o la escuela a la hora de tomar decisiones pedagógicas con las tecnologías. Se pueden señalar algunas diferencias entre ambas clases: los estu-

diantes de la Clase Wilde piensan la incorporación de las tecnologías digitales en términos de las posibilidades que habilitan algunos docentes. En el fragmento #EllaSeAdaptó mencionan a una profesora que los deja utilizar las tecnologías digitales en sus clases porque “se adaptó”, mientras que otros profesores no serían tan permisivos. Además, recurren al lexema “libertad” para hacer referencia a los usos no pedagógicos del celular en la clase. Por su parte, los estudiantes de la Clase Adrogué, junto con la mención de las potencialidades de las tecnologías, anticipan un futuro sin libros y solo con computadoras (Mía en 7), pero no hacen referencia al rol de los profesores o de la escuela en estos desplazamientos.

Otro motivo argüido para sustentar la incorporación de las tecnologías digitales se centra en la naturalización de su vínculo con los jóvenes. En general se piensa como algo beneficioso el hecho de que los dispositivos y las prácticas digitales formen parte de la vida cotidiana de los estudiantes, porque sería un punto de partida para el trabajo en el aula. A la vez, en las entrevistas emerge la supuesta diferenciación entre “nativos e inmigrantes digitales”, como podemos ver en los próximos fragmentos.

Fragmento #EnSuSalsa (Profesora Marcela- Clase Wilde)

1. Marcela: [las actividades con tecnologías] a mí me parecieron todas importantes (.) y me parecieron todas muy valiosas (.) e: los vi **muy** entusiasmados con las tres (1) con las tres estaban (.) pero **allá** en su salsa (.) quizás la que: (.) la que vi que: (.) estaban todos así como: (.) e- co- con muchas ganas de participar fue la de la biblioteca (.) la actividad esa de la biblioteca que era algo nuevo para ellos algo que no- nunca habían visto (.) e: les gustó mucho **también** (.) resalto la actividad de grabarse a ellos mismos (.) e: eso también les gustó (.) verse (.) verse

Fragmento #LlegarAlAlumno (Practicantes Mimi y Ricardo – Clase Wilde)

1. Mimi: y para mí está buenísimo (.) primero porque es la manera que vas a llegar al alumno a los chicos porque hoy los chicos sino- traés estas herramientas es como que: estás medio obsoleto no? solamente con alguna actividad así no más\ (.) vos viste que en el aula como es (.) los chicos no: no están prestando atención permanentemente entonces el buscar eso (.) es una: tarea ardua no?
2. [...]
3. Ricardo: nos brindan otro tipo de herramientas que a lo mejor bueno antes no existían (.) y que sí generan un desafío nuevo pero a la vez e: (.) motivan (.) este: y obviamente como so:n son herramientas con las que los chicos están en contacto (.) y con las que se entretienen y conviven e:
4. Mimi: cla- es como hablar e:l el mismo idioma=
5. Ricardo: =cierto=
6. Mimi: =de ellos prácticamente no? entonces\
7. Ricardo: me parece que pueden servir (.) que son útiles

Fragmento #LoMultimedia (Profesora Lila- Clase Adrogué)

1. Lila: (1) e: (2) y me parece que: lo multimedia apela a: las diferentes formas de aprender o a las de: alumnos que son más visuales o alumnos que se manejan más por lo auditivo como lo digital es completo (.) e: en ese sentido como que hay una manera integral de: de presentar los e- o o de (2) integrar *si integral integrar integrar* no pero como- es es es ofrece una linda manera de integrar e: aprendizajes o conceptos de una manera como (1) tangible (risita) aunque sea un poco paradójico (.) esto de lo tangible (.) digital

En los fragmentos anteriores los docentes de la Clase Wilde hablan del vínculo entre los estudiantes jóvenes y las tecnologías digitales para sustentar su incorporación al aula. En el fragmento #EnSuSalsa, Marcela señala que las actividades con tecnologías digitales le parecieron valiosas por cómo los estudiantes se involucraron durante las mismas, lo que generó que todos participaran y quisieran trabajar. En este sentido, las tecnologías digitales se plantean como una forma de entusiasmar a los alumnos para el trabajo en el aula. Los practicantes, Mimi y Ricardo, también dan cuenta de este valor motivador: Mimi señala que el uso de las tecnologías digitales “está buenísimo” porque es lo que permite “llegar al alumno” y “hablar en el mismo idioma”, de esta manera se plantea que los estudiantes están atravesados por las tecnologías digitales y que quien no las usa, está “obsoleto”. Ricardo también señala que son útiles porque los estudiantes están en contacto con ellas y los motivan. En estos fragmentos se profundiza la diferenciación entre docentes y alumnos a través de los pronombres “nosotros” y “ellos”. De esta manera, se presentan los saberes e intereses de los alumnos como diferentes (y diferenciados) de los de los profesores, pero valiosos para ser recuperados a la hora de trabajar en el aula. Lila, de la Clase Adrogué, también menciona el vínculo entre estudiantes y tecnologías y recupera aspectos pedagógicos, como se puede ver en el fragmento #LoMultimedia. Allí Lila señala cómo se transforma la enseñanza y el aprendizaje en relación con los materiales multimodales y multimediales: las tecnologías digitales al acercar esos materiales, permiten diferentes formas de aprender, ya que habilitan nuevas formas de integrar los aprendizajes o los conceptos.

Los estudiantes, por su parte, también en las entrevistas hacen valoraciones sobre las actividades con tecnologías digitales a partir de sus gustos e intereses:

Fragmento #NosGustaElCelular (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Investigadora: bien y qué piensan de trabajar en la escuela usando recursos digitales? les gusta les molesta?
2. Sara: está bueno
3. Diana: sí

4. Mora: no: nos gusta porque: (.) se nos [hace más fácil y como nos gusta el celular]
5. Diana: [y es más práctico y más rápido]

Fragmento #MásModerno (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Investigadora: y qué piensan de trabajar en la escuela usando esas tecnologías digitales?
2. Luciana : [a mí me parece]
3. Rufina: [me parece] bien (.) porque es como más moderno (.) y: como que\
4. Luciana: te sirve más porque en google podés buscar lo que sea (.) entonces podés encontrar más información para la tarea
5. Paula: a veces (.) e- (.) Google tiene
6. (interrupción)
7. Investigadora: decían que es más moderno
8. Todas: [sí]

En sus respuestas, como se puede ver en los fragmentos anteriores, los estudiantes van a hablar de sus gustos relacionados con las tecnologías y aplicaciones digitales y así sustentan sus valoraciones de las actividades que las integran. Así, mencionan que “les gusta el celular” como lo hace Mora (Clase Wilde), porque les resulta más “práctico y más rápido” como dice Diana (Clase Wilde), o también porque les resulta “más moderno” como sostiene Rufina (Clase Adrogué). Es interesante que los estudiantes no mencionan la diferenciación con los docentes, sino que se centran en sus propias actividades.

Hasta aquí observamos los motivos que se arguyen en relación con la incorporación de las tecnologías digitales en las clases y sostuvimos que los docentes de ambas clases la presentan, por un lado, como algo inevitable y, por otro, como algo útil para motivar a los estudiantes. Observamos como particularidad que, además, la profesora de la Clase Adrogué piensa esta incorporación en términos pedagógicos, por su aporte para la disciplina. Por su parte, los estudiantes ratifican ese gusto y la motivación que les generan las tecnologías digitales (algo que señalamos en los capítulos anteriores por su participación) y validan los discursos sobre la realidad tecnologizada, a la que la escuela puede adaptarse. La comparación entre los fragmentos de los estudiantes y profesores nos permiten observar ciertas diferencias respecto de cómo se percibe el lugar de la escuela y sus agentes: si bien los docentes se presentan como actores que tienen decisión en incorporación tecnológica, eso no es tan claro para los alumnos, que no los

presentan —en sus entrevistas y en relación con las tecnologías— como sujetos educadores.

1.2. “Una cáscara vacía”: ¿herramientas neutras?

Asimismo, en las entrevistas se discutió y reflexionó sobre los roles que tienen las tecnologías digitales en las aulas y las funciones que desempeñan (o pueden desempeñar). En las respuestas de estudiantes y docentes emergen diferentes concepciones que revelan miradas críticas junto con miradas instrumentales sobre esas tecnologías, y que, además, actualizan el binomio expectativa/realidad. Los profesores, por su parte, se detienen en los usos pedagógicos y en la interpelación que sufre su trabajo:

Fragmento #LosBeneficiosSonMuchos (profesora Marcela- Clase Wilde)

1. Marcela: los beneficios [de trabajar con tecnologías digitales] **muchos** (.) los chicos están **muy** acostumbrados a usar el celular (.) e: para todo- cualquier-por ejemplo en el caso de lengua (.) necesitamos este cuento necesitamos ver algo necesitamos ver cómo se escribe una palabra (.) googleamos (.) pero: no sucede siempre eso\ porque no tenemos wifi: o: no sé en general son pocos los chicos que no tienen celular (.) la mayoría tiene tiene celular (.) e: (.) pero bueno tenemos esa dificultad (.) los chicos se entusiasman cada vez que les decimos pueden sacar el celular para buscar tal cosa (.) cuando les pasamos algo por bluetooth por ejemplo.

Fragmento #UnaCáscaraVacía (Profesora Lila- Clase Adrogué)

1. Lila: como que el aprendizaje sea significativo que no sea aprender a usar la herramienta- (.) que no sea una forma- una cáscara vacía no? como hago un (.) un prezi y sé usar el programa (.) pero la presentación es un **embole** o como termina siendo lo mismo que la cartulina que: que estaba antes en el e: en el pizarrón e: e: en la pared o: un cypaste de- que sea signif-que (.) un uso pedagógico implica que haya producción (.) y: y: un proceso: de pensamiento crítico por parte del alumno si: todo es copiar y pegar (.) o que se vea lindo\ e: (.) no lleva a ningún lado

Fragmento #ComoHerramienta (Practicantes - Clase Wilde)

1. Mimi: pero en este caso (.) puntualmente (.) vos nos preguntás por la tecnología o sea mi opinión es esa: (.) o sea está bien que la utilicen porque es una excelente herramienta pero como herramienta
2. Ricardo: si es una herramienta hay que usarla como la utilizaría uno cualquier otra herramienta y si es un estorbo hay que hacer lo que hace uno (.) habitualmente (.) con cualquier cosa que estorba

Las dos profesoras de los cursos, Marcela y Lila, dan cuenta de algunos usos de las tecnologías digitales que les resultan interesantes para el aula, como acceder con facilidad a materiales y a definiciones (#LosBeneficiosSonMuchos) y hacer presentaciones interactivas (#UnaCáscaraVacía) y piensan en los desafíos que se plantean para la enseñanza. Sin embargo, las miradas de ambas docentes pueden diferenciarse: mientras que

Marcela centra esos “beneficios” de las tecnologías en su función de repositorio textual y del entusiasmo que generan en los estudiantes, Lila muestra una concepción más centrada en la producción estudiantil, en función de lo que permiten a los participantes hacer para aprender. Además, su visión crítica difiere: Marcela centra sus reparos en la disponibilidad material de dispositivos y conectividad como una limitación en el trabajo en el aula, algo frecuente en la Clase Wilde. En cambio, Lila centra su crítica en la práctica pedagógica, ya que señala que no es suficiente la incorporación de las tecnologías digitales para innovar en la educación, porque puede constituir un “adorno” que reemplaza otro medio, pero sin alterar la forma de trabajo. A diferencia de ellas, los practicantes presentan las tecnologías digitales en términos instrumentales, al considerar que son positivas porque constituyen herramientas para las clases, aunque no especifican a qué finalidades contribuirían o cómo (#ComoHerramientas). Desde esta perspectiva, Mimi y Ricardo van a presentar el uso controlado y el aprovechamiento instrumental como los desafíos para los docentes, es decir, saber utilizarlas como herramienta (para hacer algo) limitando su uso si “estorba”, pero no se detienen específicamente en potencialidades y aplicaciones concretas.

Por otra parte, los estudiantes, cuando reflexionan sobre usos, potenciales y preferencias, retoman lo que las tecnologías les permiten hacer, como se ve en los próximos fragmentos:

Fragmento #ParaBuscarInformación (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Investigadora: y usan los celulares en otras clases en otras materias?
2. Verónica/Selena: [no]
3. Solange: en todas
4. Investigadora: en ninguna?
5. Selene: [casi nunca]
6. Solange: [para para] buscar información o en clase diariamente?
7. Investigadora: no- para buscar información por ejemplo [o para buscar XXX]
8. Verónica: [ejercicios de química capaz que nos deja buscar alguna definición]
9. Samanta: [sí ejercicios de química]
10. Solange: para hacer alguna conversión de:
11. Selena: de algo sí
12. Solange: de at- de atmósferas a hectopascales o algo de eso porque\
13. Verónica: o sino: (.) e:
14. Selena: [°XXX°]
15. Solange: [sino en biología] cuando dice buscar algo

Fragmento #MásInformación (Estudiantes-Clase Wilde)

1. Investigadora: bien y cuáles les parece que son como las potencialidades o los beneficios de usar el celular o la computadora en la escuela?
2. (3)
3. Malena: la información
4. Investigadora: a ver\ (.) cómo sería eso?
5. Malena: e: (.) buscás información y te aparece (.) no tenés que buscarlo en libros y estar buscando buscando buscando como se hacía antes (.) sino que [en la computadora]
6. Mora: [te aparecen las ficciones]
7. Daniel: [anotás las pre] anotás la pregunta y te aparece la respuesta
8. Investigadora: bien (.) y algún otro beneficio que encuentren? (3) algo bueno que tenga usar tecnologías
9. Mora: y que: sabemos manejar más el celular que un libro (risas)

Fragmento #MediaHoraBuscando (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Inés: e: a veces en inglés e: en en las materias donde tenemos que más leer o escribir hay muchos XXX que no entendemos porque son muy difíciles (.) y yo casi siempre uso el teléfono (.) en primaria (.) tipo teníamos que comprar como un diccionario °entendés°
2. Justina: [si re]
3. Carolina: [re gordo]
4. Inés: pero ahora-
5. Justina: estabas como media hora buscando en el diccionario
6. Inés: si (.) pero ahora lo podemos buscar por el teléfono (.) es mucho más fácil
7. Justina: y para hacer los trabajos también
8. Inés: si
9. Investigadora: a ver
10. Lorena: o:-
11. Justina: como (.) nos mandan a hacer presentaciones\ o un mapa conceptual digital\
12. Inés: que antes capaz en primaria [lo teníamos que hacer]
13. Justina: [o infografías\]
14. Carolina: o presentaciones compartidas entonces todos pueden trabajar desde sus casas=
15. Inés: [o documentos]
16. Carolina: [o documentos]
17. Inés: o: (.) antes hacían hacerlas en afiches [ponele mi hermana que está en sexto]
18. Lorena: [que te tenías que juntar (.) para hacerlo]
19. Inés: mi hermana está en sexto año y hace le hacen hacer exámenes por documentos por documento compartido

Fragmento #TeLoFacilita (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Investigadora: bien y (.) qué piensan o mejor dicho cuáles serían los beneficios o las cosas positivas de trabajar usando estos dispositivos tecnológicos?
2. Greta: para mí que: e: bueno se usa menos papel y eso también ayuda: al medio ambiente
3. Analía: en parte como que te lo facilita (.) tipo buscar información y todo eso porque antes lo tenías que buscar en los libros [y todo eso]=
4. Lorena: [era buscar libros]

5. Analía: =[y ahora como que entrás] y ya tenés Wikipedia que te da todo
6. (risas)

En los fragmentos anteriores podemos ver que los estudiantes, cuando hacen referencia a los beneficios de la utilización de las tecnologías digitales, se centran en lo que ellos pueden hacer con esos dispositivos y aplicaciones, antes que en lo que los docentes pueden enseñarles al respecto. En sus respuestas, los estudiantes consideran estos beneficios en la comparación con las tecnologías analógicas que estarían siendo reemplazadas (libros, láminas, diccionarios, papel), y que les generaban más dificultades en cuanto al tiempo, al peso de los materiales, a la necesidad de la presencialidad, etc. Además, en los fragmentos de ambos cursos se ve que conviven una tendencia a la personalización de las tecnologías digitales “nos deja buscar” (#ParaBuscarInformación) y “te da todo” (#TeLoFacilita), y con otra mirada más instrumental que se detiene en la agencia humana “ponés la pregunta” (#MásInformación), “podés buscarlo” (#MediaHoraBuscando). Así, existe convivencia de miradas que consideran cómo las tecnologías digitales –por sus propios diseños– habilitan ciertas prácticas y también una mirada más agentiva centrada en cómo los participantes usan esas potencialidades para sus propios fines. Además, se pueden diferenciar ambas clases: mientras que los estudiantes de la Clase Wilde centran sus usos de las tecnologías digitales en la búsqueda de datos en Internet, los de la Clase Adrogué incluyen, junto con la búsqueda de información, otros usos productivos de los dispositivos y las aplicaciones, como la producción de mapas, presentaciones y cuadros. En efecto, en las entrevistas de la Clase Wilde, los estudiantes mencionan actividades como buscar definiciones, buscar información, hacer conversiones matemáticas, y, de hecho, entre algunas alumnas “discuten” sobre si se utilizan los celulares en las aulas o no, lo que podría indicar insuficientes experiencias al respecto. En cambio, en las entrevistas de la Clase Adrogué, los estudiantes dan cuenta de mucha más variedad en cuanto a los usos de las tecnologías digitales, como hacer resúmenes, buscar información, hacer trabajos colaborativos, hacer presentaciones y elaborar mapas conceptuales, a la vez que introducen en la agenda la preocupación por el ambiente, en tanto piensan las tecnologías como una forma de reducir el impacto ambiental.

Las observaciones en esta sección nos permiten contraponer estudiantes y profesores, y participantes de ambas clases. En primer lugar, mientras que los alumnos centran su reflexión en los usos que pueden hacer con las tecnologías y lo que estas habilitan, los docentes también se detienen en cómo las tecnologías digitales interpelan sus formas de enseñar. En segundo lugar, los participantes de la Clase Wilde, donde no era tan usual el trabajo con tecnologías digitales, mencionan usos más limitados a la lectura de materiales (en especial textos). En cambio, los participantes de la Clase Adrogué, en donde era más frecuente el trabajo con tecnologías digitales, junto con el acceso a textos, mencionan otras actividades, como la producción de diversos materiales.

1.3. “Aprendemos todos”: ¿desplazamientos emergentes?

En tercer lugar, en las entrevistas los participantes reflexionan sobre ciertos desplazamientos en la educación, que combinarían nuevas formas de enseñar y aprender con la emergencia de problemáticas específicas. Los docentes dan cuenta de la existencia de nuevos contenidos en las clases y de una manera diferente de vincularse con esos saberes.

Fragmento #AprendemosTodos (Profesora Marcela- Clase Wilde)

1. Investigadora: eso también te quería preguntar (.) cómo te sentís vos si tenés que hacer una actividad (.) personalmente te sentís por ahí obligada a usar-a implementar tecnologías [o te sentís cómoda?]
2. Marcela: [m:: yo me] siento cómoda me siento cómoda y a la- además (.) muchas veces hay cosas que no sé y que me enseñan los chicos y eso también me parece\
3. Investigadora: por ejemplo? qué cosas?
4. Marcela: e: por ejemplo (.) no sé: (.) e: qué se yo e: hay alguna- hay algunas aplicaciones (.) que **no sé** usar y que los chicos me dicen no mirá profe bajate la aplicación metete en este lado (.) e: poné abrir acá (.) y: vas a ver que te lo abre y que te aparece este: este loguito y entonces vos hacé esto e: (.) eso me parece (.) **super super** valorable (.) m? [el otro día-]
5. Investigadora: [más XX]
6. Marcela: el otro día por ejemplo que estuvieron mostrando los-los videitos yo no sé editar (.) los chicos me explicaban (.) no porque vos tenés que hacer esto esto y eso y tenés que aplicar este programa y tenés que hacer así y asá (.) me pareció muy bueno (.) muy bueno y es una forma también de: (.) de decir bueno a ver en el aula aprendemos **todos** (.) yo que soy docente también aprendo no es que aprenden los chicos y una está en el rol que tenía antes (.) de enseñar de transmitir datos y ya está (.) no ahora es (.) todos aprendemos (.) aprendemos todos juntos

Fragmento #QueLosChicosNosEnseñen (Profesora Lila- Clase Adrogué)

1. Lila: (.) e:: y el uso pedagógico me parece que implica: por enseñar a usar- e: enseñar a usar una herramienta también que los chicos nos enseñen a nosotros

qué herramientas conocen e: porque muchas veces (.) la tecnología nos pone en esta situación que son ellos quienes saben cómo editar un video o qué programas usar o qué aplicaciones hay e: (2) pero p- de: me parece que tiene que ver e: con con formar lectores críticos y y productores críticos de discurso

Fragmento #VínculoMásAmable (Practicante Ricardo- Clase Wilde)

1. Ricardo: el beneficio es me parece (.) el beneficio que puede generar el buen uso de la herramienta tecnológica (1) es generar un vínculo más amable entre el alumno entre los chicos y el conocimiento (.) me parece que (.) lo- puede llegar a ser quel quel que el adolescente que el joven (.) vea esa cosa como placentera y no ya como una- como una mochila que se tiene que cargar al hombro \

En estos fragmentos los docentes reflexionan acerca de otras formas de aprender ligadas a las tecnologías digitales. En #AprendemosTodos, Marcela plantea la existencia de saberes compartidos y de la bidireccionalidad en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, porque señala que los estudiantes también le enseñan cosas. Esto es interesante porque ella se sitúa en un lugar de “no saber” respecto de los aspectos tecnológicos al narrar que hay muchas cosas que ella no sabe y que son los alumnos quienes le enseñan. A partir de esto, reflexiona sobre los roles docentes y cómo han cambiado, para concluir que en las aulas aprenden todos. En #QueLosChicosNosEnseñen, por su parte, Lila también plantea esa bidireccionalidad en cuanto a los aprendizajes, porque sostiene que los estudiantes son los que “muchas veces” les enseñan a los profesores las aplicaciones y herramientas que ellos conocen. Por su parte, el practicante Ricardo, no se centra tanto en sus aprendizajes, sino que reflexiona sobre los procesos de los estudiantes, ya que entiende que tecnologías digitales habilitan una forma “más amable” de acercarse al conocimiento para los alumnos, al resultar placentero y cotidiano.

Los estudiantes, en sus entrevistas, dan cuenta de desplazamientos en sus propias formas de aprender cuando se incorporan las tecnologías digitales, como se puede ver en los próximos fragmentos:

Fragmento #MásFácilAprender (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Investigadora: y cosas positivas que tendría trabajar con celulares y compus en la escuela?
2. Matilda: sería más interactivo y [capaz que aprenden de]
3. Manuel: [más rápido y mas:]
4. Ezequiel: [XXX más rápido]
5. Matilda: capaz que-
6. Manuel: y más fácil- (.) e: depende (.) [más fácil de aprender]

7. Matilda: [de aprender y recordar] porque es algo que habitualmente [lo usamos]

Fragmento #LoEntendemosMásConElVideo(Estudiantes- Clase Wilde)

1. Investigadora: bien y los usan para buscar información en algunas páginas o buscan videos?
2. Solange: no
3. Selene: sí
4. Verónica: de qué?
5. Selene: más para matemática
6. Investigadora: a ver cómo es eso?
7. Verónica: de matemática? (.) e: nos hicieron una página (.) cómo se llamaba? educar?
8. Solange: e:
9. Selene: educatina (.)
10. Verónica: educativa
11. Selene: antes me habían dicho educatina el año pasado
12. Valentina: sí (.) y: o buscás ponele (.) e: explicación de: [ángulos adyacentes]=
13. Silvina: =[el teorema de Pitágoras]
14. Verónica: [claro]
15. Selene: [claro]
16. Solange: ponele
17. Verónica: y lo explican (.) capaz que lo entendemos más con el video [que con el profesor]
18. Samanta: [si:]

Fragmento #DivertirnosALaHoraDeAprender(Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Máximo: que es innovador¹⁸³
2. Sebastián: **que es una ventaja**
3. [...]
4. Investigadora: y por qué te parece que es innovador?
5. Máximo: y porque: es como (.) te actualizás y además podés hacer cosas como que antes no podías hacer como las cosas de: e: la presentación virtual o: si tenías alguna duda y no tenés el libro en el colegio podés buscar en Google
6. Investigadora: y vos Seba por qué decías que es una ventaja
7. Sebastián: porque hay veces que es más aburrido usar el texto clásico o escrito y es una forma más de divertirnos a la hora de aprender y hacer la clase como más entretenida ¿para todos?
8. Santino: sí: también (.) reemplaza: (.) ponele el diccionario buscás en vez de buscar en el diccionario por letra buscás la definición ahí en Google y te aparece (.) en segundos

Fragmento #DescubroCosasNuevas (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Francisco: una que estamos ahora empezando a hacer en TIC (.) es como realidad virtual
2. Mariano: claro
3. Juan Martín: lo que estamos haciendo ahora
4. Francisco: ahora

¹⁸³ Respuesta a la pregunta: "¿qué piensan ustedes de trabajar en la escuela usando dispositivos tecnológicos?"

5. Mariano: e:
6. Juan Martín: o sea nos nos enseñan cómo usar diferentes herramientas (.) diferentes aplicaciones y eso
7. Investigadora: y hay algunas cosas que aprenden ustedes por su cuenta [respecto de las tecnologías]
8. Juan Martín/Mariano: [sí]
9. Investigadora: a ver por ejemplo?
10. Juan Martín: por- o sea- a mí me gusta mucho investigar entonces por ahí (.) si quiero hacer algo me pongo a investigar el teléfono [cómo hacerlo]
11. Mariano: [y a mí me gusta]
12. Juan Martín: =o me pongo a buscar en ajustes y descubro muchas cosas nuevas

En los fragmentos anteriores pueden leerse algunos desplazamientos que perciben los estudiantes de ambos cursos. En sus respuestas mencionan que con las tecnologías sería fácil y rápido aprender (#MásFacilAprender) por la interactividad y la rapidez (#DivertirnosAlaHoraDeAprender) y por los tipos de materiales cuyo acceso facilitan (#LoEntendemosMásConElVideo y #DescubroCosasNuevas). Los estudiantes de la Clase Wilde mencionan que los videos les permiten entender más de un tema (en este caso de matemáticas) (#LoEntendemosMásConElVideo). Los de la Clase Adrogué también señalan que las tecnologías digitales permiten aprender de un modo distinto (#DivertirnosAlaHoraDeAprender) y habilitan prácticas nuevas, como buscar información o presentarla de otras maneras (#DescubroCosasNuevas). Resulta pertinente que, tal como observamos en la sección anterior, si bien todos dan cuenta de nuevas formas de acceder a la información, los de la Clase Adrogué también hablan de sus usos a partir de sus experiencias escolares. Esa diferencia en las trayectorias también se puede observar en los tiempos verbales: mientras que Matilda (Clase Wilde) aventura que “sería” más interactivo el aprendizaje, Máximo y Sebastián (Clase Adrogué) sostienen que “es” innovador aprender con tecnologías digitales y que “es” una ventaja.

Además, los participantes mencionan la emergencia de ciertas problemáticas, especialmente vinculadas con la disponibilidad de los medios y las distracciones por las prácticas recreativas. En los próximos fragmentos podemos leer las perspectivas de los docentes al respecto:

Fragmento #UnGranProblema (Profesora Marcela- Clase Wilde)

1. Marcela: me parece **asombroso** (.) pero tenemos un gran problema (.) y es que generalmente **no** tenemos wifi (.) generalmente los chicos (.) tienen crédito acotado o: o bueno qué sé yo (.) pocos datos (.) entonces muchas veces e: obstaculiza (.) y: la idea es que favorezca (.) m?

Fragmento #MuchísimosProblemasDeConexión (Profesora Lila- Clase Adrogué)

1. Lila: [acá en la escuela (.)] se dio la particularidad de que este año tuvimos muchísimos problemas de conexión a Internet e: (.) y: (.) no solo a mí- lo escucho de mis compañeros en la sala de profes e: (.) a mí- voy a hablar en singular a mí me provoca **muchos nervios** traer algo planificado y perder el tiempo de clase (.) esperando si conecta si no conecta como\ me pone muy nerviosa la: que se va la clase haciendo nada entonces un poco (.) esta es una escuela donde se trabaja mucho e: (.) desde lo digital y este año yo renuncié un poco a eso para respaldarme: en lo analógico que no me falla nunca (.)

Fragmento #SeDispersanMucho (Practicantes Clase Wilde)

1. Mimi: [sí yo creo\] yo me incorporé acá (.) a la escuela haciendo esta práctica y vi que lo utilizaban y lo implementaban (.) entonces si yo no hubiera visto eso el permiso que le daba la profesora quizá yo podía haber tomado esa decisión de decir bueno el celular en el durante el transcurso de la clase lo obviamos no? porque los chicos se dispersan mucho para mí (.) porque los veo permanentemente (.) con el auricular\ tienen que hacer una actividad\ quizás eso no les tor- no les no les va: a a entorpecer su actividad (.) la verdad que no estoy segura (.) pero: veo que: que lo utilizan mucho (.) en todo momento que no es solamente cuando vos decís lo voy a usar como un soporte como una herramienta (.) eso sí (.) implementalo en el aula pero después el celular guardalo (.) escuchar música escuchá en el recreo\ escuchá en tu casa\
 2. Ricardo: yo creo que-
 3. Mimi: **yo** eso no lo: (.) no me parece bien (.) o sea creo que como docente si estuviera a cargo del alumnado\ e: lo- lo pondría como una pauta clara (.) lo usaría cuando vamos a utilizarlo para determinada actividad\ después lo sacaría

En los fragmentos anteriores se puede ver que las profesoras a cargo de los cursos, Marcela y Lila, mencionan la (falta de) conectividad a Internet como uno de los grandes inconvenientes en cuanto al trabajo con las tecnologías digitales. Marcela en #UnGranProblema señala que justamente a pesar de que el uso de las tecnologías digitales le resulta “asombroso”, el “gran problema” de trabajar con tecnologías resulta la falta de conectividad en la escuela: por un lado, en la institución no hay wifi y, además, no siempre los estudiantes tienen “datos” para conectarse a Internet desde sus celulares. Por su parte, Lila señala que, si bien en la escuela hay internet wifi, muchas veces este no funciona, como vimos en los capítulos anteriores, con lo cual no siempre se pueden realizar las actividades planeadas, por eso Lila prefiere “respaldarse en lo analógico, que no falla”. Resulta interesante que, si bien ambas docentes censuran los usos recreativos de los celulares, como vimos en los capítulos anteriores, no hacen referencia a esta problemática en las entrevistas. A diferencia de ellas, Mimi plantea como un problema el hecho de que los alumnos se “dispersen” por usar los celulares, ya sea por escuchar

música o jugar. Además, desde un rol diferente (docente pero no responsable), introduce algunas dudas respecto de la utilización de los celulares, porque los estudiantes no siempre los usan en prácticas escolares. Es interesante que, para completar su posicionamiento, retiene el turno de habla que quiere tomar Ricardo, y manifiesta su decisión si fuera la profesora encargada: solo se podría usar los celulares para tareas determinadas y después “lo sacaría”. Desde su lugar de practicantes, Mimi y Ricardo no se concentran tanto en la disponibilidad de medios, sino que focalizan sus preocupaciones en el control de los estudiantes y de las dinámicas en los cursos.

Los estudiantes, por su parte, mencionan ambas problemáticas: la cuestión de la disponibilidad de materiales y sus propias prácticas recreativas de los dispositivos en las clases.

Fragmento #DependeDelCelular (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Nina: lo de- o depende del celular también [la lentitud no]
2. Ivana: [si tenés datos o no]
3. Nina: depende también si tenés crédito o no porque para entrar a Internet necesitás crédito (.) depende si tenés batería o no (.) depende si tenés XXX o no (.) incluso depende si lo trajiste o no

Fragmento #TeDistraés (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Samanta: [que te] distraés en otras cosas
2. Verónica: claro (.) eso que algunos se van distraer (.)
3. Solange: tipo ves la aplicación de Instagram ay me llegó una notificación [la quiero ver]
4. Selene: [seguro (.) entrás]
5. Samanta: Entrás y ya está
6. Solange: [ya está no podés salir]
7. Verónica: [ya está ya perdiste](risas)

Fragmento #NoHayInternet (Estudiantes - Clase Adrogué)

1. Francisco: Internet (.)
2. Mariano: el wifi
3. Francisco: no es otra cosa (.) el wifi (.) o sea wifi hay no hay internet
4. Mariano: y: el problema es que nos dicen=
5. Agustín: ahora no hay wifi?
6. Mariano: = nos dicen siempre que lo están arreglando (.) un día anda pero es el mejor wifi y al otro día ya está no lo podés usar más
7. Francisco: o sea (.) claro siempre dicen (.) e: estuvimos una semana trabajando vino la compañía a ver qué pasa (.) ya lo arregló y al mismo día o al día siguiente (.) sigue sin andar
8. Juan Martin: sí () y: (.) ta- o sea (.) el también es tener que traer el dispositivo todos los días y e- es pesado (.) más si traés una computadora yo traigo la computadora (.) es pesado y e: (.)
9. Mariano: [ni tampoco después lo usás]

10. Juan Martín: [hay hay posibilidades] de que se rompa y todo eso
11. Francisco: claro
12. Mariano: y hay veces que no usás tampoco (.) [la mayoría]
13. [...]
14. Francisco: también depende un poco de cómo esté el dispositivo por ejemplo el mío está bastante lento y me cuesta trabajar

Fragmento #Telntriga (Estudiantes – Clase Adrogué)

1. Investigadora: a ver, ¿cuáles serían las [°desventajas?]
2. Santino: [porque] al celular te llega un mensaje: (.) notificaciones cualquier cosa y vos (.) te intriga saber lo que es y si estás así qué se yo leyendo un texto medio aburrido y te llega el mensaje (.) lo más probable es que vayas y respondas también el mensaje y (.) como que te (.) te desconcentre de lo que estás haciendo si usás el celular

Los estudiantes se detienen en los mismos aspectos que habían señalado los docentes: la disponibilidad material y las distracciones, pero con similitudes y diferencias entre ambas clases. En cuanto a las similitudes, se puede ver que los estudiantes reconocen que ellos se distraen de las tareas escolares que estaban llevando adelante, para participar de actividades recreativas o comunicativas con las tecnologías digitales (#TeDistraes y #Telntriga) que describimos en el capítulo anterior. En estos fragmentos, los alumnos centran la responsabilidad mayormente en las tecnologías digitales, que serían los agentes de la distracción, mientras ellos se presentan como sujetos pasivos de esos elementos distractores que escapan de su voluntad. Por otra parte, se pueden diferenciar ambos cursos en relación con cómo presentan los problemas de acceso a los dispositivos y a la conectividad. En primer lugar, los estudiantes de la Clase Wilde plantean el problema de la conectividad como algo personal, “si tenés crédito o no”, en cambio, los de la Clase Adrogué, lo presentan como un problema de la escuela, que es la que debe garantizar que haya wifi y no lo hace por diversos problemas técnicos. En segundo lugar, cuando hablan de los problemas de los aparatos, los alumnos de la Clase Wilde se refieren a sus celulares (en relación datos, batería, etc.), en cambio los de la Clase Adrogué, hablan de sus computadoras o “dispositivos” (por su lentitud, pesadez), lo que muestra la mayor disponibilidad de recursos que mencionamos en capítulos anteriores. Resulta interesante señalar que los estudiantes de la Clase Wilde se quejan menos de la conectividad y de los dispositivos que los de la Clase Adrogué, aunque su disponibilidad es mucho menor, lo que puede deberse a que en esta clase no circule la

idea de que el acceso a las tecnologías digitales y a Internet debería estar garantizado, como sí subyace en las entrevistas de ambas docentes y de los estudiantes de la Clase Adrogué.

Lo presentado hasta aquí nos permite señalar que los participantes, en general, asocian la incorporación de las tecnologías digitales con una forma diferente de aprender que contraponen con modelos repetitivos basados en la lectura y la escritura de textos escritos. Asimismo, observamos que los profesores registran la bidireccionalidad en la circulación de saberes, aunque los estudiantes no dan cuenta de esta transformación, pero sí de sus nuevas maneras de aprender. En este punto vale hacer mención a que Lila y Marcela no presentan esto como algo problemático, al contrario, lo muestran como algo que enriquece al aula. Lo problemático, por el contrario, se piensa en relación con la accesibilidad a los dispositivos y también con prácticas recreativas digitales que generan distracciones estudiantiles.

El análisis en este apartado nos permitió, por un lado, comparar las respuestas de profesores y alumnos y ver que mientras que las profesoras encargadas tienen una mirada más crítica sobre las tecnologías y sus potenciales, y reconocen cómo los desplazamientos interpelan a la educación y a ellas mismas, los practicantes suelen detenerse más en usos instrumentales de las tecnologías como herramientas para las aulas y en los problemas que se generan en el control de las clases. Por su parte, los estudiantes no reconocen prácticamente desplazamientos en la enseñanza y en las estrategias de los docentes, pero sí en sus aprendizajes (en cuanto a los materiales y los modos de aprender), y se posicionan como sujetos activos que usan y aprenden de y con las tecnologías, a la vez que registran un grado de agentividad en ellas que puede generar diferentes efectos (positivos y negativos) a la hora de utilizarlas. Por otro lado, nos permitió contrastar las Clases Wilde y Adrogué para pensar cómo se imbrican las diferenciaciones en cuanto a las disponibilidades materiales y las experiencias en las trayectorias, con las ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje con tecnologías. En este sentido, pudimos observar que la mayor experiencia con tecnologías digitales junto con el mayor acceso a ellas genera que los participantes den cuenta no solamente de sus búsquedas en internet, sino también de nuevas formas de producción. Por otra parte,

observamos que las falencias en cuanto al acceso a internet y a dispositivos atraviesan ambas clases y son reconocidos como problemáticas por todos los participantes, pero mientras que los alumnos de la Clase Adrogué sitúan la responsabilidad en la institución, los de la Clase Wilde no reconocen el rol del estado en garantizar esos accesos.

2. Tecnologías digitales y [nuevas] prácticas letradas

En las entrevistas también les consultamos a docentes y estudiantes si consideraban que estaban transformándose las prácticas de lectura, escritura e interacción en relación con las tecnologías digitales y, en este apartado, nos centraremos en las respuestas que dieron.

2.1. “Uno recurre a Internet”: lectura en pantallas

En cuanto a las prácticas de lectura en pantalla, tanto profesores como estudiantes manifiestan leer textos digitales, dentro y fuera del aula, como veremos en los próximos fragmentos.

Fragmento #YaNoNecesitoIrALaBiblioteca (Profesora Marcela- Clase Wilde)

1. Marcela: [e:] en la vida cotidiana para cualquier material de: de estudio o de lectura e: lo uso(.) e: ya no necesito ir a la biblioteca a buscar el libro que nunca encuentro porque la biblioteca está **siempre** desordenada y que nunca encuentro nada e: todo lo tengo ahí e: busco material todo el tiempo e: (.) YouTube los videítos de YouTube e: eso=
2. Investigadora: buscás videos en YouTube para\
3. Investigadora: busco videos (.) para poder llevar al aula (.) o alguna idea que quizás e: pueda: pueda surgir a partir de: (.) e: de-de-de todo esto de-de las nuevas tecnologías (.) e: (.) de los videítos bueno todo eso trato de llevarlo al aula

Fragmento #AmpliaciónBiblioteca (Profesora Lila- Clase Adrogué)

1. Lila: a tengo reader también que en este momento está roto pero e: fue como una una **ampliación** de mi biblioteca porque (.) cosas que eran inconseguibles o que eran muy caras e: o que yo quiero leer en su idioma original que- en **inglés**- en un momento de mi vida decidí que si algo está escrito en inglés yo no voy a leer la traducción

Fragmento #En un aparatito (Practicantes Clase Wilde)

1. Ricardo: sí la verdad que es muy útil (.) a mí me sirvió un montón (.) para estudiar\ para leer\
2. Mimi: claro\
3. Ricardo: o sea pensar que ahora llevás en un aparatito (.) en un teléfono celular (.) podés llevar libros apuntes planificaciones
4. Mimi: todo:
5. [...]
6. Mimi: era lo que te iba a decir (.) también es un recurso buenísimo porque económicamente hablando [uno a veces no puede acceder (.) entonces te lo facilita]

7. Ricardo: [es cómodo te sentás leés está bueno]
8. [...]
9. Mimi: no puedo comprarme doscientos libros (.) y uno se tiene ceñir

En los fragmentos anteriores se puede ver que los docentes de ambos cursos muestran que la lectura en pantallas es algo cotidiano para ellos y relacionan su utilidad y beneficio con que les permite tener disponibles materiales textuales cuyo acceso en papel les resultaba complejo, ya sea porque eran caros o difíciles de conseguir. De cualquier manera, lo hacen con sus particularidades: Marcela, por ejemplo, habla del acceso digital a libros que no encuentra y a materiales audiovisuales para las aulas (“videítos de YouTube”). Es decir, centra la lectura digital en relación con el trabajo docente y los recursos para las clases. Lila, en cambio, habla de literatura en inglés y de cómo las pantallas le permiten tener textos que antes le resultan inconseguibles, es decir que lo relaciona con sus consumos culturales personales. Por último, los practicantes, Mimi y Ricardo, mencionan los materiales y apuntes para sus clases en el profesorado, que consiguen en formato digital o en fotocopias. Estas respuestas nos permiten retomar las observaciones realizadas en el tercer capítulo, para ver cómo los profesores están pensando la lectura digital. En congruencia con lo observado, podemos ver que la lectura digital está enfocada especialmente en términos de acceso a los materiales, como una posibilidad que “suplementa” cuando no existe la alternativa analógica.

Entre los estudiantes, cuando se abordan las prácticas de lectura digital, se mencionan tanto facilidades como problemáticas:

Fragmento #MásCelularesQueLibros (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Nina: e: sinceramente (.) yo lo veo (.) a ver (.) lo veo importante pero no lo veo necesario para vivir (.) es como que lo veo importante por el hecho de que no: (.) (chasquea la lengua) hoy en día estamos como que se compran más celulares que libros (.) entonces al no tener libros bueno uno recurre a Internet para buscar información (.) y: (.) yo lo veo importante pero tampoco lo veo oy- (.) tipo [o:a qué XXX hacer sin tecnología]
2. [...]
3. Investigadora: y: miran videos?
4. Inés: [yo lo que hago es:]
5. Ezequiel/Nina: [sí]
6. Investigadora: a ver (.) pero videos educativos
7. Ezequiel: [ah no] risa
8. Inés: [yo estudio] (.) y si me queda alguna duda un día antes de la prueba ponele miro algún video para: así\ (risa)

9. Mariana: yo por ahí más que nada de: mirar de matemática (.) (chasquea la lengua) y: también de lengua (risa)
10. Ezequiel: si yo no entiendo algún tema en específico [me meto en eso]
11. Nina: [yo educativos] yo educativos veía más que nada de matemática (.) cuando tenía que dar una evaluación t-q- todavía no me la había llevado (.) y: (.) también estuve buscando unas cosas de lengua que eran sobre unas (chasquea la lengua) de las palabras esdrújulas=

Fragmento #GuerraVietnam (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Investigadora: vos sí [te gusta buscar información?]
2. Mariano: [sí] (.) para aclarar
3. Juan Martín: o sea estudiar para el colegio (.) pero por ejemplo e: (.) buscar información no sé si tengo alguna duda de algo o yo quiero saber algo (.) para mí digamos no para el colegio sí busco- uso un montón el teléfono para eso (1) por ahí: no sé entro a Wikipedia y busco sobre cualquier cosa
4. Mariano: autos
5. Juan Martín: [no no]
6. Investigadora: [sobre temas que te interesan]
[superposiciones]
7. Investigadora: qué temas buscás?
8. Juan Martín: el otro día no sé busqué sobre la Guerra de Vietnam Guerra Fría no sé
9. Francisco: te pregunt- tipo te hiciste una pregunta y dijiste e: lo voy a buscar
10. Juan Martín: sí

En las respuestas los estudiantes hacen alusión a las posibilidades que brindan las tecnologías digitales: las pantallas no solo amplían el acceso a los libros, sino a todo tipo de materiales que pueden explorar e ir consultando de acuerdo con sus necesidades escolares o con sus intereses personales (#MásCelularesQueLibros, #GuerraVietnam). En este punto se pueden señalar particularidades: en la Clase Wilde se piensa la lectura en pantalla como una alternativa cuando no tienen los libros en formato papel y también para la búsqueda de información y de explicaciones audiovisuales. En la Clase Adrogué, en cambio, los estudiantes prácticamente no mencionan el acceso a libros que no tendrían en formato papel, sino que hablan del acceso a textos y videos informativos que pueden estar o no relacionados con los contenidos de las materias.

En cuanto a las problemáticas, los estudiantes se detienen en algunos aspectos sociales y en otros fisiológicos, como vemos a continuación:

Fragmento #LeVaASacarUsoALaBiblioteca (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Investigadora: bien y qué piensan de trabajar en la escuela usando celular o la compu? (.) les gusta [les molesta?]
2. [...]
3. Investigadora: vos Simón?

4. Simón: o sea está bien y como no está bien (.) o sea está bien porque a los chicos les gusta eso y capaz les prestan bastante atención (.) pero: e no está bueno porque está la biblioteca y para algo están los libros acá en el colegio (.) le va a sacar uso a la biblioteca

Fragmento #OlorALibroNuevo (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Sabrina: por ejemplo leer me parece mucho mejor leer en papel que [leer en\]
2. Lorena: [sí]
3. Analía: [te cansa mucho la vista]
4. Sabrina: =en un dispositivo (.) es distinto o sea tener un libro y estar leyendoló que estar leyendo con el celular (.) son como dos sensaciones y momentos distintos
5. [...]
6. Greta: estar con el dispositivo como por ejemplo los videos estos que hicimos (.) pero: (.) en otros momentos también para leer y eso (.) e:s (.) más fácil el el libro o el papel
7. Lorena: yo por ejemplo que tipo leo a veces (.) e: historias en Internet (.) e: llega un momento en que me cansa la vista y lo cierro pero es como \ también es divertido leer
8. Investigadora: en qué tipo? como en Wattpad?
9. Lorena: claro (.) es como entretenido mirarlo ahí porque son historias que (.) ponele los fanficts o: (.) historias que crea persona común no autores (.) pero: a veces es cansador
10. Sabrina: lo que me pasa a mí es que cuando leo en dispositivo (.) no siento que esté leyendo (.) o sea no lo puedo tomar como que esté leyendo (.) necesito un **libro** para (.) sentir que estoy leyendo o estar (.) o sea leer es como una forma de distraerte además de las pantallas y de toda la tecnología y (.) tener que leer en un dispositivo (.) me parece por una parte (.) como **arruinar** la magia de la lectura.
11. Analía: es linda la sensación de tener el libro y vos por ahí ir pasando páginas en vez de estar bajando eso\
12. Greta: sí
13. Lorena: sí
14. Analía: el olor a libro nuevo

En los fragmentos anteriores los estudiantes de ambos cursos reflexionan sobre los “perjuicios” asociados con la lectura en pantallas. En #LeVaASacarUsoALaBiblioteca, Simón (Clase Wilde) piensa en términos de reemplazo, por una competencia entre los libros y las pantallas que “le sacarían una función” a la biblioteca y sus materiales. Por su parte, algunas alumnas de la Clase Adrogué en #OlorALibroNuevo, reflexionan sobre sus prácticas de lectura en pantallas. Lorena, por ejemplo, habla de sus lecturas vernáculas, como los *fanficts*, pero Sabrina, contrapone “leer” frente a “estar con las pantallas”, porque esto último se alejaría de la “magia de la lectura”. En relación con eso, entre los aspectos negativos se mencionan el hecho de no tener el olor a libro nuevo, pero también el cansancio de la vista. En estos fragmentos se puede ver una diferencia

en cómo se piensa el acceso a los libros en papel en ambos cursos. En la clase Wilde se habla del lugar de la biblioteca y de las dificultades para conseguir los libros escolares en formato papel, en cambio, las estudiantes de la Clase Adrogué hablan de sus lecturas personales con sus propios libros en papel. Mientras Simón (Clase Wilde) habla del lugar de la biblioteca y en otros fragmentos los estudiantes de la Clase Wilde hablan de las dificultades para la compra de los libros en papel, Sabrina (Clase Adrogué) hace alusión a sus propios libros (y su olor).

2.2. “El *por* como la *X*”: Escribir con tecnologías digitales

En cuanto a la escritura, profesores y alumnos reflexionan sobre cómo se transforman las prácticas escriturarias, especialmente en relación con la normativa ortográfica del castellano. Los docentes, como se puede ver en los próximos fragmentos, lo piensan en términos de simplificación:

Fragmento #AchicarCadaVezMás (Profesora Marcela - Clase Wilde)

1. Marcela: pienso que sí (.) e: lo hablamos una vez en el curso(.) e: acerca de (risita) cómo hablan cómo escriben cómo se mandan mensajes (.) y entre ellos mismos se critican y dicen bueno no porque fijate cómo escribió y si vieras cómo escribe tal y tal en el grupo de WhatsApp (.) se escandalizan (.) no pero cómo escribió esto esto va de esta manera (.) va con c y después va con z (.) e: (.) y mirá como lo escribió y me muestran el mensaje (.) e: obviamente (.) va a llegar un momento en que: vamos a tender a a achicar cada vez más (.) que es lo que está pasando ahora (.) e: no se escribe más la palabra porque (.) en en los mensajes en todo eso y de hecho en la carpeta muchas veces (.) se les revisa eso no?

Fragmento #TieneSentido (Profesora Lila- Clase Adrogué)

1. Lila: yo me pregunto que es si tiene sentido que yo siga insistiendo en enseñar ciertas cosas que en la práctica están desapareciendo como- una pavada el uso del signo de pregunta o de exclamación para abrir e: una: una oración (.) no lo usa nadie yo se lo exijo a mis alumnos (.) tiene sentido que yo siga exigiéndolo? o es algo que yo creo que va a desaparecer? y me parece importante a mí o no? (.) no me pasa con otras cuestiones como la tildación con la cual por más de que nadie la use (.) y creo que esto tiene que ver con- con lo digital con con una cuestión de la inmediatez como que lo importante en la tecnología digital no es tanto el (.) la forma sino que el mensaje llegue rápidamente e: (.) eso sí me parece que que se modifica la: la forma de hablar e: y de escribir y me replanteo: si entonces se debe modificar mi manera de de enseñarlo o de abordar los temas\

Fragmento #ElTemaDeLaEscritura (Practicantes- Clase Wilde)

1. Mimi: los chicos entablan sus relaciones todo a partir de la tecnología y ahí pierden mucho: el tema de la escritura: lo que hoy justamente estabas tratando de dar la ortografía\
2. Ricardo: sí
3. Mimi: no le prestan atención y: es algo en lo que hay que (.) trabajar mucho

4. Ricardo: a mí (.)
5. Mimi: me parece a mí

En los fragmentos anteriores se puede ver que los docentes, al reflexionar sobre la escritura con dispositivos y en espacios digitales, se concentran especialmente en cómo el código escrito se aleja de la normativa del castellano. Marcela presenta estas transformaciones en términos de “achicamiento” y como algo inevitable en relación con los mensajes digitales (#AchicarCadaVezMás). Lila, por su parte, menciona que en la escritura en espacios digitales habría laxitud en cuanto a la tildación y la puntuación, en pos de la eficacia y la rapidez en la transmisión de los mensajes (#TieneSentido). Mimi, con una postura más conservadora en cuanto a la norma lingüística, sostiene que se está perdiendo la escritura y la ortografía por las tecnologías digitales (#ElTemaDeLaEscritura) y, aunque no especifica esas transformaciones ni profundiza esa percepción, Ricardo manifiesta su acuerdo con eso. Lo que se puede ver es que las profesoras presentan una diferenciación entre la escritura en espacios digitales y la escritura en papel en la escuela, por eso, hacen referencia a marcar esos errores en la carpeta (Marcela), a trabajar mucho al respecto (Mimi) y a repensar el sentido de enseñar las pautas de escritura (Lila).

Los estudiantes también reflexionan en algunos aspectos que se transforman en la escritura con dispositivos digitales:

Fragmento #AcortanLasPalabras (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Román: o si no que en vez de poner que te ponen qu o ka [y escriben todo]
2. Ivo: [o cosas muy abreviadas también]
3. Alejo: [como que acortan las palabras]
4. Ivo: [o porque el por lo usa como el por como la equis]
5. Alejo: [o pone (.) la hache con no- confunden] la ce con la ese bueno que ese es el más básico
6. Investigadora: claro eso vos decís que tiene que ver con como uno usa el celular?
7. Ivo: claro para abreviar todo rápido y no escribir de más (.) el por (.) por el por la equis
8. Alejo: o sea por la equis

Fragmento #ElCelularTeLoCorrige (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Investigadora: y les parece que: las tecnologías digitales inciden en el lenguaje (.) en la manera que te tenemos de habla:r \ de: escribir?
2. (.)
3. Mora: la tecnología?
4. Investigadora: sí

5. Mora: sí porque: e: cuando escribís algo (.) el celular ya te lo corrige y al corregirlo vos ya te das cuenta que esa palabra lleva un acento una coma o algo

Fragmento #LesEscriboComoNormal (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Lorena: sí (tono dudoso) (.) pero por ejemplo si yo mando (.) un mensaje a mis amigas
2. Investigadora: mj
3. Lorena: no les escribo como escribiría un texto de lengua (.) les escribo como (.) normal entonces después
4. Investigadora: qué sería eso de normal?
5. Lorena: (risa) no sé es como=
6. Justina: =como lo hablaría [porque yo no hablo igual que escribo]
7. Inés: [ponele (.) ponele digo (1)]
8. Lorena: [no no como lo hablaría por ejemplo vos ponés ponés te pasan algo y vos ponés ok [no le vas a poner dale gracias que se yo]=
9. Inés: [o por ahí le digo]=
10. Lorena: [=después vengo otro día y como que se te peg- se te- se me pegan las palabras que:]
11. Inés: [yo una vez (.) si una vez estaba mandando un mensaje] y me choqué contra la puerta (.) y puse uy me choqué contra la puerta (.) en una historia no puse no hubiera puesto me choqué contra la puerta (.)
12. Carolina: no pero después-
13. Inés: ponele me: me lastime: e: no sé una cosa así como má:s desarrollado [capaz se nos queda eso] de hacerlo corto
14. Lorena: claro a veces es- como que se te pega (.) como escribirías en WhatsApp y lo decís como lo estás hablando (.)
15. Investigadora: mj
16. Inés: o también resumimos mucho las cosas
17. Investigadora: mj
18. Inés: por ejemplo (.) porque lo escribo por qué ponemos pq (.) nada nd (.)

Fragmento #Autocorrector (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Luciana: también te das cuenta por la forma que escribís en WhatsApp (.) en WhatsApp vos podés poner el autocorrector y te lo corrige todo (.) pero si no ponés el autocorrector (.) escribís sin mayúsculas si:n puntos sin comas sin\
2. Mía: claro eso sí
3. Micaela: no si vos ponés autocorrector no te pone c- ni comas ni puntos
4. Luciana: sí
5. Tete: sí
6. Paula: no
7. Rufina: comas no pero puntos sí
8. [...]
9. Micaela: [te corrige más] los errores de las palabras
10. Investigadora: por ejemplo?
11. Micaela: o: por ejemplo=
12. Rufina: =tildes=
13. Micaela: =ponés
14. (voces superpuestas)
15. Luciana: [tildes]
16. Mía: [ponés había con v corta] te lo corrige con hache y b larga

Los estudiantes, al reflexionar sobre sus prácticas de escritura, se detienen en dos aspectos interesantes: el primero tiene que ver con cómo sus prácticas vernáculas cotidianas se alejan de lo que es correcto y adecuado desde una mirada escolar. Por ejemplo, en #SeAcortanLasPalabras algunos estudiantes de la Clase Wilde mencionan que se suelen abreviar las palabras, entonces en vez de “por” se escribe “x”, por ejemplo. Otros ejemplos los aportan las alumnas de la Clase Adrogué cuando se utiliza “pq” en vez de “por qué” (o “porque”) y “nd” en vez de “nada”. Así, reflexionan sobre un código que sería propio de los espacios digitales y que indexaría también a ciertas comunidades de práctica adolescentes y/o en línea. En ambos fragmentos, además, se considera cómo eso se aleja de la normativa y surgen nuevas formas escritas con las tecnologías digitales: los estudiantes de la Clase Wilde, mencionan que estos desplazamientos se vinculan con la inmediatez de la escritura en formatos digitales, y las de la Clase Adrogué sostienen que en los espacios digitales escriben como hablan y no como escribirían “para la escuela”. Es pertinente señalar que los ejemplos que aportan y las relaciones que establecen muestran que consideran como “errores” tanto las abreviaturas (“pq”) como las confusiones ortográficas (s/c, v/b). El segundo aspecto se cifra en la agentividad que les otorgan a las tecnologías digitales sobre sus prácticas de escritura, en tanto estas operan con sistemas automatizados que los corrigen o les hacen sugerencias en relación con la ortografía, la tildación y la puntuación, como mencionan los estudiantes en #ElCelularTeLoCorrige (Clase Wilde) y #Autocorrector (Clase Adrogué). Así, presentan a los celulares como agentes normativos que “defienden” la lengua estándar y tienen una dimensión casi pedagógica en tanto pueden corregir los mensajes enviados.

A raíz de las observaciones hechas en relación con la práctica de tomar fotografías digitales como una forma de escribir o registrar información, en las entrevistas les consultamos a los estudiantes al respecto. En las respuestas pudimos observar que ellos no perciben las fotografías de materiales discursivos escritos como una forma de *escribir*, sino como una reproducción digital:

Fragmento #NoLlegásACopiar (Entrevista- Clase Wilde)

1. Solange: [ponele que no llegás a copiar] que lo hacemos todos (.) ponele que no llegás a copiar del pizarrón le sacás una foto (.) listo ya está (.) lo copiás después=
2. Investigadora: es algo común eso de sacar fotos [y:]
3. Solange: [si:]

4. Selene: [sí:] todo el tiempo
5. Investigadora: y cómo se las mandan?
6. Verónica: [igual depende-]
7. Sofía: [por el grupo]
8. Solange: [por grupos de WhatsApp]
9. Investigadora: tienen un grupo de WhatsApp?
10. Verónica: es que a veces no llegan porque se ponen a hablar (.) por eso sacan fotos
11. Samanta: bueno ba-

Fragmento #Fotos (Entrevista- Clase Adrogué)

1. Investigadora: y suelen sacar fotos en las clases?
2. Mía: sí
3. Micaela: no
4. Rufina: no
5. Luciana: no mucho
6. Mía: al pizarrón
7. Paula: cuando [la profesora lo pide\]
8. Micaela: [claro más al pizarrón entre nosotros] entre nosotros a veces (.) cuando por ejemplo tenés hora libre y: entre los dos grupos nos mandamos fotos entre nosotros (.) claro pero yo preguntaba más como lo que dice Mía [de si sacan fotos al pizarrón o las tareas]
9. Micaela: [al pizarrón sí]
10. Rufina/Luciana: [sí]
11. Paula: sí
12. Investigadora: y esas\
13. Mía: o también algunas veces nos pasamos fotos de: de exámenes (risas)

Los estudiantes, en sus respuestas, se detienen en las finalidades de estas fotografías digitales y en los materiales fotografiados (pizarrón, tareas, exámenes). Por ejemplo, en #NoLlegásACopiar (Clase Wilde), se puede ver que las fotografías digitales no reemplazan el escrito en sí, sino que permiten capturarlo digitalmente para posponer la copia. En el fragmento #Fotos (Clase Adrogué) se relata cómo los celulares permiten tanto las fotografías de y entre ellos (*selfies*), junto con las fotografías de materiales escolares (como las del pizarrón o los exámenes). Así, se puede pensar que estas fotografías, a pesar de estar registrando una porción lingüístico-discursiva, no son conceptualizadas por los estudiantes como una forma de escribir, sino en su carácter de imagen, como una forma de *copiar* sin la necesidad de escribir a mano.

2.3. “Lo ves y se te pega”: hablar e interactuar en espacios digitales

En las entrevistas también se les consultó a los participantes por las particularidades de las formas de hablar y de entablar comunicaciones con tecnologías digitales. En relación con las interacciones con y a través de las tecnologías digitales para la vida co-

tidiana y la educación, los participantes tendieron a considerar algunas facilidades que les brindan junto con algunas problemáticas que generan. Las docentes de ambos grupos consideraron que la existencia de canales de comunicación digitales paralelos al aula contribuían para hacerles llegar a los estudiantes la información necesaria.

Fragmento #GrupoDeDifusión (Profesora Marcela- Clase Wilde)

1. Marcela: cuando tuvimos este año el problema de: (.) e: cómo pasar la tarea para los chicos que no están asistiendo al colegio (1) e: armamos el grupo de difusión (1) entonces bueno yo les expliqué cómo se armaba el grupo de difusión así lo hicieron (.) el día que falta alguien el material lo tiene en el celular (.) se lo pasan entre ellos (.) para eso también me parece importante (.) quizás alguna persona que (.) esté enferma (.) tiene que faltar (.) bueno gracias al celular puede recuperar lo que se hizo ese día en clase (.) m?

Fragmento #VidaCotidiana (Profesora Lila- Clase Adrogué)

1. Lila: a en mi vida cotidiana e: uso las tecnologías digitales (.) en relación a lo laboral e: te- en los dos colegios donde trabajo tienen plataformas donde uno tiene que subir las notas para comunicárselas las calificaciones parciales y finales para cali-e: compartirlas con alumnos y con padres

Ambas profesoras dan cuenta de la existencia de espacios digitales que replican la información que circula en las aulas para que llegue a todos los estudiantes. Sin embargo, es diferente cómo se aborda en cada curso, en relación con lo señalado en el capítulo anterior: mientras que Marcela menciona que esto surge como una forma subsidiaria de información, para que lleguen las novedades a los que se ausentan, Lila habla de una red de comunicación institucional, entre los docentes, los alumnos, los directivos y los padres. Esta diferenciación puede ser importante para pensar cómo se posicionan las profesoras al respecto: Marcela, aunque no participa directamente de la lista de difusión, asume un rol de responsabilidad al organizarla y tratar de ordenar su funcionamiento. En cambio, Lila se presenta como una participante más de esas plataformas escolares, entonces no se posiciona como responsable de ellas.

Los estudiantes, por su parte, cuando se les consulta por los espacios de comunicación digital que comparten, en general, hacen referencia a los problemas que perciben en esos espacios, como se ve en los próximos fragmentos:

Fragmento #TreintaGrupos (Estudiantes - Clase Wilde)

1. Investigadora: y ustedes tienen grupo de WhatsApp entre ustedes?
2. Alejo: sí
3. Investigadora: y usan eso?
4. Román: sí tenemos - tenemos como treinta grupos
5. Nahuel: [eh] de vez en cuando sí (risas) si alguien se levanta contento

6. Ivo: hay un grupo (.) bah no grupo (.) hay grupo de difusión (.)
7. Investigadora: [eso]
8. Ivo: [ese] donde yo mando mensajes y les llegan a todos y ahí mando la tarea y todo=
9. Alejo: [ese es como: (.) es el más importante (.) después ya los demás son más que boludeces por manera de decirlo] =
10. Ivo: =después los otros grupos no son ta:n importantes
11. Nahuel: la manda la tarea
12. Investigadora: ese es el que\
13. Ivo: **no** mando las informaciones y si me la piden las mando]
14. Investigadora: boludeces como chistes?
15. Nahuel: claro
16. Román: así es todo (.) en en los treinta grupos que tenemos es todo así (.)
17. Nahuel: todo muy memes
18. Román: o sea intentamos tener un grupo de tareas pero nunca funcionó porque \
19. Alejo: claro porque o mandan mucho mensajes o se comienzan a pelear=

Fragmento #Pavadas (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Investigadora: ustedes se comunican con los profesores usando como dispositivos
2. Greta: sí
3. Lorena: sí
4. Greta: [alg-]
5. Investigadora:[a través] de Whatsapp?
6. Greta: no: por [mail o Edmodo]
7. Sabrina: [no: por mail o Edmodo]
8. Lorena: mail o edmodo
9. Sabrina: pero no mucho en realidad (.)
10. Investigadora: bien y entre ustedes se comunican por temas de la escuela usando\
11. Sabrina: WhatsApp
12. Analía: sí WhatsApp
13. Lorena: sí
14. Greta: las redes sociales
15. Analía: tipo nos pedimos tareas o cosas así cuando alguien falta lo que habían hecho en el día
16. Investigadora: y suelen pasarse? cómo funciona ese grupo?
17. (risas)
18. Sabrina: (sonido) medio pesado
19. Greta/ Analía: [si:]
20. Investigadora: por qué medio pesado?
21. Sabrina: porque está en la mitad la gente que necesita tarea (.) la gente que pregunta cosas (.) atrás de las otras (.) como todo el tiempo (.) la gente que no lo quiere leer
22. Analía: no es que tipo hablan tanto de algunas cosas que no tienen sentido [que después como que]=
23. Sabrina: [claro pavadas]

Los fragmentos de los estudiantes muestran que no perciben los grupos de WhatsApp como una red social útil para las finalidades educativas, sino, por el contrario, los asocian a actividades sociales de interacción y para compartir elementos informales no necesariamente vinculados con la escuela (“boludeces”, “memes”, “pavadas”). Los grupos de WhatsApp, como habilitan múltiples formas de participación, el envío de diversos materiales semióticos (como audios, memes, stickers, etc.) y no están restringidos al envío de tareas o información importante, no les resultan especialmente útiles para la escuela, pero sí para los vínculos interpersonales. Por esto, en ambos cursos se recurren a otras formas de organización de los espacios digitales para compartir información importante: los alumnos de la Clase Wilde hablan del grupo de difusión organizado por Marcela y los de la Clase Adrogué, las plataformas Edmodo y Acadeu.

En cuanto a los cambios en el código lingüístico originados por la utilización de diferentes tecnologías digitales, en general, los estudiantes van a explayarse más que los docentes al reflexionar al respecto, como puede verse en los próximos fragmentos:

Fragmento #AbsorbenEsto (Profesora Marcela- Clase Wilde)

1. Marcela: tiene: (.) yo pienso que sí que tiene que ver- tiene que ver (.) con esto también (.) sí (.) porque: además (.) e: ellos están en grupos y están e:n (.) en dentro de lo que es el ámbito del celular e: conectándose con **tanta** gente que que que tiene distintos lectos distintos registros (.) e: que bueno ellos obviamente en algún momento absorben todo esto no?

Fragmento #TieneSentido (Profesora Lila- Clase Adrogué)

1. Lila: [...] ¹⁸⁴ eso sí me parece que que se modifica la: la forma de hablar e: y de escribir y me replanteo: si entonces se debe modificar mi manera de de enseñarlo o de abordar los temas\

Lila y Marcela consideran que surgen nuevas formas de hablar relacionadas con las tecnologías digitales: Marcela asocia esto a la participación de los estudiantes en diferentes comunidades virtuales, en las que circulan y coexisten diferentes “lectos” y registros, y que generaría que los alumnos adopten esas formas lingüísticas. Por su parte, Lila lo asocia con los desplazamientos en la escritura, como un alejamiento de las formas escolarizadas y estandarizadas.

En cambio, los estudiantes, cuando se les consultaba si asociaban las tecnologías digitales a cambios en las formas de hablar, solían responder afirmativamente y aporta-

¹⁸⁴ El fragmento completo está en la página 30.

ban ejemplos que les permitían ilustrar y sostener sus afirmaciones, como se puede leer a continuación:

Fragmento #Skere (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Verónica: sí capaz que sí o sea es como que: (.) ya se te pega la manera (.) las boludeces que se dicen
2. Solange: ya el boludo el che e:l (.) (chasquea la lengua) gede (.)
3. Verónica: el skere
4. Solange: el skere
5. Samanta: skere:
6. Solange: el modo diablo el ATR ya se te pega (.) [lo ves y se te pega]
7. Selene: [se todo]
8. Verónica: o el ahre
9. Samanta: [ahre no sabemos ni qué significa ahre]
10. Verónica: [es (.) claro] eso empezó desde (.) por un teléfono

Fragmento #NosArruina (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Investigadora: bien y les parece que las tecnologías están influyendo en el lenguaje? en la manera que tenemos de hablar\=
2. Simón: =sí=
3. Investigadora: de escribir\
4. Simón =sí=
5. Investigadora: a ver por qué?
6. Simón: y por culpa de las redes sociales
7. Investigadora: a ver cómo sería eso?
8. Simón: y: (risas) (.) y no sé capaz que inventan: por ejemplo nuev- nuevos usos como el ahre y todo eso y capaz que nos arruina a todos y todos empezamos a decir lo mismo

Fragmento #LetsGetIt (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Greta: también e: (.) como que- palabras que (.) e: las escriben en el celular distintas y después cuando lo decís o: (.) te están hablando también lo dicen distinto
2. Investigadora: por ejemplo?
3. (2) (risas)
4. Greta: skere
5. (risas)
6. Investigadora: skere (.) qué sería skere? yo todavía no sé si lo entiendo
7. Greta: no es como (.) en inglés como que es lets get-get it (.) y como que lo: si lo decís más rápido (.) como que lo pronuncian skere pero: (risas)
8. Investigadora: y eso ustedes piensan que tiene que ver con las tecnologías?
9. Sabrina: sí (.) porque no creo encontrar en un libro skere (risa) ahre (risas)
10. Analía: sí
11. Sabrina: jaja lol (.) como que se usa más en las tecnologías y (.) cómo nos llegan por videos o\
12. Greta: sí
13. Sabrina: páginas
14. Analía: es que como que por la tecnología todo se p- pasa más rápido como que las modas llegan más rápido (.) y todas esas cosas °entonces°\

Fragmento #LoL (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Santino: capa:z hay palabras (.) nuevas que: encontrás en Internet y las podés usar en tu vocabulario pero\
2. Investigadora: por ejemplo?
3. Sebastián: cua?
4. Máximo: todos queremos que lo digas
5. Investigadora: no está bien sisi
6. (risas)
7. Santino: no sé
8. Investigadora: está bien si no se te ocurre como por ejemplo [a mí s-cuando vos hablabas]
9. Santino: [skere]
10. Investigadora: eso se me ocurría skere no? como\ (.) que tiene que ver con cierto consumo de videos de YouTube=
11. Santino:=música=
12. Investigadora: =se les ocurre alguna otra? (.) de música perdón (2) alguna de ese tipo de expresiones?
13. Máximo:lol
14. Investigadora: lo:l
15. Lisa: épico
16. Santino /Sebastián: no XX
17. Lisa: no?
18. Santino: equis de

En los fragmentos #LesGetIt (Clase Adrogué) y #Skere (Clase Wilde), los estudiantes hablan de las expresiones “nuevas” que utilizan, como “skere”, “ATR”, “en modo diablo”, “al toque perro” “ahre” “LOL” y que relacionan con los medios digitales de comunicación, fundamentalmente con sus consumos culturales con el celular en #Skere y con las redes sociales, que ponen de moda esas expresiones como en #LetsGetIt y #LoL (Clase Adrogué). Resulta interesante que recurren a palabras de un habla adolescente, lo que les permite no solo justificar sus respuestas, sino también posicionarse como sujetos que manejan esos códigos sociales y pueden apelar a esos recursos cuando es necesario. En los fragmentos se puede ver que los estudiantes recurren a sus saberes metalingüísticos para explicar el significado social de esas expresiones estilísticas y, en algunos casos, su origen. Asimismo, si bien se presentan como concedores de estas formas de habla que circulan en ciertos espacios digitales de los que participan, también se alejan de ellas, como si fueran una marca indexicalizadora demasiado alevosa (o exagerada) de esa identidad adolescente. De hecho, manifiestan una distancia en su enunciación, lo estilizan para presentar el habla de “otros” y llegan a valorarlo negativamente, como hace Simón en el fragmento #NosArruina.

En este apartado nos centramos en cómo los participantes reflexionan acerca de las transformaciones en las prácticas letradas en relación con las tecnologías digitales. El contraste entre profesores y alumnos nos permitió ver que los primeros se detienen en cómo los desplazamientos observados interpelan sus clases de Lengua y Literatura, mientras que los segundos, en general, retoman sus experiencias personales y cotidianas. En este sentido, los profesores piensan la lectura, la escritura, la oralidad y las interacciones digitales fundamentalmente en términos pedagógicos, y reflexionan en cómo las transformaciones interpelan el área de Lengua y Literatura y su rol docente. En cambio, los estudiantes, en sus respuestas, dan cuenta de sus prácticas letradas en espacios digitales y escolares, considerando sus formas de leer, escribir y hablar en ambos contextos. La comparación entre las Clases Wilde y Adrogué, si bien nos permite ver algunas diferencias, sobre todo en el acceso a los materiales textuales en papel y las opciones interactivas en la aula, también revela que existen muchos aspectos en común relacionados con cómo se perciben los desplazamientos en las prácticas letradas por parte de estudiantes y docentes, lo que mostraría que los integrantes de ambos cursos participan de ciertas comunidades de práctica en común (redes de profesores, juegos en línea, *Instagram*, *Wattpad*, entre otras).

3. Tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura

A pesar de que en el apartado anterior señalamos que tanto los estudiantes como los docentes reconocen ciertos desplazamientos en las prácticas letradas vinculadas con las tecnologías digitales, no siempre los ponen en relación con las clases de Lengua y Literatura.

3.1. “Para lengua no sé”: expectativas y desconfianzas

En las entrevistas se les consultaba a los alumnos y profesores si creían que las tecnologías y recursos digitales eran especialmente valiosas para Lengua y Literatura, y observamos que las profesoras encargadas de los cursos consideran que las tecnologías digitales son útiles para esta asignatura, pero los practicantes y los estudiantes no lo hacen en igual medida y manifiestan algunas dudas al respecto.

Fragmento #HayMuchísimasCosas (Profesora Marcela- Clase Wilde)

1. Marcela: (.) pienso que sí (.) yo creo que hay **muchísimas** cosas que se pueden trabajar e: con el celular o con la computadora e: (.) ya te digo desde bajar un cuento hasta que ellos escriban algo y: bueno con el corrector se fijan porqué se los corrige y *qué habrá pasado y qué es lo que escribí ma:l* (.) se puede reflexionar (.) acerca del lenguaje de la literatura (.) de todo se puede hacer un trabajo interesante\

Fragmento #LoDigitalTieneSuPropioLenguaje (Profesora Lila- Clase Adrogué)

1. Lila: hace años que en esta escuela se incorporó el uso de: de blogs cada alumno tiene que tener su blog y a mí el proyecto me cerró desde **el principio** (.) porque doy prácticas del lenguaje si yo fuera profesora de matemática no sé qué tanto (.) hubiera usado los blogs o si lo hubiese encontrado el sentido o no dado que mi disciplina es prácticas del lenguaje e: nada e: lo digital tiene su propio lenguaje y entonces se transforma en un contenido de mi materia también (.) e:\ (.) nunca me sentí incómoda no

Fragmento #QueConozcanUnLibro (Practicantes- Clase Wilde)

1. Mimi: pero no necesariamente creo yo tiene que ser la materia exclusivamente con tecnologías
2. Investigadora: mjm
3. Mimi: porque justamente también un desafío es acercarlos a la lectura (.) y a que conozcan un libro no solamente virtual o: digital (.) creo que es importante está en nosotros también que eso no se pierda (.) no?
4. Ricardo: a mí me parece que si que:
5. Mimi: que se vayan como complementando\
6. Ricardo: me parece que-
7. Mimi: no: e: volcarse de lleno a la tecnología

En los fragmentos anteriores vemos una mirada positiva de las docentes acerca de la incorporación de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura, aunque con particularidades específicas. Marcela las valora en función de ciertas tareas que habilitan, como descargar textos, escribir y reflexionar sobre la escritura. Esto lo plantea en términos generales, como potenciales disponibles para hacer un uso pedagógico de dispositivos y aplicaciones. Lila, por su parte, reflexiona sobre la importancia que tienen estas tecnologías digitales para el área de Lengua y Literatura, por las nuevas formas de producción multimedia y multimodal y porque, según señala, lo digital tiene su propio lenguaje que debe ser abordado en las clases. En este sentido, apela a su propia experiencia en la Clase Adrogué con el uso de blogs y se detiene en cómo ese proyecto le permite una articulación significativa con los temas de la materia. A diferencia de estas docentes, Mimi, contrapone la lectura en papel con la lectura en pantalla y, desde un posicionamiento más fuerte, “conservador” y crítico, sostiene que la materia debe acercar los alumnos a los libros (en papel), para que esto “no se pierda”.

Los estudiantes también discuten sobre el valor de los recursos tecnológicos para clases de Lengua y Literatura, como vemos a continuación:

Fragmento #ParaLenguaNo (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Entrevistadora: claro (.) y les parece que las- usar el celular o usar la compu es importante o es útil para Lengua?
2. Julieta: para lengua no sé pero para otro tema sí
3. Luciano: [para lengua no sé]
4. Ismael: depende depende para qué
5. Luciano: depende del tema de Lengua
6. Ismael: [depende el tema]
7. Investigadora: [depende del tema de Lengua] a ver cómo sería eso
8. Ismael: yo que sé (.) buscar algún texto o: una noticia para al menos ver cómo poder hacerla [una noticia a mano]
9. Víctor: [o:]
10. Luciano: [eso por ejemplo también cuando teníamos el trabajo] que hicimos con Ricardo el de las cosas y eso (.) buscás la lista de verbos y ya salían todos los verbos hasta conjugados y todos=
11. Víctor: o por ahí el de la profe: (.) leyó un cuento y nos dio actividades (.) después no nos acordamos el cuento y lo podemos buscar

Fragmento #NoLoUsamosTanto (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Investigadora: les parece que las tecnologías digitales son útiles en Lengua? o para lengua?
2. Máximo: no
3. Agustín: sí
4. Máximo: para mí no (.) bue-
5. Investigadora: pueden tener opiniones encontradas
6. Máximo: para mí si- e:[no porque lengua]=
7. Francisco: [yo estoy pensando]
8. Máximo: siempre va a los libros (.) capaz para leer un libro [pero digitalizado]
9. Franco: [eso] claro
10. Juan Martín: sí claro pero no para cualquier otra cosa me parece que no: o sea no es tan útil como en otra:s\
11. Máximo: materias
12. Juan Martín: materias
13. Francisco: tal vez buscar información sobre algún autor o algo así
14. Juan Martín: esto no va para Lila no?
15. Investigadora: (gesto de negación)
16. Juan Martín: listo listo
17. Francisco: o buscar algún resumen
18. [...]¹⁸⁵
19. Investigadora: bueno volviendo vos me decías no es tan útil para Lengua como para otras materias por qué sería eso?
20. Juan Martín: y: o sea es como que (.) no sé pero siento eso como que no lo usamos tanto como en otras materias porque como dijo Maxi es más- Lengua es más de digamos teoría pero digamos (.) por ejemplo sobre punto y coma y es m- Li por ejemplo te lo da más en fotocopia no no te dice=-

¹⁸⁵ Secuencia sobre Lila.

21. Máximo: =y es más fácil=

22. Juan Martín: hacé esta actividad acá (.) no: o sea yo pienso que hay otras e: materias que es más fácil por ahí encontrar cosas e:n (.) en Internet pero lengua no tanto

Como puede leerse en ambos fragmentos, esta es una pregunta que genera discusiones y posiciones enfrentadas entre los estudiantes de ambos cursos. Mientras algunos manifiestan dudas (y cierto escepticismo) acerca de la utilidad de los recursos y tecnologías digitales para aprender en Lengua y Literatura, otros sí las encuentran valiosas para el área. En la Clase Wilde (#ParaLenguaNo), si bien Julieta y Luciano dudan (2, 3), Ismael y Víctor muestran algunas posibilidades de trabajo, vinculadas con la descarga de textos y/o materiales (8, 10 y 11). Esto revela una concepción de Internet como una fuente de recursos que permite acceder a videos, informaciones y textos acerca de cualquier temática y que, por lo tanto, pueden ser útiles para Lengua y Literatura como para cualquier otra materia. Los estudiantes de la Clase Adrogué (#NoLoUsamosTanto), también discuten el rol de las tecnologías digitales para el área, ya que mientras Máximo y Juan Martín sostienen que no son tan valiosas como para otras materias (2, 4, 6, 10), Agustín y Francisco sostienen la postura inversa (3, 13, 17). Para justificar sus opiniones, ellos recurren a sus experiencias con las actividades realizadas en el año en esa y otras materias. La particularidad que hallamos en esta pregunta se puede pensar en relación con los recorridos en las distintas instituciones: mientras que en la escuela de Wilde la utilización de dispositivos tecnológicos depende de la voluntad de cada docente, en la Clase Adrogué, el uso de tecnologías digitales forma parte del proyecto institucional, por lo tanto, se registra en todos los espacios curriculares.

A pesar de estas reticencias señaladas, cuando los estudiantes debaten y comentan las actividades realizadas en Lengua y Literatura con recursos digitales dan cuenta del reconocimiento de ciertas formas diferentes de aprender, como se puede leer en los próximos fragmentos:

Fragmento #ComoElNoticiero (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Román: a mí me gustó bastante la noticia porque fue como es algo que no hacemos nunca un noticiero y es como (.) vemos el noticiero todos los días pero nunca hacemos (.) entonces fue como me llamó bastante la atención lo de la noticia porque (.) para mí fue divertido (.) aparte que podías editar video co- e: le podías hacer como el noticiero le ponías anuncios le pusimos lo de manaos
2. Nahuel: Manaos
3. Investigadora: fue divertido eso de manaos
4. Román: si

5. Investigadora: Alejo?
6. Alejo: e: (risa) a mí también me gustó la noticia el hecho de hacer un video y tener que editarlo para que quede como una noticia

Fragmento #PodésDarUnaVuelta (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Carolina: [claro por ejemplo] otras profesoras nos darían un trabajo práctico con quince preguntas y vos tenés que escribir y no sé\
2. Inés: y capaz ahí (.) (chasquea la lengua) e: (.) tipo en el video en el audio (.) podés tipo (.) capaz yo no soy como Greta o Sabri (.) que tienen gran memoria pero ahí puedo mostrar que sin embargo soy una buena alumna o: \
3. Lorena: [es como más creativo también]
4. Carolina: [y es como (.) representar diferentes cosas]
5. Justina: [es como (.) ponelo] podés dar una vuelta como (.) en gracioso (.) o hacer como unos chistes para que no sea como todo muy formal y es como más divertido más entretenido de hacer

Los estudiantes, cuando tienen que hacer valoraciones sobre las actividades con tecnologías digitales, se detienen específicamente en cómo ese tipo de actividad les permite aprender de un modo diferente y avanzar en el desarrollo de sus prácticas letradas. En #ComoElNoticiero los alumnos de la Clase Wilde se detienen en cómo la producción de audiovisuales mediáticos les permite “recuperar” ciertos saberes cotidianos para la producción de un trabajo escolar. Por su parte, las alumnas de la Clase Adrogué en #DarleUnaVuelta, muestran cómo este tipo de actividad les permite desarrollar su creatividad y expresar sus saberes y sus aprendizajes de un modo diferente que, además les resulta divertido. En este sentido, se puede sostener que los estudiantes se detienen sobre la manera en que con este tipo de trabajos con tecnologías digitales pueden explotar (y explotar) otras habilidades, a partir de la asunción de un rol activo en ellos: no como meros reproductores de información en línea, sino como productores de composiciones culturales originales.

3.2. “Lo más importante, la ortografía”: entre la normativa y las prácticas letradas

Entendemos que las observaciones hechas en la sección anterior se pueden poner en diálogo con las concepciones de estudiantes y docentes acerca de lo que se debe aprender y enseñar en Lengua y Literatura. Cuando consultamos con los profesores qué les parecía pertinente enseñar, en general consideran una serie de prácticas letradas escolares (como la lectura comprensiva, la oralidad, la escritura con diferentes finalidades) junto con algunos contenidos específicos como los géneros discursivos, la ortografía, la literatura, entre otros:

Fragmento #Interpretación (Profesora Lila- Clase Adrogué)

1. Lila: =en la escuela secundaria (2) interpretación de textos una interpretación crítica e: (2) en el caso de: del lenguaje poético la polisemia e: la interpretación propia bueno en el caso de de la ficción en general e: (.) argumentación e: (2) oralidad cómo exponer (.) e: ortografía tildación (risa) no? cómo reglas básicas de redacción e: y de coherencia a la hora de de escribir y de hablar e: (1) y me parece que: se debe intentar despertar como un entusiasmo por la literatura [...] L: [e:] el goce por la lectura y: la calidad humana como me parece que uno como docente más allá de la manera que- de la materia que- (.) que dicte (.) está a cargo de: (.) de tratar de: de comunicar valo:res y demás (.) como del respeto\ e: (.) la empatía\

Fragmento #Cuestiones Fundamentales (Profesora Marcela- Clase Wilde)

1. Marcela: mirá hay: (.) dos cuestiones que: a mí me:: (.) me parecen fundamentales (.) e: por un lado la comprensión lectora (.) la comprensión lectora hablo en sentido general no solamente de textos literarios de textos no literarios (.) y todo el proceso de escritura (1) e:: me parece muy importante (.) que (.) ellos puedan que los chicos puedan a partir de una idea plasmarla en la hoja y que puedan adecuar ese mensaje a las distintas situaciones esas dos (.) me-me parece como que esas dos patas (.) son las que tendrían que- que estar siempre presentes en este bloque que es Prácticas del Lenguaje\

Fragmento #LaOralidadYLaEscritura (Practicantes- Clase Wilde)

1. Mimi: que aprendan? (.) y lo que hablábamos recién (.) todo lo que tiene que ver con la oralidad (.) por ejemplo a mí me parece importante porque es algo con lo que los chicos tienen que salir de la escuela- la escritura por supuesto desde ya (.) pero quiero decir poder desenvolverse tambie:n para la vida no es cierto? (.) que los chicos puedan plantarse de una manera en la cual puedan (.) vincular con el resto de la sociedad con la propia familia e: eso me parece importante (.) pero bueno también incluye la escritura como decía °antes° no?

[...]

2. Ricardo: o sea me parece que: (.) lo que a ellos les cuesta (.) es el vínculo con la lectura (.) les cuesta estrechar- o: estrechar un vínculo con con la oralidad con la escritura (.) y con la: (.) oralidad escritura\ (.) y con la lectura (.) porque justamente (.) creo que si ellos (.) si a ellos les cuesta estrechar esos vínculos (.) es porque: a la educación o a nosotros como docentes (.) nos está costando justamente

Los profesores, a la hora de pensar los temas pertinentes para ser enseñados y aprendidos en Lengua y Literatura, se concentran especialmente en las prácticas letradas, entendiéndolas en su dimensión comunicativa dentro de otras prácticas sociales. En general, se puede ver que los docentes están pensando la lectura y la escritura, fundamentalmente, en la dimensión crítica y social, aunque en sus respuestas no se detienen necesariamente en aspectos vinculados con la reflexión metalingüística. En este sentido, consideran que su tarea educativa tiene que vincularse con el desarrollo y la facilitación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Entre los estudiantes hallamos que, si bien se considera la importancia de las prácticas letradas escolares, también hay una demanda por conocimientos normativos ligados a la lengua estándar:

Fragmento #LaOrtografía (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Investigadora: ustedes qué aprenden en Lengua?
2. Román: yo creo que lo más importante la ortografía=
3. Ivo: [cla-]
4. Alejo: [sí]
5. Román: =o sea lo que a mí me parece más importante (.) después [más secundario]=
6. Ivo: [la literatura]
7. Román: =literatura (.) que no me llama tanto la atención como ortografía pero (.)
8. Ivo: a mí también lo que me llaman las dos la atención pero preferiría un poquito más literatura antes que\

Fragmento #AnálisisDeOraciones (Estudiantes- Clase Wilde)

1. Investigadora: qué les parece lo más importante para aprender en Lengua?
2. (2)
3. Verónica: análisis de oraciones (.)
4. Samanta: no eso no
5. (risas)
6. Investigadora: por qué no?
7. Samanta: [no me gusta]
8. Verónica: [es complicado]
9. Investigadora: es complicado
10. Samanta: [es que no siento que sirva entendés]
11. Verónica: [pero en realidad (.)] análisis de oraciones lo vas a tener toda tu vida (.) o sea de acá a sexto vamos a ver análisis de oraciones
12. Samanta: [sí pero:]
13. Selene: [sí pero:] de qué te sirve?
14. Samanta: cuándo lo vamos a usar eso?
15. Selene: [en la vida?]
16. Verónica: [claro sí después] no te sirve (.) pero si vamos al caso en lengua\ el idioma qué sé yo [cómo:]
17. Samanta: [el idioma]
18. Selene: [hablar]
19. Verónica: claro
20. Investigadora: es importante eso a ver? cómo sería
21. Selene: [hablar leer]
22. Verónica: [con propiedad]
23. Selene: o ponele tipo (.) entender textos °esas cosas° (.) comprensión de textos=
24. Valentina: =comprensión de textos (.) eso es lo más importante porque eso [si lo vas a tener todo]

Fragmento #EscribirBien (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Investigadora: bien y en Lengua particularmente ustedes qué aprenden? qué temas aprenden y qué temas consideran importantes para aprender en Lengua?
2. Luciana: la: (2)
3. Micaela: [la escritura]
4. Luciana: [faltas de ortografía] la ortografía
5. Paula: fotografía
6. Luciana: ortografía
7. Paula: **ortografía**
8. (risas) (voces superpuestas)
9. Investigadora: ortografía o fotografía?
10. Micaela: la escritura: [la literatura:]
11. Luciana: [la escritura] la: tipo la: sí- claro (.) la ortografía (.) eso de\
12. Rufina: no tener faltas\
13. Paula: para mí eso es lo más importante (.) la ortografía=
14. Luciana: =claro=
15. Paula: =es como que si no sabés escribir bien (.) no\
16. Investigadora: y escribir bien es escribir sin faltas?
17. Paula: claro
18. Micaela: sí
19. Rufina: exacto

Fragmento #ParaCadaSituación (Estudiantes- Clase Adrogué)

1. Investigadora: bien en esta segunda parte ahora hacemos algunas preguntas sobre Lengua (.) qué les parece que: es importante escribir en lengua
2. Analía: a escribir (.) y a leer
3. Investigadora: bien qué sería aprender a leer y a escribir?
4. (.)
5. Sabrina: poder escribir un texto con los contenidos básicos (.) para que se entienda (.)
6. Lorena: o poder entender el texto
7. Sabrina: claro
8. Greta: con vocabulario conectores (.) buenos
9. Analía: también te enseña=
10. Sabrina: =estructura=
11. Analía: también te enseña una- como que hablar [también (.)]
12. Investigadora: [a ver]
13. Analía: a comunicarte con el resto tipo (.) como qué tipo de verbos tenés que usar \ qué tipo de palabras (.) son mejores para cada situación (.)

En los fragmentos de ambos cursos es recurrente la idea de que en la materia Lengua y Literatura se debe aprender a escribir “correctamente” (#LaOrtografía de la Clase Wilde y #EscribirBien de la Clase Adrogué), lo que implica escribir sin faltas de ortografía, como explicitan Román, Paula y Micaela. Resulta interesante que la literatura es mencionada por Ivo y por Micaela (Clase Wilde y Clase Adrogué, respectivamente), pero ocuparía un lugar más subsidiario o marginal, ligado a los gustos personales antes que a una necesidad educativa. Una diferencia que podemos señalar entre ambos cursos es

que, mientras los estudiantes de la Clase Wilde se centran en el aspecto de la “propiedad” (en términos de corrección), los de la Clase Adrogué retoman el concepto de “adecuación”. En #AnálisisDeOraciones, por ejemplo, discuten sobre la importancia del análisis sintáctico y Samanta y Selene proponen que las temáticas más importantes tienen que ver con otras prácticas letradas, como leer y hablar, pero de un modo correcto, o sea, comprendiendo textos y hablando con “propiedad”. Las estudiantes de la Clase Adrogué, por su parte, en #ParaCadaSituación hablan de la adecuación, en tanto sostienen que es importante leer y escribir con adecuación a las distintas situaciones, y por eso manifiestan que es importante saber el tipo de palabras adecuadas, los conectores, etc.

Lo presentado hasta aquí nos permite pensar cómo se imbrican los discursos sobre Lengua y Literatura como disciplina escolar con las consideraciones de docentes y estudiantes sobre el rol de las tecnologías digitales en el área. El contraste entre las respuestas de alumnos y profesores de ambas clases nos permite ver que los primeros tienen una mirada más ligada a la normativa y a la lengua estándar que les dificulta pensar en un vínculo productivo entre las tecnologías digitales, más ligadas a los conocimientos cotidianos y vernáculos, y el área de Lengua y Literatura, más ligado a los saberes cultos y escolarizados. Esto resulta especialmente interesante si se contrapone con sus respuestas en el apartado anterior, donde se detienen profusamente en cómo las prácticas letradas de la lectura, la oralidad y la escritura adquirirían particularidades en Internet y con dispositivos digitales. Los docentes, al poner el énfasis en el desarrollo de las prácticas letradas, reflexionan en ciertos usos y funciones posibles de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura. En este sentido, se puede proponer que existe una relación entre una valoración positiva de las tecnologías digitales para el área de Lengua y Literatura, con una mirada que considere la importancia del trabajo sobre las prácticas letradas en el área. Por el contrario, desde una postura más centrada en la corrección lingüística o en la lengua estándar como contenidos hegemónicos en el área, no se reconoce el valor de las tecnologías digitales, que se asocian a los saberes vernáculos y las prácticas cotidianas.

4. Ideas y discusiones en torno a la incorporación de tecnologías digitales en el área de Lengua y Literatura

En este capítulo trabajamos sobre las entrevistas con los profesores y alumnos para analizar la dimensión reflexiva de los participantes sobre sus prácticas letradas con tecnologías digitales. Como aclaramos al comienzo, el objetivo no era contraponer lo que hacen con lo que dicen, sino tratar de comprender cómo se relacionan las ideas y reflexiones que hacen los participantes acerca de sus prácticas letradas con tecnologías digitales, con las observaciones realizadas durante el trabajo de campo. A continuación, haremos un breve recorrido por los principales hallazgos del capítulo con el objetivo de contribuir con las discusiones en el campo de investigación.

En el primer apartado observamos que la valoración de las tecnologías en las aulas se hace considerando los cambios sociales, su utilidad para distintas funciones en las clases, las problemáticas que se generan y ciertos desplazamientos en cuanto a los saberes. En el segundo apartado hallamos que, en general, todos los participantes entrevistados reconocen la influencia de las tecnologías en las formas de hablar, leer y escribir en la actualidad. En el tercero, contrapusimos tales observaciones con las reflexiones sobre el valor de las tecnologías digitales para el área de Lengua y Literatura, ya que no siempre los participantes consideran su importancia; por el contrario, algunos entendían que su utilidad era limitada o igual que para otras materias.

En los tres apartados establecimos dos ejes de comparación: por un lado, lo que decían los docentes frente a lo que decían los estudiantes; y, por el otro, lo que se expresaba entre los participantes de la Clase Wilde, frente a lo que manifestaban los de la Clase Adrogué. En cuanto al eje que comparaba los docentes con los estudiantes, hallamos, en primer lugar, que las profesoras (y también los practicantes) se perciben como agentes responsables de la (correcta) incorporación de las tecnologías digitales en la educación, mientras que, en general, los estudiantes no reconocen ese valor pedagógico en los profesores y cifran la utilidad de las tecnologías digitales en los usos que ellos hacen y lo que las tecnologías les permiten hacer. En segundo lugar, señalamos que, al reflexionar sobre las prácticas letradas con tecnologías digitales, los docentes se centran más en los desplazamientos en las prácticas letradas alrededor del aula. En cambio, los estudiantes tienden a considerar también sus prácticas cotidianas –junto con las escola-

res—, para contraponer las prácticas con tecnologías digitales a las desarrolladas con tecnologías analógicas, lo que muestra que perciben cierta diferencia entre una “cultura letrada escolar” más ligada a lo manuscrito y/o impreso, y una “cultura vernácula digital”. En tercer lugar, señalamos que los profesores consideran valiosas las tecnologías digitales para Lengua y Literatura, porque se centran en las prácticas letradas y en contenidos del área, mientras que entre los estudiantes existen miradas contrapuestas; algunos valoran los usos posibles para Lengua y Literatura, pero otros tienen una visión más normativa sobre los contenidos a aprender.

En cuanto a la comparación entre las respuestas de los participantes de ambos cursos observamos, en primer lugar, diferencias en cuanto a cómo se sustentan las valoraciones sobre el potencial pedagógico de las tecnologías digitales. Mientras que los participantes de la Clase Adrogué sustentan sus opiniones en experiencias concretas de trabajo que han tenido y con los materiales que tienen disponibles, los participantes de la Clase Wilde, en cambio, hablan de potenciales generales, lo que podría indicar que han tenido limitadas experiencias con tecnologías digitales a lo largo de sus trayectorias escolares y de enseñanza. En relación con esto, se puede considerar el valor que se le da a los recursos digitales en ambas clases: mientras que los participantes de la Clase Wilde centran mayoritariamente en su valor como repositorio, los participantes de la Clase Adrogué, junto con ese valor también consideran los usos creativos que se pueden hacer con ellas. En segundo lugar, observamos coincidencias entre ambas clases en relación con cómo se ponderan las transformaciones de las prácticas letradas en función de Internet y de los dispositivos digitales, lo que podría mostrar que los participantes comparten comunidades de práctica y consumos culturales similares. También hallamos coincidencias respecto de cómo se posicionan los participantes de ambas clases en cuanto al valor de las tecnologías digitales en el área de Lengua y Literatura, lo que podría indicar la extensión y pregnancia de ciertos modos de hacer en la disciplina y ciertos discursos acerca de los contenidos relevantes para el área disciplinar y de ciertas tensiones entre prácticas letradas escolares y prácticas letradas digitales y vernáculas.

Lo expuesto en este capítulo nos permite hacer algunas observaciones en relación con la dimensión metapráctica de las prácticas letradas con tecnologías digitales en las aulas de Lengua y Literatura. En primer término, podemos señalar como una cuestión

paradójica el hecho de que, a pesar de que -en general- se reconocen las transformaciones de las tecnologías digitales en las prácticas letradas, no siempre se considera que las tecnologías sean especialmente útiles para enseñar y aprender en Lengua y Literatura. Entendemos que esto puede relacionarse, por un lado, con una concepción instrumental de las tecnologías digitales, que da cuenta de una reflexión limitada sobre las potencialidades propias para el área disciplinar, como presentamos en los primeros apartados. Esto generaría que se piensen las tecnologías como un mero *banco de recursos* del que tanto docentes como estudiantes pueden servirse para encontrar materiales discursivos digitalizados cuando no cuentan con los libros o las fotocopias en las clases (Adell y Castañeda, 2012; Hernández y Reséndiz, 2020; Rovira Collado, 2011; Tosi, 2020). Por otro lado, lo asociamos a una concepción de la materia Lengua y Literatura muy ligada a la lengua estándar, a la normativa gramatical y ortográfica, y a los estudios estructuralistas de la sintaxis, que no permite ahondar en la reflexión sobre el carácter dinámico de las prácticas letradas con tecnologías digitales (Magadán, 2021). Asimismo, podemos proponer que esto se enraíza con la asociación que existe entre las tecnologías digitales y las prácticas letradas vernáculas, lo que produce desconfianzas si se considera que aprender en la escuela significa aprender a leer, escribir y hablar correctamente. Sin embargo, hallamos también algunas ideas emergentes que dan cuenta de que los participantes reflexionan acerca de cómo las tecnologías digitales pueden ser útiles en el área, en tanto reconfiguran las prácticas letradas en la actualidad (Cantamutto, 2015; Cassany, 2012, 2016; Magadán, 2013, 2018, 2019, 2021)

En segundo término, a lo largo del capítulo observamos algunas tensiones entre las prácticas letradas escolares y en papel y las prácticas letradas con tecnologías digitales: mientras que algunos participantes consideran que se trata de prácticas complementarias que pueden conjugarse sin mayores problemas en función de los intereses y objetivos particulares de cada situación; en otras respuestas aparece una contraposición entre ambos tipos de prácticas, que evalúa y pondera los supuestos beneficios y perjuicios de unas y otras. Entendemos que la sujeción a tales contraposiciones dificulta una reflexión profunda sobre las potencialidades de las prácticas que involucran tecnologías digitales en la educación, porque genera posiciones enfrentadas en debates que no solamente son estériles, sino que mostraron sus limitaciones durante la virtualización edu-

cativa en 2020 y 2021. En efecto, a la luz de esta experiencia reciente, la discusión sobre si se deben incorporar o no las tecnologías digitales a la educación pierde totalmente sentido para dejar paso a la necesidad de reflexionar acerca de las maneras en las que estas tecnologías digitales pueden transformar las prácticas letradas y, por lo tanto, interpelan a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, consideramos que para propiciar un uso pedagógico de las tecnologías digitales es indispensable estudiar las potencialidades concretas que estas tienen para propiciar efectivamente nuevas prácticas de literacidad, y no “enmascarar” tecnológicamente las mismas prácticas de alfabetización escolarización (Knobel y Lankshear, 2006; Magadán, 2013, 2021).

A modo de cierre, podemos mencionar que en este capítulo hallamos que las ideas que estudiantes y docentes manifiestan sobre las tecnologías digitales se imbrican, por un lado, con las prácticas que llevan adelante en el aula y, por lado, con diferentes ideas circulantes sobre la educación, lo que podría pensarse en un constante péndulo entre el deseo y la necesidad de transformar las prácticas escolares, junto con la persistencia de ciertos discursos y estilos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y, específicamente, en el área de Lengua y Literatura.

#Conclusiones

Timbre de salida: aportes y nuevos interrogantes

Las personas tienen la capacidad de actuar de manera poco convencional, por lo que los investigadores deben estar preparados para la lucha de dar sentido a lo que están haciendo sus sujetos¹⁸⁶.

Ben Rampton

La investigación que presentamos en las páginas anteriores tenía como objetivo comprender las prácticas letradas con tecnologías digitales en las aulas de Lengua y Literatura de nivel secundario. Con tal propósito, desarrollamos un trabajo de campo con perspectiva etnográfica en dos clases en el Conurbano Bonaerense, lo que nos permitió adentrarnos en los sentidos circulantes y los modos de hacer en cada espacio y, a partir de eso, tratar de comprender las particularidades de las relaciones posibles y las establecidas entre las prácticas letradas y las tecnologías digitales. Los capítulos anteriores dan cuenta de ese recorrido, por eso, a continuación, haremos una recapitulación sintética de las propuestas teóricas y de las observaciones realizadas, y presentaremos las conclusiones a las que hemos llegado y cómo estas aportan a las discusiones en el campo de investigación acerca de las literacidades en un contexto caracterizado por el desarrollo y la masificación de dispositivos digitales conectados a Internet.

En la tesis revisitamos el concepto de *prácticas letradas*, que entendemos como la serie de actividades sociales y situadas que llevan adelante las personas en relación con el lenguaje y los textos, en términos de su comprensión, producción y reflexión sobre ellos. Una perspectiva centrada en la noción de práctica nos permitió analizar las actividades de literacidad que desarrollan los estudiantes y docentes, considerando las habilidades y saberes que aprenden a lo largo de su trayectoria escolar y laboral, como parte de comunidades de prácticas de las que participan con objetivos y roles sociales específicos. En este marco, propusimos específicamente el concepto de *prácticas letradas con tecnologías digitales*, para dar cuenta de las actividades sociales y situadas que lle-

¹⁸⁶ Traducción propia. En el original “People have the capacity to act unconventionally, and so researchers should expect to have to struggle to make sense of what their subjects are doing.” (Rampton, 1995).

van adelante los sujetos con diversos dispositivos, aplicaciones y materiales digitales para leer y producir textos escritos y orales, entablar diálogos y reflexionar sobre el lenguaje y el discurso. A lo largo de la tesis buscamos demostrar los efectos que se generan a partir de las tecnologías digitales en las prácticas letradas de estudiantes y docentes en las aulas escolares, especialmente en las horas de Lengua y Literatura, al ampliarse las posibilidades y los modos de leer, producir significados, interactuar y reflexionar sobre el lenguaje y el discurso. En este marco, propusimos que las prácticas letradas con tecnologías digitales permiten integrar las literacidades vernáculas, entendidas como los conocimientos cotidianos en las prácticas con tecnologías digitales, junto con los saberes escolarizados propios de las prácticas letradas enseñadas y aprendidas en los espacios educativos. Asimismo, sostuvimos que el desarrollo de las prácticas letradas con tecnologías digitales depende tanto de la *agencia* de los participantes, vinculada con sus expectativas, objetivos y restricciones que gobiernan (explícita e implícitamente) el desarrollo de las actividades en las aulas, como de las *disponibilidades simbólicas, sociales y materiales*, lo que incluye: (a) los conocimientos sociales, lingüísticos, retóricos y multimodales, (b) los recursos materiales y la conectividad que pueden utilizar.

Estas propuestas se sustentan en el análisis de las distintas prácticas letradas con tecnologías digitales en las aulas de Lengua y Literatura, que podemos esquematizar en el siguiente gráfico:



El estudio de las prácticas de lectura con tecnologías digitales en el capítulo 3 nos permitió ver que en las aulas conviven textos en formato papel y textos en pantalla, con funciones y reglas en constante discusión y redefinición, que se pueden vincular con tensiones entre las prácticas letradas vernáculas y las escolares. En efecto, si bien existe una mirada que prioriza el libro en papel como material preferido de lectura, emergen situaciones en las que la pantalla se convierte en la única opción: no solo porque habilita la lectura de materiales multimodales, sino porque posibilita la búsqueda de todo tipo de textos de forma inmediata y suplir las falencias materiales en la disponibilidad de las obras. En este sentido, observamos que las prácticas de lectura digital permiten suplementar, complementar o enriquecer las alternativas en las clases de Lengua y Literatura, pero también engendran problemáticas vinculadas al acceso y la disponibilidad de dispositivos digitales y conectividad, y a los propios formatos de lectura y circulación de los textos digitales.

A partir del análisis de las prácticas de producción textual con (y sin) tecnologías digitales en el capítulo 4, sostuvimos que en las aulas coexisten distintos medios, soportes y recursos para la escritura y que la disponibilidad de dispositivos e internet influye en la cotidianeidad del aula, en el repertorio de prácticas escriturarias y, en parte, en la pro-

ducción de materiales multimodales. Asimismo, también registramos la importancia de los modelos genéricos a los que recurren los estudiantes cuando deben producir sus propios trabajos, y cómo las características estilísticas y estructurales de estos son determinantes para los recursos que movilizan en sus producciones. Además, el análisis nos permitió proponer que las actividades con tecnologías digitales generan un alejamiento de las rutinas del aula y habilitan la combinación de un registro escolar junto a un registro vernáculo, a la vez que generan motivación y mayor negociación en relación con los potenciales creativos de los estudiantes que les permiten apelar a saberes escolares e incorporar y recontextualizar saberes vernáculos, de forma colaborativa y creativa.

En cuanto a las prácticas de comunicación, en el capítulo 5 observamos que las tecnologías digitales permiten el desarrollo de nuevas formas de interacción en y para el aula, a las que categorizamos como convergentes y divergentes, según contribuyan o no con el desarrollo de las clases. Sostuvimos que en este aspecto se cifran algunas de las tensiones acerca de la utilización de dispositivos en el aula, porque se incorporan actividades digitales que originalmente son lúdicas o recreativas, en espacios escolares con rutinas de interacción propias. El análisis de las actividades de reflexión metalingüística y metadiscursiva sobre materiales digitales y multimodales, en el mismo capítulo, nos permitió observar que se trata de actividades infrecuentes, no solo por las tecnologías implicadas, sino por los materiales seleccionados, que contrastaban con las actividades regulares de reflexión sobre variedades estandarizadas en textos escritos. A partir del análisis observamos que las variedades vernáculos y de las redes sociales digitales no siempre tienen lugar en las aulas de Lengua y Literatura como materiales para la reflexión, a pesar de que pueden generar motivación entre los estudiantes e interesantes secuencias de reflexión metalingüística. En este sentido, el análisis en el capítulo 5, nos permitió afirmar que, tanto en los intercambios sobre las formas de interacción digitales como en las prácticas de reflexión metalingüística y metadiscursiva, emerge la contraposición del “dentro” y “fuera” del aula y entre “el saber escolar” y “el saber vernáculo” respecto de la lengua.

Por último, el análisis de la dimensión *metapráctica* en las entrevistas con estudiantes y docentes en el capítulo 6, nos permitió ver cómo se entrecruzan las reflexiones de

los participantes acerca de las tecnologías digitales y sus prácticas letradas, las actividades que realizan (o realizaron) en las aulas y ciertas ideas sobre la educación en general y la enseñanza de Lengua y Literatura en particular. Observamos que, junto con ideas sobre la importancia y la utilidad de incluir tecnologías digitales en la educación, se combinan las reticencias por las problemáticas que emergen y ciertas tensiones entre una “cultura letrada escolar” y una “cultura vernácula digital”. Asimismo, observamos que en las discusiones sobre las tecnologías en el área de Lengua y Literatura entran en contraposición miradas que consideran las prácticas letradas como eje de la materia, junto con otras de tendencia más normativa y estandarizadora.

A partir de las observaciones que hicimos en los capítulos de esta tesis y que aquí presentamos sucintamente, podemos proponer algunas conclusiones y también revisar y discutir algunos de los trabajos y abordajes teóricos que desarrollamos en el capítulo 1. En primer lugar, pudimos observar que en las clases de Lengua y Literatura las prácticas de lectura, escritura, conversación y reflexión metalingüística adquieren nuevas particularidades a partir de la incorporación de las tecnologías digitales, por los usos que hacen los participantes de las posibilidades de dispositivos y aplicaciones en función de sus objetivos e intereses. Las potencialidades de las tecnologías digitales que resultaron más influyentes en el área tienen que ver con (a) la disponibilidad de textos y materiales y las facilidades para el acceso a ellos; (b) las posibilidades en cuanto a la producción, edición y distribución de textos y (c) la interactividad en las actividades y su vínculo con las prácticas cotidianas de los participantes y sus saberes vernáculos. A partir de estas potencialidades, las tecnologías digitales habilitan formas diferentes de leer, escribir, interactuar y reflexionar sobre el lenguaje (Álvarez y González, 2014; Cano, 2010; Chartier, 2000; Cassany, 2011; Jewitt, 2005; Magadán, 2013; Rowsell y Walsh, 2015). Sin embargo, a lo largo de la tesis señalamos que no siempre que se incorporan tecnologías digitales cabe hablar de un cambio en cuanto a las prácticas letradas, y que tampoco las prácticas con tecnologías reemplazan las prácticas en papel. Por el contrario, lo que se registra es una nueva ecología de medios y prácticas en las aulas (Gee, 2015). En esta ecología de medios se reorganizan y redefinen las características de las prácticas en papel y con tecnologías digitales, adquiriendo diferentes funciones, valoraciones y combinaciones posibles (Bolter, 2001; Dussel y Quevedo, 2008). Como ya ha sido observa-

do, la existencia de dispositivos pequeños y portátiles con Internet y múltiples funcionalidades diluye las fronteras entre los espacios, tiempos y actividades escolares y sociales (Cordón y Jarvio, 2015; Dussel y Quevedo, 2010; Kress, 2009; Kozak, 2015; Parrón, 2014). El aporte de la tesis consiste en mostrar cómo se imbrican en las aulas las prácticas letradas con los diferentes soportes y de qué manera participan estudiantes y docentes en ellas. Además, cabe mencionar que las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura facilitan la incorporación de distintos modos semióticos a las prácticas letradas áulicas, ya que hallamos textos multimodales en los materiales de lectura, en las consignas elaboradas y en las producciones de los estudiantes. Por otra parte, se ha señalado que, para dar cuenta de las prácticas comunicativas en la actualidad, es necesario considerar cómo los diferentes modos semióticos circulan y construyen los significados (Kress, 2005, 2009; Kalantzis y Cope, 2020; Rowsell y Walsh, 2015) y los diferentes medios que participan en esa circulación discursiva (Scolari, 2004, 2008, 2013). El aporte en esta tesis tiene que ver con la relación de las prácticas con materiales multimodales y la incorporación de tecnologías digitales que, si bien no esta no la determina, sí la facilita y permite integrar nuevos materiales de trabajo en el aula.

En segundo lugar, observamos que en las prácticas letradas con tecnologías digitales en las aulas de Lengua y Literatura emergen tensiones vinculadas con la contraposición entre una *literacidad escolarizada* basada en “los libros” y en “el lápiz y el papel”, y *literacidades vernáculas* en las que se articulan saberes y actividades digitales. Esta convivencia en algunos eventos letrados puede resultar productiva, en función de las actividades propuestas, porque supone una combinación de diferentes soportes, junto con habilidades y saberes que se pueden poner en práctica en las aulas en el abordaje de los diferentes contenidos disciplinares. En este sentido, pueden pensarse los vínculos productivos que se establecen entre las prácticas letradas con tecnologías digitales y el desarrollo de una pedagogía de las literacidades múltiples (Cope y Kalantzis, 2015). Además, las observaciones de la tesis pueden ser pensadas en discusión con aquellos trabajos que sostenían que había una brecha entre los saberes escolares y los saberes digitales (Ardini, 2018; Brito y Finocchio, 2006; Buckingham, 2005; Gee, 2003, 2004; Kozak y Lion, 2015) y también una distancia entre los usos escolares de las tecnologías digitales y los usos personales y sociales de ellas (Buckingham, 2008; Lago Martínez,

2015). Esta tesis contribuye con estas discusiones al mostrar cómo la propuesta de ciertos tipos de actividades de lectura, producción, interacción y reflexión permiten integrar prácticas escolares y vernáculas, diluyendo y cuestionando la contraposición entre ellas, generando un potencial de aprendizaje y reflexión sobre los discursos y los recursos a utilizar. En este sentido, se puede recuperar el concepto de “puentes tecnoeducativos” (Lion, 2017), que da cuenta de las potencialidades de las tecnologías digitales para el desarrollo de literacidades múltiples en las aulas de clase. Sin embargo, también hallamos que esa convivencia puede resultar conflictiva, porque se generan tensiones y discusiones respecto de cuáles son las prácticas letradas adecuadas para el aula, lo que revela diferentes ideas sobre los conocimientos a enseñar y aprender en Lengua y Literatura, y las funciones y los roles de las tecnologías digitales en la educación (Álvarez, González y Bassa, 2017). En efecto, a lo largo de la tesis observamos tensiones y diferentes valoraciones entre las prácticas letradas escolares y las prácticas letradas vernáculas, ligadas a los espacios digitales, que han sido señalado en estudios previos (Arrieta, 2019; Boche, 2019; Bombini, 2017; Massara, 2014; Magadán, 2016, 2021; Thibaut, 2020). El establecimiento de un cruce entre las prácticas letradas con tecnologías digitales y la dimensión metapráctica sobre ellas, nos permitió ver cómo en esas discusiones emergen distintas conceptualizaciones respecto de las tecnologías digitales y sobre los contenidos disciplinares necesarios en Lengua y Literatura y también realizar un aporte que piense cómo superar esas visiones dicotómicas.

En tercer lugar, el estudio de las particularidades de ambas clases y una mirada contrastiva entre ellas nos permitió observar similitudes y diferencias entre la Clase Wilde y la Clase Adrogué y, por eso, discutir cómo se relacionan las prácticas letradas con las desigualdades en cuanto a las disponibilidades de recursos tecnológicos (Buckingham, 2005; DiMaggio *et al.*, 2004; Gee, 2015; Warschauer, 2000). Con un enfoque puesto en el plano material, durante el trabajo de campo hallamos diferencias en cuanto a los dispositivos digitales y a la conectividad entre los cursos, lo que se manifestaba en una disponibilidad diferenciada de los materiales (digitales y en papel), de los dispositivos tecnológicos y de la conexión a Internet. Enfocarnos en el análisis de las prácticas letradas nos permitió observar que esta diferenciación material no siempre se refleja de modo determinante ni lineal en el acceso y el desarrollo de las prácticas letradas con

tecnologías digitales. Al centrarnos, a lo largo de la tesis, en los participantes y sus prácticas, observamos que la disponibilidad de recursos tecnológicos facilitaba el desarrollo de las prácticas letradas con tecnologías digitales en las aulas, pero no garantiza la propuesta de actividades innovadoras y/o creativas. Por otra parte, las falencias en cuanto a esas disponibilidades, si bien podía ser obstaculizadora en algunos casos, no obtura la propuesta ni el desarrollo de prácticas letradas con tecnologías digitales en aula. Además, sostuvimos que era importante considerar, junto con la disponibilidad material, dos factores, por un lado, las experiencias previas de estudiantes y docentes con tecnologías digitales en ámbitos escolares, ya que resultaban influyentes no solo en las prácticas que desarrollaban, sino también en sus formas de participación en las aulas y en su reflexión acerca de las literacidades con tecnologías digitales. Por otro lado, los objetivos y motivaciones de docentes y alumnos al proponer y realizar cada una de las actividades con tecnologías digitales, ya que eran centrales en cómo movilizaban los recursos disponibles en las tareas. A raíz de esto, podemos proponer que la desigualdad en cuanto a la brecha digital no se expresa linealmente y de manera sobredeterminante en una diferenciación en las prácticas letradas con tecnologías digitales, aunque sí se imbrica con formas de trabajo, participación y reflexión particulares que influyen en el acceso a las prácticas letradas que se pueden llevar adelante y los saberes que pueden ponerse en circulación (Guerrero, 2014, 2019).

En cuarto lugar, pudimos registrar que en las aulas de Lengua y Literatura de ambas escuelas existen distintos modos de incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas letradas: (a) como *medio de comunicación*, gracias a aplicaciones de mensajería, plataformas educativas y redes sociales, en las cuales estudiantes y docentes comparten materiales, tareas y avisos; (b) como *sopORTE para el desarrollo de contenidos*, en tanto se presentan recursos multimodales y multimediales, para leer, visualizar y reflexionar sobre el lenguaje; (c) como *recurso para la creación y la experimentación*, cuando se utilizan aplicaciones digitales y sus potencialidades para crear producciones multimodales nuevas; y (d) como *herramienta para la ejercitación y la resolución de actividades*, en la producción de documentos escritos y también con programas para actividades lúdicas e interactivas. Esta pluralidad en cuanto a los modos en los que participan las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura muestra sus poten-

cialidades para el área no solo por el abordaje de contenidos disciplinares específicos, sino también por el desarrollo de nuevas prácticas de comunicación, producción y comprensión (Álvarez, González y Bassa, 2017; Gee, 2015; Pérez Rodríguez, 2005; Sardi, 2017). De cualquier manera, como pudimos observar en la tesis, no siempre esa incorporación tecnológica considera los aportes y los efectos de las tecnologías sobre las prácticas para enriquecer el trabajo en las aulas (Magadán, 2013). Por el contrario, uno de los aportes que pudimos hacer en la tesis es que, junto con una mirada crítica sobre las tecnologías, convive otra instrumental que considera su valor en términos de herramientas neutras. En este sentido es que se puede interpretar una de las observaciones de la tesis, que tiene que ver con la observación de un “desbalanceo”, entre una mayoría de usos como medio de comunicación y como soporte para la presentación de contenidos, frente a un uso mucho menor en términos de herramientas para la creación y la ejercitación práctica.

En quinto lugar, y en relación con el punto anterior, podemos afirmar que tanto las miradas instrumentales sobre las tecnologías digitales en la educación como las deterministas son limitadas y no pueden dar cuenta de las prácticas letradas observadas y analizadas en la tesis. En efecto, sostenemos que las tecnologías digitales no son herramientas neutras cuyos usos pueden controlar docentes y estudiantes, pero tampoco son elementos pedagógicos que pueden transformar la educación por su mera presencia en las aulas (Litwin, 2005; Spiegel, 2013, 2017). Por el contrario, en esta tesis pudimos observar que los participantes, en las clases, a partir de sus conocimientos, deseos, objetivos y posibilidades materiales y simbólicas, trabajan con las tecnologías digitales para llevar adelante prácticas letradas con particularidades específicas. En este marco el carácter facilitador u obstaculizador de las tecnologías digitales depende de la combinación de tres factores: (a) las potencialidades de dispositivos y aplicaciones; (b) los usos que hacen los sujetos en sus prácticas letradas; y (c) su integración (o no) en las consignas áulicas y los objetivos educativos de docentes y estudiantes (Buckingham, 2005, 2008; Dussel, 2017; Kozak y Lion, 2015). La tesis contribuye con esta discusión al indagar en la forma en la que los profesores y los alumnos se posicionan al respecto, porque si bien reconocen su capacidad de agencia, tanto en los intercambios áulicos como en las entrevistas, las tecnologías digitales muchas veces son percibidas con un grado de

agencia (no humana) por las funcionalidades que habilitan o las problemáticas que generan y la responsabilidad del docente como crucial para la implementación banal o significativa de las tecnologías digitales, solo es percibida por los mismos profesores y no por los alumnos.

En sexto lugar, podemos sostener que el desarrollo de prácticas letradas con tecnologías digitales contribuye a la transformación de ciertas dinámicas áulicas, al habilitar otras formas de participación, negociación de roles y formas divergentes en cuanto a la circulación de saberes y contenidos. Esto no quiere decir que la incorporación de tecnologías digitales cambie necesariamente los estilos pedagógicos en el aula (Cuban, 2001; Kalman y Hernández Razo, 2013; Lankshear y Knobel, 2006; Lankshear, Snyder y Green, 2000). Por el contrario, la propuesta es que contribuyen con algunos desplazamientos pedagógicos emergentes (Ardini, 2018; Dussel y Reyes, 2018; Kalman y Guerrero, 2011; Kozak, 2016; Merodo, 2017). A lo largo de los capítulos pudimos observar que en las actividades con tecnologías digitales suele ocurrir que los estudiantes participan y aportan conocimientos que han adquirido en sus prácticas cotidianas y en espacios extraescolares, lo que cuestiona –en parte– la exclusividad de la escuela en la transmisión de conocimientos y favorece la transformación en cuanto la interacción en el aula. En este sentido, se podría pensar que las tecnologías digitales abren espacios para la negociación de roles en la escuela y favorecen la emergencia de dinámicas en las que el docente no es necesariamente el centro del saber, sino que participa con un rol de "curador" y la palabra y el saber circulan de modo bidireccional. No se trata de pensar que los estudiantes se convierten en profesores o que saben más que ellos, ni que los docentes no tienen conocimientos y por eso pierden su estatuto dentro de las aulas; tampoco se discute el rol de la escuela en la transmisión de saberes. Lejos de eso, lo que proponemos es que, en ciertas prácticas letradas con tecnologías digitales, la palabra y el saber circulan de modo más horizontal entre alumnos y profesores, habilitando nuevas formas de aprendizaje colaborativo y significativo en las aulas y permitiendo la combinación de los saberes escolares y vernáculos de los participantes.

En séptimo lugar, las observaciones realizadas en la tesis nos permiten discutir, en cierta medida, las propuestas relacionadas con la necesidad de una alfabetización digital (Selber, 2004; Spiegel, 2013), ya que en ambos cursos los estudiantes acceden a textos

en línea, producen composiciones multimodales y comparten materiales digitales, no como actividades específicas sino durante el desarrollo de otras prácticas y con la guía y la curaduría de los docentes. En este sentido, nos parecen más pertinentes los abordajes que consideran los saberes digitales dentro de prácticas letradas que son adquiridas mediante la participación en ciertas comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1996). Así, las prácticas letradas con tecnologías digitales no constituyen un saber “nuevo”, sino que son parte de las prácticas de literacidad en las aulas de Lengua y Literatura (Ferreiro, 2011; Guerrero, 2014). En relación con esto, podemos discutir también las categorías de inmigrantes y nativos digitales (Prensky, 2001), ya que no resultan adecuadas para el análisis de las prácticas letradas que llevan adelante estudiantes y docentes en las aulas. En efecto, si bien hallamos que las pantallas permiten la negociación de roles y de las fuentes de saber en el aula, esto no se puede explicar llanamente por variables etarias, sino que se puede relacionar con las prácticas letradas que realizan profesores y alumnos, sus intereses y las actividades de las que participan en otros espacios (Gee, 2015; Guerrero, 2014, 2019).

Por último, podemos sostener que la propuesta teórico-metodológica de esta tesis, es decir un trabajo de campo desde un enfoque etnográfico y un análisis que combina categorías de los Estudios de la Interacción junto con otras de la Teoría de la Multimodalidad, resulta productiva para el análisis de las prácticas letradas con tecnologías digitales en las aulas. Si bien muchos autores han sostenido la necesidad de trabajos etnográficos sobre la literacidad (Blommaert y Dong, 2010; Castanheira, Crawford, Dixon y Green, 2001; Eisner e Iparraguirre, 2018; Fishman, 1992; Jewitt, 2008; Martos García, 2010; Rockwell, 1985, 1987; Sheridan, 2012; Street, 1993; Splinder y Splinder, 2000), el aporte de esta tesis a este marco consiste en la incorporación de actividades planificadas desarrolladas en colaboración con los docentes y también la articulación en una propuesta analítica de los aportes de los enfoques interaccional y multimodal. Entendemos, en este sentido, que esta tesis se sustenta en una articulación necesaria entre teoría y metodología. Por un lado, el abordaje conceptual sobre las prácticas letradas requería de un trabajo de campo de enfoque etnográfico que combinara las técnicas de observación participante, la recogida de materiales, las entrevistas etnográficas y las actividades organizadas en colaboración con los docentes. Por otro lado, el análisis, por

las particularidades del corpus de escenas de prácticas letradas, precisaba de categorías provenientes de la Sociolingüística Etnográfica y de los Estudios Multimodales. Este abordaje teórico-metodológico nos permitió no centrarnos en los dispositivos tecnológicos o los recursos en línea sino, por el contrario, en el estudio de las prácticas letradas desde una perspectiva sociocultural que las entiende como prácticas sociales que implican toda una serie de creencias, valores y conceptualizaciones sociales, y que combinan recursos semióticos, simbólicos y materiales en un contexto social atravesado por distintas relaciones de poder y desigualdad.

Estas líneas finales las dedicaremos a pensar algunos interrogantes que motivan futuras investigaciones. Durante el trabajo de campo observamos algunos fenómenos interesantes que generan nuevas preguntas para seguir explorando. Por un lado, observamos que en las clases de Lengua y Literatura era muy usual la producción conjunta de textos colaborativos, ya en papel, ya con dispositivos digitales (en las actividades propuestas). Los diálogos colaborativos que entablan los grupos de estudiantes entre sí en la resolución de cada una de esas actividades, en relación con las consignas, los soportes materiales y los recursos disponibles, constituyen una vía promisoría para futuras investigaciones. Por otro lado, como apuntamos anteriormente, el trabajo de reflexión metalingüística en general se basaba en textos escritos y en ejercicios de “práctica”. En ese sentido, las ideas que circulan en las aulas acerca de la gramática, la ortografía y la puntuación, y su relación con las actividades didácticas con tecnologías digitales en esa área, pueden seguir siendo explorados. También pudimos relevar, entre los estudiantes, la existencia de prácticas de lectura y escritura literaria en comunidades en línea, lo que constituye un interesante espacio para la investigación sobre la integración entre las prácticas letradas escolares y las vernáculas. Asimismo, consideramos que también resultan pertinentes para el análisis los diálogos que entablan los alumnos en sus grupos de WhatsApp, para observar el entramado entre las comunicaciones escolares y las sociales. Finalmente, las experiencias en la educación durante la pandemia por Covid-19, especialmente en las clases de Lengua y Literatura, plantean desafíos para las próximas investigaciones, en tanto la virtualización de emergencia de todos los niveles educativos implicó que las prácticas letradas escolares dependieran necesariamente de la incorporación de dispositivos y recursos digitales. En ese período, las prácticas de lectura, escri-

tura, comunicación y reflexión metalingüísticas se desarrollaron con, en y a través de tecnologías digitales conectadas a internet, lo que reveló ciertas urgencias en la educación, en cuanto al equipamiento tecnológico y la formación docente, pero también una importante capacidad de adaptación y aprendizaje por parte de los agentes del sistema educativo para sostener los espacios pedagógicos y de aprendizaje en condiciones inesperadas. Estos aspectos constituyen promisorias líneas para las futuras investigaciones.

#Epílogo.

¿Y ahora qué?: Volver al aula con ideas nuevas

*Para nosotros aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar,
lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu.*

Paulo Freire¹⁸⁷

*Nuestra profesión es la educación, en donde los mayores desafíos de nuestro tiempo
son la desigualdad en los resultados, la diversidad de los estudiantes
y los potenciales transformadores de las nuevas tecnologías.*

Bill Cope y Mary Kalantzis¹⁸⁸

El epílogo de esta tesis busca retomar algunas de las observaciones hechas en las páginas anteriores para pensar sus implicancias educativas y proponer algunas ideas para las clases de Lengua y Literatura de nivel secundario. Su escritura durante el año 2021 nos permite revisar las observaciones de la tesis desde una actualidad marcada por la experiencia excepcional que constituyó la pandemia por Covid-19 para la educación, ya que generó, primero, la virtualización de emergencia de todos los niveles y, a continuación, la alternancia entre virtualidad y semipresencialidad en las aulas durante casi dos ciclos lectivos.

Antes de comenzar es necesario aclarar el lugar desde el que se hacen estas propuestas. Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura se han criticado algunas propuestas “aplicacionistas”, en las que se toman aportes de investigaciones científicas provenientes de diferentes corrientes teóricas y se los “aplica” o se los lleva al aula de manera acrítica e irreflexiva (Bombini, 2001; 2012; Cuesta, 2019). En este epílogo no se busca hacer propuestas aplicacionistas a partir de las observaciones realizadas, sino pensar –como docentes– qué es lo aprendido hasta aquí que puede enriquecer las prácticas de enseñanza en las clases de Lengua y Literatura de nivel secundario. En tal sentido, en los apuntes que se harán a continuación se articulan observaciones realizadas en la investigación, aportes de autores especialistas en el área y reflexiones sobre experiencias propias en las aulas.

¹⁸⁷ La traducción es de Guillermo Palacios para la Edición de Siglo XXI de *Pedagogía de la Autonomía* (1997).

¹⁸⁸ La traducción es propia. En el original dice: “Our profession is education, where the greatest challenges of our time are inequality of outcomes, learner diversity, and the transformative potentials of new technologies”. (Cope y Kalantzis, 2020).

En principio, es importante retomar la observación de que las tecnologías por sí mismas no garantizan transformaciones en la educación ni actividades innovadoras, significativas, creativas o provechosas en las clases de Lengua y Literatura. Como se ha visto durante las experiencias educativas en ASPO y DISPO, aunque las actividades impliquen la utilización de tecnologías digitales, si no existen desplazamientos en cuanto a los modos de abordar los contenidos o sobre los recursos utilizados, se tratará de las mismas actividades, pero “decoradas” o “reenvasadas” en medios tecnológicos, como “vino viejo en odres nuevos” o “más de lo mismo” (Dussel, 2017; Knobel y Lankshear, 2006). Para favorecer un uso pedagógico de los dispositivos y los recursos digitales para Lengua y Literatura es necesario atender a tres factores: los saberes o contenidos de la materia, los modos de enseñanza de esos saberes en función de una pedagogía de las multiliteracidades y el conocimiento sobre esas tecnologías digitales y cómo pueden enriquecer las prácticas¹⁸⁹ (Magadán, 2013). Esto quiere decir que no alcanza únicamente con conocer dispositivos y aplicaciones, sino también revisar y definir los objetivos didácticos, las actividades a realizar, los tipos de textos y/o materiales y también, los criterios con los que se evaluarán esas tareas (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Para el diseño de actividades con tecnologías digitales, ya sea en contextos virtuales como presenciales, es necesario considerar una serie de aspectos que aquí presentamos sucintamente a partir de las propuestas de Magadán (2013) y Álvarez y Taboada (2021). En primer lugar, entendemos que lo más importante es pensar cuáles son los objetivos disciplinares y pedagógicos que se buscan alcanzar, qué temáticas o conocimientos queremos abordar, y reflexionar si esos objetivos y conocimientos específicos del área se vinculan con recursos y aplicaciones digitales que pueden facilitar o enriquecer su abordaje, y cómo es esa vinculación. En segundo lugar, es relevante pensar en las estrategias didácticas que se emplearán, el modo en el que se integrarán las tecnologías digitales en las actividades, las características particulares del grupo al que le propondremos la actividad (edad, intereses, conocimientos y experiencias previas, etc.) y nuestras propias disponibilidades y saberes con esas tecnologías digitales. En tercer lugar, es necesario considerar otros aspectos ligados a la organización de los recorridos

¹⁸⁹ También conocido como el “Modelo TPACK: Conocimientos Tecnológicos Pedagógicos del Contenido Disciplinar” (Mishra y Koehler, 2006).

virtuales, como el tiempo, los recursos digitales y analógicos que serán necesarios, los dispositivos tecnológicos que tenemos disponibles, los espacios físicos o virtuales con los que contamos, para también tratar de anticipar posibles problemáticas que se presenten y contar con un “Plan B”.

De cualquier manera, es necesario no considerar que las tecnologías digitales son indispensables para abordar de una manera amplia(da) el aprendizaje en el área. Las nociones de *literacidades múltiples* y de *prácticas letradas múltiples*, que consideran los nuevos modos de producir y comprender significados en distintas prácticas discursivas sociales (Cope y Kalantzis, 2015; Cope, Kalantzis y Zapata, 2019), no se pueden reducir únicamente a la utilización de recursos, aplicaciones y dispositivos digitales (Duboc y De Souza, 2021). En efecto, pensar en términos de literacidades múltiples, implica la consideración de una pluralidad de géneros discursivos, la participación de los distintos modos semióticos en los materiales textuales y el desarrollo de diferentes y múltiples prácticas discursivas (Cope y Kalantzis, 2008; Jewitt, 2012; Magadán, 2013). Desde esta perspectiva, la incorporación de las tecnologías digitales no sería un artefacto “extra” o un “cotillón decorativo”, sino que permite una inclusión genuina que dé cuenta de cómo las tecnologías digitales reacomodan las prácticas letradas en la actualidad, facilitando el acceso a diferentes materiales discursivos y lingüísticos, habilitando distintos modos de producción discursiva y permitiendo nuevas formas de comunicación multimodal (Magadán, 2013).

En relación con las literacidades múltiples, se presenta un desafío importante para los docentes, que puede cifrarse en la tensión entre las prácticas letradas escolarizadas y las vernáculas, desarrollada en las páginas anteriores, y que se vive (y recrea) en las aulas de Lengua y Literatura. Mientras que desde el marco de los Nuevos Estudios de la Literacidad se considera el valor de la integración de diferentes formas de conocimiento, en las aulas existen saberes y modos de hacer (y de ser) que son más valorados y prestigiosos que otros. Desde una perspectiva sociocultural se puede superar esa falsa dicotomía que las entiende como prácticas contrapuestas e irreconciliables, considerando cómo, por un lado, las prácticas vernáculas resultan significativas para los estudiantes y les permiten, a partir de sus intereses, saberes y espacios de afinidad, ir familiarizándose con otros saberes (Barton y Lee, 2012; Kleiman, 2021). Y, por otro lado, la

literacidad escolar no solo constituye un saber indispensable en el proceso educativo, sino que también permite resignificar las literacidades vernáculas, como parte de un tránsito bidireccional en un híbrido que combina lo analógico con lo tecnológico en un proceso de enriquecimiento mutuo (Bombini, 2017; Navarro, 2016).

A partir de las conclusiones de la tesis, es posible señalar que las tecnologías digitales pueden resultar enriquecedoras para las prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje. En cuanto a las prácticas de lectura en el aula de Lengua y Literatura, las tecnologías digitales pueden abrir “de par en par las puertas de la lectura” (Magadán, 2013) a partir de los materiales cuyo acceso facilitan, pero también en relación con las formas de experimentación lectora que habilitan. En efecto, los dispositivos digitales con conexión a Internet permiten que los estudiantes naveguen en busca de diferentes textos, vayan de unos a otros y participen de comunidades virtuales en función de sus intereses, hallando *fanfics*, videos de temáticas variadas, notas de opinión, publicaciones en redes sociales, etc. Sin embargo, el aprovechamiento de estas potencialidades depende de las prácticas de lectura que se habiliten y propongan en las aulas, junto con los formatos y los materiales que se favorezcan. Si la búsqueda de materiales discursivos se centra en el hallazgo de textos digitalizados en PDF, aunque se amplíe la disponibilidad de los materiales, no se favorece el acceso a una mayor variedad de textos como los que surgen y circulan en Internet, y que podrían resultar del interés de los estudiantes. En este sentido, una posibilidad es retomar los intereses en los de diferentes grupos de afinidad para esas prácticas lectoras (Bombini, 2009) y aprovechar el entusiasmo de los alumnos por los “textos anzuelo” (Cassany, Luna y Sanz, 1994) para el desarrollo de la formación literaria. En este aspecto, resulta interesante pensar cómo se pueden articular los saberes a enseñar con las lecturas y escrituras que “traen” los estudiantes ligados a sus consumos culturales (Cuesta, 2019). Por otra parte, las tecnologías digitales, al facilitar la inclusión de materiales multimodales, contribuyen a la posibilidad de presentar los temas y contenidos de otras formas y en diferentes soportes. A la vez, esto habilita el desarrollo de consignas en las que se analice cómo los diferentes recursos semióticos contribuyen a la gestación final del significado (Kress, 2009) y que saquen a los alumnos de un lugar de espectadores pasivos para ubicarlos en un rol de intérpretes críticos (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Por último, los

dispositivos digitales conectados a Internet permiten la lectura de materiales de los medios de comunicación en sus formas de difusión y circulación en línea y con la participación en redes sociales. En este sentido, constituyen excelentes recursos para la interpretación crítica en relación con las ideas que transmiten y cómo se relacionan con las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se producen (Buckingham, 2005, 2008; Cassany, Luna y Sanz, 1994; De Luca y Godoy, 2018).

En cuanto a las prácticas de escritura, las tecnologías digitales resultan muy provechosas en el área de Lengua y Literatura, no solo porque facilitan la producción conjunta de textos aun cuando los estudiantes no están en el mismo espacio (Álvarez y Bassa, 2013, 2016; Godoy, 2019a, 2020a), sino porque amplían el horizonte de producciones en el aula, al habilitar la elaboración de audios, videos, presentaciones, cuadros, etc. y su integración en conjuntos multimodales. En este sentido, los trabajos en los que se propone la producción de materiales multimodales con tecnologías digitales (o sin ellas) resultan interesantes para el desarrollo de las prácticas de escritura y de oralidad en las clases de Lengua y Literatura. De cualquier manera, para que estas actividades resulten enriquecedoras, es necesario trabajar en las aulas a partir de los géneros discursivos requeridos, para revisar las intenciones comunicativas, las situaciones discursivas, las pautas de producción, etc. (Camps, 1996) y cómo los recursos tecnológicos y los distintos modos semióticos pueden ser aprovechados (Kress, 2009). Entendemos que este tipo de actividades de producción resulta valioso para los aprendizajes, ya que requiere que los estudiantes, a fin de cumplir con las tareas, consideren las diferentes situaciones comunicativas y contextuales, evalúen los recursos que tienen disponibles para las composiciones y también reflexionen sobre los registros y estilos discursivos que buscan representar en sus materiales. El aporte específico de las tecnologías digitales se centra en la ampliación de los formatos y soportes en los que se pueden producir materiales y significados, si antes se reducían al papel, ahora las prácticas de producción textual aprovechan otros soportes, y brindan- por sus propias lógicas- restricciones y posibilidades para la creación de significado, a la vez que generan la necesidad de atender a los diseños multimodales que son posibles en las diferentes plataformas (Jewitt, 2012).

También las tecnologías digitales resultan interesantes para el trabajo sobre la conversación y el lenguaje en las aulas de Lengua y Literatura, en donde el habla no consti-

tuye solamente un medio de comunicación, sino que es un contenido en sí mismo (Tusón, 2002). Si se considera que en las clases se debe estudiar el lenguaje en uso y que su punto de partida es la reflexión en y sobre la acción (Camps, 2012), las tecnologías digitales resultan pertinentes porque permiten la inclusión de “usos reales” y ejemplos auténticos del lenguaje para su análisis en el área. En este sentido, se puede ver que los ejemplos que proveen los estudiantes de usos (propios y ajenos) en las redes pueden constituir excelentes insumos para estudiar gramática y también se pueden retomar ejemplos de las redes para estudiar juegos del lenguaje y normativa del castellano, y para tener ejemplos de diferentes registros y variedades dialectales (Cantamutto, 2015; Cassany, Luna y Sanz, 1994; De Luca, 2019, 2020; Magadán, 2013,2021). En este sentido, los usos concretos del lenguaje en las redes sociales y en las aulas permiten reflexionar sobre el rol social del lenguaje, como práctica y en la estructura social (Bixio, 2003), para trabajar sobre los distintos repertorios lingüísticos y reflexionar sobre su adecuación a las distintas situaciones comunicativas y los procesos de cambio lingüístico en curso (Cuesta, 2019; Unamuno, 2016).

Asimismo, la interactividad de algunas aplicaciones y plataformas digitales en línea permite la organización de actividades con carácter lúdico a partir de las temáticas de las clases de las que pueden participar los estudiantes desde sus computadoras y sus celulares, ya sea de forma sincrónica o asincrónica en aulas virtuales o presenciales. Evidentemente, los juegos no son indispensables en las aulas y tampoco aseguran el éxito en el aprendizaje. Con esto tampoco buscamos proponer que los juegos son exclusivamente digitales, pero existen ciertas facilidades que brindan ciertas aplicaciones y plataformas para el desarrollo de dinámicas lúdicas para las clases. A su vez consideramos que los desafíos en los que se basan los juegos, junto con el carácter interactivo de ciertas aplicaciones digitales, pueden convertirse en aliados si son aprovechados en el diseño de un juego que considere los intereses de los estudiantes, los principios de aprendizaje y los contenidos del área (Gee, 2015; Magadán, 2019).

La interactividad que habilitan las tecnologías digitales, a su vez, pueden resultar provechosas para el desarrollo de espacios virtuales y formas de comunicación en línea entre alumnos y profesores. Las experiencias durante la pandemia mostraron la relevancia de estos espacios digitales que permitieron mantener el contacto en la

virtualidad (Arévalo y Cáceres, 2020). Sin embargo, resulta interesante explorar las potencialidades de las distintas plataformas, sus limitaciones y también las disponibilidades de los profesores y alumnos para la participación en ellas. Para el desarrollo de espacios digitales que funcionen como aulas virtuales es importante considerar las lógicas de las plataformas para propiciar el intercambio y el trabajo colaborativo, de lo contrario, esos espacios virtuales se convierten en un repositorio para la subida de materiales o para la distribución de información (Álvarez y Taboada, 2021). En este sentido, vale mencionar que no todas las aulas virtuales funcionan como tales, y, por el contrario, algunas redes sociales cotidianas (como Facebook y Whatsapp) pueden devenir espacios pedagógicos, que enriquezcan las experiencias virtuales pero también las clases presenciales.

Por último, es necesario mencionar que muchas veces se plantean en las aulas problemáticas relacionadas con el acceso y la disponibilidad de los recursos tecnológicos que influyen en el diseño de actividades, su propuesta efectiva y también en la gestión de la clase. Estas problemáticas, que se manifestaron con mayor saliencia durante las experiencias pedagógicas durante la pandemia de Covid-19, nos enfrentan a desafíos nuevos en las tareas docentes. En efecto, la presencia de dispositivos digitales (actualizados, con batería, etc.), la conectividad a Internet y el funcionamiento de los medios técnicos son aspectos que no están garantizados y pueden fallar durante las clases. Asimismo, como docentes podemos cometer diferentes errores y generar situaciones que escapen de nuestros saberes. De esta manera, consideramos que es importante no centrarse en las carencias como elementos imposibilitadores sino, por el contrario, pensar qué es posible proponer a partir de lo que está disponible en las aulas. Además, se ha sugerido “probar” todo antes de las actividades, para “evitar sorpresas inesperadas y pérdidas de tiempo” (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Como no todo puede anticiparse, consideramos valioso el consejo que aportan Kalman y Knobel (2016), quienes sostienen que la creatividad y el cambio requieren una capacidad para afrontar lo desconocido y disposición para intentar, repensar y rehacer. A la vez, es indispensable no centrar las responsabilidades en profesores y estudiantes como agentes particulares. La virtualización educativa a raíz de las políticas de ASPO y DISPO en la Argentina ha revelado profundas desigualdades en el acceso a tecnologías digitales conectadas a Internet,

entre escuelas públicas y privadas, y céntricas y rurales (Narodowski et al., 2020; Magadán, en prensa), lo que genera un desafío para el Estado en su rol de garante del Derecho a la Educación. En este marco, la necesidad de una inversión en el equipamiento tecnológico de escuelas, alumnos y docentes, se tornó irrefutable y mostró el requisito de implementar –de forma articulada y federal– planes de dotación de equipos, redes de conectividad, programas de formación docente y plataformas y recursos digitales educativos. Estos proyectos, indispensables durante la pandemia, también resultan valiosos para las prácticas de enseñanza y aprendizaje en situaciones de presencialidad y semipresencialidad. En este sentido se pueden mencionar los avances en el lanzamiento, revitalización y mantenimiento de programas integrales como el Plan Federal Juana Manso¹⁹⁰, el portal Educ.ar¹⁹¹ (y allí “Seguimos Educando”), la Red INFD para los Institutos de Formación Docente¹⁹², el portal ABC¹⁹³ (Provincia de Buenos Aires), la plataforma “Mi Escuela”¹⁹⁴ (CABA), junto con espacios de capacitación para profesores de todas las áreas y niveles, como los brindados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)¹⁹⁵, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires¹⁹⁶ y la “Escuela de Maestros”¹⁹⁷ (CABA), en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

En los apuntes de este epílogo intentamos pensar cómo las observaciones hechas a lo largo de la tesis podían ser provechosas para las clases de Lengua y Literatura en un futuro pospandémico, que por ahora solo podemos imaginar. Consideramos que las observaciones resultan válidas tanto para clases virtuales como (semi) presenciales y para un contexto de bimodalidad, porque no se limitan al uso de dispositivos y aplicaciones, sino que se centran en actividades áulicas y en el desarrollo de las prácticas letradas con tecnologías digitales. Entendemos que una investigación como la presentada puede hacer una contribución pertinente al ahondar sobre problemáticas del área como los potenciales de las tecnologías digitales para las consignas y las producciones de

¹⁹⁰ Para más al respecto se puede consultar: <https://juanamanso.edu.ar/acercade>

¹⁹¹ Disponible en <https://www.educ.ar/>

¹⁹² Se puede consultar: <https://red.infod.edu.ar/>

¹⁹³ Disponible en <http://abc.gov.ar/>

¹⁹⁴ Disponible en <https://miescuela.bue.edu.ar/public>

¹⁹⁵ Se puede consultar <https://infod.educacion.gob.ar/>

¹⁹⁶ Se puede consultar en http://abc.gov.ar/formacion_continua/

¹⁹⁷ Se puede consultar en <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/escuelademaestros>

los estudiantes, las formas de interacción en el aula cuando se utilizan las tecnologías digitales y las características de las prácticas letradas en esos contextos. Es necesario, si se busca guiar en el desarrollo de las prácticas letradas y las literacidades múltiples que, como docentes, nos detengamos y reflexionemos sobre estos aspectos, para intentar integrarlos en las prácticas didácticas cotidianas en el aula y enriquecer las consignas de modo que constituyan oportunidades para los estudiantes en sus aprendizajes.

Referencias Bibliográficas

- Adell, J. (2004). Internet en educación. En *Comunicación y pedagogía*, 200, 25-28.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32.
- Agha, A. (2004). Registers of language. En A. Duranti (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*, 23-45. Oxford: Blackwell.
- Agha, A. (2005). Voice, Footing, Enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology*, Vol. 15, Issue 1, pp. 38–59.
- Aguiar, D. S., Capuano, A. M., Diez, M. A., Fourés, C., y Silin, I. (2016). Cambios y permanencias en las prácticas de enseñanza con TIC, Neuquén, Argentina. *Ciencia, docencia y tecnología*, 27(53), 315-341.
- Alcalá, J., y Rasero, J. (2004). El papel de las TIC en la animación a la lectura. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 59-92.
- Álvarez, G. (2012) Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q: Educación Comunicación Tecnología*, 6(12), 4.
- Álvarez, G. y González López Ledesma, A. (2014). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. *Revista Q Tecnología Comunicación Educación*. Vol. 8, N° 16: 1-23.
- Álvarez, G. y Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Exlibris #5*, 242-247.
- Álvarez, G., González, A. y Bassa, L. (2017). Apuntes para pensar la apropiación de tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura. En Cabello, R. y López, A. (Eds.). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly: Del Gato Gris; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Álvarez, G. y Márquez, A. (2018). Multimedialidad, hipertextualidad, flexibilidad e interactividad en blogs de Lengua y Literatura. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. Volumen 12, N° 2. Pp: 141-151
- Álvarez, G., & Taboada, M. B. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Guillermo de Ockham*, 14(2), 83-91.
- Álvarez, G. y Taboada, M. B. (2021). *Enseñanza Virtual. 27 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- Ardini, C. (2018). Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación. En Bein, R., Bonnin, J.E., di Stefano, M., Lauria, D. y Pereira, M.C. (Coords.). *Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo III: Lectura y escritura*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Area, M. y González, C. (2015) De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, v. 33, n. 3, p. 15-38.
- Arévalo Parra, Z. A., Cáceres Garzón, P. A. (2020). La información y la educación en tiempo de pandemia. *Enunciación*, 25 (2, separata), XLVI-L.
- Arias, C. y González López Ledesma, A. (2018). La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El toldo de Astier*. Año 9, Nro. 16, 67-85.
- Arrieta, R. (2019). De pizarrones y celulares. En Lorenzatti, M. y Bowman, M. (Comps.) *Educación de jóvenes y adultos: contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Artopoulos, A. (2015). De la “computadora florero” al celu-bot: sobre la difusión de tecnologías en educación. En Kozak, D. (Coord.) *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35.
- Ávila Reyes, N. (2016). Literacidad digital a través del currículum universitario: Cursos, recursos y prácticas. *Exlibris*, (5), 251-259.
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98).
- Ballena, C. y Unamuno, V. (2017). Challenge from the margins. New uses and meanings of written practices in Wichi. *Revista AILA Review*, 3, pp.120-143.
- Baron, N. (2013). Reading in Print or On screen. Better, Worse, or About the Same? En Tannen, D. y Trester, A. M. (Eds.) *Discourse 2.0: Language and new media*. Washington: Georgetown University Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing. Segunda Edición.
- Barton, D. (2012). Ethnographic approaches to literacy research. En Chapelle, C. (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Online Library
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). Understanding Literacy as Social Practice. En Barton, D. y Hamilton, M. *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge. [Traducido por Catalina Zapata e incluido en Zavala, V. Niño-Murcia, M. y Ames (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.d]

- Barton, D. y Lee, C. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33/3: 282–298
- Barton, D., y Lee, C. (2013). *Language online. Investigating Digital Texts and Practices*. Londres/Nueva York: Routledge
- Batthyány, K. y Arata, N. (2020). Pandemia y desigualdad. Una respuesta integral a la crisis. En Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO.
- Becker, J.D. (2000). Findings from teaching, learning and computing survey: Is Larry Cuban Right? En *Education Policy Analysis Archives*, vol 8, 51.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M. y Welschinger Lascano, N. (2014) La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta Educativa Número 42*. 86-92
- Bezemer, J., & Kress, G. (2015). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Londres: Routledge.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 2(2), 24-35.
- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En Bombini, G. (Coord.). *Lengua & literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Blommaert, J. y Dong, J. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Blom, J.P. y Gumperz, J. (1972). Social Meaning in Linguistic Structure: Code Switching in Norway. En Gumperz, J. y Hymes, D. *Directions of sociolinguistic. The ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Bloome, D. (2008). Literacies in the classroom. En B. V. Street and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy, 251–262. Nueva York: Springer.
- Boche, B. (2019). A critical analysis of technology's impact on teacher's views of literacy learning and teaching: A continuum of understandings. *Journal of Literacy and Technology*, 20, 4, pp. 46-82.
- Bolter, J. (2001). *Writing Space. Computer, Hypertext, and the Remediation of Print*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bombini, G. (2001). Avatares de la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, n° 1, pp. 24-33.
- Bombini, G. (2009). *La trama de los textos*. Buenos Aires: Lugar editorial.

- Bombini, G. (2012). Introducción. En Bombini, G. (Coord.). *Lengua & literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bombini, G. (2017). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. La Edición para el profesor*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.
- Bombini, G. (2021). El fin de la distopía. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 92, 63-68.
- Bonnin, J.E. (2021) Discourse analysis for social change: voice, agency and hope. *International Journal of Sociology of Language*. (267).
- Bordignon, F. y Martinelli, S. (2016). Expectativas y opiniones de docentes bonaerenses con respecto al Programa Conectar Igualdad. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 13 (1), 62-77.
- Bossolasco, M. L., y Storni, P. (2012). ¿Nativos digitales?: Una reflexión acerca de las representaciones docentes de los jóvenes-alumnos como usuarios expertos de las nuevas tecnologías. Análisis de una experiencia de inclusión de las TIC en la escuela. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (30).
- Brito, A., y Finocchio, S. (2006). Lenguaje y nuevas tecnologías: oportunidades y amenazas. *Serie del lenguaje y la comunicación*, 2006/12, Caracas: IESALC. Recuperado de <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/556>
- Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris Delachaux et Niestlé
- Buckingham, D (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Buckingham, D (2008). *Más allá de la Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, N. (1998). Rhetorics of the Web: Hyperreading and critical literacy. En Snyder, I. (Ed.) *Page to screen. Taking Literacy into the Electronic Era*. Londres: Routledge.
- Cabello, R. (2006) (Coord.). *“Yo con la computadora no tengo nada que ver”. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cabello, R. y López, A. (Eds.) (2017). Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías. Rada Tilly: Del Gato Gris; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Cabrera, D. H. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario: las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y educación*, 8(2), 43-57.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En C. Barragán [et al.], *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Grao.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 59, pp. 23-41.
- Cano, F. (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En Brito, A. (coord.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.

- Cantamutto, L. (2012). Entre la escritura predictiva y la autocorrección: el léxico acotado. En Rojas Meyer, E. (Coord); *Léxico e interculturalidad. Nuevas Perspectivas*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Cantamutto, L. (2014). El discurso de los mensajes de texto en el habla adolescente del español bonaerense. En En Giammatteo, M. y Parini, A. (Eds.) *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística.
- Cantamutto, L. (2015). Enseñanza de la lengua, comunicación por SMS y estilo electrónico: un modelo posible. *El tolo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de La Plata. Año 6, Nro.10, pp. 3-18.
- Cantamutto, L. (2015). La comunicación por mensajes de texto en el español bonaerense: uso y percepción. En Cantamutto, L.; Riande, G. y Striker, G. (Eds.) *Actas de las I Jornadas de Humanidades Digitales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2016) De participante a observador: el método etnográfico en el análisis de las interacciones digitales de WhatsApp. *Tonos digitales: revista de estudios filológicos*, 31.
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2019). Emojis frecuentes en las interacciones por WhatsApp: estudio comparativo entre dos variedades de español (Argentina y España). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 77, 171-186.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 21, 1-11.
- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y educación*, 15 (3), 239-251.
- Cassany, D. (2011). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red, en Golding, M., Kriscautzy, M., y Perelman, F., *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Editorial Océano.
- Cassany, D. (2012). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2013). Leer en los tiempos de Internet. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, (106), 35-41.
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista signos*, 49, 7-29.
- Cassany, D. (2021). Covid-19 y Letrismo. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 92, 69-
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao
- Cassany, D., y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa: revista del Consejo Escolar del Estado*. 9 (4): 57–75.
- Cassany, D. y Vázquez, B. (2014). Leer en línea en el aula. En *Revista Peruana de Investigación Educativa*. N° 6. pp. 67-83

- Cassany, D. Allué, C. y Sanz Ferrer, M. (2019). WhatsApp alrededor del aula. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8 (2): 302-328
- Castanheira, M. L., Crawford, T., Dixo, C. y Green, J. (2001). Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. *Linguistics and Education* 11(4): 353-400.
- Cazden, C. (2001). *Discourse Classroom. The Language of Teaching and Learning*. 2nd Edition. Portsmouth, NH: Heinemann
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Buenos Aires: Gedisa.
- Ching Man, J. (2008) Classroom Discourse and the Construction of Learner and Teacher Identities. En M. Martin-Jones, A. M. de Mejia and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 3: Discourse and Education*, 121–134. Nueva York: Springer.
- Codó, E. (2008). Interviews and Questionnaires. In Wei, L. y Moyer, M. (Eds.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. London/NY: Blackwell Publishing.
- Codó, E., Patiño Santos, A. y Unamuno, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context*, 9(2), 167-190
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1).
- Cook-Gumperz, J. (2006) The social construction of literacy. En Cook-Gumperz, J. (Comp.) *The Social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B., Kalantzis, M. y New London Group (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2009a). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009b). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 16, 2, 361-425.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2015) The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. En B. Cope y M. Kalantzis M. (eds.). *A pedagogy of multiliteracies*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2020). *Making Sense: Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge University Press.
- Cordón García, J. A. (2019). La evolución de la lectura digital: modelos, dispositivos, aplicaciones y prácticas de lectura. En Ministerio de Educación Y Formación Profesional CNII. *Lectoescritura digital*. Maqueta: Grafo, S. A.
- Cordón García, J. A., y Jarvio Fernández, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38 (2), 137-145.

- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches*. California: SAGE Publications.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge United Press.
- Cuban, L. (1993). Computers meet classroom: Classroom wins. *Teachers college record*, 95(2), 185.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused computers in the classroom*. Cambridge/ Londres: Harvard University Press.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Luca, N. y Godoy, L. (2018). Más que palabras. Análisis del Discurso Multimodal. En Marafioti, R. y Bonnin, J.E. (Eds.) *Voces en conflicto. Enunciación y teoría de la argumentación en la audiencia por la Ley de Medios*. Moreno: UNM Editora.
- De Luca, N. (2019). Una propuesta didáctica a partir del uso de diccionarios digitales en clase. *Quaderns Digitals*, 88. pp. 211-252
- De Luca, N. (2020). *Los marcadores conversacionales en el lenguaje adolescente: un estudio de los usos en el habla oral y en los discursos digitales*. Tesis de Maestría en Análisis del Discurso. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deterding, S. (2012) Gamification: designing for motivation. *Interactions*, v. 19, n. 4, p. 14-17, 2012.
- De Souza, L. M. T. M. (2017). Multiliteracies and transcultural education. En García, O., Flores, N. y Spotti, M. *The Oxford handbook of language and society*. Oxford University Press.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). From unequal access to differentiated use: A literature review and agenda for research on digital inequality. *Social inequality*, 1, 355-400.
- Dodsworth, R. (2013). Speech Communities, Social Networks, and Communities of Practice. En Holmes, J. y Hazen, K. (Eds.) *Research Methods in Sociolinguistics. A practical guide*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Domingo, M., Jewitt, C. and Kress, G. (2014). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. En Pahl, K. y Rowsell, J. (Eds.) *The Routledge Handbook of Contemporary Literary Studies*. Londres: Routledge.
- Dooly, M., Moore, E., y Vallejo, C. (2017). Ética de la investigación. En E. Moore, E. y M. Dooly, M. (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*. Research-publishing.net. pp. 363-375.
- Duboc, A. P. M., & De Souza, L. M. T. M. D. (2021). Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21, 547-576.

- Dughera, L. y Bordignon, F. R. (2021) Accesos, usos y percepciones sobre contenidos audiovisuales en YouTube. Una mirada a estudiantes de escuelas secundarias técnicas. *Revista Hipertextos*, 9 (15), 125-142.
- Dussel, I. (2015). No es cierto el concepto de nativos digitales. Disponible en <http://blog.tiching.com/ines-dussel-no-es-cierto-el-concepto-de-nativos-digitales/>
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela. ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo? En Montes, N. (Comp.). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, I. (2020). Las clases en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Conferencia brindada el 23/4/20. Disponible en <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>. Texto disponible en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria,
- Dussel, I., y Southwell, M. (2007). Lenguajes en plural. *Revista El Monitor de la educación*, 13, 25-32.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. y Reyes, B. F. T. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40 (Especial), 142-178.
- Eckert, P. (2003). Language and Adolescent peer groups. *Journal of language and social psychology*, Vol. 22 No. 1, 112-118
- Eckert, P. (2004) Meaning of style. *Texas Linguistic Forum* 47: 41-53
- Eisner, L. e Iparraguirre, M.S. (2018). Aportes desde la sociolingüística y los estudios de la literacidad para el análisis de repertorios, usos y prácticas lingüísticas en aulas de Bariloche. En Iparraguirre, M.S. y Malvestiti, M. (Eds.) *Lectura, escritura y oralidad en la escuela*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Erickson, F. (2008). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. En Hicks, D. (Ed.) *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estévez Carmona, M.E. (2012). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de lengua castellana y literatura: un caso práctico. En *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 40, pp. 21-34.
- Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 2(5), pp. 109-123.
- Fernandez Massara, M. (2014). Sobre libros y pantallas: encuentros y desencuentros en la cultura digital. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 20(40), 117-140.
- Ferreiro, E. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. En *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, 11, 30, 46-53.

- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿de qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438.
- Fishman, A. (1992). Ethnography and Literacy: Learning in Context. En *Topics in Language Disorders*. 12 (3): 67-75. [Traducido por Alfredo Alonso Estenez e incluido en Zavala, V. Niño-Murcia, M. y Ames (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- Fitz-walter, Z. Tjondronegoro, D. y Wyeth, P. (2011) Orientation passport: using gamification to engage university students. En *Australian Computer Human-Interaction Conference*, 23. Camberra: National University, p. 122-125.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Freire, P. (1981) [1991]. La importancia de leer. En *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de Educación*. / Vol. 3 /N° 5 /2020. (pp. 25-49). Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza.
- Garcés, P. (2008). Microethnography in the classroom. En K. A. King and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education*, 257–271. Nueva York: Springer.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- García Umaña, A., Barros, M., Ipiales, M. y Segura-Mariño, A. (2019). Control y uso problemático de las TIC en escolares. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Quito, Ecuador. Vol.4, n°16.
- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the Classroom. En Sidnell, J. y Stivers, T. *The Handbook of Conversation Analysis*. West Sussex: John Wiley & Sons, Blackwell Publishing Ltd.
- Gee, J.P. (2003). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Londres, Routledge.
- Gee, J. P. (2008). Learning theory, video games, and popular culture. In Kirsten Drotner & Sonia Livingston (Eds.) *The International Handbook of Children, Media, and Culture*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. New York/Oxon: Routledge.
- Geisler, C., & Swarts, J. (2019). *Coding streams of language: Techniques for the systematic coding of text, talk, and other verbal data*. Ft. Collins, CO: WAC Clearinghouse.

- Gerbaudo, A. (2005). La enseñanza de la Lengua y de la Literatura en Tercer Ciclo de Educación General Básica: malentendidos, silenciamientos y sinécdoques en la lectura de la situación actual. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 3 (3), pp. 125-152.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2012). La palabra en la red: características lingüísticas de la comunicación en Internet. En Giammatteo, M. y Albano, H. (coord.) *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Giammatteo, M. (2014) Consideraciones lingüísticas acerca del fenómeno Internet. En Giammatteo, M. y Parini, A. (Eds.) *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística.
- Giammatteo, M., Gubitosi, P. y Parini, A. (2017). Introducción. En Giammatteo, M., Gubitosi, P. y Parini, A. (Eds.) *El español en la red*. Madrid: Iberoamericana.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y el diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Godoy, L. (2017a). Negociación de roles en grupos escolares de Facebook: Estudio de caso. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Universidad Nacional de La Pampa. Vol. 14, n° 14, pp. 1-29.
- Godoy, L. (2017b). Fotografías en el aula: ¿Nuevas prácticas de lectura y escritura mediadas por TIC? *Revista Quaderns Digitals*. N° 85. Octubre de 2017, pp. 108-125. ISSN: 1575-9393.
- Godoy, L. (2019a). *Escritura digital y colaborativa en Internet: Análisis de la escritura de estudiantes de nivel medio y superior*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11420>
- Godoy, L. (2019b). Posicionamientos enunciativos en la escritura digital y colaborativa en entornos educativos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 6, N° 12. pp. 212-232. Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza.
- Godoy, L. (2019c). Instrumentos lingüísticos del siglo xxi: el caso del portal Educ.ar. En Arnoux, E. y Bein, R. (Eds.) *Peronismos y glotopolítica. Intervenciones en el sistema educativo y las academias*. Buenos Aires: Biblos.
- Godoy, L. (2020a). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. *Quintú Quimün. Revista de Lingüística*. No 4.
- Godoy, L. (2020b). Estudiantes frente a sus textos: Dimensiones discutidas y revisadas en La escritura digital y colaborativa. *Revista ExLibris*, 9, pp- 257-278.
- Godoy, L. (2020c). Los códigos escritos en los entornos digitales: usos estratégicos de estudiantes de nivel secundario y superior. *Lingüística y Literatura*, Vol. 41, número 77, pp: 295-320.
- Gómez, V. y Álvarez, G. (2020). Tecnologías digitales en la escuela primaria: las perspectivas de los docentes sobre su inclusión y la enseñanza en las aulas. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20 (11), pp. 9-26.

- González López Ledesma, A. y Álvarez, G. (2014). Hacia una tipología de propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC. *Apertura*. Vol. 6, N° 2: 116-127.
- González, C. y Blanco, F. (2008) Integrating an educational 3D game in moodle. *Simulation & Gaming*, v. 39, n. 3, p. 399-413.
- Gonzalez, C. y Mora, A. (2014) Methodological proposal for gamification in the computer engineering teaching. En Sierra, J. L., Doderó, J. . y Burgos, D. (Ed.); *Proceeding computers in education (SIIE)*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Grasso, M., Pagola, L. I., y Zanotti, A. (2016). Políticas de inclusión digital en Argentina: usos y apropiaciones dentro y fuera de la escuela. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 50. Pp:95-107
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. K y Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guerrero-Pico, M. (2019) Fanfiction y beta reading: escritura colaborativa en red. En AA.VV. *LECTOESCRITURA DIGITAL*. Madrid : Ministerio de educación y formación profesional CNIIE, Secretaría general técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Guerrero, I. (2014). “Echar tortillas” no requiere clases de informática: los múltiples recursos necesarios para la apropiación de cultura escrita y usos de TIC. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(2), 66 -85.
- Guerrero Tejero, I. G. (2019). « No eres tan inteligente, computadora”: articulaciones necesarias entre alfabetizaciones digitales y reconfiguración identitaria en la EPJA mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Nueva Época. VOL. XLIX, núm. 1, 131–154.
- Guerrero Tejero, I. y Kalman, J. (2011). Matices en la inserción de tecnología en el aula: posibilidades de cambio en las prácticas docentes. En *Cuadernos Comillas*, 1. 84-104.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. (Eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Massachusetts/ Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Gumperz, J. y Cook-Gumperz, J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En Cook-Gumperz, J. (Comp.) *La construcción social de la alfabetización*. Traducción de Ramón Alonso. Barcelona : Paidós.
- Gumperz, J. y Cook-Gumperz, J. (2006). Interactional sociolinguistics in the study of schooling. En Cook-Gumperz, J. *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Haas, C. (1999). On the relationship between old and new technologies. *Computers and Composition*, 16(2), 209-228.
- Haas Dyson, A. y Genishi, C. (2005). *On the case. Approaches to language and literacy research. Language and literacy series. An NCRL volume. Vol. 76.* Nueva York: Teachers College Press.
- Han, Y. (2019) Memeing to Learning: Exploring Meaning-Making in a Language-Learning Chat Group. *Technology in Language Teaching & Learning*, 1(2), 68-90.
- Hardman, (2008) The Guided Co-construction of Knowledge. En M. Martin-Jones, A. M. de Mejia and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 3: Discourse and Education*, 253–263. Springer Science+Business Media LLC.
- Harvey, L., y Palese, E. (2018). #NeverthelessMemesPersisted: Building critical memetic literacy in the classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(3), 259–270.
- Heap, J.L. (1992) Seeing snubs: An introduction to sequential analysis of classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction* 27(2), 23–28.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. y Street, B. (2008). *On Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research. (An NCRL Volume)*. Nueva York: Teachers College Press.
- Heller, M. (2001). Discourse and Interaction. En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. (Eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Massachusetts/ Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Heller, M. (2001b). Undoing the micro/macro dichotomy: Ideology and categorisation in a linguistic minority school. En Coupland, N., Sarangi, S., y Candlin, C. *Sociolinguistic and social theory*. Essex : Pearson Education.
- Heritage, J. (1997) Conversation analysis and institutional talk: analysing data. En Silverman, D. (ed.) *Qualitative Research: Theory, Method, Practice*. London: Sage. 161–182.
- Hernández González, J. y Reséndiz García, N. (2017). La construcción sociocultural de las habilidades digitales en el bachillerato. De la interacción cotidiana al estudio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, pp. 421-444
- Hernández González, J. y Reséndiz García, N. (2020). Los significados de Internet en estudiantes de bachillerato: entre metáforas y prácticas culturales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25, NÚM. 85, pp. 351-374.
- Hernández Ortega, J. (2019). Representaciones transmedia en entornos de lectura analógica. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 14, 5-36.
- Herrera de Bett, G. y De la Fuente, L. (2013). Mirada, habla, escritura: las TIC en la escuela media. Análisis de producciones digitales de alumnos. Avances de investigación. *VIII Jornadas de Investigación en Educación*: Centro de Investigaciones María Saleme de Bournichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

- Hicks, D. (2008). Introduction. En Hicks, D. (Ed.) *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. Londres: Sage Publications
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury Publishing.
- Hine, C. (2016). From Virtual Ethnography to the Embedded, Embodied, Everyday Internet. *The Routledge Companion to Digital Ethnography*. Londres: Routledge
- Hymes, D. (1964). Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist. The ethnography of communication, 66*, 1-34.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En Gumperz, J. y Hymes, D. *Directions of sociolinguistic. The ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Ito, M. (2005). Technologies of the childhood imagination: Yugioh, media mixes, and everyday cultural production. *Structures of participation in digital culture, 88-111*.
- Ito, M (2009). *Engineering play. A cultural history of educational software*. Cambridge: MIT Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education Vol. 26*, No. 3, September 2005, pp. 315-331
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education, 32(1)*, 241-267.
- Jewitt, C. (2009). Introducción. En Jewitt, C. (ed). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres/ New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2012). *Technology, literacy, learning: A multimodal approach*. Londres: Routledge.
- Jewitt, C. (2013). *Learning and communication in digital multimodal landscapes*. London: Institute of Education Press.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2008) 'Language Education and Multiliteracies', in Stephen May and Nancy H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 1. Springer, 2008, pp.195-211
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2012). *Literacies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., y Cope, B. (2020). *Adding sense: Context and interest in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação, (26)*, 5-28.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación, 46(2008)*, 107-134.

- Kalman, J. (2014). Más allá de las explicaciones comunes: La incorporación de la tecnología y la cultura digital en el aula. En *Revista peruana de investigación educativa*, nº 6, pp. 33 – 62.
- Kalman, J. y Guerrero, E. (2013). A social practice approach to understanding teachers' learning to use technology and digital literacies in the classroom. *E-Learning and Digital Media*, vol. 10, núm. 3, pp. 260-275. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2013.10.3.260>
- Kalman, J., y Razo, O. E. H. (2013). Jugar a la escuela con pantalla y teclado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-24.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. New Jersey. John Wiley & Sons.
- Kern, R. (2011). Technology and language learning. En Simpson, J. (Ed.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon/NY: Taylor & Francis.
- Khan BH, Joshi V. (2006). E-Learning Who, What and How? *Journal of Creative Communications*; 1(1):61-74.
- Kleiman, A. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, Vol. 26, 68-82. (Traducción de Ana Atorresi)
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2007). Online memes, affinities, and cultural production. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 199–227). New York: Peter Lang.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2011). Remix. La nueva escritura popular. En *Cuadernos Comillas*, 1.
- Knobel, M. y Kalman, J. (2016). Teacher Learning, Digital Technologies and New Literacies as it appears. En *New Literacies and Teacher Learning Professional Development and the Digital Turn*, NY: Peter Lang, pp 1-20.
- Kozak, D. (2015). Modelos y dispositivos de inclusión de TICs en escuela. En Kozak, D. (Coord.) *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Kozak, D. (2016). Caso: aulas en red. En Artopoulos, A. y Lion, C. (eds.). *La escuela de las pantallas. Referentes y casos para la transición*. Madrid: Fundación Telefónica/Ariel.
- Kozak, D. y Lion. C. (2015). Redes y escuela: ¿dentro o fuera? Falsos dilemas sobre las TICs y su influencia en niños y jóvenes. En Kozak, D. (Coord.) *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. En Snyder, I (ed.). *Page to Screen. Taking Literacy into the Electronic Era*. Nueva York: Routledge.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe- Enseñanza Abierta de Andalucía.

- Kress, G. (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres: Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres/ NY: Oxford University Press.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006) *Reading images. The grammar of visual design*. Londres: Routledge. 2da edición.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., y Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London/ New York: Continuum International Publishing Group.
- Labeur, P. (2014). Del diario mural a la red: modos de escribir ficción en las horas de Lengua y Literatura. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Letras. *Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*, Buenos Aires, Argentina.
- Lago Martínez, S. (2015). Los jóvenes, las tecnologías y la escuela. En Lago Martínez, S. (Coord.) *De tecnologías digitales, Internet y educación formal. Retratos de los planes "una computadora, un alumno*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0: la teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). *New literacies: everyday practices and classroom learning. Second Edition*. Berkshire: Open University Press.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New literacies: everyday practices and social learning. Third Edition*. Berkshire: Open University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2011). Key concepts in language learning and language education. En Simpson, J. (Ed.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon/NY: Taylor & Francis.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (3): 149-164.
- Leander, K. y Lewis, C. (2008). Literacy and Internet technologies. En B. Street and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*, 53–70. Nueva York: Springer.
- Lemus, M. (2017), De accesos e igualaciones. Apropiaciones de TIC por jóvenes en el marco del Programa Conectar Igualdad. En *Ciencia, docencia y tecnología*, 28(54), 150-187.
- Levis, D. (2006). "Hablar" con el Teclado. El habla escrita del chat (y de otros mensajes escritos con computadoras y celulares). En: *Revista Razón y Palabra*, 53. Recuperado <http://www.razoNYpalabra.org.mx/anteriores/n54/dlevis.html>
- Levitt, H. (2020). *Reporting qualitative research in psychology*. APA.
- Liddicoat, A. (2007). *Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.
- Lillis, T. (2008). Research Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing". *Written Communication*, 25: 353.
- Lillis, T. (2013). *Sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y pensamiento*, 36(71), 68-83.
- Linne, J. (2018) En torno a la integración tecnológica en espacios educativos. ¿Nuevos problemas y nuevas soluciones? *Propuesta Educativa Número 49*. pp: 73 a 83.
- Linne, J. (2020). Las TIC en la intersección áulica: desafíos y tensiones de la alfabetización digital en la escuela media. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e24, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e24.3072>.
- Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En Litwin, E. (Coord.). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. Conferencia Inaugural realizada en el *Segundo Congreso Iberoamericano de EducaRed "Educación y Nuevas Tecnologías"*. Recuperado de: http://www.educared.org.ar/congreso/edith_disertacion.asp
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- Lion, C. (2017). Tecnologías y aprendizaje. Claves para repensar la escuela. En Montes, N. (Comp.). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lorente, P. (2016). Wikipedia en el aula: nuevos entornos para nuevos (y viejos) desafíos. *La escuela de las pantallas. Referentes y casos para la transición*. Madrid: Fundación Telefónica/Ariel.
- Loja-Gutama, B, García-Herrera, D, Erazo-Álvarez, C. y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Podcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita. En *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*. Año VI. Vol. VI. N°3. Edición Especial III. 2020. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). Santa Ana de Coro. Venezuela. pp 167-192
- Lytra, V. (2008) Playful talk, learners' play frames and the construction of identities. En M. Martin-Jones, A. M. de Mejia and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 3: Discourse and Education*, 185–197. #2008 Springer Science+Business Media LLC.
- Magadán, C. (2012). *Lengua 2. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Magadán, C. (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Magadán, C. (2016). Netbooks@School: Teaching digital literacies by the books and off the books. Artículo enviado para el volumen coeditado por Inés Dussel y Heidi Biseth, *New Ways of Communicating Voices: Teaching and Learning in a Digital Culture*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Magadán, C. (2018). Dichos y hechos: apuntes sobre la enseñanza de la oralidad. En Bein, R., Bonnin, J.E., di Stefano, M., Lauria, D. y Pereira, M.C. (Coords.). *Homena-*

- je a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo III: Lectura y escritura.* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Magadán, C. (2019). Palabras Aumentadas: jugar para reflexionar sobre la lengua. *Revista Textos*. Editorial Graó, número 85, 07
- Magadán, C. (2021) Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Revista Enunciación*, 26, 102–119.
- Magadán, C. (en prensa). *COVID-19 y brecha digital en la Argentina: un mapa de situación desde una perspectiva de Derechos Humanos*. Informe: diciembre 2020. Organización de los Estados Americanos.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maggio, M., Lion, C., y Perosi, M. V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación*, 3(5), 101-127.
- Manghi Haquin, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, (22), 3-14.
- Manghi Haquin, D. (2013) Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(82) 236-257.
- Marín, M. (2008). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Martos Garcia, A. E. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica: Lengua Y Literatura*, 22, 199-229
- Martos Núñez, E. (2006). "Tunear" los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. En *Revista Ocnos* nº 2. pp. 63-77.
- McFadden, C. (2012). Are textbooks dead? Making sense of the digital transition. *Publishing Research Quarterly*, 28 (2), 93-99.
- Medina, F. (2020). Instagram como recursodidáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17, 33, pp. 84-93
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible 2. en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevendon: Multilingual Matters.
- Meirieu, P. (2020). La escuela después, ¿con la pedagogía de antes? Recuperado de <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu>

- rieu/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=facebook&utm_source=socialnetwork &fbclid=IwAR3t3H11KrWw71Oz6uHlJoku6Ud8K8d_Pi_QUx2IUbFxdzpWV_z9drNhtz0
- Merodo, A. (2017). Políticas de integración de TIC en la enseñanza: restricciones y supuestos. En Cabello, R. y López, A. (Eds.). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly: Del Gato Gris; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Milstein, D. (2011). Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad. En Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A., Higgins, M. (Eds.). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Mondada, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles: de l'analyse détaillé aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XI, pp. 5-16. [Traducido por María Macarena Bazet.]
- Montes, N. (2017). (Comp.) *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montes-Rodríguez, R.; Fernández-Martín, A.; Massó-Guijarro, B. (2021). Disrupción Pedagógica en Educación Secundaria a través del uso analógico de Instagram: #Instamitos, un estudio de caso. *Revista complutense de educación*. 32 (3) 2021: 427-438.
- Moore, L., Dickson-Deane, C. y Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? En *The Internet and Higher Education*, Vol. 14, 2, pp- 129-135.
- Moore, E., y Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Revista TEXTOS. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 43-50.
- Moore, E., y Llompart, J. (2017). Recoger, transcribir, analizar y presentar datos interaccionales plurilingües. *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*. Research-publishing.net. 418-433.
- Moradi, H., y Chen, H. (2019). Digital Storytelling in Language Education. *Behavioral Sciences*, 9(12), 147.
- Moreno, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Vol. 24, 2, 219-229.
- Musanti, S. (2017). "Photovoice". La imagen como catalizadora del conocimiento. En Pini, M., Landau, M. y Valente, E. (Coords.). *Tecnologías en el aula. Análisis y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires: Aique.
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G. y Sharples, M. (2004). *Literature review in mobile technologies and learning*. Bristol: NESTA Futurelab.
- Narodowski, M., Volman, V. y Braga, F. Observatorio Argentinos por la Educación (2020). *La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento*. Disponible en

- https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Percepcion_acerca_del_aprendizaje_y_conformidad_con_los_docentes_durante_la_cuar_AQY1kP0.pdf
- Natale, L., Stagnaro, D., Escandar, P. y Raia, M. (2018). La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura en la educación media argentina. En Steinberg, C. (Ed) y Terigi, F. (Coord.). *La Investigación de la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática en la escuela secundaria en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Navarro, F. (2016) Escribiendo online dentro del aula: soluciones híbridas para prácticas complejas. *Revista ExLibris*, 5. 263-266.
- Navarro, F.; Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K., Artal, R.; Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 92, 57-62
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona.
- Neva-Camacho, B. y Najar-Sánchez, O. (2019). Comprensión de la lectura crítica con el edublog Leanet. *Revista Vínculos: Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 16, 2.
- The New London Group (Cazden, Courtney, Cope, Kalantzis et al.) (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. En *Harvard Educational Review*, Vol.66, N°1. pp.60-92.
- Noblía, V. (2010). *La relación interpersonal en el chat: procesos de construcción y negociación de la identidad*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Noblía, V. (2014). Cambios sociales y cambios lingüísticos: la conversación y la escritura en el chat. En Giammatteo, M. y Parini, A. (Eds.) *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, pp: 14-21.
- Odeti, V. (2013) Curaduría de contenidos: límite y posibilidades de la metáfora para pensar materiales didácticos hipermediales en la educación superior en línea. En *Jornadas Nacionales y III de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limite-posibilidades-metafora-para-pensar-materiale>
- Organista-Sandoval, J. McNally-Salas, L.; Lavigne, G. (2013a) Apropiación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 15, Núm. 3, 2013.
- Organista-Sandoval, J; McNally-Salas, L.; Lavigne, G. (2013b) El teléfono inteligente (smartphone) como herramienta pedagógica. En *Apertura*, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 6-19.
- Parker-Jenkins, M. (2016): Problematizing ethnography and case study: reflections on using ethnographic techniques and researcher positioning, *Ethnography and Education*.

- Parrón, M. G. (2014). La enseñanza en un mundo en transformación: el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 90-97.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283. London, Thousand Oaks, CA y Nueva Delhi: Sage Publications.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist Applied Linguistics*. Londres: Routledge.
- Pérez Rodríguez, M. A. (2005). La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura. En *Monográfico: Educación y medios, Quaderns Digitals*.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Pini, M., Amaré, M., Cerdeiro, C. y Terzian, C. (2017). Mundo escolar y mundo juvenil. La escuela frente al desafío de derribar muros. En Pini, M., Landau, M. y Valente, E. (Coords.). *Tecnologías en el aula. Análisis y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires: Aique.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9 (5), 1-7.
- Prensky, M. (2005) Listen to the natives. *Educational Leadership*, v. 63, n. 4, p. 8-13.
- Ramírez Montoya, M.S. (2009). Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (mlearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: Implementaciones e investigaciones. En *Revista de Investigación Educativa*, 12 (2), 57-82.
- Rampton, B. (1995) *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Londres: Routledge.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity Interaction in an Urban School*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2007). Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics & the study of identities. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 43. Londres: King's College.
- Rampton, B. (2010). From 'multi-ethnic urban heteroglossia' to 'contemporary urban vernaculars'. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 61. Londres: King's College.
- Rampton, B., Maybin, J., Roberts, C. (2014). Methodological foundations in linguistic ethnography. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 125. Londres: King's College.
- Rampton, B. (2017). Interactional sociolinguistics. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 205. Londres: King's College.
- Rampton, B. (2020). Participatory pedagogy, sociolinguistics and the total linguistic fact. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 276. Londres: King's College.
- Ribeiro, A. E. (2013). Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34.
- Ribeiro, A. (2021). Educação e tecnologias digitais na pandemia: Ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-16.

- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado. Univ. Genève,
- Rivoir, A. (2017). Reflexiones teóricas y metodológicas a partir de la investigación social sobre inclusión y desigualdad digital. En Cabello, R. y López, A. (Eds.). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly: Del Gato Gris; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando*, n 8, Chile, junio de 1985.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (Coords.) *Para observar la escuela, caminos y nociones. Vol 2*. Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social. México: DIE.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas. En Rockwell, E. (Comp.) *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44. p. 13-39.
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En Jociles, M. I. y Mudanó, A. F. (Coords.) *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. M Trota.
- Romero Oliva, M. Heredia Ponce, H. y Sampérez Hernández, M. (2019). El book-trailer como herramienta digital en la formación lectora de los futuros docentes. Un estudio de caso. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*. Vol. 8, 2: 92-128
- Roozen, K. (2009). "Fan Fic-ing" English Studies: A Case Study Exploring the Interplay of Vernacular Literacies and Disciplinary Engagement. *Research in the Teaching of English*, Vol. 44, No. 2, pp. 136-169.
- Ros, C. et al. (2013). *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rowell, J. y Walsh, M. (2015). Repensar la letroescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), pp. 141-150. (Traducido por Harold Castañeda-Peña)
- Rovira Collado, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en Internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos*, 7, 137-151.
- Saez, V. (2019). De las pantallas al papel. Nuevos acercamientos de los jóvenes a la literatura. *El Toldo de Astier*. Año 10, Nro. 18, abril de 2019. pp. 42-51.
- Sagol, C. (2014). Cinco ideas detrás de los contenidos del portal Educ.ar. Disponible en http://www.Educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=125091&cat=ed_not_cat_inst_educar.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sardi, V. (2013). Las huellas de la propia voz. En Sardi, V. y Bollini, R. *Cartografías de la palabra. Problemas de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: La Crujía.
- Sardi, V. (2017). Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria. En Steinberg, C. (Ed.) *Permanen-*

- cias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires.* Buenos Aires: UNICEF/FLACSO.
- Saville-Troike, M. (2003). *La etnografía de la comunicación.* 3ra Edición. Buenos Aires: Prometeo Libros [Edición en castellano 2005].
- Schegloff, E. (2001). Discourse as an Interactional Achievement III. En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. (Eds.) *The Handbook of Discourse Analysis.* Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic: Hacia una sociosemiótica de las integraciones digitales.* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva.* Buenos Aires: Editorial Gedisa
- Scolari, C.A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.* Barcelona, España: Proyecto H2020 Transmedia Literacy.
- Scolari, C. A. (2019). Narrativas transmedia, nuevos alfabetismos y prácticas de creación textual. Conflictos y tensiones en la nueva ecología de la comunicación. En AA.VV. *Lectoescritura digital.* Madrid : Ministerio de educación y formación profesional CNIIE, secretaría general técnica Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Scollon, R. y Scollon, S.W. (2009). Multimodality and language. A retrospective and prospective view. En Jewitt, C. (ed) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.* Londres/ New York: Routledge.
- Selber, S. (2004). *Multiliteracies for the digital age.* Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Serrano García, P. (2019), Valores expresivos de la puntuación en los mensajes instantáneos de WhatsApp. *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD) (2):* 34-59.
- Sheridan, M. (2012). Making Ethnography Our Own: Why and How Writing Studies Must Redefine Core Research Practices. En Nickolson, A. y Sheridan, M. (Eds.) *Writing studies research in practice: Methods and methodologies.* Illinois: Southern Illinois University
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture.* Massachusetts/Londres: MIT Press.
- Sidnell, J. (2013). Basic Conversation Analytic Methods. En Sidnell, J., y Stivers, T. (Eds.) *The handbook of conversation analysis.* Malden/Oxford/West Sussex: John Wiley & Sons.
- Sidnell, J., y Stivers, T. (2013). Introduction. En Sidnell, J., y Stivers, T. (Eds.) *The handbook of conversation analysis.* Malden/Oxford/West Sussex: John Wiley & Sons.
- Silin, I. (2017). Una clase de Comunicación y Medios desde la perspectiva de la Multimodalidad. En Pini, M., Landau, M. y Valente, E. (Coords.). *Tecnologías en el aula. Análisis y propuestas pedagógicas.* Buenos Aires: Aique.
- Sinclair, G. (2009). Is Larry Cuban right about the impact of computer technology on student learning? En *Nawa Journal of Language and Communication.* Vol. 3. N° 1.

- Sito, L. y Moreno, L. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, Vol. 26, 149-169.
- Snyder, I. (2008). Research approaches to the study of literacy, technology and learning. En K. A. King and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education*, 299–308. Nueva York: Springer.
- Solé Gallart, I., & Minguela Brunat, M. (2013). Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. núm. 63 1 pp. 51-59.
- Southwell, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Spiegel, A. (2013). *Ni tan genios ni tan idiotas: tecnologías: qué enseñar a las nuevas generaciones que ya no sepan*. Rosario: Homo Sapiens.
- Spiegel, A. (2017). Desafíos frente a las pantallas. La oportunidad de decidir. En Spiegel, A. (Coord.) *Pantallas, derechos, cultura y conocimiento: nuevos desafíos para las humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Splinder, G. y Splinder, L. (2000) *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strapich, Elena (2013). "Didáctica de la lengua y la literatura: Siete problemas, un 'estado alterado' y un rumbo provisorio". *Revista de Educación UNMP*, año 4, n° 6, pp. 95-102.
- Street, B. (1993), Introduction: The New Literacy Studies. En Street, Brian (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-29. [Traducido por Alfredo Alonso Estenoz e incluido en Zavala, V. Niño-Murcia, M. y Ames (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Oxon/Nueva York: Routledge.
- Street, B. (2008). New literacies, new times: Developments in literacy studies. En B. V. Street and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*, 3–14. Nueva York: Springer.
- Suárez Lantarón, B. (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de investigación en educación*, 16(2), 121-135. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/342>.
- Suryani, A. (2013). Comparing case study and ethnography as qualitative research approaches. *Jurnal ILMU KOMUNIKASI*. Vol. 5, Nomor 5. 17-128

- Tabachnik, S. (2012). *Lenguaje y juegos de escritura en la red. Una incursión por las comunidades virtuales*. Mexico, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Tannen, D. (2013). "The Medium Is the Metamessage: Conversational Style in New Media Interaction. En Tannen, D. y Trester, A. M. (Eds.) *Discourse 2.0: Language and new media*. Washington: Georgetown University Press.
- Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis*. Second Edition. Los Ángeles/London/New Delhi/Singapore: SAGE.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, núm. 29, junio, 2008, pp. 63-71.
- Thibaut, P. (2020). El nexo entre literacidad y cultura digital: una mirada docente en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e06, 1-13.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2017). Introducción. En Steinberg, C. (Ed.) *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: UNICEF/FLACSO.
- Tomasena, J. (2019) Libros y pantallas: la popularización de los booktubers. En AA.VV. *Lectoescritura digital*. Madrid: Ministerio de educación y formación profesional CNIIE, Secretaría general técnica Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones
- Toohy, K. (2008). Ethnography and Language Education. En K. A. King and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education, 177–187. Nueva York : Springer.
- Torrego González, A. (2021). Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la red. *El Guiniguada*, 30, pp. 72-81
- Tosi, C. L. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos educativos: Revista de educación*, (25), 127-143.
- Tramallino, C. y Méndez, B. (2015). "La lectura de hipertextos en la escuela media" en Desinano, N. y Solana, Z. (coords.), *Lectura y Escritura. Cuadernos de Investigación 1*, Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. pp.173-187.
- Tusón Valls, A. (2002). El escenario comunicativo del aula: usos lingüísticos y reflexión sobre la lengua. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (64), 38-42.
- Tusting, K. (2013). Literacy studies as linguistic ethnography. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 105. Londres: King's College.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Vacchieri, A., & Castagnino, L. (2012). *Historias uno a uno: imágenes y testimonios de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Educ. ar SE.
- Valdes Zamudio, I. y Romero Oliva, M. (2017). Apostando por metodologías activas: artefactos digitales para la enseñanza de la ortografía. *Publicaciones Didácticas*,

nº85.

- Valencia, Y. S., & Sánchez, J. L. S. (2020). Aprendizaje de un segundo idioma apoyado en tecnologías digitales: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 13.
- Valente, E. (2016). El empleo de TIC en la escritura conjunta en el ámbito académico. *Exlibris*, (5), 248-250.
- Van Deusen-Scholl, N. y Hornberger, N. H. (2008) The Role of Technology in Second and Foreign Language Education. Sección V. *Enciclopedia of Language and Education, Vol. 4. Second and Foreign Language Education*. Nueva York: Springer
- Van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, J. (2017). Digital divide: Impact of access. En P. Rössler, C. A. Hoffner y L. Van Zoonen (eds.), *The international encyclopedia of media effects* (pp. 1-11). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Van Leeuwen, T. (2005) *Introducing Social Semiotics*. Londres: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2006). Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal*, 14(2). 139-155.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vega-Córdova, C., García-Herrera, D.; Castro-Salazar, A.; Erazo-Álvarez, J. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA Vol V. N°5*.
- Verdun, N., Fourés, C., Capuano, A. M., & Aguiar, D. S. (2014). Configuraciones escolares y TIC en la educación media: el Programa Conectar Igualdad en tres provincias de Argentina (2011-2012). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*. Pp. 105-115
- Vilar, M. (2018). Prágmática e interacción. En En Marafioti, R. y Bonnin, J.E. (Eds.) *Voces en conflicto. Enunciación y teoría de la argumentación en la audiencia por la Ley de Medios*. Moreno: UNM Editora.
- Warriner, D. (2008). Discourse analysis in educational research. En K. A. King and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education*, 203–215. Nueva York: Springer.
- Warschauer, M. (1998). Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. En V. Darleguy, A. Ding, & M. Svensson (Eds.), *Educational Technology in language learning: Theoretical reflection and practical applications*. Lyon: National Institute of Applied Sciences, Center of Language Resources.
- Warschauer, M. (2003). The Allures and Illusions of Modernity: Technology and Educational Reform in Egypt. En *Education Policy Analysis Archives*, 11(38).

- Wells, G. (1999) *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, J., Drew, S. y Hay, T. (2009). Ethnography Versus Case Study. *Qualitative Research Journal*, vol. 9, no. 1, pp. 18-27.
- Yang, F., Wen, J., & Qi, L. (2020). Information and Communication Technology in English Language Education: A Review and Future Research Directions. In *International Conference on Modern Educational Technology and Innovation and Entrepreneurship*. pp. 340-345.
- Yanti, P. G., y Mulyono, H. (2020). Incorporating a Smartphone Video in a Theatrical Activity to Promote an Authentic Language Learning Environment in a Lower Secondary School Classroom. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(01), 141-151.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática*. Barcelona: Ariel
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel
- Zavala, V. (2004) Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En Zavala, V. Niño-Murcia, M. y Ames (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- Zayas, F. (2008). Experiencias con blogs en la clase de lengua. *Quaderns Digitals*, 51.
- Zayas, F. (2011). La educación literaria y las TIC. En *Leer.es*, 3; pp: 1-5.
- Zheng, B., Warschauer, M., & Farkas, G. (2013). Digital writing and diversity: The effects of school laptop programs on literacy processes and outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 48(3), 267-299.
- Zukerfeld, M., y Benítez Larghi, S. (2015). *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Universidad Maimónides, Universidad Nacional de La Plata.

Anexo

1. Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: “El rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de Lengua y Literatura en el nivel secundario: interacción entre docentes y alumnos en las prácticas de lectura y escritura con recursos digitales”

Investigadora: Lucía Francisca Godoy

Directores: Dr. Juan Eduardo Bonnin, Dra. Cecilia Magadán

CONICET- Universidad de San Martín. Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES-UNSAM)

Yo, el/la padre/madre/tutor

de.....con DNI/Pasaporte
....., habiendo recibido información acerca del proyecto de investigación mencionado anteriormente (adjunto a esta autorización), doy mi consentimiento de forma voluntaria para que mi hijo/a participe en tal proyecto de investigación y que **(marcar con una cruz todos los ítems con los que esté de acuerdo):**

- La investigadora abajo firmante tome grabaciones de audio¹⁹⁸ de las clases de Prácticas del Lenguaje.
- La investigadora abajo firmante tome grabaciones de video¹⁹⁹ las clases de Prácticas del Lenguaje.
- La investigadora muestre datos de audio en ámbitos educativos y/o académicos, resguardando la identidad de los estudiantes.
- La investigadora muestre datos de video en ámbitos educativos y/o académicos, resguardando la identidad de los estudiantes.
- La investigadora reproduzca datos de audio en publicaciones educativas y/o académicas (revistas especializadas, libros, etc.) resguardando la identidad de los estudiantes.
- La investigadora reproduzca imágenes de las grabaciones de video en publicaciones educativas y/o académicas (revistas especializadas, libros, etc.) resguardando la identidad de los estudiantes.

En todos los casos mencionados siempre se **resguardará la identidad** de los estudiantes, **garantizando el anonimato** de los estudiantes involucrados en la investigación.

¹⁹⁸ Grabaciones de audio en las cuales se editarán los eventuales nombres propios (si fueran mencionados) para preservar la identidad de los estudiantes.

¹⁹⁹ Se trata de grabaciones eventuales de video desde el fondo del aula. Posteriormente los videos serán editados y los rostros serán pixelados para preservar la identidad de los estudiantes.

Firma de padre/madre/tutor:
Fecha:
Comentarios Adicionales:

2. Protocolo para las observaciones

OBSERVACIONES

Proyecto “El rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de Lengua y Literatura en el nivel secundario: interacción entre docentes y alumnos en las prácticas de lectura y escritura con recursos digitales”

Escuela:
Profesor:
Curso:
Fecha:

I. Sobre la organización material del aula

- ✓ Disposición de los bancos/mesas de trabajo
- ✓ Posición/Circulación del docente en el aula
- ✓ Tipos de herramientas/materiales que se observan, que se usan (celulares, netbooks, cuadernos, cuadernillo, etc.)

II. Sobre la organización de la clase y las estrategias de enseñanza

- ✓ Organización de la clase (inicio, desarrollo, cierre)/ ¿Rutinas?
- ✓ Estrategias docentes para presentar y desarrollar el tema
- ✓ Organización del trabajo de los alumnos (individual, en pequeños grupos, entre todos, etc.)
- ✓ Papel que desempeña el docente

III. Sobre los contenidos de Prácticas del lenguaje que se desarrollan en la clase

- ✓ Contenidos que se presentan/developan en la clase
- ✓ Contenidos relacionados con las prácticas del Lenguaje en el eje “ciudadanía”
- ✓ Contenidos relacionados con las prácticas del Lenguaje en el eje “literatura”
- ✓ Contenidos relacionados con las prácticas del Lenguaje en el eje “estudio”
- ✓ Vínculos que se establecen entre la oralidad y la reflexión sobre la lengua

IV. Sobre los intercambios docente-alumnos/alumnos-alumnos

- ✓ Formas de intervención docente

- ✓ ¿Quién habla más tiempo? ¿Quién domina el tiempo de habla?
- ✓ ¿Quién suele iniciar los intercambios?
- ✓ ¿El docente retoma la palabra de los alumnos? ¿Para qué?
- ✓ ¿Hay silencios? ¿El docente escucha a los alumnos? ¿Los alumnos escuchan al docente?
- ✓ ¿Los alumnos se escuchan entre sí?
- ✓ ¿Qué finalidad tienen las intervenciones del docente?
 - Reformular una respuesta incorrecta
 - Evaluar conocimientos
 - Verificar la comprensión de un tema:
 - Abrir un debate:
 - Relacionar temas: no
- Otras:...

V. Sobre la integración de los recursos digitales y herramientas tecnológicas:

- ✓ ¿Se menciona la interacción en otros espacios digitales? (Facebook, WhatsApp)
- ✓ Integración de recursos digitales para el desarrollo del contenido
- ✓ Los recursos TIC (si hay) en qué grado facilitan u obstaculizan el desarrollo del tema y de la clase
- ✓ ¿Se utilizan recursos digitales (TIC) para el desarrollo de temas de literatura?
- ✓ ¿Se utilizan recursos digitales (TIC) para el desarrollo de temas de oralidad?
- ✓ ¿Se utilizan recursos digitales (TIC) para el desarrollo de temas de escritura?
- ✓ ¿Se utilizan recursos digitales (TIC) para el desarrollo de temas de gramática?
- ✓ ¿Hay algún tipo de reflexión metacognitiva en la utilización de las TIC?
- ✓ ¿Con qué otras herramientas/materiales se combinan los recursos TIC?
- ✓ ¿Cómo comienza la utilización de los recursos TIC?
 - Comienza con la propuesta de un estudiante
 - Comienza con la propuesta del docente
- ✓ ¿Cómo trabajan los estudiantes con los recursos TIC?
 - ¿Trabajan en grupos?
 - ¿Trabajan en pares?
 - ¿Trabajan de manera individual?
- ✓ ¿Qué hace el docente cuando los estudiantes trabajan con recursos TIC?
 - ¿Se integra al trabajo?
 - ¿Rol de supervisión?
 - ¿Da el espacio?
- ✓ Diferencias entre la utilización del docente y de los estudiantes
 - ¿Existen herramientas que manejan los estudiantes y no el profesor?
 - ¿Existen herramientas que maneja el profesor y no los estudiantes?
 - ¿Cuáles? ¿Cómo se salvan esas distancias?

VI. Varios

- ✓ Situaciones imprevistas
- ✓ Clima predominante de la clase

3. Entrevista a docentes

Entrevista –Docentes

a. Marco y Comunidad

1. ¿Cómo fue tu recorrido docente? ¿Dónde estudiaste? ¿En qué otros lugares trabajaste?
2. ¿Cómo llegaste a trabajar a este colegio? ¿Cómo lo describirías?
3. ¿Cómo describirías la articulación entre tus clases y la escuela en general? O con otros profesores.
4. ¿Cómo describirías este grupo que yo observé?

b. Temas de Lengua y Literatura

5. ¿Cuáles son los temas de tu materia que consideras prioritarios? ¿Qué te parece que es lo más valioso que tienen que aprender los estudiantes en tu materia?
6. ¿Cómo pensás/planificás las clases y las actividades? ¿Cómo es ese proceso creativo?
7. De todas las cosas que hicieron este año, ¿qué te pareció más útil/más divertido... qué destacarías de las cosas que hicieron en lengua?

c. Herramientas tecnológicas y recursos digitales

8. Cuando la gente dice “las nuevas tecnologías” ¿qué son para vos?
9. ¿Para qué las usás en general? Considerando la vida cotidiana, la escuela, etc.
10. ¿Estás aprendiendo cosas nuevas? ¿Qué cosas por ejemplo?
11. ¿Qué pensás de trabajar usando recursos digitales? ¿Es algo común en esta escuela?
- 12. ¿Te parece que las tecnologías son útiles para lengua? (en comparación con otras materias)**
13. ¿Te parecen necesarias? ¿Te sentís obligada? ¿te permiten hacer cosas que no podrías hacer/enseñar de otro modo?
14. ¿Cuáles considerás que son las potencialidades/beneficios de trabajar con tecnologías?
15. ¿te sentís cómoda trabajando con la tecnología? ¿cómo aprendiste a usar/en qué contextos los recursos que usás en el aula?
16. ¿Cuáles considerás que son las dificultades/ problemas de trabajar con tecnologías?
17. ¿Te parece que inciden las TIC en el uso del lenguaje, en las maneras de hablar y de escribir?
18. ¿Cuál considerás que es un uso pedagógico de las tecnologías digitales?

4. Entrevista a estudiantes

Entrevista- Alumnos (en grupos)

a. Marco y Comunidad

1. ¿Cómo describirían la escuela?
2. ¿Cómo describirían a la profesora?
3. ¿Cómo describirían a su grupo?

b. Temas de Lengua y Literatura

4. ¿Qué aprenden en lengua? ¿Les parece que es importante? ¿Por qué?
5. De todas las cosas que hicieron en este año, ¿qué les pareció más útil/más divertido... qué destacarían de las cosas que hicieron en lengua?
6. Repreguntar: ¿De las cosas que hicieron conmigo?

c. Herramientas tecnológicas y recursos digitales

7. ¿Cuándo la gente dice “las nuevas tecnologías”, qué son para ustedes? ¿Para qué las usan en general?
8. ¿Qué piensan de trabajar en la escuela usando recursos digitales? ¿les gusta? ¿les molesta? ¿Por qué?
9. ¿Para qué usan las tecnologías digitales (en sus casas/en la escuela)?
10. ¿Estudian usando el celular o la computadora? (¿TIENEN?)
11. ¿Cuáles consideras que son las potencialidades/beneficios de trabajar con tecnologías en la escuela?
12. ¿Cuáles consideras que son las dificultades/ problemas para trabajar con tecnologías en la escuela?
13. ¿Es algo común en esta escuela? ¿En qué materias/con qué profesores?
14. ¿Están aprendiendo cosas nuevas? ¿Qué cosas por ejemplo?
15. ¿Les parece que las tecnologías son útiles para lengua? (en comparación con otras materias)
16. ¿Te parece que inciden las TIC en el uso del lenguaje, en las maneras de hablar y de escribir?
17. Podrían hacer una valoración o un comentario sobre la actividad que más les haya gustado de lengua este año?

5. Es viernes y tu cuerpo lo sabe (memes)

